

Evaluation of the Intended General Education Curriculum in Undergraduate Higher Education: A Qualitative Study from the Perspectives of Students and faculty members

Hojat. Pirzadi¹ , Seyed Ali. Khaleghinezhad^{2*} 

¹ Assistant Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Iran

² Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology & Educational Sciences, Yazd University, Yazd. Iran

* Corresponding author email address: khaleghinezhad@yazd.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Pirzadi, H., & Khaleghinezhad, S. A. (2026). Evaluation of the Intended General Education Curriculum in Undergraduate Higher Education: A Qualitative Study from the Perspectives of Students and faculty members. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 32(2), 89-110.



© 2026 the authors. Published by Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE), Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) License.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the intended general education curriculum in undergraduate education in Iran from the perspectives of students and faculty members. The research employed a qualitative program evaluation approach. A total of 11 faculty members specializing in general education curriculum and 31 undergraduate students from various academic disciplines at universities in Tehran were selected using purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis with a deductive approach. The evaluation of the intended general education curriculum based on the criteria of realism, advancement, adaptability, and scientific credibility revealed several key challenges, including the lack of accessible learning outcomes, inadequate content coverage, low student motivation and engagement, failure to foster independent and lifelong learning, misalignment between learning outcomes and stakeholder expectations, weak organization of infrastructural resources, and outdated learning objectives. Overall, revising the general education curriculum in Iranian higher education to address students' diverse academic and cultural needs and support their personal and social development could serve as a strategy for improving the quality of education, as recommended for policymakers and curriculum planners.

Keywords: Higher education, evaluation, general education curriculum, intended curriculum



فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی

دوره ۳۲، شماره ۲، صفحه ۸۹-۱۱۰



شاپای الکترونیکی: ۲۲۰۱-۲۷۱۷

ارزشیابی برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی: یک پژوهش کیفی از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیئت علمی

حجت پیرزادی^۱، سید علی خالقی نژاد^۲

۱. استادیار، گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، دانشگاه یزد، یزد، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: khaleghinezhad@yazd.ac.ir

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله

پژوهشی اصیل

نحوه استناد به این مقاله:

پیرزادی، حجت، و خالقی نژاد، سید علی. (۱۴۰۵). ارزشیابی برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی: یک پژوهش کیفی از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیئت علمی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۳۲(۲)، ۸۹-۱۱۰.

این پژوهش با هدف ارزشیابی برنامه درسی قصدشده دروس عمومی دوره کارشناسی در کشور ایران از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیئت علمی و با رویکرد ارزشیابی کیفی برنامه انجام شد. بدین منظور، تعداد ۱۱ نفر از استادان برنامه درسی عمومی و تعداد ۳۱ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی در رشته‌های مختلف دانشگاهی در سطح دانشگاه‌های شهر تهران با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها با روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری و با روش تحلیل مضمون با رویکرد قیاسی تحلیل شد. تحلیل برنامه درسی عمومی قصدشده بر اساس شاخص‌های واقع‌بینانه بودن، پیشرفته بودن، سازگار بودن و اعتبار علمی نشان داد که نبود پیامدهای یادگیری دسترس‌پذیر، پوشش محتوایی نامتناسب، نبود انگیزه و اشتیاق در دانشجویان، ایجاد نشدن ظرفیت یادگیری مستقل و مادام‌العمر، ناهماهنگی میان پیامدهای یادگیری نیازها و انتظارات ذینفعان آموزش، ضعف در سازماندهی منابع زیرساختی و به‌روز نبودن پیامدهای یادگیری از مهم‌ترین مسائل کنونی هستند. در مجموع، بازنگری برنامه درسی عمومی آموزش عالی ایران برای پاسخگویی به نیازهای متنوع علمی و فرهنگی دانشجویان در جهت رشد شخصی و اجتماعی می‌تواند به‌عنوان راهکاری برای ارتقای کیفیت آموزش از سوی سیاستگذاران و برنامه‌ریزان استفاده شود.

کلیدواژگان: آموزش عالی، ارزشیابی، برنامه درسی عمومی، برنامه درسی قصدشده.



© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترس‌پذیر آزاد مطابق با گواهی (CC BY 4.0) صورت گرفته است.



مقدمه

کیفیت‌بخشی به برنامه‌های درسی آموزش عالی همسو با نیازهای فردی و اجتماعی ضرورتی انکارناپذیر است. برخی از پژوهشگران (Biggs et al., 2022) معتقدند که برنامه درسی به‌عنوان یکی از ارکان اساسی نظام آموزش عالی در تربیت دانشجویان و رشد دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای زندگی و اشتغال نقش کلیدی دارد. برنامه درسی در آموزش عالی هنوز به اندازه‌ای که باید اهمیت پیدا نکرده و این مسئله به طرح دیدگاه‌های ساده مانند سرفصل دروس یا ساعات دروس در خصوص آن منجر شده است (Hosseini Largani & Chaharbashlou, 2022). نتایج پژوهش گلکار و همکاران (Golkar et al., 2020) نشان داد که دانشگاه‌های معتبر جهان برای ارزشیابی و بازنگری برنامه درسی از دیدگاه‌های تمام ذینفعان نظیر اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان و کارفرمایان استفاده می‌کنند. در مقایسه با آن، در دانشگاه‌های ایران دانش‌آموختگان بجز در موارد استثنایی در ارزشیابی برنامه‌های درسی مشارکت چندانی ندارند و حتی صاحب‌نظران اهمیت و ضرورت مشارکت دانش‌آموختگان را پایین‌تر از سایر ذینفعان تلقی می‌کنند. برنامه درسی دانشگاهی شامل سه یا چهار عنصر دروس عمومی، دروس پایه، دروس تخصصی و دروس اختیاری است (Gaff & Ratcliff, 1997). آموزش عمومی شامل آن بخش از آموزش کلی دانشجویان است که در درجه اول به زندگی او به‌عنوان یک انسان و شهروند مسئولیت‌پذیر می‌پردازد. این اصطلاح به دروسی اشاره دارد که دانشگاه‌ها برای دانشجویان خود تعیین می‌کنند تا مهارت‌های عمومی و پایه‌ای را به آنها ارائه دهند که به موفقیت‌شان کمک کند (Aldegether, 2017). هدف این دروس، فراهم کردن دانش گسترده، مهارت‌های مطالعاتی، مهارت‌های تفکر و مهارت‌های نوشتاری برای دانشجویان است. تأکید دانشگاه‌ها بر این دروس بازتاب‌دهنده فلسفه، ارزش‌ها و فرهنگ نهادهای آموزشی است (Warner & Koeppel, 2009). در این خصوص، برنامه درسی عمومی با هدف ارتقای مهارت‌های تفکر انتقادی، مهارت‌های ارتباطی و درک میان‌رشته‌ای در دانشجویان طراحی شده‌اند (Gaston, 2010). دروس موجود در برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی نه‌تنها به رشد دانش و اطلاعات عمومی کمک می‌کنند، بلکه زمینه رشد نگرش‌های فرهنگی و اجتماعی مناسب را در دانشجویان فراهم می‌آورند (Barnett, 2014). تمرکز اصلی پژوهش حاضر بر برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی در نظام آموزش عالی کشور ایران است. در یک تعریف (Arefi et al., 2008) بخش عمومی برنامه درسی آموزش عالی را به‌عنوان بخش رسمی از آموزش دوره کارشناسی تعریف کرده‌اند که در کنار دروس تخصصی و اصلی به تمام دانشجویان به‌طور مشترک ارائه می‌شود. در کشور ایران صد در صد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ملزم به ارائه برنامه درسی عمومی به دانشجویان و دانشجویان نیز موظف به گذراندن این دروس هستند؛ در حالی که در برخی از کشورها و دانشگاه‌های خارج از ایران برنامه دروس عمومی به‌صورت اختیاری و با تنوع بسیار بیشتری به دانشجویان ارائه می‌شود (Arefi et al., 2008). با این حال، کارآمدی برنامه‌های درسی همواره مورد بحث پژوهشگران و سیاستگذاران آموزشی بوده است. این موضوع به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه که تغییرات فرهنگی-اجتماعی و فناوری سریعی را تجربه می‌کنند، اهمیت بسیاری دارد. تجربه چنین تغییراتی ایجاب می‌کند که برنامه درسی دروس عمومی در دانشگاه ارزشیابی شود و متناسب با نتایج آن بازنگری‌های لازم به‌طور مستمر صورت گیرد (Zhao & Kuh, 2004).

امروزه، بیشتر متخصصان بر ارزشیابی به‌عنوان یکی از عناصر اصلی و مهم برنامه درسی تأکید دارند. با استفاده از ارزشیابی برنامه درسی می‌توان کارایی و اثربخشی برنامه درسی را بهبود بخشید. ارزشیابی برنامه‌های درسی یکی از مؤثرترین راهکارها برای تضمین کیفیت آموزشی و همسویی محتوای دروس با نیازهای جامعه و بازار کار است (Harden, 2001; Makhoul, 2019; Trevisan et al., 2024). اهمیت ارزشیابی برنامه درسی از این نظر است که هیچ فعالیت انسانی، به‌ویژه فعالیت‌های پیچیده و ظریفی مثل آموزش و یادگیری، نمی‌تواند جدای از ارزشیابی کیفی و بهبود و بازنگری بر اساس آن، تداوم داشته باشند (Sayf, 2000). تعریف ارزشیابی برنامه درسی تا حد بسیاری به تعریف برنامه درسی



بستگی دارد. این فرایند شامل بررسی ارزش و شایستگی عناصر و جنبه‌های خاص برنامه درسی و نیز کل برنامه درسی است (Momeni, 2011). مدل ارزشیابی سیپ^۱ (Stufflebeam, 2003) یکی از چارچوب عملی رایج در حوزه ارزشیابی برنامه درسی است که می‌تواند تصویر شفافی از کیفیت برنامه‌های درسی قصدشده، اجرا شده و کسب شده ارائه دهد. همین‌طور، ارزشیابی یک پدیده با رویکردی کیفی می‌تواند ابعاد پنهان و کیفی این برنامه‌ها را از دیدگاه استادان و دانشجویان به‌عنوان ذینفعان آموزش آشکار سازد (Patton, 2014).

برنامه درسی در چارچوب‌های نظری متعدد به‌صورت متفاوتی مفهوم‌پردازی می‌شود (Mulenga, 2018). نظریه‌های یادگیری سازنده‌گرای^۲ و یادگیری تجربی^۳ تأکید دارند که برنامه‌های درسی باید پویا، انعطاف‌پذیر و منطبق با نیازهای دانشجویان و جامعه باشند (Kommers, 2003). همچنین نظریه‌های مرتبط با توسعه حرفه‌ای و اشتغال‌پذیری^۴ مانند مدل نایت و یورک (Knight & Yorke, 2003) بیان می‌کنند که برنامه‌های درسی باید مهارت‌ها و توانایی‌های دانشجویان را برای ورود به بازار کار رشد دهند. در ایده یادگیری مادام‌العمر^۵ برنامه‌های درسی دروس عمومی باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که مهارت‌های مورد نیاز برای یادگیری مداوم را در طول زندگی دانشجویان تقویت کنند. این نظریه تأکید دارد که یادگیری در طول زندگی نه‌تنها به رشد فردی کمک می‌کند، بلکه امکان سازگاری با تغییرات سریع در محیط‌های اجتماعی و شغلی را نیز فراهم می‌سازد (Steffens, 2015). از سویی، بر اساس نظریه جامعه‌شناختی بورديو، برنامه‌های درسی به‌عنوان ابزاری برای انتقال سرمایه فرهنگی عمل می‌کنند (Claussen & Osborne, 2013). دروس عمومی می‌توانند در افزایش سرمایه فرهنگی و اجتماعی دانشجویان نقش مهمی داشته باشند و آنان را برای مشارکت مؤثرتر در جامعه آماده سازند. همچنین نظریه یادگیری مشارکتی^۶ بیانگر آن است که تعاملات اجتماعی در کلاس‌های دروس عمومی می‌تواند فرایند یادگیری را تسهیل و به ارتقای توانایی‌های شناختی دانشجویان کمک کند (O'Donnell & Hmelo, 2013).

اهداف برنامه‌های درسی عمومی در آموزش عالی متنوع و گسترده‌اند و هر نظام آموزشی متأثر از شرایط فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی، اهداف خاص خود را دنبال می‌کند. با این حال، بررسی ادبیات علمی این حوزه نشان می‌دهد که اشتراکاتی در مهارت‌های عمومی مورد انتظار دانشگاه‌ها در سطح جهانی وجود دارد. یکی از اهداف اصلی آموزش عمومی در آموزش عالی، شکل‌دهی به شخصیت افراد و تربیت شهروندانی آگاه و مسئولیت‌پذیر است. برنامه‌های درسی عمومی باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که علاوه بر تأمین رضایت دانشجویان، آنان را برای ایفای نقش فعال در جامعه و بازار کار آماده کنند (Arthur, 2005). در این زمینه متخصصان بر این نکته تأکید کرده‌اند که دانشگاه‌ها نباید در برنامه‌های درسی عمومی به دنبال تحمیل مجموعه‌ای از ارزش‌ها باشند، بلکه این برنامه‌ها باید زمینه‌ای را فراهم کنند که دانشجویان بتوانند درباره ارزش‌های فردی و اجتماعی خود به تفکر نقادانه بپردازند. اهدافی همچون رشد تفکر انتقادی، درک فرهنگ‌ها، توانایی تحلیل نظام‌مند مسائل اخلاقی و کسب دانش عمیق در حوزه‌های عمومی از مهم‌ترین اهداف برنامه‌های درسی عمومی تلقی می‌شوند (Boyer & Levine, 1983). همچنین برنت و همکاران (Brint et al., 2009) بر ضرورت پرورش مهارت‌هایی چون خودآگاهی، درک تغییرات اجتماعی و فرهنگی، توانایی مواجهه با مسائل فلسفی و اجتماعی و احترام به تنوع فرهنگی تأکید کرده‌اند.

درخصوص ارزشیابی برنامه درسی عمومی دانشگاه‌های ایران پژوهش‌هایی انجام شده است. عزیزی و همکاران (Azizi et al., 2016) درباره ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی از دیدگاه استادان و دانشجویان بررسی کردند. جامعه آماری شامل کلیه

1. Context, Input, Process, Product (CIPP)

2. Constructivism

3. Experiential Learning

4. Employability

5. Lifelong Learning

6. Collaborative Learning



دانشجویان دانشگاه‌های تهران و استادان دروس عمومی در این دانشگاه‌ها بود. نمونه شامل ۲۰ نفر از استادان و ۳۸۴ نفر دانشجویی که بر اساس مدل مورگان انتخاب شده بودند. نتایج نشان داد که از دیدگاه دانشجویان وضعیت موجود دروس عمومی از نظر عناصر اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی در وضعیت مطلوب نیست و از نظر اهداف دروس عمومی، دیدگاه دانشجویان در سطح متوسط و دیدگاه استادان در سطح مطلوب بوده است. نوروززاده و کوثری (Norouzzadeh & Kosari, 2009) به تبیین ویژگی‌های عناصر چهارگانه برنامه درسی مقطع کارشناسی با تأکید بر پرورش مهارت‌های کارآفرینی پرداختند. جامعه آماری شامل اعضای هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی تهران و متخصصان کارآفرینی بود که ۱۹۴ نفر به‌عنوان نمونه مورد مطالعه قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که عناصر مختلف برنامه درسی باید در جهت ایجاد شایستگی‌های لازم در ابعاد دانش، نگرش و مهارت‌های مورد نیاز یک حیطه تخصصی در دانشجویان، پرورش مهارت‌های عالی ذهنی، آشنایی با دانش کارآفرینی و ایجاد روحیه کارآفرینی به‌کار گرفته شوند. افزون بر این، نتایج نشان داد که سازماندهی برنامه‌های درسی به‌صورت میان‌رشته‌ای، مسئله‌محوری، ایجاد فرصت تجربه در محیط‌های یادگیری واقعی و ارزشیابی اصیل از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر پرورش مهارت‌های کارآفرینی در دانشجویان بوده است. همچنین برخی از یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که ایجاد پیوند بین دروس عمومی با نیازهای جامعه و بازار کار می‌تواند اثرهای مثبتی بر کیفیت آموزشی داشته باشد (Azizi et al., 2022). امید و همکاران (Omidi et al., 2017) درباره ارزشیابی برنامه دروس عمومی معارف اسلامی دانشگاهی به‌منظور ارائه راهکارهای کیفیت‌بخش بررسی کردند. نتایج پژوهش نشان داد که وضعیت محتوای برنامه درسی در حد متوسط و روش‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی کمتر از حد متوسط بوده است. همچنین عزیزی و همکاران (Azizi et al., 2022) در پژوهش خود به شناسایی و اولویت‌بندی نیازهای دانشجویان در عناصر برنامه درسی دروس عمومی پرداختند. نتایج این پژوهش که در گروه دانشجویان دانشگاه‌های تهران و استادان دروس عمومی در این دانشگاه‌ها انجام شد، نشان داد که مهم‌ترین نیاز آموزشی دانشجویان در بخش اهداف دروس عمومی، قابلیت انعطاف‌پذیری با نیازهای در حال تغییر جامعه در بخش‌های مختلف (اقتصادی، فرهنگی، آموزشی و ...) و توجه به رشد توانایی‌های مهارتی دانشجویان بوده است. مهم‌ترین نیاز در بعد محتوا شامل دانش و اطلاعات جدید و به‌روز و تأکید بر محتوایی است که موجب رشد بینش و فرهنگ دانشجویان بشود. در روش تدریس مهم‌ترین نیاز شامل استفاده از روش‌های تدریس برای پرورش مهارت فکری و قدرت خلاقیت دانشجویان و استفاده از روش تدریس متناسب با موضوعات مورد تدریس بوده است. درنهایت، در بعد ارزشیابی مهم‌ترین نیاز استفاده استادان از روش‌های ارزشیابی مستمر و متناسب با عناوین درسی بوده است.

یافته‌های پژوهش‌های بین‌المللی نشان داده‌اند که برنامه‌های درسی دروس عمومی در رشد تفکر انتقادی، خلاقیت و مهارت‌های اجتماعی دانشجویان نقش بسزایی دارند (Almulla, 2023). پژوهش المولا (Almulla, 2023) نشان داد که رویکرد یادگیری سازنده‌گرایی می‌تواند عملکرد تحصیلی در آموزش عالی را بهبود بخشد. بیگز و همکاران (Biggs et al., 2022) بر این باورند که یادگیری فعال و تعاملات میان‌رشته‌ای در دروس عمومی می‌توانند بر عملکرد دانشجویان تأثیر مثبتی داشته باشند. آنها مفهوم «همترازی سازنده» را معرفی کردند که در آن اهداف یادگیری، فعالیت‌های آموزشی و ارزیابی‌ها به‌طور منسجم طراحی می‌شوند تا یادگیری عمیق‌تری را تسهیل کنند. این رویکرد به‌ویژه در دروس عمومی که دانشجویان را از رشته‌های مختلف گرد هم می‌آورد، با تشویق به مشارکت فعال و تبادل دانش میان‌رشته‌ای، می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی و رشد مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاقیت منجر شود. یورک (Yorke, 2006) بر اهمیت ادغام مهارت‌های اشتغال‌پذیری در برنامه‌های درسی تأکید دارد که می‌تواند به افزایش توانایی دانشجویان در حل مسائل و تصمیم‌گیری‌های حرفه‌ای منجر شود. در پژوهشی (Valenzano Iii & Wallace, 2014) چگونگی گسترش برنامه درسی عمومی و فرایند اصلاحات برنامه درسی عمومی بررسی شد. یافته‌های اصلی این پژوهش شامل انجام دادن اصلاحات برنامه درسی در گروه‌ها با تمرکز بر یادگیری دانشجویان، مناسب بودن با مؤسسات دانشگاهی و توجه به نیازهای دانشگاه بوده است. برنامه درسی دوره کارشناسی در کشور هنگ‌کنگ از سال تحصیلی ۲۰۱۲ تا ۲۰۱۳، از ۳ سال به ۴ سال





تغییر یافت که یک سال اضافی عمدتاً بر آموزش عمومی تمرکز دارد. چارچوب جدید آموزش عمومی با عنوان نیازمندی‌های عمومی دانشگاه^۱ اجرا شد که در یک پروژه طولی ۵ ساله توسط شک و همکاران (Shek et al., 2015) ارزشیابی شد. یافته‌های این پژوهش بر اساس راهبردهای مختلف ارزیابی از جمله ارزیابی عینی پیامدها، ارزیابی ذهنی پیامدها و ارزیابی کیفی (گروه‌های متمرکز، مطالعات موردی و تحلیل اسناد)، نشان داد که دانشجویان از محتوای درسی، استادان و همچنین روش‌های تدریس و یادگیری دروس عمومی درک مثبتی داشته‌اند. از نظر بیشتر دانشجویان این دروس در تقویت پنج ویژگی مطلوب دانش‌آموختگی (یعنی حل مسئله، توانایی تفکر انتقادی، ارتباط مؤثر، رهبری اخلاقی و یادگیری مادام‌العمر) مؤثر بوده‌اند.

در مجموع، بررسی پیشینه پژوهش در ابعاد بین‌المللی و بافت کشور ایران نشان می‌دهد که در زمینه ارزشیابی دروس عمومی در نظام آموزش عالی کمتر بر ابعاد کیفی همچون تجارب زیسته دانشجویان و استادان دروس برنامه درسی عمومی در سطح قصدشده تمرکز شده است. این درحالی است که دروس عمومی باید با تحولات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی همسو باشند تا بتوانند بر فرایند یادگیری و رشد فردی دانشجویان تأثیر مطلوب داشته باشند. از این‌رو، انجام دادن پژوهش‌های کیفی برای درک تجارب عمیق‌تر از چگونگی ادراک دانشجویان و استادان دروس عمومی از برنامه درسی عمومی قصدشده می‌تواند به درک بهتری از نوع نگاه به این برنامه درسی و رسالت آن و نقشه یادگیری دانشجویان منجر شود. با وجود برخی از پژوهش‌ها در زمینه ارزشیابی برنامه درسی عمومی، همچنان شکاف‌های پژوهشی مهمی در این حوزه باقی مانده است. نخست اینکه بسیاری از پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه بر ارزیابی کلی برنامه درسی عمومی تمرکز داشته‌اند، اما بررسی دقیق کیفیت و اثربخشی این برنامه‌ها از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیئت علمی (استادان) در بستر فرهنگی و آموزشی ایران کمتر مد نظر بوده است. دوم اینکه عمده پژوهش‌های پیشین با روش‌شناسی کمی انجام و بر جنبه‌های ساختاری برنامه درسی تأکید شده است، درحالی‌که ارزشیابی برنامه درسی دوره کارشناسی با روش‌شناسی کیفی و تجارب زیسته دانشجویان و استادان برنامه درسی عمومی به‌عنوان دینفعان اصلی آموزشی می‌تواند نقاط قوت و ضعف برنامه درسی عمومی در نظام آموزش عالی ایران را شناسایی و در بازنگری آن به مدیران و برنامه‌ریزان کمک کند. از این‌رو، هدف پژوهش حاضر که با استفاده از پژوهش کیفی و اتخاذ رویکردی جامع انجام شد، بررسی و تحلیل وضعیت موجود برنامه درسی عمومی در دانشگاه‌های ایران از دیدگاه دانشجویان و استادان بود. بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که ارزشیابی برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی از دیدگاه دانشجویان و استادان دروس عمومی در نظام آموزش عالی کشور ایران چگونه است؟

روش پژوهش

متناسب با پرسش پژوهش که بر تحلیل تجارب و دیدگاه‌های دینفعان کلیدی برنامه درسی عمومی قصد شده (پیامدهای یادگیری) متمرکز است، از رویکرد «ارزشیابی کیفی برنامه‌آ» (Patton, 1987) استفاده شد. رویکرد کیفی به‌ویژه برای مطالعه برنامه درسی، طراحی و ارزشیابی برنامه مناسب است و می‌تواند به روشن شدن نقاط قوت و ضعف برنامه کمک کند (Vaterlaus & Higginbotham, 2011). به‌زعم فینک (Fink, 1995) روش‌های کیفی برای ارزیابی اهداف برنامه و مشارکت دادن شرکت‌کنندگان در فرایند ارزشیابی برای به‌دست آوردن بینش و دیدگاه آنها مفید است. درنهایت، روش‌های ارزشیابی کیفی امکان پایه‌گذاری و گرفتن تصمیم‌های مفید در شرایط واقعی و تولید ایده‌های تازه را فراهم می‌کنند (Lămățic, 2011). برای ارزشیابی پیامدهای یادگیری برنامه درسی عمومی آموزش عالی ایران از چهار شاخص واقع‌بینانه بودن، پیشرفته بودن، سازگار بودن و علمی بودن استفاده شد. این شاخص‌ها را پس از تحلیل پیامدهای یادگیری و ادبیات ارزشیابی برنامه درسی

¹ General University Requirements (GUR)

² A qualitative program evaluation



چهار متخصص علوم تربیتی انتخاب، بررسی و تأیید کردند. «واقع‌بینانه»؛ یعنی آنکه پیامدهای برنامه درسی عمومی واقع‌بینانه باشند و آرمان‌نگرایانه نباشند و تجربه‌های یادگیری متوازی برای دانشجویان به همراه بیاورند؛ «پیشرفته بودن» به ایجاد ظرفیت یادگیری مستقل و مادام‌العمر اشاره دارد؛ «سازگار بودن» به هماهنگی پیامدهای یادگیری با نیازهای دانشجو و پاسخگویی به نیازها و انتظارات همه گروه‌های ذی‌نفع اشاره دارد و درنهایت، «اعتبار علمی» به برخورداری از اهمیت و به‌روز بودن^۱ مباحث برنامه درسی عمومی اشاره دارد.

جامعه پژوهش شامل استادان برنامه درسی عمومی و دانشجویان دوره کارشناسی در رشته‌های دانشگاهی مختلف (علوم سخت تا علوم نرم) در سطح دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بود. بر این اساس، افراد شرکت‌کننده در پژوهش شامل دو گروه بودند: ۱. استادان دروس عمومی در دانشگاه‌های تهران، علامه طباطبایی، شهید بهشتی، خوارزمی و امیرکبیر و ۲. دانشجویان نیمسال آخر و دانش‌آموخته در رشته‌های حقوق (دانشگاه علامه طباطبایی)، مهندسی مکانیک (دانشگاه امیرکبیر)، زیست‌شناسی (دانشگاه خوارزمی)، تاریخ (دانشگاه تهران) و علوم تربیتی (دانشگاه شهید بهشتی) بودند. در بخش دوم برای انتخاب دانشجویان از روش نمونه‌گیری هدفمند^۲ استفاده شد و روند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع مفهومی ادامه داشت. ذینفعان در این پژوهش شامل استادان، دانشجویان نیمسال آخر و دانش‌آموختگان دوره کارشناسی برنامه درسی عمومی در دانشگاه‌های تهران، علامه طباطبایی، شهید بهشتی، خوارزمی و امیرکبیر بودند. در پژوهش‌های کیفی حجم نمونه لازم برای رسیدن به اشباع برای مصاحبه‌ها بین ۹ تا ۱۷ مصاحبه گزارش شده است (Hennink & Kaiser, 2022). در این پژوهش جدا از تعداد نمونه، اشباع مفهومی محور تداوم و توقف مصاحبه‌ها بود. در مجموع، با ملاحظه معیار اشباع از جامعه پژوهش، نمونه‌ای مشتمل بر ۳۱ دانشجوی نیمسال آخر دوره کارشناسی (۱۵ مصاحبه رو در رو و ۱۶ نفر در دو مصاحبه گروه‌کانونی) به‌صورت هدفمند و با رعایت اصل نمونه‌گیری حداکثر تفاوت (رشته‌های دانشگاهی متفاوت) و ۱۱ نفر از استادان برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی از دروس مختلف و از دانشگاه‌های مختلف انتخاب شدند و داده‌های گردآوری شده به ترتیب انجام شدن مصاحبه‌ها تحلیل شد. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱

اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان

اسم مستعار	سمت	تعداد	دروس عمومی
۱	مدرس دانشگاه تهران	۱	مبانی نظری اسلام
۲	مدرس دانشگاه تهران	۱	اخلاق و آشنایی با منابع اسلامی
۳	مدرس دانشگاه تهران	۱	دروس تربیت بدنی و ورزش
۴	مدرس دانشگاه علامه طباطبایی	۱	ادبیات فارسی
۵	مدرس دانشگاه علامه طباطبایی	۱	تاریخ، تمدن و انقلاب اسلامی
۶	مدرس دانشگاه امیرکبیر	۱	اندیشه اسلامی ۱ و ۲
۷	مدرس دانشگاه امیرکبیر	۱	ادبیات فارسی

۱. در مصاحبه‌های صورت گرفته از مطلعان در مواردی که صحبت از کهنگی و ناکارآمدی برنامه درسی عمومی کنونی می‌شد، پژوهشگر راهکارهای جایگزین را مطرح می‌کرد یا از آنها می‌خواست خودشان را جای برنامه ریزان درسی وزارت علوم یا نهاد رهبری دانشگاه‌ها قرار دهند و متناسب با شرایط و مخاطبان به طرح ایده بپردازند.

2 purposeful sampling





دکترای آموزش زبان انگلیسی	۸	مدرس دانشگاه شهید بهشتی	۱	زبان انگلیسی عمومی
دکترای مدیریت ورزش	۹	مدرس دانشگاه شهید بهشتی	۱	دروس تربیت بدنی و ورزش
تحصیلات حوزوی	۱۰	مدرس دانشگاه خوارزمی	۱	دانش خانواده و جمعیت
دکترای زبان انگلیسی	۱۱	مدرس دانشگاه خوارزمی	۱	زبان انگلیسی عمومی
دانشجوی ترم آخر دوره کارشناسی در رشته‌های (تاریخ و حقوق)	(T)؛ دانشگاه تهران (UT)	دانشگاه‌های علامه طباطبایی، دانشگاه تهران	۱۶	مصاحبه گروهی (دانشگاه تهران گروه کانونی ۱۰ نفره؛ علامه گروه ۶ نفره)
دانشجوی ترم آخر دوره کارشناسی در رشته‌های (مهندسی مکانیک، زیست-شناسی، علوم تربیتی)	دانشجوی دانشگاه شهید بهشتی (B)، امیرکبیر (A)؛ دانشگاه خوارزمی (K)؛	دانشگاه امیرکبیر، دانشگاه شهید بهشتی، دانشگاه خوارزمی	۱۵	مصاحبه رو در رو

در این پژوهش از مصاحبه (دو پروتکل مصاحبه مجزا و مرتبط) به عنوان ابزار پژوهش استفاده شد. مصاحبه رو در رو و بحث گروه کانونی بر اساس پروتکل مصاحبه انجام شد. در این مصاحبه پرسش‌ها بر مضمون‌های کلیدی نهفته در خوشه‌های برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی استوار بود و تلاش شد تا ابعاد مختلف اثربخشی پیامدهای یادگیری این برنامه کاوش شود. بخشی از پرسش‌ها برای انجام مصاحبه به شرح زیر بود:

به عنوان دانشجوی کارشناسی ۲۲ واحد درس عمومی که ترم آخر دوره کارشناسی هستید و ماه آینده دانش‌آموخته می‌شوید، آیا مجموعه برنامه درسی عمومی (شامل دروس معارف اسلامی، درس ادبیات فارسی، زبان انگلیسی، تربیت بدنی و ورزش) واقع‌بینانه بوده است؟ معقول بوده است؟ چه چیزی به شما داده است؟ آیا آنچه شما با آن مواجه شدید از اعتبار علمی لازم برخوردار بود؟ از برنامه درسی عمومی چه می‌خواستید و چه تجربه کرده‌اید؟ در کلاس درس شما چه اتفاقاتی رخ داده است؟ تدریس چگونه بوده است؟ چگونه یادگیری شما را سنجیده‌اند؟ چقدر بر این موضوعات دروس عمومی مسلط شده‌اید؟ درباره آنها چه نظری دارید؟ آیا به رشد شخصی شما در زندگی فردی منجر شده است؟ آیا این دروس به توسعه شغلی (مهارت بیشتر در کارهای مرتبط با رشته یا نامرتبط با رشته) شما خواهد شد؟ آیا از دروس عمومی رضایت دارید؟

در انجام پروتکل مصاحبه برای استادان نیز پرسش‌های زیر در نظر گرفته شد:

آیا فکر می‌کنید که دانشجویان بر اهداف مورد انتظار از درس عمومی که تدریس می‌کنید، مسلط یا نزدیک شده‌اند؟ آیا درسی که شما تدریس کرده‌اید به رشد شخصی یا شغلی دانشجو کمک می‌کند؟ در خصوص میزان رضایتمندی دانشجویان از دروس عمومی چه فکر می‌کنید؟ آیا مجموعه برنامه درسی عمومی (دروس معارف اسلامی، ادبیات فارسی، زبان انگلیسی، تربیت بدنی و ورزش) واقع‌بینانه است؟ معقول است؟ چه چیزی به دانشجویان داده است؟ آیا موضوعات و آنچه دانشجویان با آن روبه‌رو می‌شوند از اعتبار علمی لازم برخوردار است؟ دانشجویان برنامه درسی عمومی را چگونه تجربه می‌کنند و به شما چه بازخوردی می‌دهند؟

متن مصاحبه‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون با رویکرد قیاسی^۱ تحلیل شد. چون در پرسش پژوهش درباره مناسب بودن و اعتبار علمی پیامدهای یادگیری از قبل در نظر گرفته شده بود، در فرایند کدگذاری از تحلیل مضمون با رویکرد قیاسی استفاده شد. برای حفظ ملاحظات اخلاقی پژوهش در اجرای آن به حقوق شرکت‌کنندگان احترام گذاشته شد؛ یعنی فقط کسانی در این پژوهش شرکت کردند که



رضایت کامل داشتند و به آنها جزئیات کاملی درباره هدف این پژوهش داده شد. شرکت کنندگان به اختیار خود می توانستند در هر مرحله از پژوهش از حضور در آن انصراف بدهند. همچنین به آنها اطمینان داده شد که از تمام اطلاعات شخصی آنها محافظت خواهد شد. به منظور حفظ محرمانگی برای تمام استادان شرکت کننده از اسم مستعار استفاده شد. برای دانشجویان از آوردن نام به دلیل تعدد صرف نظر و از نام دانشگاه های آنان برای بیان نظرهای آنها استفاده شد.

یافته های حاصل از یک پژوهش کیفی برای بیان صدای شرکت کنندگان و داشتن پیام های رسا و موزن نیازمند گذر از مراحل اعتباریابی در طی فرایند پژوهش است. در این پژوهش اعتباریابی یافته ها طی فرایند پژوهش و از طریق به کارگیری راهبردهای بازبینی توسط مصاحبه شوندهگان^۱، سه سوسازی^۲، مرور همتا^۳ و انتقال پذیری^۴ یافته ها انجام شد که هر یک در ادامه توضیح داده شده اند.

۱. بازبینی توسط مصاحبه شوندهگان: این روش شامل بررسی صحت یافته های پژوهش توسط مصاحبه شوندهگان به منظور تعیین اینکه آیا این پژوهش به شکل صحیح دیدگاه های آنان را درباره موضوع پژوهش بازتاب می دهد یا خیر. از این روش با عنوان اعتباریابی مخاطب^۵ نیز نام می برند (Ritchie et al., 2013). برای اجرای این روش علاوه بر آنکه متن مصاحبه و کدهای مستخرج از مصاحبه ها با مشارکت کنندگان در میان گذاشته شد، یافته های نهایی نیز برای کسب بازخورد در اختیار تعدادی از استادان، دانشجویان و دانش آموزان قرار داده شد.

۲. سه سوسازی: برای رسیدن به سه سوسازی منابع گردآوری داده از سه گروه متفاوت استادان، دانشجویان و دانش آموزان جمع آوری شد. انتخاب چنین راهبردی می تواند همه واقعیت های اجتماعی درباره یک موضوع را شامل شود (Bush, 2012).

۳. مرور همتا: در این راهبرد دو تحلیل گر کیفی (پژوهشگر و همکار اصلی) به طور جداگانه داده های حاصل از مصاحبه را کدگذاری و تحلیل و درباره کدها و مضمون های حاصل برای فهم بین الازدانهایی گفت و گو می کنند (Jirschitzka et al., 2017).

۴. انتقال پذیری یافته ها: این شاخص با کاربردپذیری یافته های پژوهش رابطه دارد (Leung, 2015) که برای رسیدن به آن نتایج نهایی با تعدادی از استادان، دانشجویان و دانش آموزان خارج از گروه مصاحبه شوندهگان در میان گذاشته شد. گفتنی است که تمام اطلاعات گردآوری شده به صورت منسجم ابتدا به متن تبدیل و در نرم افزار word ثبت و تحلیل داده ها هم از طریق همین نرم افزار انجام شد.

یافته ها

برنامه درسی عمومی دانشگاهی در کشور ایران دستورالعمل شفاف و مشخصی در خصوص پیامدهای یادگیری در سطح کل برنامه ندارد. بنابراین، تیم پژوهش از طریق تحلیل سرفصل ها و اهداف مرتبط با هر واحد درسی به استخراج پیامدهای یادگیری برای هر خوشه مبادرت ورزیدند و در قالب چهار مضمون تجربه ها، ادراکات و دیدگاه های شرکت کنندگان را تحلیل و ارزشیابی کردند (جداول ۲، ۳، ۴).

1. member checking
2. Triangulation
3. peer review
4. Transferability
5. Member or respondent validation





جدول ۲

پیامدهای برنامه درسی عمومی در سطح واحد درسی

خوشه‌ها	پیامدهای یادگیری مورد انتظار
مبانی نظری اسلام	اندیشه اسلامی ۱ (مبدأ و معاد) و تبیین ضرورت پرداختن دانشجوی مسلمان به دین و مقولات دینی، تعمیق و گسترش اطلاعات و تقویت خداباوری و ایمان دانشجویان در زمینه مباحث مربوط به خداشناسی و رستاخیز
	اندیشه اسلامی ۲ (نبوت و امامت) و گسترش آگاهی‌های دانشجویان در زمینه دین، پیامبری، اسلام، امامت و ولایت
	آشنایی با دیدگاه اسلام درباره انسان، جایگاه او در نظام هستی و استعدادها، مسئولیت‌ها و آگاهی از ارزش واقعی انسان
	حقوق اجتماعی و سیاسی در اسلام و آشنایی با ویژگی‌های نظام حقوقی اسلام و اصول بنیادین و انواع حقوق و آزادی‌های مدنی و سیاسی انسان از دیدگاه اسلام
اخلاق اسلامی و دانش خانواده	فلسفه اخلاق (مباحث تربیتی) و آشنایی با دیدگاه‌های اندیشمندان اسلامی
	اخلاق اسلامی (مبانی و تفاهیم) و آشنایی دانشجویان با مبانی و مفاهیم اخلاق اسلامی در حوزه فضایل و رذایل اخلاقی به منظور کسب فضیلت‌ها و پرهیز از رذیلت‌های اخلاقی
	آیین زندگی (اخلاق کاربردی) و آشنایی دانشجویان با معیارهای اخلاقی اسلام در باره مهم‌ترین ابعاد زندگی روزمره و ایجاد زمینه‌ای برای گرایش بیشتر به پذیرش موازین اخلاقی اسلام در باره مسائل فردی و اجتماعی
	عرفان عملی اسلام و آشنایی دانشجویان با شیوه صحیح سیر و سلوک عرفانی، دفاع از عرفان عملی اسلامی در برابر شیوه‌های بدیل و ایجاد زمینه تربیت و تزکیه نفس
دانش خانواده و جمعیت (اجباری)	آشنایی با معیارهای انتخاب همسر، دستیابی به مهارت‌های مورد نیاز در تشکیل خانواده و نحوه رفتار با همسر و سایر خویشاوندان، آشنایی با مفاهیم بنیادین مباحث جمعیت، آشنایی با فواید فرزندآوری و آسیب‌های کاهش جمعیت در سطح ملی و پیامدهای تک فرزندی در ابعاد فردی و خانوادگی
انقلاب اسلامی	انقلاب اسلامی ایران و آشنایی نظری با علل و عوامل پیدایش انقلاب اسلامی و بررسی تحلیلی تحولات فرهنگی، اجتماع، و سیاسی انقلاب اسلامی و مسائل پس از آن
	آشنایی با قانون اساسی ج.ا.ایران و آشنایی با اصول و مبانی قانون اساسی و نسبت آن با قوانین دیگر و حقوق و آزادی‌های عمومی مقرر در آن
	آشنایی با بنیادها، چارچوب و اصول اندیشه بنیانگذار جمهوری اسلامی و شناخت سیره و قواعد حاکم بر رفتار سیاسی ایشان
تاریخ و تمدن اسلامی	تاریخ فرهنگ و تمدن اسلامی و آشنایی با شکل‌گیری تمدن اسلامی و عناصر داخلی و خارجی مؤثر در تعالی و انحطاط آن به منظور تقویت خودباوری و تحکیم هویت اسلامی
	تاریخ تحلیلی صدر اسلام و آشنایی با چگونگی ظهور و گسترش اسلام و شیوه گذر از جامعه جاهلی به جامعه اسلامی
	تاریخ امامت و آشنایی با مسئله امامت، جایگاه آن در اسلام و سیره و سنت پیشوایان در مقتضیات مختلف زمانی
منابع اسلامی	تفسیر موضوعی قرآن و آشنایی با برخی مفاهیم زندگی‌ساز قرآن در قالب نگرش موضوعی
	تفسیر موضوعی نهج‌البلاغه و آشنایی با نهج‌البلاغه و درک آموزه‌های اساسی نهج‌البلاغه با نگرش موضوعی
زبان انگلیسی	زبان انگلیسی و آشنایی دانشجویان با مفهوم و کاربرد تعداد چشمگیری از واژگان عمومی و دانشگاهی زبان انگلیسی
ادبیات فارسی	ادبیات فارسی و آشنایی با پیشینه زبان فارسی، آشنایی با سیر ادبیات فارسی، تقویت مهارت‌های سه‌گانه خواندن (و درک مطلب)، نوشتن، سخن گفتن (و گوش دادن)
تربیت بدنی	تربیت بدنی و آشنایی با مفاهیم تربیت بدنی و علوم ورزشی و نقش آن در زندگی فردی و اجتماعی، فراگرفتن شیوه‌های حفظ و نگهداری سلامت و تناسب بدن، فراگرفتن اصول حرکات بدنی، آشنایی و کسب قابلیت‌های مربوط به حرکات پایه ورزشی و ایجاد فرصت مناسب ورزشی (تربیت بدنی)
	تربیت بدنی ویژه و آشنایی و یادگیری فنون و مقررات یکی از ورزش‌های گروهی یا انفرادی متداول در ایران با توجه به امکانات دانشگاه و علاقه‌مندی دانشجویان و ایجاد فرصت مناسب برای کسب تجارب فردی و گروهی (ورزش ۱، ۲، ۳)



نتایج ارائه شده در **جدول ۲** نشان می‌دهد که برنامه درسی عمومی در مقطع کارشناسی اهداف گسترده‌ای دارد که به‌طور کلی شامل تعمیق دانش دینی، ارتقای مهارت‌های اخلاقی و خانوادگی، آشنایی با تاریخ و تمدن اسلامی و تقویت مهارت‌های زبانی و بدنی است. در سرفصل‌های این دروس افزون بر ارائه دانش پایه، سهم مهمی برای شکل‌گیری هویت فرهنگی، اجتماعی و علمی دانشجویان و رشد توانمندی‌های آنها در ابعاد مختلف زندگی در نظر گرفته شده است.

با توجه به آنکه در برنامه درسی عمومی نظام آموزش عالی ایران در سطح برنامه پیامدهای یادگیری خاصی در نظر گرفته نشده است که عیناً بتوان آنها را در فرایند مصاحبه کاوش کرد، گستره وسیع‌تری از خود پیامدهای یادگیری در نظر گرفته و بر پیامدهای یادگیری در سطح درس تمرکز شد. معنایی که برای مضامین در نظر گرفته شد، در طول فرایند کدگذاری مصاحبه در یک دوره سه‌ماهه جمع‌آوری، توسعه داده و تکمیل شد. در مجموع، مضمون سازگاری به معنای آن است که پیامدهای برنامه درسی عمومی واقع‌بینانه باشند و آرمان‌نگرایانه نباشند و تجربه‌های یادگیری متوازی برای دانشجویان به همراه داشته باشد. پیشرفته بودن به ایجاد ظرفیت یادگیری مستقل و مادام‌العمر اشاره دارد. سازگار بودن به هماهنگی پیامدهای یادگیری با نیازهای دانشجویان، پاسخگویی به نیازها و انتظارات همه گروه‌های ذی‌نفع، توافق درباره پیامدهای یادگیری، شرایط و امکانات مناسب و اعتبار علمی به برخورداری از اهمیت و به‌روز بودن^۱ اشاره دارند. تحلیل پیامدهای یادگیری برنامه درسی عمومی بر اساس مضامین واقع‌بینانه بودن و پیشرفته بودن در **جدول ۳** گزارش شده است.

جدول ۳

تحلیل پیامدهای یادگیری برنامه درسی عمومی بر اساس دو مضمون واقع‌بینانه بودن و پیشرفته بودن

مضامین فراگیر	مضامین فرعی	مفاهیم
مضامین واقع‌بینانه بودن	پیامدهای یادگیری غیرقابل دسترس بر بیشتر مخاطبان	نیاز به دانش پایه برای یادگیری تفسیر قرآن (UT)؛ نبود تناسب میان درس تفسیر قرآن با ظرفیت دانشی دانشجویان (UT)؛ ساده‌ترین کردن دستور زبان فارسی برای دانشجویان (۴)؛ ناهم‌سویی توان دانشجویان با یادگیری زبان انگلیسی (۸)؛ طرح مسائل فلسفی خداشناسی سنگین در اندیشه‌های اسلامی (۱۰)
واقع‌بینانه بودن	پوشش پیامدهای یادگیری نامتوازن	زاید بودن برخی از دروس عمومی (B)؛ تنوع‌بخشی به دروس عمومی (۱۰)؛ دادن فرصت انتخاب بیشتر به دانشجویان (۱۰)؛ پراکنده‌گویی در مباحث و نبود انسجام بین دروس معارف (۵)؛ همپوشانی اندیشه ۱ و ۲ (UT)؛ بار مذهبی زیاد دروس عمومی (B)؛ دین‌زدگی دانشجویان به دلیل بار مذهبی مواد آموزشی (A)؛ تکرارپذیری زیاد دروس عمومی با جهت‌گیری مذهبی (UT)؛ بار زیاد اجباری بودن دروس عمومی برای دانشجویان کارشناسی (۳)؛ همپوشانی دروس عمومی اسلامی (B)؛ تکراری بودن دروس اسلامی (B)؛ زیاد بودن سرفصل‌های درس ادبیات فارسی (۴)
پیشرفته بودن	ایجاد ظرفیت یادگیری مستقل و مادام‌العمر	مطالب مفید ناچیز درس تاریخ تحلیلی (B)؛ مهارت‌محور نبودن آموزش زبان انگلیسی عمومی (۱۰)؛ تداوم آموزش ناکارآمد زبان انگلیسی در دانشگاه بعد از آموزش عمومی (A)؛ مسئله‌محور کردن برنامه درسی عمومی (UT)؛ نگاه سطحی و مبتنی بر نمره به دروس عمومی (۱۱)؛ اثرگذاری ناچیز زبان انگلیسی عمومی بر تغییر ظرفیت دانشجویان (A)؛ تغییر ماهیت دانش‌پروری دروس عمومی به سمت محقق‌پروری (۱)
شوق‌انگیز بودن	شوق‌انگیز بودن	شوق به یادگیری کمتر در میان نسل دهه هفتاد در قیاس با نسل قبل (۷)؛ تأثیر شرایط سیاسی، اجتماعی و اقتصادی کشور بر بی‌علاقگی به دروس دینی (۳)؛ بی‌توجهی دانشجویان به دروس عمومی (۹)؛ عوض شدن ارزش‌های فرهنگی نسل دهه ۹۰ دانشجویی (۱۰)؛ نبود اشتیاق در میان نسل جدید دانشجویی برای ورود به مسائل جدی زندگی (۱۰)؛ علاقه شدید نسل دانشجویی کنونی به فضای مجازی (۱۰)؛ تأثیر فضای مجازی بر خلق شکل جدیدی از نوشتن و صحبت کردن در میان نسل جدید (۴)

۱. در مصاحبه‌های انجام شده از مطلعان در مواردی که صحبت از کهنگی و ناکارآمدی برنامه درسی عمومی فعلی می‌شد، پژوهشگر راهکارهای جایگزین را مطرح می‌کرد یا از آنها می‌خواست تا خودشان را جای برنامه‌ریزان درسی وزارت علوم یا نهاد رهبری دانشگاه‌ها قرار دهند و متناسب با شرایط و مخاطبان، ایده‌های نوین ارائه دهند.



با توجه به جدول ۳، پیامدهای یادگیری مورد انتظار در مضمون "واقع‌بینانه بودن" در قالب دو مضمون "امکان دسترسی به پیامدهای یادگیری" و "پوشش مشوش و نامتوازن" بررسی شدند. پوشش نامتوازن هم وزن اختصاص داده شده به دروس عمومی و هم مضامین یا رئوس مطالبی را که برای هر درس در نظر گرفته شده است، نقد می‌کند. وزن اختصاص داده شده به دروس دینی بسیار بالاست و همین‌طور در سطح درس نیز فقر نوعی جامعیت در طراحی رئوس مطالب درس ادبیات فارسی گزارش شده است. در خصوص پیامدهای یادگیری دسترس‌پذیر باید گفت که تسلط دانشجویان بر تفسیر قرآن و نهج‌البلاغه و همین‌طور مباحث فلسفی و استدلالی سنگین در اندیشه اسلامی کاری طاقت‌فرسا است و در قالب یک یا دو ترم رخ نخواهد داد. البته، برای دانشجویانی که به تفسیر قرآن و نهج‌البلاغه علاقه نشان داده‌اند و شاید با ساده‌سازی و انتخاب بخش‌های کوتاه و ساده بتوان این شوق را زنده نگه داشت و پایه‌گذار مسیری برای مطالعه شخصی و خودراهبر در آینده شد.

در خصوص دروس زبان انگلیسی و ادبیات فارسی نیز نقدهایی وجود دارد. باید گفت که زبان انگلیسی ارائه شده و مورد انتظار به رشد یادگیری این درس مهم در دانشجویان کارشناسی ایرانی منجر نشده است. بخشی از این ضعف به پیامدهای مورد انتظار این درس مربوط است. درس زبان و ادبیات فارسی در چالش سنت و مدرنیته درگیر است. از یک طرف استادان موظف شده‌اند تا بر اساس سرفصل‌ها، بخشی از متون قدیم را تدریس کنند و از طرفی، دیگر دانشجویان خواهان تسلط بر مهارت‌های نوشتاری و گفتاری مؤثر برای حیات شغلی و تحصیلی آینده خویش هستند. همچنین دستور زبان فارسی بسیار فراتر از طرحواره دانشی دانشجویان دوره کارشناسی است. برای مثال، یکی از استادان درس عمومی ادبیات فارسی نقد خود را به سرفصل‌های واحد درسی ادبیات فارسی به صورت زیر بیان کرده است:

«سرفصل‌های درس ادبیات فارسی خیلی زیاد است. بخش زیادی از مباحث کتاب‌های نوشته شده بدون استفاده است و متن‌های خوبی انتخاب نشده است. دستور زبانی فارسی آماده شده برای دانشجوی کارشناسی - که قرار است ۳ واحد پاس کند- خیلی سنگین است و نیاز شدید به ساده‌تر کردن دستور زبان وجود دارد» (مورد ۵).

در خصوص "پیشرفته بودن برنامه درسی عمومی" دو مضمون "شوق یادگیری بیشتر" و "ایجاد ظرفیت یادگیری مستقل و مادام‌العمر" مد نظر مشارکت‌کنندگان بود. به گفته آنان به نظر نمی‌رسد که برنامه درسی عمومی بتواند شوق یادگیری را برانگیزاند. استدلال‌های مختلفی درباره چنین پدیده‌ای قابل رصد کردن است. از یک طرف، ارزش‌های نسل دانشجوی کنونی در قیاس با نسل‌های گذشته تا حدی متفاوت شده است. این تفاوت‌ها در گفته‌های استادان دروس عمومی که در دو دهه گذشته با چندین نسل دانشجویی کار کرده‌اند، ملموس است. نسل کنونی علاقه زیادی به یادگیری مباحث دروس عمومی ندارند یا علاقه کم نشان می‌دهند. دوم، شرایط اجتماعی و اقتصادی کشور که در چند دهه اخیر بحران‌های متعددی را تجربه کرده است، دانشجویان را به تداوم چنین افکاری تا حدی بدبین کرده است. این بدبینی به حدی رسیده است که استاد دروس معارف اسلامی دانشگاه تهران از نگاه «سرباز امنیتی» به استادان دروس معارف اسلامی پرده برداشته است. اما در خصوص بعد دوم پیشرفته بودن باید گفت که این تصویر کلی در ذهن بیشتر مطلعان شرکت‌کننده در این مطالعه بوده است که اساساً مسئله محوری، پژوهش محوری و مهارت محوری در زیست‌بوم این دروس فارغ از نوع دروس، جایگاه چندان ندارد. دانشجویان پذیرفته‌اند که باید از موانعی به نام «دروس عمومی» پرش کنند و نمره‌ای بگیرند و معدل خود را بالا ببرند. در خصوص شوق یادگیری، استاد دانشگاه امیرکبیر با ۲۰ سال سابقه تدریس ادبیات فارسی عمومی معتقد است:

«بین استاد و دانشجو در گذشته ارتباط صمیمی‌تری وجود داشت. شوق برای یادگیری در نسل‌های گذشته بیشتر بود. صداقت در نسل‌های گذشته بیشتر است. برای من در درس فارسی پیش آمده که دانشجویی که مداوم با تأخیر سر کلاس می‌آید، در انتهای ترم پیش من می‌آید و می‌گوید من سر کلاس بودم چرا برای من تأخیر ثبت کردید» (مورد، ۷).



تحلیل پیامدهای یادگیری برنامه درسی عمومی بر اساس مضامین سازگاری و اعتبار علمی در جدول ۴ گزارش شده است. درخصوص مضمون سازگاری، تحلیل دیدگاه‌ها به شناسایی دو مضمون فراگیر "هماهنگی پیامدهای یادگیری با نیازها و انتظارات ذینفعان" و "سازماندهی منابع انسانی و زیرساختی اختصاصی برای رسیدن به پیامدهای یادگیری" منجر شد و قلمرو هر کدام نیز از طریق مفاهیم مرتبط مشخص شدند.

جدول ۴

تحلیل پیامدهای یادگیری برنامه درسی عمومی بر اساس مضامین سازگاری و اعتبار علمی

مضمون	مقوله اصلی	مقوله فرعی مفاهیم
سازگاری	هماهنگی پیامدهای یادگیری با نیازها و انتظارات ذینفعان	بازنگری دروس کنونی برای همسویی با نیازها: افزایش تعداد واحدهای درس ادبیات فارسی (A)؛ زمان ناکافی برای آموزش درس ادبیات فارسی (V)، انتخاب متن‌های قدیمی آسان و عمیق جهانی با روح اخلاقی و زیبایی‌شناسی برای ادبیات فارسی عمومی (۴)؛ کم بودن واحد فارسی عمومی (V)؛ لزوم پرداختن جدی‌تر به نگارش خلاق و نگارش دانشگاهی در درس ادبیات فارسی (۴)؛ توجه به گزارش‌نویسی و خلاصه‌نویسی در ادبیات فارسی (۴)؛ طراحی آزمون دانشگاهی زبان انگلیسی برای تعیین سطح دانشجویان (T)؛ نیاز به بیشتر کردن درس زبان انگلیسی (T)؛ ضرورت وجود داشتن درس زبان انگلیسی عمومی (B)؛ تغییر درس تربیت بدنی به برنامه فوق برنامه در دانشگاه (۳)
نیازهای آموزشی کنونی دانشجویان کارشناسی: سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات (UT، ۳، ۱؛ B؛ T)؛ نیاز اساسی به پرداختن به مهارت‌های زندگی و موضوعات روانشناسی و مشاوره عمومی (B؛ ۳، ۱۰؛ T؛ B)؛ آگاهی درباره مهارت‌های فردی و ارتباطی (T)؛ نیاز به فهم مباحث جامعه‌شناسی (T)؛ نیاز به آشنایی با تاریخ سایر ملل (شرق یا غرب) (۳)؛ پرداختن به تحلیل سیاسی معطوف به مکاتب سیاسی (۳؛ T)؛ نبود نیازسنجی در انتخاب سرفصل‌ها و دروس عمومی (۱۰)؛ نپرداختن به تاریخ ایران باستان (K)؛ نپرداختن به دیدگاه سایر ادیان الهی درباره انسان، اخلاق و خدا (۳)؛ اضافه کردن مباحث چند فرهنگی به فلسفه اخلاق (۳)؛ اضافه کردن مدیریت زمان (A)؛ بحث درباره حقوق شهروندی برای دفاع دانشجویان از حقوق خویش (T)؛ لزوم آشنایی دانشجویان با قانون کار (۷)؛ قرار گرفتن بخشی از ادبیات قدیم در حقوق بشر امروزی (۱)؛ موضوعات هنری و زیباشناسانه (A؛ T)		
سازماندهی منابع انسانی و زیرساختی اختصاصی برای رسیدن به پیامدهای یادگیری	میزان به‌روز بودن پیامدهای یادگیری برنامه درسی عمومی	کمبود نیروی انسانی با صلاحیت (۱)؛ کمبود استاد برای آموزش درس دانش خانواده (۱)؛ همکاری نکردن بعضی از دانشکده‌ها با مدرسان عمومی (۱)؛ تعداد زیاد دانشجویان در کلاس عمومی (۱)؛ نبود همکاری میان دانشکده‌های زبان‌های خارجی و ادبیات فارسی در اجرای مطلوب دروس عمومی (۱۰)؛ مدیریت اجرایی به‌هم ریخته (۱۰)؛ نبود تناسب میان ماهیت واحد درس دانش خانواده با رشته استاد معرفی شده (۴)؛ استقبال نامناسب دانشگاه از دروس عمومی (۳)؛ آسیب ساعت کلاسی نامناسب دروس عمومی (۱۰)؛ استفاده از نظام مدیریت یادگیری نهاد رهبری در دانشگاه (B)
اعتبار علمی	میزان به‌روز بودن پیامدهای یادگیری برنامه درسی عمومی	قدیمی بودن موضوعات (UT)؛ محتوای قدیمی دروس معارف اسلامی (A)؛ ضرورت وجود درس زبان انگلیسی عمومی (B)؛ نگارش دانشگاهی (B)؛ به‌روز نبودن درس زبان انگلیسی (A)، تفاوت ناچیز زبان انگلیسی دبیرستان با زبان انگلیسی عمومی دانشگاهی (K)؛ لزوم توجه به گزارش‌نویسی و خلاصه‌نویسی در ادبیات فارسی (۴)

همچنین تحلیل مضمون سازگاری در مضمون "هماهنگی پیامدهای یادگیری با نیازها و انتظارات ذینفعان"^{۱۱} به شناسایی دو مفهوم کلیدی "بازبینی دروس کنونی برای همسویی با نیازها" و "شناسایی نیازهای آموزشی کنونی دانشجویان کارشناسی" در ایران منجر شد. هماهنگی با نیازها و انتظارات؛ یعنی وقتی ذینفعان مختلف به این پیامدها نگاه می‌کنند، بخشی یا همه خواسته‌های آنها را برآورده سازد. تحلیل مفاهیم جمع‌آوری شده نشان داد که دانشجویان کنونی و استادان دروس عمومی معتقدند که در حال حاضر آنان نیاز دارند در معرض تجارب آموزشی

۱. به دلیل کدهای مفهومی زیاد کدگذاری در سطح مفهوم دو مرتبه انجام شد.





گسترده‌تری شامل سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات، پرداختن به مهارت‌های زندگی و موضوعات روانشناسی و مشاوره عمومی، آگاهی درباره مهارت‌های فردی و ارتباطی، فهم مباحث جامعه‌شناسی، آشنایی با تاریخ سایر ملل (شرق یا غرب)، پرداختن به تحلیل سیاسی معطوف به مکاتب سیاسی، نپرداختن به تاریخ ایران باستان، نپرداختن به دیدگاه سایر ادیان الهی درباره انسان و اخلاق و خدا، اضافه کردن مباحث چند فرهنگی به فلسفه اخلاق، اضافه کردن مدیریت زمان، بحث درباره حقوق شهروندی برای دفاع دانشجویان از حقوق خویش، لزوم آشنایی دانشجویان با قانون کار، قرار گرفتن بخشی از ادبیات قدیم در حقوق بشر امروزی و موضوعات هنری و زیباشناسانه قرار گیرند. واضح است که شکاف بزرگی بین انتظارات از برنامه درسی عمومی تدوین شده و احساس نیاز شده وجود دارد. در این خصوص، یکی از استادان واحدهای درسی معارف اسلامی دانشگاه خوارزمی معتقد است:

«برنامه درسی عمومی کنونی بر اساس نیازسنجی نیست، همچنین ارزشیابی درستی از آن صورت نمی‌گیرد. مرکز نظارت و ارزشیابی دانشگاه‌ها به دلیل نبود نیروی کارآمد اثر چندانی بر بهبود برنامه‌های درسی نداشته است» (مورد ۱۰).

ایده بازیابی دروس کنونی برای همسویی با نیازها نیز معطوف به سیاست گذشته بود. بیشترین دغدغه مربوط به بهبود کیفیت دو درس ادبیات فارسی و زبان انگلیسی بود. افزایش تعداد واحدهای درس ادبیات فارسی، زمان ناکافی برای آموزش درس ادبیات فارسی، انتخاب متن‌های قدیمی آسان و عمیق جهانی با روح اخلاقی و زیبایی‌شناسی برای ادبیات فارسی عمومی، کم بودن واحد فارسی عمومی، لزوم پرداختن جدی‌تر به نگارش خلاق و نگارش دانشگاهی در درس ادبیات فارسی، توجه به گزارش‌نویسی و خلاصه‌نویسی در ادبیات فارسی، طراحی آزمون دانشگاهی زبان انگلیسی برای تعیین سطح دانشجویان، نیاز به بیشتر کردن درس زبان انگلیسی، ضرورت وجود داشتن زبان انگلیسی عمومی و تغییر درس تربیت بدنی به برنامه فوق برنامه از دغدغه‌های بیان شده شرکت‌کنندگان در این مطالعه بود که بر حسب مفهوم سازماندهی شدند. در این خصوص یکی از استادان دانشگاه امیرکبیر از زمان کم اختصاص داده شده به درس ادبیات فارسی عمومی شکایت دارد. او چنین بیان کرده است:

«دانشجویان کارشناسی وقتی نامه‌ای به مسئولی در دانشگاه می‌نویسند، می‌بینید که چندین غلط املائی و نگارشی دارند، به دلیل اینکه در دوره دبیرستان زنگ انشا ارزش چندانی ندارد. باید از همان دوران دبیرستان بچه‌ها را وادار کنند که بنویسند. ما اصول نوشتن و نگارش را در کلاس درس به دانشجویان کارشناسی می‌گوییم، ولی در عرض شانزده جلسه نمی‌شود یک نویسنده خوب تربیت کرد» (مورد ۷).

در بعد اجراپذیری پیامدهای یادگیری با ملاحظه منابع انسانی و زیرساختی اختصاصی نشانه‌های زیادی درباره بی‌توجهی به امکان اجرای پیامدها وجود دارد. نخست اینکه نیروی انسانی لازم که از صلاحیت‌های مناسب برای آموزش عمومی در دانشگاه برخوردار باشند، کم هستند. از طرفی، به دلیل تعداد زیاد دانشجویان در کلاس‌ها امکان اجرای روش‌های تدریس نوین دشوار است. همچنین این باور در میان مدیران و کارشناسان دانشکده‌های درگیر زبان‌های خارجی و ادبیات فارسی هنوز وجود دارد که این درس‌ها مهم نیستند و متعاقب آن معمولاً درس‌های عمومی به افراد حق‌التدریس یا دانشجویان دوره دکتری واگذار می‌شوند. بخش دیگری از نشانه‌های سازگاری پیامدهای یادگیری با بافت، منابع سخت‌افزاری و نرم‌افزاری لازم است. در بعد سخت‌افزاری، فضای آموزشی لازم برای اجرای درس تربیت بدنی وجود ندارد و آزمایشگاه زبان و همین‌طور سایر امکانات ضروری برای آموزش مناسب زبان انگلیسی به دانشجویان از کفایت لازم برخوردار نیست. کلاس‌ها هنوز به صورت کامل به اینترنت متصل نشده‌اند و هنوز در دانشگاه‌ها بجز دانشگاه تهران، استفاده از نظام‌های مدیریت یادگیری رواج نیافته است. نیروی انسانی از مهارت‌های لازم برای استفاده از فضای مجازی کم بهره‌اند. البته، دفتر نهاد رهبری نظام مدیریت یادگیری یکپارچه‌ای را راه‌اندازی کرده است که برخی از استادان دروس عمومی دانشجویان را به استفاده از آن ترغیب می‌کنند. یکی از دانشجویان در این خصوص چنین بیان کرده است:

«مدرسان برای آموزش علاوه بر کلاس درس، استفاده از سامانه نهاد را پیشنهاد می‌کنند. در سامانه نهاد مطالبی ارائه می‌شود و درنهایت، در صورت موفقیت در آزمون‌ها به دانشجویان گواهی‌نامه‌هایی داده می‌شود. در یکسری از مباحث مرتبط با هر واحد گرفته شده، استادان توصیه



می‌کنند یا مجبور می‌کنند که باید ۵ نمره از آموزش خود را از طریق این سامانه بگذرانید. در نهایت، شما باید گواهی قبولی را به استاد برای وارد کردن نمره آن بدهید» (دانشجوی کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی).

اعتبار علمی به ذینفعان این اعتماد را می‌دهد که در لحظه اکنون آنچه آنها با آن در تعامل هستند، معنادار و ارزشمند است و نوعی بازاندیشی مداوم برای توسعه و نگاه به آینده محسوب می‌شود. آیا پیامدهای یادگیری (تجربه‌های زیسته ذینفعان از موضوعات یا درس‌های عمومی در زیست‌بوم دانشگاه به صورت رسمی) از اعتبار لازم برخوردارند؟ واقعیت این است که موضوعات متعددی از دروس معارف اسلامی مسئله دانشجویان نیست. این درس‌ها در زمان انقلاب فرهنگی متولد و به مرور اصلاح و در سال ۱۳۸۳ مجدداً بازنگری شدند. اکنون پس از ۱۵ سال از صدای مخاطبان شامل استادان و دانشجویان دوره کارشناسی نیز چنین احساس می‌شود. محتوای دروس عمومی اعم از معارف اسلامی تا زبان انگلیسی، ادبیات فارسی و دانش خانواده و جمعیت آن چیزی نیست که در حال حاضر بتواند دانشجویان را جذب کند. برای مثال، در ادبیات فارسی جنس مباحثی که از ادبیات کهن ایران انتخاب می‌شود، برای دانشجویان سنگین است و اساساً طرحواره‌های پیشین آنها برای جذب چنین اطلاعاتی آماده نیست. در خصوص زبان انگلیسی تفاوت آن با دوره دبیرستان برای آنها مشخص نیست. یکی از دانشجویان رشته مهندسی دانشگاه امیرکبیر در این باره بیان کرده است:

«زبان انگلیسی ما بیشتر رفع تکلیف بود؛ بچه‌های سوری، عراقی و لبنانی در دانشگاه امیرکبیر دارند درس می‌خوانند. آنها این قدر که ما در درس زبان انگلیسی ضعف داریم، ضعف ندارند».

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر با اتخاذ رویکرد کیفی برنامه درسی عمومی در دوره کارشناسی نظام آموزش عالی ایران ارزشیابی و با توجه به تجارب زیسته دانشجویان و استادان، نقاط قوت و ضعف این برنامه درسی شناسایی شد. به‌طور کلی، نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه درسی عمومی دانشگاهی در کشور ایران دستورالعمل شفاف و مشخصی در خصوص پیامدهای یادگیری در سطح کل برنامه ندارد. همچنین نتایج نشان داد که از دیدگاه دانشجویان و استادان در برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی نظام آموزش عالی کشور ایران، پیامدهای یادگیری بر اساس چهار مضمون فراگیر "واقع‌بینانه بودن"، "پیشرفته بودن"، "سازگاری"، و "اعتبار علمی" در وضعیت مناسبی قرار ندارند.

تحلیل مضمون فراگیر "واقع‌بینانه بودن" نشان داد که این مضمون شامل دو مضمون فرعی "پیامدهای یادگیری غیرقابل دسترس" و "پوشش محتوایی نامتوازن پیامدهای یادگیری" است. در خصوص مقوله نخست می‌توان گفت که از دیدگاه دانشجویان و استادان برنامه درسی عمومی، پیامدهای یادگیری این دروس واقع‌بینانه نیستند. انتظار تسلط دانشجویان بر خوشه متون اسلامی (تفسیر قرآن و نهج البلاغه) و مباحث اندیشه اسلامی ۱ و ۲ (تبیین ضرورت پرداختن دانشجوی مسلمان به دین و مقولات دینی، تعمیق و گسترش اطلاعات و تقویت خداآوری و ایمان دانشجویان در زمینه مباحث مربوط به خداشناسی و رستاخیز)، دور از دسترس است. دامنه انتظارات ترسیم شده برای زبان انگلیسی و ادبیات فارسی در عمل به دلیل مقاومت دانشجویان و مشارکت نکردن آنان در حد سندی بی‌جان باقی می‌ماند. دروس خوشه متون با وجود رغبت به این دروس، در عمل برای همه دانشجویان قابل فهم نیست. پیامدهای یادگیری این خوشه مستلزم کاهش قلمرو و ساده‌سازی محتواست. دروس اندیشه از خوشه مبانی نظری نتوانسته با ذهن دانشجویان ارتباط برقرار کند. موضوعات تحت پوشش آن قدر سنگین است که بدون علاقه و تجربه گسترده امکان درک آنها مشکل است. همسو با این یافته‌ها (Mushtaq Mehr, 2006) برنامه‌ریزان، مؤلفان کتب درسی، مدرسان و دانشجویان تلقی و تصور روشن و یکسانی از هدف و چرایی گنجانیده شدن درس ادبیات فارسی در برنامه درسی رشته‌های غیرادبی ندارند. بر این اساس، از آنجا که دیدگاه دانشجویان و استادان برنامه درسی عمومی به‌عنوان ذینفعان آموزش بر غیرواقع‌بینانه بودن پیامدهای





یادگیری این درس تأکید دارد، می‌توان نتیجه گرفت که توجه به شناسایی پیامدهای واقع‌بینانه و عملی به‌عنوان بخشی از برنامه بازنگری درس عمومی می‌تواند بخشی از مشکلات این حوزه را برطرف سازد. اجرای عملی چنین کاری در درجه نخست مستلزم انجام یافتن پژوهش‌های نیازسنجی و در مرحله بعد ایجاد تغییرات محتوایی و شکلی لازم بر اساس نتایج این پژوهش‌هاست.

موضوع دوم در مضمون واقع‌بینانه بودن از دیدگاه دانشجویان و استادان درس عمومی، نبود توازن و تعادل در پیامدهای یادگیری انتخاب شده است. حجم بسیاری از برنامه درسی عمومی به دروسی که ماهیت مذهبی دارند اختصاص یافته است و ساختار برنامه درسی عمومی از انسجام لازم برخوردار نیست و بین دروس مذهبی همپوشانی وجود دارد. زیاده‌روی در اختصاص حجم بالایی از برنامه درسی عمومی به دروس مذهبی، هم‌علاقه دانشجویان به این درس را کم کرده و هم‌ماهیت برنامه درسی عمومی را از جنبه بین‌رشته‌ای بسیار تضعیف کرده است. تعداد واحدهای درسی برنامه درسی عمومی ۱۵ درصد برنامه یک رشته دانشگاهی در دوره کارشناسی را تشکیل می‌دهد و از این ۱۵ درصد نیز ۹ درصد به دروس معارف اسلامی اختصاص یافته است. در این برنامه درسی جای پرداختن به علوم طبیعی و استدلال کمی خالی است. همچنین دیدگاه‌ها و تفسیرهای مختلف در دروس تاریخی، مذهبی و اخلاقی وجود ندارد و سعی شده است فقط از یک دریچه خاص به پدیده‌های مورد مطالعه نگریسته شود. همچنین این یافته پژوهش با نتایج برخی از پژوهش‌های پیشین (Kaviani & Nasr, 2016) که در آسیب‌شناسی برنامه درسی عمومی بر مغفول ماندن سیاست‌های قومی و چندفرهنگی، اعتبارسنجی برنامه‌های درسی، رشد انواع تفکر، یادگیری چگونه یادگرفتن و راهبردهای یاددهی-یادگیری، چالش‌های محتوایی و برنامه درسی میان‌رشته‌ای تأکید داشته‌اند، همسو است. این در حالی است که نتایج پژوهش‌های داخلی و بین‌المللی (Chan et al., 2017; Fahim & Masouleh, 2012; Guo & Jamal, 2007; Kaviani & Nasr, 2016) نشان می‌دهد که در طراحی درس عمومی باید به پرورش تنوع فرهنگی در آموزش عالی و رشد ابعاد گسترده‌تری از رشد شخصیت دانشجویان از جمله خودشناسی، تفکر انتقادی، حل مسئله و پرورش احساس مسئولیت اجتماعی توجه شود. بنابراین، با توجه به آنکه از دیدگاه دانشجویان و استادان برنامه درسی عمومی، به‌عنوان ذینفعان آموزش، بر اهمیت جنبه‌های مذهبی و اخلاقی در طراحی و برنامه‌ریزی درسی عمومی تأکید زیاد شده است و پوشش محتوایی نامتناسبی در این زمینه وجود دارد، می‌توان راهکار ایجاد پوشش محتوایی متوازن و رعایت تناسب حجم محتوایی در درس عمومی را به‌عنوان یکی از راهکارهای مهم بهبود کیفیت برنامه درسی عمومی پیشنهاد داد.

در تحلیل مضمون فراگیر "پیشرفته بودن"، دو مضمون فرعی "ایجاد ظرفیت یادگیری مستقل و مادام‌العمر" و "شوق‌انگیز بودن" بررسی شد. در خصوص توانایی پیامدهای یادگیری در ایجاد ظرفیت یادگیری مستقل و مادام‌العمر از دیدگاه شرکت‌کنندگان چارچوب ترسیمی زبان انگلیسی، هم در نظر و هم در عمل، حرکت به سمت مهارت‌محوری را پرورش نمی‌دهد. در واقع، برنامه درسی عمومی مسئله‌محور نیست و مشوق کاوشگری دانشجویان کارشناسی ایرانی نیست. توجه به ظرفیت یادگیری مادام‌العمر پدیده‌ای جهانی است. برای مثال، در دانشگاه هوارد^۱ مهارت‌ها و مبانی لازم برای یادگیری مادام‌العمر به‌عنوان یکی از اصول برنامه درسی پایه مشترک در سطح دانشگاه در نظر گرفته شده است (Howard University, 2020). در این دانشگاه از دانش‌آموختگان دوره کارشناسی انتظار می‌رود که به مهارت‌های لازم برای دسترسی، ارزیابی و تلفیق اطلاعات و فناوری مناسب برای تداوم یادگیری مادام‌العمر به‌عنوان شهروندی کارآمد، تأملی و مستقل جامعه جهانی دست یابند. در خصوص مضمون برانگیزاننده شوق یادگیری باید گفت که شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور، تحولات نگرشی دانشجویان کارشناسی و گسترش فضای مجازی، پذیرش برنامه درسی عمومی با وزن سنگین مذهبی، فضای نشاط و امید و باور به برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی را به سطح حداقل رسانده است. دانشجویان پذیرفته‌اند که باید از موانعی به نام "درس عمومی" پرش کنند و نمره‌ای بگیرند و

¹ Howard University



معدل خود را بالا بکشند. دیدگاه دانشجویان مؤید این امر است که صدای آنها در برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی بازتاب نیافته است و برنامه‌ریزان و مدیران آموزشی به تفاوت‌های بین‌نسلی و نگرشی توجه نکرده‌اند.

تحلیل مضمون فراگیر "سازگاری" نشان داد که این مضمون شامل دو مضمون فرعی "هماهنگی پیامدهای یادگیری با نیازها و انتظارات ذینفعان" و "سازماندهی منابع انسانی و زیرساختی برای رسیدن به پیامدهای یادگیری" است. در واقع، یکی از مشکلات اصلی برنامه درسی عمومی از دیدگاه مشارکت‌کنندگان پژوهش، ناهماهنگی میان پیامدهای یادگیری با نیازها و انتظارات ذینفعان است. شرکت‌کنندگان در پژوهش موضوعاتی از قبیل مهارت‌های زندگی و مسائل روانشناسی و مشاوره عمومی، به‌روزرسانی ادبیات فارسی کنونی و پرداختن جدی به نگارش خلاق، نگارش دانشگاهی، خلاصه‌نویسی و گزارش‌نویسی، به‌روزرسانی زبان انگلیسی و بیشتر کردن زمان آموزش و ایجاد نظام سنجش زبان انگلیسی برای تعیین سطح، سواد رسانه‌ای، مبانی هنری و زیبایی‌شناسی، فهم جامعه‌شناسانه پدیده‌های اجتماعی، فهم مسائل سیاسی و تاریخ سایر ملل در سطح حداقلی، احساس نیاز به گفتمان مدیریت زمان، حقوق بشر و قانون کار برای فهم بهتر از جریان‌ات محیط کار را به‌عنوان نیازهای خود مطرح کرده‌اند. در این زمینه، فیلیپ فنیکس^۱ به نقل از نابابان (Nababan, 2014) درگیر کردن ذهن دانشجویان در دانشگاه را در قلمرو نمادین (زبان و ریاضیات)، قلمرو تجربی (توانایی انجام دادن مطالعات تجربی)، قلمرو زیبایی‌شناسی (درک زیبایی هنر و پدیده‌های طبیعی)، قلمرو اخلاق (توانایی تمییز خوب و بد)، منطق (توانایی تفکر و استدلال منطقی) و قلمرو الهیات و فلسفه را ضروری دانسته است. در برنامه درسی عمومی کنونی دوره کارشناسی در ایران به موضوعات اخلاقی، الهیات و فلسفه به‌صورت نمادین پرداخته شده است؛ با این حال، بی‌توجهی به قلمروهای زیباشناسی، منطق، علوم تجربی و حساب نیز به چشم می‌خورد. فراتر از این، دانشجویان ایرانی درخصوص مسائل اجتماعی، تاریخی و روانشناسی نیز احساس نیاز کرده‌اند.

در تحلیل مضمون "هماهنگی پیامدهای یادگیری با نیازها و انتظارات ذینفعان"، بر لزوم بازنگری برنامه درسی و محتوای دروس موجود برای همسو کردن آنها با نیازهای واقعی دانشجویان و همچنین شناسایی نیازهای آموزشی روزآمد تأکید شده است. نیازهای برجسته‌ای همچون آشنایی با سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات، مهارت‌های زندگی و روانشناسی، مهارت‌های فردی و ارتباطی و تاریخ سایر ملل به‌طور مکرر در نظرهای دانشجویان و استادان به آنها اشاره شده است. این یافته‌ها نشان‌دهنده فاصله میان اهداف تدوین شده برنامه درسی و نیازهای واقعی دانشجویان است که می‌تواند در کاهش کارایی آموزشی و عدم توانایی دانشجویان در مواجهه با چالش‌های واقعی جامعه دخیل باشد. این نتایج با پژوهش‌های پیشین در این حوزه همسویی دارد. نتایج پژوهش کاویانی و نصر (Kaviani & Nasr, 2016) نشان داد که نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی کشور ایران در دهه اخیر با چالش‌های عمده‌ای در برنامه درسی از جمله برنامه درسی مبتنی بر جامعه‌یادگیری، مغفول ماندن سیاست‌های قومی و چندفرهنگی، بعد کیفی تدریس، اعتبارسنجی برنامه‌های درسی، برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز، رشد انواع تفکر، یادگیری چگونه یادگرفتن و راهبردهای یاددهی-یادگیری، چالش‌های محتوایی و برنامه درسی میان‌رشته‌ای مواجه بوده است.

پژوهش حاضر که به ارزشیابی برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی و چگونگی آن از دیدگاه دانشجویان و استادان این دروس پرداخته است، نشان داد که از دیدگاه دانشجویان و استادان دروس عمومی چالش‌های جدی در پاسخگویی به نیازهای آموزشی و فرهنگی دانشجویان وجود دارد. یکی از مهم‌ترین نتایج این پژوهش، نارضایتی دانشجویان از محتوای دروس عمومی و هماهنگ نبودن آن با نیازهای واقعی زندگی روزمره و نبود ارتباط با رشته‌های تخصصی آنان است. این یافته مشابه نتایج پژوهش‌های پیشین در کشور ایران است که نشان داده‌اند دروس عمومی معمولاً برای دانشجویان با رشته تخصصی آنها بدون ارتباط به‌نظر می‌رسد و به‌ندرت به تقویت دانش و مهارت‌های حرفه‌ای آنان کمک کرده است (Majidi & Fatehi, 2023). این مسئله به‌ویژه در دروس معارف اسلامی (Omidi et al., 2017) و تربیت بدنی (Dehghan &

¹ Philip Phenix





(Goodarzi, 2020) مشهود است که اغلب به آنها نقد شده است. نتایج پژوهش دهقان و همکاران (Dehghan & Goodarzi, 2020) در خصوص آسیب‌شناسی دروس تربیت بدنی عمومی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نشان داد که دروس تربیت بدنی نتوانسته‌اند به اهداف مورد انتظار دست یابند؛ یعنی در ایجاد علاقه و نگرش مطلوب، عادات ورزشی درست پس از دوره دانشجویی، بهبود مهارت‌های ورزشی و بهبود آمادگی جسمانی دانشجویان موفق نبوده‌اند. نتایج برخی از پژوهش‌های خارجی (Valenzano Iii & Wallace, 2014) نشان داده‌اند که دروس عمومی در نظام‌های آموزشی مختلف به‌طور کلی، ارتباط ملموسی با نیازهای واقعی و شغلی دانشجویان ندارند که این امر موجب کاهش انگیزه و مشارکت دانشجویان در یادگیری این دروس می‌شود. بر این اساس، می‌توان گفت که یکی از مؤلفه‌های اصلی برای کیفیت‌بخشی به برنامه درسی عمومی، ایجاد هماهنگی پیامدهای یادگیری با نیازها و انتظارات واقعی ذینفعان است که می‌تواند در بازنگری آتی این دروس مد نظر مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی قرار گیرد.

تحلیل مضمون فرعی "سازماندهی منابع انسانی و زیرساختی" نشان داد که کمبود نیروی انسانی متخصص و نبود هماهنگی میان دانشکده‌ها و بخش‌های مختلف دانشگاه در اجرای مؤثر دروس عمومی از مشکلات جدی است که باید به آن پرداخته شود. همین‌طور، نظرهای استادان و دانشجویان بر لزوم بهبود نظام‌های اجرایی، استفاده از نظام‌های مدیریت یادگیری و توجه به مسائل اجرایی همچون تعداد بالای دانشجویان در کلاس‌های عمومی تأکید دارند. در این زمینه، پژوهش‌های قبلی نیز بر اهمیت همسویی منابع انسانی و زیرساخت‌ها در بهبود کیفیت آموزش عمومی در دانشگاه‌ها اشاره کرده‌اند (Ebadi, 2017). به گفته تعدادی از شرکت‌کنندگان، اجراپذیری پیامدهای یادگیری از جنبه‌های مختلف در معرض خطر و انحراف است. بسیاری از استادان برنامه درسی عمومی به‌ویژه در دروس معارف اسلامی از شایستگی‌های لازم حرفه‌ای لازم برخوردار نیستند. مدارک تحصیلی و رشته تخصصی این استادان از استانداردهای لازم برای معلم دانشگاه شدن در قرن ۲۱ به دور است. در کنار این نبود شایستگی، تعداد زیاد دانشجو و بی‌علاقگی آنها به دروس عمومی هم وجود دارد. در خصوص ضعف شایستگی‌های حرفه‌ای مدرسان دروس عمومی پژوهش فیروزی (Firouzi, 2015) نشان داد که از مجموع ۱۲۳۷ نفر عضو هیئت علمی گروه‌های معارف اسلامی در دانشگاه‌های کشور فقط ده نفر به رتبه دانشیاری ارتقا یافته‌اند که این آمار خود بیانگر رکود علمی استادان معارف اسلامی در دانشگاه‌هاست. همچنین امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری لازم برای اجرای دروس زبان انگلیسی و تربیت بدنی وجود ندارد. فراتر از این، استفاده از نظام مدیریت یادگیری یا پلتفرم یادگیری الکترونیکی هنوز در آموزش دروس عمومی جای خود را باز نکرده است. در حالی که استفاده از نظام‌های مدیریت یادگیری در دانشگاه‌های بین‌المللی برای ارائه بخش عمده‌ای از آموزش بر روی وب به رویه‌ای معمول تبدیل شده است.

در تحلیل مضمون "اعتبار علمی" مضمون فرعی "به‌روز بودن پیامدهای یادگیری برنامه درسی" شناسایی شد. اعتبار علمی داشتن به معنای پرداختن به موضوعات به‌روز و معنادار است. نتایج نشان داد که در بخش "اعتبار علمی"، محتوای دروس عمومی در حال حاضر با مشکلاتی همچون قدیمی بودن و به‌روزرسانی نشدن مواجه است. بسیاری از دانشجویان و استادان بر لزوم به‌روزرسانی محتوای دروس به‌ویژه در زمینه دروس معارف اسلامی، زبان انگلیسی و ادبیات فارسی تأکید داشتند. این امر نیازمند بازنگری اساسی در محتوای آموزشی و همسویی آن با تحولات علمی و فرهنگی جهان همواره در حال تغییر است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که مباحث تعیین شده برای پیامدهای یادگیری دروس عمومی اعم از معارف اسلامی تا زبان انگلیسی، ادبیات فارسی و دانش خانواده و جمعیت به‌طور کلی، آن چیزی نیست که بتواند نسل فعلی دانشجویان را جذب کند و با نیازهای آنها سازگار باشد. برای مثال، در ادبیات فارسی جنس مباحثی که از ادبیات کهن ایران انتخاب شده، برای دانشجویان دشوار است و اساساً طرحواره‌های پیشین آنها برای جذب چنین اطلاعاتی آماده نیست. بنابراین، می‌توان گفت که از نظر اعتبار علمی، ضعف‌های بسیاری در برنامه درسی عمومی وجود دارد و از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، این برنامه نتوانسته است دانشجویان را به مهارت‌های مورد نیاز برای آینده مجهز کند. این یافته با پژوهش‌های پیشین همسو است که نشان داده‌اند برنامه‌های درسی ناکارآمد و نامرتب



با نیازهای دانشجویان، انگیزه یادگیری را کاهش می‌دهد و بر کیفیت آموزش تأثیر منفی دارد (Kickert et al., 2022; Maher, 2004). در این زمینه نتایج پژوهش نوذری و لیاقتدار (Nozari & Liaghatdar, 2023) نشان داد که کیفیت تجارب یادگیری در رابطه بین اثربخشی برنامه درسی و توانایی دانشجویان اثر تعدیل‌گر دارد؛ به عبارت دیگر، می‌توان گفت که کیفیت تجارب یادگیری به تقویت رابطه اثربخشی برنامه درسی بر توانایی‌های فردی، بین‌فردی و شناختی دانشجویان کمک می‌کند. برگ^۱ (۲۰۲۰) یکی از راهکارهای بالا بردن اعتبار علمی برنامه درسی را مشارکت اعضای هیئت علمی در به‌روزرسانی برنامه‌های درسی می‌داند. در صورتی که اعضای هیئت علمی از شایستگی‌های لازم برخوردار باشند، قادر خواهند بود تا بخشی از پازل کیفیت بخشی به برنامه درسی را تکمیل کنند. مطالعات انجام شده در سطح بین‌المللی نشان می‌دهد که دانشگاه‌هایی که از مشارکت اعضای هیئت علمی در بازنگری مستمر برنامه‌های درسی بهره می‌برند، توانسته‌اند کیفیت آموزشی خود را بهبود بخشند (Knight et al., 2006). همچنین یکی از عوامل کلیدی در افزایش اعتبار علمی برنامه‌های درسی، به‌روز بودن محتوا و استفاده از رویکردهای آموزشی مبتنی بر شواهد است (Brown, 2024; Owen et al., 2022).

در پژوهش حاضر یافته مهمی که از دیدگاه دانشجویان و استادان دروس عمومی دوره کارشناسی به‌دست آمد، این بود که در فرایند یاددهی - یادگیری این دروس، از تدریس کلاسیک و یادگیری مبتنی بر حفظ کردن فاصله گرفته و به سمت رویکردی عملی‌تر تغییر ایجاد شود تا با تغییرات فعلی جامعه سازگار شود. بنابراین، محور اصلی برنامه درسی دوره کارشناسی، دانشجویان، جامعه و دانش است که به تمام این مؤلفه‌ها باید توجه شود. برنامه درسی آموزش عالی یک برساخت فرهنگی نشئت گرفته از جامعه است. از این‌رو، دانشگاه‌ها و نهادهای مسئول در این حوزه باید تلاش کنند تا نیازها، انتظارات و اهداف دانشجویان را شناسایی و شکلی از برنامه درسی را طراحی و اجرا کنند که پاسخگوی این نیازها باشد. با توجه به نتایج این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه درسی عمومی در دوره کارشناسی نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان و استادان با مشکلات مهمی از قبیل نبود پیامدهای یادگیری دسترس‌پذیر، پوشش محتوایی نامتناسب، نبود انگیزه و اشتیاق در دانشجویان، ایجاد نشدن ظرفیت یادگیری مستقل و مادام‌العمر، ناهماهنگی میان پیامدهای یادگیری با نیازها و انتظارات ذینفعان آموزش، ضعف در سازماندهی منابع زیرساختی و به‌روز نبودن پیامدهای یادگیری روبه‌روست که بازنگری برنامه دروس عمومی می‌تواند بر اساس این مشکلات باشد. در این خصوص می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌های درسی عمومی باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که علاوه بر پاسخگویی به نیازهای متنوع علمی و فرهنگی دانشجویان، بتواند به‌طور مؤثر در رشد شخصی و اجتماعی آنان نیز کارکرد عملی داشته باشد. پیشنهاد می‌شود که به‌منظور بازنگری برنامه درسی عمومی بر اساس تجربه‌های دانشجویان و استادان این دروس، سیاستگذاران آموزش عالی شرایطی فراهم کنند تا امکان انتخاب دروس به‌طور اختیاری و بازنگری در محتوای دروس ممکن شود. در نهایت، پژوهش حاضر بر لزوم اتخاذ رویکردی جامع و مشارکتی در بازنگری برنامه درسی عمومی تأکید دارد. این رویکرد شامل مشارکت و همکاری فعال تمام ذینفعان آموزشی از جمله دانشجویان، استادان و مدیران و برنامه‌ریزان آموزش عالی است تا از این طریق بتوان به بهبود کیفیت آموزشی و ارتقای تجارب یادگیری دانشجویان و آموزش استادان این دروس در دانشگاه‌های ایران کمک کرد. در مجموع، الزام‌های عملی و مهمی که از نتایج پژوهش حاضر به‌دست آمد، این است که در برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی نظام آموزش عالی، به‌کارگیری رویکردهایی مبتنی بر نیازسنجی دانشجویان، انعطاف‌پذیری در انتخاب دروس و توجه به ابعاد فرهنگی و اجتماعی می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش و رشد همه‌جانبه دانشجویان در نظام آموزش عالی ایران کمک کند.

¹ Berg, C.



پیشنهادها

با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. ارزشیابی برنامه درسی عمومی به صورت سالانه و به وسیله دفتر نظارت و ارزشیابی در دانشگاه‌ها برای بررسی میزان دسترسی به اهداف با جدیت لازم انجام شود و هر سه تا پنج سال در صورت نیاز پیامدهای یادگیری بازنگری شود؛
۲. برنامه‌ریزان نظام آموزش عالی در دوره کارشناسی در بازنگری برنامه دروس عمومی بر تغییرات محتوایی این دروس از منظر رشد تفکر انتقادی و تفکر خلاق در دانشجویان متناسب با نیازهای علمی و فرهنگی دانشجویان و دنیای در حال تغییر پیرامون آنان، توجه کنند؛
۳. از میان استادان دروس عمومی در سطح کشور تعداد کمی به مرتبه دانشیاری در دروس معارف اسلامی ارتقا یافته‌اند. این درحالی است که دانشکده‌های تاریخ و الهیات در ایران تاریخچه‌ای ۹۰ ساله دارند و استادان اصیل و توانمند در این دانشکده‌ها قادرند روح تازه در خوشه‌های معارف اسلامی و مطالعات ایران و جهان بدمند. از این رو، واگذاری دروس اسلامی و تاریخی به این دو دانشکده پیشنهاد می‌شود؛
۴. در پژوهش‌های آینده دیدگاه استادان دانشکده‌های تاریخ و الهیات برای تدریس دروس مرتبط معارف اسلامی و تاریخی بررسی شود؛
۵. پژوهشگران در پژوهش‌های آتی از دیدگاه‌ها و تجارب سایر ذینفعان آموزشی از قبیل دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها، مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی و کارفرمایان در ارزشیابی برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی استفاده کنند؛
۶. استفاده از روش‌شناسی پژوهش ترکیبی در پژوهش‌های آتی به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود تا با انتخاب حجم نمونه بزرگ‌تر، تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش را بررسی کنند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

References

- Aldegether, R. A. (2017). "What Every Student Should Know": General Education Requirements in Undergraduate Education. *World Journal of Education*, 5(3), 8-14. <https://doi.org/10.5430/wje.v5n3p8>
- Almulla, M. A. (2023). Constructivism learning theory: A paradigm for students' critical thinking, creativity, and problem solving to affect academic performance in higher education. *Cogent Education*, 10(1), 2172929. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2172929>
- Arefi, M., Ghahremani, M., & Rezaeizadeh, M. (2008). The Necessity and Strategies for Improving the General Education Curriculum in Undergraduate Programs from the Perspective of Students and Faculty Members at Shahid Beheshti University. *Journal of Curriculum Studies*, 10(2), 94-129. <https://ensani.ir/fa/article/273088/>
- Arthur, J. (2005). The re-emergence of character education in British educational policy. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 239-254. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00293.x>
- Azizi, Y., Sadeghi, A., & Abdollahi, H. (2016). Evaluation of the Internal Quality of the Undergraduate General Courses Curriculum from the Perspectives of Professors and Students. *Qualitative Research in Curriculum*, 2, 1-24. <https://doi.org/10.22054/QRIC.2016.7038>
- Azizi, Y., Sadeghi, A., & Abdollahi, H. (2022). Identifying and Prioritizing Students' Needs within the Elements of the Curriculum of General Courses. *Journal of Curriculum Development and Educational Planning Research*, 12(1), 1-18. <https://sanad.iau.ir/Journal/jcdepr/Article/1081995>
- Barnett, R. (2014). *Conditions of flexibility: securing a more responsive higher education system*. Advance HE. <https://eric.ed.gov/?id=ED561329>
- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university 5e*. McGraw-hill education (UK). <https://www.mheducation.co.uk/teaching-for-quality-learning-at-university-5e-9780335250820-emea-group>
- Boyer, E. L., & Levine, A. (1983). *A Quest for Common Learning*. Carnegie Foundation For The Advancement of Teaching. <https://boyerarchives.messiah.edu/files/Documents1/1000%200000%202747ocr.pdf>
- Brint, S., Proctor, K., Murphy, S. P., Turk-Bicakci, L., & Hanneman, R. A. (2009). General education models: Continuity and change in the US undergraduate curriculum, 1975-2000. *The Journal of Higher Education*, 80(6), 605-642. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0071>
- Brown, G. T. (2024). An integrated approach to improve the credibility and quality of assessment in higher education. In *Research Handbook on Innovations in Assessment and Feedback in Higher Education* (pp. 372-388). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781800881600.00029>

- Bush, T. (2012). Authenticity in research: Reliability, validity and triangulation. In *Research methods in educational leadership and management* (Vol. 6, pp. 75-89). <https://doi.org/10.4135/9781473957695.n6>
- Chan, C. K., Fong, E. T., Luk, L. Y., & Ho, R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development*, 57, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.010>
- Claussen, S., & Osborne, J. (2013). Bourdieu's notion of cultural capital and its implications for the science curriculum. *Science education*, 97(1), 58-79. <https://doi.org/10.1002/sce.21040>
- Dehghan, G., & Goodarzi. (2020). Pathology of General Physical Education Courses in High Education institutes and Universities in Iran. *Research in Sports Science Education*, 1(1), 25-53. <https://ensani.ir/fa/article/508610/>
- Ebadi, A. (2017). Content pathology of Islamic education courses in universities: a cluster of theoretical foundations of Islam. *Epistemological studies in Islamic University*, 21(71), 157-178. https://ksiu.nahad.ir/article_1428_en.html?lang=en
- Fahim, M., & Masouleh, N. S. (2012). Critical thinking in higher education: A pedagogical look. *Theory & Practice in Language Studies (TPLS)*, 2(7). <https://doi.org/10.4304/tpls.2.7.1370-1375>
- Fink, A. (1995). *Evaluation for education and psychology*. Sage. <https://search.ricest.ac.ir/Inventory/10/268383.htm>
- Firouzi, R. (2015). Pathology of Islamic Units and the Place of Teachers of Islamic Teachings Regarding the Students' View in M.D, Pharm.D and Dentistry Periods in the Uremia University of Medical Sciences. *Epistemological studies in Islamic University*, 19(63), 151-172. https://ksiu.nahad.ir/article_283.html?lang=en
- Gaff, J. G., & Ratcliff, J. L. (1997). *Handbook of the Undergraduate Curriculum: A Comprehensive Guide to the Purposes, Structures, Practices, and Change*. Jossey-Bass Publishers. <https://eric.ed.gov/?id=ED401816>
- Gaston, P. L. (2010). *General Education and Liberal Learning: Principles of Effective Practice*. Assn of Amer Colleges. https://umlibrary.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay/alma991005224409706306/853UOM_INST:umlibrary
- Golkar, R., Nasr, A. R., & Nili, M. R. (2020). The role and position of graduates in the process of evaluating humanities curricula in top universities in Iran and the world in order to design a desired scale. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 26(2), 77-108. https://journal.irphe.ac.ir/article_703001_en.html
- Guo, S., & Jamal, Z. (2007). Nurturing cultural diversity in higher education: a critical review of selected models. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(3), 27-49. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v37i3.529>
- Harden, R. M. (2001). AMEE Guide No. 21: Curriculum mapping: a tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical Teacher*, 23(2), 123-137. <https://doi.org/10.1080/01421590120036547>
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Hosseini Largani, M., & Chaharbashlou, H. (2022). Curriculum Design and Development in Selected Universities: criteria extraction for designing an optimal university curriculum model. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 28(3), 143-172. <https://doi.org/10.52547/irphe.28.3.143>
- Howard University. (2020). Revisioning General Education at Howard University.
- Jirschitzka, J., Oeberst, A., Göllner, R., & Cress, U. (2017). Inter-rater reliability and validity of peer reviews in an interdisciplinary field. *Scientometrics*, 113, 1059-1092. <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2516-6>
- Kaviani, H., & Nasr, A. (2016). The Research Synthesis of Challenges in Curriculum of Higher Education in the Recent Decades and Potential Solutions. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 7(13), 7-36.
- Kickert, R., Meeuwisse, M., Stegers-Jager, K. M., Prinzie, P., & Arends, L. R. (2022). Curricular fit perspective on motivation in higher education. *Higher Education*, 83(4), 729-745. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00699-3>
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319-339. <https://doi.org/10.1080/03075070600680786>
- Knight, P. T., & Yorke, M. (2003). Employability and good learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/1356251032000052294>
- Kommers, P. (2003). Experiential learning through constructivist learning tools. *International Journal of Computers and Applications*, 25(1), 72-83. <https://doi.org/10.1080/1206212X.2003.11441687>
- Lämätic, M. (2011). Program Evaluation: Qualitative Methods and Techniques. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, 14(1), 197-203.
- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), 324-327. <https://doi.org/10.4103/2249-4863.161306>
- Maher, A. (2004). Learning outcomes in higher education: Implications for curriculum design and student learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education (Oxford Brookes University)*, 3(2), 46-54. <https://doi.org/10.3794/johlste.32.78>
- Majidi, M. R., & Fatehi, A. (2023). Measurement of Students' Attitude toward Religion Course. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 12(3), 37-55.
- Makhoul, S. A. (2019). Higher education accreditation, quality assurance and their impact to teaching and learning enhancement. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 35(4), 235-250. <https://doi.org/10.1108/JEAS-08-2018-0092>
- Momeni Mahmoudi, H. (2011). Pathology of curriculum evaluation in higher education. *Iranian Quarterly of Education Strategies*, 4(2), 95-100. http://edcbmj.ir/files/site1/user_files_944f39/moameni_57-A-10-13-6-a21f7dd33.pdf
- Mulenga, I. M. (2018). Conceptualization and Definition of a Curriculum. *Journal of Lexicography and Terminology (Online ISSN 2664-0899. Print ISSN 2517-9306)*, 2(2), 1-23. https://www.researchgate.net/publication/332152068_Conceptualization_and_Definition_of_a_Curriculum
- Mushtaq Mehr, R. (2006). Reviewing the teaching objectives and general Persian course syllabuses. *Letter of Humanities*, 14(1), 31-44.
- Nababan, T. S. (2014). The Importance of Understanding the General Education in Strengthening the Higher Education System. International Seminar on Global Education II Indonesia & Malaysia, Bangi, Kuala Lumpur.
- Norouzzadeh, R., & Kosari, M. (2009). Elucidation of the Characteristics of the Four Components of the Undergraduate Curriculum with Emphasis on Developing Entrepreneurial Skills. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 54, 1-18. <https://www.magiran.com/p736414>



- Nozari, G., & Liaghatdar, M. (2023). The Relationship between Curriculum Effectiveness and Students' Abilities with the Moderating Role of the Quality of Learning. *Journal of Curriculum Research*, 12(2), 75-104. <https://doi.org/10.22099/JCR.2023.6957>
- O'Donnell, A. M., & Hmelo-Silver, C. E. (2013). Introduction: What is collaborative learning? An overview. In *The international handbook of collaborative learning* (pp. 1-15). <https://doi.org/10.4324/9780203837290>
- Omidi, M., Najafi, H., & Sobhaninejad, M. (2017). Curriculum Evaluation of Islamic Theology Courses at University aimed at Providing Quality Solutions. *New Thoughts on Education*, 12(4), 217-236. <https://doi.org/10.22051/JONTOE.2017.6613.1270>
- Owen, K. L., Watkins, R. C., & Hughes, J. C. (2022). From evidence-informed to evidence-based: Evidence building framework for education. *Review of Education*, 10(1), e3342. <https://doi.org/10.1002/rev3.3342>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/Pattonch51987.pdf>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/qualitative-research-evaluation-methods/book232962>
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Sage. https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/10/qualitative-research-practice_a-guide-for-social-science-students-and-researchers_jane-ritchie-and-jane-lewis-eds_20031.pdf
- Sayf, A. A. (2000). *Measurement, assessment and evaluation of training*. Douran Publication.
- Shek, D. T. L., Yu, L., Wu, F. K. Y., & Ng, C. S. M. (2015). General education program in a new 4-year university curriculum in Hong Kong: Findings based on multiple evaluation strategies. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. <https://doi.org/10.1515/ijdh-2015-0459>
- Steffens, K. (2015). Competences, learning theories and MOOCs: Recent developments in lifelong learning. *European Journal of Education*, 50(1), 41-59. <https://doi.org/10.1111/ejed.12102>
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In *International handbook of educational evaluation* (pp. 31-62). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_4
- Trevisan, L. V., Eustachio, J. H. P. P., Dias, B. G., Filho, W. L., & Pedrozo, E. Á. (2024). Digital transformation towards sustainability in higher education: state-of-the-art and future research insights. *Environment, Development and Sustainability*, 26(2), 2789-2810. <https://doi.org/10.1007/s10668-022-02874-7>
- Valenzano Iii, J. M., & Wallace, S. P. (2014). Reforming general education: A departmental experience with mission and assessment. *International journal of educational reform*, 23(2), 98-115. <https://doi.org/10.1177/105678791402300201>
- Vaterlaus, J. M., & Higginbotham, B. J. (2011). Qualitative evaluation methods. *The Forum for Family and Consumer Issues*.
- Warner, D. B., & Koepfel, K. (2009). General Education Requirements: A Comparative Analysis. *The Journal of General Education*, 58(4), 241-258. <https://doi.org/10.1353/jge.0.0050>
- Yorke, M. (2006). *Embedding employability into the curriculum*. Higher Education Academy. <https://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/Embedding%20employability%20into%20the%20curriculum.pdf>
- Zhao, C. M., & Kuh, G. D. (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45(2), 115-138. <https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000015692.88534.de>