



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.22517758.1401.12.1.1.6>

شناسایی و اولویت‌بندی نیازهای دانشجویان در عناصر برنامه‌درسی دروس عمومی

یعقوب عزیزی^{۱*}، علیرضا صادقی^۲، حسین عبداللهی^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۲۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۰۱

چکیده:

این پژوهش، با هدف شناسایی و اولویت‌بندی نیازهای دانشجویان در عناصر برنامه‌درسی دروس عمومی دانشگاه‌های شهر تهران انجام شده است. که چهار عنصر اصلی برنامه‌درسی شامل (اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی) دروس عمومی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. روش مورد استفاده در این پژوهش کمی و از نوع توصیفی-پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه‌های تهران و اساتید دروس عمومی در این دانشگاه‌ها می‌باشد. حجم نمونه شامل ۲۰ نفر از اساتید که از روش نمونه‌گیری هدفمند و ۳۸۴ نفر دانشجو که بر اساس مدل مورگان انتخاب شده‌اند، ابزار جمع‌آوری داده‌ها نیز شامل بررسی اسناد، مصاحبه و پرسشنامه محقق ساخته می‌باشد. در تحلیل داده‌های تحقیق از دو روش آماری توصیفی و آمار استنباطی (آزمون فریدمن برای اولویت‌بندی نیازها) استفاده شده است. یافته‌های پژوهش، مهم‌ترین نیاز آموزشی دانشجویان را در چهار عنصر هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی به ترتیب زیر نشان می‌دهد: دانشجویان و اساتید مهم‌ترین نیاز خود را در بخش اهداف دروس عمومی قابلیت انعطاف با نیازهای درحال تغییر جامعه در بخش‌های مختلف (اقتصادی، فرهنگی، آموزشی و غیره)، و توجه به پرورش توانایی‌های مهارتی دانشجویان دانستند، در محتوا، ارائه محتوای دروس عمومی با توجه به دانش و اطلاعات جدید و به روز، تاکید بر محتوای دروس عمومی برای رشد بینش و فرهنگ دانشجویان، مهم‌ترین نیاز دانسته شد، در روش تدریس استفاده از روش تدریسی که به پرورش مهارت فکری، قدرت خلاقیت و ابتکار در دانشجویان بپردازد و نیز استفاده از روش‌های تدریس مورد استفاده در دروس عمومی متناسب با موضوعات مورد تدریس، مهم‌ترین نیاز دانستند، در روش ارزشیابی، استفاده اساتید از روش‌های ارزشیابی به‌طور مستمر و مناسب عناوین درسی، به‌طور مشترک مهم‌ترین نیاز دانسته شد. این یافته‌ها می‌تواند در ارتقای کیفیت دروس عمومی و انطباق آن با نیازهای دانشجویان اثربخشی بالایی در جامعه ایجاد کند و اهمیت و ارزش این دروس را در میان دانشجویان بالا ببرد.

واژه‌های کلیدی: نیازسنجی، اولویت‌بندی، برنامه‌درسی، عناصر برنامه‌درسی، دروس عمومی، آموزش عالی.

۱- دانشجوی دکتری، گروه مطالعات برنامه‌درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران. ایران.
(نویسنده مسئول)

Email: yaqoob.azizi@yahoo.co.uk

۲- عضو هیات علمی، گروه مطالعات برنامه‌درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران. ایران.

Email: sadeghi.edu@gmail.com

۳- عضو هیات علمی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران. ایران.

Email: hosein_abd@hotmail.com

مقدمه:

نیازهای افراد، گروه‌ها، مؤسسات، جامعه محلی و جامعه به‌طور کلی می‌شود». از این رو کاربرد اصلی نیازسنجی می‌تواند متمرکز بر شناسایی نیازهای دانش‌آموزان، نیازهای آموزش در ضمن خدمت معلمان و تعیین نیازهای آتی نظام آموزش محلی، منطقه‌ای و ملی باشد (سوارز⁴، ۱۹۹۶).

در واقع برخورداری نظام آموزش عالی از برنامه‌های درسی هماهنگ با اهداف و وظایف آموزش عالی و مناسب با تحولات و نیازها و ویژگی‌های عصر فراصنعتی، امری بدیهی است (ریاضی، ۱۳۷۶). با توجه به روند فزاینده‌ی تحولات در دنیای کنونی، مسئولیت نظام‌های آموزش عالی در سطح جهانی به‌طور قابل توجهی از کمک به «تحقق یادگیری به صرف یادگیری»، به «کمک به یادگیری برای زندگی بهتر» تحول یافته است (بویر⁵، ۱۹۸۷). منتقدان برنامه‌های درسی آموزش عالی به این نکته اذعان می‌کنند که صرف تمرکز برحیطه‌های خیلی تخصصی در آموزش عالی باعث می‌شود که دانشجویان به مسیرهای مطالعاتی خیلی محدود و تک بعدی سوق داده شوند و این امر با توجه به نیازهای جامعه و تحولات روزافزون فناوری و دانش، چندان مطلوب نخواهد بود و به نفع بهبود و توسعه جامعه نیز نیست. (لوتکا⁶، ۱۹۹۷). بدین ترتیب، ضمن تاکید بر آموزش و تربیت حرفه‌ای-تخصصی، آموزش عمومی نیز جایگاه خود را در آموزش‌های دانشگاهی (در دوره‌های کاردانی و کارشناسی) حفظ نموده است و البته بین برنامه‌های درسی آموزش عالی با عبارت‌های متفاوتی همچون «برنامه‌ی پایه مشترک»، «برنامه‌ی

برنامه‌های درسی قلب مراکز دانشگاهی به شمار می‌آیند، که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش عالی نقش بسزایی دارند، و یکی از عناصر مهم ارتقاء کیفیت آموزش عالی، تناسب نگرش، دانش و مهارت دانش‌آموختگان با آخرین دستاوردهای علمی، فناوری و نیازهای بازار کار است (صادقی، ۱۳۹۳). در این راستا نیازسنجی به عنوان یکی از مولفه‌های مهم در بسیاری از حوزه‌ها که با برنامه ریزی و تدارک پیشاپیش برای دستیابی به اهداف و مقاصد معینی سر و کار دارند، از دیرباز مورد توجه بوده است. (اسمیت¹، ۱۹۸۸). تعلیم و تربیت نیز به عنوان حوزه‌ای که در صدد ارائه خدمات آموزشی و پرورشی مختلف به جامعه و افراد است، به نحو بارزی با مقوله بررسی نیازها گره خورده است. بررسی پیشینه حوزه تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که بر خلاف کاربرد وسیع این واژه برای توجیه ضرورت و اهمیت بسیاری از برنامه‌های تربیتی و مبدل شدن سنجش نیازها به عنوان یک اصل در توزیع منابع و امکانات برای طرح‌ها و پروژه‌های مختلف هنوز برداشت واحدی از آن در دسترس نیست (سوریانو²، ۱۹۹۵). هنگامی که از نیازسنجی بحث می‌شود، سنجش نیازها یا مجموعه‌ای از نتایج یادگیری و تعیین اولویت‌ها، مورد انتظار است. به عبارت دیگر نیازسنجی با سنجش نتایج یا اهداف و مقاصد و اولویت بندی آنها سر و کار دارد (کافمن³، ۱۹۹۱). «نیازسنجی در زمینه تعلیم و تربیت فرایند جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات است که منجر به شناسایی

⁴. Kaufman

⁵. Boyer

⁶. Maclup

¹. Smith

². Soriano

³. Kaufman

ناشی می‌شود که ما دیگر نمی‌توانیم بین تئوری و عمل، تفاوت منطقی برقرار کنیم و هر کدام از این دو، بدون دیگری معنا نخواهد داشت (پرینگ^۱، ۱۹۹۳).

آموزش عمومی در قرن نوزدهم با محور قراردادن یادگیرنده، بر توسعه فردی در جنبه‌های مختلف، سودمندی رفتاری و اجتماعی و نیز توسعه فکری تاکید دارد (زاید^۲، ۲۰۱۳). هدف از آموزش عمومی تربیت گسترده و جامع دانشجویان در برخی از موضوعات بنیادی دانش بشری نظیر: ریاضیات، علوم، زبان و ادبیات انگلیسی، علوم اجتماعی است (گاریسون^۳، ۲۰۱۴). دوره‌های آموزش عمومی به عنوان دروس مشترک و با هدف یادگیری مادام‌العمر در پی گسترش و رشد مهارت‌های دانشجویان مانند نظم فکری، ارتباطات، تفکر انتقادی می‌باشد (لیرد و گارور^۴، ۲۰۰۹).

امروزه تمرکز بر دوره‌هایی است که دانشجویان را خلاق و منتقد پرورش دهد و افرادی تربیت نمایند که نسبت به جهان متغیر افرادی خودآگاه باشند، رویکردهای آموزش عمومی به سمت جنبه‌های عملی‌تر که متناسب با تغییرات اجتماعی است در حرکت است (آلدگتر^۵، ۲۰۱۵). "دروس عمومی" و تعیین اهداف و محتوای این دروس، یکی از موضوعات مورد بحث و مناقشه‌آمیز در نظام‌های آموزش عالی در دوره کارشناسی است. به‌رغم نظرات مخالف نسبت به قرار دادن حیطه

مهارت‌های اساسی» و آموزش عمومی مطرح می‌شود. در هر صورت، این بخش از برنامه‌درسی به عنوان جزء جدایی‌ناپذیر و عنصر اساسی از برنامه‌درسی آموزش عالی در نظام‌های مختلف شناخته شده است (استارک^۷، ۱۹۹۷). در تاریخچه‌ی برنامه‌های درسی آموزش عالی، موافقت‌ها و مخالفت‌های متعددی پیرامون نقش و جایگاه برنامه‌درسی عمومی در کنار برنامه‌درسی تخصصی دانشگاه‌ها صورت پذیرفته است. اگرچه موقعیت، حضور و فعالیت این بخش از برنامه به‌طور رسمی در تاریخ برنامه‌درسی آموزش عالی قدمت چندانی ندارد، ولی به‌طور کلی از جایگاه خاصی برخوردار بوده و نظرات متعددی در خصوص ابعاد کمی و کیفی آن مطرح شده است (مکلپ^۸، ۱۹۷۴).

ابعاد «آموزش عمومی» از حیطه‌های متفاوت دانش بشری شکل گرفته است، اما همان طور که عبارت نشان می‌دهد، خاص فراگیران یک رشته‌ی خاص نیست و برای همه فراگیرندگان و دانشجویان در نظر گرفته شده است، در تعریف می‌توان دروس عمومی برنامه‌درسی آموزش عالی را به عنوان بخش رسمی از آموزش دوره کارشناسی تلقی کرد که در کنار درس‌های تخصصی و اصلی، به همه دانشجویان به‌طور مشترک ارائه می‌شود (کانرد^۹، ۱۹۸۷؛ تومبز و چن^{۱۰}، ۱۹۸۹). آموزش عمومی جزئی از آموزش تخصصی است و آموزش‌های تخصصی بدون آن جا از خلاء برخوردارند. این همبستگی از آن جا

^۱. Pring

^۲. Zayed

^۳. Garrison

^۴. Laird & Garver

^۵. Aldegether

^۷. Stark

^۸. Maclup

^۹. Conrad

^{۱۰}. Toombs & chen

است. به نظر می‌رسد محدود کردن دروس عمومی در دانشگاه‌های ایران به چند درس خاص، پاسخگوی نیاز جامعه نیست. تشخیص نیاز در عناصر برنامه‌درسی دروس عمومی با توجه به نیازهای اساسی دانشجویان در شرایط موجود و بررسی عناصر برنامه‌درسی دروس عمومی این امکان را فراهم می‌سازد که برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران این دروس، عناصر برنامه‌درسی (اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی) را آن طور که شایسته پاسخگویی به نیازهای روز آمد دانشجویان باشد، سازمان‌دهی نمایند. دروس عمومی مختص به یک رشته خاص نیست و همه دانشجویان موظف به گذراندن آن هستند و این اهمیت دروس عمومی و پرداختن پژوهش‌های مختلف به این حیطه از برنامه‌درسی را، دو چندان می‌کند. ملاحظه حیطه پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که بیشتر، وضع موجود دروس عمومی بررسی شده است و به تشخیص نیازهای دانشجویان در عناصر برنامه‌درسی دروس عمومی پرداخته‌اند. لذا پرداختن بیشتر و عمیق‌تر به برنامه‌درسی دروس عمومی و انجام پژوهش‌های دیگر در این حیطه، می‌تواند نتایج و اطلاعات قابل توجهی را برای بازنگری این دروس ارائه کند، تشخیص نیاز برنامه‌درسی دروس عمومی می‌تواند محیط یاددهی و یادگیری را در بهترین شرایط ایجاد نماید و زمینه رشد و پویایی در ارائه هدف، محتوا، تدریس و بازخوردهایی که از ارزشیابی حاصل شود را فراهم نماید، و نیز با بررسی در عناوین درسی دروس عمومی و تشخیص عناوین درسی جدید مورد نیاز، می‌توان دروس عمومی را غنی‌تر کرد، که از ضرورت‌ها و اهمیت بالای موضوع این تحقیق حکایت دارد. در

عمومی در برنامه آموزش عالی، می‌توان آن را با توجه به نقش مهمی که در جامعیت بخشیدن به فرایند آموزش و پرورش در همه رشته‌های تخصصی اعم از علوم انسانی، علوم پایه، فنی و مهندسی و پزشکی ایفا می‌کند، از حیطه‌ها و بخش‌های مهم برنامه‌درسی آموزش عالی تلقی کرد و از آن در جهت تحقق اهداف آموزش عالی بهره گرفت. (عارفی، ۱۳۸۴). بیان این مطلب که دنیای امروز علاوه بر متخصصان رشته‌های تخصصی، روز به روز به افرادی نیاز دارد که از اطلاعات و توانایی‌های عمومی لازم نیز برخوردار باشند، اهمیت دروس عمومی را چندین برابر جلوه‌گر می‌سازد (بروباچر^۶، ۱۹۸۰). وجود پژوهش‌های متعدد در این رابطه نمایانگر این است که دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی در فاصله یک دهه، یعنی از سال ۱۹۹۰ تا ۲۰۰۰ میلادی در جهت تغییر و اصلاح برنامه‌های درسی آموزش عمومی خود، فعالیت قابل توجهی داشتند.

دیدگاه مدیران دانشگاه‌ها (در رده‌های متفاوت) به‌طور فزاینده‌ای بر این است که برنامه‌درسی عمومی باید به صورت دینامیک و پویا، برای پاسخ‌گویی به نیازهای متغیر اجتماعی، جذابیت‌های مورد علاقه دانشجویان و نیازهای مربوط به قلمرو دانش مورد بازنگری گسترده قرارگیرد (جانسون، راتکلیف، گاف^۷، ۲۰۰۴). با توجه به سرعت فزاینده تولید علم در دنیای حاضر و همچنین، اهمیت دروس عمومی در حوزه اندیشه پروری و بازبینی، تقویت این دروس در حوزه آموزش عالی ایران از اهمیت خاصی برخوردار

^۶. Brubacher

^۷. Johnson, Ratcliff, Gaff

پرسش و پاسخ بهره گیرند و علاوه بر ارتباط علمی، باید با دانشجویان رابطه عاطفه برقرار کنند. آنان باید اطلاعات علمی خود را در زمینه معارف اسلامی گسترش دهند. در ادامه، مجیدی و فاتحی (۲۰۰۷) در پژوهشی با عنوان "بررسی سنجش نگرش دانشجویان نسبت به برنامه ریزی دروس معارف اسلامی" به تبیین نگرش دانشجویان نسبت به دروس معارف اسلامی مبادرت نموده‌اند، نتایج تحقیق پیمایشی آنها نشان داده که بیش از هشتاد درصد از دانشجویان با اصل وجود دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها موافقت، اگرچه در خصوص محتوای این دروس و روش‌های ارائه آنها انتقاد دارند. در پژوهشی دیگر با عنوان "تبیین و شناسایی مسائل و نیازهای دانشجویان در برنامه درسی دروس معارف اسلامی دانشگاه‌های شهر تهران به منظور ارائه الگوی مطلوب"، خوشی (۱۳۹۱) بر اساس نتایج این پژوهش نشان داد که نسل دانشجوی برخلاف تصور، آمادگی لازم برای دریافت حقایق دینی که نیاز فطری بشر است را دارا می‌باشد. بررسی‌ها نشان داده است که برنامه‌درسی موجود معارف اسلامی مبتنی بر نیازهای دانشجویان نمی‌باشد و یکی از خلأهای مهم در این خصوص نداشتن چهارچوب مشخصی برای آموزش دروس معارف اسلامی است، در زمینه ضرورت و بهبود دروس عمومی، عارفی (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان "ضرورت و راه کارهای بهبود برنامه‌درسی دروس عمومی دوره کارشناسی از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی" نشان داد که وجود برنامه‌درسی عمومی آموزش عالی از دیدگاه دانشجویان و

رابطه با دروس عمومی دوره کارشناسی دانشگاه‌های ایران نیز پژوهش‌های متعددی صورت گرفته است که از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: در پژوهش اشرفی زاده (۱۳۸۳) با عنوان « طرح بازنگری دروس عمومی دوره کارشناسی مهندسی» نشان داده شد که دروس عمومی دوره کارشناسی مهندسی با مشکلات و نواقص عدیده‌ای همچون تکراری بودن برخی مفاد دروس در مقایسه با دروس دوره دبیرستان، نبودن معیار مناسب ارزشیابی، به روز نبودن محتوای دروس عمومی همراه است. پژوهش محبوب (۱۳۷۳) با عنوان «شیوه‌های ارائه آموزش‌های عمومی، پایه، اصلی و تخصصی در آموزش‌های علمی-کاربردی» نشان داد که در آموزش‌های عمومی نیز باید همانند آموزش‌های پایه، اصلی و تخصصی بر اصول آموزش تاکید کرد و اهمیت آموزش‌های عمومی را درک کرد. در بررسی نگرش دانشجویان می‌توان به پژوهش نگرش و گرایش‌های دانشجویان نسبت به دروس معارف اسلامی" پرداخته است. نتایج تحقیقات او نشان داده است که دانشجویان با درصد بالایی به وجود و ضرورت دروس معارف اسلامی تأکید نموده‌اند. اگرچه از دیدگاه دانشجویان روش و کیفیت ارائه این دروس باید مورد بازنگری و اصلاح قرار گیرد. در تحقیق دیگری آقاجانی و فرزند وحی (۱۳۸۰) نشان دادند که سرفصل دروس معارف باید با مسائل سیاسی، اجتماعی و اخلاقی جامعه که مورد نیاز جوانان در جهان امروز است، متناسب باشد. استادان به جای ارائه دروس به صورت یک‌جانبه از شیوه دو طرفه

تردید نشان داده‌اند و برای آن‌ها دلایلی از جمله عدم انسجام و هماهنگی بین دروس مربوطه نیز مطرح کرده‌اند (راتکلیف، ۱۹۹۲).

در علم برنامه‌درسی بازنگری برنامه‌های درسی در فواصل زمانی مشخص از اصول این علم محسوب می‌شود. بر همین اساس، موضوع پژوهش حاضر شکل گرفته است تا بتواند مسائل، مشکلات، کمبودها و نیازهای دروس عمومی را شناسایی و تعیین کند. با توجه به مطالب گفته شده، هدف نهایی پژوهش حاضر کسب اطلاع و شناخت از نگرش دانشجویان و اعضای هیات علمی نسبت به نیازهای احساس شده در عناصر برنامه‌درسی دروس عمومی دوره کارشناسی است، و پرسش اساسی پژوهش، این است که از نظر دانشجویان و اعضای هیات علمی نیازهای دانشجویان در عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی، عناوین درسی) دروس عمومی چیست؟ بنابراین این پژوهش در پی پاسخگویی به سوالات زیر می‌باشد:

سوالات پژوهش:

- ۱- به نظر دانشجویان و اعضای هیات علمی نیاز دانشجویان در عنصر اهداف دروس عمومی چیست؟
- ۲- به نظر دانشجویان و اعضای هیات علمی نیاز دانشجویان در عنصر محتوای دروس عمومی چیست؟
- ۳- به نظر دانشجویان و اعضای هیات علمی نیاز دانشجویان در عنصر روش تدریس دروس عمومی چیست؟
- ۴- به نظر دانشجویان و اعضای هیات علمی نیاز دانشجویان در عنصر روش ارزشیابی دروس عمومی چیست؟

استادان ضروری است و راه‌کارهای موضوعی محتوایی برای بهبود برنامه‌درسی عمومی آموزش عالی، از اولویت بیشتری برخوردارند. نوروزی (۱۳۸۳) در پژوهشی با عنوان "بررسی میزان اثربخشی دروس تربیت بدنی عمومی یک و دو از دیدگاه دانشجویان و مربیان" در دانشگاه فردوسی مشهد نشان داد که در حالی که مربیان، بهترین شیوه ارائه دروس تربیت بدنی عمومی را روش ارائه به صورت واحد اجباری دانسته‌اند، دانشجویان در همه حوزه‌ها، روش ارائه به صورت واحد اختیاری را مطلوب‌تر می‌دانند و در نتیجه اکثر دانشجویان از وضع موجود ارائه واحدهای تربیت بدنی به‌طور اجباری راضی نیستند. نتایج برخی مطالعات در کشورهای گوناگون اروپایی و آمریکایی نشان داده است که برنامه‌های درسی آموزش عمومی برای دانشجویان دستاوردهای قابل توجهی داشته است. از جمله، بررسی و مطالعه‌ی ارنست بویر و پاسکارلا و ترزینی نشان داده است که برنامه‌درسی عمومی تأثیر قابل توجهی در افزایش توانایی دانشجویان در زمینه‌ی تفکر انتقادی داشته است. هم چنین در این تحقیق ۷۵ درصد دانشجویان در کالج‌ها و دانشگاه‌های آمریکایی اظهار داشتند که این دروس در تقویت و یادگیری سایر دروس به آن‌ها کمک کرده و نقش مؤثری در کمک به آن‌ها در راستای یادگیری مادام‌العمر داشته است (بویر^۱، ۱۹۸۷، پاسکارلا و ترزینی^۲، ۱۹۹۱). البته تحقیقات دیگری نیز انجام شده‌اند که نسبت به تأثیر برنامه‌درسی آموزش عمومی بر انسجام و کیفیت سایر دروس دوره کارشناسی،

1. Boyer

2. Pascarella & Terenzini

روش پژوهش:

عمومی، همزمان با جمع آوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز انجام شد.

داده‌های به دست آمده، منجر به استخراج کدهای اولیه گردید. لازم به ذکر است که دسته بندی اولیه نیازهای مورد مطالعه و مقایسه تشابهات و تفاوت‌های آنها در ادامه مشخص گردید و مولفه‌ها و گویه‌ها بر اساس تشابهات در یک طبقه خاص قرار گرفتند. طبقات اولیه چندین بار بازبینی و با یکدیگر مقایسه شدند، این امر در توسعه طبقات و جاگذاری گویه‌ها در طبقه مناسب تاثیر بسزایی داشت و باعث شد تا با تداوم جمع آوری داده‌ها و تحلیل آنها، بعضی از طبقات، ادغام و یا طبقات جدیدتری ایجاد شود و در نهایت حول یک محور مشترک (مفهوم انتزاعی) با هم نگری مقوله‌ها (طبقات) منجر به دستیابی به نیازهای اساسی گردید و نیازهای برنامه درسی دروس عمومی در چهار عنصر اصلی برنامه درسی دروس عمومی و ۴۰ گویه (نیاز) جهت ساخت پرسشنامه محقق ساخته استخراج گردید. جهت اعتباربخشی داده‌های استخراج شده، از روش دلفی انفرادی و مصاحبه‌های انفرادی نیمه ساختارمند از متخصصان برنامه‌ریزی درسی، صاحب‌نظران، سیاست‌گذاران برنامه‌درسی و اساتید مجرب در دروس عمومی، نیازها تایید نهایی شدند.

در مرحله دوم پژوهش (توصیفی-پیمایشی) و با استفاده از پرسشنامه در مورد اولویت‌بندی نیازهای برنامه‌درسی دروس عمومی بر اساس نیازهای استخراج شده، نظر سنجی انجام گرفته و تکمیل پرسشنامه نیز بر اساس مراجعه مستقیم به هرکدام از افراد جامعه مورد نظر صورت گرفته

با در نظر گرفتن این که پژوهش حاضر، بر توسعه دانش کاربردی در زمینه نیازهای دانشجویان در عناصر برنامه‌درسی دروس عمومی در دانشگاه‌های تهران می‌پردازد، از لحاظ هدف کاربردی است و بر اساس روش، جز پژوهش‌های کمی می‌باشد و از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شده است. یکی از ساده‌ترین فنونی که در بسیاری از موارد در مطالعات نیازسنجی مورد استفاده قرار می‌گیرد، فن دلفی است. این فن بر خلاف سادگی، نوآوری ویژه‌ای نیز هست که برای جمع آوری و تلخیص نظرات و قضاوت‌های افراد (در یک حیطه معین) به کار می‌رود. در این پژوهش نیز از فن دلفی جهت نیازسنجی استفاده شده است. در این فن به منظور بررسی نگرش‌ها و قضاوت‌های افراد و گروه‌ها، بدون الزام حضور افراد در محل معینی، از پرسشنامه‌ها یا ابزارهای دیگری استفاده به عمل می‌آید. سپس با جمع بندی و ایجاد توافق میان دیدگاه‌ها و نظرات افراد، مجموعه‌ای از موارد به-عنوان نتیجه و بر حسب اولویت به دست می‌آید که می‌تواند مبنای تدوین برنامه یا هرگونه تصمیم‌گیری دیگر را تشکیل دهد (یو اچ ال^۱، ۱۹۹۱).

برای گردآوری داده‌های مورد نیاز در مرحله اول، ابتدا با مطالعه اسناد و مدارک بالادستی، مولفه‌های موثر در عناصر برنامه درسی شناسایی گردید و داده‌ها موضوع بندی شدند. در ادامه با مطالعه منابع موجود در زمینه نیازهای عناصر برنامه‌درسی با تاکید بر برنامه‌درسی دروس

^۱ . Uhl

ب) اعضای هیأت علمی: در نمونه‌گیری اعضای هیأت علمی از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است، که ۲۰ نفر انتخاب گردید. حجم نمونه بر اساس مدل مورگان (۱۹۷۰) متناسب با حجم جامعه آماری این تحقیق که دانشجویان دوره کارشناسی شاغل به تحصیل در دانشگاه‌های شهر تهران حجم نمونه ۳۸۴ نفر تعیین گردید. در مورد روش تحلیل کمی داده‌ها، پژوهشگر پس از اجرای پرسشنامه، با استفاده از نرم افزار تحلیل آماری، SPSS، اقدام به تجزیه و تحلیل داده‌ها نمود و فراوانی درصدی سوالات پاسخ داده شده را به محاسبه و به تفکیک عناصر مد نظر، به صورت جدول آورده است. در این تحقیق برای تعیین پایایی (قابلیت اعتماد) ابزار اندازه‌گیری، پس از گردآوری داده‌ها از روش آلفای کرانباخ استفاده شده است. ضریب پایایی برای پرسشنامه سطح قابل قبول ۰/۸۹ می‌باشد که با استفاده از نرم افزار (SPSS) تحلیل شده است. در تحلیل داده‌های تحقیق از آزمون فریدمن جهت اولویت‌بندی نیازهای عناصر برنامه درسی دروس عمومی استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش:

مرحله اول:

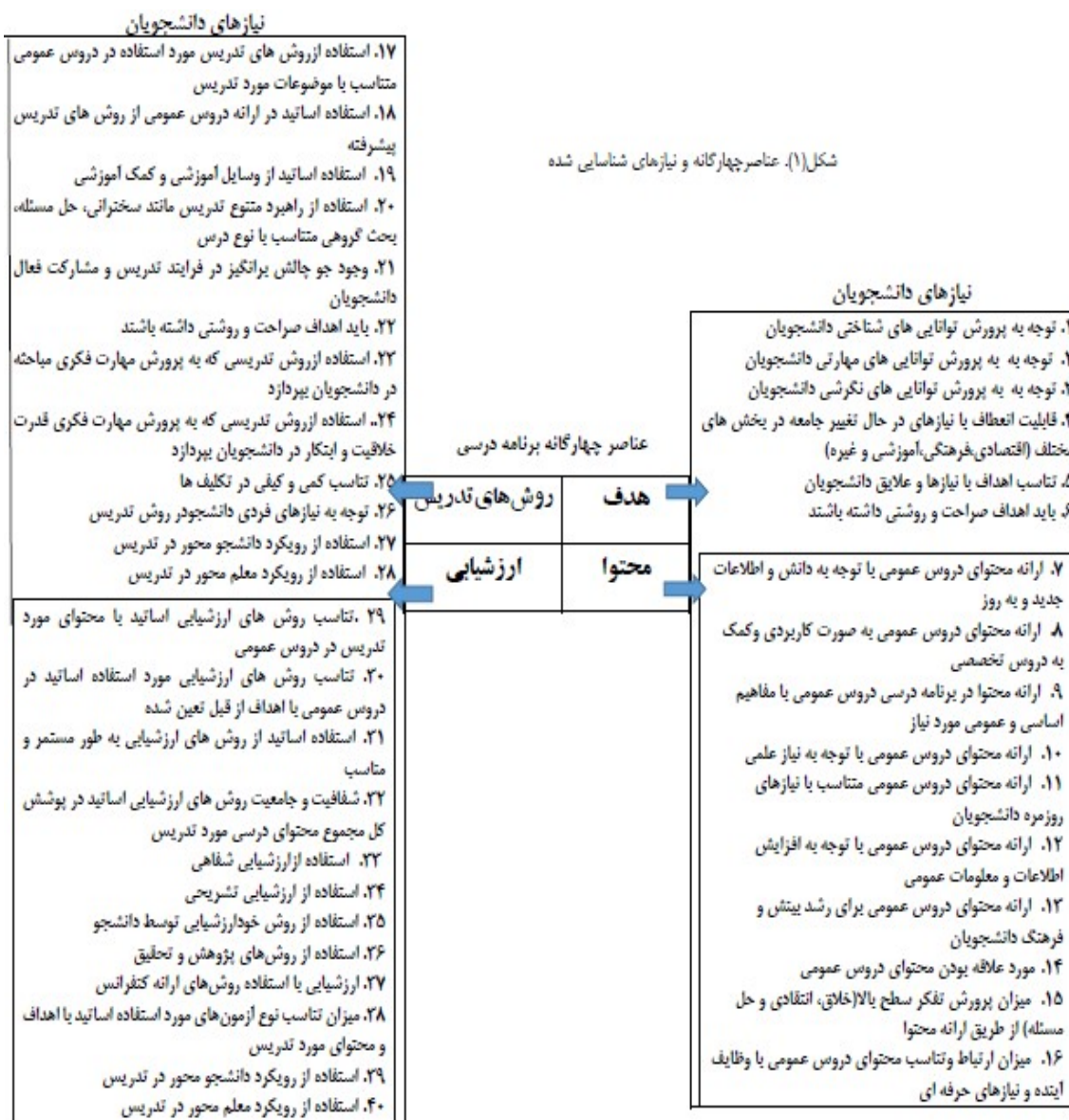
در این مرحله نیازهای دانشجویان، در چهار عنصر برنامه‌درسی ۴۰ نیاز استخراج و به صورت گویه در ساختار پرسشنامه استفاده شد. شکل (۱) نیازهای شناسایی شده مربوط به هر عنصر برنامه درسی را نشان می‌دهد.

است. در این تحقیق ابزار مورد استفاده پرسشنامه محقق ساخته در مقیاس لیکرت و با توجه به عناصر برنامه درسی تایلر شامل اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی مطرح شده است. جامعه آماری در این پژوهش شامل: الف) دانشجویان: دانشجویان دوره تحصیلی کارشناسی دانشگاه‌های تهران، (مقصود از دانشگاه‌های شهر تهران شامل: دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم تحقیقات و فناوری و همچنین وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی و دانشگاه آزاد اسلامی می‌باشد). برای جامعیت بخشیدن به تحقیق در مورد نیاز، دانشجویان در رشته‌های تحصیلی در چهار گرایش اصلی ۱ - علوم انسانی ۲ - فنی مهندسی ۳ - علوم تجربی ۴ - هنر در جامعه آماری مورد نظر بوده است. ب) اعضای هیأت علمی: اساتیدی که در دوره کارشناسی دروس عمومی تدریس می‌کنند.

در این پژوهش از دو روش نمونه‌گیری استفاده شده است:

الف) دانشجویان: برای دانشجویان از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شده است. به این صورت که برای جامعیت دادن به پژوهش از چهار طبقه مربوط به چهار گرایش رشته تحصیلی استفاده شده است. به این ترتیب که دانشگاه‌ها بر حسب رشته تحصیلی به چهار دسته علوم انسانی - فنی و مهندسی - علوم تجربی - هنر که دارای ساخت تقریباً همگن و متجانس می‌باشند تقسیم شده‌اند. دانشگاه تهران به‌عنوان نماینده رشته فنی، دانشگاه علوم پزشکی ایران رشته تجربی، دانشگاه علامه طباطبایی رشته علوم انسانی، صنعتی امیرکبیر رشته مهندسی و دانشگاه هنر رشته هنر انتخاب شده‌اند.

شکل (۱). عناصر چهارگانه و نیازهای شناسایی شده



مرحله دوم:

در این مرحله یافته های چهار سوال اصلی به صورت زیر آمده است.

سوال اول: به نظر دانشجویان و اعضای هیأت علمی نیاز دانشجویان در عنصر اهداف دروس عمومی چیست؟

در جدول (۱) نتیجه آزمون فریدمن برای تعیین اولویت نیازها در تدوین اهداف دروس عمومی

به تفکیک از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیأت علمی ارائه شده است. نتایج بدست آمده حاکی از آن است که از دیدگاه دانشجویان قابلیت انعطاف با نیازهای در حال تغییر جامعه در بخش های مختلف (اقتصادی، فرهنگی، آموزشی و غیره) ، مهم ترین نیاز در تدوین اهداف دروس عمومی می باشد. همچنین از دیدگاه اعضای هیأت علمی مهم ترین نیاز در تدوین اهداف دروس عمومی توجه به پرورش توانایی های مهارتی دانشجویان

می‌باشد. از دیدگاه دانشجویان اهدافی که باید تناسب اهداف با نیازها و علایق دانشجویان دارای کمترین نیاز می‌باشد.

دارای صراحت و روشنی باشند دارای کمترین نیاز می‌باشد و از دیدگاه اعضای هیأت علمی

جدول ۱- نتایج آزمون فریدمن برای تعیین اولویت نیاز دانشجویان در عنصر هدف دروس عمومی

میانگین رتبه		
دانشجو اولویت	اساتید اولویت	
(۳) ۲/۶۸	(۴) ۳/۸۰	الف) توجه به پرورش توانایی‌های شناختی دانشجویان
(۱) ۲/۴۶	(۲) ۳/۳۶	ب) توجه به پرورش توانایی‌های مهارتی دانشجویان
(۴) ۴/۱۸	(۵) ۳/۹۲	ج) توجه به پرورش توانایی‌های نگرشی دانشجویان
(۲) ۲/۶۱	(۱) ۲/۲۱	د) قابلیت انعطاف با نیازهای در حال تغییر جامعه در بخش‌های مختلف (اقتصادی، فرهنگی، آموزشی و غیره)
(۶) ۴/۶۴	(۳) ۳/۴۳	و) تناسب اهداف با نیازها و علایق دانشجویان
(۵) ۴/۴۳	(۶) ۴/۲۹	ن) باید اهداف صراحت و روشنی داشته باشند
۲۹/۸۲	۹/۶۱۵	χ^2
۰/۰۱	۰/۰۵	Sig

آزمون فریدمن

می‌باشد. از دیدگاه دانشجویان ارائه محتوا در برنامه درسی دروس عمومی به‌طور صریح و روشن دارای کمترین نیاز می‌باشد و از دیدگاه اعضای هیأت علمی ارائه محتوای دروس عمومی با توجه به نیاز علمی دارای کمترین نیاز تشخیص داده شده است.

سوال دوم: به نظر دانشجویان و اعضای هیأت علمی نیاز دانشجویان در عنصر محتوای دروس عمومی چیست؟

در جدول (۲) نتیجه آزمون فریدمن برای تعیین اولویت نیازها در مورد محتوای دروس عمومی به تفکیک از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیأت علمی ارائه شده است. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که از دیدگاه دانشجویان، ارائه محتوای دروس عمومی با توجه به دانش و اطلاعات جدید و به‌روز، مهم‌ترین نیاز در محتوای دروس عمومی می‌باشد. همچنین از دیدگاه اعضای هیأت علمی مهم‌ترین نیاز در محتوای دروس عمومی، ارائه محتوای دروس عمومی برای رشد بینش و فرهنگ دانشجویان

جدول ۲- نتایج آزمون فریدمن برای تعیین اولویت نیاز دانشجویان در عنصر هدف دروس عمومی

میانگین رتبه		
اساتید	دانشجو	
اولویت	اولویت	
(۸) ۷/۲۵	(۱) ۴/۴۳	الف) ارائه محتوای دروس عمومی با توجه به دانش و اطلاعات جدید و به روز
(۹) ۷/۴۲	(۷) ۶/۳۶	ب) ارائه محتوای دروس عمومی به صورت کاربردی و کمک به دروس تخصصی
(۶) ۵/۴۵	(۱۱) ۸/۱۴	ج) ارائه محتوا در برنامه درسی دروس عمومی به طور صریح و روشن
(۳) ۵/۰۴	(۸) ۶/۵	د) ارائه محتوا در برنامه درسی دروس عمومی با مفاهیم اساسی و عمومی مورد نیاز
(۱۱) ۸/۴۲	(۶) ۵/۷۱	ه) ارائه محتوای دروس عمومی با توجه به نیاز علمی
(۴) ۵/۱۷	(۲) ۴/۵۷	و) ارائه محتوای دروس عمومی متناسب با نیازهای روزمره دانشجویان
(۷) ۶/۴۲	(۵) ۵/۱۸	ن) ارائه محتوای دروس عمومی با توجه به افزایش اطلاعات و معلومات عمومی
(۱) ۳/۶۷	(۱۰) ۷/۸۶	ی) ارائه محتوای دروس عمومی برای رشد بینش و فرهنگ دانشجویان
(۱۰) ۷/۵	(۹) ۷	م) مورد علاقه بودن محتوای دروس عمومی
(۵) ۵/۲۹	(۳) ۵/۱۱	ل) میزان پرورش تفکر سطح بالا (خلاق، انتقادی و حل مساله) از طریق ارائه محتوا
(۲) ۴/۵۸	(۴) ۵/۱۴	ع) میزان ارتباط و تناسب محتوای دروس عمومی با وظایف آینده و نیازهای حرفه‌ای
۲۳/۹۶	۲۰/۶۴	
۰/۰۱	۰/۰۱	Sig
		آزمون فریدمن

بپردازد، مهم‌ترین نیاز در روش تدریس دروس عمومی می‌باشد. از دیدگاه اعضای هیأت علمی مهم‌ترین نیاز در روش تدریس دروس عمومی، استفاده از روش‌های تدریس مورد استفاده در دروس عمومی متناسب با موضوعات مورد تدریس، تشخیص داده شده است. از دیدگاه دانشجویان استفاده از رویکرد معلم محور در تدریس دارای کمترین نیاز می‌باشد و از دیدگاه اعضای هیأت علمی استفاده اساتید در ارائه

سوال سوم: به نظر دانشجویان و اعضای هیأت علمی نیاز دانشجویان در عنصر روش تدریس دروس عمومی چیست؟

در جدول (۳) نتیجه آزمون فریدمن برای تعیین اولویت نیازها در مورد روش تدریس دروس عمومی به تفکیک از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیأت علمی ارائه شده است. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که از دیدگاه دانشجویان، استفاده از روش تدریسی که به پرورش مهارت فکری، قدرت خلاقیت و ابتکار در دانشجویان

دروس عمومی از روش‌های تدریس پیشرفته دارای کمترین نیاز می‌باشد.

جدول ۳- نتایج آزمون فریدمن برای تعیین اولویت نیاز دانشجویان در عنصر هدف دروس عمومی

میانگین رتبه		
اولویت	اساتید	دانشجو اولویت
(۱)	۳/۸۳	(۹) ۷/۳۹
(۱۲)	۸/۹۲	(۸) ۷/۰۷
(۱۰)	۷/۸۳	(۷) ۶/۹۳
(۱۱)	۸/۳۳	(۱۱) ۸/۲۱
(۷)	۷	(۶) ۶/۷۵
(۹)	۷/۵۸	(۵) ۶/۵۷
(۸)	۷/۱۷	(۴) ۵/۷۹
(۶)	۶/۲۱	(۱) ۴/۱۱
(۴)	۵/۵۸	(۱۰) ۷/۴۷
(۳)	۵/۵۱	(۲) ۴/۲۱
(۵)	۶/۱۶	(۳) ۵/۲۱
(۲)	۳/۸۸	(۱۲) ۸/۲۹
۲۶/۵۱	۲۳/۲۰	χ^2
۰/۰۱	۰/۰۱	Sig

آزمون فریدمن

مهم‌ترین نیاز در روش‌های ارزشیابی دروس عمومی می‌باشد. از دیدگاه دانشجویان تناسب روش‌های ارزشیابی اساتید با محتوای مورد تدریس در دروس عمومی دارای کمترین نیاز می‌باشد و از دیدگاه اعضای هیأت علمی میزان تناسب نوع آزمون‌های مورد استفاده اساتید با اهداف و محتوای مورد تدریس دارای کمترین نیاز می‌باشد.

سوال چهارم: به نظر دانشجویان و اعضای هیأت علمی نیاز دانشجویان در عنصر روش ارزشیابی دروس عمومی چیست؟

در جدول (۴) نتیجه آزمون فریدمن برای تعیین اولویت نیازها در مورد روش‌های ارزشیابی دروس عمومی به تفکیک از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیأت علمی ارائه شده است. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیأت علمی، استفاده اساتید از روش‌های ارزشیابی به‌طور مستمر و مناسب،

جدول ۴- نتایج آزمون فریدمن برای تعیین اولویت نیاز دانشجویان در عنصر هدف دروس عمومی

میانگین رتبه		
دانشجو اولویت	اساتید اولویت	
۸/۱۵ (۱۱)	۷/۳۶ (۸)	الف) تناسب روش‌های ارزشیابی اساتید با محتوای مورد تدریس در دروس عمومی
۳/۳۸ (۲)	۷/۴۹ (۹)	ب) تناسب روش‌های ارزشیابی مورد استفاده اساتید در دروس عمومی با اهداف از قبل تعیین شده
۳/۲۳ (۱)	۳/۱۸ (۱)	ج) استفاده اساتید از روش‌های ارزشیابی به‌طور مستمر و مناسب
۷/۴۶ (۹)	۶/۳۶ (۷)	د) شفافیت و جامعیت روش‌های ارزشیابی اساتید در پوشش کل مجموع محتوای درسی مورد تدریس
۳/۸۵ (۳)	۶/۱۵ (۶)	ه) استفاده از ارزشیابی شفاهی
۵/۳۸ (۴)	۶/۰۹ (۵)	و) استفاده از ارزشیابی تشریحی
۶ (۵)	۸/۷۷ (۱۰)	ن) استفاده از روش خود ارزشیابی توسط دانشجو
۸/۱۵ (۱۰)	۴/۷۳ (۴)	ی) استفاده از روش ارزشیابی توسط هم‌تایان
۷/۲۳ (۸)	۳/۸۲ (۳)	م) ارزشیابی با استفاده از روش‌های پروژه و تحقیق
۶/۳۲ (۶)	۳/۳۶ (۲)	ل) ارزشیابی با استفاده از روش‌های ارائه کنفرانس
۶/۴۴ (۷)	۸/۶۹ (۱۱)	ع) میزان تناسب نوع آزمون‌های مورد استفاده اساتید با اهداف و محتوای مورد تدریس
۴۰/۸۳	۲۰/۵۴	آزمون فریدمن
۰/۰۱	۰/۰۱	Sig

بحث و نتیجه گیری:

تطبیق و بهبود وضعیت اهداف دروس عمومی با توجه به نیازهای تشخیص داده شده و اولویت‌بندی آن‌ها، می‌بایست برنامه‌ریزی بهتری صورت پذیرد. با توجه به نتایج پژوهش می‌توان گفت، در تدوین اهداف دروس عمومی بازنگری و تجدید نظر امری ضروری به نظر می‌رسد، به طوری که اولویت‌های مشخص شده توسط اساتید و دانشجویان بعد از مطالعه و بررسی در تدوین اهداف اعمال شود. نتایج به دست آمده از پاسخ‌های پرسش این پژوهش بیان می‌کند که در تدوین اهداف برنامه‌درسی دروس عمومی می‌توان به نیازهای یادگیرندگان (دانشجویان) توجه کافی نمود، دانشجویان با اولویت‌بندی خود در واقع کمبودها و نیازهای احساس شده خود را و اساتید کمبودها و نیازهای احساس شده برای

سرعت تغییرات در نظام آموزشی و نیازهای جامعه، بیانگر لزوم بازنگری در آموزش دانشگاه‌ها است، به نحوی که دانشجویانی متناسب و آماده رویارویی با مشکلات قرن بیست و یکم تربیت نمایند. برنامه‌ریزان، طراحان و مجریان دروس عمومی در دانشگاه‌ها باید همواره نسبت به آسیب شناسی و نیازهای دانشجویان حساسیت لازم را نشان دهند تا از این طریق هدف‌ها و کارکردهای اصلی این دروس تحقق یابد. از این زاویه، تلاش در مسیر شناسایی نیازها و رفع موانعی که با آن مواجه هستند، به‌عنوان ضرورتی انکار ناپذیر جهت ارتقای کارآمدی آن‌ها باید مورد توجه قرار گیرد. احساس نیاز، خود سرمنشأ تدوین برنامه است. لذا در جهت

تدوین نشود موجب بی‌میلی و کم‌رغبتی نسبت به خواندن و حضور در کلاس درس، بی‌انگیزه‌گی در امتحانات، حفظ طوطی‌وار مطالب و... می‌شود، دروس عمومی اگر هم اهداف و محتوای قوی و غنی داشته باشد ولی نتوان به صورت استاندارد و صحیح تدریس شوند با شکست مواجه خواهند شد و برنامه درسی به نتیجه مطلوب نخواهد رسید. این نتایج با یافته‌های آفاجانی و فرزند وحی (۱۳۸۰)، در مورد لزوم تناسب سرفصل دروس معارف با مسائل سیاسی، اجتماعی و اخلاقی جامعه و ارائه روش تدریس دو طرفه؛ یافته‌های مجیدی و فاتحی (۲۰۰۷)، مبنی بر انتقاد دانشجویان از محتوای این دروس و روش‌های ارائه آن، یوسفی (۱۳۸۰)، لزوم بازنگری و اصلاح روش و کیفیت ارائه این دروس، اشرفی زاده (۱۳۸۳) وجود مشکلات و نواقص عدیده‌ای همچون تکراری بودن برخی مفاد دروس در مقایسه با دروس دوره دبیرستان، نبودن معیار مناسب ارزشیابی، به روز نبودن محتوای دروس عمومی و عارفی و همکاران (۱۳۸۷) لزوم ارائه راه کارهای موضوعی -محتوایی برای بهبود برنامه‌درسی عمومی آموزش عالی همخوانی دارد.

پیشنهادها:

در نهایت پژوهش حاضر پیشنهادهایی را جهت بهبود و غنای هرچه بیشتر دروس عمومی ارائه می‌دهد.

۱- نویسندگان و کارشناسان کتب درسی دروس عمومی با توجه به نیازهای تشخیص داده شده اساتید و دانشجویان در اهداف و محتوا و رعایت

دانشجویان را مشخص کردند. دیدگاه‌ها و اولویت‌های نیازسنجی مورد نظر دانشجویان و اعضای هیأت علمی برای بهبود برنامه‌درسی دروس عمومی آموزش عالی، با فاصله کمی از یکدیگر قرار گرفته‌اند، هر چند در بعضی موارد تفاوت‌های زیادی در اولویت‌بندی وجود دارد، اما با تلفیق کردن دیدگاه‌های اساتید و دانشجویان و غربال کردن آن‌ها می‌توان تاثیر گذارترین اهداف را در برنامه‌درسی دروس عمومی تدوین کرد. این نتایج با یافته‌های خوشی (۱۳۹۱) و عارفی و همکاران (۱۳۸۷) همخوانی دارد. آنچه دانشجویان و اساتید در برنامه‌درسی دروس عمومی نیاز تشخیص دادند و اولویت‌بندی‌هایی که در عناصر برنامه‌درسی (اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی) انجام شده است، گویای کمبودها و خلاء آموزشی است که در دروس عمومی وجود دارند و آن‌ها با این کمبود و خلاء دست و پنجه نرم می‌کنند. مسلماً ارتباط مستقیم دانشجویان با این دروس و نتیجه‌گیری که از فواید و تاثیرگذارتر از این دروس برای خود دارند، نیازهای خود را مشخص کرده‌اند که چه بسا بتوانند با تشخیص این نیازها و مطلع کردن برنامه‌ریزان از این نیازها دروس عمومی را از لحاظ اهداف، محتوا، روش تدریس، روش ارزشیابی غنی و تاثیرگذارتر کنند، دروس عمومی همانند دروس اصلی و تخصصی حائز اهمیت بالایی است توجه به نیازهای دانشجویان می‌تواند آن‌ها را در درگیری با این دروس با رغبت، باانگیزه و موفق سازد. اگر این عناصر، مورد علاقه، جذاب و جهت رفع نیازهای دانشجویان

اعتدال در استفاده از آن‌ها می‌بایست کتبی غنی و مورد علاقه‌ای که بتواند در رشد و پیشرفت همه جانبه دانشجویان موثر باشد تهیه کنند.

۲- گنجاندن عناوین درسی جدید در برنامه درسی دروس عمومی دوره کارشناسی دانشگاه‌ها با توجه به نیازهای تشخیص داده شده

۳- برنامه‌ریزان آموزش عالی با گنجاندن دوره‌های آموزش تخصصی، انواع روش‌های تدریس و ارزشیابی نوین و کارکردهای عناصر برنامه‌درسی را به‌طور عملی در دوره‌های خاص به اساتید آموزش دهند.

۴- به روز کردن محتوای کتب درسی همگام با آخرین تحولات و یافته‌های علمی هر پنج سال یک بار

۵- انجام یک برنامه مدون نیازسنجی با استفاده از تکنیک‌های موجود و مورد قبول در جهت تشخیص نیازهای آموزشی بر اساس جامعه، یادگیرنده و متخصصان موضوعی.

۶- فراهم نمودن زمینه مناسب جهت استفاده از وسایل آموزشی و کمک آموزشی مناسب در امر تدریس

۷- استفاده از روش‌های ارزشیابی که آموخته‌های عمیق و معنی‌دار و واقعی دانشجویان را مورد سنجش قرار دهد.

۸- کاهش شیوه‌های رقابت‌های فردی در دانشگاه و سوق دادن دانشجویان به یادگیری‌های مشارکتی و گروهی.

۹- توجه هر چه بیشتر به دیدگاه‌های دانشجویان در نیازسنجی‌های مربوط به برنامه‌های درسی

منابع:

- دانشگاه شهید بهشتی. دانشگاه شهید بهشتی، سال سوم، شماره ۱۰.
۷. عارفی، محبوبه. (۱۳۸۴) برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش عالی. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی دانشگاه شهید بهشتی.
۸. محجوب، احمدعلی (۱۳۷۳)، روش‌های ارائه آموزش‌های عمومی، مقدماتی، اصلی و تخصصی در آموزش علمی.
۹. یوسفی لویه، مجید (۱۳۸۰)، موقعیت گروه معارف اسلامی در دانشگاه، چاپ اول، تهران، انتشارات مشرقین.
۱. Aldegether, A. R. (2015). “ What Every Student Should Know”: General Education Requirements in Undergraduate Education. World Journal of Education Vol. 5, No. 3, pp.
2. Boyer, Ernest. (1987). Colleges: The undergraduate Experience in America carenegie Foundation for the Advancement of Teaching.
3. Brubacher, John. (1980). Philosophy of Higher Education.
4. Conrad, C. F. (1978). The undergraduate Curricuulum : A Guide to Innovation Reform. Westview Press
5. Garrison Duncan, A. (2014). for the degree of Doctor of Philosophy, General Education in the 21st Century: Aspirational Goals and Institutional Practiceby, the University of Oregon.
6. Johnson D. Kent, Ratcliff James L. Gaff Jerry G. (2004). A Decade of Change in General Education, New Direction for Higher Education. No. 125, spring.
۱. اشرفی زاده، نظام الدین. (۱۳۸۳) بررسی دوره‌های عمومی مهندسی کارشناسی. مجله آموزش مهندسی ایران. دوره ۴. شماره ۱۵.
۲. آقاجانی قناد، محمدرضا و جمال فرزندوحی. (۱۳۸۰) بررسی نگرش دانشجویان دانشگاه ایلام نسبت به دروس معارف اسلامی.
۳. خوشی، ابوالفضل. (۱۳۹۱) تبیین و شناسایی مسائل و نیازهای دانشجویان در برنامه درسی معارف اسلامی در دانشگاه- های تهران به منظور ارائه الگوی مطلوب، پایان نامه دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی.
۴. ریاضی، عبدالمهدی (۱۳۷۶). دانش اقتصاد سیاسی و تعیین کننده نقش آموزش عالی، خلاصه مقالات اولین سمینار آموزش عالی در ایران.
۵. صادقی، فیروز (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی در رشته روانشناسی تربیتی در دوره کارشناسی ارشد از دیدگاه اساتید و دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد در برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه علامه طباطبایی.
۶. عارفی، محبوبه و همکاران. (۱۳۸۷) ضرورت و نمودارهای بهبود برنامه درسی دروس عمومی دوره تخصصی از دید دانشجویان و اعضای هیات علمی

7. Johnson D. Kent, Ratcliff James L. Gaff Jerry G.(2004). A Decade of Change in General Education, New Direction for Higher Education. No. 025, spring.
8. Kaufman,R.(1991). strategic planning in Education. Technomic Publication.
9. Laird, T. F. N., & Garver, A. K. (2010). The effect of teaching general education courses on deep approaches to learning: how disciplinary context matters, research in higher education, Vol. 51, pp. 248-256.
10. Maclup, F. (1974). The illusion of higher education. In: Brubacher,John S.(1998). The philosophy of higher education.
11. Majidi MR, Fatehi A. Students' attitudes towards Islamic timetabling," Journal of Research and Planning in Higher education. 2007; 41:34-50.
12. Pascarella, Ernest T. & Terenzini, Patrick T.(1991). How college affects students: Findings and insights from twenty years of research.
13. Pring, R. (1993). Liberal Education And Vocational Preparation. In: Beyond Liberal Education. Edited By Robin Barrow And Patricia White, Routledyl.
14. Ratcliff. J. L. (1992). Curriculum: Undergraduate, P. 0561, in : B. Clark & G.Neave (eds), Encyclopedia of Higher Education, pergamon.
15. Smith, F. (1988). Designing a Model for Needs Assessment: A Multy Dissertation Abstracts.
16. Soriano, F.A. (1995). Conducting Needs Assessment: A Mulit Disiplinary Approach. Onatario, SAGE Publicatin.
17. Stark, Joan. & Lattuca, Lisa .(۱۹۹۷) Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
18. Suarez, T. M. (1991). Needs Assesment Studies. In: International Encyclopedia of Teachching : Edited by: Anderson. Pergamon press.
19. Uhl, N. P. (1991). Delphi technique. Levy, A.(szerk.): The International Encyclopedia of Curriculum. Pergamon Press, Oxford-New York, 453.
20. Zayed. S. K. (2013). the paradox of mortimer J. Adler: revisiting the distinction between liberal and general education, comparative & international higher education, 5, 41-46.

