

بررسی و تحلیل تاریخی وضعیت برنامه‌های آموزشی از حیث مهارت‌افزایی دانشجویان رشته علوم اجتماعی و اشتغال دانش‌آموختگان آن در مقاطع گوناگون تحصیلی از آغاز تا سال ۱۳۹۵

محمدسالار کسرائی*

آتنا غلام نیارمی**

چکیده

واکاوی برنامه آموزشی هر رشته علمی، به‌ویژه از حیث بررسی رابطه علم و مهارت در آن، از ضرورت و اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در این مقاله با رویکردی تاریخی-انتقادی به واکاوی برنامه‌های آموزشی رشته علوم اجتماعی و ارزیابی نسبت بین تحصیل، مهارت‌افزایی، و اشتغال دانش‌آموختگان این رشته پرداخته شده است. چهارچوب نظری با بهره‌گیری از رویکردهای الگوی اسکایرو (۲۰۰۸)، رویکرد فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر درباره نسبت علم و مهارت و همچنین نظریه آموزشی بلوم (۲۰۰۹) تدوین شده است. روش مطالعه تاریخ‌نگاری انتقادی است و گردآوری داده‌ها با ترکیبی از دو روش اسنادی و مصاحبه عمقی صورت گرفته است. یافته‌های پژوهش با روش کیفی تحلیل ساختاری و تفسیری تجزیه و تحلیل شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد برنامه‌های آموزشی رشته‌های علوم اجتماعی در ایران فاقد استانداردهای پیشرفته است و در محتوای آن نسبت مناسب و متعادلی میان دانش نظری و مهارت عملی وجود ندارد. از

* دکترای جامعه‌شناسی، دانشیار پژوهشکده مطالعات اجتماعی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (نویسنده مسئول)، mohammadsalar.kasraie@gmail.com

** دکترای جامعه‌شناسی، پژوهش‌گر حوزه مطالعات اجتماعی، atena1359@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۱۷، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۰۱

دیگر نتایج وجود شکاف عمیق میان بخش عرضه دانش‌آموختگان یعنی نهاد دانشگاه و بخش تقاضای آنان یعنی نهاد اقتصاد (بازار کار) است و تناسبی در آن مشاهده نمی‌شود.

کلیدواژه‌ها: برنامه آموزشی، مهارت‌افزایی، قابلیت اشتغال، دانش نظری، مهارت عملی.

۱. مقدمه

در هر نظام آموزشی یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت و اعتلای علوم و رشته‌های دانشگاهی مربوط به آن بررسی و ارزیابی مستمر برنامه‌های آموزشی آن رشته علمی به‌ویژه از حیث مهارت‌افزایی دانش‌آموختگان است. برنامه آموزشی حلقه اتصال دانشجویان و فراگیران هر رشته تحصیلی به دانش و مهارت بوده و بستری است که دانش‌آموختگان در آن با کسب تخصص‌های لازم برای ورود به بازار کار آماده شوند. با ارزیابی مداوم و مستمر برنامه‌های آموزشی هر رشته دانشگاهی می‌توان به میزان مهارت‌افزایی، تخصص‌گرایی و کاربردی‌بودن آن پی برد و به شناختی از تناسب آن با نیازهای جاری کشور و بازار تقاضای آن دست یافت. این ارزیابی گامی مهم و مؤثر در جهت اعتلای نظام آموزشی کشور و برآوردن صحیح نیازهای جامعه نیز خواهد بود. بنابراین، واکاوی برنامه آموزشی هر رشته علمی ضرورت و اهمیت ویژه‌ای دارد. از آن‌جاکه هدف و موضوع رشته علوم اجتماعی و آموزش و پژوهش آن انسان و جامعه است، ضرورت و اهمیت بررسی و مطالعه برنامه آموزشی این رشته علمی به‌شکلی فزاینده احساس می‌شود.

از سوی دیگر، علوم اجتماعی در ابتدای ورود به ایران ماهیتی غربی داشت که دست‌کم در آغاز راه گریزی از آن نبوده است. زیرا بسیاری از مکاتب و نحله‌های علوم اجتماعی نخست در کشورها و جوامع غربی پایه‌ریزی شد و پس از سال‌ها به دیگر جوامع از جمله ایران وارد شد. اما پس از ورود به ایران، سیر تحولی خاص خود را طی کرده و به‌عنوان شاخه‌ای از علوم انسانی ماهیت و تعریفی مستقل پیدا کرده است. سیر تکوینی علوم اجتماعی در ایران به‌معنای نوین آن را می‌توان به سه دوره تاریخی تقسیم کرد: دوره نخست، دوره افکار و نظریات اجتماعی متفکران پیش‌تاز اجتماعی در حدود سال ۱۲۷۰ تا جنبش مشروطه؛ دوره دوم، دوره علم «اجتماعیات» و افکار و نظریات اجتماعی ترقی‌خواهان اجتماعی مقارن با جنبش مشروطه؛ دوره سوم، دوره پیدایش و رشد علوم اجتماعی به‌شکل رشته‌ای دانشگاهی. از سال ۱۳۲۱ انتشار تحلیل‌های اجتماعی به‌معنای

خاص جامعه‌شناختی آن در نشریات و مجلات روبه‌فزونی نهاد. امتداد این دوره سرانجام به ایجاد رشته علوم اجتماعی به صورت رشته‌ای دانشگاهی نخست در مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی (۱۳۳۷) و سپس در دانشگاه تهران (۱۳۵۱) در شکلی مستقل و رسمی در دانشکده علوم اجتماعی منجر شد. بازخوانی پیوسته و آگاهانه این رشته علمی امکان آن را فراهم می‌سازد که توانمندی‌های داخلی یا محدودیت‌ها و چالش‌های مترتب بر توسعه این دانش را شناسایی و برای ارتقای آن و هماهنگی آن با نیازهای جامعه تلاش کنیم.

مسئله اساسی در این مقاله بررسی و ارزیابی امر پروبلماتیک نسبت بین تحصیل، مهارت‌آموزی و اشتغال دانش‌آموختگان رشته علوم اجتماعی در جامعه ایران در سیر تاریخی آن و همچنین واکاوی برنامه‌های آموزشی این رشته علمی و دانشگاهی از آغاز تأسیس تا سال ۱۳۹۵ از حیث مهارت‌افزایی دانش‌آموختگان آن است. در این پژوهش با رویکردی تاریخی - انتقادی به بررسی و ارزیابی برنامه‌های آموزشی رشته علوم اجتماعی در ایران از حیث مهارت‌آموزی دانشجویان و تأثیری که بر اشتغال دانش‌آموختگان این رشته دارد پرداخته شده است.

هدف اصلی این پژوهش دستیابی به شناختی تاریخی، معرفتی، و هستی‌شناسانه درباره روند آموزش، مهارت‌آموزی، و اشتغال در رشته علوم اجتماعی در ایران است. **پرسش‌های اساسی پژوهش** که بر بنیان سه محور اصلی پژوهش تدوین شده عبارت‌اند از:

- الف) وضعیت مهارت‌آموزی در برنامه‌های آموزشی رشته علوم اجتماعی در ایران چگونه است؟
ب) وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان رشته علوم اجتماعی در ایران چگونه است؟
ج) چه راه‌کارهایی برای افزایش مهارت و بهبود اشتغال دانش‌آموختگان رشته علوم اجتماعی می‌توان ارائه داد؟

۲. چهارچوب نظری پژوهش

زمانی می‌توان از تأسیس یک علم سخن گفت که در فضایی نهادی (در این‌جا آموزش عالی) کرسی‌های خود را یافته باشد؛ ادبیات نظری خاص آن علم، انجمن‌های علمی، حلقه‌های فکری، اجتماعات علمی، و آثار و مکتوبات تخصصی آن شکل گرفته و کارکردهای این دانش در جامعه قابل‌شناسایی باشد. مبتنی بر این ویژگی‌ها و مؤلفه‌ها،

می‌توان گفت علوم اجتماعی به صورت رشته‌ای دانشگاهی در ایران شکل گرفته و به تدریج در روند تبدیل شدن به یک علم نیز گام برمی‌دارد. اما با کاستی‌ها، چالش‌ها، و موانع بسیاری مواجه بوده است.

در تبیین چهارچوب نظری این پژوهش برای یافتن ارتباط بین آموزش، مهارت‌آموزی، و اشتغال در علوم اجتماعی ایران که از طریق برنامه آموزشی متناسب امکان پذیر می‌شود، به رویکردها و الگوهای نظری درباره طراحی و تدوین برنامه آموزشی استاندارد، رویکردهای نظری درباره رابطه علم و مهارت در برنامه آموزشی و رویکردهای نظری درباره رابطه مهارت و اشتغال دانش‌آموختگان پرداخته شده است. اسکایرو (Schiro 2008) چهار رویکرد اساسی در طراحی برنامه آموزشی را مطرح کرده است که عبارت‌اند از:

۱. **علمی - دانشگاهی (academic - scientific):** هدف از آموزش در این رویکرد کمک به فراگیران است برای یادگیری دانش جمع‌آوری شده توسط فرهنگ که همان رشته‌های علمی است. درس موردنیاز هر رشته تحصیلی در برنامه آموزشی آن رشته مشخص می‌شود و فراگیران در یک دوره زمانی مشخص این درس را آموزش می‌بینند و فارغ‌التحصیل می‌شوند. ۲. **فراگیرمحوری (student-centered):** این رویکرد بر نیازهای جامعه و یا رشته علمی تأکید ندارد، بلکه بر نیازها و علایق فردی فراگیران تأکید دارد. هدف آموزش در این رویکرد رشد افراد هماهنگ با ویژگی‌های منحصربه‌فرد عقلانی، اجتماعی، عاطفی، و فیزیکی‌شان است. ۳. **کارآیی اجتماعی (social efficiency):** هدف این رویکرد پرورش مهارت‌ها و رویه‌هایی در جوانان است که در محیط کار و خانه به آن‌ها نیاز دارند تا زندگی پربراری داشته باشند و عملکرد جامعه را تداوم بخشند. ۴. **بازسازی اجتماعی (social reconstruction):** هدف آموزش در این رویکرد تسهیل ساختن جامعه‌ای جدید و با عدالت است که میزان رضایت را برای همه اعضایش ارائه می‌کند (اسکایرو ۲۰۰۸: ۵۷-۶۵).

دیدگاه‌های دیگری نیز درباره نسبت علم و مهارت در برنامه‌ریزی آموزشی وجود دارد که از آن جمله می‌توان به دیدگاه‌های موضوع‌محور، حافظه‌محور، تخصص‌محور، مدرس‌محور، پژوهش‌محور، مسئله‌محور، شناخت‌محور، و کتاب‌محور اشاره کرد (همان: ۷۰).

یکی دیگر از رویکردهای جامع و نوین در تدوین و طراحی الگوی برنامه‌های آموزشی که امروزه توجه بسیاری از متفکران حوزه برنامه‌ریزی آموزشی در سطح جهانی را به خود

جلب کرده رویکرد «جامعه یادگیری» (the learning society approach) است که رویکردی نسبتاً متأخر در این حوزه محسوب می‌شود. متخصصان رویکرد جامعه یادگیری معتقدند که جوامع امروزی اگر بخواهند از فرصت‌های ناشی از تحولات به نفع خود سود جویند و از عهده چالش‌های احتمالی برآیند، باید جامعه آینده مطلوب خود را پیش‌بینی کنند، برای رسیدن به آن بسترسازی کنند. از عناصر سازنده جامعه مطلوب می‌توان به تربیت متخصصان ماهر در هر علم، اشتغال مناسب دانش‌آموختگان هر رشته تحصیلی و پیشرفت‌های علمی، اجتماعی، فرهنگی، و اقتصادی جامعه اشاره کرد. به‌باور این اندیشمندان و متخصصان برنامه‌ریزی آموزشی اگر به افراد فرصت‌هایی برای پرداختن به یادگیری در سراسر دوران زندگی داده شود و آنان یادگیرنده مادام‌العمر باشند، می‌توانند از عهده چالش‌های گوناگون به‌شکل بهتری برآیند (Edwards 2002; Jarvis 2008).

از سوی دیگر، یکی از مسائل بسیار مهم در نظام دانشگاهی «بررسی رابطه و نسبت علم و مهارت در برنامه آموزشی هر رشته تحصیلی» است. الگوی نسبت مهارت و دانش در میان فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر با سه رویکرد مطرح می‌شود: رویکرد اول دیدگاهی محافظه‌کارانه است که به بارو (Barow 1987) تعلق دارد. بارو معتقد است که منظور از مهارت دسته‌ای فعالیت یا توانایی است که حداقل ارتباط و درگیری را با ادراک دارد. ذاتاً جسمانی است و فعالیتی کاملاً عملی است. رویکرد دوم مهارت را نیز دانش می‌داند. یعنی مهارت را همان دانش چگونگی انجام دادن کار تلقی می‌کند. از حامیان این رویکرد گریفیث (Griffith 1987) است. رویکرد سوم دیدگاه وینچ و جینگل (Winch and Gingell 2002) است که به پیوند مهارت با ادراک و نیز دانش و فعالیت ادراکی اعتقاد دارند. مانند مهارت موسیقی‌دانی که مفسر آثار بتهوون است، فوتبالیستی که تحلیل‌گر بازی است و مهارت محقق در حوزه تاریخ در نحوه کنارهم نهادن واقعیت‌های تاریخی برای تفسیر و تبیین پدیده‌های تاریخی (ایروانی ۱۳۹۴: ۷۸).

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، در میان فیلسوفان معاصر گرایش عمده به سوی پیوند مهارت و دانش است؛ به گونه‌ای که از سویی مهارت دانش چگونگی محسوب می‌شود و از سوی دیگر حتی فعالیت‌های فکری نیز نوعی مهارت تلقی می‌شود. دانش و مهارت با یکدیگر دارای نسبتی تنگاتنگ‌اند و تعیین مرز مشخص برای آن‌ها به‌آسانی میسر نیست (ایروانی ۱۳۹۴: ۸۸).

بنابراین، با در نظر گرفتن نسبت دانش و مهارت در رویکرد دوم و سوم و با توجه به ماهیت رشته علوم اجتماعی و گرایش‌های آن، مهارت نزد یک متخصص علوم اجتماعی در

نحوه کنارهم نهادن واقعیت‌های اجتماعی برای تفسیر و تبیین هر پدیده با بینشی جامعه‌شناختی است.

مهارت‌آموزی ویژگی‌هایی دارد که آن را از علم‌آموزی متمایز می‌کند. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: درگیری بیش‌تر با کشف عملی و تولید؛ وابستگی کم‌تر به الفاظ و قالب‌های کلامی؛ نیازمند درجه‌ای از دانش؛ روشن و معین بودن هدف؛ وضوح در معیارهای تحقق هدف و روش سنجش آن؛ ماهیت عینی، مستقل از کاربرد و قرائن؛ ماندگاری بیش‌تر برای انسان (Sabu 2004: 2).

باتوجه به این ویژگی‌های هشت‌گانه، مهارت‌آموزی تکمیل‌کننده آموزش نظری است و از ضروریات هر نظام آموزشی است. مقوله آموزش در صورتی به نتیجه مطلوب منجر می‌شود که در دانشجویان «دانش»، «بینش»، و «مهارت» لازم برای کسب حرفه تخصصی آن‌ها ایجاد شود. این وظیفه نخست بر عهده برنامه‌ریزان آموزشی به واسطه تنظیم صحیح و مناسب محتوای برنامه آموزشی و سپس بر عهده مدرسان دانشگاه به واسطه انتقال شایسته دانش و مهارت تخصصی به فراگیران است.

یکی دیگر از مقولات بسیار مهم در این پژوهش شناسایی رابطه بین مهارت‌آموزی و اشتغال دانش‌آموختگان رشته‌های علوم اجتماعی است. به‌باور والتر و کریگ (۲۰۰۸) دانشگاه‌ها کلید اصلی حل مسائل مربوط به بازار کار و صنعت را در دست دارند؛ بدین دلیل که آن‌ها می‌توانند با تغییرات لازم در برنامه درسی و افزودن واحدهای درسی موردنیاز در بازار کار، مهارت‌ها و دانش لازم را در دانشجویان به‌وجود آورند (Walter and Craig 2008: 22).

مپونیا (۲۰۰۴) نیز معتقد است دانشگاه‌ها باید منابع خود را برای رسیدن به اهداف راه‌بردی براساس تخصص‌های انسانی، شایستگی‌های موردنیاز، میزان ارتباط با صنعت و دیگر نهادهای آموزشی در قالب برنامه درسی یک‌پارچه سازند (Maponya 2004: 3).

لین و همکارانش (۲۰۰۳) مهارت‌های لازم برای اشتغال را در سه گروه اصلی تقسیم کرده‌اند که شامل مهارت‌های دانشگاهی، مهارت‌های مدیریت فردی، و مهارت‌های کارگروهی می‌شوند.

«مهارت‌های آکادمیک» مهارت‌هایی است که برای به‌دست آوردن، ابقا، پیشرفت در شغل، و دستیابی به بهترین نتایج ممکن پایه و اساس محکمی را فراهم می‌سازند. این مهارت‌ها ارتباطات، تفکر، و یادگیری‌اند. «مهارت‌های مدیریت فردی» ترکیبی از

مهارت‌ها و نگرش‌ها نظیر نگرش و رفتار مثبت، مسئولیت‌پذیری، و انطباق‌پذیری است و برای به‌دست‌آوردن، نگاه‌داری، و پیشرفت در شغل ضروری‌اند. «مهارت‌های کارگروهی» مهارت‌هایی مانند تشریک مساعی و کار اثربخش با دیگران است که برای کارکردن گروهی با دیگران در هر شغل و برای دست‌یابی به بهترین نتایج ممکن لازم‌اند (Lin, Sweet and Anisef 2003: 55).

از سوی دیگر، نکته اصلی در اشتغال متناسب‌بودن تخصص با نیاز بازار کار است؛ به‌ویژه در مشاغلی که به تحصیلات دانشگاهی نیاز دارد و لذا توجه به اهمیت محتوای برنامه آموزشی و تدوین مناسب آن برای ایجاد «قابلیت اشتغال» میان دانشجویان بسیار ضروری است. انتقال مهارت‌های کسب‌وکار از طریق برنامه آموزشی، بیش‌ترین سهم را در شکل‌گیری قابلیت اشتغال دارد. یکی از رهیافت‌های نظام کیفیت را می‌توان «ره‌یافت قابلیت اشتغال» دانست. هدف در این رهیافت تربیت دانشجویانی است که فارغ از فشارهای بازار کار و سازمان‌های مطبوع خود افرادی توانمند باشند؛ به‌نحوی که در زمان دانش‌آموختگی این احساس را داشته باشند که توانایی فعالیت در بازار کار را دارند و می‌توانند در هر سازمان یا نهادی از تخصص و رشته خود به بهترین صورت بهره‌برند. توسعه برنامه «قابلیت اشتغال» از طرق مختلف می‌تواند به‌واسطه برنامه‌های آموزشی دانشگاه‌ها افراد را آماده انتخاب شغل کند. «قابلیت اشتغال» از فرایند یادگیری پیچیده‌ای سرچشمه می‌گیرد و شامل زمینه وسیعی از مهارت‌های بنیادی و اساسی است (Knight and York 2004: 4).

دیدگاه «قابلیت اشتغال» را می‌توان در کنار سایر ملاحظات راه‌بردی در نظام آموزش عالی ایران به‌منظور بهبود هماهنگی میان برنامه آموزشی و اشتغال نهادینه کرد. توجه به انتقال این مجموعه از مهارت‌ها از طریق برنامه درسی مقوله‌ای ضروری برای شکل‌گیری «قابلیت اشتغال» در دانشجویان است.

هر برنامه‌ریزی آموزشی هدف یا اهدافی را دنبال می‌کند. اهداف آموزش به سه دسته اهداف کلی، مرحله‌ای (جزئی)، و رفتاری تقسیم می‌شود. اهداف کلی آموزش به آن دسته از اهداف آموزشی ارجاع دارد که به‌صورت عبارات‌های کلی طراحی و بیان می‌شوند. این اهداف تعبیر و تفسیرپذیرند، به‌صورت مبهم بیان می‌شوند. اهداف مرحله‌ای (جزئی) از اهداف کلی سرچشمه می‌گیرند، ولی محدودتر و مشخص‌ترند. اهداف کلی «جهت حرکت» را مشخص می‌کنند، حال آن‌که اهداف مرحله‌ای یا جزئی «مقاصد» را معین

می‌سازند و در نتیجه جنبه‌های عملی بیش‌تری از اهداف کلی دارند. «اهداف رفتاری» به آن دسته از اهداف گفته می‌شود که مهارت و دانشی را مشخص می‌کنند که انتظار می‌رود فراگیر پس از یادگیریِ مطلبیِ خاص به آن‌ها برسد (بلوم ۱۳۹۴: ۲۰۰-۲۰۴).

تنظیم اهداف در تدوین هر برنامه آموزشی به منظور طراحی معیار درست و مشخص برای آموزش‌دهندگان در هر دوره آموزشی انجام می‌گیرد تا بتوانند براساس این اهداف روش تدریس مناسبی را انتخاب کنند.

۳. روش پژوهش

این پژوهش از نوع مطالعات تاریخی است و روش مطالعه تاریخ‌نگاری انتقادی بوده و گردآوری داده‌ها با ترکیبی از دو روش اسنادی و مصاحبه عمقی صورت گرفته است. در روش اسنادی یکی از بهترین منابع موجود صورت مذاکرات و مصوبات رشته علوم اجتماعی در شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم از سال ۱۳۶۷ تا ۱۳۸۰ در هفده مجلد بوده است. در روش میدانی تعداد نمونه‌ها برای مصاحبه ۴۳ تن از صاحب‌نظران و استادان رشته‌های علوم اجتماعی است که باتوجه به معیار جهانی در روش کیفی مصاحبه برای رسیدن به اشباع نظری بسیار مناسب است. در این پژوهش داده‌های حاصل از متن پیاده‌شده مصاحبه‌ها با دو روش تحلیل ساختاری و تحلیل تفسیری تجزیه و تحلیل شده است.

۴. یافته‌های پژوهش

یافته‌هایی که از تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش حاصل شد در سه محور برنامه‌های آموزشی، مهارت، و اشتغال دانش‌آموختگان رشته علوم اجتماعی و گرایش‌های آن در ایران قابل تبیین است.

۱.۴ برنامه‌های آموزشی رشته علوم اجتماعی و گرایش‌های آن در ایران

در برنامه‌های آموزشی رشته‌های علوم اجتماعی، مؤلفه‌هایی نظیر موضوعات و محورهای اصلی برنامه آموزشی، ملاحظات اصلی، و مبانی فکری و معرفتی در تدوین هر برنامه از زمان تأسیس این رشته تا ۱۳۹۵ ارزیابی شده است.

در سند ایسکد (ISCED) برنامه آموزشی این گونه تعریف شده است:

مجموعه یا توالی از فعالیت‌های آموزشی منسجم که در جهت تحقق اهداف آموزشی از پیش تعیین شده یا انجام مجموعه‌ای مشخص از وظایف آموزش طی یک دوره زمانی مستمر طراحی و برنامه‌ریزی می‌شود. اهداف مدنظر شامل افزایش دانش، مهارت‌ها و شایستگی‌ها در تمام زمینه‌های شخصی، مدنی، اجتماعی و یا مرتبط با استخدام می‌باشد (مرکز آمار ایران ۱۳۹۵: ۱۴).

با مقایسه تطبیقی الگوی برنامه آموزشی رشته‌های علوم اجتماعی در ایران با این تعریف استاندارد و جامع، این نتیجه حاصل می‌شود که برنامه در بخش مهارت‌ها و شایستگی‌ها و همچنین ارتباط آن با استخدام کاستی‌ها و نواقص بسیاری دارد.

از سوی دیگر، عناصر استاندارد برنامه آموزشی عناصری است تا بر مبنای آن بتوان تعادل میان عناصر و تناسب آن‌ها با انتظارات و آنچه را که مطلوب است مشخص کرد. این عناصر اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزش‌یابی، زمان، فضا، و گروه‌بندی را در بر می‌گیرد (کلاین ۱۳۸۱).

موضوعات و محورهای اصلی در نخستین برنامه آموزشی رشته علوم اجتماعی مصوب مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی (۱۳۳۷) اهداف، روش آموزش، شیوه تحقیق، دروس اجباری و اختیاری و روابط عمومی با مجامع بین‌المللی و همکاری با دانشمندان غیرایرانی است (برنامه آموزشی رشته علوم اجتماعی مصوب مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی ۱۳۳۷).

موضوعات و محورهای اصلی در نخستین برنامه آموزشی رشته علوم اجتماعی پس از انقلاب اسلامی، مصوب سال ۱۳۶۸، شامل اصول حاکم بر برنامه‌ها و پی‌آمدهای آن، تعاریف واژگان و ساختار برنامه است. در بخش اول برنامه‌های آموزشی رشته علوم اجتماعی، ساختار برنامه، و مشخصات کلی هر رشته بیان شده است که خود شامل تعریف رشته، هدف یا اهداف آن رشته، ضرورت و اهمیت رشته یا دوره آموزشی، نقش و توانایی و مهارت دانش‌آموختگان آن رشته، طول دوره و شکل نظام آموزشی آن رشته، شروط و ضوابط پذیرش دانشجو در آن رشته یا آن دوره آموزشی، مواد و ضرایب امتحانی، و تعداد واحدهای درسی است. در فصل دوم برنامه آموزشی، جداول دروس آن رشته یا گرایش، سرفصل دروس و گاهی نیز منابع عمده و مهم این دروس مشخص شده است. دروس در پنج قالب دروس عمومی، دروس پایه، دروس اصلی، دروس انتخابی، و دروس تخصصی تدوین شده است.

اگر موضوعات و عناصر تشکیل‌دهنده برنامه‌های آموزشی رشته‌های علوم اجتماعی در ایران را با «عناصر نه‌گانه کلین» یعنی اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزش‌یابی، زمان، فضا، و گروه‌بندی مطابقت بدیم، این یافته حاصل می‌شود که عناصری مانند اهداف، محتوا، زمان، و منابع یادگیری در آن وجود دارد، ولی عناصری مانند ارزش‌یابی، روش‌های تدریس، فعالیت‌های یادگیری، فضا، و گروه‌بندی در آن تعبیه نشده است. یعنی فقط دارای چهار عنصر از عناصر نه‌گانه استاندارد و جامع است که این خود از نقاط ضعف برنامه‌های آموزشی ایران در مقایسه با کشورهای پیشرفته است.

از سوی دیگر، عمده‌ترین ویژگی هر برنامه آموزشی جامع و مفید این است که مبتنی بر محتوا، زمان، تجربه میدانی، معطوف به نیازهای جامعه، انتقال‌دهنده دقیق محتوای درس هر رشته، موضوع‌مدار، گروه‌محور، و حاوی اطلاعات لازم و کافی درباره مواد درسی موردنیاز در هر رشته تحصیلی باشد. نکته بسیار مهم در طراحی و تدوین برنامه‌های آموزشی هر رشته مطابقت این برنامه‌ها با نیازهای اجتماعی، فرهنگی، و علمی در هر جامعه است. به همین دلیل است که برای به‌روزکردن برنامه آموزشی مطابقت آن با نیازهای روز جامعه، مطابقت آن با دستاوردهای نوین علمی، و همچنین مفیدبودن آن برای بخش‌های اشتغال و اقتصاد در هر زمان هرازگاهی لازم است برنامه آموزشی بازبینی شود و تغییرات و اصلاحات در آن اعمال شود. با تحلیل محتوای برنامه‌های آموزشی رشته‌های علوم اجتماعی در ایران این نتیجه حاصل می‌شود که به این نیازهای سه‌گانه توجه خاصی نشده است.

نخستین برنامه آموزشی رشته علوم اجتماعی در ایران در سال ۱۳۳۸ در مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی دانشگاه تهران تدوین شد. «ملاحظات اصلی» در تدوین نخستین برنامه آموزشی رشته علوم اجتماعی در سال ۱۳۳۸ در مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی، «آشناساختن نسل جدید با روش‌های تازه فکر و عمل اجتماعیات و در دسترس قراردادن اطلاعات و فنونی در اختیار آنان جهت آماده‌سازی دانشجویان برای تحقیق در مسائل اجتماعی» بوده است (گزارش مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی ۱۳۳۸: ۱).

در دوره پیشانقلاب اسلامی، عمده‌ترین ملاحظات برنامه‌ریزان در تدوین برنامه آموزشی این رشته ایجاد نوعی پیوند میان نظریه‌های غربی به‌صورت پشتوانه نظری و فکری با مسائل و واقعیت‌های جامعه ایران یعنی کاربردی‌کردن این نظریه‌ها در جامعه ایرانی بوده است. بنابراین، برای درس نظری بر رویکردهای جامعه‌شناختی غربی و برای پژوهش‌های عملی و میدانی بر مسائل اجتماعی ایران تأکید می‌کردند.

در کتاب چهارم صورت مذاکرات و مصوبات شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم در جلسه ۱۳۷ این شورا مورخ ۱۳۶۷/۷/۱۶ آمده است: «برنامه‌های آموزشی رشته علوم اجتماعی در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد باتوجه به آیین‌نامه‌های مربوطه و رعایت امکانات و نیازهای جامعه اسلامی ایران توسط کمیته برنامه‌ریزی علوم اجتماعی تدوین گردیده است». یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای این سند نشان می‌دهد ملاحظات اصلی در تدوین این برنامه‌ها در سال‌های نخست پس از انقلاب اسلامی، در نظر گرفتن مؤلفه‌ها و عناصر اسلامی و انقلابی به منظور رفع نیازهای جامعه ایران با ساختارهای سیاسی، اقتصادی، و اجتماعی جدید و نهادینه کردن اصول و احکام اجتماعی اسلام و انقلاب در جامعه بوده است. بنابراین، به طور مشخص در رشته علوم اجتماعی که پیش از انقلاب اسلامی با مشخصات غربی وارد ایران شده بود، به تغییرات عمده‌ای برای هماهنگ کردن این رشته با مشخصات جامعه نوین ایران نیاز بود. افزون بر این، «پرورش نیروی متخصص مورد نیاز جامعه اسلامی» نیز در الویت ملاحظات برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران رشته علوم اجتماعی بوده است.

با تحلیل محتوای برنامه‌های آموزشی رشته علوم اجتماعی و گرایش‌های آن در مقاطع گوناگون در دوران پیش از انقلاب اسلامی، این یافته حاصل می‌شود که «مبنای فکری و معرفتی» برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران حوزه آموزش در تدوین این برنامه‌ها مبانی جامعه‌شناختی بومی، تفکر ملی و محلی و گرایش‌های فرهنگی بوده است. در مصاحبه با صاحب‌نظران حوزه علوم اجتماعی این نتیجه حاصل شد که پس از انقلاب اسلامی، باتوجه به چرخش سیاسی و اجتماعی و فرهنگی جامعه و تحولات نظام آموزشی، مبنای فکری و معرفتی برنامه‌ریزان مبتنی بر مبانی انقلابی، مذهبی، سیاسی، و اجتماعی بوده است. البته به مرور زمان، برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزشی تأکید خود را بر تمرکز بر نظام آموزشی با طراحی «برنامه‌های آموزشی یک‌پارچه ملی» قرار دادند.

با مروری بر صورت مذاکرات و مصوبات شورای عالی برنامه‌ریزی آموزش عالی پس از انقلاب فرهنگی و هم‌چنین مرور محتوای برنامه‌های آموزشی، می‌توان نتیجه گرفت که در سال‌های نخست پس از انقلاب اسلامی، تدوین برنامه آموزشی رشته علوم اجتماعی در ایران برپایه مبانی فکری و معرفتی انقلابی، مذهبی، ملی، و سیاسی استوار بوده است. باتوجه به تحول جامعه پس از انقلاب اسلامی، نظام آموزشی نیز به‌ویژه در رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی باید بر مبنای ساختارهای جدید جامعه و نیازهای آن طراحی می‌شد. به طوری که در بخش «مقدمه» برنامه آموزشی دوره کارشناسی رشته علوم اجتماعی مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی (۱۳۶۸) آمده است:

بنابه ضرورت تحول نظام آموزشی کشور و زدودن فرهنگ غیراسلامی از دانشگاه‌ها و باتوجه به اهمیت ویژه علوم انسانی در این نظام و نقش اساسی علوم اجتماعی در بین رشته‌های مختلف علوم انسانی، طرح تربیت کارشناسان علوم اجتماعی در شش شاخه در نظام آموزش عالی به‌وسیله کمیته علوم اجتماعی در گروه برنامه‌ریزی علوم انسانی شورای عالی برنامه‌ریزی تهیه گردیده است.

در دهه ۱۳۷۰، باتوجه به تحولات ساختارهای اجتماعی و سیاسی و فرهنگی جامعه به‌منظور هماهنگی هرچه بیش‌تر نظام آموزشی به‌ویژه در رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی، بازنگری‌هایی در برنامه‌های آموزشی این رشته‌ها انجام گرفت و اصولی جدید طراحی شد. در کتاب یازدهم خلاصه مذاکرات و مصوبات شورای برنامه‌ریزی آمده است: «نگرش شورا به مسائل آموزشی در سطح آموزش عالی و در رابطه با نیازهای کشور، استراتژیک و سیاست‌گذارانه است. وظایف اجرایی، عملیاتی، و تاکتیکی آن برعهده وزارت فرهنگ و آموزش عالی و دانشگاه‌های کشور است» (کتاب یازدهم؛ خلاصه مذاکرات و صورت مصوبات شورای عالی برنامه‌ریزی آموزش عالی ۱۳۷۱: ۵). در این دوره تأکید اصلی بر معیارهای علمی، دانشگاهی و مدیریتی شامل برخورد علمی با برنامه‌ریزی آموزشی با تأکید بر مدیریت پویا، تأکید بر محتوای اصلی برنامه، کارآمدی و خودتنظیمی آموزشی، تأکید بر اهمیت پژوهش قرار گرفته است (به‌نقل از برنامه آموزشی مقطع کارشناسی، مجموعه آموزشی علوم اجتماعی ۱۳۷۸: ۴-۸).

۲.۴ مهارت در رشته علوم اجتماعی و گرایش‌های آن در ایران

«دانش» و «مهارت» دو محصول مفید هر برنامه آموزشی جامع و استانداردند. باتوجه به چهار رویکرد اساسی در طراحی برنامه آموزشی اسکایرو (۲۰۰۸)، رویکرد اصلی در تدوین برنامه‌های آموزشی رشته‌های علوم اجتماعی در ایران، «رویکرد علمی دانشگاهی» صرفاً درصدد آموزش علوم انباشته‌شده به فراگیران و فارغ‌التحصیل شدن آنهاست. ساختار آموزش عالی در ایران بیش‌تر بر انتقال علم به‌شکل نمادین و همراه با روحیه مدرک‌گرایی تأکید می‌کند. درحالی‌که در رویکردهای اندیشمندان گوناگون در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی در دنیا به این نکته اشاره شده است که تربیت متخصصان علوم اجتماعی با دو مهارت اساسی یعنی مهارت نظری (دانستن نظریه‌های اجتماعی برای تولید ایده اجتماعی) و مهارت عملی (توانایی اجرای پژوهش اجتماعی، تدریس و آموزش، مددکاری اجتماعی)

صورت می‌گیرد، اما در برنامه‌های آموزشی این رشته در ایران مقولاتی که به پرورش مهارت دوم منجر شود گنجانده نشده است.

باتوجه به دیدگاه‌های الویت در برنامه‌های آموزشی اسکایرو (۲۰۰۸) نیز عمده‌ترین الویت در برنامه‌ریزی آموزشی این رشته در ایران «دیدگاه تخصص‌محور» است. زیرا با نگاهی به برنامه‌های آموزشی این رشته از ابتدای تأسیس آن تاکنون می‌توان دریافت اولویت نخست، در بیشینه این برنامه‌های آموزشی، تربیت کارشناسان متخصص در همه گرایش‌های این رشته است که با تأکید فزاینده بر نیاز جامعه به متخصصان اجتماعی در هر دوره زمانی هم‌راه بوده است. برای نمونه، در رأس دستور جلسه‌ها در بسیاری از صورت‌جلسه‌های شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم برای سال‌های متمادی این جمله تکرار شده است: «تربیت نیروی انسانی متخصص و موردنیاز کشور در چهارچوب برنامه توسعه اقتصادی، اجتماعی، و فرهنگی کشور» (کتاب چهارم، پنجم، ششم، هفتم و هشتم؛ خلاصه مذاکرات و صورت مصوبات شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی ۱۳۶۷-۱۳۷۱: ۱).

ازسوی دیگر، با مشاهده حجم زیادی از دروس نظری در برنامه‌های آموزشی رشته‌های علوم اجتماعی در ایران و باتوجه به نوع آزمون‌های پایان ترم در هر مقطع آموزشی، این نتیجه حاصل می‌شود که یکی دیگر از الویت‌های برنامه‌ریزی آموزشی این رشته براساس دیدگاه‌های ماهیت برنامه‌های آموزشی در رویکرد اسکایرو (۲۰۰۸) «دیدگاه حافظه‌محور» است؛ دیدگاهی که تنها عنایت و تمرکز بر حفظ‌کردن دروس از سوی دانشجویان و درنهایت گذراندن آزمون‌های پایان ترم است. تحلیل محتوای این برنامه‌ها نشان می‌دهد که در این مورد نیز نسبت مناسبی میان علم و مهارت در نظر گرفته نشده است. چراکه بیش‌تر دانش‌آموختگان پس از فراغت از تحصیل دچار نسیان در مبانی نظری می‌شوند که به‌صورت حفظیات به حافظه سپرده بودند و به‌دلیل نهادینه‌نشدن این دانش به‌صورت مهارت اندیشه و تفکر در آنان، آمادگی لازم برای ورود به بازار کار مناسب رشته‌های تحصیلی خود را ندارند. در سند نقشه جامع علمی کشور در بخش «الگوی مناسب برای نظام علم و فناوری» آمده است:

ازآن‌جاکه علم و عمل توأمان، عامل پیشرفت همه‌جانبه و پایدار کشور است، باید الگوی تفکیکی حاکم بر نظام فعلی علم و فناوری به‌سرعت درجهت الگویی تلفیقی تحول یابد. بدین‌منظور این تلفیق باید از آموزش ابتدایی آغاز و در تمام دوره‌های آموزشی ادامه یابد و در نتیجه الگوی آموزشی حافظه‌مدار فعلی جای خود

را به الگوی مبتنی بر یادگیری دانش به هم راه تربیت انسان‌ها و پرورش مهارت‌ها و پژوهش بدهد. در نظام آموزش عالی نیز رویکرد پژوهش‌محوری تقویت خواهد شد (نقشه جامع علمی کشور ۱۳۸۹: ۳).

با این‌که از زمان تدوین این سند یعنی سال ۱۳۸۹ تا امروز هشت سال می‌گذرد، هنوز این «الگوی تلفیقی» آموزش جای‌گزین «الگوی تفکیکی» نشده است و هم‌چنان نظام آموزشی در تمامی مقاطع تحصیلی مبتنی بر الگوی حافظه‌محور است.

باید به این نکته مهم عنایت داشت علوم انسانی و اجتماعی در حوزه اشتغال و فعالیت تفاوت‌هایی با دیگر رشته‌ها دارند. در این علوم، از یک سو اولویت با فعالیت فکری است و نقش‌های عملی دانش‌آموختگان این رشته بیش‌تر معطوف به تحقیق، تفسیر، تأویل، تحلیل، نوشتن، ارزیابی، نقد، و تولید فکر و نظریه است؛ از سوی دیگر، ماهیت کاربردی علوم اجتماعی در زیست‌جهان انسانی خود باعث می‌شود که این علوم نقش اساسی و مهمی در زندگی روزمره افراد ایفا کنند. به همین علت، در مقابل مهارت‌های فراگیران رشته‌های فنی و پزشکی که بیش‌تر ماهیت فنی و تکنیکی دارند، مهارت‌های لازم برای دانشجویان رشته‌های علوم اجتماعی فکری، نظری، و کاربردی است.

در بسیاری از رشته‌های دانشگاهی علوم انسانی، محتوای دروس صرفاً به شکل نظری و بدون آموزش مهارت‌های خاص به دانشجویان ارائه می‌شود. به‌ویژه در سال‌های اخیر، این رشته‌ها بیش‌تر در چنبره نظریه‌آموزی گرفتار آمده‌اند و به جای آموزش نظریه‌سازی تمایل و گرایش بیش‌تری به توصیف و تبیین نشان می‌دهند. از آنجایی که مسیر اساسی توسعه دانش و شکل‌دهی دانش جدید نظریه‌پردازی است، پس مهم‌ترین مهارت دانش‌آموختگان علوم انسانی و اجتماعی باید مهارت نظریه‌پردازی باشد؛ حال آن‌که در نظام آموزش ایران در این رشته‌ها، این مهارت تعلیم داده نمی‌شود.

پرویز پیران در پژوهشی گسترده (۱۳۸۵) درباره برنامه‌های درسی تمامی رشته‌های دانشگاهی در ایران تحقیق کرده است. وی در مصاحبه شخصی با ما می‌گوید:

در هیچ برنامه درسی، واحدی با عنوان «نظریه‌سازی و کاربرد آن» وجود ندارد. فقدان این واحد آموزشی به‌ویژه در رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی، نقصان بزرگی در مهارت‌افزایی فراگیران این رشته‌ها خواهد بود. دانش‌آموختگان این رشته حتی مهارت لازم جهت «مفهوم‌سازی» را که مقدمه‌ای برای ساختن تئوری است، آموزش نمی‌بینند و این ضعف، منجر به درج‌زدن در این علم خواهد شد. تقویت ابعاد مهارتی و حکمت عملی در دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی وابستگی زیادی به محتوای

بررسی و تحلیل تاریخی وضعیت برنامه‌های آموزشی از حیث مهارت‌افزایی دانشجویان ... ۱۳۹

برنامه آموزشی هر رشته دارد. چنانچه محتوای برنامه آموزشی در یک رشته تحصیلی مشتمل بر هر دو بُعد نظری و مهارتی بوده و موضوع مهارت‌افزایی در آن در نظر گرفته شده باشد، می‌توان امیدوار بود دانش‌آموختگان متخصص و ماهر که بهره‌بلایی از حکمت عملی دارند، تربیت شوند.

هم‌چنین محمدکاظم نائینی، که سال‌های متمادی دبیر شورای عالی برنامه‌ریزی آموزش عالی بود، در مصاحبه با ما به چند نکته در تدوین برنامه‌های آموزشی رشته علوم اجتماعی پس از انقلاب فرهنگی اشاره می‌کند. وی می‌گوید:

در سال‌های نخست پس از پیروزی انقلاب اسلامی، گروه علوم انسانی دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی به سرپرستی دکتر علی شریعتمداری، در ستاد انقلاب فرهنگی کمیته‌ای متشکل از اندیشمندان و اساتید برجسته رشته علوم اجتماعی هم‌چون دکتر توسلی، دکتر ساروخانی، دکتر رفیع‌پور و جمعی دیگر تشکیل داد و از آنان خواسته شد ایده‌ها و پیشنهادات خود جهت تدوین برنامه آموزشی جدید رشته علوم اجتماعی را مطرح نمایند. با گردآوری ایده‌ها، اجماع نظرات و سپس رایزنی‌های متعدد در چندین جلسه، سرانجام برنامه آموزشی این رشته در سال ۱۳۶۷ ش تدوین گردید. جملگی اساتید بر این باور بودند که دروس نظری برای دانشجویان این رشته که قرار است در آینده در کسوت متفکران اجتماعی کشور باشند، کفایت می‌کند و نیازی به طراحی یا ارائه دروس مهارتی به معنای عملی و تکنیکی آن برای این رشته احساس نمی‌شد. آنان بر این باور بودند که دانشجویان این رشته می‌بایست مهارت تفکر، تولید ایده و پردازش نظریه اجتماعی را بیاموزند که این هدف با ارائه دروس نظری حاصل می‌گردید.

به هر حال، ماهیت این رشته‌ها معطوف به فعالیت‌های فکری، مهارت‌های پژوهشی، و تولید دانش نظری است. البته این مسئله به معنای غیرکاربردی بودن این علوم نیست؛ بلکه به معنای بی‌نیازی علوم اجتماعی به مهارت‌های فنی یا فناورانه در شکل علوم پایه و ریاضی است. بنابراین، برای یافتن نسبت میان علم و مهارت در برنامه‌های آموزشی این رشته و گرایش‌های آن باید به دنبال «مهارت‌های ذهنی» بگردیم. مهم‌ترین مهارت‌های لازم برای فراگیران رشته‌های علوم اجتماعی در سطح کلان مهارت تفکر و تولید فکر و نظریه، نقد و ارزیابی فرایندهای اجتماعی، کشف رابطه‌های علی میان پدیده‌های اجتماعی، سامان‌دادن امور اجتماعی به واسطه ارتباط بین افراد و جامعه با نهادها و سازمان‌های اجتماعی و در سطح خرد مهارت‌های تخصصی‌تر مانند روش‌های پژوهش‌گری، روش‌های تدریس،

دانستن یک زبان خارجی، دانستن مبانی آمار و توانایی کار با نرم‌افزارهای آماری، توانایی نگارش و مانند این‌هاست.

در نخستین برنامه آموزشی مدون رشته علوم اجتماعی مصوب سال ۱۳۳۷ در مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی به کاربردی کردن هرچه بیش‌تر این رشته با آموزش برخی مهارت‌های عملی به دانشجویان (البته در ابتدا با مؤلفه‌های رویکرد پوزیتیویستی مانند مشاهده و تجربه که در آن روزگار رویکرد مسلط بر علوم اجتماعی بوده) اشاره شده است. به این ترتیب که در کنار دروس نظری برخی دروس عملی مانند تحقیق و سمینار نیز به‌منظور آشنایی دانشجویان با مهارت‌های عملی گنجانده شده است. افزون‌براین، آموختن توانایی و مهارت تدریس در کلاس نیز برای دانشجویان دوره دکتری اجباری بوده است. تکمیل همایون در مصاحبه شخصی با پژوهش‌گر می‌گوید:

در گذشته (دهه‌های ۱۳۴۰ و ۱۳۵۰)، دانشجویان مقطع دکتری رشته علوم اجتماعی در دانشگاه تهران موظف بودند چند ساعت تدریس عملی در کلاس‌های درس را با حضور استاد آن درس بگذرانند. این شیوه به دانشجویان دکتری در کسب مهارت تدریس و توانایی کنترل کلاس درس به‌صورت تجربی و عملی کمک شایانی می‌کرد و به آنان تجربه ملموس و نزدیک در امر آموزش را می‌آموخت. اما امروزه این شیوه اجرا نمی‌گردد که خود، نشان‌گر ضعف نظام آموزشی در مهارت‌آموزی به دانشجویان مقطع دکتری و فقدان نسبت علم و مهارت در این مقطع می‌باشد. البته با افزایش بی‌حد و اندازه کمی پذیرفته‌شدگان در مقطع دکتری در مراکز آموزشی گوناگون و متعدد، نمی‌توان انتظار داشت که مانند گذشته برای هر دانشجوی دکتری، دوره‌های کارآموزی عملی برگزار گردد.

پس از انقلاب اسلامی و با آغاز بازنگری برنامه‌های آموزشی رشته علوم اجتماعی در ستاد انقلاب فرهنگی (۱۳۶۷)، تحولات گسترده‌ای در برنامه و محتوای دروس این رشته ایجاد شد. این تغییرات در دو بخش نظری و مهارتی در برنامه‌های آموزشی این رشته دیده می‌شود. بسیاری از دروس حذف و دروس دیگری جای‌گزین آن‌ها شد. در این راستا، برنامه‌هایی نظیر سمینار و سخن‌رانی، پژوهش گروهی و سفرهای تبادل علمی از برنامه آموزشی حذف شده است. در حدود یک دهه بعد (۱۳۷۸) در بازنگری دوم نیز تغییراتی در نمودار دروس مقاطع سه‌گانه این رشته صورت گرفت. یکی از این تغییرات در حوزه کاربردی و مهارتی حذف درسی چهارواحدی با عنوان «کارورزی» (کار با فرد) بود که در نخستین برنامه آموزشی رشته علوم اجتماعی در مقطع کارشناسی مصوب

۱۳۶۷ وجود داشت. این واحد درسی در بازنگری دوم برنامه آموزشی مقطع کارشناسی رشته علوم اجتماعی از نمودار دروس حذف شد و با حذف آن، خلأ جدی در برنامه آموزشی مقطع کارشناسی در راستای آموزش مهارتی ایجاد شد. به‌طور کلی، از بررسی برنامه‌های آموزشی رشته‌های علوم اجتماعی و گرایش‌های آن‌ها در مقاطع سه‌گانه به‌ویژه در دوره پساانقلاب اسلامی این یافته حاصل می‌شود که رابطه متعادل و مناسبی میان علم و مهارت در این برنامه‌ها وجود ندارد. به‌منظور استخراج کمبودها و کاستی‌های عناصر لازم در برنامه‌های آموزشی رشته‌های علوم اجتماعی، مطالعه‌ای تطبیقی میان برنامه‌های آموزشی ایران با چند کشور پیشرفته در حوزه علوم اجتماعی شامل آلمان، انگلیس، ژاپن، و سوئد در این پژوهش صورت گرفت و مجموعه عناصری از این برنامه‌ها استخراج شد و به مقایسه گذاشته شد. نتایج این مطالعه تطبیقی به‌طور خلاصه در جدول زیر آمده است:

جدول ۱. عناصر موجود در برنامه‌های آموزشی کشورهای منتخب و مقایسه آن با ایران

کشور	نظریه‌ها و روش‌ها	پژوهش میدانی	مقاله	سمینار	روش تدریس کنترل کلاس	بازدیدهای علمی و برنامه‌های فرهنگی
انگلستان	■	■	■	■	-	-
آلمان	■	■	■	■	■	-
سوئد	■	■	■	■	-	■
ژاپن	■	■	■	■	-	-
ایران	■	-	-	-	-	-

۳.۴ اشتغال دانش‌آموختگان رشته علوم اجتماعی و گرایش‌های آن در ایران

مهم‌ترین برون‌داد یک نظام آموزشی در سطح دانشگاهی دانش‌آموختگانی با مهارت و حرفه‌ای در هر دو بُعد دانش نظری و مهارت عملی است که آمادگی اشتغال و حضور در بخش‌های گوناگون حوزه اقتصاد و بازار کار به‌ویژه در شغل مرتبط با رشته تحصیلی خود را داشته باشند. اندیشمندان بسیاری (آدامز ۱۹۹۷؛ اندرسون ۱۹۹۸؛ ماکسول ۲۰۰۰؛ نولند ۲۰۰۱؛ کانتون ۲۰۰۵) در کشورهای مختلف درباره موضوع «انگیزه دانشجویان از تحصیل» مطالعه کرده‌اند و نتایج تحقیقات آنان نشان می‌دهد یافتن شغل مهم‌ترین انگیزه افراد برای ورود به دانشگاه‌هاست. در ایران نیز، آمارهای رسمی حاکی از این است که نرخ افرادی که با انگیزه یافتن شغل وارد دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی می‌شوند بسیار بالاست (۷۶٪) و تعداد

اندکی از دانش‌آموختگان (۲۴٪) به دلایل و انگیزه‌های دیگری غیر از اشتغال به تحصیلات دانشگاهی روآورده‌اند (آمارها به نقل از سایت وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری ۱۳۹۶).

امروزه در ایران، رشد فزاینده حجم نیروی کار، فقدان ارتباط کافی و ناهماهنگی میان نظام آموزشی و بازار کار، نبود تناسب رشد اقتصادی و ظرفیت‌های اشتغال‌زایی جامعه با رشد بی‌رویه دانش‌آموختگان، افزایش نرخ مشارکت نیروی کار در جامعه به‌ویژه در میان جوانان و زنان، فقدان مهارت‌های موردنیاز بازار کار از سوی دانش‌آموختگان و نیز فقدان اطلاعات موردنیاز بازار کار باعث می‌شود تا موضوع اشتغال از مهم‌ترین چالش‌های سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان اقتصادی و اجتماعی جامعه باشد. دانشگاه‌های مدرن از بدو پیدایش، چهار نسل مختلف را تجربه کرده‌اند که به‌طور خلاصه زمان، ویژگی‌ها، و مأموریت‌های آن‌ها در جدول زیر آمده است:

جدول ۲. زمان، مأموریت و ویژگی‌های نسل‌های چهارگانه دانشگاه

نوع دانشگاه	زمان	مأموریت	ویژگی‌ها
نسل اول	پیش از ۱۹۰۰	آموزش	فعالیت‌های تعلیمی
نسل دوم	۱۹۲۰	پژوهش	فعالیت‌های تحقیقاتی
نسل سوم	۱۹۷۰	کارآفرینی	تبدیل دانش علمی به مطلوبیت اجتماعی و اقتصادی با خلاقیت و نوآوری، تربیت دانش‌آموختگان از کارایی به کارآفرینی
نسل چهارم	۲۰۰۰	آینده‌پژوهی آینده‌سازی	تولید علم و فناوری نوین، خلق ثروت، شکل‌دهی به رفاه اجتماعی، ساختن آینده

برنامه‌های آموزشی و درسی در دانشگاه‌های نسل سوم و چهارم مبتنی بر روش‌های تدریس تجربه‌محور، رویکردهای یادگیری تعاملی، همکاری‌های چندرشته‌ای و میان‌رشته‌ای، افزایش خلاقیت و بهبود انگیزش، همکاری‌های علمی بین‌المللی، مسئله‌گشایی، استفاده از فرصت‌های محیطی و لذت از پیچیدگی‌های علمی تدوین می‌شود (گزارش اتحادیه اروپا ۱۹۹۵).

درحالی‌که مطالعات و پژوهش‌های گسترده درباره وضعیت دانشگاه‌های ایران نشان می‌دهد دانشگاه‌های ما در سطح نسل اول و دوم یعنی آموزشی و پژوهشی باقی مانده و فاصله بسیاری با دانشگاه‌های نسل سوم و چهارم یعنی کارآفرین و آینده‌ساز دارد.

ازسوی دیگر، یکی از عمده‌ترین دغدغه‌های مطرح‌کمابیش در تمامی کشورها، به‌ویژه کشورهای درحال توسعه، نبود توازن و هماهنگی متناسب میان عرضه آموزشی و تقاضای

اقتصادی یعنی میان تعداد دانش‌آموختگان دانشگاهی و ظرفیت شغلی بازار کار است. پی‌آمد فقدان این سازگاری و هماهنگی «پدیده بی‌کاری تحصیل‌کردگان دانشگاهی» است که در مقاطع گوناگون دارای مدرک دانشگاهی به‌شکلی عینی قابل‌مشاهده است و از آنان انتظار می‌رود در شغلی مشغول به کار شوند که سالیان متمادی در مراکز آموزشی، زمان و انرژی خود را صرف یادگیری و آموختن مقدمات علمی و عملی آن کرده‌اند. قانعی‌راد (۱۳۸۲) برای تعریف این مسئله از اصطلاح «ناهم‌زمانی دانش» بهره می‌گیرد و معتقد است میان علم و نهادهای اجتماعی - اقتصادی در ایران عدم یک‌پارچگی وجود دارد (قانعی‌راد ۱۳۸۲: ۵).

معضل بی‌کاری دانش‌آموختگان دانشگاهی در جامعه ایران از جمله مسائلی است که به مرز بحران رسیده و بسیاری از مطالعات انجام‌شده در این حوزه نشان می‌دهد حتی از مرز بحران نیز گذر کرده و در مرحله کاملاً بحرانی قرار گرفته است. فقدان تناسب متوازن و متعادل میان برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی مختلف در دانشگاه‌ها با مهارت‌ها و توان‌مندی‌های موردنیاز بازار کار یکی از مهم‌ترین عوامل عدم موفقیت دانش‌آموختگان در اشتغال و کارایی است. نتایج مطالعات متعدد (صالحی‌عمران ۱۳۸۸؛ شارع‌پور و همکاران ۱۳۸۰؛ طهماسبی ۱۳۸۹) نشان می‌دهد دانش‌آموختگان آموزش عالی و نظام دانشگاهی در ایران سطح پایینی از مهارت‌های مناسب برای اشتغال را دارند. از سوی دیگر، پژوهش‌های گوناگونی (وزیری ۱۳۷۸؛ مهرعلیزاده ۱۳۸۳؛ یغموری ۱۳۸۹؛ شارع‌پور ۱۳۸۰) نیز نبود هماهنگی و یا ارتباط ضعیف میان سه مؤلفه برنامه آموزشی، مهارت‌افزایی، و اشتغال دانش‌آموختگان را نشان می‌دهند. داده‌های آماری درباره تعداد دانش‌آموختگان علوم اجتماعی از ابتدای تأسیس این رشته تاکنون نشان می‌دهد رشد فزاینده‌ای در میان این گروه از فارغ‌التحصیلان دانشگاهی به‌ویژه از دهه ۱۳۶۰ به بعد وجود داشته است و تعداد بی‌شماری دانشجو در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی دولتی و خصوصی در رشته‌ها و گرایش‌های گوناگون و پرشمار این مجموعه، بی‌توجه به آینده شغلی آنان، پذیرفته شده‌اند. در جدول زیر اطلاعات موجود از تعداد دانش‌آموختگان این رشته تحصیلی در هفت دهه اخیر ذکر شده است؛ براساس این آمارها می‌توان مشاهده کرد که چگونه افزایش تعداد دانش‌آموختگان با پذیرش غیرعادی و بدون منطق دانشجو در این رشته‌ها، به‌ویژه در یک دهه اخیر، به کاهش سطح کیفی دانش‌آموختگان در تمامی مقاطع تحصیلی نیز منجر شده است.

جدول ۳. تعداد دانش‌آموختگان رشته‌های علوم اجتماعی در هر دهه در ۵۰ سال اخیر

سال (دهه)	تعداد دانش‌آموختگان
۱۳۳۷-۱۳۴۰ (سه سال)	۴۶۵۳ تن
۱۳۴۰-۱۳۵۰	۸۶۵۷ تن
۱۳۵۰-۱۳۶۰	۱۰۳۲۹ تن
۱۳۶۰-۱۳۷۰	۴۵۱۴۰ تن
۱۳۷۰-۱۳۸۰	۸۰۵۸۳ تن
۱۳۸۰-۱۳۹۰	۳۵۲۰۲۰ تن
۱۳۹۰-۱۳۹۶	۱۶۵۳۹۰۸ تن

منبع: مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی و مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی ۱۳۹۷

با مرور اعداد موجود در جدول بالا می‌توان مشاهده کرد که از سال ۱۳۵۰ به بعد، نرخ دانش‌آموختگان مجموعه رشته‌های دانشگاهی علوم اجتماعی افزایش یافته است. اما در دهه ۱۳۷۰ به‌ناگاه رشد فزاینده‌ای در ورودی‌ها و خروجی‌های رشته‌های مختلف علوم اجتماعی اتفاق می‌افتد؛ به‌طوری‌که شمار دانش‌آموختگان این رشته تحصیلی در این دهه تقریباً دو برابر دهه پیش از آن می‌شود. ولی بالاترین رشد شمار دانش‌آموختگان رشته‌های علوم اجتماعی مربوط به سال‌های ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۶ است که بیش از چهار برابر دهه ۱۳۸۰ شده است. این رشد افسانه‌ای پی‌آمد گسترش بی‌رویه کالبدی و نهادی دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی عالی و رشد غیرمنطقی پذیرش دانشجویان در رشته‌ها و گرایش‌های متعدد علوم اجتماعی در ایران است که تأثیر چشم‌گیری بر روند نزولی کیفیت این رشته دانشگاهی نیز گذاشته است. نتایج مطالعات گوناگون (صالحی عمران ۱۳۸۸؛ شارع‌پور و همکاران ۱۳۸۰؛ طهماسبی ۱۳۸۹؛ وزیری ۱۳۷۸؛ مهرعلیزاده ۱۳۸۳؛ یغموری ۱۳۸۹؛ قانع‌راد ۱۳۸۲) نشان می‌دهد میان آموزش دانشجویان و اشتغال دانش‌آموختگان هماهنگی متوازنی برقرار نیست. توسعه کمی دانش‌آموختگان علوم اجتماعی و ناتوانی بخش اقتصادی جامعه در جذب آن‌ها به افزایش بی‌کاری در میان آنان منجر شده است. دلایلی که در مجموع و به‌صورت مشترک از میان اسناد و منابع مکتوب و هم‌چنین از گفت‌وگوهای صاحب‌نظران درباره پایین‌بودن سطح کیفی دانش‌آموختگان این رشته می‌توان استخراج کرد به شرح زیر است:

۱. پذیرش بی‌رویه دانشجویان در تمامی رشته‌های علوم اجتماعی؛
۲. ایجاد مراکز متعدد آموزشی دولتی و خصوصی برای آموزش این رشته‌ها؛

۳. تأسیس گرایش‌ها و رشته‌های پرشمار و گاهی غیرکاربردی در زیرمجموعه علوم اجتماعی؛

۴. ناکارآمدی نظام آموزشی و پایین بودن کیفیت امکانات آموزشی.

ماهیت رشته‌های زیرمجموعه علوم اجتماعی، امکان خوداشتغالی یا مشاغل غیروابسته و خصوصی را از دانش‌آموختگان این رشته سلب می‌کند و اغلب ناچار به اشتغال در نهادها، سازمان‌ها، و مؤسسات آموزشی، پژوهشی، و خدماتی (اعم از دولتی، نیمه‌دولتی، و خصوصی) بوده و به‌نوعی وابستگی شغلی گرفتارند. از عوامل کلی مؤثر بر بی‌کاری دانش‌آموختگان دانشگاهی در ایران در مقاطع گوناگون تحصیلی و از جمله دانش‌آموختگان علوم اجتماعی می‌توان به عوامل اجتماعی، اقتصادی، آموزشی، و جمعیتی اشاره کرد. بنابراین، تمرکز بر شناسایی فرصت‌های شغلی پیش از پذیرش دانشجو در مراکز آموزش عالی و هم‌چنین ارتقای سطح مهارت دانشجویان با استفاده از اصلاح برنامه‌های آموزشی و تعدیل شکاف مهارتی با گنجاندن دروس عملی در رشته‌های علوم اجتماعی گامی در جهت کاهش این مشکل از طرف عرضه‌کننده نیروی کار متخصص، یعنی آموزش عالی خواهد بود.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی وضعیت سه مؤلفه دانش نظری، مهارت‌آموزی، و اشتغال دانش‌آموختگان رشته علوم اجتماعی و شاخه‌ها و گرایش‌های آن با محوریت برنامه‌های آموزشی این رشته و ارزیابی ارتباط بین این سه مؤلفه انجام شده است.

گرچه دانش اجتماعی ماهیتی جهانی دارد، ولی چگونگی بهره‌گیری و توسعه آن در هر جامعه امری داخلی است. دانش‌آموخته دانشگاهی در نظام معیار و مطلوب آموزشی، برای اشتغال و پذیرش مسئولیت‌های تخصصی و حرفه‌ای در جامعه به کسب دو مقوله دانش و مهارت در طول دوران تحصیل نیازمند است. فقدان مهارت‌آموزی و عدم تناسب میان علم و مهارت در برنامه‌های آموزشی آموزش عالی به نبود ارتباط منطقی بین نظام آموزشی و بازار کار و درنهایت بی‌کاری فزاینده در میان دانش‌آموختگان رشته‌های گوناگون دانشگاهی منجر خواهد شد. نتایج حاصل از این پژوهش در دو سطح قابل طرح است:

۱. سطح نظری که شامل نتایج معطوف به مدل مفهومی و دستگاه نظری پژوهش است که از میان منابع مکتوب و اسناد نظری استخراج شد؛

۲. سطح تجربی که شامل نتایج معطوف به داده‌های تجربی حاصل از مصاحبه با صاحب‌نظران و اندیشمندان بوده است.

مهم‌ترین کاربرد دستگاه مفهومی مبتنی بر چهارچوب نظری این طرح این بود که رابطه مستقیم بین سه حوزه دانش نظری، مهارت عملی، و اشتغال با محوریت برنامه آموزشی را نشان می‌دهد. نکته اساسی اهمیت این رابطه انکارناپذیر و معنادار و ضرورت هم‌بستگی این سه مقوله است که برای رسیدن به سرمنزل مقصود، یعنی اعتلای رشته علوم اجتماعی در ایران باید بیش‌ازپیش موردتأمل و توجه برنامه‌ریزان آموزشی و سیاست‌گذاران حوزه آموزش عالی قرار گیرد.

نتایج نظری این پژوهش نشان می‌دهد بازنویسی سرفصل‌های دروس رشته‌های زیرمجموعه علوم اجتماعی در برنامه آموزشی مهم‌ترین اقدام به‌منظور ارتقای و اعتلای مهارت‌آموزی در این رشته دانشگاهی است که با بهره‌گیری از برنامه‌های آموزشی رشته علوم اجتماعی در کشورهای پیشرفته که در این حوزه موفق بوده‌اند، باید برمبنای ترکیب دروس نظری و مهارت‌های عملی انجام شود. به این ترتیب که بخش دروس نظری، تجربی، و حتی آزمایشگاهی (حضور در دل جامعه) هرکدام سهم معین و مناسبی از برنامه آموزشی را تشکیل دهند. تعیین میزان سهم هریک از این دروس می‌تواند برمبنای الویت نیاز بازار کار این رشته‌ها تعیین شود.

نتایج تجربی حاصل از این پژوهش در راستای نقد و ارزیابی رابطه دانش نظری و مهارت در برنامه‌های آموزشی رشته علوم اجتماعی در ایران نشان می‌دهد که اصولاً «آموزش‌های مهارتی» در برنامه‌های آموزشی این رشته گنجانده نشده و محتوای دروس هم‌چنان به سبک کلاسیک و به‌شکل نظری ارائه می‌شود. در این برنامه‌ها به‌وضوح بی‌توجهی به مهارت‌آموزی و مهارت‌افزایی فراگیران قابل‌مشاهده است. این نقیصه و ضعف عمده‌ای است که به‌ویژه در چند دهه اخیر در تمامی برنامه‌های آموزشی مجموعه علوم اجتماعی در هر سه مقطع تحصیلی وجود داشته و از سوی برنامه‌ریزان آموزش عالی نیاز به بازاندیشی و بازنگری جدی دارد. به‌دیگرسخن، نسبت مناسب میان **دانش نظری** و کسب **مهارت‌های ویژه** در ساحت دانشگاهی علم اجتماعی که برای **اشتغال** دانش‌آموختگان بسیار مفید و کارساز خواهد بود، موضوعی اساسی و قابل‌توجه در برنامه‌های آموزشی این رشته از ابتدای تأسیس آن تا امروز نبوده است.

دانشجویان علوم انسانی، به‌ویژه علوم اجتماعی در ایران، گرفتار حفظ نظریه‌ها و توصیف مسائل اجتماعی شده‌اند و فاصله بسیاری با نظریه‌پردازی تخصصی یا تولید

ایده‌های علمی در این حوزه دارند. در بسیاری از پژوهش‌هایی که دانشجویان رشته علوم اجتماعی انجام می‌دهند، گسست واضحی میان سه مقوله نظریه، روش‌شناسی، و یافته‌های پژوهش دیده می‌شود. دلیل این امر عدم مهارت دانشجویان در هماهنگی میان این سه عنصر مهم در هر پژوهش علمی است که این نکته نشان‌دهنده ضعف آموزش به آن‌ها در این حوزه است؛ درحالی‌که نظریه‌های اجتماعی متناسب با هر جامعه را باید از تحقیقات بنیادی استخراج کرد.

مقایسه تطبیقی ویژگی‌های برنامه آموزشی رشته علوم اجتماعی در ایران و کشورهای پیشرفته نشان می‌دهد که نسبت میان آموزش دانشگاهی مبتنی بر برنامه آموزشی، مهارت‌آموزی در دوره تحصیل و اشتغال دانشجویان در ایران به مراتب در سطح بسیار ضعیفی است. مهم‌ترین مهارت‌های موردنیاز دانشجویان رشته‌های زیرمجموعه علوم اجتماعی عبارت‌اند از:

۱. مهارت مشاهده دقیق و عمیق و کشف و تبیین و تجزیه و تحلیل مسائل اجتماعی؛
۲. مهارت ورود به عمق لایه‌های مختلف اجتماعی و فرهنگی جامعه؛
۳. مهارت جامعه‌نگری و جامعه‌نگاری؛
۴. مهارت طرح ایده‌ها و نگارش خلاق درباره دغدغه‌ها و چالش‌های ذهنی خود؛
۵. مهارت دانستن دست‌کم یک زبان خارجی در سطح حرفه‌ای و تخصصی؛
۶. مهارت تفکر انتقادی و آسیب‌شناسی اجتماعی؛
۷. مهارت کاربردی کردن دانش نظری غیربومی در جامعه بومی؛
۸. مهارت ارائه راه‌کارهای مفید و عملی در راستای توسعه پایدار اجتماعی، فرهنگی، و مدنی جامعه؛
۹. مهارت نفوذ به لایه‌های زیرین و پنهان هر مسئله اجتماعی.

کتاب‌نامه

- اسکایرو، مایکل استفن (۲۰۰۸)، *نظریه برنامه درسی*، ترجمه افسانه کلباسی و پوران خروشی، تهران: شونار.
- ایروانی، شهین و بهناز مرجانی (۱۳۹۴)، «جایگاه دانش در مهارت‌آموزی»، *مجله راه‌برد فرهنگ*، ش ۳۰، بلوم، بنجامین (۱۳۹۴)، *مبانی برنامه‌ریزی آموزشی*، ترجمه محسن بهرام‌پور، تهران: روان.
- شارع‌پور، محمود و صادق صالحی (۱۳۸۰)، «بررسی میزان شایستگی‌های کانونی درمیان دانشجویان»، *فصل‌نامه علوم اجتماعی*، ش ۱۸.

قانع‌راد، محمدمبین (۱۳۸۲)، *ناهم‌زمانی دانش؛ روابط علم و نظام‌های اجتماعی - اقتصادی در ایران*، تهران: مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور.

کلاین، فرانسیس (۱۳۸۱)، *الگوهای طراحی برنامه‌های درسی*، ترجمه محمود مهرمحمدی، مشهد: آستان قدس رضوی.

- Edwards, R. et al. (2002), *Supporting Longlife Learning*, London and New York: Open University Press.
- Jarvis, P. (2008), *Globalization, Longlife Learning and the Learning Society*, London: Routledge.
- Knight, P. T. and M. York (2004), "Employability Through the Curriculum Communication Achievements Learning and Employability Series Retrieved": <<http://www.Heacademy.ac.uk/ asserts/ Feb2014>>.
- Lin, Zeng, Robert Sweet, and Paul Annisef (2003), "Consequences and Policy Implications for University Students", *Journal of Higher Education Policy*, vol. 16.
- Leinhardt, G, K. McCarthy Young, and J. Merriman (1995), *Commentary Integrating Professional Knowledge: The Theory of Practice and the Practice of Theory: Learning and Instruction*, vol. 5.
- MCLaughlin, MaryAnn (1995), "Employability Skills Profile: What Are Employers Looking for?", Issue in: <www.ericdigest.org>.
- Mapanya, P. M. (2004), *Knowledge Management Practice in Academic Libraries, A Case Study of University Natal*, University of Kwazulu Natal: South Africa.
- Rabinson, J. P. (2000), "Employment Conditions and Essential Employability Skills Required", *Procedia- Social and Behavioral Sciences Journal*, vol. 116.
- Sabu, Francis (2004), "What is the Different between Knowledge and Skills?": <[http// www.Sabu.com /node/ 82](http:// www.Sabu.com /node/ 82)>.
- Taba, Hilda (1962), *Curriculum Development: Theory and Practice*, New York: Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R. (1949), *Basic Principle of Curriculum and Instruction*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Walker, D. (1995), *Fundamentals of Curriculum*, San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Walter, O. and I. Craig (2008), "Preparing the Engineering Technology Graduate for the Global Marketplace", Proceeding of the 2008 IASC-IJME International Conference.