

تبیین سیر تحول و اصلاح نظام برنامه‌درسی آموزش عالی بعد از انقلاب اسلامی در ایران*
**The Evolution and Reform of Higher Education Curriculum in
Iran after the Islamic Revolution**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۲/۱۸، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۳/۳/۱۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۶/۲۱

Ladan Salimi- Dr.Narges Keshtiaray- Dr.Kourosh Fathi

Abstract: The aim of this study is to explain the evolution and reform in the curriculum system of higher education after the Islamic Revolution in Iran. The considered survey is historical that has tried to take advantage of the resources and documents available, and present full review of higher education curricula. The method used in this research is qualitative. The research areas of all texts were research and documents relating to the higher education curriculum of print and digital resources in libraries, databases, magazines, and e-book available to use and tools used to gather information related to the topic of survey were short papers, that all were made by the researchers. The results show that after the Islamic Revolution reveals that the curriculum in higher education system has gone through different orientations. An experience of academic curricula periods before and after the Islamic Revolution caused the transition from a relatively independent system of curricula (pre-revolution) to the extreme focus (after the revolution) and eventually, the relative authority for academic programs (the latter program's economic, social and cultural) to the transfer of full authority to the curricula of the universities audit board

Keywords: Higher education, curriculum, Historical research, Orientation

لادن سلیمی^۱، دکتر نرگس کشتی‌آرای^{۲*}، دکتر کورش فتحی
و اجارگاه^۳

چکیده: هدف از انجام این پژوهش، تبیین سیر تحول و اصلاح نظام برنامه درسی آموزش عالی بعد از انقلاب اسلامی در ایران بود. روش پژوهش کیفی از نوع تاریخی است که تلاش نموده با بهره‌گیری از منابع و مستندات در دسترس سیر بازنگری برنامه‌های درسی آموزش عالی را ضمن سه دوره انحلال، تعویق و گسترش با دیدگاهی تحلیلی نشان دهد. حوزه پژوهش کلیه متون، پژوهش‌های انجام شده و اسناد مربوط به برنامه‌های درسی آموزش عالی بود که از منابع چاپی و دیجیتالی موجود در کتابخانه‌ها، بانک اطلاعاتی، مجلات و کتاب‌های الکترونیکی در دسترس و به صورت کل شمار استفاده گردید و ابزار مورد استفاده برای جمع‌آوری اطلاعات و استخراج بند‌های مرتبط با موضوع پژوهش، فیش‌های تحقیق بودند که همگی توسط محقق ساخته شدند. نتایج نشان می‌دهد که برنامه درسی در نظام آموزش عالی تاکنون جهت‌گیری‌های متفاوتی را پشت سر گذاشته است. تجربه‌ای که از دوره‌های برنامه ریزی درسی دانشگاهی قبل و بعد از انقلاب اسلامی حاصل می‌شود گذر از یک نظام برنامه ریزی درسی نسبتاً مستقل (دوره قبل از انقلاب) به نظام متمرکز افراطی (بعد از انقلاب و در دوران انحلال و تعویق) و سرانجام به سمت واگذاری اختیارات نسبی برای برنامه ریزی دانشگاهی (از برنامه دوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی) به سمت واگذاری اختیارات کامل برای برنامه ریزی درسی به دانشگاه‌های دارای هیات‌میزه است.

کلمات کلیدی: آموزش عالی، برنامه درسی، پژوهش تاریخی، جهت‌گیری‌ها

*مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است

۱. دانش آموخته دکتری برنامه ریزی درسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران
۲. استادیار گروه برنامه ریزی درسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران
۳. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

*نویسنده مسول: نرگس کشتی‌آرای n_keshtiar@khuisf.ac.ir

مقدمه

آموزش عالی مفهوم نوینی در جامعه بشری نیست اما به دلیل تاثیر عمیق و همه جانبه‌ای که بر رشد و توسعه جوامع بشری داشته است مورد توجه بسیار قرار گرفته است. برنامه‌های درسی از جمله عناصر اساسی در نظام تعلیم و تربیت و به ویژه در آموزش عالی به شمار می‌روند که می‌توانند در بهبود و پیشرفت نظام آموزشی و تحول در اجتماع مفید و مثمر ثمر باشند. حقیقت قابل توجه در متون آموزش عالی آن است که علی‌رغم سابقه نه چندان طولانی واژه " برنامه درسی در آموزش عالی " حیات و تداوم دانشگاه‌ها با مولفه طراحی برنامه درسی گره خورده است هیکس^۱ (۲۰۰۷). آموزش عالی به عنوان یکی از دوره‌های تحصیلی در نظام آموزشی به میزانی که دوره‌های تحصیلی ماقبل دانشگاه توجه متخصصان برنامه ریزی درسی در سطح جهان را به خود جلب کرده است، موضوع نظریه‌پردازی و پژوهشی علمی قرار نگرفته است. شاید یکی از دلایل این توجه غیر متوازن به برنامه‌های درسی دوره‌های تحصیلی ماقبل دانشگاه در مقایسه با برنامه درسی در سطح آموزش عالی را بتوان در زمینه و خاستگاه تاریخی رشته برنامه درسی جستجو کرد. در دهه‌های آغازین قرن بیستم که مصادف با پیدایش رشته برنامه درسی است، نظریه پردازی‌ها و اقدامات عملی و حرفه‌ای تقریباً به شکل انحصاری معطوف به آموزش و پرورش عمومی بوده است. سابقه رویکرد های تمرکز گرایانه یا تمرکز زدایی در قلمرو تخصصی برنامه درسی به نیمه دوم قرن بیستم بر می‌گردد. از دهه ۱۹۵۰ میلادی مراکز متعددی برای تولید برنامه‌های درسی و آموزشی شکل گرفت در این مراکز، برنامه‌های درسی و آموزشی عموماً توسط صاحب نظران با تیم های کارشناسی حرفه‌ای تولید می‌شد. برنامه‌های درسی تهیه شده در این مراکز عمدتاً منطبق بر موقعیت های واقعی کلاس درس نبوده و آموزش دهندگان تنها به عنوان مصرف کننده برنامه درسی تهیه شده بودند(سابار^۲، ۱۹۹۴، ص ۱۲۶۷). در فاصله دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ میلادی، نا کارآمدی برنامه درسی متمرکز مشخص گردید و در نتیجه فرصت های ممکن برای برنامه ریزی غیر متمرکز و با محوریت مراکز آموزشی در فرآیند برنامه ریزی درسی و مشارکت افراد گروه‌های گوناگون در تصمیم گیری برنامه درسی صورت گرفت (سابار، ۱۹۹۷). به طوری که تمرکزگرایی در تدوین عناوین و سرفصل های دروس رشته‌های دانشگاهی همواره مورد انتقاد کارشناسان و صاحب نظران بوده است. به طوری که استارک^۳ (۱۹۹۷) اظهار می‌کند، تغییر و اصلاح در برنامه‌های درسی در کشورها و دانشگاه‌های پیشرفته جهان مطابق تحولات صورت می‌گیرد. چنین تغییری به نظام آموزش عالی کمک می‌کند تا نیازهای مبتلا به جامعه را

1- Hicks

2- Sabar

3- Stark

برآورده سازد. تغییرات برنامه درسی باید در خدمت اصلاح برنامه ریزی درسی دانشگاهی و موجب اثر بخشی آنها شود. یکی از مفاهیمی که در تغییر برنامه درسی مطرح می‌شود، اصلاح یا بازنگری است. مفهوم اصلاح به تغییرات خاص اما جامع تر و بنیادی تر در تغییر برنامه درسی مربوط می‌شود. اصلاحات شامل تجدید نظر در سازمان و ساختار نظام آموزشی، بازنگری عمده در برنامه درسی و امثال آن می‌شود. تصمیم‌هایی که در جریان بازنگری برنامه درسی اتخاذ می‌شود، به هدف های برنامه درسی، مواد آموزشی، فعالیت های آموزشی، ارزیابی و نظیر آن مربوط می‌شود (فولن^۱، ۱۹۸۵). در بسیاری از کشورها بازنگری و بهبود درس معمولاً بر عهده مدرس درس است، اما مسئولیت طراحی مجدد برنامه‌های درسی بر عهده کمیته‌هایی است که گروه آموزشی به طور ویژه برای انجام این کار تشکیل می‌دهد. مشارکت اعضای هیات علمی می‌تواند منجر به پیدایش درس های جدید، جالب، برنامه‌های درسی بازنگری شده مطلوب و نوآوری ها در تدریس شود که به نوع خود جالب و اثر بخش خواهد بود. اما تجربه نشان داده است، پروژه‌هایی که از حمایت همکاران هیات علمی، گروه آموزشی و مدیریت برخوردار نبوده چندان قریب موفقیت نبوده‌اند (نصر، ۱۳۸۶). یک نکته اساسی در فرایند تغییر و بازنگری برنامه درسی، غلبه بر مقاومت اساتید در برابر تغییر و نگرانی آنان در مورد منافع خود می‌باشد. در واقع بازنگری و تغییر در برنامه درسی بدون هموار کردن علائق و ارزش‌های اعضای هیات علمی در راستای بازنگری میسر نمی‌باشد (دیویس^۲ و رودز^۳، ۱۹۹۸). لونبرگ^۴ (۱۹۹۵) با مطالعه موردی " الگویی برای برنامه ریزی درسی موثر و تجدید نظر برنامه درسی " با بیان جهت گیری کلی صنعت و تجارت، نیاز روز افزون به بازسازی برنامه‌های درسی و اصلاح روش‌های تدریس در آموزش عالی را مورد تأکید قرار داده است. مازولی^۵ (۲۰۰۰) یافته‌های پژوهشی خود را در زمینه ادراکات اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و تاثیر آنها بر برنامه ریزی درسی را بدین ترتیب گزارش می‌کند: اعضای هیأت علمی تاثیر زیادی بر برنامه ریزی های درسی و محتوای درسی در آموزش عالی دارند. تأثیر گروه‌های بیرونی بر برنامه ریزی درسی آموزش عالی در حد متوسط است و بیشترین تأثیر را اعضای هیأت علمی دارند. علی رغم موافقت با تاثیرات و تفاوت های دیگر، اعضای هیأت علمی همچنان بیشترین تاثیر را بر برنامه ریزی درسی دارند. لاوتن^۶ (۱۹۸۳) بر این عقیده است که برنامه درسی باید بر پایه فرهنگ هر کشوری شکل گیرد. همچنین وی می‌گوید که در اقدامات مربوط به بازنگری برنامه درسی دانشگاهی لازم است نظام اجتماعی،

1- Fullan

2- Davis

3- Rohdes

4- Levenburg

5- Mazzoli

6- Lowton

تبیین سیر تحول و اصلاح نظام برنامه‌درسی آموزش عالی بعد از

اقتصادی، ارتباطات، فناوری، اخلاقی، اعتقادی و زیبایی‌شناختی در نظر گرفته شود. با وجود این سعیدی (۲۰۰۵) بر خلاف دیدگاه لاوتن عوامل دیگری را در شکل‌گیری برنامه درسی دانشگاه‌ها شامل رسالت‌های دانشگاه، استادان دانشگاه، علائق و تخصص آنها، جایگاه استادان در محیط دانشکده، یادگیری تجربی و مسائل اجتماعی را اثر گذار می‌داند. در بررسی ماهیت تغییر برنامه درسی بر رابطه بین روند اصلاحات برنامه درسی و بافت اجتماعی - اقتصادی و ساسی تاکید می‌شود، به این معنا که برنامه درسی دانشگاهی در سراسر جهان فشار قابل توجهی را در رابطه با تغییر از حالت انتزاعی، منزوی و دور از جامعه به شکلی که بیشتر پاسخگوی نیازهای جامعه باشد تجربه می‌کند. در واقع اصلاحات برنامه درسی نتیجه فعل و انفعال تعدادی از عوامل داخلی و خارجی است که در شرایط بسیار خاص رخ می‌دهد (آدام، ۲۰۰۹).

سیر تحول آموزش عالی ایران

آموزش عالی بیش از ۹۵ سال (از ۱۲۹۷ شمسی تا کنون) سابقه دارد و نسبت به سایر مقاطع تحصیلی، دستخوش بیشترین تغییرات و تحولات و بازنگری مستمر شده است. مجلس شورای ملی با تصویب لایحه قانونی تأسیس دانشگاه تهران در ۱۳۱۳/۵/۸ فصل نوینی در توسعه آموزش عالی ایران آغاز کرد. پس از تأسیس دانشگاه تهران، دانشگاه جنگ (۱۳۱۴) و سپس دانشکده نفت آبادان و موسسه آموزش عالی آموزش ارتباطات (۱۳۱۹) به لحاظ ضرورت‌های فرهنگی، فنی و اقتصادی تأسیس شدند (آقازاده، ۱۳۸۳). در دهه چهل شمسی، طی دو برنامه پنج ساله عمرانی سوم (۱۳۴۶-۱۳۴۲) و چهارم (۱۳۵۱-۱۳۴۷) موسسات و مراکز آموزش عالی تازه‌ای به وجود آمدند. در سال ۱۳۴۴، قانون شورای مرکزی دانشگاه‌ها به تصویب رسید. این شورا به صورت یک نهاد هماهنگ‌کننده و واسط بین دانشگاه‌ها و وزارت فرهنگ و آموزش عالی در آمد که به امر سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و تدوین مقررات و نظارت بر اجرای آن می‌پرداخت. با تأسیس وزارت علوم و آموزش عالی در بهمن ۱۳۴۶ و تشکیل هیات امنای دانشگاه‌ها و حضور تعدادی از شخصیت‌های فرهنگی، دانشگاهی و اقتصادی کشور به عنوان عضو فعال آن تا حدودی زمینه مساعدی برای همگرایی میان سیاست‌گذاری علمی، آموزشی و پژوهشی بر اساس نیازهای اداری، اجرایی، اقتصادی، صنعتی و خدماتی کشور فراهم شد. مرکز آموزش عالی، علاوه بر تهران در ۲۰ استان و ۵۴ شهر گسترش یافت به طوری که در سال ۱۳۵۸-۱۳۵۷ قریب به ۴۵/۴۵ درصد دانشجویان در استان تهران و ۵۴/۵ درصد آنان در سایر استان‌های کشور تحصیل می‌کردند. ناگفته نماند که طی سال تحصیلی مذکور فقط ۱۶/۸ درصد داوطلبان می‌توانستند از طریق موفقیت در آزمون سراسری (کنکور) به دانشگاه‌ها و موسسات

^۱- Adam

آموزش عالی راه یابند. به سخن دیگر از هر ده نفر داوطلب کمتر از دو نفر از امکان دسترسی به تحصیلات عالی برخوردار بودند (آقازاده، ۱۳۸۳، ص ۹۴). پس از انقلاب اسلامی، آموزش عالی به رغم مشکلات ناشی از تنگناهای مالی و ضعف سرمایه گذاری‌ها و به لحاظ ضرورتی اجتناب ناپذیر در روند توسعه کشور به سیر توسعه خویش، با همه دشواری‌ها و کاستی‌ها ادامه داد و پس از افت کمی و کیفی در دهه اول، مجدداً از دهه دوم انقلاب برای دوام و توسعه کشور با چالش‌های نوینی در رشد اقتصادی و فنی مواجه شد، به طوری که طی دو برنامه پنج ساله اول و دوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۷۲-۱۳۶۸) و (۱۳۷۸-۱۳۷۴) تعداد دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی از ۱۰۲ دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی در ۱۳۶۷ به ۲۷۰ واحد دانشگاهی و مراکز آموزش عالی در ۱۳۷۸-۱۳۷۷ افزایش یافت (نوروززاده، فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷).

روش انجام پژوهش

پژوهش مورد نظر از نوع تاریخی است که تلاش نموده با بهره‌گیری از منابع و مستندات در دسترس سیر بازنگری برنامه درسی آموزش عالی بعد از انقلاب اسلامی ایران را با دیدگاه تحلیلی نشان دهد. پژوهش تاریخی به بررسی موضوعات معین در مقطع زمانی مشخص می‌پردازد و محقق با ارزشیابی صحت و سقم مطالب به تفسیر و تحلیل اطلاعات بدست آمده اقدام میکند. در همین راستا پژوهش تاریخی به دست اندرکاران تعلیم و تربیت کمک میکند تا ضمن درک شرایط کنونی بتوانند برنامه‌های مناسبی را برای آینده پیش بینی نمایند (گال^۱ و همکاران، ۱۳۸۶). اگر چه هیچ نظریه یا رویکرد شخصی در خصوص مطالعات و پژوهش‌های تاریخی که مورد استفاده قرار گرفته باشد وجود ندارد، اما مجموعه‌ای کلی از مراحل که باید در آن طی شوند به شرح زیر می‌باشد. لازم به ذکر است که برخی از مراحل زیر با یکدیگر همپوشانی نیز دارند (جانسون^۲، ۲۰۱۲).

- شناسایی عنوان تحقیق و تدوین سؤالات و مسائل تحقیق
- جمع‌آوری داده‌ها و بررسی ادبیات تحقیق
- ارزیابی و بررسی مورد تحقیق
- ترکیب داده‌ها
- آماده سازی گزارش

^۱ - Gall

^۲-Johnson

تبیین سیر تحول و اصلاح نظام برنامه‌درسی آموزش عالی بعد از

در این تحقیق برای جمع‌آوری داده و بررسی ادبیات تحقیق از منابع دست اول و منابع دست دوم استفاده گردید. منابع دست اول مورد استفاده در این مطالعه عبارت بودند از: مستندات، مصوبه‌ها، آیین‌نامه‌ها، صورت جلسات، گزارش کمیته‌ها و برنامه‌های بازنگری شده مدون به دست آمده از وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی برنامه ریزی که به منظور یافتن روند بازنگری و مقررات موجود در مورد بازنگری برنامه‌های درسی از آن بهره گیری شد. در راستای پرداختن به تاریخچه آموزش عالی و هم چنین برخی از تجارب بازنگری در داخل و خارج از کشور، از منابع دست دوم استفاده شد که عبارت بودند از: موتور جستجوی گوگل اسکولار^۱ و سایت های معتبر از قبیل اریک^۲، الزویر^۳، بلک ول^۴ و ISI. علاوه بر این ها از متون و کتاب های تاریخی و مجلات منتشر شده دانشگاهها برای یافتن منابع مورد نظر استفاده شد. در ارزیابی به دست آمده به نقادی بیرونی^۵ و نقادی درونی^۶ توجه شده است. نقادی بیرونی که شامل معلوم ساختن اصالت منشاء می‌باشد (گال و همکاران، ۱۳۸۶)، با به دست آوردن آیین نامه‌ها و مصوبات و سایر مستندات از منابع معتبر از قبیل دانشگاه‌ها، وزارت خانه‌ها و سایت های معتبر، مورد توجه قرار گرفته است. به نقادی درونی نیز که به معنا صحت و ارزش مطالب مندرج در منابع به دست آمده بر اساس تجارب صاحب نظران در مورد بازنگری برنامه‌های درسی توجه شده است.

تجربه بازنگری برنامه‌های درسی آموزش عالی در برخی از دانشگاه‌های دنیا:

به نظر می‌رسد، در دانشگاه‌های دنیا اهمیت بازنگری برنامه درسی در آموزش عالی، در مقایسه با ایران بیشتر مورد توجه بوده است. با توجه به این نکته، بازنگری برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها با سرعت بیشتری انجام می‌گیرد. امروزه در کشور های پیشرفته بازنگری برنامه‌های درسی به دو صورت متمرکز و مقطعی و نامتمرکز و دائمی صورت می‌گیرد. در برنامه ریز های متمرکز اغلب بر تعیین سمت گیری‌های کلان تأکید می‌شود. برای مثال در دهه گذشته بازنگری‌های متمرکز و مقطعی مهمی در آموزش مهندسی صورت گرفته است. از آن میان می‌توان بازنگری ملاک‌های ارزشیابی برنامه‌های آموزش مهندسی با تأکید بر ارزشیابی دستاورد محور را نام برد که به ارائه سند مهم EC2000 توسط مؤسسه ارزشیابی برای برنامه‌های آموزش مهندسی آمریکا (ابت^۷) منجر شد (ابت، ۲۰۱۰). این نگرش تازه را به سرعت مراکز آموزشی دیگر

-
- 1- Google Scholar
 - 2- Eric
 - 3- Elsevier
 - 4- Blackwell
 - 5- External Criticism
 - 6- Internal Criticism
 - 7- ABET

کشور ها نیز به کار گرفتند. نمونه دیگر بازنگری و همگرا کردن فرآیند آموزش در کشور های اروپایی است که به فرایند بولونیامعروف شده است (بولونیا^۱، ۲۰۰۳). بازنگری مقطعی مهم دیگر در سال های ابتدایی قرن حاضر از سوی دانشگاه MIT و گروهی از دانشگاهها انجام شده است، این بازنگری که به CDIO معروف شده است، با هدف تربیت دانش آموختگانی متناسب با نیاز امروز و فردای صنعت صورت گرفته است (کراولی^۲، ۲۰۰۷). در حالیکه برنامه ریزی ها و بازنگری های متمرکز و مقطعی معطوف به بررسیهای کلان است، برنامه ریزی های نامتمرکز که معمولا در خود مؤسسات آموزشی صورت می گیرد، فرآیند دائمی است و بازنگری و ارتقای مداوم کیفیت برنامه های آموزشی و درسی را مدنظر دارد.

در دانشگاه آلابامای جنوبی^۳، به منظور غلبه بر مقاومت اساتید در برابر تغییر و بازنگری برنامه های درسی از تکنیکی به نام "تکنیک گروه های اسمی"^۴ استفاده شد. در این تکنیک که به صورت میزگرد برگزار می شود، از افراد گروه در مورد موضوعی خاص نظر خواهی می گردد، در هر دوره هر فرد اجازه ابراز یک ایده را دارد و مانند بارش افکار هیچ کس حق انتقاد از دیگری را ندارد. دوره های نظر خواهی تا اتمام نظرات ادامه می یابد و تمام نظرات بر روی چارت برگردان ثبت می شود. در مرحله بعدی این تکنیک به تمام نظرات توسط افراد شرکت کننده نمره داده می شود تا اینکه ۵ اولویت اول مشخص شود. بر اساس نمرات داده شده توسط افراد گروه، تمامی نظرات اولویت بندی می شود و موارد مهم تر انتخاب و در گروه بزرگ ارائه می گردد. با بهره گیری از این تکنیک، اساتید حوزه هایی از برنامه درسی را که نیاز به تغییر داشت مشخص نموده و راهکارهای لازم را ارائه نمودند. هدف اساسی از فرآیند بازنگری برنامه درسی توسط این روش، ایجاد انگیزه و انرژی در اساتید، برقراری ارتباط بین آنها و فراهم کردن محیطی برای تفکر خلاق بود (دیویس و رودز، ۱۹۹۸). در دانشگاه شفیلد^۵ برای رسیدن به بهترین سطح عملکرد موسسه ای در سطح بین المللی، بازنگری برنامه های درسی در دو مرحله انجام گرفت. در مرحله اول، طی یک برنامه ریزی کوتاه مدت، اصلاح موقت در برنامه درسی اعمال شد و سپس در مرحله دوم یک بازنگری دراز مدت با هدف ایجاد یک اصلاح جامع تر در نقایص موجود در برنامه درسی انجام گرفت. نارسایی های عمده ای که در این فرآیند مشخص شدند عبارت بودند از: فقدان تلفیق افقی و عمودی در برنامه های درسی و همچنین بار بیش از حد مطالب علمی که در بازنگری برنامه های درسی تلاش نمودند این نقایص عمده را بر طرف کنند. در بر طرف کردن این موارد سه گام

^۱- Bologna

^۲- Crawley

^۳- University of South Alabama

^۴-Nominal Group Technique

^۵- Sheffield

تبیین سیر تحول و اصلاح نظام برنامه‌درسی آموزش عالی بعد از

اصلی برداشته شد که به ترتیب عبارت بودند از: تعیین چشم انداز روشن برای برنامه، پذیرفتن یک رویکرد مبتنی بر پیامد و تدوین عبارات روشن، صریح، و واضح برای برون دادهای مورد انتظار یادگیری بودند (نیوبل^۱ و همکاران، ۲۰۰۵).

بازنگری برنامه‌های درسی آموزش عالی در ایران بعد از انقلاب اسلامی:

به منظور شرح تغییر و تحول برنامه‌های درسی آموزش عالی و وضعیت دانشگاه‌ها پس از انقلاب اسلامی، آنرا به سه دوره تقسیم نمودیم که به ترتیب عبارتند از:

دوره انحلال (۱۳۶۱-۱۳۵۷):

پس از به ثمر رسیدن انقلاب اسلامی در بهمن ۵۷، دانشگاه عرصه فعالیت‌های شدید سیاسی شد. از اسفند ۵۷ و در طول سال ۵۸ دانشگاه‌ها به صورت شورایی اداره می‌شد. این در حالی بود که فضای ملت‌پسند سیاسی جامعه به شکل حادی در آنجا منعکس و پیگیری می‌شد. در همین راستا بود که سرانجام در نیمسال دوم ۵۹-۵۸ و به طور مشخص در بهار ۵۹ "انقلاب فرهنگی" روی داد و دانشگاه‌ها تعطیل و ستاد انقلاب فرهنگی تشکیل شد و بدین وسیله انجمن‌های اسلامی دانشجویی مرتبط با گروه‌های مذهبی وفادار به دولت دینی در دانشگاه غلبه و استمرار یافتند. طی سالهای تحصیلی ۶۰-۵۹ و ۶۱-۶۰ دانشگاه‌ها به طور کامل تعطیل بودند و تنها در بخشی از سال ۶۲-۶۱ و سپس از سال تحصیلی ۶۳-۶۲ باز گشایی شدند (فراستخواه، ۱۳۸۸).

برنامه ریزی درسی در نظام آموزش عالی ایران تا سال ۵۷ عمدتاً الگو برداری از برنامه‌های درسی دانشگاهی به سبک فرانسوی بود (نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵). پس از انقلاب اسلامی تغییرات گسترده‌ای در سیستم آموزشی، از جمله برنامه‌های درسی بوجود آمد و ستاد انقلاب فرهنگی و بعدها شورای عالی انقلاب فرهنگی در این زمینه نقش هدایت کننده‌ای داشتند. بعد از انقلاب فرهنگی، آموزش متمرکز در اولویت قرار گرفت و همراه با آن بازنگری برنامه‌های درسی آغاز شد. بدین منظور گروه‌هایی متشکل از استادان دانشگاه و در مواردی نمایندگان از صنعت در ستاد انقلاب فرهنگی شکل گرفت و برنامه‌های آموزشی و درسی طی جلسات متعدد به صورت کلی بازبینی شدند.

واحد برنامه ریزی آموزش عالی در ستاد انقلاب فرهنگی از تابستان ۵۹ یعنی بلافاصله پس از تعطیلی انقلاب فرهنگی دایر شد. هدف از تشکیل این واحد، تهیه و تدوین برنامه‌های درسی و آموزشی بود. در اینجا مرکز ثقل برنامه ریزی درسی، نه در خود گروه‌های دانشگاهی و اعضای هیات علمی و متن زندگی دانشگاه بلکه در ستادی متمرکز و بیرون از دانشگاه و در درون دولت بود و رویکرد ایدئولوژیک بر رویکرد حرفه‌ای در برنامه‌ریزی درسی سایه می‌انداخت. همچنین

^۱- Newble

برنامه ریزی درسی به جای الگوی تقاضاگرایی، بیشتر از الگوی عرضه‌گرایی تبعیت می‌کرد (دفتر برنامه ریزی آموزشی، ۱۳۶۲).

ستاد انقلاب فرهنگی از تابستان ۱۳۵۹ تا ۲۲ بهمن ۱۳۶۱ یعنی در مدت ۲ سال واندی بیش از ۱۲۰ برنامه آموزشی و درسی را به تصویب رساندند. خصوصاً اینکه برنامه بازگشایی دانشگاه‌ها منوط به آماده شدن این برنامه‌ها بود (ستاد انقلاب فرهنگی، ۱۳۶۲). در این دوران برنامه‌های درسی تنظیم شده در ستاد انقلاب فرهنگی با اصول علمی برنامه ریزی آموزشی و درسی کاملاً منطبق نبود. زیرا در ساختار واحد برنامه ریزی، ضابطه مشخصی برای عضویت متخصصین علم برنامه ریزی آموزشی و درسی مقرر نشده بود و بدلیل کم بودن فرصت و انجام نشدن بررسی‌های پژوهشی مناسب، تصمیم‌گیری‌ها اغلب حاصل تجربه و پیشنهاد های صاحب نظران حاضر در جلسات بوده است. گرچه محتوای درس‌های مصوب به طور معمول مشابه نمونه‌هایی بودند که در کشورهای پیشرفته عرضه می‌شد (بخصوص در رشته‌های فنی) با این حال رابطه ای منسجم بین درس‌های مختلف و با هدف‌های آموزشی برنامه وجود نداشته است. از طرف دیگر در برنامه‌های تهیه شده توجه زیادی به دانش‌افزایی شده و کوشش به نسبت کمتری به تقویت مهارت‌ها و نگرش‌های دانشجویان معطوف شده است و نهایتاً اینکه در بازنگری‌ها به طور بر برنامه درسی و تهیه سرفصل‌ها تمرکز شده و به وجه دیگر فرآیند آموزش کمتر توجه شده است.

دوره تعویق (۱۳۶۷-۱۳۶۱)

این دوره که از سال ۶۷ تا ۶۱ طول کشید، بخش اعظم دهه اول انقلاب را شکل می‌دهد. در این دوره تا پایان دوره ستاد انقلاب فرهنگی یعنی در طول بیش از ۴/۵ سال، برنامه ریزی آموزش عالی ستاد حدود ۲۵۲ برنامه آموزشی تدوین کرد و به تصویب رسانید. علاوه بر این‌ها طرح، ضابطه، اساسنامه و آیین‌نامه را تهیه و تصویب کرد. به دنبال تشکیل شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی برنامه ریزی شکل گرفت که از ابتدای سال ۶۵ تا پایان سال ۶۷، ۲۷۴ برنامه درسی تهیه و به دانشگاه‌ها ابلاغ کرد و در همان سال، ۸۹ برنامه نیز در دست بررسی بود (ستاد انقلاب فرهنگی، ۱۳۶۲) (جدول ۱).

تبیین سیر تحول و اصلاح نظام برنامه‌درسی آموزش عالی بعد از

جدول ۱- برنامه‌های تصویب شده شورای عالی برنامه ریزی از سال ۶۵ تا پایان سال ۶۷

مقطع تحصیلی	کاردانی	کارشناسی	کارشناسی ارشد	دکتری حرفه‌ای	دکتری	جمع
پزشکی	۱	۷	۶	۸	۵	۲۷
علوم انسانی	۱۱	۲۷	۲۲	-	۸	۶۸
علوم پایه	۳	۲۰	۱۹	-	۱	۴۳
کشاورزی	-	۱۴	۱۸	-	-	۳۲
فنی مهندسی	۲۴	۳۳	۲۱	-	-	۷۸
هنر	-	۱۵	۱	-	-	۱۶
تربیت معلم	-	۱۰	-	-	-	۱۰
جمع	۳۹	۱۲۶	۸۷	۸	۱۴	۲۷۴

وضعیت دانشگاه‌ها در دوره تعویق:

درباره وضعیت آموزش عالی در این دوران باید گفت که طرح استقلال دانشگاه‌ها در بعد از انقلاب فرهنگی، در دستور کار کمیته "مدیریت آموزش عالی و سازماندهی مجتمع‌های دانشگاهی" ستاد انقلاب فرهنگی قرار گرفت اما چون نظر اعضای کمیته به الگوی متمرکز و ضرورت کنترل دانشگاه‌ها از سوی دولت (از بالا) و نیروهای انقلاب اسلامی (از پایین) مایل بود، طرح استقلال دانشگاه‌ها با استقبال مواجه نشد و مبنایی برای تنظیم نظام مدیریت دانشگاهی تلقی نشد. آنچه بیشتر مورد نظر کمیته مدیریت ستاد قرار گرفت این بود که سیستم حکومتی جمهوری اسلامی ایران متمرکز است و در نتیجه دانشگاه جدا از حکومت نمی‌تواند باشد و نظام اداره آن باید متمرکز باشد. این بود که به جای "طرح استقلال دانشگاه‌ها" طرح‌هایی دیگری از سوی جهاد دانشگاهی، دفتر تحکیم وحدت و دیگر اعضای کمیته تهیه و ارائه شد (کمیته مدیریت دانشگاه، ستاد انقلاب فرهنگی، ۱۳۶۰).

در این دوران و با بازگشایی دانشگاه‌ها در سال ۶۳-۶۲، مسائل آموزش عالی یکی پس از دیگری خود را آشکار می‌ساخت و به حدی بود که بخشی از این مسائل و مشکلات، حتی در گزارش‌های هیات ارزیابی و نظارت ستاد انقلاب فرهنگی نیز منعکس می‌شد. بنا بر مروری که برای بررسی وضعیت دانشگاه‌ها و دانشگاهیان در سال تحصیلی ۶۳-۶۲ به صورت انتخاب تصادفی در صورت جلسه ۲۶ تا ۳۹ هیات‌های یاد شده اعزامی به مجتمع دانشگاهی ادبیات علوم انسانی، دانشگاه الزهراء، اصفهان، بوعلی همدان، رازی کرمانشاه، پلی تکنیک و تبریز انجام گرفت، دانشگاه‌ها از فقدان اختیار چاپ کتاب درسی برای خود، ابهامات بوجود آمده در برنامه‌های درسی، عدم مشارکت خود در تدوین آیین نامه‌ها، عدم تناسب سرفصل‌های درسی ستاد با نیازها

و الویت ها، مشکل دانشجویان در نحوه تطبیق دروس در مراحل انتقال و گله کرده‌اند(شورای عالی ارزیابی و نظارت، ۱۳۶۳-۱۳۶۲، ص ۷۱-۱).

در این گزارش جمعا ۳۷۴ مورد مسئله عنوان شده که از میان آنها ۲۴۴ مورد یعنی ۶۵/۲٪ در ارتباط با برنامه ریزی آموزشی و درسی بوده است. آنچه در زیر می‌آید، نمونه ایی از این ۲۴۴ مورد می‌باشد.

- تعداد واحدهای درسی خصوصا واحد های دروس عمومی برای یک دوره تحصیلی بسیار زیاد است.

- در برنامه‌ها و سرفصل های درسی پیش نیاز به درستی ملحوظ نشده است.

- سرفصل های تعیین شده با نیاز ها و اولویت های تحصیلی رشته‌ها مطابقت ندارد.

- منابع اعلام شده در برگیرنده همه مطالب سر فصل درسی نیست.

- در برنامه ریزی درسی نظریات تخصصی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها در نظر گرفته نشده است.

- جزوات درسی تهیه شده از حداقل کیفیت مطلوب برخوردار نیستند.

- و (شورای عالی ارزیابی و نظارت ۱۳۶۳-۱۳۶۲، ص ۷۱-۱).

در بهار ۶۵ در بررسی دیگری، از مسئولین و استادان دانشگاه‌های شهر تهران در باره کیفیت آموزش عالی در بعد از بازگشایی نظر سنجی شده است که بر اساس آن، ۶۷/۴٪ معتقد بودند، سطح علمی دانشگاه‌ها پس از بازگشایی نسبت به قبل از انقلاب فرهنگی بدتر شده و ۵۴/۳٪ اعتقاد داشتند که وضعیت تحصیلی دانشجویان پس از بازگشایی در مقایسه با پیش از انقلاب فرهنگی بدتر شده است (موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی، ۱۳۶۵). اما صرف نظر از انتقادی که در سطور اخیر ذکر شده، عملکرد آموزش عالی در دهه اول انقلاب در جهت گسترش تحصیلات تکمیلی بوده است و برنامه‌های درسی خاصی نیز برای این مقطع تهیه شد. بطور کلی می‌توان گفت در این دوران برنامه‌های درسی بصورت متمرکز ارائه می‌گردید زیرا رویکرد غالب در دهه اول انقلاب تمرکز و بزرگ گرایی بود.

از اتفاقات مهم دوره تعویق می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

• تفکیک آموزش پزشکی از آموزش عالی :

در دهه ۶۰ گروه پزشکی ستاد انقلاب فرهنگی و سپس شورای عالی انقلاب فرهنگی و کمیته‌ها و شاخه‌های وابسته به آن، برای رشته‌ها و مقاطع مختلف گروه پزشکی، برنامه‌های یکسانی را طراحی کردند. اما از سال ۱۳۶۴ به بعد و با ادغام آموزش پزشکی و وزارت بهداشت و تشکیل وزارت بهداشت درمان آموزش پزشکی، برنامه‌های گروه پزشکی ستاد انقلاب فرهنگی توسط گروه پزشکی شورای عالی برنامه ریزی مورد تجدید نظر قرار گرفت. اعضای گروه پزشکی در جهت

تبيين سير تحول و اصلاح نظام برنامه‌درسی آموزش عالی بعد از

جامعه نگر کردن آموزش پزشکی، تغييرات عمده ایی را در برنامه‌های گروه پزشکی پیشنهاد و ایجاد کردند که عمده آنها عبارتند از: تشریح هدفهای برنامه، بیان نقش و توانایی پزشک، شرح کامل هر درس، توصیه به مجریان آموزش پزشکی برای تعلیم در مراکز سرپایی و درمانگاهی و افزایش دروس بهداشتی، کار آموزی و کارورزی بهداشت(عزیزی، ۱۳۸۲).

• تغییر در نظام آموزش کشاورزی:

نمونه دیگر از سیاست و برنامه ریزی آموزش عالی به صورت متمرکز دولتی و با رویکرد تصمیم گیری سیاسی، از سوی گروه کشاورزی ستاد در برنامه ریزی آموزشی رشته کشاورزی دنبال شد. در اثر تغییرات کلان در آموزش کشاورزی (انحصار به مردان، حذف کارشناسی پیوسته، افت کیفیت و...) یک فرد پس از ۸ سال می‌توانست به اخذ کارشناسی مهندسی کشاورزی نائل آید. در این زمینه، میانگین معدل پذیرفته شدگان رشته‌های کشاورزی به ۱۲/۴ کاهش یافت (دایره المعارف آموزش عالی، ۱۳۸۳).

• بازنگری برنامه‌های درسی مهندسی:

پس از بازگشایی دانشگاه‌ها برنامه آموزشی جدید و یکنواختی برای دوره کارشناسی(لیسانس) چهار ساله مهندسی رشته‌های مختلف ارائه شد. دروس این برنامه‌ها به چهار بخش عمومی، پایه، اصلی و تخصصی تقسیم می‌شدند. در سال ۱۳۶۵ شورای عالی برنامه ریزی در وزارت علوم و آموزش عالی تاسیس و برنامه‌های مصوب قبلی بازنگری شد. برنامه‌های درسی مصوب دهه شصت با گذشت زمان تغییر کرد و در کنار آن برنامه‌های آموزشی و درسی متنوع و جدیدی در زمینه‌های مختلف مهندسی طراحی و اجرا شد(معماریان، ۱۳۹۲).

• برنامه ریزی درسی علوم انسانی و اختلافات مربوط به آن (موضوع اسلامی شدن این علوم):

این رویکرد بر اسلامی شدن علوم انسانی و لزوم ایجاد تحول اسلامی در برنامه‌های درسی این رشته‌ها و حذف بخشی از دروس و حتی رشته‌ها و ایجاد درس های جدید اسلامی تاکید داشت و بیشترین هدف انقلاب فرهنگی را همین می‌دانست و در نتیجه معتقد بود که با هر مقدار صرف زمان و تمديد تعطیلی دانشگاه‌ها و هر هزینه دیگری هم که شده، باید هدف اسلامی کردن دروس علوم انسانی تحقق بپذیرد. در همین راستا برای هر یک از پنج رشته جامعه شناسی، روان شناسی، حقوق(وعلوم سیاسی)، اقتصاد و تاریخ، گروهی گمارده شد که یک کمیته مرکزی بر کار آنها نظارت می‌کرد و هدف این بود که برای اینها مبانی اسلامی تعیین بشود و مطابق آن، سر فصل ها و کتب متناسب تنظیم بشود.

دوره گسترش (۱۳۶۷ به بعد) :

در اواخر دهه اول، پس از چندین سال یکپارچگی نسبی، عواملی سبب شد که تغییراتی تدریجی از درون آغاز شود. واقع این است که در دهه اول مشکلات ناشی از تصدی گری دولتی، بی‌برنامه‌گی، نگرش غیرعلمی و غیرکارشناسی در اداره کشور و جنگ تحمیلی به مرحله بحرانی رسیده بود. به همین علت از آغاز دهه دوم، احساس نیاز به پذیرش تدریجی عقلانیت و احساس ضرورت تعدیل اوضاع و سیاست‌های دهه اول در بخش‌هایی از حاکمیت و پیرامون آن (به خصوص در آموزش عالی) کم و بیش بوجود آمد که یکی از نمود های آن، مقداری گرایش به برنامه ریزی علمی کشور بود. در واقع با مصلحت اندیشی که در پایان دهه اول و آغاز دهه دوم بوجود آمد سبب شد که تا حدودی برای اداره کشور به الگوهای کارشناسی و تخصصی نیز اندکی بها داده شود. تفکر مدیریت علمی فرصتی برای بروز پیدا کند(فراستخواه، ۱۳۸۸).

در این دوره برنامه‌های اول تا پنجم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به اجرا درآمد. در این برنامه انسجام امور اجرایی و سیاست گذاری‌های نظام علمی کشور همواره مورد توجه بوده است چرا که تحقق اهداف توسعه، به وجود نظام و سیاست‌های مدون پژوهشی و پژوهشگران متخصص و هدایت پژوهش‌ها در جهت اولویت‌های جامعه نیازمند است و آموزش عالی می‌تواند در چنین شرایطی نقش مؤثری را ایفا نماید. جهت‌گیری‌های اساسی بخش آموزش عالی در برنامه‌های اول تا پنجم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در جداول ۲ و ۳ آورده شده است.

تبيين سیر تحول و اصلاح نظام برنامه‌درسی آموزش عالی بعد از

جدول (۲) جهت گیری های اساسی بخش آموزش عالی در برنامه‌های اول تا سوم توسعه

جهت گیری های اساسی در برنامه اول توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (۷۲-۱۳۶۸)	جهت گیری های اساسی در برنامه دوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (۷۸-۱۳۷۳)	جهت گیری های اساسی در برنامه سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (۸۳-۱۳۷۹)
<ul style="list-style-type: none"> - بهبود شاخص های کیفی آموزش عالی - توام ساختن آموزش با پژوهش - در کلیه سطوح آموزش عالی و تامین نیاز های بنیادی پژوهش - توسعه و ارتقای علوم و معارف کشور - فراهم آوردن زمینه‌های لازم برای توسعه، تحقیقات و نوآوری و انتقال جذب تکنولوژی - برقرای و گسترش ارتباط متقابل مؤسسات آموزش عالی و سایر بخش های فرهنگی و صنعتی - ایجاد تعادل در زمینه امکانات و فرصتهای آموزشی در سطوح کشور، منطقه و استان - تامین و تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز 	<ul style="list-style-type: none"> - انطباق محتوای درسی رشته‌های مختلف آموزشی با نیاز های جامعه - توام ساختن آموزش با پژوهش - در کلیه سطوح آموزش عالی - بهبود شاخص های کمی و کیفی آموز شعالی به ویژه آموزش های کارسناسی ارشد - توسعه وظایف و اختیارات هیأت‌های امنا در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی - توجه لازم به علوم و فنون و تکنولوژی مورد نیاز - افزایش مشارکت مردم در توسعه آموزش عالی - تقویت جنبه‌های فرهنگی دانشجویان و تحقق معرفت دینی و ارزشهای اسلامی در آنان 	<ul style="list-style-type: none"> - روز آمد نمودن رشته‌های تحصیلی با توجه به نیاز های متنوع و در حال تحول جامعه و اعطای اختیارات برنامه ریزی درسی به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی - اصلاح برنامه‌ها و شیوه‌های سنتی آموزش متکی بر دروس نظری و محفوظات و آماده نمودن دانشجویان برای مواجهه با مسائل و شرایط دنیای حاضر - فراهم نمودن زمینه‌ها و تسهیلات جهت تحول روش ها و برنامه‌های آموزشی در سطح آموزش عمومی و متوسط با هدف تقویت روحیه پژوهشگری - بازنگری در برنامه‌های درسی گروههای علوم انسانی با توجه به نیاز های روز جامعه - استفاده از فن آوری های نوین در آموزش و پژوهش - عدم توسعه کمی دوره‌های کارشناسی و تاکید بر ارتقای کیفیت و خلاقیت و کار آفرینی دانشجویان - تدوین برنامه جامع وصول به دانشگاه اسلامی

جدول (۳) جهت گیری های اساسی بخش آموزش عالی در برنامه های

سوم تا پنجم توسعه

جهت گیری های اساسی در برنامه پنجم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (۹۴-۱۳۹۰)	جهت گیری های اساسی در برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (۸۸-۱۳۸۴)	جهت گیری های اساسی در برنامه سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (۸۳-۱۳۷۹)
<p>بازنگری متون، محتوا و برنامه های آموزشی و درسی دانشگاهی مبتنی بر آموزه های و ارزش های دینی</p> <p>تقویت دوره های تحصیلات تکمیلی با بهره گیری از آخرین دستاورد های دانش بشری با الویت نیاز بازار کار</p> <p>تحول و ارتقاء علوم انسانی با تقویت جایگاه و منزلت این علوم</p> <p>دستیابی به جایگاه علمی و فناوری در منطقه و تثبیت آن در برنامه پنجم</p> <p>ارتباط مؤثر بین دانشگاه ها و مراکز پژوهشی با صنعت و بخش های مربوط جامعه</p> <p>گسترش ارتباطات علمی با مراکز و نهادهای آموزشی و تحقیقاتی معتبر بین المللی از طریق راه اندازی دانشگاه های مشترک، برگزاری دوره های مشترک و اجرای مشترک طرح های پژوهشی</p> <p>تکمیل و اجرای نقشه جامع علمی کشور</p>	<p>بازنگری در رشته های دانشگاهی بر مبنای نیاز های اجتماعی، بازار کار و تحولات علمی در راستای توسعه علوم میان رشته ای با تکیه بر علوم انسانی</p> <p>تربیت نیروی انسانی روز آمد در فرآیند پژوهش و فناوری توسعه مرز های دانش</p> <p>تبدیل ایده به محصولات و روش های جدید</p> <p>انتقال و جذب فناوری نو IT، نانو و بیو</p> <p>انجام پژوهش های کاربردی در خصوص حل مشکلات کشور</p> <p>تدوین و تولید دانش فنی و انجام تحقیقات نیمه صنعتی</p> <p>ارزیابی مستمر دانشگا هها و مراکز آموزش عالی</p>	<p>روز آمد نمودن رشته های تحصیلی با توجه به نیاز های متنوع و در حال تحول جامعه و اعطای اختیارات برنامه ریزی درسی به دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی</p> <p>اصلاح برنامه ها و شیوه های سنتی آموزش متکی بر دروس نظری و محفوظات و آماده نمودن دانشجویان برای مواجهه با مسائل و شرایط دنیای حاضر</p> <p>فراهم نمودن زمینه ها و تسهیلات جهت تحول روش ها و برنامه های آموزشی در سطح آموزش عمومی و متوسط با هدف تقویت روحیه پژوهشگری</p> <p>بازنگری در برنامه های درسی گروه های علوم انسانی با توجه به نیاز های روز جامعه</p> <p>استفاده از فن آوری های نوین در آموزش و پژوهش</p> <p>عدم توسعه کمی دوره های کارشناسی و تاکید بر ارتقای کیفیت و خلاقیت و کار آفرینی دانشجویان</p> <p>تدوین برنامه جامع وصول به دانشگاه اسلامی</p>

وضعیت دانشگاه ها در دوره گسترش:

تعداد دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی پس از افا تی که در دوره انحلال و تعویق طی دو دهه اول انقلاب پیدا کرده بودند، مجدداً در دوره تعدیل نسبی سیاست ها در دهه دوم انقلاب، طی

تبیین سیر تحول و اصلاح نظام برنامه‌درسی آموزش عالی بعد از

عملکرد و برنامه توسعه رو به افزایش نهادند. در سال ۷۳-۷۲، مجموع آنها ۱۵۱ واحد بود که ۸۰ مورد آنها دانشگاه بود. متوسط نرخ رشد سالانه تعدد و تکثر مراکز آموزش عالی در برنامه اول ۹/۶٪ بوده است و این درست عکس روند دوره انحلال و تعویق بود که مجموعاً ۷۴/۸٪ از تعداد مراکز کاسته شده بود. در سال تحصیلی ۷۸-۱۳۷۷ تعداد دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی باز هم افزایش یافت و به ۲۷۰ مرکز (۱۰۳ دانشگاه و ۱۶۷ موسسه) بالغ شد. به طور متوسط هر سال ۴/۶ دانشگاه و ۱۹/۲ موسسه جدید تاسیس شده است. متوسط نرخ رشد سالانه تعدد و تکثر مراکز آموزش عالی در این دوره نیز ۱۵/۷۶٪ بوده است. بدین ترتیب مجدداً آن حالت تعدد و تکثری که در آستانه انقلاب اسلامی ایران در مؤسسات آموزش عالی وجود داشت برقرار شد (گروه پژوهش‌های آماری و انفورماتیک، ۱۳۷۳ و ۱۳۷۸).

در این دوره به منظور حرکت در جهت نهادینه کردن مشارکت دانشگاه‌ها در مدیریت آموزش عالی، تمرکز زدایی و ارتقای سطح کیفیت آموزش عالی، اختیارات برنامه ریزی درسی با اهداف زیر به دانشگاه‌های واجد شرایط و وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری واگذار شده است (شورای عالی برنامه ریزی، ۱۳۷۹، ص ۱).

- انطباق هر چه بیشتر برنامه‌های درسی با نیازهای جامعه
- نهادینه کردن برنامه ریزی درسی در دانشگاه‌ها
- روز آمد شدن برنامه‌ها با توجه به تحولات دانش بشری
- تناسب بیشتر برنامه درسی با امکانات و توانایی‌های دانشگاه

بر اساس این مصوبه، دانشگاه‌ها دارای هیات ممیزه مجاز خواهند بود در دوره کارشناسی ۲۰ تا ۲۴ واحد، کارشناسی ارشد ۱۸ تا ۲۶ واحد و همه دروس دوره دکتری را راساً برنامه ریزی کنند و پیش از اجرا به تصویب شورای عالی برنامه ریز برسانند (آیین نامه واگذاری اختیارات، ۱۳۷۹). دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی فاقد هیات ممیزه می‌توانند برنامه‌های مصوب شورای عالی برنامه ریزی با برنامه‌های مصوب دانشگاه‌های دارای هیات ممیزه را اجرا کنند. مسئولیت نظارت بر حسن اجرای آیین نامه واگذاری اختیارات به دانشگاه به عهده معاونت آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است (شورای عالی برنامه ریزی، ۱۳۷۹). اینکه دانشگاه‌ها توانستند از این اختیارات استفاده کنند یا خیر، سوالی است که اجتهادی (۱۳۷۴) پاسخ آنرا منفی دانسته است. هر چند با توسعه دانشگاه‌ها از بعد کمی و کیفی، زمینه برای اتخاذ تصمیم‌های مستقل فراهم‌تر شده است، اما در مجموع دانشگاه‌ها از ظرفیت لازم برای استفاده از این اختیارات برخوردار نبوده‌اند. دلیل اصلی این امر نبود متخصص، کمبود منابع، نبود الگوی برنامه‌ریزی دانشگاهی، مقاومت در برابر تغییر، گرایش مدیران دانشگاهی به سیستم متمرکز و در اولویت نبودن این امر در کنار سایر امور دانشگاه‌ها بوده است (نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵؛ اجتهادی،

۱۳۷۴؛ وزیر، ۱۳۷۸). از سال ۱۳۷۹ تا پایان سال ۱۳۸۳ در خصوص بازنگری برنامه درسی رشته‌های تحصیلی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی اقداماتی به شرح زیر صورت پذیرفته است:

در مجموع ۳۸۳ برنامه درسی رشته‌های تحصیلی در گروه‌های مختلف آموزشی برای بازنگری به دانشگاه‌ها واگذار شده است. از این تعداد ۸۹ برنامه درسی در سال ۱۳۷۹، ۵۴ برنامه درسی در سال ۱۳۸۱، ۱۲۳ برنامه درسی در سال ۱۳۸۱، ۵۹ برنامه درسی در سال ۱۳۸۲، و ۵۸ برنامه درسی در سال ۱۳۸۳ برای بازنگری به دانشگاه‌ها واگذار شده است. از نظر گروه‌های آموزشی به ترتیب گروه علوم انسانی ۱۳۸، گروه فنی و مهندسی ۱۱۰، علوم پایه ۵۶، کشاورزی ۵۲ و گروه هنر ۲۷ برنامه درسی رشته‌های تحصیلی گروه‌های فوق را در بر می‌گیرند (نوروززاده، فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷). در سال ۱۳۸۱ شورای عالی برنامه ریزی با دفتر گسترش آموزش عالی ادغام گردید و نظام برنامه ریزی درسی از این طریق هدایت می‌شود.

از اتفاقات مهم دوره گسترش می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

- در دوره انحلال و تعویق از تنوع رشته‌های تحصیل آموزش عالی نیز کاسته شده بود که در پایان دوره تعدیل، مجدداً با افزایش رشته‌های جدید، تنوعی مجدد در تعداد رشته‌ها برقرار شد و تعداد انواع رشته‌ها که ۵۲۵ در سال ۱۳۵۸-۵۹ به ۴۳۵ در سال ۶۲-۱۳۶۱ کاهش یافته بود، در سال ۷۸-۷۷ بار دیگر به سقف آستانه انقلاب و تعداد ۵۲۶ نوع رشته رسید.

- از سوی دیگر با توجه به شرایط بازسازی پس از جنگ و نیازهای مبرم حرفه‌ای و مهارتی برای برنامه‌های سازندگی و توسعه، گروه هشت علمی - کاربردی به گروه‌های شورای عالی برنامه‌ریزی افزوده شد و سپس شورای عالی آموزش‌های علمی - کاربردی بوجود آمد (مجموعه مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، بی تا، مصوبه ۶۹/۱۰/۱۱).

- یکی از جهت‌گیری‌ها و تأکیدات عمده در سیاست‌گذاری بخش‌های آموزش عالی ایران در این دوره توجه به رشد کیفی با تأکید بر پژوهش و جبران عقب ماندگی‌ها در علوم مختلف از جمله علوم انسانی است.

- در واقع اصلاح سازمانی در نظام آموزش عالی، یکی از سیاست‌های راهبردی این دوره در بخش آموزش عالی است. بر همین اساس، در ماده ۹۹ قانون برنامه سوم توسعه "به منظور انسجام بخشیدن به امور اجرایی و سیاست‌گذاری نظام علمی و تحقیقاتی کشور" با افزوده شدن "وظایف برنامه ریزی، حمایت و پشتیبانی، ارزیابی و نظارت، بررسی و تدوین سیاست‌ها و اولویت‌های راهبردی در حوزه‌های تحقیقات و فناوری" به وظایف وزارت فرهنگ و آموزش عالی سابق، تغییر نام این وزارتخانه به "وزارت علوم، تحقیقات و فناوری پیش‌بینی شده است (مجلس شورای اسلامی، ۱۳۷۹، ص ۶۷).

تبیین سیر تحول و اصلاح نظام برنامه‌درسی آموزش عالی بعد از

• در این دوره در ساختار جدید وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، امور سیاست‌گذاری، هماهنگی، نظارت ارزیابی و پشتیبانی از علوم، تحقیقات و فناوری به صورت متمرکز به وزارتخانه و امور اجرایی، به صورت غیر متمرکز به دانشگاه‌ها، مراکز تحقیقاتی و دستگاه‌های اجرایی ذیربط واگذار شده است.

• در مجموعه قوانین سال ۱۳۷۹، سیاست‌هایی تحت عنوان سیاست‌های راهبردی اسلامی شدن مراکز آموزشی، بیان و مواردی از قبیل: هدایت نظام برنامه‌ریزی درسی به سمت تقویت فضائل اخلاقی و اجتماعی و پرورش قدرت ابداع و ابتکار و اعتماد به نفس و ایجاد باور به مبانی دینی و باز شناسی و معرفی موارث و مفاخر علمی و فرهنگی و تاریخی و معاصر و بهره‌گیری از آنها در تدوین برنامه‌های درسی برای تقویت خودباوری و تقویت روحیه تحقیق و آموزش تفکر منتقدانه، مطرح شده است (مجموعه قوانین سال ۱۳۷۹، جلد دوم، چاپ اول، قوه قضائیه، ۱۳۸۰).

تجربه‌ای که از دوره‌های برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی قبل و بعد از انقلاب اسلامی حاصل می‌شود، گذر از یک نظام برنامه‌ریزی درسی نسبتاً مستقل دانشگاهی (دوره قبل از انقلاب) به نظام متمرکز افراطی (بعد از انقلاب از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۷۲) و سرانجام به سمت واگذاری اختیارات نسبی برای برنامه‌ریزی دانشگاهی (از سال ۱۳۷۱ تا ۱۳۷۲) و بر اساس مصوبه ۱۳۷۹/۲/۱۰ واگذاری اختیارات کامل برای تدوین برنامه‌های درسی (۱۳۷۹ تا کنون) به دانشگاه‌های دارای هیات ممیزه است. اکنون نظام برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش عالی نیمه متمرکز است، اما بررسی‌ها حاکی از این است که دانشگاه‌ها فقط در بازنگری برنامه‌ها مشارکت می‌کنند و تغییرات اساسی کمتر مشاهده شده است. نظام تدوین برنامه‌های درسی (با تلقی حداقلی) بیشتر بر تدوین سرفصل تمرکز دارد و سایر عناصر برنامه‌های درسی تقریباً نادیده گرفته شده است.

بحث ونتیجه‌گیری

جامعه ایران در دو سه دهه گذشته در معرض تحولات و مسائل گوناگونی در ابعاد، جمعیتی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، علمی و فن‌آوری قرار داشته و شکل تازه‌ای به خود گرفته است. طبیعتاً این تحولات بر نهادهای مختلف جامعه از جمله آموزش عالی تاثیر گذاشته است. توجه به این تحولات در عرصه دانش و تغییرات اقتصادی و اجتماعی جوامع، ضرورت بازنگری و دگرگونی برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی را بیش از پیش آشکار می‌سازد. زیرا برنامه‌های درسی، آیینه نقش‌ها و اهداف آموزش عالی به شیوه بسیار دقیق‌اند و یکی از عوامل شکست برنامه‌ریزی‌ها در حیطه‌های مختلف از جمله آموزش عالی، انعطاف‌ناپذیری آنها، فقدان تحلیل عمقی و همه‌جانبه‌نگر از وضعیت گذشته و موجود دانشگاه است.

تقسیم بندی های متنوعی از سیر تحول آموزش عالی و دانشگاه در ایران صورت گرفته است و دوره های شکل گیری و تحول آموزش عالی و شرایط و نقاط ضعف و قوت هر مرحله مطرح و تحلیل شده اند. ولی آنچه در بحث جاری از اهمیت برخوردار است توجه به جهت گیری های آموزش عالی به عنوان یکی از مبانی مهم در شکل گیری و جهت دهی و بازنگری برنامه های درسی آموزش عالی ایران است که بر اساس اسناد و مدارک قابل شناسایی است. به این منظور در پژوهش حاضر به منظور شرح تغییر و تحول برنامه های درسی آموزش عالی و وضعیت دانشگاه ها پس از انقلاب اسلامی آن را به سه دوره : انحلال - تعویق و گسترش تقسیم نموده ایم. در دوران انقلاب فرهنگی بیش از ۱۲۰ برنامه آموزشی و درسی توسط ستاد انقلاب فرهنگی تصویب شد خصوصاً اینکه برنامه باز گشایی دانشگاه ها منوط به آماده شدن این برنامه ها بود. برنامه های درسی تنظیم شده در این دوران با اصول علمی برنامه ریزی آموزشی و درسی کاملاً منطبق نبود. زیرا تصمیم گیری ها اغلب حاصل تجربه و پیشنهاد صاحب نظران حاضر در جلسات بوده است. در برنامه های درسی تهیه شده در این دوره رابطه ای منسجم بین درس های مختلف و هدف های آموزشی برنامه وجود نداشته است و در آنها توجه زیادی به دانش افزایی شده و کوشش کمتری به تقویت مهارت ها و نگرش های دانشجویان معطوف شده است. در باره وضعیت برنامه های درسی آموزش عالی در دوره تعویق باید گفت که تعداد واحد های درسی خصوصاً واحدهای دروس عمومی برای یک دوره تحصیلی بسیار زیاد در نظر گرفته شده بود، در برنامه ها و سر فصل های درسی پیش نیازها به درستی ملحوظ نشده و سر فصل های تعیین شده با نیازها و اولویت های تحصیلی رشته ها مطابقت نداشت. همچنین در برنامه ریزی درسی نظریات تخصصی اعضای هیات علمی دانشگاه ها در نظر گرفته نشده بود. در این دوران برنامه های درسی بصورت متمرکز ارائه می گردید زیرا رویکرد غالب در دهه اول انقلاب تمرکز و بزرگ گرایشی بود. الگوی تصدی گری دولتی، فشارها و تنگناهای مالی و سیطره مدل های متمرکز و هدایت شده از مرکز و بالا در رواج این رویکرد بی تاثیر نبود. در دوره گسترش پس از چندین سال یکپارچگی نسبی عواملی سبب شد که تغییراتی تدریجی از درون آغاز شود. زیرا مشکلات ناشی از تصدی گری دولتی، بی برنامه گی، نگرش غیر علمی و غیر کارشناسی به مرحله بحرانی رسیده بود که یکی از نمودهای آن مقداری گرایش به برنامه ریزی علمی کشور بود. در این دوران به منظور حرکت در جهت نهادینه کردن مشارکت دانشگاه ها در مدیریت آموزش عالی، تمرکز زدایی و ارتقای سطح کیفیت آموزش عالی، اختیارات برنامه ریزی درسی به دانشگاه های واجد شرایط و وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری واگذار شده است. بر اساس اختیارات مذکور، دانشگاه ها می توانند بر اساس نیازهای جامعه و تحولات علمی روز، پیشنهاد ایجاد رشته های جدید را به شورای عالی برنامه ریزی ارائه نمایند. این امر باعث انطباق هر چه بیشتر برنامه درسی با نیازهای

تبیین سیر تحول و اصلاح نظام برنامه‌درسی آموزش عالی بعد از

جامعه، نهادینه کردن برنامه ریزی درسی در دانشگاه‌ها، روزآمد شدن برنامه‌ها با توجه به تحولات دانش بشری و تناسب بیشتر برنامه‌های درسی با امکانات و توانایی‌های دانشگاه شده است.

منابع

- آفازاده، احمد، (۱۳۸۳). مسائل آموزش و پرورش ایران، تهران: انتشارات سمت.
- اجتهادی، مصطفی. (۱۳۷۴). بررسی توان دانشگاه‌ها از مصوبه شورای عالی برنامه ریزی در مورد واگذاری پاره ای اختیارات به دانشگاه‌ها. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۹.
- آیین نامه واگذاری اختیارات برنامه ریزی درسی به دانشگاه‌های دارای هیات ممیزه (۱۳۷۹).
- دایره‌المعارف آموزش عالی. (۱۳۸۳). (مرجع ۵۴).
- دفتر برنامه ریزی آموزشی (۱۳۶۲). عملکرد آموزش عالی، تهران: وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
- سازمان برنامه و بودجه (۱۳۷۸) گزارش عملکرد چهار سال اول برنامه دوم توسعه. تهران: انتشارات سازمان برنامه و بودجه
- ستاد انقلاب فرهنگی (۱۳۶۲). گزارش عملکرد. تهران: آرشیو دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی
- شورای عالی ارزیابی و نظارت. (۱۳۶۳). صورتجلسات شورای عالی ارزیابی نظارت ستاد انقلاب فرهنگی، ۶۲/۱۱/۳ تا ۶۳/۳/۲۸. مجموعه گزارش های شورا از دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در سال تحصیلی ۱۳۶۲-۶۳. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ص ۷۱-۱.
- شورای عالی برنامه ریزی. (۱۳۷۹). گزارش شورا. تهران: آرشیو دبیرخانه شورای عالی فرهنگی.
- عزیزی، فریدون. (۱۳۸۲). آموزش علوم پزشکی: چالش‌ها و چشم اندازها. تهران: وزارت بهداشت درمان و آموزش پزشکی، معاونت آموزشی و امور دانشجویی، ۷۷۷ صفحه.
- فراستخواه، مقصود، (۱۳۸۸). سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران؛ تهران: انتشارات رسا.
- فراستخواه مقصود. (۱۳۸۸). دانشگاه ایرانی و مسئله ی کیفیت: جستار گشایی برای نظام تضمین کیفیت آموزش عالی ایران بر اساس بررسی تطبیقی ۱۶ کشور جهان. تهران: مؤسسه انتشارات آگاه، ۲۹۶ صفحه.
- فولن، مایکل. (۱۹۸۵). تغییر برنامه درسی، ترجمه احمد رضا نصر (۱۳۸۱)؛ مندرج در کتاب: برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکرد‌ها و چشم اندازها، پدیدآورنده: محمود مهرمحمدی. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- کمیته مدیریت دانشگاه، ستاد انقلاب فرهنگی. (۱۳۶۰). گزارش کمیته. تهران: آرشیو دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی

گال م، بورگ و، گال ج. (۱۳۸۶). روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی، (ترجمه نصر وهمکاران). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها، ۷۸۸ صفحه.

گروه پژوهش آماری و انفورماتیک. (۱۳۷۳). آمار آموزش عالی ایران. تهران: موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

گروه پژوهش آماری و انفورماتیک. (۱۳۷۸). آمار آموزش عالی ایران. تهران: موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی

مجلس شورای اسلامی، ۱۳۷۹، ص ۶۷.

مجموع قوانین سال ۱۳۷۹، جلد دوم، چاپ اول، قوه قضائیه، ۱۳۸۰.

مجموعه مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی (بی تا). مصوبات شورای مشترک کمیسیون های ۱ و ۲، ۶۷/۹/۸، ۶۷/۹/۱.

معماریان، حسین. (۱۳۹۲). بازنگری برنامه های آموزش مهندسی. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۵۷، ۱۸-۱.

موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی. (۱۳۶۵). بررسی وضعیت علمی دانشگاه های تهران پس از بازگشایی. تهران: مرکز پژوهش های نخست وزیری.

نصر، احمد رضا. اعتماد زاده، هدایت ا.. و نیلی، محمدرضا. (۱۳۸۶). برنامه درسی و طراحی در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی، اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی .

نوروززاده، رضا. فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۸۷). در آمدی بر برنامه ریزی درسی دانشگاهی. تهران: انتشارات موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، ۳۰۸ صفحه.

نوروززاده، رضا. همکاران. (۱۳۸۵). وضعیت سهم مشارکت دانشگاه ها در بازنگری برنامه های مصوب شورای عالی برنامه ریزی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۲۰، ۹۲-۷۱.

وزیری، مزده. (۱۳۷۸). نظام برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران "ویژگیها و جهت گیری ها" رساله دکتری برنامه ریزی درسی، تهران: دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.

یمینی دوزی سرخابی، محمد. آراسته، حمیدرضا. (۱۳۸۴). راهنمای برنامه ریزی توسعه دانشگاهی. تهران: موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی .

Abet(2010), Criteria for Accrediting Engineering Programs, Accreditation Board for Engineering and Technology, available at: <http://www.abet.org>

Adam, F. (2009) . Curriculum Reform in Higher Education: Humanities Case Study. PhD. Thesis, University of the Witwatersand , Johannesburg, South Africa.

- Bologna process and educational reform in Europe.2003. Available from: <http://www.bologna-berlin2003.de/en/activities/hndex.htm>.
- Crawley, E.F., Malmquist, J., Ostlund, s., & Brodeur .(2007). Rethinking Engineering Education: The CDIO approach. New York: Springer.
- Davis, D.C., Rhodes, R., & Baker, A.S.(1998). Curriculum revision: Reaching faculty consensus through the nominal group technique. Journal of Nursing Education, 37(7),326-328 .
- Fullan, M. (1981). The Relationship between evaluation and implementation. Lewy A. Nevod. (eds) 1981 Evaluation Roles in Education. Gordon & Breach. London, pp 309- 40.
- Gall, D., Borg, R., Gall, P. (1996). Educational Research: An Introduction; Whitepeains, N.Y: Longman publishers USA.
- Hicks, K. (2007). Curriculum in higher education in Australia- Hello? Paper presented at 30th HERDSA Annual Conference. 8-11 July 2007 Adelaide, Australia.
- Johnson, B., Christensen, L. (2012). Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches.USA: SAGE Publication, 625 p.
- Lawton, D. (1993). Curriculum Studies and Educational Planning. London: Hodder and Stought, P.30.
- Levenburg, M. (1995). A model for Effective Curriculum Development in Operation Management the Union.
- Mazzoli, J. A. (2000). Faculty Perception and Their Influence on the Curriculum in Higher Education. Doctoral Dissertation in University of South Carolina, P.135.
- Newble, D.; Stark, P; Bax, N. and Lawson, M.(2005). Developing and Outcome - Focused Core Curriculum. Medical Education; 39: 680-687.
- OECD .(1999). Quality and Internationalization in Higher Education. Paris: OECD Publishing.
- Sabar,N.(1994).Curriculum Development at School Level. International Encyclopedia of Education.
- Sabar, N. (1997).Curriculum Development Centers. International Encyclopedia of Education.
- Saidi, F. E. (2005). It Develop a Curriculum Model for the Education of Architects within the Needs of a Changing South Africa University of Pretoria etd.
- Stark , J. (1997). Program and Level Curriculum Development. Research in Higher Education, Vol,38,NO,1.