

Original Article

## Identifying the Indices of Desirable Content Regarding the Humanity Courses for Universities and the Extent of Considering Them

Mostafa Bagherian far\*  
Ahmad Reza Nasr Esfahani\*\*  
Mohamad Reza Ahanchian\*\*\*

### Aim

The present study is aimed towards identifying the indices of desirable content in regard with the Humanity Courses for universities and the extent to which they are being taken into account.

### Method

In the present study, exploratory mixed-methods research was used. For the qualitative section, we underwent quasi-structured interviews with twenty distinguished and qualified experts and faculty members of universities having their expertise in teaching and learning content and curriculum design. Also, 360 of the students of universities comprised the quantitative statistical population and the questionnaires extracted from the qualitative section were distributed among them. All the questionnaires were received and employed as the basis of the qualitative analyses. In the quantitative section, a descriptive-survey method was employed. This number of participants was selected using multistage cluster sampling method. To examine the reliability of interview questions and questionnaires, we recruited formal and content reliability. And, we used Cronbach's alpha coefficients to evaluate the validity of our questionnaires. We also employed descriptive and inferential statistics to wage on analyzing the data.

### Findings

The results indicated that the interviewees outlined twelve indices as the

---

\* Ph.D. Student of Curriculum Studies in Higher Education, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

\*\* Professor, University of Isfahan, Isfahan, Iran. *Corresponding Author:* [arnasr@edu.ui.ac.ir](mailto:arnasr@edu.ui.ac.ir)

\*\*\* Professor, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

major indices of teaching and learning content. The quantitative data also indicated that the range and degree of implementing and corresponding to the indices of teaching and learning content seem to be less than desirable. Therefore, it necessarily requires far more significant attention.

### **Discussion and Conclusion**

In consequence, it can be argued that the recognized indices can be recruited to assess and revise the content of courses in different majors of the humanities. In order to enhance and promote the quality, then, particular heed has to be paid to student-centrism; in the sense that the development of the content for university curriculum and educational planning would be enriched with students' ideas and recommendations.

**Keywords:** teaching and learning content; curriculum; the Humanity Courses in universities.

---

**Contribution of the authors to the research:** Mostafa Bagherian far, main idea, preliminary review, collaboration in general framework planning, content editing, submission and correction, and corresponding author. Ahmadreza NasrEsfahani, general framework planning, content editing and analyzing, conclusions, final review and collaboration in Correction. Authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript. Mohammadreza Ahancheian consulting thesis and critical revision of the manuscript for important intellectual content.

**Acknowledgments:** The authors thank all dear colleagues who have helped us in this research

**Conflict of interest:** There is no conflict of interest between authors.

**Financial Resources:** All costs of this research are based on the personal credentials of the researchers

---

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۳/۲۹  
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۷/۱۴

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز  
پاییز و زمستان ۱۳۹۹، دوره‌ی ششم، سال ۲۷  
شماره‌ی ۲، صص: ۲۲۵-۲۲۴

مقاله پژوهشی

## شناسایی شاخص‌های محتوای مطلوب برای دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها و میزان توجه به آن‌ها

مصطفی باقریان فر\*

احمد رضا نصر اصفهانی\*\*

محمد رضا آهنچیان\*\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی شاخص‌های محتوای مطلوب برای دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها و میزان توجه به آن‌ها انجام شد. در پژوهش حاضر، از طرح ترکیبی اکتشافی متوالی از نوع ابزارسازی استفاده شد. در بخش کیفی با ۲۰ نفر از متخصصان و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های کشور که در حوزه محتوای دروس اهل نظر هستند، مصاحبه نیمه ساختاریافته به عمل آمد. ابزار جمع‌آوری داده‌های پژوهش مصاحبه نیمه ساختاریافته و پرسشنامه محقق ساخته (۱۲ سؤالی) استخراج شده از بخش کیفی، بوده است. جامعه آماری بخش کمی دانشجویان کارشناسی دانشگاه‌ها بودند که به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای، تعداد ۳۶۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. تمامی پرسشنامه‌ها دریافت شده و مبنای تحلیل‌های کمی قرار گرفتند. در بخش کمی، از روش توصیفی - پیمایشی بهره گرفته شده است. برای تعیین روایی سؤالات مصاحبه و پرسشنامه از روایی صوری و محتوایی و برای برآورد پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. برای تحلیل داده‌های پژوهش در بخش کیفی از روش مقوله‌بندی باز و در بخش کمی از آمار توصیفی و استنباطی بهره گرفته شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که دوازده شاخص از منظر مصاحبه‌شوندگان مهم‌ترین شاخص‌های محتوا یاددهی و یادگیری مطلوب بودند. یافته‌های کمی نشان داد میانگین عمل به شاخص‌های محتوای یادگیری برای دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها نامطلوب بوده و نیاز به توجه بیشتری دارد.

**واژه‌های کلیدی:** محتوا، برنامه درسی، رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها.

\* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

arnasr@edu.ui.ac.ir

\*\* استاد، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول)

\*\*\* استاد، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

## مقدمه

تغییرات سریع در جامعه و زندگی موجب به چالش کشیدن آموزش عالی برای پاسخگویی به نیازهای جامعه شده است. دستور کار اتحادیه اروپا برای دانشگاه‌ها (European Students' Union, 2017)، نقش بی‌بدیل آموزش عالی را در کمک به نوآوری‌ها و خواسته‌های سیستم آموزشی مؤثر و کارآمد برجسته می‌کند (Keinänen, Ursin & Nissinen, 2018). تحقق این وظایف و رسالت‌ها نیازمند ابزارهایی همچون برنامه درسی متناسب است؛ چرا که برنامه درسی از عوامل مهم ارتقای کیفیت آموزش عالی است (Dehghani, Pakmehr & Jafari Sani, 2011). Lonenberg & Ornstein (1996, 287) برنامه درسی را قلب تعلیم و تربیت خوانده‌اند. برنامه درسی به‌عنوان مجموعه فرصت‌های یادگیری برای افراد تحت تعلیم (Mashaiekh, NiliAhmadAbadi, 2017) یا مجموعه فعالیت‌های آموزشی، محیط یادگیری (MirshaJafari, 2017) یا دستورالعمل‌ها و تجارب برنامه‌ریزی شده‌ای که به‌منظور دستیابی به اهداف یادگیری ارائه می‌شود تعریف شده است (Scott & Brysiewicz, 2016). عده‌ای از صاحب‌نظران در تعاریف گوناگونی که از برنامه درسی ارائه کرده‌اند صراحتاً به عناصر برنامه درسی پرداخته‌اند. برای مثال، Klein (1985) به نه عنصر، Eisner (1994) به هفت عنصر، Beauchamp (1981, 128) به دو عنصر؛ Tyler (1949) به چهار عنصر و Akker (2003) به ده عنصر اشاره کرده‌اند.

یکی از عناصر برنامه درسی که صاحب‌نظران مذکور به آن اشاره داشته‌اند و در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است محتوا است. یکی از مسائل مهمی که همواره افکار فلاسفه، علماء و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت را به خود مشغول داشته است این است که یادگیرندگان چه چیزهایی باید بیاموزند؟ این توجه ناشی از این حقیقت است که هر اندازه هم که اهداف تعلیم و تربیت عالی بوده و دقیق هم مشخص شده باشند، بدون محتوایی خوب و مناسب امکان تحقق اهداف وجود نخواهند داشت (TalibzadehNobarian; MusaPour & Hatami, 2009). محتوا به عنوان فهرستی از موضوع‌های درسی یا فهرستی از مضامین، مفاهیم یا چیزهایی که پوشش داده می‌شود، توصیف شده است (Walker, 2003). محتوایی که برای برنامه درسی انتخاب می‌شود به‌طور قطع بر پیامدهای یادگیری تأثیر فراوانی خواهد داشت. منطق انتخاب محتوا، در نظام باورهای افراد که در فرایند برنامه‌ریزی درسی مشارکت دارند، نهفته است (Carlgrén, 2020).

Miao (2007) و Zais (1996) معتقد است محتوا شامل دانش (حقایق، تبیین‌ها، اصول و تعاریف)، مهارت‌ها و فرایندها (خواندن، نوشتن، حساب کردن، تفکر منطقی، تصمیم‌گیری و ایجاد

ارتباط) و ارزش‌ها (اعتقاد به خوب و بد بودن، صحیح و غلط، زیبا و زشت) است. از آن جا که باورها و اعتقادات برنامه‌ریزان نقش مهمی در فرایند انتخاب محتوا بر عهده دارد از این رو نظرات مختلفی در مورد علت به وجود آمدن دانشگاه‌ها و دلایل ضرورت تعلیم و تربیت و سؤال‌هایی از این دست ایجاد می‌کند تا دیدگاه‌های مختلفی در مورد انتخاب محتوا شکل بگیرد. طبقه‌بندی این دیدگاه‌ها را می‌توان به شکل زیر در نظر گرفت:

الف) دیدگاه سنتی: از این منظر هدف اصلی آموزش انتقال میراث فرهنگی گذشته به یادگیرندگان است تا از مسیر انتقال میراث فرهنگی، وفاداری و صداقت به آن سنت‌ها به باور یادگیرندگان تبدیل شود و منجر به جاودانه و ابدی ماندن آداب و رسوم شود (Fathi Vajargah, 2014). ب) دیدگاه پویا: تواناسازی یادگیرندگان برای سازگاری و انطباق بهتر با تغییرات اجتماعی، مهم‌ترین وظیفه‌ی نظام آموزش است. محتوا از نظر حامیان این دیدگاه با توجه به کاربرد آن‌ها در کمک به یادگیرندگان برای حل مسائل روزمره و آتی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (Yarmohammadian, 2014). ج) دیدگاه سازنده: محتوای برنامه‌ی درسی مطابق نظر این دیدگاه، مطالبی است که طی آن‌ها موضوعات مسئله‌محور نظیر روابط انسانی، حقوق بشر، مطالعات زنان و غیره جهت تشویق دانشجویان برای تغییر اجتماعی مطرح می‌شود (Fathi Vajargah, 2014). از لحاظ عملی در برنامه‌ریزی درسی حداقل دو نوع محتوای مکتوب که به صورت متون و کتاب‌های درسی است و محتوای شفاهی که به صورت توضیحات استاد و کار تدریس وی در کلاس بوده، در یک درس قابل شناسایی است. همچنین از فعالیت‌های یادگیری که طی آن وظایفی به عهده‌ی یادگیرنده گذاشته می‌شود؛ به عنوان شکل دیگری از شیوه‌های ارائه‌ی محتوا یاد کرد؛ زیرا این روش نیز منبعی برای توسعه‌ی محتوای یادگیری است. این نوع یادگیری، پایدارتر از سایر یادگیری‌هایی است که به‌طور مستقیم به یادگیرنده آموزش داده می‌شود. از طرفی دیگر، فعالیت‌های خارج از کلاس مثل بازدیدها و گردش‌های علمی نیز شیوه‌ی مفید دیگری از قالب‌های ارائه‌ی محتوا است (McPhail, 2020).

(Yarmohammadian, 2014) و (Maleki, 2013) اصول انتخاب محتوا را شامل علاقه، سودمندی، اعتبار و امکان‌پذیر بودن دانستند. نتایج پژوهش‌ها (Slattery & Carlson, 2005; Cosmin, 2013; Purwanto & Ardriyati, 2013; Lenburg et al., 2009) نشان داد مهم‌ترین ویژگی‌های محتوا شامل مطابق بودن با اهداف، جذاب بودن، قابل اندازه‌گیری بودن، متناسب با توانایی‌ها، نیازها و علائق یادگیرندگان، مطابق با اصول اهمیت، سودمندی، اعتبار، قابلیت یادگیری و انعطاف‌پذیری، استفاده از محتواهای مختلف، توجه به رشد همه جانبه مهارت‌ها، تعادل بین محتوای آسان و

مشکل، توجه به ساختار دانش و پایه بودن برای یادگیری مستمر و آموزش‌های بعدی، ایجاد فرصت برای فعالیت‌ها و مهارت‌های چندگانه، سازماندهی از ساده به پیچیده، مطابق با کار و مسائل جامعه، فراهم کننده فرصت تقویت تخیل یادگیرنده در ارتباط با هدف‌های عینی، قابل دسترس بودن منابع محتوا است.

(Sinnema, Nieveen and Priestley (2020) در پژوهش خود دریافتند که محتوای برنامه درسی باید دارای ویژگی‌هایی چون انعطاف‌پذیر بودن، ترویج مهارت‌های قرن ۲۱ و استفاده از یادگیرندگان در تدوین و تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی است. (Osula, Patino, Mi and Gould (2017) در پژوهش خود به این نتایج دست یافتند که باید یک فرایند گام به گام برای ارزشیابی از یک درس در نظر گرفت و محتوای آن‌ها را مورد بازبینی قرار داد تا برنامه درسی تسهیل‌تر گردد و موضوعات جدید را به‌طور کامل پوشش دهد. همچنین نتایج مطالعه (Ma, Zaho and Qiao (2017) حاکی از آن است محتوای درس باید کاربردی و به روز باشد. (Zhao, Ma and Qiao (2017) اظهار داشت که محتوا باید کاربردی و عینی باشد و بتواند نیازهای دانشجویان و جامعه را برآورد سازد. Eslami and Khademi (2015) اعتقاد دارند محتوا باید مطابق با اهداف تغییر کند و نباید با آموزه‌های اسلامی مغایرت داشته باشد. حجم محتوای کتاب‌های درسی باید با ویژگی‌های دانشجویان سازگار باشد. محتوا باید مربوط به موضوعات جامعه در مقیاس‌های محلی، منطقه‌ای و ملی باشد و وحدت داشته باشد. همچنین نتایج پژوهش FathiVajargah, Ebrahimzadeh, Farajohhahi and Khoshnodifar (2013) نشان داد محتوا باید دارای ویژگی‌هایی چون متنوع بودن محتوا، متناسب با فرهنگ و ارزش‌های جامعه، به‌روز و جدید بودن و متناسب با نیازهای دانشجویان باشد.

فناوری‌ها، استراتژی‌های تدریس و فلسفه‌های طراحی محتوا باعث می‌شوند که محتوای یادگیری به‌طور مداوم نیاز به پژوهش و ارزشیابی داشته باشد. شناسایی شاخص‌های محتوا می‌تواند به ارزشیابی محتوای یادگیری در برنامه درسی دانشگاه‌های کشور و بازنگری و اصلاح برنامه‌های درسی کمک نماید. از بین برنامه‌های درسی آموزش عالی، رشته‌های علوم انسانی از حساسیت بیشتری برخوردار است؛ چنانکه مقام معظم رهبری نیز در این رابطه اشاره داشتند که علوم انسانی به اندازه علوم صنعتی و پزشکی مهم است و پیشرفت در آن‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. علاوه بر این، علوم انسانی جهت دهنده و فکرساز است و مسیر و حرکت جامعه را مشخص می‌کند. از این رو، اهمیت ارزشیابی دروس و تحول در برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی علوم انسانی بیش از پیش نمایان می‌شود. همچنین ضرورت این پژوهش به این دلیل است که تاکنون

پژوهشی که شاخص‌های محتوا را شناسایی کرده باشد، یافت نشد. علاوه بر این، دانشگاه‌های کشور می‌توانند از این شاخص‌ها برای ارزشیابی دروس رشته‌های علوم انسانی در ارزشیابی‌هایی پایان ترم و میان ترم خود استفاده کنند. همچنین این پژوهش، میزان توجه به این شاخص‌ها را در دروس رشته‌های علوم انسانی یکی از دانشگاه‌های جامع کشور مورد بررسی قرار داده است. این پژوهش سعی بر آن دارد با مدنظر قرار دادن پیشینه پژوهشی و عدم کفایت برخی از مطالعات صورت گرفته، شاخص‌های محتوای یاددهی و یادگیری را شناسایی نماید و در ادامه میزان توجه به شاخص‌های شناسایی شده را در دروس و رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها مورد بررسی قرار دهد و بدین گونه به سؤالات پژوهش پاسخ دهد:

### سؤالات پژوهش

- ۱- شاخص‌های محتوای مطلوب برای دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها چه مواردی است؟
- ۲- میزان توجه به شاخص‌های محتوای مطلوب در دروس رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟
- ۳- میزان توجه به شاخص‌های محتوای مطلوب در رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟
- ۴- میزان توجه به شاخص‌های محتوای مطلوب در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟
- ۵- آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های محتوای مطلوب بر حسب رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۶- آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های محتوای مطلوب بر حسب جنسیت در دانشگاه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و به لحاظ روش، ترکیبی اکتشافی متوالی از نوع ساخت ابزار است که در آن داده‌های کیفی به منظور کمک به تنظیم پرسشنامه جمع‌آوری و تحلیل شد. در بخش کیفی دیدگاه استادان دانشگاه‌های کشور و متخصصان حوزه محتوای یاددهی و یادگیری و در بخش کمی دیدگاه دانشجویان سال سوم و چهارم دوره کارشناسی یکی از دانشگاه‌های<sup>۱</sup> جامع

۱- با توجه به اینکه برای کسب مجوز در دانشگاه برای جمع‌آوری داده‌ها بیان شد که نام دانشگاه ذکر نمی‌شود به همین منظور نام دانشگاه ذکر نشده است. دانشگاه مورد نظر یکی از دانشگاه‌های جامع کشور است.

کشور در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ جمع‌آوری شده است. بخش کیفی به روش مطالعه موردی و بخش کمی به روش توصیفی از نوع پیمایشی اجرا گردیده است. به طور کلی مطالعه موردی کیفی یک راهبرد پژوهش است که در یک بستر و زمینه خاص انجام می‌شود ( Danaei Fard, Alvani & Azar, 2011).

**شرکت‌کنندگان پژوهش:** افراد متخصص در حوزه محتوای دروس به‌عنوان مشارکت‌کنندگان بالقوه، با استفاده از رویکرد هدفمند و روش نمونه‌گیری افراد کانونی متناسب با موضوع پژوهش (صاحب‌نظران کلیدی) و استفاده از معیار کفایت «اشباع نظری داده‌ها» انتخاب شدند؛ بدین گونه که مصاحبه‌ها تا جایی پیش رفت که محقق به اشباع نظری رسید و مصاحبه‌های بیشتر، اطلاعات جدیدی ارائه نمی‌کرد. از این رو، ۲۰ نفر از استادان مجرب و اهل نظر کشور در حوزه محتوای یاددهی و یادگیری در این پژوهش مشارکت داده شدند. با توجه به اینکه اعتبار یافته‌ها در این قبیل پژوهش‌ها به توانمندی، دانش و تجارب مصاحبه‌شوندگان بستگی دارد، بدین گونه سعی شد افرادی انتخاب گردند که بالقوه می‌توانستند پاسخگوی سؤالات پژوهش باشند و دارای سوابق اجرایی و عملی، تسلط علمی و تجربه غنی از پدیده مورد بررسی و توانایی و تمایل به بیان روشن آن داشته و دارای تألیف و در آموزش و پژوهش شاخص باشند. از میان مصاحبه‌شوندگان ۶ نفر زن و ۱۴ نفر مرد و از نظر مرتبه علمی ۱۳ نفر در مرتبه دانشیاری و ۷ نفر استاد بودند. مشخصات دموگرافیک مصاحبه‌شونده‌های بخش کیفی در جدول ۱ ارائه شده است:

جدول ۱. مشخصات دموگرافیک مصاحبه‌شونده‌های بخش کیفی

Table1. Demographic characteristics of qualitative interviewees

مدرک تحصیلی Academic Rank	سابقه شغلی job experience	جنسیت Gender	کد شرکت‌کننده Participant code	مدرک تحصیلی Academic Rank	سابقه شغلی Job experience	جنسیت Gender	کد شرکت‌کننده Participant code
استاد	28	مرد	11	استاد	26	مرد	1
دانشیار	12	زن	12	استاد	27	مرد	2
استاد	26	مرد	13	دانشیار	12	زن	3
دانشیار	11	زن	14	دانشیار	14	مرد	4
دانشیار	9	مرد	15	دانشیار	15	زن	5
دانشیار	10	مرد	16	استاد	26	مرد	6
دانشیار	11	زن	17	استاد	23	مرد	7
استاد	25	مرد	18	دانشیار	13	مرد	8
دانشیار	12	مرد	19	دانشیار	14	زن	9
دانشیار	14	مرد	20	دانشیار	10	مرد	10



جامعه آماری در بخش کمی پژوهش شامل تمامی دانشجویان سال سوم و چهارم دوره کارشناسی یکی از دانشگاه‌های سطح یک کشور در سال تحصیلی ۹۹ - ۱۳۹۸ است. روش نمونه‌گیری در بخش کمی دو مرحله‌ای بوده که در مرحله اول خوشه‌ای و در مرحله دوم تصادفی ساده و بر اساس جدول نمونه‌گیری (krejcie and morgan (1970) بوده است؛ بدین صورت که از بین دانشکده‌های حوزه علوم انسانی، دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی، علوم جغرافیا و برنامه‌ریزی و علوم اداری و اقتصاد انتخاب شدند. سپس، در هر دانشکده، دو گروه که دارای رشته کارشناسی<sup>۱</sup> بودند، انتخاب و سپس دو درس از درس‌های تخصصی<sup>۲</sup> هر رشته انتخاب و پرسشنامه‌ها در بین دانشجویان آن‌ها به صورت سرشماری توزیع شده است. به طور کلی ۳۶۰ نفر از دانشجویان به عنوان نمونه انتخاب شدند. از این تعداد ۲۹۶ نفر معادل ۸۲/۲ درصد دانشجویان زن و ۶۴ نفر معادل ۱۷/۸ درصد دانشجویان مرد بودند. شایان ذکر است نسبت تعداد زن و مرد پژوهش حاضر با تعداد دانشجویان زن و مرد دانشگاه مورد نظر معادل است. همچنین ۳۳/۳۳ درصد دانشجویان دانشکده علوم جغرافیا و برنامه‌ریزی و ۳۳/۳۳ درصد دانشجویان دانشکده علوم اداری و اقتصاد بودند.

### روش گردآوری داده‌ها

برای گردآوری داده‌ها در بخش کیفی از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. با اجازه و رضایت مشارکت‌کنندگان و با اطمینان از محرمانه ماندن و همچنین بالا بردن اعتبار داده‌های مصاحبه، مصاحبه‌ها با بهره‌گیری از ابزارهای دیجیتال ضبط شد. کوتاه‌ترین مصاحبه ۴۳ دقیقه و بلندترین آن ۵۶ دقیقه به طول انجامید. متوسط زمان مصاحبه‌ها ۴۹ دقیقه بوده است. مصاحبه فردی توسط پژوهشگر در شرایطی غیررسمی انجام شد. برای انجام مصاحبه‌ها، نویسندگان نخست نامه‌ای را با ذکر اهداف پژوهش و نقش مصاحبه‌شونده در انجام این پژوهش و سؤالات پژوهش تنظیم و به صورت حضوری و یا از طریق پست الکترونیک تقدیم مصاحبه‌شوندگان گردیدند. نویسندگان با کوشش زیاد سعی نمودند رضایت مصاحبه‌شونده را جلب کنند. زمان و مکان

<sup>۱</sup> - رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی از دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، رشته‌های برنامه‌ریزی روستایی و برنامه‌ریزی شهری از دانشکده علوم جغرافیا و برنامه‌ریزی و رشته‌های حقوق و مدیریت دولتی از دانشکده علوم اداری و اقتصاد انتخاب شدند.

<sup>۲</sup> - دروس تخصصی بر مبنای اینکه واقعاً از دروس اساسی رشته باشند و با مشورت با استادان و متخصصان هر رشته و گروه انتخاب گردیدند که عناوین آن در قسمت یافته‌ها آمده است.

مصاحبه توسط مصاحبه‌شوندگان تنظیم شد. ارسال این اطلاعات باعث شد تا مصاحبه‌شوندگان به اهمیت پژوهش پی ببرند و با آمادگی قبلی به سؤال‌ها پاسخ دهند. همان‌طور که ذکر گردیده است ابزار جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته‌ای است که پرسش‌ها از قبل مشخص شده، لکن در مواردی که لازم بود پرسش‌های جزئی‌تری نیز مطرح می‌شد تا منظور مصاحبه‌شوندگان به‌خوبی مشخص شود.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی از روش مقوله‌بندی باز استفاده شد. در این روش ابتدا مصاحبه‌ها ضبط شده و پس از پیاده‌سازی، چندین بار خوانده می‌شود تا تحلیل‌گر اطلاعات کلی نسبت به داده‌ها کسب کند. پس از آن، داده‌ها به بخش‌های مختلف تقسیم و به هر بخش با توجه به محتوا نامی داده می‌شود (مقوله‌بندی). در ادامه، بخش‌هایی که دارای محتوای مشابه می‌باشند ادغام شده و سعی می‌شود مقوله‌های کلی استخراج شوند (Creswell, 2011). برای افزایش دقت در تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از نرم‌افزار مکس کیودا استفاده شده است. برای اعتباریابی کیفی از تکنیک قابل قبول و معتبر بودن استفاده شد. قابل قبول بودن میزانی است که می‌توان نتایج بدست آمده را صحیح و قابل باور دانست. برای رسیدن به این باور، از روش همسوسازی استفاده شد و سعی گردید با جمع‌آوری داده‌های کافی از منابع چندگانه، این باورپذیری را ایجاد نمود. به علاوه، از تکنیک کنترل توسط اعضاء از طریق ارائه نتایج تحلیل داده‌ها به مشارکت کنندگان برای چک کردن و بررسی نتایج نیز استفاده گردید. یادآور می‌شود داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها توسط مصاحبه‌شوندگان بررسی و مواردی نیز اصلاح گردید. برای افزایش پایایی پژوهش، مصاحبه‌ها با یک برنامه قبلی در یک فضای مناسب و رعایت شرایط مصاحبه با راهنمایی‌های لازم و به دور از سوگیری و اعمال نظر شخصی و با استفاده از دستگاه ضبط‌صوت انجام می‌گرفت. هم‌زمان با گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل آن‌ها با دو هدف بازخورد برای مصاحبه‌های فردی و اطمینان از اشباع داده‌ها آغاز شد.

**ابزار پژوهش در بخش کمی:** برای گردآوری داده‌ها در بخش کمی از پرسشنامه محقق ساخته مبتنی بر شاخص‌های استخراج شده از بخش کیفی و متون تخصصی استفاده شده است. پرسشنامه محتوای یاددهی و یادگیری شامل ۱۲ گویه است. هر کدام از گویه‌ها بر اساس مقیاس پنج ارزشی لیکرت از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) نمره‌گذاری شدند. به‌منظور تعیین روایی پرسشنامه هشت نفر از اعضای هیئت علمی و متخصصان تعلیم و تربیت در مورد آن اظهارنظر کردند و اصلاحات لازم اعمال شد. برای برآورد پایایی و همبستگی درونی سؤالات پرسشنامه از

آلفای کرونباخ استفاده شد. پس از اجرای آزمایشی پرسشنامه بین ۳۰ نفر از افراد نمونه، پایایی آن ۰/۸۸۶ برآورد گردید. پس از تأیید پایایی، پرسشنامه‌ها در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد با توجه به وضعیت موجود محتوای ارائه شده دروس به سؤالات پاسخ دهند. ضمناً، تمامی پرسشنامه‌ها دریافت شده و مبنای تحلیل‌های کمی قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه‌های مورد مطالعه از آمار توصیفی و به‌منظور پاسخگویی به پرسش‌های تحقیق، از روش‌های آماری استنباطی (آزمون t تک‌نمونه‌ای و آزمون مانوا) با رعایت پیش‌فرض‌ها استفاده شده است. توضیحاتی از جمله اطمینان‌بخشی به مصاحبه‌شونده‌ها در خصوص محرمانه بودن اطلاعات بدست آمده و نام آنان و دادن آزادی برای شرکت در پژوهش که از نکات رعایت شده اخلاق باشد، گفته شد.

### یافته‌ها

یافته‌های پژوهش با توجه به سؤال‌های پژوهش به تفکیک ارائه می‌گردند:

**سؤال ۱:** شاخص‌های محتوای مطلوب برای دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها چه مواردی است؟

با توجه به نظر صاحب‌نظران و افراد اهل نظر، دوازده مقوله به شرح جدول ۲ تدوین شده است:

**سؤال ۲:** میزان توجه به شاخص‌های محتوای مطلوب در دروس رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟

نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های محتوای دروس رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه در جداول ۲ تا ۷ ارائه گردیده است. عنوان درس‌ها در برخی از جداول به‌صورت کد ارائه شده است. روش‌های تدریس (کد ۱)، درس روش تحقیق (کد ۲)، نظریه‌های مشاوره (کد ۳)، اصول راهنمایی و مشاوره (کد ۴)، برنامه‌ریزی شهری (کد ۵)، مدیریت شهری (کد ۶)، برنامه‌ریزی روستایی (کد ۷)، مدیریت روستایی (کد ۸)، حقوق اساسی (کد ۹)، روش تحقیق در حقوق (کد ۱۰)، مدیریت توسعه (کد ۱۱) و مدیریت تحول سازمانی (کد ۱۲). در ادامه، نتایج توصیفی نظرات دانشجویان نسبت به شاخص‌های محتوا در هر یک از دروس در دانشگاه مورد مطالعه در جدول ۳ ارائه گردیده است.

همان‌طور که در جدول ۳ قابل مشاهده است شاخص‌های محتوا در درس مدیریت شهری با میانگین کمتری نسبت به سایر دروس و درس روش تدریس با میانگین بیشتری مورد توجه قرار

جدول ۲. نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها

Table2. Results of Interviews Data Analysis

نمونه نقل قول‌ها در هر بعد Sample quotes in each dimension	تکرار در نقل قول Repetition in quotation	زیرمقوله‌ها Subcategories	مقوله اصلی The main category
مصاحبه‌شونده کد ۳ اظهار داشت: «همکاران باید محتوایی را انتخاب کنند که مبتنی بر علائق و نیازهای دانشجویان باشند. همکارانی که برای تدریس درس خود محتوای جذاب و لذت‌بخش انتخاب می‌کنند دانشجویان از شنیدن آن‌ها لذت می‌برند و از گوش دادن آن‌ها خسته نمی‌شوند. این باعث می‌شود که دانشجویان از درس استقبال بیشتری داشته باشند. علاوه بر این، اگر محتوا بر اساس علائق و تمامی نیازهای دانشجویان در عرصه‌های مختلف باشد آنان با رعایت سکوت به تمام صحبت‌های استاد گوش داده و به‌راحتی می‌توانند پاسخ سؤالات خود را دریافت و یا سؤالات خود را بپرسند. این‌گونه محتوا را می‌توان محتوای برانگیزنده و جذاب نامید، چراکه محتوایی که بر اساس علائق دانشجویان باشد انگیزه و شوق یادگیری آنان را شعله‌ورتر می‌کند». همچنین مشارکت‌کننده کد ۱۷ بیان داشت: «هر دانشجو بر اساس اهدافی که در ذهن خود دارد و تجربیاتی که از پیش بدست آورده است نیاز به محتوا و انتظاراتی از استادان دارد. لذا محتوا باید به‌گونه‌ای انتخاب شود که منعکس‌دهنده سوابق تجربی، علمی، علائق و نیازهای تمامی دانشجویان باشد و با توجه به سطح بلوغ فکری و ذهنی دانشجویان فراهم شود و تجربیات متنوع و متفاوت آنان را در نظر گیرد».	۲۰	تناسب محتوا با نیازها و انتظارات دانشجویان	
به‌زعم مصاحبه‌شونده کد ۵، دانشگاه نقش مهمی در تربیت سرمایه‌های انسانی دارد، باید محتوا و مطالبی را برای دانشجویان و قشر جوان ارائه دهد که نیازهای آنان که متناسب با حرفه و شغل آن‌هاست، را در فردای آنان برآورده سازند. محتوایی که نتواند نیازهای آینده دانشجویان را برآورده نماید هیچ فوایدی برای آنان ندارد و نشستن بر روی کلاس درس را بی‌فایده می‌داند. اگر محتوایی که برای دانشجویان انتخاب می‌کنیم با زندگی واقعی و شغلی آن‌ها سازگاری لازم را داشته باشند مطمئناً دانشجویان با تمایل، علاقه و رغبت بیشتری در کلاس درس حاضر خواهند شد و با دقت بیشتر به محتوا تدریس شده توجه دارند. همچنین مشارکت‌کننده کد ۲ اشاره کرد که تناسب محتوا با نیازهای متغیر جامعه منجر به انتظار دانشجویان از تحصیل دانش، مبنی بر یافتن شرایط اجتماعی بهتر، ورود به بازار کار و کسب درآمد بیشتر شود. پاسخگوی شماره ۷ بیان داشت: «تغییرات سریع و ناگهانی موجب می‌شود که استادان محتوایی را انتخاب کنند که در هر درس با توجه به شرایط واقعی زندگی در جامعه باشد و محتوایی را ارائه نمایند که بتوانند با مسائل روز جامعه تطبیق دهند، در غیر این صورت مطالبی که می‌آموزند بی‌فایده است و به فراموشی سپرده می‌شود و انگیزه خود را از دست می‌دهند».	۲۰	تناسب محتوا با نیازهای بازار کار و جامعه	نیازها
به‌زعم مشارکت‌کننده شماره ۱۶، برخی مواقع دانشجویان اعتراض می‌کنند و اظهار دارند که درس ما دو واحد است ولی استاد درس ۱۰ تا کتاب، مقاله، جزوه معرفی کرده است. ما نمی‌توانیم این همه مطلب را برای یک ترم مطالعه کنیم. متأسفانه ما واحدهای زیادی را انتخاب کردیم و سایر استادان از ما انتظار دارند. این نشان می‌دهد همکاران باید بیش از ظرفیت دانشجویان و متناسب با واحدهای در نظر گرفته شده و تعداد ساعت‌هایی که برای درس در نظر گرفته شده، محتوا انتخاب کنند».	۱۵	ارائه محتوا متناسب با وزن واحد اختصاص یافته	

<p>تنوع و گسترده‌گی موضوعات و محتوا</p>	<p>۱۷</p>	<p>مشارکت‌کننده شماره ۴ بیان داشت: «برخی از دروس محتوای مشترکی با سایر دروس دارند و دانشجویان آن‌ها را مطالعه می‌کنند. اگر قرار باشد همان مطالب را برای دانشجویان ارائه دهیم آن‌ها خسته خواهند شد. با این کار تکراری آن‌ها آزرده خاطر می‌شود و به کلاس اهمیت چندانی نمی‌دهند. محتوایی که برای دانشجویان انتخاب همیشه باید متنوع باشد. به طور مثال، آیا در این درس از کتاب، مجلات، فعالیت‌های یادگیرنده محور، سایت‌ها، فیلم، عکس و اسلاید استفاده می‌شود یا مهم‌تر اینکه از میدان عمل بهره گرفته می‌شود؟ علاوه بر این، یک دانشجو رشته پلمیر توضیح می‌داد که یکی از استادان، ۱۴ جلسه برای ما تلاش می‌کرد ولی یک روز ما را به یک مجتمع پتروشیمی برد. به نظرم همان یک روز به میزان ۱۴ جلسه تأثیرگذار بود». همچنین مصاحبه‌شونده کد ۱۹ اظهار داشت: «در اوایل ترم درسی داشتیم که محتوای آن طبق برنامه‌ریزی انجام شده فراهم گردید. وقتی سر کلاس رفتم نقشه کلی را در اختیار دانشجو قرار ندادم. همه موضوعات کتاب درس را بیان کردم و سؤال کردم روی این مبحث چقدر ذهنیت لازم را دارید؟، چقدر آماده هستید؟، چقدر شناخت داری؟. به این نتیجه رسیدم که استاد ترم قبل خارج از اهداف و محتوایش خیلی‌ها را گفته. مثلاً درس زبان تخصصی بوده، متن اصلی درس را در اختیار دانشجویان قرار داده بود. این ارزشیابی اولیه برای من مفید بوده و من مجبور شدم جلسه دوم بنشینم و وقت بگذارم دوباره محتوای جدید را انتخاب کنم؛ چون نمی‌خواستم تکرار مکررات بشه». همچنین مصاحبه‌شونده کد ۱۱ عنوان داشت: «ایجاد تنوع در محتوا به دلایل شخصیت‌ها، علایق، موقعیت جغرافیایی، تجارب متفاوت و ویژگی‌های منحصر به فرد هر دانشجو و جهت ایجاد و تقویت انگیزه یادگیری لازم و ضروری است. علاوه بر این متنوع بودن محتوا به دانشجویان جهت مطالعه منابع مختلف جهت‌دهی خواهد داد».</p>
<p>کاربرد بودن محتوا</p>	<p>۱۵</p>	<p>مصاحبه‌شونده شماره ۶ بیان نمود: «من ترم گذشته درس آمار را تدریس کردم. تمامی فرمول‌ها و اصول را آموزش دادم. با این حال گیج کننده بود ولی از اواسط ترم که تمامی فرمول‌ها را در برنامه SPSS و لیزرل آموزش داده‌ام خیلی راحت‌تر یاد گرفته‌اند. باید دانشجو احساس کند محتوایی که تدریس می‌گردد باید کاربردی و مفید باشد». همچنین پاسخگوی کد ۹ بیان داشت: «محتوایی که انتخاب می‌شود هم برای فهم بقیه دروس کاربرد داشته باشد و هم اینکه در مجموعه رشته به پازلی را پر بکند. برای مثال، ما از یک دانشجویی که برنامه‌ریزی شهری هست توقع داریم که ایشون بتونه وقتی یک تصویری می‌کنه باید پرسپکتیو (Perspective) بکشه. این یک نیاز دانشجویی هست. یک دانشجوی کارشناسی انتظارش این نیست که در حوزه علمی یا رشته خود نظریه‌پرداز شود بلکه باید خود را برای شغل آینده آماده کند و فرصت‌های یادگیری و شغلی زیادی را برای آنان به وجود آورد اگرچه باید اصول اولیه و پایه اساسی مطالب را به آن آموزش داد».</p>
<p>عمیق ارائه شده</p>	<p>۱۶</p>	<p>مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ اشاره داشت: «محتوای برنامه درسی باید عمق لازم را برای تدریس دانشجویان داشته باشد، اگر مطالب را عمیق آموزش ندهیم یا بلد نباشیم ممکن است دانشجویان ارزشی برای آن درس قائل نشوند. علاوه بر این اگر محتوا عمیق باشد دانشجویان از یادگیری محتوا لذت می‌برند خسته شوند. به‌طور کلی باید به‌گونه‌ای باشد که در پرورش قوای ذهنی، ابعاد اخلاقی، اجتماعی و روحی و ساخت دانش کمک کند. توجه به سبک‌های یادگیری می‌تواند استادان را در عمیق کردن محتوا کمک نماید و به فهم یادگیری دانشجویان کمک نماید. عمیق بودن محتوای به دانشجویان کمک خواهد کرد تا مطالب تخصصی درس را بیاموزند».</p>

<p>مطابقت محتوا با اهداف درس</p>	<p>۱۸</p>	<p>مصاحبه‌شونده کد ۹ بیان داشت: «همکاران باید با توجه به اهدافی که قبل از ترم تحصیلی برای یک درس انتخاب و در نظر می‌گیرند محتوای متناسب با آن را انتخاب کنند. از آنجایی که منابع مشخصی برای برخی از درس‌ها مندرجند، من درس دارم که مجبورم از پنج منبع استفاده کنم، نه اینکه همه پنج منبع را بگویم بلکه بر اساس اهداف درس، نگاه می‌کنم ببینم هر کدام از این اهداف را کجا میشه پیدا کرد و محتوای مناسب با آن اهداف را چگونه می‌توان انتخاب کرد. مثلاً یک هدفم را اوادم یک فصل از یک کتاب و یک مقاله را پیشنهاد دادم. برای هدفی دیگر مقاله‌ای انگلیسی پیشنهاد دادم و برای اهداف دیگر فصولی از منابع دیگر درس را پیشنهاد دادم». پاسخ‌دهنده کد ۱۵ اشاره کرد: «محتوا باید بر اساس اهداف تدوین گردند. بدین گونه که ما برای رسیدن به اهداف به یک بستر نیاز داریم که همین بستر یعنی محتواست. به‌طور مثال، اگر قرار باشد یک لیوان چای‌خوری که هدفمان هست بسازیم. برای ساختن لیوان به یکسری مواد نیاز داریم. این مواد همان محتواست. بنابراین اهداف و محتوا باید در یک راستا باشند. به عبارتی اگر اهداف را تغییر دهیم باید محتوا را هم تغییر دهیم. در غیر این صورت ما شخصیت‌های کاریکاتوری تربیت می‌کنیم بلکه باید شخصیت‌های موزون تربیت کنیم. بین اهداف و محتوا باید همخوانی و همبستگی تنگاتنگی وجود داشته باشد».</p>
<p>به‌روز بودن محتوا بر اساس تغییرات علمی و فناوری</p>	<p>۲۰</p>	<p>مشارکت‌کننده کد ۱۰ اظهار داشت: «یک استاد نباید فقط به دانش کتاب درسی اکتفا کند، چون اکثراً همان مطالب را هر ساله باید تدریس کند و قدیمی است، باید علاوه بر دانش کتب درسی، محتوای جدید و آخرین یافته‌های علمی را از سایت‌ها، کتب جدید و مقالات کسب کرده و به دانشجویان آموزش دهد». همچنین مشارکت‌کننده شماره ۱۲ اظهار داشت: «استادان باید به‌گونه‌ای محتوا را انتخاب کنند که با پیشرفت‌های علمی و فناورانه و مسائل و ارتباطات جهان هماهنگی و سازگاری داشته باشد. به‌عبارتی دیگر، مطالب و محتوای که آموزش داده می‌شود باید مطابق با آخرین فناوری‌های پیشرفته در آن درس باشد؛ به‌طور مثال، وقتی می‌خواهیم آمار را تدریس کنیم باید محتوایی را به دانشجویان یاد دهیم که مطابق با آخرین نسخه نرم‌افزارهای تحلیل آماری از جمله SPSS لیزرل باشد. به‌طور کلی محتوای برنامه درسی آموزش عالی باید بر تجدید محتوا متمرکز شود و دانشجویان را قادر سازد که بر آخرین روند حوزه خاص تسلط داشته باشند». مصاحبه‌شونده کد ۱۸ اظهار داشت: «محتوای برنامه درسی به‌جای تکیه صرف بر محتوا و سرفصل‌های قدیمی و ثابت باید به سمت محتوای جدید و به‌روز در برابر تغییرات علمی و تکنولوژی برود. لذا باید تعادل بین دانش بنیادی و دانش روز را برقرار نماید و بتواند از دانش روز بیشتر استفاده نماید».</p>
<p>ارتباط منطقی و منظم بین محتوای دروس مختلف رشته</p>	<p>۱۷</p>	<p>مصاحبه‌شونده شماره ۲۰ اظهار داشتند: «محتوا باید با محتوای سایر دروس آن ترم و رشته مطابقت و تناسب داشته باشد؛ چراکه به‌راحتی می‌تواند با این کار یادگیری دروس را آسان‌تر گرداند و انسجام لازم را بدست می‌آورند. این ارتباط منجر می‌شود که جنبه‌های گوناگون یک موضوع بررسی و همدیگر را تقویت نماید و در دانشجویان اندیشه‌ای نظام‌دار به وجود آورند. همچنین ارتباط تلفیقی منجر به امکان تحلیل مسائل جدید، جلوگیری از نگرستن به یک دایره محدود و کاهش جزم‌اندیشی می‌شود». علاوه بر این مصاحبه‌شونده کد ۸ بر وحدت و یکپارچگی مطالب اشاره داشت و بیان نمود که محتوای آموزشی باید به‌گونه‌ای تدوین گردند که برداشت‌های یادگیرندگان در بخش‌های مختلف برای تأیید یکدیگر باشد. همچنین استادان نباید نگاه تکه‌ای به محتوای درس‌ها داشته باشند بلکه باید نگاه یکپارچه و منسجم و تلفیقی بین رشته‌ها یا میان‌رشته‌ای به محتوا داشته باشند.</p>

	تناسب محتوا با توانایی‌ها و مهارت‌های پژوهشی دانشجویان	۱۲	<p>مصاحبه‌شونده کد ۲ اظهار داشت: «محتوایی که برای یک درس انتخاب می‌شود باید با توانایی‌های پژوهشی و مهارت‌ها و قوه تخیل دانشجویان متناسب باشد. برخی از همکاران در هنگام تدریس از محتوایی استفاده می‌کنند که بیشتر از توانایی دانشجویان بوده و آن‌ها قابلیت هضم محتوا را در ذهن خود ندارند. علاوه بر این با قوه تخیل آن‌ها هیچ تناسب و مطابقتی ندارد. محتوایی باید انتخاب کنند که پژوهش محور، قابل یادگیری و با یک رویکرد چندمهارتی تهیه شده باشد و به راحتی آن را بیاموزند و فرصتی را بدست آورند که مهارت‌های پژوهشی را بیاموزند یا تقویت نمایند». همچنین مصاحبه‌شونده کد ۱ اظهار داشت: «محتوایی که برای دانشجویان انتخاب می‌کنیم باید در سطح علمی آن باشد. گاهی اوقات من فکر می‌کنم که به چیزایی برای دانشجویان خیلی خوبه ولی وقتی جلوتر می‌رویم متوجه می‌شویم که بچه‌ها به خصوص لیسانسی‌ها متوجه نمی‌شوند و هرچه قدر هم زور می‌زنم می‌بینم که مقدمات را بلد نیستند. بنابراین قابل فهم بودن محتوا مهم است و محتوا به‌گونه‌ای باشد که فرصت رشد و توسعه توانایی‌های دانشجویان را متناسب با سن و سطح مهارت‌ها قرن ۲۱ فراهم نماید».</p>
	قابلیت انطباق محتوا با تجربیات دانشجویان	۱۶	<p>به‌زعم مصاحبه‌شونده شماره ۸، محتوایی که برای دانشجویان انتخاب می‌شود باید با آموخته‌های قبلی آنان همخوانی داشته باشد و بتواند تکمیل‌کننده مطالب و تجربیات قبلی باشد یا به عبارتی باید به‌گونه‌ای باشد که پایه‌ای برای آموزش‌های بعدی باشد؛ چراکه اگر این ارتباط و نظم و هماهنگی نباشد ممکن است که دانشجویان خیلی کندتر مسائل جدید را بیاموزند. به‌طور مثال، ما برخی از دروس را در دانشگاه داریم که آن‌ها پیش‌نیاز دارند و اصل بر این است که باید پیش‌نیاز گذرانده شود تا دانشجویان بتوانند دروس تخصصی را بگذرانند. محتوایی که در دروس تخصصی ارائه می‌شود باید با ساخت شناختی دانشجویان ارتباط داشته باشند و یادگیری سریع‌تر و راحت‌تر صورت گرفته و دانشجویان علاقه و تمایل بیشتری نسبت به محتوا از خود نشان خواهند داد و یادگیری برای آن‌ها لذت‌بخش‌تر خواهد بود. همچنین اگر این اصل رعایت شود زمینه‌ساز تجارب و یادگیری‌های بعدی دانشجویان خواهد بود.</p>
	تناسب محتوا با فرهنگ و ارزش‌های جامعه	۱۴	<p>پاسخگوی کد ۱۴ عنوان کرد: «هر برنامه درسی یک ارتباط متقابل با فرهنگ جامعه دارد و سطح فرهنگ، نگرش‌ها و باورهای استادان نسبت به ارزش‌های اجتماعی در انتخاب محتوا نقش مهمی را ایفا می‌کند. نقش استادان این است که در چارچوب محتوای برنامه درسی بستر مناسبی برای بررسی، ارزیابی، بهسازی فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی فراهم آورند. لذا محتوایی که برای دانشجویان انتخاب می‌شود باید با فرهنگ و ارزش‌های آن جامعه تناسب و هماهنگی داشته باشد. محتوای انتخاب شده علاوه بر داشتن جنبه جهانی و بین‌المللی بودن، باید متناسب با فرهنگ حاکم بر جامعه محلی باشد. بخشی از محتواها برای جامعه محلی مناسب و مفید نیست و نیاز است محتوای مناسب با ارزش‌های اجتماعی جامعه در نظر گرفته شود».</p>

جدول ۳. جدول توصیفی شاخص‌های محتوا بر حسب دروس مختلف<sup>۱</sup> Table3. The descriptive table of content indices based on different courses<sup>1</sup>

Code 12	Code 11	Code 10	Code 9	Code 8	Code 7	Code 6	Code 5	Code 4	Code 3	Code 2	Code 1	شاخص‌های محتوا
2.5	2.93	3.23	2.93	2.03	2.6	2.3	2.63	2.4	2.1	2.67	3.27	1 تناسب با نیازها و انتظارات دانشجویان
1.07	1.28	1.13	1.41	1.22	1.07	1.12	1.07	1.04	0.88	0.99	0.69	
2.9	2.7	2.97	2.63	2.11	2.8	1.73	2.4	2.23	2.1	2.53	3.03	2 تناسب محتوا با نیازهای بازار کار و جامعه
1.31	1.15	1.35	1.18	1.24	1.01	1.10	0.85	1.03	1.07	96.0	1.15	
2.83	2.90	3.27	3.03	2	2.43	2.17	2.77	2.50	2.03	2.87	3.20	3 ارائه محتوا متناسب با وزن واحد اختصاص یافته
1.08	1.12	0.98	0.99	0.99	1.19	1.05	0.97	0.94	0.96	1.07	0.80	
2.73	3.17	2.93	3.57	2.43	2.87	2.57	2.7	2.53	2.37	2.8	3.33	4 تنوع و گستردگی موضوعات و محتوا
1.04	1.20	1.11	1.07	1.07	1.14	0.93	0.95	1.04	1.07	0.92	1.03	
2.70	3.10	3.20	3.10	2.30	2.63	2.33	2.77	2.37	2.20	2.83	3.13	5 کاربردی بودن محتوا
0.47	1.12	0.96	1.18	1.15	1.16	0.88	1.00	0.96	0.96	1.05	0.73	
3.10	3.23	3.30	3.07	2.53	2.57	2.57	2.77	2.5	2.53	3	3.40	6 عمیق بودن محتوای ارائه شده
1.07	0.87	1.20	1.14	0.85	0.93	1.04	0.63	0.94	1.05	0.97	1.05	
2.40	3.20	3.43	3.23	2.31	2.80	2.43	3.07	2.53	2.30	2.90	3.47	7 مطابقت محتوا با اهداف درس
1.00	1.21	0.97	1.16	1.02	0.80	0.97	0.87	1.00	0.70	1.07	0.82	
2.80	3.13	3.37	3.07	2.23	2.87	1.97	2.30	2.21	2.20	2.60	3.20	8 به‌روز بودن بر اساس تغییرات علمی و فناوری
0.80	1.25	1.06	1.48	1.09	1.22	0.89	0.95	1.09	1.03	0.81	1.24	
2.5	3	3.4	3.33	2.17	2.73	2.3	2.47	2.77	2.27	2.73	3.60	9 ارتباط منطقی و منظم بین محتوای دروس مختلف رشته
0.97	1.17	1.03	1.34	1.16	1.14	1.05	1.00	0.97	1.17	0.78	0.77	
2.77	3.04	2.9	3.03	2.37	2.97	2.17	2.50	2.5	2.40	2.87	3.37	10 تناسب محتوا با توانایی‌های دانشجویان
1.04	1.22	1.12	1.24	1.27	0.99	0.98	1.07	0.82	1.03	0.89	0.99	
3	3.06	3.03	2.87	2.43	2.50	2.13	2.73	2.57	2.77	2.8	3.30	11 قابلیت انطباق محتوا با تجربیات قبلی دانشجویان
1.08	0.94	0.85	1.25	1.19	0.97	0.89	1.11	0.93	1.04	1.06	1.02	
2.77	3.17	3.17	23.3	2.90	3.03	2.67	3.13	2.57	2.80	2.83	3.60	12 همخوانی محتوا با فرهنگ و ارزش‌های جامعه
1.38	1.29	1.28	1.13	1.26	1.18	1.15	1.00	1.22	1.16	0.95	0.97	
2.75	3.05	3.18	3.20	2.34	2.73	2.28	2.69	2.47	2.34	2.79	3.32	میانگین
0.63	0.94	0.69	1.15	0.91	0.73	0.67	0.68	0.50	0.58	0.59	0.61	

<sup>۱</sup> - در جدول، سطر اول مربوط به میانگین و سطر دوم مربوط به انحراف معیار است.



گرفته است. نکته قابل توجه در جدول ۳ این است که میانگین تمامی شاخص‌های محتوا در دروس مدیریت روستایی (کد ۸)، مدیریت شهری (کد ۶)، نظریه‌های مشاوره (کد ۳) اصول راهنمایی و مشاوره (کد ۴) از میانگین معیار جامعه (۳) پایین‌تر بوده است. علاوه بر این، شاخص‌های ردیف‌های ۲، ۲، ۴، ۶، ۷، ۹ تا ۱۲ بیشترین میانگین را در کد ۱ و شاخص‌های ردیف‌های ۳، ۵ و ۸ بیشترین میانگین را در کد ۱۰ دارا هستند. همچنین شاخص‌های ردیف‌های ۲ تا ۵، ۷ و ۸ کمترین میانگین را در کد ۳، شاخص‌های ردیف‌های ۶ و ۱۲ کمترین میانگین را در کد ۴ و شاخص‌های ردیف‌های ۱، ۹ و ۱۰ کمترین میانگین را در کد ۱۰ دارا هستند.

**سؤال ۳:** میزان توجه به شاخص‌های محتوای مطلوب در رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟

نظرات دانشجویان نسبت به شاخص‌های محتوای یاددهی و یادگیری دروس در رشته‌های مختلف در دانشگاه مورد مطالعه در جدول ۴ ارائه گردیده است.

یافته‌های مندرج در جدول ۴ گویای آن است میانگین تمامی شاخص‌ها در رشته‌های روان‌شناسی، برنامه‌ریزی روستایی و برنامه‌ریزی شهری پایین‌تر از میانگین فرضی جامعه (۳) بوده است. علاوه بر این، شاخص‌های ردیف‌های ۱، ۳، ۴، ۵، ۷، ۸ بیشترین میانگین را در رشته حقوق و شاخص‌های ردیف‌های ۶ و ۹ تا ۱۲ بیشترین میانگین را در رشته علوم تربیتی و شاخص ردیف ۲ را در رشته مدیریت دولتی دارا هستند. همچنین شاخص ردیف ۱ در رشته برنامه‌ریزی روستایی، شاخص‌های ردیف‌های ۲، ۸، ۱۰ و ۱۱ کمترین میانگین را در رشته برنامه‌ریزی شهری و شاخص‌های ردیف‌های ۳ تا ۷، ۱۲ کمترین میانگین را در رشته روان‌شناسی و شاخص ردیف ۹ در رشته حقوق میانگین را دارا هستند.

**سؤال ۴:** میزان توجه به شاخص‌های محتوای مطلوب در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟

نتایج توصیفی آزمون  $t$  تک گروهی مقایسه میانگین نمرات شاخص‌های محتوا بر حسب دانشگاه مورد مطالعه با توجه به نمره ملاک (۳) در جدول ۵ ارائه شده است.

نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد شاخص همخوانی محتوا با فرهنگ و ارزش‌های جامعه دارای بالاترین میانگین (۲/۹۹) و شاخص تناسب محتوا با نیازهای بازار کار و جامعه دارای کمترین میانگین (۲/۵۱) بوده است. شاخص‌های ردیف‌های ۲، ۳، ۵، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱ و به‌طور کلی محتوا در سطح اطمینان  $P < 0/0001$ ، شاخص‌های ردیف‌های ۴ و ۷ در سطح اطمینان

جدول ۴. جدول توصیفی شاخص‌های محتوا بر حسب رشته‌های مختلف<sup>۱</sup> Table 4. The descriptive table of content indices based on different fields

Management مدیریت	Law حقوق	Rural Development برنامه‌ریزی روستایی	Urban Development برنامه‌ریزی شهری	Psychology روانشناسی	Education علوم تربیتی	The Indices of content شاخص‌های محتوا	Number
M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M <sup>2</sup> (SD) <sup>۳</sup>		
2.72(1.19)	3.08(1.27)	2.32(1.17)	2.97(1.09)	2.50(0.96)	2.97(0.90)	تناسب با نیازها و انتظارات دانشجویان	1
2.81(1.17)	2.80(1.25)	2.45(1.25)	2.07(1.10)	2.17(0.94)	2.78(1.04)	تناسب محتوا با نیازهای بازار کار و جامعه	2
2.87(1.09)	3.15(0.98)	2.30(1.09)	2.47(1.04)	2.27(0.97)	3.03(0.95)	ارائه محتوا متناسب با وزن واحد اختصاص یافته	3
2.95(1.14)	3.25(1.12)	2.65(1.11)	2.63(0.93)	2.45(1.04)	3.07(1.00)	تنوع و گستردگی موضوعات و محتوا	4
2.90(0.96)	3.15(1.07)	2.47(1.15)	2.55(0.96)	2.28(0.95)	2.98(0.91)	کاربرد بودن محتوا	5
3.15(1.04)	3.18(0.99)	2.55(0.98)	2.67(0.79)	2.51(1.02)	3.20(1.04)	عمیق بودن محتوای ارائه شده	6
2.80(1.17)	3.33(1.06)	2.55(0.94)	2.75(0.96)	2.41(0.86)	3.18(0.98)	مطابقت محتوا با اهداف درس	7
2.97(1.05)	3.22(1.29)	2.6(1.18)	2.13(0.92)	2.20(1.05)	2.90(1.08)	به‌روز بودن بر اساس تغییرات علمی و فناوری	8
2.75(1.09)	2.37(1.19)	2.45(1.15)	2.38(1.02)	2.52(1.09)	3.17(0.88)	ارتباط منطقی و منظم بین محتوای دروس مختلف رشته	9
2.92(1.14)	2.97(1.18)	2.67(1.17)	2.33(1.03)	2.45(0.92)	3.12(0.97)	تناسب محتوا با توانایی‌های دانشجویان	10
3.03(1.10)	2.95(1.06)	2.47(1.08)	2.43(1.04)	2.67(0.98)	3.05(1.06)	قابلیت انطباق محتوا با تجربیات قبلی دانشجویان	11
2.90(1.81)	3.19(1.20)	2.97(1.22)	2.90(1.10)	2.68(1.18)	3.22(1.02)	همخوانی محتوا با فرهنگ و ارزش‌های جامعه	12
2.9(0.81)	3.19(0.95)	2.54(0.85)	2.48(0.70)	2.41(0.54)	3.05(0.66)	میانگین	

۱- در جدول، سطر اول مربوط به میانگین و سطر دوم مربوط به انحراف معیار است.

۲- مخفف میانگین mean

۳- مخفف standard deviation (انحراف معیار): نشان می‌دهد به‌طور میانگین داده‌ها چه مقدار از مقدار متوسط فاصله دارند.

جدول ۵. نتایج توصیفی آزمون t تک گروهی مقایسه میانگین نمرات شاخص‌های محتوا  
Table 5. The results of the single-sample t-test compare the mean scores of the content indicators

Number	The Indices of content شاخص‌های محتوا	SD mean	t	Sig	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Upper	Lower
1	تناسب با نیازها و انتظارات دانشجویان	2.63	1.14	-2.029	0.043	-0.37	-0.48
2	تناسب محتوا با نیازهای بازار کار و جامعه	2.51	1.17	-7.94	0.0001	-0.49	-0.61
3	ارائه محتوا متناسب با وزن واحد اختصاص یافته	2.68	1.08	-5.615	0.0001	-0.32	-0.43
4	تنوع و گستردگی موضوعات و محتوا	2.83	1.09	-2.89	0.004	-0.17	-0.28
5	کاربردی بودن محتوا	2.72	1.05	-5.03	0.0001	-0.28	-0.38
6	عمیق بودن محتوای ارائه شده	2.88	1.01	-2.29	0.023	-0.12	-0.23
7	مطابقت محتوا با اهداف درس	2.84	1.05	-2.91	0.004	-0.16	-0.27
8	به‌روز بودن بر اساس تغییرات علمی و فناوری	2.67	1.68	-5.37	0.0001	-0.33	-0.45
9	ارتباط منطقی و منظم بین محتوای دروس مختلف رشته	2.77	1.36	-3.804	0.0001	-0.23	-0.34
10	تناسب محتوا با توانایی‌های دانشجویان	2.74	1.11	-4.433	0.0001	-0.26	-0.37
11	قابلیت انطباق محتوا با تجربیات قبلی دانشجویان	2.77	1.08	-4.091	0.0001	-0.23	-0.34
12	همخوانی محتوا با فرهنگ و ارزش‌های جامعه میانگین	2.99	1.19	-0.177	0.859	-0.01	-0.13
		2.76	0.82	-5.515	0.0001	-0.24	-0.32

$P < 0/01$ ، شاخص‌های ردیف‌های ۱ و ۶ در سطح اطمینان  $P < 0/05$ ، معنادار بوده و شاخص ردیف ۱۲ در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نبوده است. نکته قابل توجه در جدول ۴ این است که میانگین تمامی شاخص‌های محتوا از میانگین فرضی جامعه (۳) پایین‌تر است.

سؤال ۵: آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به محتوای مطلوب بر حسب رشته‌های

علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد؟

نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مانوا برای بررسی معنی‌داری اثر متغیر رشته‌ها در میزان کاربرد شاخص‌های محتوا حاکی از آن است که با توجه به میزان لامبدا و پلکز (۰/۶۶۹)،  $(F = 2/217)$ ،  $(Eta^2 = 0/077)$  و سطح معناداری به دست آمده  $(P = 0/0001)$ ، تفاوت معناداری بین رشته‌ها وجود دارد. برای بررسی اختلاف معناداری بین رشته‌های مختلف از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مانوا استفاده گردیده شده که نتایج آن در جدول ۶ قابل مشاهده است.

یافته‌های حاصل از جدول ۶ گویای آن است که میانگین شش گروه رشته‌های علوم تربیتی، روانشناسی، برنامه‌ریزی شهری، برنامه‌ریزی روستایی، حقوق و مدیریت دولتی در میزان کاربرد شاخص‌های محتوا از جمله ردیف‌های ۱ تا ۱۰ و به‌طور کلی میانگین کل در سطح  $P < 0/0001$  و

جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مانوا

Table6. The results of the Multi-variable variation analysis in Manova

Sig	F	df2	df1	مجموع مجذورات sum square	شاخص‌های محتوا The Indices of content
0/0001	5/804	354	5	35.73	1 تناسب با نیازها و انتظارات دانشجویان
0.0001	5.22	354	5	33.66	2 تناسب محتوا با نیازهای بازار کار و جامعه
0.0001	8.425	354	5	44.48	3 ارائه محتوا متناسب با وزن واحد اختصاص یافته
0.0001	4.881	354	5	27.73	4 تنوع و گستردگی موضوعات و محتوا
0.0001	6.73	354	5	34.22	5 کاربردی بودن محتوا
0.0001	7.013	354	5	33.22	6 عمیق بودن محتوای ارائه شده
0.0001	7.513	354	5	38.06	7 مطابقت محتوا با اهداف درس
0.0001	9.367	354	5	57.21	8 به‌روز بودن بر اساس تغییرات علمی و فناوری
0.0001	8.524	354	5	49.79	9 ارتباط منطقی و منظم بین محتوای دروس مختلف رشته
0.0001	4.963	354	5	28.76	10 تناسب محتوا با توانایی‌های دانشجویان
0.0001	4.242	354	5	23.77	11 قابلیت انطباق محتوا با تجربیات قبلی دانشجویان
0.133	1.702	354	5	11.92	12 همخوانی محتوا با فرهنگ و ارزش‌های جامعه
0.0001	11.2	354	5	32.8	Mean میانگین

ردیف ۱۱ در سطح  $P < 0/01$  معنادار بوده است. همچنین در شاخص همخوانی محتوا با فرهنگ و ارزش‌های جامعه تفاوت معناداری با یکدیگر نداشته و میانگین این گروه‌ها در سطح اطمینان ۹۵ درصد با هم مشابه هستند. در ادامه برای آنکه مشخص گردد در کدام رشته‌ها تفاوت معناداری وجود دارد از آزمون تعقیبی گابریل استفاده و نتایج آن در جدول ۷ ارائه شده است

یافته‌های مندرج در جدول ۷ نشان می‌دهد که بیشترین تفاوت میانگین بین رشته‌های برنامه‌ریزی شهری و حقوق در شاخص ردیف ۸ و کمترین تفاوت میانگین بین رشته‌های علوم تربیتی و برنامه‌ریزی شهری در شاخص ردیف ۶ وجود دارد.

**سؤال ۶:** آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به محتوای مطلوب بر حسب جنسیت در دانشگاه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد؟

نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مانوا برای بررسی معنی‌داری اثر متغیر جنسیت در میزان کاربرد شاخص‌های محتوا حاکی از آن است که با توجه به میزان لامبدا ویلکز (۰/۹۲۶)،  $(F=2/119)$ ،  $(Eta2 = 0/074)$  و سطح معناداری به دست آمده  $(P= 0/013)$ ، تفاوت معناداری بین جنسیت وجود دارد. برای بررسی اختلاف معناداری بین دانشجویان زن و مرد از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مانوا استفاده گردیده شده که نتایج آن در جدول ۸ قابل مشاهده است.

یافته‌های حاصل از جدول ۸ گویای آن است میانگین دو گروه مرد و زن در میزان کاربرد

جدول ۷. آزمون تعقیبی گابریل در شاخص‌های محتوا با توجه به رشته‌های مختلف

Table 7. Gabriel post hoc test in content indicators based on different fields

The difference between the average groups an Sig تفاوت بین میانگین گروه‌ها و سطح معناداری	The Indices of content شاخص‌های محتوا
Education & Psychology (0/62*), Education & Urban Development (0/72*), Psychology with Law (-0/83**), Urban Development with law (-0/62*), Rural Development with law (-0/77**),	1 تناسب با نیازها و انتظارات دانشجویان
Education & Psychology (0/62*), Education & Urban Development (0/72*), Psychology with Law (-0/63**), Urban Development with law (-0/73*), **, Urban Development with Management (-0/73*),	2 تناسب محتوا با نیازهای بازار کار و جامعه
Education & Psychology (0/77**), Education & Urban Development (0/57*), Psychology with Law (-0/88***), Urban Development with law (-0/85*), Education with Rural Development (0/73**), Rural Development with Management(-0/57*)	3 ارائه محتوا متناسب با وزن واحد اختصاص یافته
Education & Psychology (0/62**), Psychology with Law (-0/8**), Urban Development with law (-0/62*), Rural Development with law (-0/6*),	4 تنوع و گستردگی موضوعات و محتوا
Education & Psychology (0/7**), Psychology with Law (-0/87**), Rural Development with law (-0/68**), Psychology with Management (-0/62*),	5 کاربردی بودن محتوا
Education & Psychology (0/68**), Education & Urban Development (0/53*), Psychology with Law (-0/67**), Urban Development with law (-0/52*), Rural Development with law (-0/63**), Education with Rural Development (0/65*), Psychology with Management (-0/63*),	6 عمیق بودن محتوای ارائه شده
Education & Psychology (0/77*), Psychology with Law (-0/92**), Urban Development with law (-0/58*), Rural Development with law (0/78***), Education with Rural Development (0/63**),	7 مطابقت محتوا با اهداف درس
Education & Psychology (0/7**), Education & Urban Development (0/77*), Psychology with Law (-1/01**), Urban Development with law (-1/08***), Rural Development with law (-0/62*), Urban Development with Management (-0/83***), Psychology with Management (-0/8**),	8 به روز بودن بر اساس تغییرات علمی و فناوری
Education & Psychology (0/65*), Education & Urban Development (0/78**), Psychology with Law (-0/85**), Urban Development with law (-0/98***), Rural Development with law (0/92***), Education with Rural Development (0/72**),	9 ارتباط منطقی و منظم بین محتوای دروس مختلف رشته
Education & Psychology (0/67*), Education & Urban Development (0/78**), Urban Development with law (-0/78**), Urban Development with Management (-0/58*),	10 تناسب محتوا با توانایی‌های دانشجویان
Education & Urban Development (0/62*), Urban Development with Management (-0/6*), Education with Rural Development (0/58*), Rural Development with Management(-0/57*)	11 قابلیت انطباق محتوا با تجربیات قبلی دانشجویان

شاخص‌های محتوا درس در تمامی شاخص‌ها به جزء شاخص‌های ردیف‌های ۳ و ۹ در سطح اطمینان  $P < 0.001$ ,  $P < 0.01$  و  $P < 0.05$  معنادار بوده است. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که میانگین گروه دانشجویان مرد در تمامی شاخص‌ها از میانگین دانشجویان زن‌ها بیشتر بوده است. علاوه بر این، میانگین دانشجویان مرد در تمامی شاخص‌ها به جزء شاخص ردیف ۹ از میانگین فرضی جامعه (۳) بالاتر بوده، در حالی که میانگین زن‌ها در تمامی شاخص‌ها از میانگین فرضی جامعه پایین‌تر بوده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج سؤال اول پژوهش نشان داد از منظر مصاحبه‌شوندگان مهم‌ترین شاخص‌های محتوا شامل

جدول ۸. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مانوا

Table 8. The results of the Multi-variable variation analysis in Manova

Sig	F	df2	df1	sum square	The mean of Woman	The mean of men	The Indices of content شاخص‌های محتوا
0/0001	13/9	358	1	35/73	2/53	3/11	1 تناسب با نیازها و انتظارات دانشجویان
0/023	5/24	358	1	33/66	2/44	2/81	2 تناسب محتوا با نیازهای بازار کار و جامعه
0/228	1/46	358	1	44/48	2/65	2/83	3 ارائه محتوا متناسب با وزن واحد اختصاص یافته
0/026	5/01	358	1	27/73	2/77	3/11	4 تنوع و گستردگی موضوعات و محتوا
0/0001	10/9	358	1	34/22	2/63	3/11	5 کاربردی بودن محتوا
0/002	7/4	358	1	33/22	2/81	3/19	6 عمیق بودن محتوای ارائه شده
0/003	8/75	358	1	38/06	2/76	3/19	7 مطابقت محتوا با اهداف درس
0/0001	10/55	358	1	57/21	2/58	3/09	8 به روز بودن بر اساس تغییرات علمی و فناوری
0/127	2/34	358	1	49/79	2/73	2/97	9 ارتباط منطقی و منظم بین محتوای دروس مختلف رشته
0/0001	10/4	358	1	28/76	2/65	3/14	10 تناسب محتوا با توانایی‌های دانشجویان
0/031	4/7	358	1	23/77	2/71	3/03	11 قابلیت انطباق محتوا با تجربیات قبلی دانشجویان
0/031	4/7	358	1	11/92	2/98	3/01	12 همخوانی محتوا با فرهنگ و ارزش‌های جامعه
0/002	9/85	358	1	32/8	2/70	3/05	میانگین

دوازده مقوله مندرج در جداول است. این موارد با نتایج پژوهش‌ها ( Yarmohammadian, 2014; Maleki, 2013; Osula et al., 2017; Zhou, 2016; Eslami & Khademi, 2015; Ma et al., 2017; Purwanto & Ardriyati, 2013; Cosmin, 2013; Lenburg et al., 2009; Slattery & Carlson, 2005) همخوانی دارد. متنوع بودن محتوا منجر می‌شود که دانشجویان از جدیدترین محتوا بهره‌مند شوند و به نیازها، تجارب و ویژگی‌های منحصر به فرد آنان پاسخ داده شود. اگر دانشجویان ارتباط میان آموخته‌های خود و نیازهای بازار کار را درک کنند شرایط آموزشی جالب‌تر، مهیج‌تر و جذاب‌تر می‌شود. تغییرات آنی و جهانی ناشی از رشد تکنولوژی موجب می‌شود تا محتوا در هر رشته علمی با توجه به شرایط واقعی زندگی انتخاب شود. علاوه بر این، استادان باید نگاه تلفیقی و یکپارچه نسبت به محتوای دروس داشته باشند. (Harlen (2015) اعتقاد دارد محتوای تکه‌تکه و فاقد انسجام برای دانشجویان منفعتی ندارند بلکه باید به استادان کمک کرد تا مجموعه گسترده‌ای از محتوای منسجم و کامل را به دانشجویان ارائه دهند. محتوا باید به گونه‌ای تدوین و طراحی شود تا دانشجویان را به سمت قابلیت‌هایی هدایت کند که صلاحیت‌های تغییر را کسب

نمایند؛ بدین گونه که با ارائه انواع دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌ها، دانشجویان را برای زندگی بهتر در آینده آماده نمایند و بتوانند پس از فارغ‌التحصیلی در بازار کار و جامعه، نیازهای خود را برطرف کنند. عمیق بودن محتوا می‌تواند دانشجویان را در درک و فهم آن کمک کند و به آن‌ها توانایی‌هایی دهد تا بتواند فراتر از تجربه خود به دانش غنی دست پیدا کنند. به اعتقاد (2013) Young، دسترسی به دانش تخصصی باید حق همه دانشجویان باشد و دانشگاه وظیفه دارد دانشجویان را در دستیابی به آن کمک نماید. علاوه بر این (Fullan et al (2018 معتقد هستند وقتی دانشجویان با مشکلات دنیای واقعی مورد چالش قرار می‌گیرند می‌توانند از طریق آموزش‌های مبتنی بر پژوهش، محتوای بین رشته‌ای را جذب کنند و در این صورت یادگیری عمیق رخ خواهد داد.

نتایج سؤالات دوم و چهارم پژوهش نشان داد میانگین کلی دروس روش‌های تدریس، روش تحقیق در حقوق و مدیریت توسعه بالاتر از نمره ملاک بوده است؛ اگرچه نتایج حاکی از آن بود که میانگین شاخص‌های محتوای تمام دروس در دانشگاه مطلوب نبوده و نیاز به توجه بیشتری دارد. در تفسیر نتایج می‌توان گفت بین وضعیت موجود توجه به محتوای دروس با نمره ملاک از دیدگاه دانشجویان شکاف وجود دارد و دانشجویان رضایت از محتوای ارائه شده ندارند. شاید بتوان گفت یکی از دلایل وضعیت موجود فعلی این است که علی‌رغم تغییر نیازها و منسوخ شدن اطلاعات و دانش و نو بودن برخی از مشاغل، در دانشگاه‌ها هنوز از محتوای ثابت جهت ارائه به دانشجویان استفاده می‌کنند. ارائه محتوای ثابت به دانشجویان به عمیق نمودن دانش و جهت‌دهی شغلی آنان کمک نمی‌کند و دانشجویان را برای کسب دانش جدید و جستجوی یافته‌های نوین علم ترغیب نخواهد کرد. ارائه محتوای متنوع و منعطف به تقاضای بازار کار برای نیروی انسانی و نیازهای جامعه پاسخ خواهد داد. علاوه بر این، می‌تواند در خلاقیت دانشجویان، ارائه ایده‌های نوین، پرورش چندبعدی بودن دانشجویان، کنجکاو بودن و روحیه پژوهشگری آنان، پرورش شایستگی‌های لازم برای تداوم یادگیری، چگونگی یادگیری، تنوع بخشیدن به توانمندی‌ها، شکوفا نمودن استعدادها، انگیزه یادگیری و کسب مهارت‌های نرم تأثیرگذار باشد. لذا استادان نباید به جزوات قدیمی بسنده کنند و در برابر تغییرات مقاومت نشان دهند بلکه باید روز به روز در حال جستجوی محتوای نو و نوین باشند و به جای تأکید صرف بر یک منبع، دانشجویان را به سمت استفاده از یافته‌های نوین و منابع متعدد هدایت نماید. نتایج مطالعات (Diamond (2010 و Carria(2007 حاکی از آن است که آنچه آموزش عالی به آن نیاز دارد پاسخ‌دهی به تنوع نیازهای دانشجویان است که با متنوع بودن محتوا امکان‌پذیر خواهد بود. به علاوه، از دلایلی دیگری که می‌توان اشاره کرد این

است که نقش دانشجویان در بازنگری برنامه‌های درسی چشمگیر نبوده و به نظرات آنان توجهی نشده است. اگر صدای دانشجویان در انتخاب محتوای درس شنیده شود نقاط ضعف آن برای دانشجویان سال‌های بعدی برطرف خواهد شد. نتایج مطالعه (Brooman et al, 2015) نشان داد دانشگاه‌هایی که صدای دانشجویان را به خوبی می‌شنوند مشارکت فعال دانشجویان را در طراحی برنامه درسی به عنوان یک منفعت تلقی می‌کنند و باید در کشور ما این نقش رایج‌تر گردد. علاوه بر این (Brooman et al, 2015) معتقد هستند «تغییر بر اساس آنچه دانشجویان می‌گویند» تأثیر بیشتری در نتایج آنان دارد و مفاهیم بلندمدت تدریس و عمل یادگیری را به چالش می‌کشد. (2009) Lattuca & Stark اعتقاد دارند توانایی‌ها، تلاش، انگیزه و اهداف دانشجویان بر چگونگی تدوین برنامه درسی تأثیر می‌گذارد، اگرچه در عمل، تنها برخی از استادان هنگام برنامه‌ریزی و طراحی برنامه درسی به صورت نظام‌مند قابلیت‌های دانشجویان را مورد توجه قرار می‌دهند.

نتایج سؤالات سوم و پنجم پژوهش نشان داد میانگین کلی شاخص‌های محتوا در دو رشته علوم تربیتی و حقوق بالاتر از میانگین فرضی جامعه و در سایر رشته‌ها پایین‌تر بوده است؛ اگرچه نتایج حاکی از پایین بودن وضعیت توجه به شاخص‌های محتوا دارد. دانشجویان رشته‌های علوم انسانی معتقدند که استادان شاخص‌های محتوا را در تدوین و طراحی محتوا دروس نمونه پژوهش رعایت نمی‌کنند. به عبارتی دیگر، این نتایج حاکی از آن است که دانشگاه مورد مطالعه نتوانسته است در ارتباط با شاخص‌ها در دروس مورد مطالعه موفق عمل کند؛ این در حالی است که شواهد تجربی (Yarmohammadian, 2014; Maleki, 2013; Osula et al, 2017; Zhou, 2016) بیانگر این است که رعایت شاخص‌های محتوای یاددهی و یادگیری می‌تواند تسهیل‌کننده افزایش کیفیت یادگیری باشد. این نقصان را می‌توان ناشی از توجه کم به دانش بومی و نیازهای کشور دانست. اعضای هیئت علمی علاوه بر استفاده از دانش کشورهای دیگر، باید از محتوایی که توسط متخصصان و خبرگان کشور تدوین می‌گردد بهره ببرند. علاوه بر این، استادان باید نیازهای بازار کار و جامعه و انتظارات دانشجویان را تشخیص دهند سپس محتوا را طراحی و تدوین نمایند. از دلایل دیگر می‌توان به انگیزه ضعیف برخی استادان جهت تولید محتوا اشاره کرد. رکن اصلی پیشرفت هر جامعه‌ای انگیزه است. افراد بدون انگیزه توان یک گام برداشتن به جلو را ندارند. نتایج پژوهش (Azizi, 2008) نشان داد که بی‌انگیزگی اعضای هیئت علمی از علل کیفیت نامناسب تحصیلات دانشگاهی در علوم انسانی است. از دلایل بی‌انگیزگی استادان می‌توان به مسائلی چون وجود استادان کم کار، ناآشنایی آنان با درسی که تدریس می‌کند (عدم تخصص‌گرایی)، اشتغال زیاد به



کارهای پژوهشی و پست‌های اجرایی اشاره کرد. استادانی که سن بالایی دارند بازدهی لازم را برای تولید محتوا ندارند و عموماً کم‌حاصله هستند. علاوه بر این، دغدغه‌های پژوهشی استادان باعث می‌شود که فرصت مطالعه و کسب دانش و اطلاعات بروز را از آنان ربوده و تلاش آن‌ها در راستای افزایش و تقویت امتیازات پژوهشی خود باشد. در حالی که آموزش یک فرایند پیچیده است که ممکن است عدم توجه به آن یا هر گونه سهل‌انگاری در مورد آن منجر به هدر رفتن سرمایه انسانی شود. همچنین مقایسه نتایج شاخص‌های محتوای یاددهی و یادگیری از دیدگاه دانشجویان پسر و دختر (نتایج سؤال ۶) نشان داد تمامی شاخص‌ها به جزء شاخص‌های ۳ و ۹، معنادار بوده است. این بدین معناست که دانشجویان دختر و پسر در ۱۰ شاخص به میزان متفاوتی و در شاخص‌های ارائه محتوا متناسب با وزن واحد اختصاص‌یافته و ارتباط منطقی و منظم بین محتوای دروس مختلف رشته به میزان یکسانی اعتقاد دارند دانشگاه به این شاخص‌ها توجه دارند.

توجه به نیازها و انتظارات دانشجویان منجر به ایجاد مهارت در دانشجویان برای دستیابی به اهداف و شناسایی تحولات و مسائل آینده می‌شود و ورود به بازار کار و فرایند یادگیری را تسهیل می‌کند. محتوا باید بر رشد، خلاقیت و پیشرفت دانشجویان تمرکز داشته باشد؛ بدین گونه که به توانایی‌های آنان برای حضور جدی در جامعه و بازار کار و توسعه مهارت‌های زندگی و مهارت‌های شغلی خود توجه نماید. گرچه صاحب‌نظران برای شناسایی نیازهای دانشجویان، باید خود را جای آنان بگذارند. در صورتی که آن‌ها نمی‌توانند ویژگی‌های بی‌همتای دانشجویان را به‌طور کامل درک کنند. لذا جهت افزایش و ارتقاء کیفیت باید توجه به رشد دانشجو مد نظر قرار بگیرد؛ بدین معنا که از نظرات و پیشنهادات دانشجویان نیز در هنگام تدوین محتوای برنامه درسی دانشگاه و برنامه‌ریزی‌های آموزشی استفاده شود. به طور کلی پیشنهاد می‌شود صدای ذی‌نفعان داخلی و خارجی در طراحی و تدوین محتوای دروس شنیده شود و استفاده از صدای آن‌ها می‌تواند بینشی روشنگرانه از انتظارات خود ارائه دهد. از جمله محدودیت‌های پژوهش، محدود بودن جامعه آماری در بخش کمی پژوهش به رشته‌های علوم انسانی است. مشخص نیست که در سایر رشته‌ها محتوای یاددهی و یادگیری مطلوب چه شاخص‌های دارند. لذا در تعمیم نتایج پژوهش حاضر به سایر رشته‌ها باید احتیاط کرد. در پایان پیشنهاد می‌شود این پژوهش در دروس رشته‌های علوم فنی و مهندسی، علوم پزشکی و دوره‌های تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری صورت پذیرد.

سهم مشارکت نویسنده: مصطفی باقریان‌فر تدوین چارچوب نظری، جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل داده‌ها، نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر آن‌ها، گزارش یافته‌ها و نگارش مقاله را بر عهده داشت. دکتر احمدرضا نصرافهانی (نویسنده مسئول) برنامه‌ریزی کلی چارچوب، ویرایش، تجزیه و تحلیل محتوا و نتیجه‌گیری نهایی را بر عهده داشتند. دکتر محمدرضا آهنچیان مشاوره رساله و بررسی انتقادی را بر عهده داشتند. سپاسگزاری: نویسنده مراتب تشکر خود را از همه اساتید و دانشجویانی که با نقد و مشورت در تکمیل این پژوهش مؤثر بوده‌اند، اعلام می‌دارد.

تضاد منافع: نویسنده اذعان می‌کند که در این مقاله هیچ نوع تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: این پژوهش با هزینه پژوهشگر انجام شده است و برای انجام آن هیچ‌گونه حمایت مالی دریافت نشده است.

## References

- Akker, J. V. D. (2003). *Curriculum perspectives: An Introduction: In J. van den Akker, U. Hameyer, & W. Kuiper (Eds.), Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Azizi, N. (2008). Investigating the challenges and failures of university education in the field of humanities reflecting on student opinions. *Iranian Higher Education*, 1 (2), 1 - 29. [In Persian]
- Beauchamp, G. (1981). *Curriculum theory (4th Ed.)*. Itasca, Ill.: F.E. Peacock Publishers.
- Brooman, S., Darwent, S., & Pimor, A. (2015). The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening?. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(6), 663-674.
- Carlgren, I. (2020). Powerful knowns and powerful knowings. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 323-336.
- Carria, A. M. R. (2007). *Learning in higher education: Strategies to overcome challenges faced by adult student lessons dream from two case studies in Portugal*. Portugal: ISCAP/IPP and universidade do Minho.
- Cosmin, A. D. (2013). *Designing a competency-based curriculum for pedagogy subjects at high school level*. Doctoral thesis summary, University of CLUJ-NAPOCA.
- Creswell, W. (2011). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed). Boston: Pearson pub.
- Danaei Fard, H., Alvani, S. M. & Azar, A. (2011). *Qualitative Research Methodology in Management: A Comprehensive Approach*. Tehran: Eshraqi. [Persian]
- Dehghani, M., Pakmehr, H & JafariSani, H. (2011). Managerial of challenges curriculum implementation in higher education. *Procedia social and behavioral sciences*, (15), 2003-2005.
- Diamond. I. (2010). *Effective learning and teaching in UK higher education*. UK: the economic and social research council.

- Eisner, E.W. (1994). *Educational imagination*. Macmillan Publishing Company.
- Eslami, J., Khademi, M. (2015). An evaluation of the elements of internal medicine physiopathology curriculum in general practice based on the perspectives of faculty members of Shiraz University of Medical Sciences. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 3 (2), 62-68.
- European Students' Union. (2017). *Overview on student-centred learning in higher education in Europe: Research study*. Retrieved from Brussels, Belgium: European Students' Union.
- Fathi Vajargah, K. (2014). *Basic principles and concepts of curriculum planning*. Tehran: Bal Publications. [Persian]
- Fathi Vajargah, K., Ebrahimzadeh, I., Farajohahi, M., & Khoshnodifar, M. (2013). Internationalization of Curriculum in Iranian Higher Education System: Challenges and Strategies. *Journal of Educational Sciences*, 19 (2), 45-66.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world, change the world*. Corwin, SAGE.
- Harlen, W. (2015). Towards big ideas of science education. *School Science Review*, 97(3), 97-107.
- Jordens, J. Z.; & Zepke, N. (2009). A network approach to curriculum quality assessment. *Quality in higher education*, 15(3), 279-289.
- Keinänen, M., Ursin, J., & Nissinen, K. (2018). How to measure students' innovation competences in higher education: Evaluation of an assessment tool in authentic learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 30-36.
- Klein, M.F. (1985). *Curriculum design. International encyclopedia of education: curriculum studies*. Volume II. Husen, T. and Postlethwaite editors, Pergamon Press: Oxford England, 1163-1170.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W., (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*.
- Lattuca, L., & Stark, J. (2009). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lenburg, C., Klein, C., Abdur-Rahman, V., Spencer, T., & Boyer, S. (2009). The COPA Model: A comprehensive framework designed to promote quality care and competence for patient safety. *Nursing Education Perspectives*, 30(5). 312-317
- Lonenberg, F & Ornstein, A. (1996). *Curriculum planning: teaching analysis and improvement (translated by the late Mostafa Sharif, 2011)*. University Jihad of Isfahan University. [Persian]
- Ma, X., Zaho, D., & Qiao, S. (2017). What aspects should be evaluated when evaluating graduate curriculum: Analysis based on student interview. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 50-57.
- Maleki, H. (2013). *Introduction to curriculum planning*. Tehran: Samat Publications.

- Mashaiekh, P., NiliAhmadAbadi, M. A., MirshaJafari, S. E. (2017). Explanation of learning opportunities of rationality (aql) curriculum based on Islamic resources. *Journal of Educational Sciences*, 24 (1), 23-44.
- McPhail, G. (2020). The search for deep learning: A curriculum coherence model. *Journal of Curriculum Studies*, 1-17.
- Miao, M. (2007). *Evaluation study on undergraduate course in higher education (master dissertation)*. Shanghai: East China Normal University In Chinese.
- Osula, V., Patino, G., Mi, M., & Gould, D. (2017). Content evaluation of a neuroscience course in an integrated system-based curriculum. *Medical Science Educator*, 27(1), 63-73.
- Purwanto, S., & Ardriyati, W. (2013). Redesigning a competence-based syllabus of english for Information technology: A case study at unisbank. *Journal Ilmiah Dinamika Bahasa dan Budaya*, 8(1), 66-76.
- Scott, T., & Brysiewicz, P. (2016). African emergency nursing curriculum: Development of a curriculum model. *International emergency nursing*, 27, 60-63.
- Sinnema, C., Nieveen, N., & Priestley, M. (2020). Successful futures, successful curriculum: What can Wales learn from international curriculum reforms?. *The Curriculum Journal*, 52 (4).
- Slattery, J. M., & Carlson, J. F. (2005). *Preparing an effective syllabus: Current best practices*. College Teaching, 53(4), 159-164.
- TalibzadehNobarian, M; MusaPour, N & Hatami, F. (2009). Critical thinking in the curriculum of high school. *Curriculum Studies*, 4(2), 105 - 124. [Persian]
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum: passion and professionalism*. Lawrence Erlbaum Associates Press.
- Yarmohammadian, M H. (2014). *Fundamentals and principles of curriculum planning*. Tehran: Yadevareh Kitab Publications. [Persian]
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–108.
- Zais, R.S. (1996). *Curriculum: Principles and foundations*. New York: Crowel Company.
- Zhou, H. Y. (2016). Empirical study on university curriculum satisfaction of university graduates. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 132–137.

