

## Conceptualizing of Scraped Curriculum in Iran's higher education system

Seyyede Maryam Hosseini Largani, Kourosh Fathi Vajargah

<sup>1</sup> Faculty member of Institute for Research and Planning in Higher Education

<sup>2</sup> Professor of Shahid Beheshti Univeristy

### Abstract

This study aims to conceptualize the curriculum inefficient (scraped) in Iran's higher education system. The paradigm of the study is qualitative and used grounded research method. The study population consisted of experts in curriculum and system of higher education, which by using of Targeted sampling, 21 experts were interviewed. Semi-structured interviews used to collect data that with this numbers the theoretical saturated sample achieved. Analysis of the data was carried in the paradigmatic model. A total of 103 open, 18 axials and 6 selected codes from conducted interviews in three stages obtained. The results of this study indicate that the most important causative, interveners, backgrounds factors, strategies, and outcomes are respectively: low motivated students, biased approach curriculum designers, centralized and Supply based policies, Lack of knowledge-based market, not issue-centered curriculum and inadequate budget allocation, rising unemployment rates, especially among graduates, inefficient human resources, brain drain and reduced distrust to higher education.

**Keywords:** Conceptualizing, Scraped Curriculum and higher education system, grounded theory

## مفهوم‌سازی برنامه درسی زائد در نظام آموزش عالی ایران

سیده مریم حسینی لرگانی، کورش فتحی واجارگاه\*

<sup>۱</sup> مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، عضو هیئت‌علمی و مدیر گروه نوآوری‌های آموزشی و درسی

<sup>۲</sup> استاد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف مفهوم‌سازی برنامه درسی ناکارآمد (زائد) در نظام آموزش عالی ایران انجام شده است. پارادایم حاکم بر مطالعه حاضر کیفی و با استفاده از روش تحقیق داده بنیاد انجام شده است. حوزه مورد مطالعه این پژوهش شامل صاحب‌نظران برنامه درسی و نظام آموزش عالی ایران است که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند با ۲۱ نفر صاحب‌نظر مصاحبه شد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه‌های نیمه ساختارمند بود که با این تعداد نمونه اشباع تئوریک در داده‌ها حاصل شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در قالب مدل پارادایم اشتراوس و کوربین انجام گرفت. جمعاً ۱۰۳ کد باز، ۱۸ کد محوری و ۶ کد انتخابی از مصاحبه‌های صورت گرفته در طی سه مرحله کدگذاری شد. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که مهم‌ترین عوامل علی، مداخله‌گر، زمینه‌ای، راهبردها و پیامد به ترتیب عبارت است از: انگیزه کم در بین استادان و دانشجویان، حضور طراحان و برنامه‌ریزان در تدوین برنامه درسی با رویکرد سلیقه‌ای، سیاست‌های تمرکزگرایانه و عرضه‌محور، دانش‌محور نبودن اقتصاد کشور، مسئله‌محور نبودن برنامه‌های درسی و اختصاص بودجه ناکافی، افزایش نرخ بیکاری به‌ویژه در بین دانش‌آموختگان، نیروی انسانی ناکارآمد، فرار مغزها و کاهش بی‌اعتمادی به آموزش عالی از جمله یافته‌های این مطالعه بود.

**واژه‌های کلیدی:** مفهوم‌سازی، برنامه درسی زائد و نظام آموزش عالی، نظریه داده بنیاد

## مقدمه

دقیق و موشکافانه برخی از ناکارآمدی‌های موجود را در قالب حذف شاخ و برگ‌های زائدی که روند رو به جلوی سیستم‌های آموزشی را به شدت مختل کرده‌اند، دنبال کرد. همان‌طور که استفانی فارست<sup>۱</sup>، در مورد سیستم آموزشی استرالیا، به درستی اشاره می‌کند: "کریستوفر پاین<sup>۲</sup>، وزیر آموزش استرالیا، قول داد تا برنامه‌درسی تاریخ ملی کشور در دولت گیلارد<sup>۳</sup> را مورد بازبینی قرار دهد؛ اما برنامه درسی نیازی به بازبینی نداشت، بلکه باید کنار گذاشته می‌شد یا به اصطلاح "اوراق می‌شد". خصومت و دشمنی نسبت به تمدن غرب در تاریخ برنامه درسی کشور (استرالیا) حاکی از یک نگاه سلطه‌گرانه و دولت‌محور بی‌مورد است" (فارست<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴).

یکی از راه‌هایی که موسسه IPA<sup>۵</sup> پیشنهاد می‌کند، مساعدت دولت در کنار زدن موانع پیشرو و اجازه دادن به مدارس و مؤسسات آموزشی به‌منظور پیاده‌سازی روش‌ها و برنامه‌های درسی بر اساس محیط و اولویت‌هایی است که در مناطق مختلف کشور وجود دارد. در واقع، دادن استقلال عمل آموزشی به مؤسسات در سطوح مختلف را یکی از راه‌های بهبود عملکردی و سیستمی می‌دانند (فارست و لین<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴). ایده استقلال دانشگاه‌ها در ایران نیز از برنامه سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی مطرح و زمزمه شده و در برنامه چهارم توسعه در ماده ۴۹ بند الف تحقق یافت، به لحاظ قانونی بستر لازم برای استقلال دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی فراهم شده ولی در عمل ما حتی شاهد استقلال نسبی دانشگاه‌ها هم نیستیم (هرچند که بعضی از دانشگاه به دلایلی از استقلال طفره می‌روند و ترجیح می‌دهند که به روال سابق اداره شوند). در حقیقت، آزادی عمل، سیالی، انعطاف‌پذیری، اتخاذ رویکرد انتقادی، ریسک‌پذیری، دسترسی و اتکا به دانش

ماهیت وجودی مؤسسات و مراکز آموزش عالی هر روزه در حال متحول شدن است. نباید بیش از این به دانشگاه‌ها فقط به‌عنوان مکانی برای به نقد کشیدن و بررسی آراء و افکار نگرست، بلکه دانشگاه‌ها عملاً باید محل تولید، اعم از اینکه بازده به‌دست‌آمده در قالب فارغ‌التحصیلان ماهر باشد یا درآمدهای حاصل از فعالیت‌های آموزشی (مک لارن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲: ۱۵۹). برای نیل به این هدف، بهینه‌سازی ساختاری و سامانمند آموزش عالی امری اجتناب‌ناپذیر است و برای تحقق این امر، اصلاحات یکی از اولویت‌هایی است که باید مد نظر قرار گیرد. همان‌طور که بروک نیز به درستی بدان اشاره می‌کند، با وجود افزایش چشمگیر میزان دسترسی جوانان به سطوح مختلف آموزش عالی در سراسر جهان، اما میزان موفقیت دانشجویان در این مقاطع، به نسبت رشد چندانی نداشته است. برای بهبود روند تحصیلی و افزایش میزان موفقیت دانشجویان، او چندین عامل و راهکار مهم را که کشورها و دستگاه‌های آموزشی باید در پیش بگیرند، پیشنهاد می‌کند. او بر این باور است که در سه حوزه آموزش درمانی (مانند ایجاد همگرایی اجتماعی بین دانشجویان، دانشکده‌ها و محتواهای آموزشی که در هر دوره ارائه می‌شود)، خدمات پشتیبانی دانشجویی و کمک‌های مالی، باید اصلاحات جدی صورت بپذیرد (بروک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰: ۱۰۹). او همچنین بر این باور است که اصلاحات زیادی در حوزه آموزش عالی پیشنهاد و اجرا می‌شود اما تعداد بسیار کمی از آن‌ها به‌طوری که یک رابطه علی بین اصلاحات و دستیابی به امکانات آموزشی را مورد ارزیابی قرار دهد، انجام گرفته است (بروک، ۲۰۱۰: ۱۱۷)؛ اما اصلاحات تنها در قالب تغییر رویکردها، اعمال سیاست‌ها و برنامه‌های نوین نیست. گاهی لازم است تا با نگاهی

1. Maclaren

3. Stephanie Forrest

۵. جولیا گیلارد بیست‌وهفتمین نخست‌وزیر استرالیا (۲۰۱۰) و اولین نخست‌وزیر زن تاریخ این کشور محسوب می‌شود.

7. Institution of Public Affair

2. Brock

4. Christopher Pyne

6. Forrest

8. Forrest & Lane

برنامه‌های درسی و عدم نوسازی و بهسازی آن‌ها به تدریج اثربخشی دوره‌ها و رشته‌های دانشگاهی را در حاله‌ای از ابهام قرار می‌دهد و پدیده‌ای تحت عنوان "برنامه درسی بی‌فایده یا زائد (Scrap Curriculum)" به وجود می‌آورد. نخستین بار فتحی و اجارگاه (۱۳۹۲: ۲۲). برنامه درسی زائد را در سرمقاله‌ای در کنار سایر دستاوردهای مفهومی برنامه درسی که شایسته توجه و تبیین است، مطرح نمود. (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲: ۲۲). برای انجام اصلاحات یا آنچه برنامه درسی زائد به دنبال به تصویر کشیدن آن است، تغییر و کنار گذاشتن برنامه درسی ناکارآمد از طریق اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی موجود است. مؤسسات آموزش عالی برای مرتفع ساختن و از بین بردن ناکارآمدی برنامه‌های درسی همیشه با دو چالش عمده روبرو هستند که شامل:

- چالش اول به اجرایی کردن و پیاده‌سازی اهداف و برنامه‌های تعیین شده به صورت عملی مربوط است.
- چالش دوم مربوط می‌شود به توان و ظرفیت مؤسسات در حمایت و اعمال تغییرات پیشنهادی (فاهی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲: ۷۰۷).

در حقیقت اهمیت پژوهش در خصوص مفهوم برنامه درسی زائد از آنجایی آغاز شد که آموخته‌های یاد گیرنده (فراگیر) پس از گذراندن یک دوره تحصیلی آموزشی منطبق با نیازهای جامعه و بازار کار نیست. به سخن دیگر بخش زیادی از آنچه را که دانشجویان در فرآیند تحصیل فرا گرفته یا آموخته‌اند، منطبق با نیازهای جامعه و بازار کار نیست و به واقع زائد یا دورریختنی است. امروزه، در حوزه آموزش عالی، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی با چالش‌های زیادی روبه‌رو هستند از جمله، تربیت دانشجویانی که از مهارت و کیفیت لازم برخوردار باشند و همچنین پرورش رهبران، تصمیم‌گیران و تصمیم‌سازان آینده که قادر باشند مسائل پیچیده و سخت را درک کرده و

و فناوری روز و البته کنار گذاشتن روش‌ها و روندهای دست و پاگیر و مرسوم که دیگر جایگاهی در سیستم‌های آموزشی مدرن دنیا ندارند و بیشتر به استهلاک و هدر رفت پتانسیل‌ها و ظرفیت‌های آموزشی منجر می‌شوند، می‌توان اشاره کرد. برنامه‌ریزی درسی و الگوهای پیشنهادی یکی از مهم‌ترین و اولین تمهیداتی است که در مسیر توسعه آموزش عالی باید مورد توجه قرار گیرد. در این راستا، ایده مشارکت دانشجویان در ایجاد برنامه‌های درسی به شدت مورد توجه قرار گرفته است. این بدان معناست که دانشجویان از این به بعد نه فقط به تجربه‌های خود از برنامه‌درسی، در قالب بیان دیدگاه‌ها و نظرات خود، واکنش نشان می‌دهند، بلکه انتظار می‌رود تا خود نیز در خلق این تجارب مشارکت داشته باشند (مانی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶: ۱۲۰۶). مشارکت دانشجویان در فرآیند پیشنهاد و ایجاد برنامه‌های درسی نه فقط به بهبود برون‌داد آموزشی کمک می‌کند، بلکه کمک می‌کند تا نقاط ضعف و قوت برنامه درسی بهتر مورد ارزیابی قرار گرفته و بتوان در آینده برنامه‌های کارآمدتری را برای توسعه هر چه بهتر آموزشی، اجتماعی و فرهنگی طراحی کرد. در این میان، یکی از عوامل مهم که نقش عمده‌ای در به تصویر کشیدن ناکارآمدی برنامه‌های درسی دارد خروجی نظام آموزشی است زیرا آن‌طور که باید و شاید، سازگاری مورد انتظاری با محیط در حال تغییر جامعه مشاهده نمی‌شود و این یکی از بارزترین پیامدهای "برنامه درسی زائد"<sup>۲</sup> است. از این‌رو برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها پس از طراحی و اجرای مکرر در طی زمان ضرورتاً<sup>۳</sup> می‌بایست به صورت ادواری مورد تجدید نظر قرار گیرند، در غیر این صورت پدیده‌ای تحت عنوان "رو به زوال رفتن برنامه درسی" اتفاق می‌افتد، پدیده ناهنگامی یا برنامه درسی منسوخ (زائد) که همان کهنگی و عدم ارتباط دروس و محتوای برنامه درسی دانشگاه‌ها با نیازها و تحولات اجتماعی و به عبارت روشن‌تر کهنگی

راه‌حل‌های مناسبی برای آن‌ها ارائه کنند. برنامه‌های درسی ارائه شده در حال حاضر مجهز به تربیت دانش‌آموختگان ماهر و متناسب با نیازها و ضرورت‌های جامعه و بازار نیست. از این رو طرح بحث مفهوم برنامه درسی زائد در نظام آموزش عالی ایران یک بحث همراه با آینده‌نگری و نوآوری خلاقانه است که نگارندگان در پی تشریح و توصیف آن هستند. در حقیقت، این مطالعه به دنبال حذف شاخ و برگ‌های زائد از برنامه‌های درسی و تلاش برای ارائه راهکارهایی است که بتوانند ضعف‌های موجود را پوشش دهد.

#### مبانی نظری و پیشینه تحقیق

برنامه درسی یکی از موضوعات بنیادی مورد توجه در آموزش عالی است (بارنت و کوات، ۲۰۰۵). در یک دیدگاه جامع، ایجاد برنامه درسی/فرآیندی پویا و ارادی است که ارزش‌ها و اصول مرتبط با یادگیری، دانش و رشته‌ها، اهداف سیاسی و فرهنگی ایجاد آموزش عالی را آشکار می‌کند (ماکینن و آنالا، ۲۰۱۰).<sup>۱</sup> تاکنون تعابیری متعددی از برنامه درسی ارائه شده است، برخی برنامه درسی را به‌عنوان محتوا، تجربه یادگیری، اهداف رفتاری، برنامه‌ای برای آموزش و غیره، به کار می‌برند و بعضی از آن به‌عنوان یک رشته علمی، بازتولید فرهنگی، بازسازی اجتماعی و ... نام می‌برند. بخش عمده درک کنونی ما در این مقاله از مفهوم برنامه درسی زائد وام‌دار کار برجسته الیوت آیزنر است. در اشاره به انواع برنامه درسی (ایستپ ۲۰۱۲، به نقل از آیزنر<sup>۲</sup>) سه نوع برنامه درسی را به تصویر می‌کشد، او بر این باور است که در بین سه لایه برنامه درسی (آشکار، پنهان و پوچ) کوچک‌ترین لایه مربوط به برنامه درسی آشکار و بزرگ‌ترین لایه به برنامه درسی پوچ اختصاص دارد. برنامه درسی آشکار یا صریح به برنامه‌های کلی و رسمی اعلام شده برای مطالعه یعنی آنچه مدارس تبلیغ می‌کنند که برای ارائه آماده کرده‌اند، اشاره دارد. برنامه درسی صریح حاوی هدف‌ها، محتوا و روش‌های آشکار و

منتشر شده مورد حمایت نظام آموزشی رسمی است (کلاین، ترجمه مهر محمدی، ۱۳۸۱). هنگامی که گروهی قصد دارند چیزهایی را در یک کلاس یا یک برنامه بیاموزند به آن برنامه درسی آشکار گفته می‌شود (ایستپ، ۲۰۱۲). دومین لایه برنامه درسی مربوط به برنامه درسی پنهان است، آنچه ما از طریق تجربیاتمان در یک کلاس یا یک برنامه یا یک گروه می‌آموزیم. (ایستپ، ۲۰۱۲). برنامه درسی پنهان از طریق تجربیات آموزشی قبلی ساخته می‌شود (راباح، ۲۰۱۲). برنامه درسی پوچ به‌عنوان سومین و بزرگ‌ترین لایه برنامه درسی به موضوع‌ها، مباحث و فرایندهای حذف شده از برنامه درسی رسمی یا صریح می‌پردازد (کلاین، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۸۱). برخی از مطالب و مهارت‌ها خواسته یا ناخواسته در برنامه درسی مورد غفلت واقع می‌شوند. به‌عنوان مثال آموزش در مورد آیدز یا مشارکت زنان در جامعه در طول تاریخ یک ملت ممکن است در برنامه درسی قرار نگیرد. اگر مفاهیم خاصی در برنامه درسی نباشد و دانش آموزان نتوانند آن مفاهیم را از طریق معلمان و برنامه درسی بیاموزند، این مفاهیم در دسته برنامه درسی پوچ قرار می‌گیرند (صندوق کودکان سازمان ملل متحد، ۲۰۰۰)؛ بنابراین برنامه درسی پوچ به آنچه باید در برنامه‌های درسی باشد و نیست اشاره دارد. برنامه درسی زائد به کهنگی، عدم نوسازی و بهسازی و همچنین عدم ارتباط دروس و محتوای برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها با نیازها و تحولات اجتماعی اشاره دارد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۰). به‌طور کلی دو نوع خطای برنامه درسی را می‌توان شناسایی کرد: خطای نوع اول به معنای تدریس نکردن آنچه باید تدریس شود (برنامه درسی پوچ) و خطای دوم به معنای تدریس کردن آنچه نباید تدریس شود یا همان برنامه درسی زائد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۱)

یکی از مشکلات نظام آموزشی به‌طور عام و نظام آموزش عالی به‌طور خاص این است که دانشجویان چه چیزهایی را باید فرا بگیرند؟ پاسخ رایج این است که

آموزشی نیز با آن روبه‌رو هستند. برای نمونه می‌توان به اروپا اشاره کرد، از آنجا که نرخ رشد بهره‌وری و تولید ثروت در اروپا مرزهای نوینی را تجربه می‌کند، آموزش و تحصیل نیروی کار ماهر نیز با چالش‌های نوینی روبه‌رو شده است. اخیراً از مؤسسات آموزش عالی خواسته شده است تا ابزارها و امکانات آموزشی لازم را برای تحقق اهداف مد نظر را تأمین کنند. با وجود تلاش دولت‌های ملی برای افزایش میزان مشارکت افراد در حوزه آموزش عالی، اما تقریباً دوسوم جمعیت بزرگسال اروپا از مهارت‌های لازم برای کسب موفقیت در محیط خلاق و در حال تحول جامعه بی‌بهره هستند. از مهم‌ترین مهارت‌های لازم برای موفقیت در این محیط تازه، باید به برخی شایستگی‌های فنی و مهارت‌های نرم (Soft skills) از قبیل توان رهبری و مدیریت، کار گروهی و صلاحیت‌های خودتنظیمی<sup>۱</sup> مؤثر اشاره کرد. مهارت‌هایی که جای خالی آن‌ها به‌شدت در نواحی جنوبی اروپا و مناطق حاشیه‌ای آن احساس می‌شود. نبود نیروی کار ماهر تا حدود زیادی، به شکاف موجود بین سیستم‌های آموزشی و نیاز شرکت‌ها یا به عبارت دیگر، عدم هماهنگی بین حوزه آموزش و یادگیری با محیط‌های صنعتی و کاری مربوط می‌شود (حسن افندیچ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶: ۱). روشن است که برنامه‌های درسی به‌روز نشده، تبعات سنگینی برای کلیت جامعه به همراه خواهد داشت. در ارتباط با مفهوم برنامه درسی زائد و بر اساس این یافته‌ها چنین می‌توان استنباط کرد که جامعه امروز به شدت تحت تأثیر مسائل مختلف از جمله پدیده جهانی شدن است، بخش‌های زیادی از برنامه درسی که تا دیروز به‌هیچ‌وجه زائد تصور نمی‌شد، خودبه‌خود ارزش و اعتبار خود را از دست داده و زائد می‌شود؛ اما مشکلی که در اینجا با آن روبه‌رو هستیم این است که ایجاد هماهنگی بین حوزه آموزش و برنامه درسی با محیط کار و تقاضاها دشوار است. از آنجا که نیازهای مهارتی در حوزه مشاغل با توجه به پیشرفت شتابان علم و فناوری به‌راحتی قابل تعریف و تعیین نیستند، تعامل با

باید انواع دانش‌ها مختلف شناسایی شوند و تصمیم گرفته شود که کدام دانش برای دانشجویان جنبه عمومی دارد. فرض بر این بوده که یک هسته مشترک در دانش وجود دارد که همه افراد تحصیل کرده باید از آن برخوردار باشند؛ اما سؤال اصلی برای اعضای هیئت‌علمی این است که دانش چیست؟ کدام مؤلفه‌ها ضروری هستند و چه مقدار از دانش باید از استاد به دانشجو منتقل گردد؟ محور اصلی برای اهدافی که بیان می‌شود و رویکردهای برنامه درسی که توصیه می‌شوند، پیشرفت دانشجویان است؟ (حسینی لرگانی و همکاران به نقل از وایت، ۱۳۹۴). تحقیقات کوپر (۲۰۰۵) نشان می‌دهد که برنامه درسی موجود ناتوان از مجهز نمودن دانشجویان به مهارت‌های مورد نیاز برای زندگی و کار در دنیای آینده است. به‌زعم بارنت و کوآته (۲۰۰۱) در عصر حاضر شاهد تغییر پارادایم در برنامه درسی از برنامه سنتی به برنامه درسی در حال ظهور هستیم. برنامه درسی سنتی با دانش، ارتباطات نوشتاری، مهارت‌های دیسپلینی، جهت‌گیری عقلایی، مسئله‌سازی، دانش به‌عنوان فرایند، فهمیدن، مفهوم محوری، دانش محوری، یادگیری محض و یادگیری مبتنی بر مطلب مشخص می‌شود. در مقابل برنامه درسی در حال ظهور دارای ویژگی‌های متعارضی از قبیل دانستن چگونگی، ارتباطات شفاهی، مهارت‌های قابل انتقال، جهت‌گیری عملی، دانش به‌عنوان محصول، اطلاعات، مسئله محور، بحث محور، تکلیف محور، وظیفه محور، یادگیری کاربردی و یادگیری تجربی است (کرمی و فتاحی، ۱۳۹۱). از این‌رو در عصر جدید و با توجه به شکل‌گیری تغییرات اساسی در برنامه‌ریزی درسی و به وجود آمدن تحولات در سطح آموزش عالی، برنامه درسی زائد به‌عنوان یکی از مسائلی است که باید بیشتر مورد توجه قرار گیرد.

برنامه درسی زائد تنها مختص کشورهای جهان سوم و در حال توسعه نیست، این یک پدیده‌ای فراگیر است و بسیاری از کشورهای جهان و سیستم‌های مدرن

1. self-regulating competencies

2. Hasanefendic

صاحبان صنایع و شرکت‌ها می‌توانند در جهت کاهش شکاف‌های حوزه تحصیلی و کاری بسیار مؤثر باشند. در حقیقت، در اینجا برنامه درسی و مؤسسه‌های آموزش عالی به‌عنوان متغیرهای واسطه‌ای بین دانشجویان (نیروی کار آتی) و شرکت‌ها و صنایع برای بهبود عملکرد هر دو حوزه عمل می‌کنند (حسن فن‌دیچ، ۲۰۱۶: ۹). در این روش، برنامه‌های درسی با مشارکت مستقیم خود دانشجویان، مدیران آموزشی و البته شرکت‌ها و صنایع کوچک و بزرگ در هر دو بخش تئوریک و عملی صورت می‌گیرد. در واقع، بر اساس نیازها و تقاضاهای روز کشور در حوزه‌های مختلف، برنامه‌های درسی نیز تقریباً هماهنگ و از پتانسیل بالای دانشجویان برای حل و فصل مسائل استفاده می‌شود. یکی از مزیت‌های این روش تعامل همزمان حوزه‌های تئوریک آموزش و برنامه درسی با حوزه عملیاتی است که در نهایت موجب تسریع امور و البته کسب همزمان دانش و مهارت‌های عملی است. مسئله‌ای مهمی که در اینجا حائز اهمیت است، میزان انعطاف‌پذیری برنامه درسی و آموزشی است. در حقیقت، با وجود اینکه جنبه‌های زائد و پوچ برنامه‌های درسی به حداقل خود می‌رسد، اما لازم است که ساختارهای آموزشی به گونه‌ای باشند که در کمترین بازه زمانی و به بهترین نحوه ممکن تغییرات و اصلاحات لازم را اعمال کنند.

نکته قابل تأملی که در خصوص برنامه درسی باید حتماً بدان اهتمام ورزید، متغیر تنوع فرهنگی، اجتماعی، نژادی و مذهبی، به‌ویژه در جوامعی مانند ایران است. امروزه، به دلیل امکانات و تحرک بیش‌ازپیش جوامع که در نتیجه تحولات فناورانه در یک قرن اخیر سرعت فزاینده‌ای به خود گرفته است، کلاس‌های درس فارغ از منطقه جغرافیایی، از تنوع نژادی، مذهبی و فرهنگی - اجتماعی قابل توجهی برخوردار است. کلاس‌های درس و دانشگاه طیف

سایر ذی‌نفعان، نیازمند ممارست و حساسیت‌های خاص خود است. از جمله مصادیق برنامه درسی زائد در سایر کشورها می‌توان به تجربه شوروی (روسیه) در سال‌های بعد از جنگ جهانی اول تا پایان دوران جنگ سرد و فروپاشی آن اشاره کرد. سیستم آموزش عالی شوروی یک سیستم کاملاً متمایز و منحصربه‌فرد بود. بسیاری از جمله کوریف<sup>۱</sup> آن را درست در نقطه مقابل سیستم غربی و اروپایی قرار می‌دهند. در واقع، سیستم آموزشی و برنامه درسی شوروی بر محور سه اصل مهم یعنی: وحدت<sup>۲</sup> یا انسجام، ساختار هرمی بالا به پایین<sup>۳</sup> و مدیریت یک فرد واحد<sup>۴</sup> در رأس هرم استوار است. البته پیوند تنگاتنگ سیستم آموزشی با ایدئولوژی کمونیستی حاکم نیز یکی از جنبه‌های بارز آن به شمار می‌رود. این وابستگی سفت و سخت به سیستم حاکم از یک سو و ساختار ویژه آن که به‌هیچ‌وجه با ساختار نظام‌های آموزش عالی در غرب که در آن افراد از استقلال عمل بالایی برخوردار هستند، قابل مقایسه نیست. تقریباً ظرفیت‌های نوآوری و خلاقیت درسی و علمی را از آنان سلب کرده است. در واقع، سیستم آموزش عالی روسیه ماحصل دوگانه ایده‌آل‌گرایی کمونیستی - سوسیالیستی و واقعیت‌های تلخ جامعه این کشور بود که به هیچ نمی‌توانست تأمین‌کننده خواسته‌های توده‌های اجتماعی باشد (کوریف، ۲۰۱۶: ۱۹۰-۱۸۲). این عوامل در کنار تحولات سیاسی - اقتصادی در نهایت عقب‌ماندگی و ضعف این کشور و سرانجام فروپاشی آن را رقم زد. عدم تطابق برنامه‌های آموزشی و درسی، به‌ویژه در مقاطع آموزش عالی، یکی از مهم‌ترین علل اضمحلال شوروی بشمار می‌رود.

بر اساس مطالعه که فن‌دیچ و همکاران انجام داده‌اند، مشخص شده که گنجاندن راهکارهای فرآیند یادگیری مسئله محور<sup>۵</sup> در قالب پروژه‌های کوتاه‌مدت در چارچوب برنامه‌های درسی و با حمایت و همکاری

1. Kureav

3. Top Down Administration

5. problem-based, project-oriented learning strategies

2. Uniformity

4. One-Man Management

دنبال درک برنامه درسی به‌عنوان یک پدیده، رشته و فرآیند طراحی است. در این مقاله نویسنده، چالش بسط مفهومی از برنامه درسی که ممکن است در درک آن به‌عنوان یک پدیده، فرآیند طراحی و یک رشته آکادمیک کمک کند را مد نظر دارد. برنامه درسی پدیده پیچیده‌ای است و ماهیت آکادمیک بین‌رشته‌ای و فرآیندی دارد که محتوای درسی فراگیران را تعیین می‌کند؛ بنابراین، ماهیت چندبُعدی، بین‌رشته‌ای و چندگانه برنامه درسی، در عین پیچیدگی، یکی از مهم‌ترین نقاط قوت آن محسوب می‌شود (جانسون - ماردونس، ۲۰۱۵). معمولاً برنامه درسی را به‌عنوان برنامه درسی رسمی یا نوشته شده تعریف می‌کنند. واژه نوشته شده (Written) بر سندیت آن تأکید دارد و این برنامه درسی، در واقع، سندی است که بر اساس آن محتوای مدارس، تجارب ارائه شده و تعامل معلمان تعیین و کنترل می‌شود؛ اما این مفهوم‌سازی تقلیل‌گرایانه از برنامه درسی در اوایل دهه ۱۹۶۰، برای اولین بار توسط فلیپ جکسون و در کتاب "زندگی در کلاس‌های درس" (جکسون، ۱۹۹۰) مورد سؤال قرار گرفت. در حقیقت، او بر این باور بود، آنچه دانش‌آموزان در مدارس یاد می‌گیرند، چیزی فراتر از برنامه درسی رسمی<sup>۱۲</sup> (صریح) است و جکسون عنوان این نوع از برنامه درسی را برنامه درسی پنهان نامید (جکسون، ۱۹۹۰).

همان‌طور که اشاره شد یکی از ضعف‌های اساسی برنامه درسی که امروز کاملاً مشهود است، ناکارآمدی آن در حوزه عمل و کاربردی نبودن آن است. بدین معنا که اندوخته‌های حوزه درس و دانشگاه در محیط کار

وسعی از فراگیران را با زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و از طبقات مختلف جامعه را در خورد جای داده است. برای تعامل با این شرایط ویژه و فراهم کردن بسترهای لازم برای ارتقاء کیفی برنامه‌های آموزشی و درسی، تنوع‌گرایی و دخیل کردن فاکتورهای لازم برای تأمین تقاضاهای دانشجویان و خود استادان به‌منظور تعامل بهتر و سازنده با آن‌ها، اعمال پنج مفهوم ویژه شامل: کوررنگی<sup>۱</sup>، تعارض فرهنگی، افسانه شایسته‌سالاری<sup>۲</sup>، کمبود ادراک<sup>۳</sup> و انتظارات که میلنر<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) آن را در قالب "مجموعه مفهومی تنوع‌گرایی"<sup>۵</sup> ارائه می‌کند (میلنر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰: ۱۲۱)، لازم و حیاتی است. در مفهوم کوررنگی که به اهمیت بسترهای فرهنگی و مذهبی دانشجویان و دانش‌آموزان تأکید دارد، کسب آگاهی و مهارت‌های لازم در این زمینه برای درک هر چه بهتر فراگیران لازم و ضروری است. برای مثال، برخی از مربیان، معلمان و استادان بر این باور هستند که با کنار گذاشتن و بی‌توجهی به پس‌زمینه‌های فرهنگی و مذهبی فراگیران می‌توان بر مسائلی همچون تبعیض و نژادگرایی تفوق یابند. هرچند این برداشت، ظاهراً، از روی خیرخواهی است، اما در حقیقت تبعات منفی به دنبال خواهد داشت. در واقع، حذف متغیرهای فرهنگی، اجتماعی و غیره در فرآیند آموزش و برنامه درسی، همانا اعمال کردن برنامه درسی پوچ (آیزنر<sup>۷</sup>، ۱۹۸۵: ۹۷) است (آنچه باید تدریس بشود و نمی‌شود)؛ که آیزنر آن را مطرح کرد و یکی از تبعات منفی برنامه درسی محسوب می‌شود. جانسون - ماردونس<sup>۸</sup> (۲۰۱۵) در مقاله با عنوان "فهم برنامه درسی به‌عنوان یک پدیده، رشته و طرح: یک مفهوم‌سازی چندبُعدی"<sup>۹</sup>، به

1. color-blindness

3. deficit conceptions

5. Conceptual Repertoires of Diversity

7. Eisner

9. Understanding Curriculum as Phenomenon, Field, and Design: A Multidimensional conceptualization

11. Jackson

2. myth of meritocracy

4. Milner

6. Millner

8. Johnson-Mardones

10. Life in Classrooms (Jackson, 1968)

۱۲. فلیندرز، نودینگر و ثورتون (۱۹۸۶) برنامه درسی مدارس را

به شدت زیر سؤال بردند. هر سه آن‌ها بر این باور بودند که

برنامه درسی پنهان و پوچ می‌تواند یک نوع سوءاستفاده از

قدرت باشد و اهدافی که مد نظر دارد چیزی فراتر از جنبه‌های

آموزشی و اجتماعی آن است (Swayer & Norris, 2015:5).

فراگیران جنبه‌ای عملی پیدا می‌کند (ساکس و بلکورت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶: ۶۳۹). در نتیجه، می‌توان گفت که بخش زیادی از آموزش‌های ارائه شده جنبه زائد دارند. البته نباید فراموش کرد که توان یادگیری، نحوه آموزش و در کل کیفیت آموزش نیز در این روند بسیار مؤثر است. هر سازمان و یا مؤسسه‌ای که بخواهد در پیشبرد اهداف و برنامه‌های توسعه، عملکرد موفق‌تری داشته باشد، باید آموزش و فاکتورهای لازم را به دقت شناسایی و مورد توجه قرار دهد. فراگیران اگر مشاهده کنند که آموزش‌های ارائه شده در قالب برنامه درسی به شیوه‌ای بهینه طراحی و آموزش داده می‌شود که در انتقال مهارت‌های لازم برای کسب و انجام مشاغل آن‌ها در آینده تعیین‌کننده خواهد بود، قطعاً با شوق و علاقه بیشتری با آن تعامل خواهند کرد (چلیا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶: ۱۶۲۳)؛ بنابراین، برای اجتناب از نتایج به‌دست‌آمده در پژوهش ساکس و بلکورت و ترغیب فراگیران و بهبود بازده عملی، ارائه برنامه درسی کارآمد امری اجتناب‌ناپذیر است.

مطالعه حاضر به "مفهوم‌سازی برنامه درسی زائد در نظام آموزش عالی ایران" می‌پردازد. به‌منظور درک بیشتر این مفهوم و دستیابی به هدف اصلی مقاله، مهم‌ترین سؤال‌های مطرح شده در این مطالعه عبارت است از:

۱. شرایط علی تأثیرگذار بر برنامه درسی زائد در نظام آموزش عالی ایران کدام است؟
۲. شرایط زمینه‌ای تأثیرگذار بر برنامه درسی زائد در نظام آموزش عالی ایران کدام است؟
۳. عوامل مداخله‌گر مؤثر بر برنامه درسی زائد در نظام آموزش عالی ایران کدام است؟
۴. راهبردهای کاهش برنامه درسی زائد در نظام آموزش عالی ایران کدام است؟
۵. پیامدهای حاصل از برنامه درسی زائد در نظام آموزش عالی ایران کدام است؟

کاربردی نمی‌شوند. به‌منظور پر کردن این شکاف، برنامه‌های درسی نوینی با عنوان برنامه درسی دوگانه یا هیبریدی پیشنهاد شده است. در مقاله با عنوان "یک چشم‌انداز طراحی به حدود فعالیت مدرسه: یک مدل برنامه درسی دوگانه"، زیترو و همکارانش (۲۰۱۶) تلاش دارند تا با ارائه مدلی نوین از برنامه درسی، شکاف بین حوزه آموزش و کار را به نحوی پر کنند. در این مدل آن‌ها با ارائه‌ای یک الگوی دوگانه که آموزش‌های لازم را در دو محیط متمایز مدرسه و محل کار همزمان آموزش می‌دهد، ارائه می‌کنند. برنامه درسی طراحی شده با توجه به ماهیت دوگانه‌اش، اهداف متنوعی را دنبال می‌کند. در حوزه مدرسه و محیط آموزشی به دنبال ارتقا دانش اصولی، مبانی نظری و بازخوردها بر مبنای نظم خاص آن است. در حالی که در حوزه کار و عمل، کلیت برنامه بر روی تقویت جنبه‌های عملی و کاربردی و در نهایت ارتقا مهارت‌های عملی فرد متمرکز است. به لحاظ چشم‌انداز برنامه درسی، هر دو حوزه با هم متمایز هستند. همزمان که برنامه درسی کاملاً رسمی و بر اساس معیارهای بین‌المللی آن دنبال می‌شود، در حوزه عمل نیز همان نظم و انضباط کماکان حکم‌فرماست اما از ابعاد فراملی آن کاسته و بر جنبه‌های بومی و محلی و نیازهای داخلی خود کشور تأکید بیشتری می‌شود. در صورت تحقق این امر، می‌توان امیدوار بود که گامی مهم در راستای ارتقا کیفیت آموزشی، اصلاح و حذف برنامه‌های درسی زائدی کرد که برنامه درسی حال حاضر را شدیداً تحت‌الشعاع قرار داده است.

نتایج پژوهش انجام شده توسط ساکس<sup>۱</sup> و بلکورت<sup>۲</sup> حاکی از آن است که آموزش‌های ارائه شده به فراگیران تا حدود زیادی جنبه کاربردی ندارد و عملاً در حوزه اشتغال به کار برده نمی‌شوند. به‌طور میانگین تنها ۴۷ درصد از آموزش‌های ارائه شده به

1. Saks  
3. Saks & Belcourt

2. Belcourt  
4. Chelliah



## روش پژوهش

این پژوهش از نظر ماهیت کیفی و به لحاظ روش از نظریه داده بنیاد (اشتراوس و کوربین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸) برای فهم پدیده مورد نظر و اهداف پژوهش استفاده شده است. تئوری داده بنیاد ریشه در مکتب تفسیری تعامل‌گرایی نمادین دارد. در این روش، پژوهش از یک حوزه مطالعاتی شروع و فرصت داده می‌شود تا آنچه متناسب با موضوع است خود را نشان دهد، لذا نوعی پژوهش اکتشافی نیز محسوب می‌شود (اشتراوس و کوربین<sup>۲</sup>، ۱۳۸۵). تئوری داده بنیاد بهترین روش برای مطالعه فرایندها و تجاری است که به اشکال متفاوت نمودار می‌شوند و بیشتر به درد تحقیق درباره موقعیت‌های خاص می‌خورد و معمولاً هم با فرایند روی دادن یک امر و موجبات و آثار آن سروکار دارد (فراستخواه، ۱۳۹۵: ۸۷). در این مورد سمیک ابراهیم (۲۰۰۲) می‌نویسد تئوری داده بنیاد برای کشورهای درحال توسعه بسیار مزیت دارد به دلیل اینکه در این کشورها تحقیقات کم صورت می‌گیرد و این روش این مزیت را دارد که در شرایط واقعی صورت می‌پذیرد (گلاس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲ به نقل از حاج باقری و همکاران، ۱۳۸۹). در روش داده بنیاد مستقیماً از داده‌های بی‌واسطه‌ای که گردآوری شده است، استخراج می‌کند؛ نه از پژوهش‌ها و نظریه‌های قبلی که وجود دارد (نصر و همکاران، ۱۳۸۹). سه رهیافت مسلط در تئوری داده بنیاد قابل تمیز است که شامل رهیافت نظام‌مند<sup>۴</sup> که با اثر (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۸)، شناخته می‌شود؛ رهیافت ظاهر شونده<sup>۵</sup> که مربوط به (گلاس<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲) و رهیافت ساخت‌گرایانه<sup>۶</sup> چارماز (۲۰۱۰)، است (کرسول، ۲۰۱۴). در این پژوهش، به‌منظور بررسی و تحلیل داده‌های برخاسته از زمینه بر اساس رهیافت نظام‌مند، پدیده برنامه درسی زائد با استفاده از مدل پارادایم<sup>۷</sup> ارائه شد.

فرآیند انجام تئوری داده بنیاد در این مطالعه در قالب ابعاد مدل پارادایم به ترتیب عبارت است از: پدیده<sup>۸</sup>، شرایط علی<sup>۹</sup>، شرایط زمینه‌ای<sup>۱۰</sup>، شرایط مداخله‌گر<sup>۱۱</sup>، راهبردها<sup>۱۲</sup>، پیامدها<sup>۱۳</sup>.

صاحب‌نظران نظام آموزش عالی ایران به‌عنوان حوزه پژوهش مطالعه حاضر انتخاب شدند و برای تعیین حجم نمونه از روش اشباع یا تکرار نظری (لینکلن و گوبا، ۱۹۸۵: ۲۰۲) استفاده شد. برای انجام نمونه مورد مطالعه با ۲۱ نفر از صاحب‌نظران حوزه آموزش عالی مصاحبه‌های هدفمند انجام شد.

در تحقیق کیفی، جمع‌آوری داده‌ها زمانی متوقف می‌شود که اطلاعات درباره همه دسته‌بندی‌ها به اشباع برسد. از این‌رو در پژوهش‌های کیفی حجم نمونه را مترادف با کامل شدن داده‌ها یا اشباع داده‌ها می‌دانند (عابدی، ۱۳۸۵: ۶۸). برای اجرای مصاحبه در قالب مدل پارادایم اقدام به طراحی سؤالات مصاحبه و انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختمند (ویلیگ، ۲۰۰۸) استفاده شد. تمامی مصاحبه‌ها به‌صورت کامل بر روی نوار ضبط و به‌صورت متن پیاده شد، البته همزمان توسط محقق و دستیار محقق نیز مصاحبه‌ها نوشته می‌شد. اطلاعات حاصل از مصاحبه با صاحب‌نظران آموزش عالی ایران پیرامون سؤالات پژوهش، با استفاده از دستورالعمل اشتراوس و کوربین (۱۹۹۴) و با استفاده از تکنیک تحلیل محتوا در نظریه داده بنیاد در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی انجام شد (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۴: ۱۶۱). تحلیل داده‌ها بر اساس غوطه‌ور شدن در داده‌ها، دسته‌ها و کدگذاری‌ها و مقایسه مداوم صورت گرفت. در مرحله کدگذاری محوری، ابتدا کدها و دسته‌های اولیه حاصل از کدگذاری باز را با موارد مشابه ادغام و سپس ارتباط بین خرده طبقه‌ها مشخص شد و در نهایت طبقاتی با

1. Strauss & Corbin  
3. Systematic  
5. Constructivists  
7. Phenomenon  
9. Context  
11. Strategies

2. Corbin  
4. Emergent  
6. Paradigm Model  
8. Causal Conditions  
10. Intervening Conditions  
12. Consequences

جدول ۱. ویژگی‌های صاحب‌نظران کلیدی آموزش عالی حاضر در مصاحبه

ردیف	زمینه تخصصی	مرتبه علمی	محل خدمت	تعداد مراجعه	جنسیت	مدت (ساعت)
۱	برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی	دانشیار	دانشگاه تربیت مدرس	۱	مرد	۲
۲	برنامه ریزی درسی آموزش عالی	دانشیار	وزارت علوم تحقیقات و فناوری	۱	مرد	۲
۳	برنامه ریزی درسی آموزش عالی	استاد	وزارت علوم تحقیقات و فناوری	۱	مرد	۲
۴	مدیریت آموزشی	استادیار	دانشگاه مهر البرز	۱	مرد	۱/۵
۵	برنامه ریز توسعه آموزش عالی	دانشیار	موسسه پژوهش و برنامه ریزی	۲	مرد	۲
۶	برنامه ریزی درسی آموزش عالی	استاد	دانشگاه علامه طباطبایی	۱	مرد	۲
۷	روانشناسی تربیتی	استاد	دانشگاه علامه طباطبایی	۱	زن	۲
۸	مدیریت آموزش عالی	استاد	دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی	۱	مرد	۲
۹	سیاستگذار آموزش عالی	استاد	دانشگاه تربیت مدرس	۱	مرد	۲
۱۰	مدیریت آموزش عالی	استاد	دانشگاه علامه طباطبایی	۱	زن	۲
۱۱	فلسفه تعلیم و تربیت	استاد	دانشگاه تهران	۱	مرد	۲
۱۲	مدیریت آموزش عالی	استادیار	سازمان سنجش و آموزش کشور	۱	مرد	۲
۱۳	مدیریت آموزش عالی	استاد	دانشگاه چمران اهواز	۱	مرد	۲
۱۴	برنامه ریزی توسعه آموزش عالی	دانشیار	دانشگاه شهید بهشتی	۱	زن	۲
۱۵	اقتصاد آموزش عالی	استاد	دانشگاه علامه طباطبایی	۲	مرد	۲
۱۶	مدیریت آموزش عالی	استاد	دانشگاه شهید بهشتی	۱	زن	۲
۱۷	اقتصاد آموزش عالی	دانشیار	موسسه پژوهش و برنامه ریزی	۲	مرد	۲
۱۸	مدیریت رسانه و متخصص آموزش عالی	دانشیار	وزارت علوم تحقیقات و فناوری	۲	زن	۲
۱۹	فلسفه و متخصص آموزش عالی	مربی	وزارت علوم تحقیقات و فناوری	۲	مرد	۲
۲۰	تحقیقات آموزشی	استاد	دانشگاه تهران	۲	مرد	۲
۲۱	آینده پژوهی	استادیار	دانشگاه تهران	۲	مرد	۲

راهبرد متعارف دیگر برای سنجش روایی تحقیق کیفی، تجدیدنظر به وسیله چندین داور یا مشاور<sup>۷</sup> است. به‌عنوان مثال، پایان‌نامه‌ها و طرح‌های پژوهشی، توسط چندین مشاور و داور بازبینی می‌شود. به‌منظور بررسی روایی و پایایی از روش "بازبینی صاحب‌نظران" بهره گرفته شد. برای حصول اطمینان از روایی پژوهش و دقیق بودن یافته‌ها در مطالعه حاضر اقدامات زیر انجام شد.

**بازبینی توسط اعضا:** ۳ نفر از مصاحبه‌شوندگان (به ازای هر طبقه از مصاحبه‌های کیفی یک نفر) گزارش نهایی مرحله نخست را در فرآیند تحلیل یا مقوله‌های به‌دست‌آمده، بازبینی نمودند و نظرات و پیشنهادهای آن‌ها در مرحله کدگذاری محوری اعمال شد. بررسی همکار: به کمک ۴ نفر از استادان و ۷ نفر از دانشجویان دکتری به بررسی پارادایم کدگذاری محوری پرداخته شد و دیدگاه‌ها و نظرات آن‌ها نیز در تدوین الگو مد نظر قرار گرفت.

مفاهیم جدید در قالب طبقه انتخابی تشکیل شد. طی فرآیند کدگذاری تعداد ۱۰۳ خرده مقوله (کدگذاری باز) و ۱۸ مقوله فرعی (کد محوری) و ۶ مقوله اصلی (کد انتخابی) شناسایی شدند. پس از شناسایی مهم‌ترین مؤلفه‌ها از طریق فرآیند نظریه داده بنیاد در طی سه مرحله محقق با شناسایی مهم‌ترین عوامل در قالب مدل پارادایم اقدام به طبقه‌بندی آن‌ها نمود. لازم به ذکر است که مؤلفه‌های این مدل با استفاده از طبقات محوری شناسایی شده در مراحل قبل تشکیل شد. یکی از عمده‌ترین ابهامات و چالش‌هایی که محققان کیفی با آن روبه‌رو هستند، مفهوم کیفیت در تحقیقات کیفی است. لینکن و گوبا<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) چهار معیار قابل قبول بودن<sup>۲</sup>، انتقال‌پذیری<sup>۳</sup>، قابلیت اطمینان<sup>۴</sup> و تأییدپذیری<sup>۵</sup> را ارائه کرده‌اند. راهبردهای متعددی برای محققان کیفی وجود دارد که از طریق آن می‌توانند روایی و پایایی یک مطالعه را بررسی کنند. یکی از این راهبردها تحت عنوان "مثلث‌سازی"<sup>۶</sup> شناخته شده است. یک

1. Lincon & Guba  
3. Transferability  
5. Confirmability  
7. Peer review

2. Credibility  
4. Dependability  
6. Triangulation

همان کلماتی است که صاحب‌نظران در مصاحبه‌های خود از آن استفاده کرده‌اند و کمتر نظر پژوهشگر در خصوص نام‌گذاری لحاظ شده است. حدود ۵۲۰ کد اولیه استخراج شد که پس از ترکیب و حذف کدهای تکراری به ۱۰۳ کدباز تقلیل یافت. این کدها پس از بررسی‌ها و مقایسه‌های مکرر به ۱۸ کد محوری و ۶ کد انتخابی در قالب مدل پارادایم کاهش یافتند. پس از کدگذاری باز، محوری و انتخابی مقولات به‌دست‌آمده در پنج محور عمده شرایط (علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر)، راهبردها و پیامدها در خصوص "پدیده مفهوم‌سازی برنامه درسی ناکارآمد (زائد) در نظام آموزش عالی ایران" جای‌گذاری شد. در جدول شماره (۲) سه مرحله کدگذاری داده‌های حاصل از مصاحبه نشان داده شده است.

مشارکتی بودن پژوهش: به‌طور همزمان از افرادی به‌عنوان دستیار و همکار نیز در تحلیل و تفسیر داده‌ها کمک گرفته شد.

#### یافته‌ها

کدهای مرحله اول را کدهای اساسی می‌نامند، زیرا عیناً از کلمات افراد مصاحبه شده استفاده می‌شود (ادیب حاج باقری و همکاران، ۱۳۸۹). اولین مرحله کدگذاری، تجزیه و تحلیل و شکستن اولیه داده‌هاست؛ به‌طوری‌که داده‌ها به کوچک‌ترین واحد خود شکسته می‌شوند، خط به خط داده‌ها بازنگری شده و به هر جمله کد داده شده است؛ به عبارت دیگر، از طریق کدگذاری باز، رویدادها و وقایع برجسته زده می‌شود که منجر به تشکیل طبقات و اجزاء مربوط به آن‌ها می‌گردد (باب‌هاک، ۱۹۹۷). نام‌های انتخاب شده برای کدهای باز در پژوهش دقیقاً

جدول ۲. مراحل سه‌گانه کدگذاری داده‌های مصاحبه

کد انتخابی	کد محوری	کد باز	تعداد ارجاعات
شرایط مداخله‌گر	عوامل اقتصادی	دانش محور نبودن اقتصاد کشور (خلاً اقتصاد دانش‌بنیان)	۸
		تکیه به اقتصاد نفتی و درآمد بدون زحمت	۳
		پایین بودن رشد اقتصادی	۲
		عقب بودن اقتصاد ما از اقتصاد و صنعت دنیا	۴
		عدم مشارکت بازار و کارفرما در امر تصمیم‌گیری درباره سرفصل‌های دانشگاهی	۱۸
		ارائه کارآموزی و کارورزی نامرتب با شغل توسط کارفرمایان (اتمام یادگیری با دانشگاه)	۱۴
		ظرفیت محدود بازار کار و اقتصاد کشور	۷
	عوامل آموزشی	تکیه به صنعت ترکیب (مونتاژ) تا طراحی	۳
		مشخص نبودن نیاز بازار کار (عقب بودن نظام بازار از نظام آموزش عالی)	۶
		عدم تطبیق برنامه درسی با زیست‌بوم کشور (کپی‌برداری از دانشگاه‌های دنیا)	۱۳
		فقدان آزادی در انتخاب درس و واحد	۹
		فقدان انگیزه برای رقابت و کیفیت در نظام آموزش عالی ایران	۵
		عدم توازن بین مؤلفه‌های برنامه درسی	۲
عوامل فرهنگی و اجتماعی	شکل‌نگرفتن بازار آموزش و بازار پژوهش	۳	
	طراحی دوره تحت تأثیر گروه فشار نه برحسب ضرورت	۴	
	نبود فرهنگ اختصاصی در دانشگاه	۲	

۱۱	تئوری محور و حافظه گرا بودن نظام آموزش عالی	سیاست‌های آموزش عالی	شرایط زمینه
۶	عرضه محور بودن آموزش عالی		
۱۱	تمرکزگرایی و عدم تمرکز صرف		
۱۳	کم‌توجهی به توانمندسازی و بهسازی اعضای هیئت‌علمی		
۱۶	افزایش توسعه کمی دانشگاه (انبوهگی)		
۳	ناهماهنگی بین اهداف و رسالت‌های آموزش عالی	مدیریت آموزش عالی	
۶	تعدد مراکز تصمیم‌گیری در حوزه آموزش عالی		
۱۲	کارآمد نبودن سیستم نظارت و ارزشیابی مستمر، تدوین و اجرای برنامه‌های آموزش عالی		
۸	حضور مدیران سیاسی و غیر مرتبط در امر تدوین برنامه‌های درسی		
۱	تعدد اسناد بالادستی و عدم یکپارچگی بین اهداف		
۳	کم‌توجهی به کیفیت در نظام آموزش عالی	اجرای ناقص قوانین	
۳	کم‌توجهی به زیرساخت‌ها و ساختارها در تدوین دوره‌های		
۷	حضور ناکافی و مشارکت تمامی ذینفعان در تصمیم‌گیری‌های کلان		
۴	یکسان شمردن دانشگاه‌ها برای اجرای قوانین		
۲	عدم نظارت و پیگیری مستمر اجرای قوانین و آیین‌نامه‌ها		
۳	واگذاری مسئولیت به افراد غیرمتخصص	فلسفه آموزش عالی	
۶	اهمیت چندبعدی بودن آموزش عالی		
۲	توجه به تخصص‌گرایی در سطوح بالاتر تحصیلی		
۶	آموزش عالی متولی ایجاد شغل نیست		
۸	آگاهی کم کارفرمایان از فناوری روز (آینده)		
۱۴	نامعلوم بودن آینده و وضعیت رشته‌ها و مشاغل در آینده	فقدان آینده‌پژوهی	
۴	عدم استقبال از نوآوری‌های آموزشی		
۸	سرزندگی و نشاط کم در بین دانشجویان		
۶	آگاهی بسیار کم دانشجویان از دانش فراشناخت		
۱۶	انگیزه پایین دانشجویان		
۶	بالا رفتن روحیه فرهنگ مدرک‌گرایی در دانشجویان	دانشجو	
۶	آگاهی کم دانشجویان از سبک‌های یادگیری		
۵	ضعف توانمندی‌های دانشجویان در طراحی و کاربرد		
۱	پایین بودن روحیه مطالبه‌گری در دانشجویان		
۲	پایین بودن سرانه مطالعه درسی در دانشجویان		
۴	پایین بودن کیفیت زندگی دانشجویی	استاد	
۸	آگاهی کم برخی استادان از سبک‌های تدریس		
۱۱	پایین بودن انگیزه تعدادی از استادان		
۳	پایین بودن اخلاق حرفه‌ای در بین بعضی از استادان		
۲۰	ضعف بنیه علمی برخی از استادان (به‌روز نبودن استادان)		
۴	حضور کم‌رنگ استادان در دانشگاه	شرایط علی	

مفهوم‌سازی برنامه درسی زائد در نظام آموزش عالی ایران | ۱۳

۵	چندشغله بودن و مشغله‌های فراوان استادان		
۵	کیفیت زندگی نامناسب برخی از استادان		
۵	مقاومت در برابر تغییر سیلابس‌ها و دروس ارائه شده در دانشگاه		
۸	به‌روز نبودن دانش تخصصی طراحان	طراحان و متخصصان برنامه‌ریزی درسی	
۶	سلیقه‌ای عمل کردن طراحان و برنامه‌ریزان		
۱۹	گسستگی ارتباط برنامه ریزان و طراحان با سایر ذینفعان نظام آموزش عالی		
۲	اطلاع ناکافی از دانش روز، تجارب و تحولات بین‌المللی		
۵	حضور طراحان و برنامه ریزان درسی غیرمتخصص و سیاسی		
۱۳	متناسب نبودن برنامه‌های درسی با نیازهای بازار کار		
۱۶	محتوای و سرفصل‌های کهنه و به‌روز نشده		راهنمای آموزشی
۱۰	تفوق حجم دروس تئوریک بر دروس عملی		
۸	زمان‌بر بودن دروس کاربردی به نسبت دروس نظری		
۷	اطلاع کم از دانش، تجارب و تحولات بین‌المللی در بازننگری دروس	راهنمای بازننگری	
۱۱	عدم اصلاح و بازننگری برخی از رشته‌ها و دروس در طی سال‌های اخیر		
۸	فرآیند اجرای بازننگری ناقص (صرفاً بازننگری در عنوان و ...)		
۳	فقدان سیستم نظارتی در بازننگری دروس دانشگاهی	راهنمای بودجه‌ای	
۱۵	بودجه ناکافی برای کاربردی کردن رشته‌ها	راهنمای کیفیت	
۱۰	عدم توجه به مقوله کیفیت در آموزش عالی		
۷	فروکاستن آموزش و غلبه پژوهش بر آموزش در نظام آموزش عالی ایران		
۲	فقدان گفتمان کیفیت به معنای واقعی در دانشگاه‌ها	پیامدهای کلان	
۱۰	افزایش فرار مغزها و مهاجرت نخبگان از کشور		
۳	تأمین نیروی کار لازم از سایر کشورها		
۲	هدر رفتن سرمایه‌های انسانی و مالی		
۲	عدم تطابق نیاز بازار کار با دانش کسب شده توسط دانش‌آموختگان		
۷	افزایش نرخ بیکاری در بین تحصیل‌کردگان آموزش عالی		
۶	افزایش هزینه فرصت برای دانشجویان و خانواده‌ها برای ادامه تحصیل		پیامدهای خرد
۱۳	افزایش دانش‌آموختگان غیر ماهر و ناکارآمد در جامعه و بازار کار		
۱۶	کاهش نشاط و انگیزه در بین دانشجویان		
۱۱	کاهش انگیزه و نشاط در بین استادان		
۶	کاهش اعتماد به آموزش عالی و ادامه تحصیل		

## شرایط علی

موجبات علی شامل عواملی است که مستقیماً بر پدیده اصلی (برنامه درسی زائد) اثر می‌گذارد. به سخن دیگر به وقایع، دلایل و متغیرهایی که وقوع یا گسترش پدیده را پیش‌بینی می‌کنند، شرایط علی می‌گویند (حاج باقری و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۳۱). از جمله مهم‌ترین شرایط علی تأثیرگذار بر ایجاد برنامه درسی زائد عبارت است از عوامل فردی (دانشجو و استاد) و عوامل سازمانی (طراحان و برنامه‌ریزان درسی و سرفصل‌های کهنه) که در ادامه به شرح زیر است:

**دانشجو:** سرزندگی و نشاط کم دانشجو، پایین بودن روحیه مطالبه‌گری، میزان انگیزه پایین دانشجویان و وضعیت زندگی دانشجویان.

صاحب‌نظری در مورد پایین بودن روحیه مطالبه‌گری در بین دانشجویان چنین عنوان نمود: "بچه‌ها در غرب خودشون سعی می‌کنند از اساتید یاد بگیرند، دانشجو دنبال گرفتن هست، در صورتی که دانشجویان ما فاقد روحیه مطالبه‌گری هستند".

یکی از صاحب‌نظران به‌طور خاص به مقوله انگیزه پرداخت و بیان داشت: "اولین چیزی که در کل یادگیری مؤثر است، انگیزه دانشجو است؛ اگر دانشجو انگیزه کافی نداشته باشد و تنها برای گرفتن مدرک به دانشگاه بیاید، اون به دنبال یادگیری نخواهد بود. در کشور ما تعداد اندکی از دانشجویان هستند که انگیزه یادگیری دارند، خب این عدم انگیزه از کجا نشأت می‌گیرد؟ برخی از عوامل اجتماعی، اقتصادی و یا فرهنگی و ... نشأت می‌گیرد، البته بیشتر افت انگیزه از عوامل اقتصادی است."

به گفته صاحب‌نظر شماره ۹ در همین مورد: "عامل انگیزه یادگیرنده و انگیزه مدرس ۲ مؤلفه بسیار مهم در یادگیری هستند".

ضعف توانمندی‌های دانشجو در طراحی و کاربرد: صاحب‌نظر شماره ۹ در این باره اظهار داشت که: "یکی از چالش‌های نظام آموزش عالی ما حافظه‌گرایی و حفظ

کردن طوطی‌وار و کمتر کاربردی بودن دروس است. تئوری خوب است ولی بیشتر به سبک حافظه محوری پیش می‌رود، در کاربرد دانش و طراحی ما ضعیف هستیم (به این معنی که شما بتوانید یافته‌های خود را سنتز و از آن یک تکنولوژی و چگونگی انجام یک کار را بیرون بکشید هم در رشته‌های فنی و هم در سایر رشته‌ها ضعیف هستیم<sup>۱</sup>". صاحب‌نظر شماره ۱۷ در این مورد معتقد بود: "درسی رو نداریم که پس از یادگیری فرد (دانشجو) بتواند برج میلاد رو طراحی کنه جای یه سری از مهارت‌ها و توانمندی‌ها اعم از طراحی و کاربرد در برنامه‌های درسی ما خالیه"<sup>۲</sup>.

از جمله عوامل فردی که از نظر متخصصان منجر به برنامه درسی زائد می‌شود، وضعیت زندگی دانشجویان و نشاط و سرزندگی کم آنان است و چنین اظهار داشت که: "دانشجویان در دانشگاه زندگی می‌کنند، فقط می‌آیند جزوه‌های دیگران را می‌گیرند و می‌روند، در واقع روزمرگی می‌کنند. وقتی نشاط و سرزندگی در دانشگاه وجود داشته باشد و دانشجو با نشاط به دانشگاه بیاید، مطمئن باشید که یادگیری‌هایش scrap نخواهد بود چون به دنبال چیزهایی است که نیاز دارد".

استاد: صاحب‌نظران آموزش عالی دومین عامل فردی اثرگذار در ایجاد برنامه درسی زائد را مربوط به استادان دانشگاه‌ها می‌دانند، کدهایی از جمله آگاهی کم برخی از استادان از سبک‌های یادگیری و روش‌های نوین تدریس و همچنین انگیزه کم و ناکافی برخی از استادان، پایین بودن توان علمی، کیفیت نامناسب زندگی و وضعیت معیشتی برخی از استادان و پایین بودن اخلاق حرفه‌ای در بعضی از استادان دانشگاه را به‌عنوان مهم‌ترین عوامل فردی مربوط به شرایط علی دانسته‌اند.

یکی از صاحب‌نظران در تبیین اینکه برخی از استادان از روش‌های یادگیری و تدریس آگاهی چندانی ندارند و بضاعت علمی کمی دارند چنین بیان داشت که

چقدر برای استادان منزلت قائل می‌شوند و چقدر انگیزه مشارکت در آنان را توسعه می‌دهند؟ وقتی هیئت‌علمی در دانشگاهی که در آن تدریس می‌کند با محیط کارش احساس بیگانگی می‌کند، چگونه می‌توان از او انتظار داشت که در دانشگاه مقیم باشد و فقط به تدریس و مشارکت مؤثر بپردازد<sup>۴</sup>."

**عوامل سازمانی:** طراحان و برنامه‌ریزان درسی و سرفصل‌های کهنه

از جمله مهم‌ترین عوامل سازمانی اثرگذار در ایجاد برنامه درسی زائد مربوط به طراحان و متخصصان برنامه‌ریزی درسی است اعم از: به‌روز نبودن دانش تخصصی طراحان، اطلاع ناکافی طراحان از دانش روز، تجارب و تحولات بین‌المللی، گسستگی ارتباط طراحان در تدوین برنامه با سایر ذینفعان، تدوین برنامه‌های درسی بدون توجه به نیازهای بازار کار.

صاحب‌نظر شماره ۱ چنین بیان داشت که: "اشراف بسیار کم طراحان به خود برنامه و کلیت برنامه و چگونگی و اجرای آن". صاحب‌نظر دیگری افزود: "به‌روز نبودن موضوعات، کم‌اهمیت بودن فرایند بازنگری باعث می‌شود که زائد شدن برنامه‌های درسی بیشتر بروز نماید<sup>۵</sup>". صاحب‌نظر شماره ۲ در همین ارتباط اظهار داشت که: "شما فکر می‌کنید سیلابس‌ها را چه کسانی در نظام آموزش عالی تعیین می‌کند؟ تعیین سیلابس‌ها بسیار متکی به افراد و متمرکز است و یکی دیگر از صاحب‌نظران چنین بیان نمود که: "اگر برنامه درسی بر اساس اصولی متناسب با دانش و سازمان اجرایی مشخص، منعطف و با توجه به نیاز بازار توسط طراحان برنامه درسی تدوین شده باشد، برنامه درسی زائدی نداریم<sup>۶</sup>". صاحب‌نظر شماره یک در این مورد چنین بیان داشت که: "مؤلفه‌ای که در زائد شدن برنامه درسی نقش دارد طراحان برنامه درسی و متخصصان برنامه‌ریزی آموزشی هستند چون آن‌ها هستند که به ما

"شما به‌ندرت استادی را می‌بینید که در جهت بهبود توانمندی‌هایش مطالعه و پژوهش کند. با این رویکرد نگاه نمی‌کند که شغل خود او هم یک شغل دانشی و پژوهشی است و باید با مطالعه و پژوهش به‌روز شود، با اینکه عمدتاً نقش اساسی را در فرایند یاددهی و یادگیری دارد، اما کمترین تلاش را برای توانمندسازی خود انجام می‌دهد".

صاحب‌نظر شماره ۴ در رابطه با توانمندی استاد اظهار داشت: "مهم‌ترین مؤلفه در شکل‌گیری برنامه درسی زائد استاد غیر توانمند است و من ۶۰ درصد علی‌الزائد بودن برنامه‌های درسی را به استاد کم‌توان نسبت می‌دهم<sup>۱</sup>". صاحب‌نظر شماره ده افزود: "بنده به پرورش استاد توانمند بیشتر اعتقاد دارم تا برنامه درسی و یا محتوای به‌روز و غنی<sup>۲</sup>". صاحب‌نظر شماره هشت در مورد تأثیر انگیزه استاد چنین بیان داشت که: "مهم‌ترین مؤلفه در اثربخش بودن استادان، برمی‌گردد به انگیزه او، استاد خیلی هم سواد داشته باشد و توانمند باشد؛ خیلی هم سبک یادگیری و تدریس بداند، اما چنانچه انگیزه کافی نداشته باشد، تدریس او اثربخش نخواهد بود".

یکی از صاحب‌نظران در رابطه با حضور کمرنگ استادان در دانشگاه، کیفیت زندگی نامناسب برخی از استادان چنین بیان نمود که: "عوامل بسیاری در زائد بودن برنامه درسی تأثیرگذارند؛ در حال حاضر حضور کمرنگ برخی از استادان در دانشگاه‌ها عامل مؤثری در زائد بودن برنامه‌های درسی است<sup>۳</sup>". همچنین، به باور صاحب‌نظر شماره ۵ حضور کمرنگ استادان در دانشگاه خود متأثر از عامل دیگری است، از اعضای هیئت‌علمی که فقط نمی‌توان انتظار داشت که به امر آموزش و تدریس بپردازند آن‌ها نیز دغدغه‌هایی در زندگی دارند که به گریز یا بودن آنان می‌انجامد، بحث کیفیت زندگی کاری اعضاء هیئت‌علمی در دانشگاه‌ها خیلی مهم است،

۱. صاحب‌نظر شماره ۴

۳. صاحب‌نظر شماره ۸

۵. صاحب‌نظر شماره ۱

۲. صاحب‌نظر شماره ۱۰

۴. صاحب‌نظر شماره ۵

۶. صاحب‌نظر شماره ۲

می‌گویند با توجه به نرخ رشد جمعیت در دهه‌های آتی به چه تعداد، در چه بخش‌هایی و با چه ویژگی‌هایی دانشجوی نیاز داریم و یا بر اساس اسناد بالادستی به چه استادی و با چه توانمندی‌هایی نیاز داریم. این‌ها را باید سیاست‌گذاران و طراحان برنامه درسی تدوین کنند.<sup>۱</sup> پیرامون همین موضوع صاحب‌نظر شماره شش بیان نمود که: "در شرایطی که طراحان و برنامه‌ریزان برنامه درسی همه در نوعی بی‌خبری به سر می‌برند ما کی می‌توانیم به برنامه درسی ضروری برسیم ما در آموزش عالی احتیاج به خلق یک فضای بصیرت داریم که در آن فضا برنامه‌های درسی با یک اراده، عشق و ایمان قوی شکل بگیرد، من به‌عنوان عضو آموزش عالی این کشور تردید دارم زیرا چنین فضایی هنوز محقق شده باشد.<sup>۲</sup>

#### عوامل مداخله‌گر

شرایط مداخله‌کننده، مشابه شرایط زمینه‌ای به آن متغیرها و شرایطی گفته می‌شود که پدیده در آن روی می‌دهد و در فاصله‌ای دورتر از شرایط زمینه‌ای گسترش دارد (حاج باقری و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۳۱). مهم‌ترین عوامل مداخله‌گر پس از انجام مصاحبه‌ها در این مطالعه با چند عامل اقتصادی، آموزشی و عامل فرهنگی و اجتماعی این طبقه گزارش شد.

**عوامل اقتصادی:** ضعف نظام اقتصادی (عقب بودن نظام بازار از دانشگاه)، دانش‌محور نبودن اقتصاد کشور (خلاً اقتصاد دانش‌بنیان)، تکیه به اقتصاد نفتی و درآمد بدون زحمت، مشخص نبودن نیاز بازار کار (عقب بودن نظام بازار از نظام آموزش عالی)، ظرفیت محدود بازار کار و اقتصاد کشور و تکیه به صنعت ترکیب (مونتاژ) تا طراحی.

صاحب‌نظر شماره ۹ این مهم را با به چالش کشیدن رابطه بین نظام اقتصادی و آموزشی کشور مطرح نمود و چنین ادعان داشت که: "شما در دانشگاه به دانشجوی متناسب با نیاز بازار درس و مهارت نمی‌دهید. من

احساس می‌کنم این‌ها منطبق بر واقعیت نیست. نظام اقتصادی بعضی از کوتاهی‌های خودش را به گردن نظام دانشگاهی می‌اندازد"<sup>۳</sup> یکی دیگر از صاحب‌نظران بیان نمود که "در بعضی از شاخص‌ها می‌توانید ببینید که بازار، اقتصاد و صنعت ایران از فناوری کشورهای پیشرفته خیلی عقب است، یعنی اینکه ما تصور کنیم در دانشگاه‌های ما چیزهایی تدریس می‌شود که صنعت ایران از آن جلوتر است، اصلاً چنین نیست. شما در علوم انسانی تئوری‌های جامعه‌شناسی و اقتصادی می‌بینید، اقتصاد ایران در کجا با تئوری اداره می‌شود."

یکی از صاحب‌نظران در مورد دانش‌محور نبودن اقتصاد کشور چنین بیان نمود که: "اقتصاد دانش‌بنیان وقتی می‌گوییم به این معنی نیست که ما بایستی هر چی دانش هست، بفروشیم و هرچی دانش است به خاطر پول یاد بگیریم و با پول مبادله‌اش کنیم. منظور از اقتصاد دانش تبدیل دانش به ارزش است، آن‌هم نه صرفاً ارزش اقتصادی و درواقع تبدیل دانش به چیزهای جدید".

صاحب‌نظر شماره ۶ افزود: "اقتصاد ما اقتصاد نفتی است یعنی بر اساس فروش نفت و توزیع پول و درآمد به بخش‌ها می‌گذرد، در چنین جامعه‌ای دلیلی برای پویایی و تقاضای دانش وجود ندارد، چون پول مستقیم در جامعه توزیع می‌شود و در این حالت است که "scrap" اتفاق می‌افتد، اقتصاد نفتی، موجب لختی دانش می‌شود و دانشگاهی را به وجود می‌آورد که دل‌خوش به بودجه‌های نفتی است که فقط روزمرگی کند، دانشجوی بگیرد و دانشگاه را بچرخاند". یکی از صاحب‌نظران چنین بیان نمود که: "در بعضی از شاخص‌ها می‌توانید ببینید که بازار، اقتصاد و صنعت ایران از فناوری دنیا (کشورهای پیشرفته) خیلی عقب است". یکی از صاحب‌نظران در مورد تکیه بر مونتاژ تا طراحی چنین گفت: "ما در رشته خودمان به دانشجوی چگونگی طراحی خط لوله گاز رو آموزش می‌دهیم،



ندارم<sup>۴</sup>. صاحب‌نظر شماره دوازده افزود: "باید در تدوین برنامه‌های درسی به آمایش سرزمین توجه کنیم ما باید در بحث آمایش سرزمین توانمندی‌های منطقه‌ای، زبان، قومیت‌ها و فرهنگ‌ها رو ببینیم."<sup>۵</sup>

صاحب‌نظر شماره شش برنامه درسی معتقد بود که: "علم برنامه درسی علم مناسبات است، علم مناسبات مؤلفه‌های گوناگون یادگیری است، بنابراین اگر نگاه متوازن نداشته باشیم و صرفاً یکی از اجزاء پیشرفت کند ما دچار یک برنامه درسی کاریکاتوری خواهیم بود."<sup>۶</sup>

پیرامون داشتن آزادی انتخاب واحد و داشتن اختیار لازم در انتخاب واحدهای درسی برای دانشجویان به‌عنوان کنشگر اصلی در دانشگاه ایده‌های بسیاری مطرح شد، صاحب‌نظر شماره پنج بر این عقیده بود که: "من به انتخاب عقلانی معتقدم اگر فرد کنشگر، آزادی انتخاب داشته باشد به فکر منافع خود خواهد بود و همچنین در صورتی که به انتخاب افراد بها داده شود فرآیند اثربخشی آموزش با اطمینان بیشتری سپری خواهد شد."<sup>۷</sup> صاحب‌نظر دیگری افزود: محدودیت آزادی انتخاب واحد برای دانشجویان آسیب‌زا است. واحدهای ما از قبل مشخص شده و همه باید با کمترین انعطاف، انتخاب واحد نمایند. هر چه آزادی انتخاب بیشتر باشد انگیزه یادگیری بیشتر و درنهایت یادگیری مؤثرتری اتفاق خواهد افتاد.

عوامل فرهنگی و اجتماعی: طراحی دوره تحت تأثیر گروه‌های فشار نه برحسب ضرورت.

صاحب‌نظر شماره ۵ چنین اظهار داشت: "طراحی دوره‌ها بر اساس تقاضای بازار کار، جامعه و توسعه ملی صورت نگرفته است. در بحث طراحی دوره‌ها و گسترش آموزش عالی ما مشکل داریم. گسترش آموزش عالی بیشتر امری سیاسی شده و بر اساس لابی و نفوذ نمایندگان مجلس، عوامل نفوذ و گروه‌های فشار در

زمانی که دانشجو وارد صنعت می‌شود به او می‌گویند ما به این دانش تو نیاز نداریم و خط لوله را از فلان شرکت آمریکایی می‌خریم، همین مشکل را در صنعت دارو هم داریم که بیشتر یک صنعت ترکیب مواد اولیه است که از خارج می‌آوریم و مونتاژ می‌کنیم. عمده فناوری ایران فناوری وارداتی است مثل صنعت خودرو بحث همیشگی ما با صنعتی‌ها این است که شما از دانشگاه انتظار دارید که دانشجوی مکانیک صنعت مرسدس بنز طراحی کند یا صنعت پیکان. شما کدام را می‌خواهید<sup>۸</sup> درباره ظرفیت محدود بازار صاحب‌نظر شماره هفده چنین بیان کرد که: "بایستی کل سیستم اقتصادی ما دانش‌محور باشد تا بتواند نیروی انسانی رو که در دانشگاه تربیت می‌شود رو جلب کنه، اگر ما فقط به این اکتفا کنیم که نظام اقتصادی ما چی نیاز داره اون موقع بایستی دانشگاه‌ها رو تعطیل کنیم چون نظام اقتصادی ما اصلاً به دانش‌آموخته آموزش عالی نیازی نداره."<sup>۹</sup>

عوامل آموزشی: عدم تطبیق برنامه درسی با زیست‌بوم (کپی‌برداری از دانشگاه‌های دنیا)، عدم توازن بین مؤلفه‌های برنامه‌های درسی، آزادی بسیار کم در انتخاب درس و واحد برای دانشجویان.

در رابطه با مهم‌ترین عوامل مداخله‌گر آموزشی صاحب‌نظر شماره ۹ اذعان داشت "برنامه درسی ما مبتنی بر زیست‌بوم کشور ما نیست، بلکه کپی دانشگاه‌های خارج است؛ در اینجا یک تناقض وجود دارد، از یک سو ما از دانشگاه‌های رتبه یک دنیا کپی می‌کنیم؛ از سوی دیگر این همه مشکل داریم. مثلاً دانشگاه شیراز تمام برنامه‌هایش از دانشگاه پنسیلوانیا بوده، قرارداد همکاری هم داشتند. در مقابل یک عده معتقدند که در دانشگاه‌های ما چیزهایی خوانده می‌شود که به درد غربی‌ها می‌خورد و بعضی‌ها مدعی بر عقب بودن دانشگاه از بازار هستند که من چنین شواهدی

۲. صاحب‌نظر شماره ۱۶

۴. صاحب‌نظر شماره ۹

۶. صاحب‌نظر شماره ۶

۱. صاحب‌نظر شماره ۹

۳. صاحب‌نظر شماره ۱۷

۵. صاحب‌نظر شماره ۱۲

۷. صاحب‌نظر شماره ۵

کریدورهای نظارتی است که منشأ تولید دوره می‌شود. شورای گسترش آموزش عالی دست چه کسانی است؟ چگونه دوره‌ها را تعریف و تصویب می‌کنند؟ اینجا سرچشمه است و آب از سرچشمه گل‌آلود می‌شود؛ در تصویب و افزایش دوره‌های آموزشی و رشد کمی در گسترش آموزش عالی سیستم مجوز دهی بر مبنای لابی‌های سیاسی، نفوذ، فقط روابط مد نظره البته بدون در نظر گرفتن ضوابط<sup>۱</sup>."

### عوامل زمینه‌ای

به مجموعه‌ای از مفاهیم، طبقه‌ها یا متغیرهایی، شرایط زمینه‌ای می‌گویند که بر کنش‌ها و تعاملات تأثیر می‌گذارند. تشخیص آن از شرایط علی دشوار است و به آن ارزش‌ها و موقعیت‌هایی که متغیرها در متن آن قرار دارند، گفته می‌شود. معمولاً شرایط علی اهمیتی بیش از شرایط زمینه دارند (حاج باقری و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۳۱). در این راستا عوامل گوناگونی مطرح شد که در ادامه به اختصار به توضیح آن پرداخته شده است.

سیاست‌های آموزش عالی: تئوری محور و حافظه‌گرا بودن آموزش عالی، عرضه محور بودن آموزش عالی، تمرکزگرایی، کم‌توجهی به توانمندسازی و بهسازی اعضای هیئت‌علمی توسعه کمی دانشگاه (انبوهگی)،

صاحب‌نظر شماره ۵ بیان داشت که: "نظام آموزش عالی ایران عرضه محور است و تعاملی با بخش تقاضا ندارد. معمولاً هدف‌ها را بخش تقاضا تأمین می‌کند و نظام عرضه باید پاسخگوی این هدف‌ها باشد. این مسئله تنها در سطح کلان نیست، بلکه ما با این مشکل در سطح خرد هم مواجه هستیم. به نظر من نظام برنامه‌ریزی آموزشی و پژوهشی ایران یک نظام برنامه‌ریزی عرضه محور بوده، به این معنا که مستقل از بخش تقاضا برنامه‌ریزی آموزشی و درسی کرده است. شما وقتی مستقل از تقاضا برنامه‌ریزی می‌کنید به این

معناست که اهداف مشخصی را دنبال نمی‌کنید. صاحب‌نظر شماره پنج توسعه کمی دانشگاه را به‌عنوان عامل زمینه‌ای دیگری مطرح نمودند، "برای مثال توسعه کمی دانشگاه جامع علمی کاربردی؛ همه از آخر می‌ترسند و عبدالله از اول<sup>۲</sup>."

صاحب‌نظر شماره ۹ نظر خود را در رابطه با تمرکزگرا بودن چنین مطرح نمود که: "فکر می‌کنید سیلابس ما رو چه کسی در نظام آموزش عالی تعیین می‌کنه؟ سیلابس‌های ما بسیار فردگرا و متمرکز است، چه کسی گفته ما باید از یک سیستم آموزشی متمرکز استفاده کنیم، در طراحی و تدوین سیلابس‌ها به‌صورت مشارکتی عمل نمی‌شود<sup>۳</sup>". صاحب‌نظر شماره ۹ چنین عنوان نمود که "نظام آموزش عالی عملاً به‌صورت متمرکز مدیریت می‌شود<sup>۴</sup>" به عبارت دیگر و بر اساس دیدگاه صاحب‌نظر شماره هجده یعنی بحث تمرکز را به‌عنوان مسئله‌ای که به پدیده زائد بودن برنامه درسی کمک می‌کند، مؤثر می‌دانست<sup>۵</sup>". یکی از چیزهای دیگر اینکه توسعه و رشد هیئت‌علمی نداریم و برای آن‌ها سیاست‌هایی توسعه دانش‌افزایی نداریم. بهسازی و توانمندسازی بسیار ضعیف است، با توجه به تأکید بخش اهداف کیفی برنامه چهارم توسعه به توانمندسازی اعضای هیئت‌علمی، این امر تا حدودی مغفول مانده است" برخی از اعضای هیئت‌علمی‌های ما سواد اطلاعاتی ندارند و اطلاعات پایه را در این زمینه ندارند. به تعبیر پیتز دراکر دانشگاه‌ها در حال تبدیل شدن به موزه‌های آموزشی هستند. الان ما نیاز به یادگیرنده‌ای داریم که مرتب یادگیری خودش را ارزیابی کند و خود ارزیاب شود، اینجاست که می‌توان از دام scrap رهایی پیدا کرد."

مدیریت آموزش عالی: تعدد مراکز تصمیم‌گیری در حوزه آموزش عالی، حضور ناکافی تمامی ذینفعان در تصمیم‌گیری‌های کلان، عدم وفاق لازم برای

۱. صاحب‌نظر شماره ۵

۳. صاحب‌نظر شماره ۹

۵. صاحب‌نظر شماره ۱۸

۲. صاحب‌نظر شماره ۵

۴. صاحب‌نظر شماره ۹

است، با رویکرد چندبعدی در ابتدای کار و تک‌بعدی در مراتب بالاتر انجام می‌شود.<sup>۵</sup> از دیدگاه صاحب‌نظر شماره بیست: "قرن ۲۱ قری است که تغییرات ممکنه ساعتی باشه، بنابراین شما نمی‌تونید دانشجو رو در یک شغل ماهر کنید، اگر کسی رو در یک مهارت متخصص کنید در واقع برای یک شغل او را قفل می‌کنید"<sup>۶</sup>. صاحب‌نظر دیگری عقیده داشت: "دانشگاه همیشه این بحث را داشته که من نمی‌تونم آدم‌ها را برای یک شغل تربیت کنم من توانمندی‌ها و استعداد‌های پایه دانشجو را تربیت می‌کنم، این صنعت است که باید برای خودش آموزش‌های پیش از ورود به شغل یا در حین اشتغال داشته باشد. همیشه این اختلاف نظر بین دانشگاه و صنعت وجود داشته؛ صنعت معتقد بوده که دانشگاه باید هر آنچه که در صنعت لازم است به دانشجو بیاموزد و دانشگاه هم مدعی بوده این وظیفه دانشگاه نیست که فقط به نیاز یک صنعت پاسخ دهد در واقع دانشگاه متولی ایجاد شغل نیست".

#### راهبردها

اقدامات هدمندی است که در پاسخ پدیده و به دنبال شرایط مداخله کننده روی می‌دهند (حاج‌باقری، ۱۳۱: ۱۳۹۲). به کلیه اقدامات خرد و کلان که در راستای کمک به تقویت شکل‌گیری فرآیند مورد بررسی می‌پردازند راهبرد گفته می‌شود. مهم‌ترین راهبردهای مطالعه حاضر عبارت است از راهبردهای آموزشی، بازنگری، بودجه‌ای و راهبرد کیفیت که در این نوشتار به راهبردهای بازنگری اشاره می‌شود.

راهبردهای بازنگری: محتوا و سرفصل‌های کهنه، محتوای به‌روز نشده، تفوق حجم دروس تئوریک بر دروس عملی و زمان بر بودن دروس کاربردی و عملی نسبت به دروس نظری

تصمیم‌گیری در حوزه آموزش عالی، تعدد اسناد بالادستی و عدم یکپارچگی بین اهداف حضور مدیران سیاسی و غیر مرتبط در امر تدوین برنامه، کم‌توجهی به زیرساخت‌ها و ساختارها در تدوین دوره‌ها

در این راستا صاحب‌نظر شماره ۵ اذعان داشت که: "تعدد متولیان و سیاست‌گذاران آموزش عالی منشأ یک به‌هم‌ریختگی و ازهم‌گسیختگی در نظام آموزش عالی است و یکی از حلقه‌های نتایج این وضعیت می‌شود، "scrap<sup>۱</sup>. "دستگاه‌های اجرایی برای خودشان دانشگاه دارند، دانشگاه آزاد برای خودش واحدهای مختلف می‌زند و دوره می‌گذارد و دانشجو تربیت می‌کند، انسجام و یکپارچگی در سیاست‌گذاری و مدیریت آموزش عالی وجود ندارد."<sup>۲</sup> صاحب‌نظر شماره پنج راجع به این مسئله اظهار داشت: "یعنی چه کسانی برای آموزش عالی تصمیم می‌گیرند؟ در سیاست‌گذاری‌ها منظور سیاست‌گذاری در سطح کلان می‌توانیم بگوییم، شورای عالی انقلاب فرهنگی، مجلس و در سطح خرد وزارتخانه‌های علوم، بهداشت و آموزش و پرورش"<sup>۳</sup>. صاحب‌نظر شماره ۴ افزود: "در حوزه آموزشی کارها به دست متخصصین سپرده نمی‌شود و افرادی که وارد این حیطه می‌شوند درک و فهم درستی از امور آموزشی ندارند، یا مدیران سیاسی اند یا خیلی خوب باشند مدیر غیرمرتبط هستند و هیچ سواد برنامه درسی ندارد یعنی سپردن مسئولیت به افراد غیرمتخصص و یا غیر مرتبط"<sup>۴</sup>.

فلسفه آموزش عالی: اهمیت چندبعدی بودن آموزش، توجه به تخصص‌گرایی در سطوح بالاتر تحصیلی، متولی ایجاد شغل نبودن

در این راستا به عقیده صاحب‌نظر شماره ۳: "آموزش عالی نایستی یک‌جانبه و با یک مهارت آدم تربیت کند، آدم‌ها را چندبعدی تربیت می‌کند، در سایر کشورها از جمله نظام آموزشی انگلیس به همین منوال

۱. صاحب‌نظر شماره ۵

۳. صاحب‌نظر شماره ۵

۵. صاحب‌نظر شماره ۳

۲. صاحب‌نظر شماره ۵

۴. صاحب‌نظر شماره ۴

۶. صاحب‌نظر شماره ۲۰

دولت ۰ تا ۱۰۰ پول آموزش را می‌دهد، از دانشجو هم پولی نمی‌گیرد، معلوم است در بخش دولتی همین اتفاق می‌افتد." صاحب‌نظر شماره ۵ در خصوص هدر رفت سرمایه‌های مالی و انسانی افزایش فرهنگ مدرک‌گرایی را مطرح می‌کند و چنین می‌گوید: "فرهنگ مدرک‌گرایی می‌تواند یکی از پیامدهای برنامه درسی زائد باشد، مبنی بر اینکه اکثر دانشجویان چه دولتی و چه غیردولتی به دنبال مدرک هستند نه کسب علم و دانش مورد نیاز جامعه که این امر خود نوعی هدر رفت سرمایه است."

در راستای پیامدهای اقتصادی و اجتماعی در رابطه با فرار مغزها صاحب‌نظر شماره یک چنین عنوان نمود که: "دانش فی‌نفسه با ارزش است ولی چون محیط، نیازش با این دانش کسب شده برطرف نمی‌شود، این دانش کسب شده زائد است، تورم سواد ایجاد می‌شود. این دانش ارائه شده در این محیط قابلیت به‌کارگیری ندارد، چون دانش تاریخ‌مصرف دارد، چنانچه برای مدتی به کار گرفته نشود، خود این دانش هم منسوخ می‌شود. از آنجایی که دارایی شما فقط این دانش است و سعی می‌کنید محیطی را برایش پیدا کنید که از این دانش استقبال کند و اینجاست که پدیده مهاجرت در قالب فرار مغزها اتفاق می‌افتد؛ پس زائد بودن، صرفاً به معنی مشکل محتوا نیست، بلکه می‌تواند به محیط به‌کارگیری دانش هم‌بستگی داشته باشد. چون در این محیط این دانش آموخته شده قابلیت به‌کارگیری را ندارد و غیر اثربخش می‌شود. شما دانش را فرا گرفته‌اید و حامل این دانش هم هستید ولی جایی برای پیاده کردن آن ندارید، این امر تبعاتی برای فرد و جامعه دارد اعم از فشارهای روحی و روانی و تشنج ایجاد شده در محیط فردی و اجتماعی ایجاد می‌شود."<sup>۱</sup> صاحب‌نظر شماره ۱ چنین عنوان نمود که: "زائد بودن یک بحث نسبی است، زائد از دید چه کسی و بر اساس چه شاخص‌هایی؟ اگر محتوای دروس آموزش عالی ما بخش عمده‌اش زائده، پس چرا وقتی پدیده فرار مغزها اتفاق

یکی از صاحب‌نظران در این باره بیان نمود که: "ما باید زود به سمت تغییر محتوا و تغییر برنامه درسی برای داشتن برنامه‌هایی به‌روز شده و متناسب با نیازهای امروز پیش برویم، اگر با این هدف پیش برویم بحث غیرمفید بودن تمام محتوای درسی چیز پذیرفته‌شده‌ای است و حتی در این زمینه قصور و کوتاهی‌هایی نیز شامل ما می‌شود." به عقیده یکی دیگر از صاحب‌نظران: "آن چیزی که من فکر می‌کنم و ریشه و منشأ برنامه درسی زائد را تشکیل می‌دهد، ماهیت بیشتر نظری و غیرکاربردی درس‌های ما در آموزش عالی است." صاحب‌نظر دیگری: افزون بر ماهیت تئوریک کتاب‌ها، تعداد محدود منابع درسی را یکی از مصیبت‌ها و دلایل زائد شدن برنامه‌های درسی دانسته در صورتی که در سایر کشورهای دنیا این‌گونه نیست."

#### پیامدها

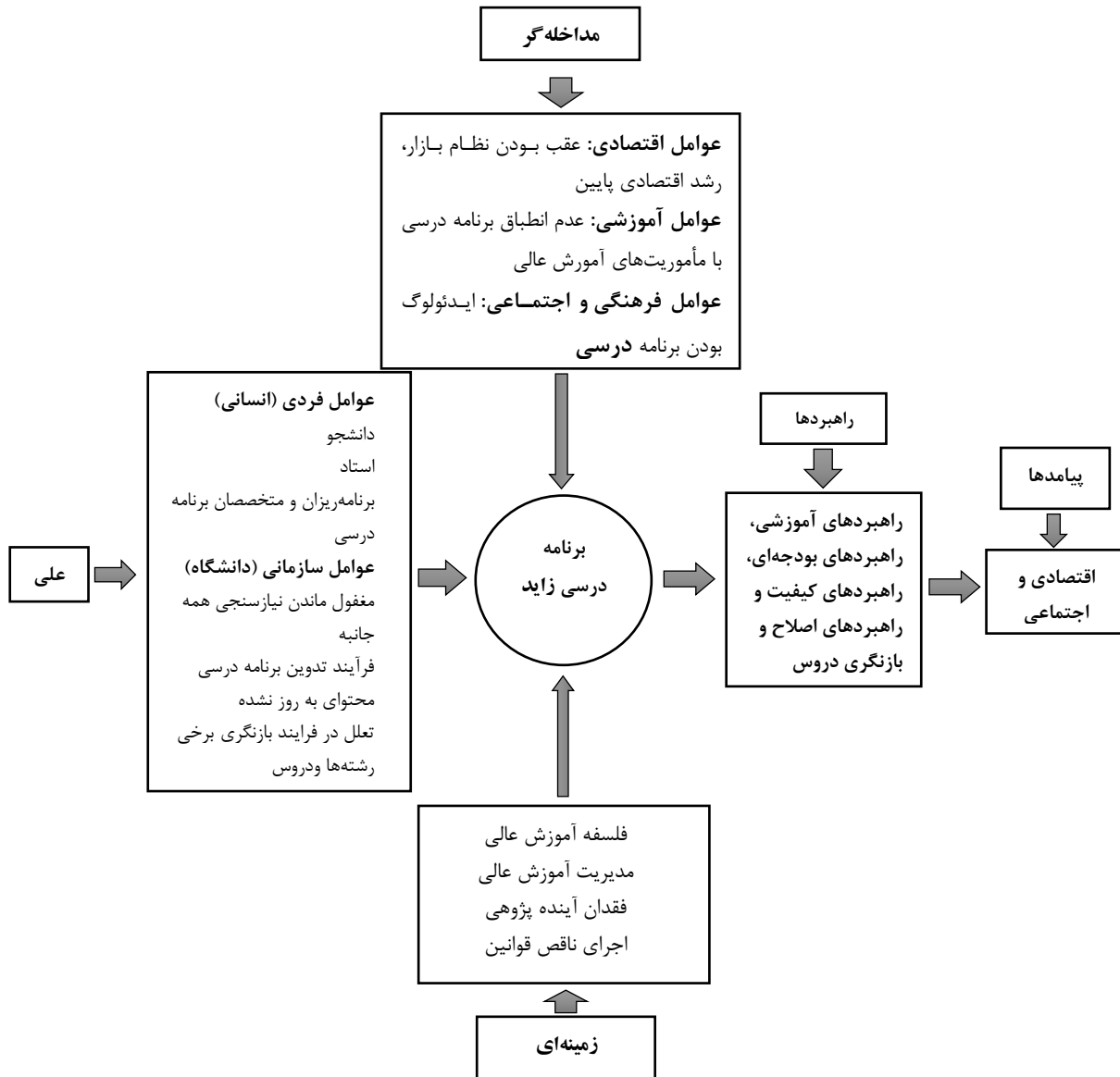
پیامدها خواسته یا ناخواسته به دنبال روش‌های کاربردی می‌آیند (حاج‌باقری، ۱۳۸۹: ۱۳۱) برخی از متغیرها بیانگر نتایج و پیامدهایی هستند که در اثر اتخاذ راهبردهای حاصل از پدیده به وجود می‌آیند. در این پژوهش پیامدها را می‌توان به دو دسته پیامدهای خرد و کلان طبقه‌بندی نمود که در ادامه اشاره شده است:

#### پیامدهای اقتصادی و اجتماعی: هدر رفت سرمایه‌های

##### مالی و انسانی، فرار مغزها

یکی از متخصصین این مهم را چنین تشریح نمود که: "در بخش خصوصی چون افراد پول هزینه می‌کنند دیگر نمی‌شود که شما فقط دروس نظری و تئوری به آن‌ها یاد بدهید، این نشان می‌دهد که من طراح درست و حساسی و کار بلد می‌خوام، طراح مکانیک می‌خوام، یا مهندس معمار می‌خوام، وقتی یه نفر به نهاد و یا موسسه‌ای برای آموزش پول می‌ده، آن موسسه یا نهاد آموزشی باید پاسخگویی هم داشته باشی از طرفی وقتی

می‌افتد افرادی که مهاجرت کرده‌اند در محیط جدید موفق هستند و خوب می‌درخشند؟! به عبارت دیگر پدیده زائد بودن بیشتر مربوط به محیط کار است<sup>۱</sup>." شد.



و رشته‌های دانشگاهی، دروس و برنامه‌هایی را ارائه می‌دهند که عملاً منسوخ، قدیمی و یا از رده خارج شده هستند و دستاوردهای جدیدی جایگزین آن شده‌اند. برای مثال برخی از دروسی که در رشته علوم تربیتی، آموزش زبان‌های برنامه‌نویسی قدیمی، روش‌های منسوخ در پزشکی و ... که عملاً کارایی خود را از دست داده‌اند؛

بحث و نتیجه‌گیری  
نظام آموزش عالی از بزرگ‌ترین و گسترده‌ترین نظام‌های درون جامعه است که سرنوشت جامعه را در بلندمدت تعیین می‌کند (کرمی و فتاحی، ۱۳۹۱). همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، مفهوم برنامه درسی بی‌فایده از یک سو به وضعیتی اشاره می‌کند که دوره‌ها

کد انتخابی شرایط علی که بر زائد شدن برنامه درسی مؤثر است؛ نقش طراحان و برنامه‌ریزان درسی و آموزشی است. برنامه‌های درسی آموزش عالی از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش عالی نقش بسزایی دارند و قلب تپنده مراکز دانشگاهی به شمار می‌آیند. دانشگاه لازم است که برنامه‌ریزی درسی، محتوای دروس، شیوه‌های تدریس، تحقیق، سازمان‌دهی، کارگزینی، نحوه ارائه خدمات و اداره محیط دانشگاه را قابل انعطاف و روزآمد کند و خود را همواره در معرض تجربه‌های تازه قرار دهد. از این رو طراحان و برنامه‌ریزان آموزشی و درسی نقش محوری در بهبود و انتخاب مناسب سرفصل‌ها به عهده دارند. در بین عوامل زمینه‌ای یکی از مهم‌ترین آسیب‌های نظام آموزش عالی ایران ساخت بیش از اندازه هرمی، متمرکز و عمودی بودن آن است، همچنین نهادهای دولتی و حکومتی نقشی خود خوانده، بیش از آنچه باید داشته باشند در سیاست‌های آموزش عالی دارند. البته همه دولت‌ها مسئول خط‌مشی‌گذاری عمومی، حمایت، هماهنگی نظارت عالی و مانند آن را در سطح کلان آموزش عالی دارند و این امری اجتناب‌ناپذیر و لازم است، اما نه اینکه مستمسکی برای سيطرة سیاست‌های ابلاغی و اجباری با برنامه‌ریزی و از بیرون برای دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، پژوهشی و نهادهای علوم و فناوری بشود (فراس‌تخواه و منیعی، ۱۳۹۳).

یکی از مفاهیم مورد اشاره تئوری محور بودن آموزش عالی و غلبه بخش نظری بر بخش کاربردی آن است. بر کسی پوشیده نیست که از رسالت‌های مهم دانشگاه ارتباط با جامعه و رفع نیازهای آن است. بین دانش، آموزش و تجربه تفاوت وجود دارد. ولیکن این تفاوت گاهی نادیده گرفته می‌شود و این‌گونه تصور می‌شود که به صرف آموزش دانشجو می‌تواند صلاحیت انجام کار حرفه‌ای را در بازار کار پیدا می‌کند. متأسفانه علی‌رغم اهمیت تجربه و لزوم کاربردی کردن دروس

از آن دسته‌اند. داده‌های کیفی پژوهش نشان داد که عوامل متعددی در شکل‌گیری برنامه درسی زائد تأثیرگذارند. در بین مهم‌ترین عوامل علی اثرگذار بر مفهوم برنامه درسی زائد سه طبقه محوری با عناوین " دانشجو، استاد، طراحان و متخصصان " شناسایی و طبقه‌بندی شدند. در بین عوامل فردی مربوط به دانشجویان، انگیزه پایین دانشجو گویه‌ای بود که با بیشترین فراوانی نقش مهمی را از دیدگاه صاحب‌نظران در شکل‌گیری مفهوم برنامه درسی زائد به خود اختصاص می‌دهد. در واقع از دیدگاه روان‌شناختی انگیزش یکی از عوامل اصلی رفتار است و در تمام رفتارها از جمله یادگیری، عملکرد ادراک، دقت، یادآوری، فراموشی، تفکر، خلاقیت و هیجان اثرگذار است (خدییوی و مفاخری، ۱۳۹۰). یکی دیگر از کدهای اشاره شده در عوامل فردی (دانشجو)، توجه به بعد نشاط و سرزندگی در بین دانشجویان است در واقع با این مفهوم صاحب‌نظران به نوعی به ماهیت و کیفیت زندگی دانشجویان توجه ویژه‌ای داشتند. در این راستا در تعریفی نشاط را یک هیجان مثبت که حاوی سه عنصر اساسی لذت، خرسندی و رضایت از زندگی است تعبیر نموده‌اند (الیاسی، ۱۳۸۲). در واقع صاحب‌نظران در سطوح گوناگون زندگی فردی دانشجو متغیرهای متفاوتی را عامل اساسی شکل‌گیری این مفهوم دانسته‌اند و تنها به ابعاد آکادمیک بسنده نکرده‌اند؛ که پیش‌تر به‌طور مفصل ذکر شد.

در بین مفاهیم طبقه‌بندی شده در کد انتخابی عوامل فردی نقش استاد را مطرح نمودند، از جمله گزاره‌هایی که در مورد استاد با فراوانی بالا به‌عنوان یکی از مؤثرترین عوامل علی برنامه درسی زائد شناخته شده؛ ضعف توانمندی استاد بود. به عبارتی توانمندی استاد را می‌توان چنین بیان نمود که تسلط استاد بر درس مورد تدریس، نحوه سامان‌دهی، تنظیم درس و علاقه‌مندی به تدریس از خصوصیات یک استاد توانمند معرفی شده است (قربانی، ۲۰۰۹). سومین عامل از عوامل فردی در

پژوهشی شکل‌گرفته است در بخش راهبردها نیز طبقاتی در سطح فردی و سازمانی شناسایی شد. تعیین ساختار بهینه نظام برنامه‌ریزی درسی و اصلاح و بازنگری آن در گذر زمان از جمله مهم‌ترین دل‌مشغولی‌های سیاست‌گذاران نظام‌های آموزشی در کشورهای مختلف جهان بوده است. این مهم در آموزش عالی اهمیت دوچندانی می‌یابد زیرا برنامه درسی در آموزش عالی ابزار علمی و اجتماعی نیرومندی است که ضمن ترسیم چگونگی و حدود انتقال دانش و مهارت‌ها به یک تجربه وسیع علمی برای دانشجویان نیز محسوب می‌شود. در واقع برنامه‌های درسی پاسخگوی نیازهای در حال تحول جامعه و بخش‌های مختلف آن باشد. پدیده کهنگی یا عقیم ماندن برنامه‌های درسی به واسطه عدم بازنگری در آن باعث کاهش کیفیت آموزش عالی و پاسخگو نبودن آن در قبال بازار کار و نیازهای اشتغال می‌گردد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۰). بر اساس بررسی‌های انجام شده در گزارش صندوق بین‌المللی پول آمده است که «سالانه حدود ۱۸۰ هزار ایرانی تحصیل کرده به امید زندگی و موقعیت شغلی بهتر» از کشور خارج می‌شوند. این صندوق بین‌المللی در گزارش خود می‌افزاید که رقم خروج حدود ۱۸۰ هزار تحصیل کرده از ایران، به معنی خروج سالانه ۵۰ میلیارد دلار ارز از کشور است. به عبارت ساده و قابل فهم، در صورتی که درس یا سرفصل‌هایی که با شغل یا مشاغل امروزی ارتباط نداشته باشد؛ به‌طور نسبی زائد تلقی می‌شود، در واقع این مهم نشان از نسبی بودن سطوح برنامه درسی زائد و همچنین ناشی از اجتناب‌ناپذیر بودن آن دارد. در صورتی که یک برنامه درسی بتواند دانش، نگرش و مهارت‌هایی را برای فرد در جامعه ایجاد کند آن برنامه درسی زائد نیست. با عنایت به این مهم زائد بودن برنامه‌های درسی دارای سطوح مختلفی است. در اینجا بین دو مفهوم یادگیری زائد و برنامه درسی زائد تفاوت وجود دارد. با این توضیح که برنامه درسی زائد همان‌طور که پیش‌تر گفته شد؛ مربوط می‌شود به آنچه

شاهد اجرای ضعیف واحدهای عملی در نظام دانشگاهی هستیم؛ و این امر غلبه بخش تئوری بر عملی را در نظام آموزشی نشان می‌دهد. توجه به سیستم نظارت و ارزشیابی مستمر، تدوین و اجرای برنامه‌های آموزش عالی است. در این راستا می‌توان بیان نمود که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی را بر آن داشته است که برای فراهم ساختن زمینه‌های لازم جذب بهترین استعدادها، برنامه‌های آموزشی و پژوهشی خود را بیش از پیش مورد ارزیابی قرار دهند، به مؤثر بودن دانش توجه کنند و شرایط لازم را برای ایجاد ارتباط اثربخش میان نیروی انسانی و نیازهای بازار کار فراهم سازند. در این راستا (فراستخواه، ۱۳۸۸)، توجه ناکافی به امر کیفیت در آموزش عالی کشور را یکی از مصادیق و درعین حال دلایل توسعه‌نیافتگی سازمانی دانشگاه‌ها در ایران بر می‌شمارد.

یکی از مؤلفه‌های اساسی دیگر در قالب مدل پارادایم شناسایی عوامل مداخله‌گر در شکل‌گیری فرآیند برنامه درسی زائد بود. عوامل مداخله‌گر از جمله عواملی هستند که خارج از نظام آموزشی و به‌ویژه نظام آموزش عالی بر پدیده مورد مطالعه تأثیر می‌گذارند. یکی از مهم‌ترین عوامل مداخله‌گر عوامل اقتصادی بود که با بیشترین تعداد ارجاعات در این مطالعه بررسی شد. یکی از کدهای باز این طبقه، تدوین سرفصل‌های نامتناسب با نیاز بازار کار است که بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده است. در صورتی که برنامه‌های درسی و دوره‌های آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی با توجه به نیازهای بازار کار و سازگاری آن‌ها با شرایط اقتصادی و اجتماعی جامعه و تحولات فناوری (سرکارآرانی، ۱۳۹۳) انجام شود، می‌تواند نقش اساسی در تعادل بین نظام بازار کار و دانشگاه در پی داشته باشد. مؤلفه‌ای که جز بزرگ‌ترین دغدغه‌ها مطرح شد، توجه ویژه به ارتباط صنعت و دانشگاه، بازار کار و اشتغال، نیاز بازار کار در دانشگاه‌ها بود. برای پاسخ به این ضرورت ارتباط میان صنعت و دانشگاه‌ها و مؤسسات

تمام‌تر افزوده‌اند و کمتر داوطلبی را از کلاس‌های دانشگاهی، بی‌نصیب گذاشته‌اند و به دنبال آن، مدرک‌داران جوان متقاضی تحصیلات تکمیلی را روانه بازار آموزش عالی کرده‌اند تا در این سطح نیز گسترش کمی قابل توجهی ایجاد کنند و بر طبل توسعه این‌چنینی بر آموزش عالی بکوبند. ادامه این روند کمی، بحران کیفی آشکاری را در پی داشته و جامعه دانشگاهی را به فکر یافتن راه خروج از این وضع انداخته است و شاید درخواست فرهنگستان علوم از ریاست جمهوری، از همین دست چاره‌اندیشی‌ها باشد. چراکه تدوین و اجرای سیاست‌های مناسب در زمینه آموزش عالی، تضمین‌کننده پیشرفت‌های کشور است.

یکی از پیامدهای تفکر مدرک‌گرایی بیکاری است که در حال حاضر جامعه با آن روبه‌رو است. متأسفانه بسیاری از افراد دارای مدرک به دلیل نداشتن تجربه فنی لازم، کارایی لازم را ندارند، لذا برای حل این مشکل باید در کنار آموزش‌های تئوری، به آموزش‌های کاربردی نیز توجه شود تا دانشجویان پس از فارغ‌التحصیلی بدون معطلی جذب بازار کار شوند. این مهم منجر به افزایش بی‌اعتمادی مردم به مدارک آموزش عالی شده و بخش‌های مختلف بازار کار اعم از صنعت نیاز به آموزش مجدد افراد تحصیل کرده را بار مالی سنگینی می‌دانند؛ ایران با توجه به وضعیت اقتصادی، اجتماعی و سیاسی ویژه‌ای که داشته، همواره جزو کشورهای پیشرو در خروج سرمایه‌های انسانی بوده است. ایران در کنار هند، چین، روسیه و ترکیه، از جمله مهم‌ترین کریدورهای مهاجرت از کشورهای جنوب به شمال بوده است. در سال ۲۰۱۰ نزدیک به ۱۴۳۸ مبتکر و مبدع ایرانی نیز به امریکا مهاجرت نموده‌اند به نقل از آمار سازمان ثبت احوال چهار تا پنج میلیون مهاجر ایرانی در ۲۲ کشور جهان سکونت دارند که سهم امریکا یک‌میلیون و ۴۰۰ هزار مهاجر ایرانی است. بیش از یک‌چهارم ایرانی‌تبارهای امریکا دارای مدارک فوق‌لیسانس و دکترا هستند.

نباید تدریس بشود و هم اکنون در برنامه‌های درسی گنجانده شده است و با توجه به پیشرفت علم و فناوری و تغییرات پیش رو ضرورتی هم برای ادامه تدریس و یادگیری این مطالب و مباحث وجود ندارد و نیاز به بازبینی و اصلاح دارد. شایان ذکر است که مفهوم برنامه درسی زائد در آموزش و یا آموزش عالی معنا می‌یابد و مفهوم یادگیری زائد به آموزش‌هایی که به فرد در حین کار داده می‌شود مربوط است. برخی از صاحب‌نظران بر این باورند که هر چیزی ارزش یادگیری دارد و با مفهوم یادگیری زائد موافق نبودند. به باور ایوان ایلچ (۱۳۸۹) ما باید ثابت کنیم که می‌توانیم آموزش لازم و غیر لازم برای دیگران را تشخیص بدهیم درست به همان ترتیبی که نسل گذشته، برای تفکیک مقدس از غیر مقدس قوانینی وضع می‌کردند.

به عقیده صاحب‌نظر شماره پنج، مفهوم یادگیری زائد مفهومی است که در آموزش<sup>۱</sup> مطرح نیست بلکه در پرورش<sup>۲</sup> کاربرد دارد و نشان از اولویت دادن به نیاز بازار و تقاضای اصلی جامعه است. از این‌رو در خصوص مفهوم برنامه درسی می‌توان اذعان داشت آن برنامه درسی که مبتنی بر تقاضامحوری نباشد، زائد است به عبارت دیگر عدم ارتباط نظام آموزش عالی با بخش تقاضا منجر به زائد بودن می‌شود.

در طبقه انتخابی پیامد یک طبقه محوری با عنوان "پیامدهای اقتصادی و اجتماعی" با ۱۳ کد باز شناسایی شد. یکی از پیامدهایی که تأکید زیادی بر آن شده بود، مسئله مدرک‌گرایی است. در توضیح این معضل می‌توان چنین بیان نمود که گسترش کمی آموزش عالی، توجه به توسعه و فناوری‌های نوین و هم‌سویی با جامعه جهانی برای تبادل اطلاعات علمی، از ویژگی‌های جوامع مدرن و از مطالبات کشورهای در حال توسعه است. این در حالی است که نظام آموزش عالی ایران و نهادهای ذی‌نفع و درگیر با آن، به دنبال مواجهه با موج جمعیت متقاضی صندلی‌های دانشگاه، با جذب حداکثری داوطلبان، بر آمار افراد دانشگاهی کشور با شدت هر چه



- A. L. Corbin, J. L. (1998). Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory 2<sup>nd</sup> ed. Thousand oaks: sage publications.
- Barnett. R & Coate. K (2004), Engaging the Curriculum in Higher Education (Society for Research into Higher Education). <http://www.amazon.com/Engaging-Curriculum-Education-Society-Research/dp/0335212891>.
- Barnett, R. & Coate, K. (2005). Engaging the Curriculum in Higher Education. Maidenhead: SRHE/Open University Press.
- Brock, T. (2010). Young adults and higher education: Barriers and breakthroughs to success. *The Future of Children*, 20(1), 109-132.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Charmaz, K. (2010). Studying the experience of chronic illness through grounded theory. In *New directions in the sociology of chronic and disabling conditions* (pp. 8-36). Palgrave Macmillan, London.
- Chelliah, S., Bujang, T., Lew, T. Y., & Adriel, K. (2016). Relationship between training components, work environment and participants' characteristics on transfer of training skills and organizational commitment
- Collins J. (2009). *Education Techniques for Lifelong Learning*. RadioGraphics. 2009; 29(2): 613-22.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research (3e), Basics of qualitative research, Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand oaks, USA: Sage
- Corbin, J., and Strauss, A. (1990). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Sage Publications, Inc.
- Cooper, JH (2005). A training Programme Based on the Principles of Social Constructivism and Focused on Developing People for the Future World of Work an Evaluation. submitted in partial fulfilment of the requirement for the degree Magisters Commeric in the Faculty of Economic and Buseiness Sciences at the University of Pretoria.
- Elyasi, Mohammad. (2003). *Psychology of Happiness and joy*. Advisor Message Publication. Imam Hussein University (pbuh). October 2003; 31st.
- Estep Jr, James Riley. (2012). Where ypu go, there you are: The need for Educational Maps in the Church. *Handbook of Mapping Out Curriculum in Your Church*. pp 1-20. United States of America: Published by B&H Publishing Group Nashville, Tennessee.
- Hasanefendic, S., Heitor, M., & Horta, H. (2016). Training students for new jobs: The role of

## پیشنهادها

- با توجه به نتایج پژوهش حاضر به منظور کاهش پدیده برنامه درسی زائد در نظام آموزش عالی ایران پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه می‌شود:
- برگزاری کارگاه‌های آموزشی به منظور طراحی و تدوین برنامه‌های درسی توسط اعضای هیئت‌علمی در دانشگاه‌ها؛
  - مشارکت تصمیم سازان و سیاست‌گذاران آموزش عالی در تدوین و طراحی برنامه‌های درسی و سرفصل‌های دانشگاهی با سایر ذی‌نفعان به منظور آگاهی از نیاز جامعه و بازار کار؛
  - تلاش برای پرورش طراحان و مشاوران برنامه درسی آگاه و مجرب در سطح خرد و کلان که بتوانند در امر بازننگری و به‌روزرسانی برنامه‌های درسی به دانشگاه‌ها پس از تفویض اختیار مجدد به دانشگاه‌ها برای تدوین برنامه‌های درسی؛
  - تلاش شورای تدوین برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها به منظور کاستن از دروس تئوریک و افزایش سهم دروس کاربردی، از رویکرد آموزش مبتنی بر یادگیری ترکیبی به جای تأکید بر یادگیری سنتی جایگزین شود؛
  - و در نهایت، تأسیس نهادی برای یادگیری مادام‌العمر در دانشگاه‌ها و همچنین توجه کارفرمایان به امر آموزش به‌عنوان بهترین راهکار به منظور کاهش برنامه درسی زائد، پیشنهاد می‌شود.

## منابع

- Abedi, Heidar Ali. (2010). Application of Phenomenological Research Method in Clinical Sciences. *Strategic Quarterly*, 19 (54): 224-207.
- Akgun, A.E.& Lynn G.S.& Byrne, J.C. (2006). Antecedents and consequences of unlearning in new product development teams. *Journal of Product Innovation Management*, Vol. 23, pp. 7388.

- technical and vocational higher education and implications for science policy in Portugal. *Technological Forecasting and Social Change*.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Farastkhah, Maghsood (2016): *Qualitative Research Method in Social Sciences with Emphasis on "Based on" (Grounded Theory of GTM)*, Agah Publication, Second Edition.
- Farasatkah, Maqsood; Maniei, Reza (2014), *Factors Affecting Faculty Members' Participation in Higher Education Policy Planning and University Planning*, *Quarterly Journal of Research and Planning*, Volume 20 Issue 3.
- Fathi Vajargah, Kouros (2012), *Effective Teaching Techniques*, Ayij Publishing, First Edition.
- Fathi Vahjargah, Kouros. (2010). *Design and Validation of the Model for Reforming and Revising the Humanities Curriculum - Iran's Universities and Institutes of Higher Education*. Research Center for Cultural Studies (Research Project).
- Fathi Vajargah, Kouros and Khoshnoodifar, Mehrnoush (2013), *Distance Education and Internationalization of Curriculum in Higher Education*, First Edition, Ayij Publication.
- Fathi Vahjargah, Kouros (2012) *A wasteful or Useless Curriculum*. *Editorial Quarterly Journal Studies in Higher Education*. Third. Seventh number.
- Fathi Vajargah, Kouros (2013) *Dikom Analysis Guide*. Second edition. Tehran: Symaie Danesh Publication.
- Forrest, S, & Lane, A. (2014). *Submission to Department of Education Review of the National Curriculum*.
- Forrest, S. (2014). *Scrap the national curriculum*. *Review-Institute of Public Affairs*, 65(4), 24. retrieved from: [http://www.ipa.org.au/portal/uploads/Forrest-Nat\\_Curriculum.pdf](http://www.ipa.org.au/portal/uploads/Forrest-Nat_Curriculum.pdf).
- Hajj Bagheri, Adib, Parvizi, Mohsen, and Salsali, Sarvar (2010). *Qualitative Research Methods*. Bashari Publications.
- Hosseini Lograni, Seyedeh Maryam and et al. (2015), "Conceptualization of Redundant Learning and its Reduction in the Iranian Higher Education System from the Point of View of Higher Education Specialists", *Study on Measuring and Educational Evaluation*, Volume 5, Issue 9, Spring 2015, p. 39 - 9.
- Ilich, Eyvan (2010). *Deschoolification from the community*, translated by Davar e Shaikhivandi. First edition, Gissa publication.
- Khadivi, Asadollah, Mafakheri, Afsaneh (2011), *Relationship between Achievement Motivation, Source of Control, Self-Concept and Academic Achievement of Secondary school students of Tabriz five districts*, *Journal of Educational Sciences*, Year 4, No. 13-45. P. 66.
- Klein, J. I. (1989). *Parentetic Learning in Organizations: Toward the Unlearning of the Unlearning Model*. *The Journal of Management Studies*, 26(3), 291.
- Karami, Morteza and Fatahi, Hoda. (2011). *Change in Higher Education Curriculum (Case Study: Master's Degree Planning Curriculum)*, *Curriculum Studies Quarterly*.
- Klein, M, F (2001). *Pattern Curriculum Design, Views, Approaches and Perspectives*. Translated by Mehr Mohammadi, Mahmood. Mashhad: Publication (Date of publication in original language 1985).
- Kuraev, A. (2016). *Soviet higher education: an alternative construct to the western university paradigm*. *Higher Education*, 71(2), 181-193.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage .
- Johnson-Mardones, D. F. *Understanding Curriculum as Phenomenon, Field, and Design: A Multidimensional conceptualization*.
- MacLaren, I. (2012). *The contradictions of policy and practice: Creativity in higher education*. *London Review of Education*, 10(2), 159-172.
- Makinen, Marita& Annala, Johanna. (2010). *Meaning Behind Curriculum Development in Higher Education*. *PRHE Conference Edition*, Volum 4 (2) .
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination* (p. 176). New York: Macmillan
- Money, J., Dinning, T., Nixon, S., Walsh, B., & Magill, C. (2016). *Co-Creating a Blended Learning Curriculum in Transition to Higher Education: A Student Viewpoint*. *Creative Education*, 7(09), 1205 .
- Parker, L. (2016). *Religious environmental education? The new school curriculum in Indonesia*. *Environmental Education Research*, 1-24.
- Rabah, Iman. (2012). *The Influence of Assessment in Constructing a Hidden Curriculum in Higher Education: Can Self and Peer Assessment Bridge the Gap between the Formal and the Hidden Curriculum?* *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol 2, No11.
- Shireen J. Fahey (2012) *Curriculum change and climate change: Inside outside pressures in higher education*, *Journal of Curriculum Studies*, 44:5, 703-722
- Saks, A. M. & Belcourt, M. (2006). *An investigation of training activities and transfer of training in organizations*, *Human Resource Management*, 45 (4): 629-648.
- Sarkararanani, Mohammad Reza (2013). *Perspective: Change the Curriculum to Improve Education*. *Teacher Magazine* (pages 34-37).

- Strauss, A. L. Corbin, J. L. (1998). Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks: sage publications.
- United Nations children's Fund. (2000). Curriculum Report Card. New
- Zitter, I., Hoeve, A., & de Bruijn, E. (2016). A Design Perspective on the School-Work Boundary: A Hybrid Curriculum Model. *Vocations and Learning*, 9(1), 111-131.