



Khaleghinezhad, A., & Hedayati, A. (2026). Cultivating an interdisciplinary view in undergraduate general education curriculum: A comparative study of Iran, Canada, Australia, Hong Kong, and Singapore. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 18(4), 25-56. doi: 10.22035/isih.2026.5554.5168

 <https://doi.org/10.22035/isih.2026.5554.5168> URL: https://www.isih.ir/article_577.html

2008-4641 / © The Authors. This is an open access article under the CC BY 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>).

Research Paper

Cultivating an interdisciplinary view in undergraduate general education curriculum: A comparative study of Iran, Canada, Australia, Hong Kong, and Singapore

Seyed Ali Khaleghinezhad¹; Akbar Hedayati²

Received: Aug. 1, 2025; Accepted: Feb. 13, 2026

ABSTRACT

Despite the acknowledged importance of the undergraduate general curriculum in cultivating interdisciplinary perspectives among students, the underlying rationale behind such curricula in Iran remains unclear. This comparative study explores and evaluates the undergraduate general education curriculum within Iran's higher education system alongside that of four international institutions: Mount Royal University ((MRU), the University of New South Wales (UNSW), the Polytechnic University (PolyU), and the National University of Singapore (NUS). This study employed a qualitative approach and the data systematically gathered and analyzed by Bereday's four stages method. The findings reveal that, in contrast to the Iranian undergraduate general education curriculum, where students do not have much freedom in choosing subject clusters or course units, the selected universities employ flexible and decentralized curricular structures. Their intended learning outcomes and course offerings encompass a broader and more diverse array of subjects—including personal and organizational development, local, national, and global identities, the natural and mathematical sciences, as well as the arts—all framed within an interdisciplinary orientation. These international curricula are more responsive to both the societal and individual needs of students. In conclusion, the study recommends a comprehensive review and needs assessment of Iran's undergraduate general curriculum, emphasizing the integration of interdisciplinary approaches to enhance educational quality and ensure alignment with evolving societal demands and stakeholder expectations.

Keywords: core curriculum, undergraduate, learning outcomes, curriculum renewal, comparative study

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran

✉ khaleghinezhad@yazd.ac.ir

* Corresponding author

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

✉ hedayati.a@ut.ac.ir

INTRODUCTION

Despite the importance of the general education curriculum in undergraduate studies, several shortcomings have been reported in university education systems. For example, In Iran, Azizi et al. (2016) reported that the current state of the goals of the general undergraduate curriculum falls far below the desired level, and that revision is necessary. Similarly, Khaleghinezhad (2021), after conducting a historical review of the general curriculum at the international level and comparing it with the situation in Iran, showed that over time, general education has shifted from an elitist, class-based perspective toward cultivating responsible and ethical citizens—aiming to respond to social, economic, political, epistemological, local, national, and global needs. However, the general undergraduate curriculum in Iran still closely resembles the educational environment of the 1950s and 1960s and has failed to keep pace with global developments, labor market demands and social participation. In other words, the undergraduate general education curriculum in Iran has not yet established a dynamic interaction with the knowledge, experience, and technological environment that surrounds it. Given that the undergraduate general curriculum in Iran faces issues such as obsolescence, lack of coherence, and neglect of 21st-century needs (see Azizi et al., 2016; Dehghani et al., 2023; Babaei & Zare Ramashti, 2023).

It is clear that in order to bring the undergraduate general education curriculum closer to the current environment, tracing international experiences through comparative research can help develop a common scientific language, a topic that has been neglected so far. This research attempts to examine the undergraduate general education curriculum in international universities such as MRU, the UNSW, PolyU, and the NUS, in order to produce a clearer and broader picture of the fundamental elements of these programs within a larger cultural context. Consequently, the aim of this study was to conduct a structured comparison of the undergraduate general education curriculum with selected international universities in components of approach, Structure, number of units, content, learning outcomes.

METHODOLOGY

The study employed Bereday's comparative method (description, interpretation, juxtaposition, and comparison) to analyze undergraduate general education curricula in Iran and four universities. The sample was selected based on the "most different systems, different outcomes" approach (Berg-Schlosser, 2001). A five-stage process inspired by Whitemore and Knafel (2005) was used: problem identification, literature search, data evaluation, data analysis, and presentation of results. Data were collected from articles, Iranian curriculum frameworks, and university websites, prioritizing primary sources and relevance. Analysis followed Bereday's four stages, with quality ensured by two researchers and external audit by a curriculum specialist.

FINDINGS

In accordance with the comparative method, the following sections present a description, interpretation, juxtaposition, and comparison of general education curricula of four international universities with the Iranian undergraduate higher education system.

1. Description and interpretation stages

1.1. MRU, Canada

According to MRU (2019), all new undergraduates must complete 12 general education units, organized into four clusters: Science and Mathematics; Values, Beliefs, and Identity; Society and Community; and Communications. Students can select courses from three different levels within each cluster, following specific rules. The curriculum aims to foster sensitivity to the natural sciences, history, human and social ideas, address social phenomena from local to global levels, encourage creativity, and develop modern communication skills. However, it notably overlooks physical health and moral education.

1.2. UNSW, Australia

According to the UNSW (2019), the undergraduate general education curriculum consists of 24 credits, structured into two strands: a 12-credit core curriculum for all students, additional English credits for those requiring language proficiency, and another 12 credits offered by individual faculties. The curriculum emphasizes media literacy, critical and creative thinking, communication skills, and knowledge of literary, artistic, social, and political domains, along with engagement with local and global cultural and social history. However, it lacks components in quantitative reasoning, ethics education, and, to some extent, religious education, instead prioritizing the cultivation of critical thinking.

1.3. PolyU, Hong Kong

In 2013, PolyU introduced a new general education framework called the "University General Prerequisites" to counter overspecialization in undergraduate programs. The curriculum consists of 30 compulsory units distributed across ten clusters, including Language and Communication (9 units), First-Year Student Seminar (3 units), Leadership and Intra-Personal Development (3 units), Service Learning (3 units), Common Core Requirements (12 units), and Healthy Lifestyles (0 units). The four Common Core clusters—Human Nature, Relationships, and Development; Society, Organization, and Globalization; History, Cultures, and World Perspectives; and Science, Technology, and Environment—are designed to foster intellectual capacity, global perspective, communication, critical thinking skills, and interdisciplinary perspectives among students. In this program, we can see an emphasis on connecting students to traditional contexts, particularly regarding religious and ethical issues.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract

1.4. NUS, Singapore

According to the NUS (NUS, 2019), the general core curriculum comprises 10–15 credits and is designed to integrate creative and critical thinking with specialized knowledge to support lifelong learning. Except for students in Dentistry, Law, and Medicine, all undergraduates must complete five courses, one from each of five pillars: Human Cultures; Thinking and Self-Expression; Singapore Studies; Inquiry; and Quantitative Reasoning. Typically offered in the first semester, the Inquiry and Quantitative Reasoning pillars each consist of a single course, whereas the other three pillars provide a range of elective options. The curriculum emphasizes interdisciplinary understanding, cultural awareness, metacognitive thinking, knowledge of Singapore's history within a global context, and quantitative reasoning, while it does not focus on religious or moral education.

1.5. General undergraduate education curriculum in Iran

According to the 2004 revision, the Iranian undergraduate general curriculum comprises 22 to 26 credits organized into six clusters, with four focused on Islamic education. Subsequent revisions in 2016 introduced two free elective courses in areas such as life skills and entrepreneurship, while a 2023 mandate added a compulsory course on Sacred Defense and Resistance. The curriculum remains fundamentally centered on religious instruction, covering Islamic theology, ethics, revolutionary history, and civilization. It also includes Persian and English literature to develop literacy skills and physical education to promote health. Recent additions address life skills, entrepreneurship, cultural identity, environmental awareness, crisis management, and conflict resolution. However, the curriculum continues to neglect international culture, artistic development, quantitative reasoning, and natural sciences.

2. Juxtaposition and comparison stages

At this stage, the framework for juxtaposing the findings was organized based on the main elements of the general education curricula in the selected universities to facilitate the comparison stage.

Interdisciplinary approach: The comparative analysis of general education curricula at selected universities and in Iran reveals distinct emphases and gaps. PolyU and the NUS offer broad coverage, including communication, critical thinking, personal development, local and global identity, religious and political issues, and basic science and mathematics. MRU focuses on historical and social thought as well as modern experimental sciences. The UNSW prioritizes foundational competencies such as thinking, metacognition, and communication, while broadening perspectives through historical, social, literary, and political content. Despite a general shift from discipline-oriented to interdisciplinary

approaches, ethical and spiritual dimensions, along with mathematical logic, remain underrepresented across these curricula. Compared to the selected universities, Iran's general education curriculum has yet to develop into a targeted, interdisciplinary package. Although it provides valuable Islamic learning experiences, it fails to address Iran's connections with other cultures and nations or to foster global understanding. Moreover, it does not introduce students to other academic domains such as art, mathematics, and sociology.

Structure of general education curriculum , number of units, and content: Based on a comparative analysis of general education curriculum structures, several key observations emerge: all selected international universities incorporate optional or elective units, allowing students to choose according to their needs—for instance, at the UNSW, general education units are offered in two groups and may vary by faculty, with two student representatives serving on the curriculum committee to facilitate revision; unlike Iran's centralized, universally mandated curriculum where universities have no role in amendments, the international models offer students greater freedom in selecting subject clusters and units. In terms of scale, PolyU allocates the largest number of general education credits (30 units), while MRU offers courses at three levels based on content depth, requiring students to take courses from each level; the range and diversity of general education courses in all four international universities significantly exceed that of Iranian universities. Regarding content, all four international universities include clusters dedicated to human communication, while culture and society are addressed under various headings; thinking skills form a key cluster at both NUS and UNSW, and scientific literacy and numeracy appear as a cluster only at MRU. PolyU presents the greatest number of subject clusters, and UNSW the fewest; in contrast, the Iranian general curriculum demonstrates the least subject variety across clusters.

Learning outcomes: the selected international universities categorize learning outcomes across multiple domains: personal development, organizational development (e.g., interpersonal communication), local, national, and global identity, natural sciences, mathematical sciences (quantitative reasoning), and artistic subjects. Most of these universities emphasize effective social engagement at local to global levels, thinking skills, cross-cultural understanding, computational thinking, aesthetic perspectives, environmental education, and strengthening responsibility. In contrast, the Iranian undergraduate general curriculum covers a narrower range of learning outcomes with less course variety. Human communication outcomes, which appear in various clusters in international universities, are largely confined to General Persian and English courses in Iran. Physical education is absent from the selected universities' general curricula but is mandatory in Iran through two courses. While both systems require students to complete a set number of units per cluster, Iranian universities mandate substantially more required units than electives, offering



Abstract

students little freedom in choosing subject clusters or individual courses. Aside from eight units allocated to Persian, Physical Education, and English, and a few recently added optional units (e.g., entrepreneurship, environment), the remaining credits focus on cultural and religious knowledge.

CONCLUSION

The findings reveal that, despite minor similarities in certain subject clusters, considerable differences exist between the general education curricula of Iranian universities and those of selected international universities. Based on the results, the following actions are suggested to improve the quality of Iran's general education curriculum: reduce centralization to allow for local and regional adaptations; design an interdisciplinary and flexible curriculum addressing students' dynamic individual, social, and professional needs; increase the number of general education units to a level comparable with international universities; diversify and expand elective choices while removing credit limits; place greater emphasis on personal and social skills as well as critical and creative thinking alongside cultural and religious values; and draw on international experiences for curriculum revision.

NOVELTY

The study clarifies that Iran's general education curriculum follows a narrow, discipline-oriented logic, with learning outcomes largely confined to ethics, spirituality, physical education, and communication skills, while neglecting art, mathematics, and sociology. This approach has marginalized Iranian universities' role in curriculum policy-making and has led to low credit requirements and little diversity in course levels.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare that there is no conflict of interest regarding this research.

FUNDING

This research was conducted using research funds from the Institute for Cultural, Social and Civilizational Studies under research project number 23493.

BIBLIOGRAPHY

- Arefi, M., Ghahremani, M., Rezaeizadeh, M. (2009). The necessity and strategies for improving the curriculum of general undergraduate courses from the perspective of students and faculty members of Shahid Beheshti University. *Quarterly Journal of Curriculum Studies*, 3 (10), 129-94. [In persian]
- Arthur, J. (2005). The re-emergence of character education in British educational policy. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 239-254. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00293.x>
- Azizi, Y., Sadeghi, A. R., & Abdollahi, H. (2016). Examining the Quality of Public Courses in the Undergraduate Curriculum from the Viewpoints of Faculty Members and Students. *Qualitative Research in Curriculum*, 1(2), 1-24. <https://dor.isc.ac/dor/10.22054/qric.2016.7038>
- Babaei, M., & Zare Ramashti, A. (2024). Challenges and solutions of general courses of Farhangian University with emphasis on textbooks from the students' point of view. *University Textbooks; Research and Writing*, 27(53), 174-204. doi:10.30487/rwab.2024.2009989.1577
- Berg-Schlosser, D. (2001). Comparative Studies: Method and Design. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioural Sciences* (1st ed., pp. 2427-2433). Amsterdam: Elsevier.
- Chang, T. S., Wang, H. C., Haynes, A. M., Song, M. M., Lai, S. Y., & Hsieh, S. H. (2022). Enhancing student creativity through an interdisciplinary, project-oriented problem-based learning undergraduate curriculum. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101173. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101173>
- Cohen, A. M. (1998). *The shaping of American higher education: Emergence and growth of the contemporary system*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dehghani, A. A., Nasr Isfahani, A. R., & Meshkat, A. R. (2023). Investigating the rationale of offering Islamic thought courses at the undergraduate of universities. *Research in Islamic Education Issues*, 31(59), 91-118. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.22516972.1402.31.59.6.8>
- Gaff, J. (1983). *General Education Today: A Critical Analysis of Controversies, Practices, and Reforms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ghasempour, E., Hakimzadeh, R., Malekipour, A., Ghasempour, E. (2016). Comparative Study of General Courses at the University of Missouri, U. C. Davis, Beirut and Tehran. *Qualitative Research in Curriculum*, 1(2), 25-45. <https://dor.isc.ac/dor/10.22054/qric.2016.7037>
- Henschel, S., Lewis, M., Wade, K. C., & Schwertner, D. (2018). Trends in undergraduate general education in the US, the Texas Core Curriculum, and communication course requirements. *Texas Education Review*, 6(1), 84-101. <https://doi.org/10.15781/T23J39J30>
- Khaleghinezhad, S. A. (2021). The History of Undergraduate General Education Curriculum in Iran: A Documentary Study. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 12(23), 239-267.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract

- Maki, P. (2015). Assessment that works: A national call, a twenty-first-century response. Association of American Colleges & Universities. https://dgm81phhvh63.cloudfront.net/content/user-photos/Publications/Excerpts-and-TOC/VALASSESS_Intro.pdf.
- Mount Royal University (2019) General education. Reterived from: <https://catalog.mtroyal.ca/content.php?catoid=17&navoid=1012>
- National University of Singapore (2019) Curriculum Structure and Graduation, Retrived from: <https://www.science.nus.edu.sg/undergraduates/general-academic-requirements-and-policies/>
- O'Banion, T. (2016).A brief history of general education, *Community College Journal of Research and Practice*, 40:4, 327-334. <https://doi.org/10.1080/10668926.2015.1117996>
- Pan, J. D., & Pan, H. M. (2005). Accomplishments of the holistic education idea: An Example from Chung Yuan Christian University. *Chung Yuan Journal*, 33(2), 237-251. <https://doi.org/10.3390/su13073718>
- Petrina, S. (2022). Methods of Analysis: Curriculum analysis. *The University of British Columbia. Research 2.0* (blog). <https://blogs.ubc.ca/researchmethods/methodologies/analysis/>
- Schanker, J. B. (2011). *CAO perspective: The role of general education objectives in career and technical programs in the United States and Europe* (Doctoral dissertation). National Louis University.ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Shankman. C. K. (2012). General Education at Catholic Colleges and Universities. Center for the Advancement of Catholic Higher Education. Retrived from: <https://cardinalnewmansociety.org/general-education-at-catholic-colleges-and-universities/>
- The Hong Kong Polytechnic University (2020). Office of general requirement university. Retrived from: <https://www.polyu.edu.hk/ogur/GURSubjects/>
- University of New South Wales (2020) General Education Program. Retrieved from: <http://legacy.handbook.nsw.edu.au>
- Wells, C. A. (2016). A Distinctive Vision for the Liberal Arts: General Education and the Flourishing of Christian Higher Education. *Christian Higher Education*, 15(1–2), 84–94. <https://doi.org/10.1080/15363759.2016.1117277>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of advanced nursing*, 52(5), 546-553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- Wilcke, H., & Budke, A. (2019). Comparison as a method for geography education. *Education sciences*, 9(3), 225. <https://doi.org/10.3390/educsci9030225>
- Xing, J. (Ed.). (2013). *General education and the development of global citizenship in Hong Kong, Taiwan and Mainland China: not merely icing on the cake*. Routledge.
- Xue, C., Yang, T., & Umair, M. (2023). Approaches and Reforms in Undergraduate Education for Integration of Major and General Education: A Comparative Study among Teaching, Teaching—Research, and Research Universities in China. *Sustainability*, 15(2), 1251. doi:10.3390/su15021251

Yan, K., & Zhang, Y. (2024). The tensions of general education reform in China. *Asia Pacific Education Review*, 25(1), 131-142. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09767-4>

Ye, H., Xu, S., Wen, J. (2026). *Design and Implementation of a General Education Curriculum for EEE Undergraduate Programs from the Perspective of UK IET Accreditation*. In: Ventura, M.D., Zhan, Z. (eds) *Exploring Innovations in Educational Technology: The ICEIT'25 Collection*. Lecture Notes in Educational Technology. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-3-030-62365-4_40



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract



مقاله پژوهشی

پرورش نگاه بین‌رشته‌ای در برنامه درسی آموزش عمومی دوره کارشناسی: مطالعه تطبیقی ایران، کانادا، استرالیا، هنگ‌کنگ و سنگاپور

سیدعلی خالقی‌نژاد^{۱*}، اکبر هدایتی^۲
دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۱۰؛ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۲۴

چکیده

علی‌رغم اهمیت برنامه درسی آموزش عمومی دوره کارشناسی در پرورش نگاه بین‌رشته‌ای در میان دانشجویان، هنوز تصویر شفافی از منطق پشت آن در ایران وجود ندارد. در همین راستا، این مقاله تطبیقی به مقایسه برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی در نظام آموزش عالی ایران با دانشگاه‌های مونت‌رویال کانادا، نیو ساوت ولز استرالیا، پلی‌تکنیک هنگ‌کنگ و ملی سنگاپور پرداخته است. مقاله حاضر دارای رویکرد کیفی است که در آن از روش چهارمرحله‌ای تطبیقی بردی برای جمع‌آوری و تحلیل نظام‌مند داده‌ها استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بر خلاف برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی در ایران که دانشجویان در انتخاب خوسه‌های موضوعی یا واحدهای درسی آزادی عمل چندانی ندارند، دانشگاه‌های منتخب ساختاری منعطف و غیرمتمرکز دارند، پیامدهای یادگیری موردانتظار از دانشجویان و مواد درسی ارائه شده دامنه وسیع‌تری از موضوعات شامل توسعه شخصی و توسعه سازمانی، هویت محلی، ملی و جهانی، علوم طبیعی، علوم ریاضی و موضوعات هنری را با نگاهی بین‌رشته‌ای پوشش می‌دهند و در مقابل نیازهای اجتماعی و فردی دانشجویان پاسخگو هستند. در مجموع، بر اساس یافته‌های این مقاله، بازبینی و انجام نیازسنجی برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی در ایران با نگاهی بین‌رشته‌ای برای کیفیت‌بخشی و نزدیک کردن آن به تحولات اجتماعی و نیازهای ذی‌نفعان توصیه می‌شود.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی پایه مشترک، دوره کارشناسی، پیامدهای یادگیری، بازنگری، مطالعه تطبیقی

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

✉ khaleghinezhad@yazd.ac.ir

* نویسنده مسئول

۲. استادیار مطالعات برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

✉ hedayati.a@ut.ac.ir

۱. مقدمه

فارغ التحصیلان دانشگاه در عصر دیجیتال و تغییرات فزاینده نه تنها باید سواد خوبی در رشته تخصصی خود داشته باشند، بلکه برای زیست سالم به دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های فرا رشته‌ای نیاز دارند. ازاین‌رو، در سطح بین‌المللی دانشگاه‌های زیادی «برنامه درسی آموزش عمومی»^۱ را به‌عنوان یک استراتژی مهم در برنامه درسی کارشناسی خویش برای دانشجویان دوره کارشناسی گنجانده‌اند (یه و همکاران^۲، ۲۰۲۶؛ چانگ و همکاران^۳، ۲۰۲۲؛ پترینا^۴، ۲۰۲۲). برای نمونه، در ایالات متحده تقریباً یک‌سوم از ۱۲۰ واحد درسی موردنیاز برای اخذ مدرک کارشناسی شامل برنامه درسی آموزش عمومی است (ولز^۵، ۲۰۱۶). در حال حاضر حدود ۱۵ درصد از برنامه درسی دوره کارشناسی در ایران به دروس عمومی یا برنامه درسی آموزش عمومی اختصاص دارد که شامل دروس معارف اسلامی، ادبیات فارسی، تربیت‌بدنی و زبان انگلیسی است که طی یک دوره چهارساله به میلیون‌ها دانشجوی کارشناسی آموزش داده می‌شود (خالقی‌نژاد، ۱۴۰۰). از این برنامه انتظار می‌رفت که نقش مهمی در تربیت دینی دانشجویان و اسلامی‌شدن دانشگاه‌ها داشته باشد و مسئولیت آن - دروس معارف اسلامی - نیز به گروه معارف اسلامی دانشگاه‌ها واگذار شده است (دهقانی و همکاران، ۱۴۰۲).

باوجود پیشینه طولانی برنامه درسی عمومی در آموزش عالی، ارائه تعریف دقیق و شفاف از آن دشوار است (ولز، ۲۰۱۶). بااین‌حال، انجمن کالج‌ها و دانشگاه‌های آمریکا^۶ این برنامه را بخشی از آموزش لیبرال می‌داند که در میان همه دانشجویان مشترک بوده و آن‌ها را با رشته‌های متنوعی مواجه می‌سازد. این برنامه می‌تواند در قالب



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۲۶

دوره ۱۸، شماره ۴

پاییز ۱۴۰۵

پیاپی ۷۲

1. General education curriculum
2. Ye, Xu, Wen
3. Xing
4. Petrina
5. Wells
6. Association of American Colleges and Universities (AAC&U)



یادگیری مقدماتی، پیشرفته و تلفیقی ارائه شود و در نهایت زمینه‌ساز توسعه مهارت‌های فکری، مدنی و عملی باشد (هنشل و همکاران^۱، ۲۰۱۸) و از آن به‌عنوان رویکردی به یادگیری که دانشجویان را برای مقابله با پیچیدگی، تنوع و تغییرات آماده می‌کند، یاد می‌شود (ماکی^۲، ۲۰۱۵، ۱).

توسعه برنامه‌های درسی آموزش عمومی، علی‌رغم نقش پرورشی مهم آن، در دانشگاه‌ها به‌صورت ناهماهنگ و تصادفی شکل گرفته (اسچانکر^۳، ۲۰۱۱)، و تحت تأثیر تحولات اجتماعی، سیاسی و اقتصادی و همچنین رقابت با برنامه‌های تخصصی قرار گرفته است. پن و پن^۴ (۲۰۰۵) معتقدند که آموزش عمومی می‌تواند کاستی‌های آموزش تخصصی را جبران کرده و با تقویت خلاقیت، توانایی جامع، قدرت قضاوت، مهارت‌های شناختی و تفکر انتقادی، دانشجویان را برای همکاری بین‌رشته‌ای و رشد شخصیتی آماده کند. ژو و همکاران^۵ (۲۰۲۳) نیز ترکیب آموزش دیسیپلینی و عمومی را رویکردی نوین در اصلاح آموزش کارشناسی دانسته و سه عامل کلیدی در این زمینه را معرفی می‌کنند: فقدان مهارت‌های نرم در مدل آموزش استعدادها، گسترش ارتباطات فرارشته‌ای و رشد سریع آموزش تحصیلات تکمیلی. در نهایت، این پژوهشگران بر ضرورت شفاف‌سازی و اصلاح مشکلات برنامه درسی دوره کارشناسی تأکید دارند و پیشنهاد می‌کنند که نظام آموزشی از «رشته‌های قوی و آموزش عمومی ضعیف» به «ترکیبی مؤثر از آموزش تخصصی و عمومی» تغییر یابد.

در این پژوهش تلاش می‌شود تا با بررسی برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی در دانشگاه‌های بین‌المللی نظیر مونت رویال کانادا، نیو ساوت ولز استرالیا، پلی تکنیک هنگ کنگ و دانشگاه ملی سنگاپور تصویر شفاف‌تر و بزرگ‌تری از عناصر بنیادی این برنامه‌ها در یک بستر فرهنگی وسیع‌تر تولید کند. باتوجه‌به اینکه برنامه درسی عمومی

1. Henschel, Lewis, Wade & Schwertner,

2. Maki

3. Schanker

4. Pan & Pan

5. Xue, Yang, & Umair

دوره کارشناسی در ایران با مشکلاتی چون کهنگی، فقدان انسجام و بی‌توجهی به نیازهای قرن بیست و یکم مواجه است (ر.ک. عزیزی و همکاران، ۱۳۹۵؛ دهقان و همکاران، ۱۴۰۲؛ بابایی و زارع، ۱۴۰۲)، هدف این پژوهش مقایسه ساختاریافته این برنامه با دانشگاه‌های منتخب بین‌المللی بوده است که در قالب سؤال زیر مورد واکاوی قرار گرفت: چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی میان برنامه درسی عمومی دانشگاه‌های مونت رویال کانادا، نیو ساوت ولز استرالیا، پلی تکنیک هنگ کنگ و ملی سنگاپور با برنامه درسی عمومی دانشگاه‌های ایران از منظر رویکرد، ساختار برنامه، تعداد واحدهای درسی و محتوا و پیامدهای یادگیری وجود دارد؟

۲. مبانی نظری

برنامه درسی آموزش عمومی دارای پیشینه‌ای طولانی است و ریشه‌های آن به سنت کالج‌های اولیه آمریکا بازمی‌گردد. طی دوره‌های مختلف تاریخی، مریان تلاش کرده‌اند تا حوزه‌های کلیدی دانش را که هسته محتوای ارزشمند یادگیری را تشکیل می‌دهند، تعریف کنند. به باور شانکمن^۱ (۲۰۱۲) هدف از آموزش عمومی آن است که دانشجویانی تربیت نماید که با گذراندن موضوعات بنیادین دانش بشری مانند ریاضیات، علوم، زبان و ادبیات انگلیسی و علوم اجتماعی، آموزش و پرورشی جامع دریافت کنند و به رشد چند ساحتی دست یابند. افزون بر این، آرتور^۲ (۲۰۰۵) بیان می‌کند که اگرچه رویکرد پرداختن به آموزش عمومی در طی دهه‌ها تغییر کرده است اما هدف از آموزش عمومی همچنان ثابت مانده است و عبارت است از «شکل دهی به شخصیت افراد و تربیت شهروند خوب».

به باور اوبانیون^۳ (۲۰۱۶) آموزش عمومی به شکل امروزی آن، در واکنش به برخی جریان‌ها ظهور کرد که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از: ۱) واکنشی بود به خود آموزش لیبرال



1. Shankman
2. Arthur
3. Obanion



که از نظر تاریخی برای اشراف‌زادگانی طراحی شده بود که توانایی تحصیل در کالج‌ها و دانشگاه‌های منتخب را داشتند. ۲) یک جنبش دموکراتیک برای دسترسی بیشتر به آموزش برای دانشجویان غیرسنتی بود که تعداد آنها پس از جنگ جهانی اول و دوم به سرعت در حال افزایش بود. ۳۹ تا حدی با تغییر فلسفه آموزش مرتبط بود. ۴) تلاشی برای جلوگیری از تخصص‌گرایی بیش از حد در موضوع یا در یک حرفه بود. برنامه درسی عمومی از رویکردهای فلسفی متفاوتی نیز تأثیر پذیرفته است. گاف^۱ (۱۹۸۳) چهار رویکرد فلسفی متمایز را ذکر می‌کند که طیف گسترده‌ای از مدل‌ها، پیشنهادها و جدل‌های آموزش عمومی در دانشگاه‌ها را سبب شده‌اند. هر رویکرد دارای مرییان و ادبیات فلسفی خاص خود است و هر کدام مدافعان خود را دارد:

نخستین مکتب، مکتب ایدئالیسم است که توسط جان هنری نیومن^۲ (۱۹۱۲) گسترش یافت و اخیراً توسط لئون بوتشتاین^۳، رئیس کالج بارد مطرح شده است. نیومن کالج را به‌عنوان جامعه‌ای از محققان در نظر می‌گرفت که وظیفه اصلی آنها آزادسازی دانشجو از تعصب، جهل و کوته‌بینی در باره محیط اطراف بود؛ محتوای برنامه درسی مبتنی بر این رویکرد، هیچ هدف شغلی خاصی نداشت، بلکه برای آموزش همه جانبه یا چند ساحتی فرد و برای تمام عمر طراحی شده بود.

دومین مکتب، پیشرفت‌گرایی است که توسط فیلسوفانی چون آلفرد نورث وایتهد^۴ (۱۹۲۹) و جان دیویی (۱۹۱۶) و اخیراً استیون بیلی (۱۹۷۶) پیگیری شده است، این ایده را به‌عنوان اصل محوری خود دارد که «آموزش باید با زندگی روزمره افراد مرتبط باشد». برای بیلی، این بدان معناست که آموزش باید از دیدگاه یادگیرنده درک شود. آنچه به زمان حال مربوط نیست، تنها تا جایی اعتبار دارد که بتوان آن را برای روشن کردن آینده به کار برد. سودمندی، شعار پیروان این مکتب است.

1. Gaff

2. Newman

3. Botstein

4. Whitehead



رویکرد سوم، مکتب بنیادگرایی رابرت مینارد هاجینز^۱ (۱۹۳۶) است. این باور که یک هسته مشترک و اساسی از دانش وجود دارد که هر فرد تحصیل کرده باید به‌نحوی آن را کسب کند، مهم‌ترین عقیده در این مکتب به‌شمار می‌رود. به باور مدافعان این مکتب، متون اساسی وجود دارند که برای همه زمان‌ها و در همه موقعیت‌ها مفید هستند؛ بنیادگرایی از کاربست آنها در آموزش ذهن که هدف آموزش عمومی است، حمایت می‌کند. برنامه «کتاب‌های بزرگ»^۲ در دانشگاه شیکاگو شاید شناخته‌شده‌ترین رویکرد بنیادگرایی به آموزش عمومی باشد.

رویکرد چهارم، به جنبش فلسفی پراگماتیسم معروف و معمولاً با ویلیام جیمز ارتباط نزدیکی دارد؛ در تاریخ آموزش عالی، این جنبش در آثار کلارک کر^۳ (۱۹۶۶) و دیوید ریسمن^۴ (۱۹۸۱) نیز قابل‌ردیابی دارد. این مکتب، ویژگی کثرت‌گرایی آموزش عالی آمریکا را به رسمیت می‌شناسد و آن را به‌عنوان یک پیشرفت مثبت که نشان‌دهنده یک جامعه قوی است، گرامی می‌دارد. کر از اصطلاح «چندفرهنگی» برای توصیف محیط آموزش عالی معاصر، منافع رقابتی و اغلب متناقض آن و جمعیت دانشجویی متنوع آن استفاده می‌کند. پراگماتیسم‌ها از تغییرات تدریجی که منافع مشروع جوامع متعددی را که چندفرهنگی معاصر را تشکیل می‌دهند، به رسمیت می‌شناسد و اصلاحات برنامه درسی که با محیط‌های خاص و منحصر به فرد مؤسسات آموزشی متناسب است، حمایت می‌کنند (هوارد^۵، ۱۹۸۸).

برنامه درسی آموزش عمومی دانشگاهی در کنار برنامه‌های تخصصی از اهمیت بسزایی برخوردار است؛ خصوصاً در دنیای کنونی که بیش‌ازپیش نیاز به دانش‌آموختگان دارای اطلاعات و مهارت‌های عمومی، توانمند در دسترسی به اطلاعات، برقراری ارتباطات مؤثر، تجزیه و تحلیل مسائل و ارائه راه‌حل‌ها، تفکر خلاق و شناسایی محیط ملی

1. Hutchins
2. Great books
3. Kerr
4. Riesman
5. Howard

و بین‌المللی احساس می‌شود (عارفی و همکاران، ۱۳۸۸). بنابراین یکی از مسائل اساسی در آموزش عمومی طراحی تجربیات یادگیری منسجم و فراگیر برای دانشجویان دوره کارشناسی است. خالقی نژاد (۱۴۰۰) در تحلیل تاریخی سیاست‌های برنامه درسی عمومی در ایران ذکر می‌کند که از زمان تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ تا سال ۱۳۹۸ نگاه ساختمند و علمی به این برنامه مشاهده نمی‌شود و در سطح نظام آموزش عالی ایران، شایستگی‌های مشخصی براساس نیازهای دانشجویان تعریف نشده است که در مراحل بعدی آن را در سطح خردتری به خوشه‌ها و موضوع‌های یادگیری تبدیل کرده و در نهایت میزان دستیابی به شایستگی‌ها رصد شوند. علاوه بر این بازبینی برنامه درسی عمومی ایران با توجه به تحولات اجتماعی، اقتصادی، و فناورانه صورت نمی‌گیرد و برنامه‌درسی عمومی با نگاه درس‌محوری تنظیم می‌شود. به بیان او، در ایران بیشتر با اصطلاح دروس عمومی روبرو می‌شویم تا برنامه‌درسی عمومی و این عدم انسجام باعث آشفتگی در انتظارات از آن شده است. مزید بر این، اگر برنامه‌درسی عمومی را به‌عنوان مجموعه‌ای از دروس در سطح دانشگاه تعریف کنیم، سه نوع برنامه‌درسی عمومی در سایه (۱۳۴۵-۱۳۱۳)، برنامه درسی عمومی آشکار (۱۳۵۷-۱۳۴۵)، برنامه درسی معارف اسلامی و آگاهی عمومی (۱۳۹۸-۱۳۶۰) از نظر تاریخی در ایران قابل تشخیص است؛ برنامه درسی عمومی در سایه، به مرزی بودن دروس عمومی در دانشگاه اشاره دارد که در آن برهه از تاریخ بعضی از دانشکده‌ها (برای مثال، حقوق و علوم سیاسی، باستان‌شناسی)، به موضوعات بین‌دیسپلینی توجه می‌کنند و در آنها ذهن دانشجویان با موضوعات حوزه‌های علوم انسان (علوم انسانی و رفتاری)، نیز آشنا و توسعه مهارت‌های ارتباطی (توسعه مهارت‌های نوشتن، صحبت کردن و گوش دادن)، موردتوجه واقع می‌شود؛ برنامه درسی عمومی آشکار، قوی‌ترین شکل از برنامه‌درسی عمومی است که دانشگاه‌های ایرانی تا کنون تجربه کرده‌اند. در این دوره پس از تشکیل شورای دانشگاه‌ها و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ایده‌های ارائه دروس عمومی در سطح دانشگاه شکل می‌گیرد و طراحی فعالیت‌های کارآفرینانه، هنری و زیبایی‌شناسانه و مشارکتی و اجتماعی





در دانشگاه اوج می‌گیرد. برنامه درسی معارف اسلامی و آگاهی عمومی نیز نسخه سوم از برنامه درسی عمومی ایرانی است، که پس از انقلاب اسلامی در نظام آموزش عالی به بخشی از برنامه درسی دوره کارشناسی تبدیل شده است.

باتوجه به آنچه که تاکنون مطرح شد، به نظر می‌رسد موضوع‌ها و چالش‌هایی که دانشجویان امروز با آن روبرو می‌شوند، قابل قیاس با گذشته نیست و تغییرات در حوزه‌های مختلف با سرعت زیادی در حال وقوع است که همسویی با این تغییرات و اثرگذاری بر آنها در راستای توسعه شایستگی‌های دانشجویان به ضرورتی مهم تبدیل شده است. بخشی از توسعه دانشجویان می‌تواند در ابعاد هویت اجتماعی، اخلاقی، اجتماعی، مذهبی و حرفه‌ای در قالب برنامه درسی آموزشی عمومی صورت گیرد؛ لذا؛ در این مطالعه از طریق توصیف و تحلیل تجربیات دانشگاه‌های بین‌المللی در حوزه برنامه درسی عمومی تلاش خواهد شد تا شواهد علمی مناسبی برای واکاوی بهتر برنامه درسی آموزش عمومی دوره کارشناسی در ایران فراهم شود.

۳. پیشینه پژوهش

باوجود اهمیت یافتن برنامه درسی آموزش عمومی در دوره کارشناسی، کمبودهایی در نظام‌های آموزش دانشگاهی گزارش شده است. برای مثال، در چین باوجود برنامه درسی آموزش عمومی، این برنامه در حاشیه قرار گرفته است و مشکلات زیادی از جمله مدل پیچیده، ساختار نامنظم و کیفیت پایین در محتوا و ساختار دروس، تصادفی بودن نظام برنامه درسی آموزش عمومی و محدودیت واحدهای دروس انتخابی در چین ذکر شده است (یان و زانگ^۱، ۲۰۲۴). در ایران، عزیزی و همکاران (۱۳۹۵) گزارش کرده‌اند که وضعیت موجود اهداف واحدهای درسی عمومی دوره کارشناسی با سطح مطلوب فاصله دارد و بازنگری آنها ضروری است. همین‌طور، خالقی‌نژاد (۱۴۰۰) پس از بررسی تاریخی برنامه درسی عمومی در سطح بین‌المللی و مقایسه آن با وضعیت ایران نشان می‌دهد که در گذر

زمان، آموزش عمومی از نگاهی نخبه‌گرایانه و طبقاتی به سمت پرورش شهروندان مسئول و اخلاق‌مدار حرکت کرده است تا به نیازهای اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، معرفتی، محلی، ملی و جهانی پاسخ دهد. با این حال، برنامه درسی عمومی مقطع کارشناسی در ایران همچنان با فضای آموزشی دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ شباهت زیادی دارد و نتوانسته خود را با تحولات جهانی، تجربیات بازار کار، مشارکت اجتماعی و نگاه‌های بین‌رشته‌ای همگام سازد. به عبارتی، هنوز برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی در ایران تعامل پویایی با فضای دانشی، تجربی و فناورانه پیرامون خود برقرار نکرده است.

مبرهن است برای نزدیک کردن برنامه درسی آموزش عمومی دوره کارشناسی با فضای کنونی، ردیابی تجارب بین‌المللی در قالب پژوهش‌های تطبیقی می‌تواند زبان علمی مشترکی تولید کند؛ موضوعی که تاکنون مغفول بوده است. پژوهش قاسم‌پور و همکاران (۱۳۹۴) یکی از محدود مطالعاتی است که به بررسی تطبیقی دروس عمومی دانشگاه‌های ایران با دانشگاه‌های میسوری (آمریکا)، یوسی دیویس (آمریکا)، دانشگاه آمریکایی بیروت در ابعاد مختلفی مانند اهداف آموزشی، دوره‌ها، مواد درسی و تعداد واحدهای آموزشی پرداخته و نتایج نشان داده است که رویکردهای اتخاذ شده در دانشگاه‌های بین‌المللی تفاوت‌های قابل توجهی با ایران دارند. پژوهش یاد شده متمرکز بر برنامه درسی آموزش عمومی در دانشگاه‌های آمریکایی بوده و این برنامه را در سایر فرهنگ‌های دانشگاهی نکاویده است.

۴. روش پژوهش

برای تحلیل بهتر برنامه‌های درسی آموزش عمومی دوره کارشناسی در ایران و دانشگاه‌های مونت رویال، نیوساوتولز، پلی تکنیک هنگ‌کنگ و ملی سنگاپور از مدل چهار مؤلفه‌ای «روش تطبیقی بردی»^۱ (ویلکه و بودکه^۲، ۲۰۱۹) شامل توصیف،

1. Bereday 'Comparative Method

2. Wilcke & Budke





تفسیر، مجاورت و مقایسه استفاده شد. مدل بردی، امکانی برای شناسایی شکاف‌ها و نقاط قوت در برنامه‌های درسی، توسعه برنامه‌های درسی آینده و ارائه توصیه‌های علمی فراهم می‌کند. همین‌طور، انتخاب نمونه پژوهش، دانشگاه‌های مدنظر، بر اساس رویکرد «نظام بسیار متفاوت، برون‌داد متفاوت»^۱ (برگشلوسر^۲، ۲۰۰۱)، انجام شد.

برای انجام این پژوهش از روش پنج مرحله‌ای شناسایی مسئله، جستجوی متون، ارزیابی داده‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها و ارائه نتایج با الهام از ویت‌مور و کنافل^۳ (۲۰۲۱) به شرح زیر استفاده شده است:

۱) در مرحله شناسایی مسئله، تمرکز این پژوهش به طور کلی بر شناسایی ساختار برنامه درسی، پیامدهای یادگیری و مواد درسی بوده است.

۲) در مرحله دوم، داده‌های لازم از مقالات و چارچوب‌های برنامه درسی آموزش عمومی در ایران و وبسایت دانشگاه‌های مدنظر گردآوری شد.

۳) در ارزیابی داده‌ها متناسب با موضوعات مورد بررسی «دست اول بودن منبع»، «گزارش‌های منتشر شده در وبسایت دانشگاه»، و «مرتبط بودن با هدف پژوهش» توسط پژوهشگر نخست (SA)، مورد ملاحظه قرار گرفت و با توجه به شواهد مربوط به منبع داده و ویژگی‌های برنامه درسی در دانشگاه‌های مدنظر، امکان ردیابی و دسترسی به داده‌ها وجود دارد.

۴ و ۵) در مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها و گزارش در قالب چهار مؤلفه مدل بردی انجام شد. بر این اساس، نخست توصیف برنامه درسی آموزش عمومی دانشگاه‌های مورد بررسی در موضوعات مدنظر به صورت مجزا انجام شد. در مرتبه دوم، موضوعات توصیف شده در سطح بالاتری تخریب و تفسیر شدند. در مؤلفه مجاورت، چارچوب مشابهت‌ها و تفاوت‌ها در برنامه‌های درسی آموزش عمومی استخراج گردید. نهایتاً در مؤلفه مقایسه، بر اساس این چارچوب، جزئیات شباهت‌ها و تفاوت‌ها به دقت تحلیل

1. Most different systems, different outcomes
2. Berg-Schlusser
3. Whittemore & Knafl

شده تا پاسخ مناسبی برای مسئله‌ها استخراج شود. برای تضمین کیفیت یافته‌های به دست آمده در این مراحل، دو محقق (SA و AK) این ارزیابی را انجام دادند تا از ارزیابی جامع و دقیق کیفیت اطمینان حاصل شود. همین‌طور، پس از اتمام گزارش، نتایج آن از طریق ممیزی بیرونی متخصص ارزیابی برنامه‌های درسی (NM) انجام و تأیید شد.

۵. یافته‌ها

متناسب با روش تطبیقی، در ادامه به توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه برنامه درسی عمومی دانشگاه‌های مونت رویال کانادا، نیوساوت ولز استرالیا، پلی تکنیک هنگ کنگ و ملی سنگاپور و برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی نظام آموزش عالی ایران پرداخته شده است.

۵-۱. مرحله توصیف و تفسیر

۵-۱-۱. دانشگاه مونت رویال کانادا

توصیف: همه دانشجویان جدیدالورود دوره کارشناسی دانشگاه مونت رویال کانادا نیاز دارند که واحدهای آموزش عمومی را در دوره کارشناسی بگذرانند. برای بسیاری از دانشجویان در رشته‌های مختلف گذراندن ۱۲ واحد آموزش عمومی ضرورت دارد. آموزش عمومی دانشگاه مونت رویال در «۴ خوشه موضوعی^۱» سواد علمی و حساب؛ ارزش‌ها، باورها و هویت؛ جامعه و اجتماع محلی؛ و ارتباطات دسته‌بندی شده‌اند (وبسایت دانشگاه مونت رویال^۲، ۲۰۱۹). دانشجوی می‌تواند در سه سطح از هر یک از این خوشه‌ها، با رعایت قوانینی خاص، دروسی را انتخاب کند (جدول ۱).

1. four thematic clusters
2. Mount Royal University



جدول ۱. برنامه درسی عمومی در دانشگاه مونت‌رویال کانادا

خوشه	پیامدهای یادگیری	مواد درسی
سواد علمی و حساب	فهم روش‌شناسی و نظری دانشجویان در علوم طبیعی و ریاضیات توسعه یابد.	سطح پایه (سواد ریاضی و علم برای جهان مدرن؛ مشاجرات در علم؛ نوآوری). سطح دوم (مقدمه‌ای بر باستان‌شناسی؛ سیستم خورشیدی، ستارگان، کهکشان‌ها و کیهان‌شناسی) سطح سوم (هوا و فضا؛ علوم در بافت جهانی؛ روش‌های ریاضی؛ فلسفه علم؛ سلامت زیست‌محیطی)
ارزش‌ها، باورها و هویت	ارزش‌ها، باورها و ایده‌های شکل‌دهنده به تجربیات انسانی را کشف کنند.	سطح پایه (ایده و تجربه‌های زیباشناسانه؛ متن‌ها و ایده‌ها؛ دیدگاه‌های فرهنگی در باره علوم)؛ سطح دوم (مقدمه‌ای بر تخیل؛ تاریخ هنر مدرن؛ مقدمه‌ای بر شعر؛ استدلال و بحث؛ مذهب و فرهنگ عموم؛ مذاهب جهانی)؛ سطح سوم (مطالعاتی در فیلم؛ تاریخ کودکان و جوانان در کانادا؛ موضوع‌هایی مهم در تاریخ اروپا؛ فلسفه ذهن؛...)
جامعه و اجتماع محلی	علاقه و روابط سازنده زندگی اجتماعی به‌وسیله دانشجویان کشف شود.	سطح پایه (شهروندی بدون مرز؛ تعارض و بافت اجتماعی؛ اجتماعات محلی و جوامع)؛ سطح دوم (نوآوری و تجارب کارآفرینانه؛ مقدمه‌ای بر انسان‌شناسی فرهنگی؛ مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی؛...؛ سطح سوم (موضوع‌های مهم در تکامل انسان؛ جغرافیایی منطقه‌ای کانادا؛ جوامع و اجتماعات جهانی؛ موضوع‌هایی در باره فرهنگ آمریکا؛ جامعه‌شناسی مذهب).
ارتباطات دانشجویان	دانشجویان سطح متوسطی از تسلط در ارتباطات شفاهی و نوشتاری در اشکال مختلف به دست آورند.	پایه (نوشتن برای موفقیت علمی؛ نوشتن در بافت دیجیتال؛ زبان؛ رسانه و فرهنگ؛ نوشتن در باره تصاویر)؛ سطح دوم (مقدمه‌ای بر مطالعات ارتباطی؛ تکنیک‌های اجرایی برای سخنرانی؛ سخنرانی حرفه‌ای)؛ سطح سوم (اجتماعات بین فرهنگی؛ نوشتن در باره ادبیات)



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۳۶

دوره ۱۸، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۵
پیاپی ۷۲

تفسیر: در مجموع به نظر می‌رسد، برنامه درسی عمومی دانشگاه مونت‌رویال به دنبال پرورش ذهن‌های حساس به علوم طبیعی و ریاضی، تاریخ و فهم اندیشه‌های انسانی، اجتماعی و هنری و تأثیرات آنها بر ساخت ظرفیت‌های انسانی، پدیده‌های اجتماعی از محلی تا جهانی و خلاق با قدرت ارتباطات مؤثر در زیست مدرن امروزی است. آنچه در این برنامه دیده نشده، توجه به سلامت بدن و آموزش اخلاق است.

۲-۵. دانشگاه نیوساوت ولز استرالیا

دانشجویان مقطع کارشناسی در دانشگاه نیوساوت ولز استرالیا یک برنامه

سازمان یافته از آموزش عمومی را به عنوان بخش جدایی ناپذیر از تحصیلات خود پشت سر می گذرانند. برنامه درسی عمومی در این دانشگاه ۲۴ واحد است و در دو دسته ارائه می شود. دسته اول که موسوم به برنامه درسی عمومی اصلی است ۱۲ واحد است که کلیه دانشجویان کارشناسی ملزم به گذراندن آنها هستند. علاوه بر آن شش واحد زبان انگلیسی باید توسط دانشجویانی که نیازمند تقویت زبان انگلیسی هستند، به صورت پیش نیاز گذرانده شود. دسته دوم در مجموع ۱۲ واحد هستند که متناسب با دانشکده ها یا رشته ها ارائه می شوند (وبسایت دانشگاه نیوساوت ولز^۱، ۲۰۱۹). ویژگی های این برنامه در جدول (۲)، ارائه شده است.

جدول ۲. برنامه درسی عمومی دانشگاه نیوساوت ولز استرالیا

خوشه	پیامدهای یادگیری	عنوان واحدهای درسی (درس های پیشنهادی)
مهارت های تحلیل انتقادی	ایجاد مهارت های تفکر منطقی و تجزیه و تحلیل انتقادی در دانشجویان فعال کردن دانشجویان برای ارزیابی استدلال ها و اطلاعات.	فرایندهای تفکر خلاق؛ معماری نوآوری و خلاقیت؛ فهم هنر رسانه؛ هنر رسانه در آسیا؛ مقدمه ای بر مطالعات فیلم؛ رسانه، فرهنگ و زندگی روزانه؛
فهم محیط زندگی	توانمند ساختن دانشجویان در جهت به چالش کشیدن و ارزیابی سنت ها، دانش، باورها و ارزش هایی که با آنها مواجه می شوند. - تقویت صلاحیت و اعتماد به نفس دانشجویان برای خلاقیت و مسئولیت پذیری نسبت به توسعه جامعه خود. کمک به دانشجویان در جهت بررسی و ارزیابی اهداف و پیامدهای تحصیلات و تجربیات دانشگاهی و پذیرش عمل حرفه ای و اخلاقی و مسئولیت اجتماعی خود. ایجاد فرصت برای کشف روابط متقابل و بین رشته ای و زمینه های متقابل فرهنگی. - ایجاد محیط یادگیری مفید و ارتقای دهنده تاب آوری دانشجویان در مواجهه با مسائل و موضوعات پیچیده	فرهنگ رایج بومیان استرالیا؛ علم دانش بومی؛ مقدمه ای بر شهروند جهانی؛ مذاهب جهانی؛ بزرگ شدن کودکان در جامعه؛ مقدمه ای بر تغییرات آب و هوایی
مهارت های ارتباطی	نیل به مهارت ها و شایستگی های ارتباطی و گفتاری. (بیانی).	نوشتن خلاق؛ ادبیات استرالیا؛ ادبیات جهان؛ فلسفه هنر؛ راه های استدلال؛ فهم خود؛ سیاست و جامعه؛



تفسیر: به نظر می‌رسد پرورش سواد رسانه‌ای و فراهم کردن امکان‌هایی برای تجربه تفکر انتقادی و تفکر خلاق، ارتقای مهارت‌های ارتباطی _ با ملاحظه فرصت‌های برای بهبود دانش ادبی و هنری و اجتماعی و سیاسی و درگیر کردن ذهن دانشجویان در تاریخ فرهنگی و اجتماعی جامعه خویش و جامعه جهانی _ در راستای فهم بهتری از زندگی ستون‌های برنامه درسی آموزش عمومی در دانشگاه نیو ساوت ولز هستند. در این برنامه استدلال کمی، آموزش اخلاق و تا حدی آموزش‌های مذهبی دیده نشده و تکیه آن بر بیشتر بر تربیت ذهن‌های نقاد است.

۳-۵. برنامه درسی عمومی دانشگاه پلی تکنیک هنگ کنگ

دانشگاه پلی تکنیک هنگ کنگ در سال ۲۰۱۳ چارچوب جدیدی برای آموزش عمومی خود با نام «پیش نیازهای عمومی دانشگاه» بنا نهاد تا از تخصصی بودن صرف دوره کارشناسی اجتناب شود (دانشگاه پلی تکنیک هنگ کنگ^۱، ۲۰۱۹). برنامه درسی عمومی دانشگاه پلی تکنیک هنگ کنگ شامل ۳۰ واحد اجباری است که در قالب ۱۰ خوشه زیر باید بگذرانند: زبان و ارتباطات^۲ (۹ واحد؛ ۶ واحد زبان انگلیسی و ۳ واحد زبان چینی)؛ سمینار دانشجویان سال اول^۳ (۳ واحد)؛ رهبری و رشد درون فردی^۴ (۳ واحد)؛ یادگیری خدمات^۵ (۳ واحد)؛ الزامات پایه مشترک^۶ (۱۲ واحد)؛ ماهیت انسان، روابط و توسعه (۳ واحد)؛ جامعه، سازمان و جهانی شدن (۳ واحد)؛ تاریخ، فرهنگ‌ها و دیدگاه‌های جهانی (۳ واحد)؛ علوم، تکنولوژی و محیط (۳ واحد)؛ و سبک زندگی سالم^۷ (بدون واحد). در چهار خوشه ماهیت انسان، روابط و توسعه؛ جامعه، سازمان و جهانی شدن، تاریخ، فرهنگ و دیدگاه‌های جهانی؛ علوم، تکنولوژی و محیط در زیر «پیش نیازهای پایه مشترک» قرار می‌گیرند و انتظار از آنها پرورش ظرفیت ذهنی، چشم



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۳۸

دوره ۱۸، شماره ۴

پاییز ۱۴۰۵

پیاپی ۷۲

1. Hong Kong Polytechnic University
2. Language and Communication Requirements
3. Freshman Seminar
4. Leadership and Intra-Personal Development
5. Service-Learning
6. Cluster Areas Requirement
7. Healthy Lifestyle

انداز جهانی، ارتباطات و مهارت‌های تفکر انتقادی با نگاهی بین رشته‌ای در میان دانشجویان است.

جدول ۳. برنامه درسی عمومی در دانشگاه پلی تکنیک هنگ کنگ

خوشه‌ها	پیامدهای موردانتظار	نمونه واحدها
زبان و ارتباطات	به دست آوردن مهارت‌های زبانی مورد نیاز برای مطالعه و ارتباطات کارآمد	(۹ واحد: ۶ واحد زبان انگلیسی و ۳ واحد زبان چینی)؛ مبانی تعاملات در چین؛ مهارت‌های ارتباطی پیشرفته در چین؛ زبان انگلیسی کاربردی برای دانشجویان
سمینار دانشجویان سال اول	به دنبال توانمندسازی دانشجویان کارشناسی ورودی به دانشگاه برای انتخاب رشته دانشگاهی و مشارکت دانشجو در اشکالی از یادگیری در دانشگاه برای حرکت به سوی خودتنظیمی، یادگیری مستقل، و فهم عمیق است.	(۳ واحد)؛ ساختن برای زندگی بهتر؛ مقدمه‌ای بر تفکر طراحی و تولیدات
رهبری و رشد درون فردی	رهبری و رشد درون فردی به دنبال معرفی مفاهیم و نظریه‌های رهبری و آماده کردن دانشجویان برای تبدیل به رهبران اخلاقی است	(۳ واحد)؛ رهبران آینده؛ تانگو، خود مدیریتی و رهبری دیگران
یادگیری خدمات	اجازه می‌دهد که مهارت‌ها و دانش دانشجویان در تعامل با موضوع‌های پیچیده در اجتماع قرار گیرند و همدردی قوی‌تری برای مردم نیازمند فراهم و احساس مسئولیت اجتماعی در آنها توسعه یابد.	(۳ واحد)؛ بین رشته‌ای
ماهیت انسان، روابط و توسعه؛	پرورش ظرفیت ذهنی، چشم انداز جهانی، ارتباطات و مهارت‌های تفکر انتقادی از دیدگاه‌های بین رشته‌ای اولویت به شمار می‌آید.	(۳ واحد) مقدمه‌ای بر جامعه شناسی؛ مقدمه‌ای بر روانشناسی؛ فهم اخلاق در زندگی روزانه؛ زندگی و مرگ؛ مقدمه‌ای بر سبک‌های تفکر
جامعه، سازمان و جهانی شدن؛		(۳ واحد)؛ چین جهانی؛ روابط بین الملل و موضوع‌های جهانی؛ تغییرات آب و هوا و جامعه؛ کشف زبان در زندگی اجتماعی؛
تاریخ، فرهنگ‌ها و دیدگاه‌های جهانی؛		(۳ واحد)؛ بودیسم، داتویسم؛ تاریخ هنگ کنگ؛ فهم سینمای هنگ کنگ؛ موسیقی و فرهنگ جهانی؛ جنبه‌هایی از فلسفه غرب؛
علوم، تکنولوژی و محیط		(۳ واحد)؛ مقدمه‌ای بر علوم زندگی؛ مقدمه‌ای بر نجوم؛ تغذیه و زندگی سالم؛



مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی

۳۹

میان رشته‌گی و معادله
سکولاریزاسیون

تفسیر: به نظر می‌رسد شاکله برنامه درسی عمومی دانشگاه پلی تکنیک هنگ کنگ توسعه مهارت‌های ارتباطی به‌ویژه با تأکید بر یادگیری زبان انگلیسی و چینی، افزایش مهارت‌های خودتنظیمی و استقلال و همین‌طور تقویت احساس خودکارآمدی، نزدیک کردن آموزش عمومی با مسائل و بحران‌های محلی و در نهایت فراهم کردن تجارب بین‌رشته‌ای با طراحی فرصت‌های یادگیری متمرکز بر مسائل مذهبی بومی، اجتماعی در سطح محلی تا ملی و بین‌المللی، سیاسی، اخلاقی و سلامت را تشکیل می‌دهد. در این برنامه رگه‌هایی از تأکید بر اتصال دانشجویان به بافت سنتی به‌ویژه در مسائل مذهبی و اخلاقی را می‌توان دید و در مجموع افق وسیعی از تجارب یادگیری برای آنان دیده شده است.

۴-۵. برنامه درسی عمومی دانشگاه ملی سنگاپور

برنامه درسی عمومی یا پایه مشترک بین ۱۰ تا ۱۵ واحد تعریف شده است. هدف مهم این برنامه درسی عمومی در کنار هم قرار دادن مهارت‌های تفکر خلاق و نقاد با دانش و دیدگاه تخصصی، همسو با حرکت به سوی تربیت یادگیرنده مادام‌العمر است. در دانشگاه ملی ذهن دانشجویان را با موضوع‌های تاریخی، علمی، فرهنگی، و اجتماعی درگیر می‌کنند. در کنار چنین موضوع‌هایی پرورش مهارت‌های مهم زندگی شامل استدلال کردن، ارتباط برقرار کردن، و تفکر انتقادی در اولویت قرار دارد. همه دانشجویان در دوره کارشناسی (به غیر دانشجویان رشته‌های دندانپزشکی، حقوق و دانشکده پزشکی) باید ۵ درس، از هر ستون/خوشه یک مورد، از دروس عمومی دانشگاهی را بگذرانند. زمان مناسب برای ارائه این درس‌ها نیمسال اول تحصیلی در نظر گرفته شده است. فرهنگ‌های انسانی، تفکر و خوداظهاری، مطالعات سنگاپور، پرسشگری و استدلال کمی خوشه‌های برنامه درسی عمومی دانشگاه ملی سنگاپور هستند (جدول ۴). به جز خوشه‌های پرسشگری و استدلال کمی که تنها دارای یک واحد درسی هستند، در سه خوشه دیگر، طیف گسترده‌ای از واحدهای درسی ارائه شده است. دانشجویان برای دریافت مدرک کارشناسی باید حداقل یک درس از هر یک از خوشه‌های مذکور را بگذرانند (دانشگاه ملی سنگاپور، ۲۰۱۹).



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۴۰

دوره ۱۸، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۵
پیاپی ۷۲

جدول ۴. برنامه درسی عمومی دانشگاه ملی سنگاپور

خوشه‌ها	پیامدهای موردانتظار	تعداد واحد / مواد درسی
فرهنگ‌های انسانی	ارتقای فهم بین فرهنگی؛ ارتقای فهم بین‌رشته‌ای؛ افزایش آگاهی جهانی	یک درس: جهانی‌شدن و رسانه؛ میراث چینی؛ ملت‌ها و ملی‌گرایی در آسیا؛ اقتباس فرهنگی: ژاپن و چین؛ مطالعات فرهنگی و اجتماعی از طریق موسیقی؛ تنوع فرهنگی در جهان معاصر؛ هنر در جامعه؛
تفکرکردن و خوداظهاری	-توسعه ابعاد تفکر انتقادی به واسطه فعالیت‌هایی که امکان بحث‌های دقیق و رشد دیدگاه‌ها را فراهم می‌آورد؛ توسعه فراآگاهی و انتقاد متفکرانه؛ ارائه فرصت‌هایی برای بیان دیدگاه‌ها از طریق رسانه‌های مختلف ارتباطی (دیجیتالی، کلامی، نوشتاری، هنری، عملکرد و غیره).	یک درس: تفکر و نوشتن انتقادی؛ هنر و هویت؛ علم: از تفکرکردن به روایت؛ زندگی در جهان هسته‌ای
مطالعات سنگاپور	-توسعه بینش در رابطه با بافت سنگاپور و رابطه آن با بافت منطقه و جهان؛ - فهم موقعیت سنگاپور در آسیا؛ - فهم رابطه سنگاپور با جامعه جهانی.	یک درس: چشم‌انداز متغیر سنگاپور؛ میراث ملی سنگاپور، سنگاپور و تصور پنجاه سال آینده؛ موضوع‌های زیست‌محیطی جهانی
پرسشگری	بالا بردن توانایی دانشجویان برای پرسیدن سؤالات عمیق؛ مشارکت فعال و کامل در بحث‌ها؛ بالا بردن توانایی دانشجویان برای شناسایی پرسش‌های عمیق و توسعه نقد و تأمل؛	یک درس: پرسشگری
استدلال کمی	اکتساب مهارت‌های موردنیاز برای ساختن مدل؛ تلفیق، ارزیابی و استنباط از داده‌های موجود؛	یک درس: استدلال کمی

تفسیر: به نظر می‌رسد این برنامه درسی در جستجوی آشنا کردن ذهن دانشجویان با دامنه گسترده‌ای از حوزه‌های دیسپلینی در راستای ارتقای فهم بین‌رشته‌ای دانشجویان باشد. همین‌طور، اولویت‌های دیگری از قبیل فهم فرهنگ‌های متکثر و متفاوت، رشد تفکر نقاد و فراشناخت و پرسشگری یا در قالبی وسیع‌تر مهارت‌های زندگی، فهم تاریخ سنگاپور در اکوسیستم جهانی و در نهایت تقویت استدلال کمی برای دانشجویان در نظر گرفته شده است. در این برنامه تربیت مذهبی و اخلاقی دانشجویان در اولویت نبوده است.



۵-۱-۵. برنامه درسی آموزش عمومی دوره کارشناسی در ایران

بر اساس آخرین بازنگری در سال ۱۳۸۳، برنامه درسی عمومی دانشگاه‌های ایران شامل ۲۲ تا ۲۶ واحد درسی است که در شش خوشه اصلی دنبال می‌شود: مبانی نظری اسلام، اخلاق اسلامی، انقلاب اسلامی، و تاریخ و تمدن اسلامی، ارتباطات و تربیت بدنی. چهار خوشه اول در زیر چتر دروس معارف اسلامی - با سهم یا درصد متفاوت برای هر خوشه - قرار می‌گیرند؛ دانشجویان موظف‌اند دو درس را از گروه «مبانی نظری اسلام» و یک درس را از هر یک از سه گروه دیگر انتخاب کنند. دانشجویان اقلیت‌های دینی نیز بدون محدودیت می‌توانند از میان تمام دروس عمومی معارف اسلامی انتخاب کرده و واحدهای مورد نظر خود را بگذرانند. دو خوشه دیگر شامل دروس ادبیات فارسی، زبان انگلیسی و تربیت بدنی و دانش و خانواده هستند که بر تقویت مهارت‌های ارتباطی و سبک زندگی دانشجویان تمرکز دارند (مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۴/۰۴/۲۳). برنامه درسی آموزش عمومی در سال‌های اخیر دو بار مورد بازنگری قرار گرفت: در مورد اول، بر اساس بخشنامه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مورخ ۱۳۹۵/۱۲/۱۱، هر دانشجو در طول سنوات مجاز می‌تواند دو درس رایگان از دروس عمومی اختیاری (مهارت‌های زندگی دانشجویی، کارآفرینی، ارزش‌های دفاع مقدس، فرهنگ و تمدن اسلام و ایران، شناخت محیط‌زیست، مدیریت بحران، استانداردسازی) را در دانشگاه‌های دولتی بگذراند. البته گذراندن دروس مذکور در سایر مؤسسات با پرداخت شهریه مقدور است. دوم، در جلسه ۸۹۰ شورای عالی انقلاب فرهنگی مورخ ۱۴۰۲/۰۸/۱۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی، درس «علوم و معارف دفاع مقدس و مقاومت» به جمع واحدهای دروس عمومی الزامی اضافه شد و دانشجویان در تمامی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور ملزم به گذراندن این درس هستند (جدول ۵).



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۴۲

دوره ۱۸، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۵
پیاپی ۷۲

جدول ۵. برنامه درسی عمومی دانشگاه‌ها در ایران

خوشه	پیامدهای یادگیری موردانتظار	مواد درسی
مبانی نظری اسلام	نیازهای معنوی و نقش ایمان؛ شناخت خدا در ادیان ابراهیمی؛ راه‌های خداشناسی و توحید؛ رستاخیز و جاودانگی؛ تعریف دین و تاریخ آن؛ وحی و پیامبران؛ رابطه دین با علم و جامعه؛ امامت، ولایت و مرجعیت؛ مهدویت و ولایت‌فقیه؛ انسان‌شناسی و عرفان؛ حقوق در اسلام	اندیشه اسلامی (۱) (مبدأ و معاد)؛ ۲ اندیشه اسلامی (۲) (نبوت و امامت)؛ انسان در اسلام؛ حقوق اجتماعی و سیاسی در اسلام
اخلاق اسلامی	فلسفه اخلاق و پژوهش‌های اخلاقی؛ اخلاق اسلامی و سیر اندیشه اخلاقی؛ رابطه اخلاق با دین و خدا؛ اخلاق فردی و اجتماعی؛ اخلاق دانشجویی و حرفه‌ای؛ اخلاق جنسی، سیاسی و زیست‌محیطی؛ عرفان اسلامی و ترکیب نفس	فلسفه اخلاق (باتکیه‌بر مباحث تربیتی)؛ اخلاق اسلامی (مبانی و مفاهیم)؛ آیین زندگی (اخلاق کاربردی)؛ عرفان عملی در اسلام؛ اخلاق خانواده
انقلاب اسلامی	علل و عوامل انقلاب اسلامی؛ تحولات انقلاب اسلامی؛ نظریه‌های انقلاب؛ تحولات اجتماعی و سیاسی ایران؛ نقش امام خمینی و مردم؛ دستاوردها و چالش‌های انقلاب اسلامی؛ قانون اساسی ایران؛ اندیشه سیاسی امام خمینی	انقلاب اسلامی ایران؛ آشنایی با قانون اساسی؛ اندیشه سیاسی امام خمینی (ره)
تاریخ و تمدن اسلامی	تمدن اسلامی؛ تأثیر تمدن اسلامی؛ ظهور و گسترش اسلام؛ زندگی امامان و نقش آن‌ها؛ مسئله امامت و جانشینی پیامبر؛ امام مهدی (ع) و فلسفه انتظار	تاریخ تحلیلی صدر اسلام؛ تاریخ امامت؛ تاریخ فرهنگ و تمدن اسلامی
منابع اسلامی	آشنایی با کلیات قرآن؛ درک آموزه‌های اساسی نهج البلاغه	تفسیر موضوعی قرآن؛ تفسیر موضوعی نهج البلاغه
خوشه ارتباطات (ادبیات فارسی، زبان انگلیسی)	شناخت زبان و ادبیات فارسی؛ تحلیل متون و آثار برجسته ادبی؛ تقویت مهارت‌های زبانی؛ توانایی تحلیل متون؛ مهارت سخنوری و نگارش - گسترش دامنه واژگان؛ روش‌های درک واژگان ناآشنا؛ مهارت خواندن و درک مطلب؛ بهبود مهارت‌های گفتاری و شنیداری؛	فارسی عمومی زبان انگلیسی عمومی
سبک زندگی سالم (تربیت بدنی؛ دانش خانواده و جمعیت)	نقش ورزش در زندگی؛ حفظ تناسب اندام؛ حرکات ورزشی پایه؛ ایمنی و بهداشت در ورزش؛ وضعیت بدنی و اصلاح حرکات؛ فعالیت‌های روزمره ورزشی؛ خودآزمایی جسمی؛ ورزش و درمان اهمیت ازدواج و تشکیل خانواده؛ معیارهای انتخاب همسر؛ نقش‌ها و حقوق زوجین؛ استحکام و تحکیم خانواده؛ شناسایی مشکلات خانواده؛ طلاق و پیامدهای آن؛ فرزندآوری و تربیت؛ دیدگاه‌ها و سیاست‌های جمعیتی؛ درمان ناباروری	تربیت بدنی ۱ و ۲ دانش خانواده و جمعیت
برنامه عمومی اختیاری	در راستای تکمیل تجارب دانشجویان دوره کارشناسی در بهبود مهارت‌های زندگی، کارآفرینی، درک هویت فرهنگی، درک محیط‌زیست و غیره	مهارت‌های زندگی دانشجویی، کارآفرینی، ارزش‌های دفاع مقدس، فرهنگ و تمدن اسلام و ایران، شناخت محیط‌زیست، مدیریت بحران، استانداردسازی



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۴۳

میان‌رشته‌ای و معادله
سکولاریزاسیون



تفسیر: به نظر می‌رسد محور و بنیان برنامه‌های درسی عمومی دوره کارشناسی، تربیت دینی دانشجویان باشد و تلاش می‌شود این هدف از طریق درگیرکردن آنان با مباحث نظری دین اسلام - از قبیل توحید و نبوت - و مباحث عملی مانند اخلاق کاربردی و سبک زندگی اسلامی، همچنین بررسی تاریخی انقلاب اسلامی و مبانی آن با رجوع به متون تاریخی - دینی و تجربه‌های معاصر محقق شود. افزون بر این موارد، ارتقای مهارت‌های نگارش، خوانش و پرسشگری دانشجویان در قالب دروس ادبیات فارسی و زبان انگلیسی و ترویج عادت‌های مراقبت از جسم از طریق ورزش نیز مورد توجه قرار گرفته است. در فضای جدید آموزشی، درس‌های اختیاری با عنوان مهارت‌های زندگی، کارآفرینی، هویت فرهنگی، محیط‌زیست، مدیریت بحران و حل تعارض به برنامه اضافه شده است. با وجود تغییرات برنامه درسی عمومی ایران در سال‌های گذشته، به نظر می‌رسد بی‌توجهی به فرهنگ بین‌المللی، پرورش ذوق هنری، تقویت استدلال کمی و آشناسازی ذهن دانشجویان با علوم طبیعی همچنان مشاهده می‌شود.

۲-۵. مرحله مجاورت و مقایسه

در این مرحله، چارچوب هم‌جواری یافته‌ها در جهت تسهیل مرحله مقایسه، بر اساس عوامل اصلی برنامه درسی عمومی در دانشگاه‌های منتخب، سازماندهی شد (جدول ۶).

جدول ۶. هم‌جواری برنامه درسی عمومی

عناصر مقایسه	ایران	مونت رویال کانادا	نیوساوت ولز استرالیا	پلی تکنیک هنگ کنگ	ملی سنگاپور
رویکرد بین‌رشته‌ای / دیسپلینی	وزن زیاد به انتقال ارزش‌های مذهبی و فرهنگی، ارتباطات و سبک زندگی سالم	ایجاد فرصت تجارب انسانی در تعامل با ارزش‌ها و دیگران	توسعه مهارت‌های شناختی، فردی و اجتماعی	رشد مهارت‌های عمومی در ابعاد فردی، اجتماعی و جهانی	پرورش مهارت‌های مهم زندگی شامل استدلال‌کردن، برقراری ارتباطات، و تفکر انتقادی در بستری بین‌رشته‌ای
ساختار برنامه	متمرکز و سنتی	غیر متمرکز	غیر متمرکز	غیر متمرکز	غیر متمرکز
تعداد واحدهای عمومی	۲۲ تا ۲۶ واحد	۲۲ واحد	۲۴ واحد	۳۰ واحد	۱۰ تا ۱۵ واحد

عنصر مقایسه	ایران	مونت رویال کانادا	نیوساوت ولز استرالیا	پلی تکنیک هنگ کنگ	ملی سنگاپور
محتوا	مذهبی، اخلاق، تاریخ، ادبیات، زبان انگلیسی، تربیت بدنی، کارآفرینی، محیط زیست، مدیریت تعارضات	سواد علمی و حساب. ارزش ها، باورها و هویت. جامعه و اجتماع محلی، ارتباطات دانشجو.	مهارت های تحلیل انتقادی، فهم محیط زندگی، مهارت های ارتباطی	زبان و ارتباطات، رهبری و رشد درون فردی، ماهیت انسان، روابط و توسعه، جامعه، سازمان و جهانی شدن، تاریخ، فرهنگ ها و دیدگاه های جهانی، علوم، تکنولوژی و محیط.	فرهنگ های انسانی، تفکر کردن و خوداظهاری، مطالعات سنگاپور، پرسشگری، استدلال کمی.
پیامدهای یادگیری	تعهد دینی، انتقال ارزش های فرهنگی و اخلاقی، ارتقای سواد خوانایی و نویسایی، آشنایی با زبان انگلیسی، تربیت بدنی	فهم علوم طبیعی و ریاضیات، کشف ارزش ها، باورها و ایده های شکل دهنده تجربیات انسانی، کشف علایق و روابط سازنده زندگی، رشد ارتباطات شفاهی و نوشتاری	تقویت مهارت های مرتبط با ارتباطات و گفتاری و تفکر انتقادی در مواجهه با دانش و ارزش ها، تقویت مسئولیت پذیری، کشف روابط بین رشته ای و زمینه های متقابل فرهنگی، رشد تاب آوری دانشجویان در مواجهه با مسائل و موضوعات پیچیده.	کسب مهارت های زبانی، مهارت های تفکر، مطالعه و ارتباطات کارآمد، توانمندسازی دانشجویان در اخلاق، خودتنظیمی، یادگیری مستقل، و فهم عمیق، رهبری و رشد درون فردی، رشد همدردی و مسئولیت اجتماعی از منظر بین رشته ای.	ارتقای فهم بین فرهنگی و بین رشته ای، توسعه تفکر انتقادی، ایجاد فرصت هایی جهت بیان دیدگاه ها از طریق رسانه های مختلف، شناخت سنگاپور و رابطه آن با بافت منطقه و جهان، ارتقای پرسشگری و تیمی و مشارکتی.

۱-۲-۵. رویکرد بین رشته ای / دیسیپلینی

تحلیل برنامه های درسی عمومی در کشورهای منتخب و ایران نشان می دهد که دانشگاه های پلی تکنیک و ملی سنگاپور، دامنه گسترده تری از حوزه های علمی را به دانشجویان عرضه می کنند؛ از مهارت های ارتباطی، تفکر انتقادی، توسعه شخصی و هویت محلی و جهانی گرفته تا مسائل مذهبی، سیاسی و علوم پایه و ریاضیات (به ویژه در دانشگاه ملی سنگاپور). در دانشگاه مونت رویال، برنامه درسی عمومی در پی پرورش دانشجویانی آگاه به تاریخ اندیشه ها و پدیده های انسانی و اجتماعی و نیز مؤمن به ارزش علوم مدرن و تجربی است. در برنامه درسی عمومی دانشگاه نیوساوت ولز نیز،





تجهیز دانشجویان به شایستگی‌های پایه‌ای مانند مهارت‌های تفکر، فراشناخت و ارتباطی، وزن قابل توجهی دارد و گسترش افق ذهنی از طریق آشنایی با مباحث تاریخی، اجتماعی، ادبی و سیاسی نیز مورد توجه قرار گرفته است. در مجموع، با وجود گذر برنامه‌های درسی آموزش عمومی از رویکرد صرفاً رشته‌محور به سمت رویکرد بین‌رشته‌ای، ابعاد اخلاقی و معنوی و نیز پرورش منطق ریاضی، هنوز جایگاهی کم‌رنگ در فرصت‌های یادگیری دارند. در مقایسه با دانشگاه‌های منتخب، برنامه درسی آموزش عمومی در ایران هنوز شکل یک بسته تربیتی هدفمند و فرارشته‌ای را به خود نگرفته است. این برنامه، ضمن محدود کردن تجربه‌های یادگیری در چارچوب اسلامی - که هرچند ارزشمند است - اما باید امکان درک ارتباط ایران با دیگر فرهنگ‌ها و ملل و توسعه فهم جهانی را نیز برای دانشجویان فراهم کند. همچنین، این برنامه دانشجویان را به قلمروهای علمی دیگری چون هنر، ریاضیات و جامعه‌شناسی وارد نکرده است.

۲-۲-۵. ساختار برنامه، تعداد واحدهای درسی و محتوا

در خصوص ساختار برنامه کلیه دانشگاه‌های منتخب، واحدهای برنامه درسی عمومی اختیاری یا گزینشی پیش‌بینی شده است تا دانشجویان با توجه به شرایط و نیازهای خود از بین آنها دست به انتخاب بزنند. برای مثال، در دانشگاه نیوساوت ولز استرالیا، واحدهای برنامه درسی در دودسته ارائه می‌شوند و ممکن است متناسب با دانشکده‌ها و رشته‌ها متفاوت باشد. همچنین در این دانشگاه، دو عضو کمیته برنامه درسی عمومی از بین دانشجویان انتخاب می‌شوند تا تسهیل‌گر ارائه بازخورد از برنامه درسی برای اقدامات بعدی از جمله بازنگری برنامه درسی باشند. دانشگاه‌های منتخب در مورد انتخاب واحدهای الزامی که دانشجویان موظف به گذراندن آن هستند، تفاوت چندانی با هم ندارند، اما دانشجویان در انتخاب خوشه‌های موضوعی و واحدهای درسی آزادی عمل بیشتری نسبت به برنامه درسی عمومی دانشگاه‌های ایران دارند. در ایران، همه دانشگاه‌ها به صورت متمرکز ملزم به اجرای برنامه درسی عمومی هستند و در تنظیم و اصلاح آن هیچ نقشی ندارند و اساساً این برنامه برخلاف تجارب بین‌المللی ساختار متمرکز دارد.



در خصوص مقایسه تعداد واحدهای درسی در نظر گرفته برای دانشگاه‌های منتخب با برنامه درسی آموزش عمومی در ایران، بیشترین تعداد به پلی‌تکنیک هنگ‌کنگ اختصاص دارد و دامنه تعداد واحدها ۳۰ واحد است که در حدود یک چهارم برنامه درسی دوره کارشناسی را شامل می‌شود. در بین دانشگاه‌های منتخب، در دانشگاه مونت رویال کانادا واحدهای درسی در سطوح مختلف یا سه گانه (با توجه به عمق محتوا) ارائه می‌شوند که دانشجویان باید برخی دروس در سطوح مذکور را به طور الزامی بگذرانند. اطلاعات به دست آمده در حوزه تعداد و دامنه برنامه درسی عمومی دانشگاه‌های منتخب، به خوبی نشان‌دهنده تنوع قابل توجه مواد درسی ارائه شده در چارچوب خوشه‌های موضوعی توسط دانشگاه‌های منتخب در مقایسه با دانشگاه‌های ایران است.

از نظر محتوا همان‌طور که مندرجات جدول ۸. نشان می‌دهد در هر چهار دانشگاه بین‌المللی مورد بررسی، خوشه‌هایی ناظر برای ارتباطات انسانی پیش‌بینی شده است. همچنین، موضوع فرهنگ و جامعه تحت عناوین مختلف مورد توجه قرار گرفته است. مهارت‌های تفکر در دو دانشگاه ملی سنگاپور و دانشگاه نیوساوت ولز یکی از خوشه‌های مهم را به خود اختصاص داده‌اند. خوشه سواد علمی و حساب، تنها در دانشگاه مونت رویال کانادا بخشی از برنامه درسی عمومی بود. بیشترین خوشه‌های موضوعی، در برنامه درسی عمومی دانشگاه پلی‌تکنیک هنگ‌کنگ و کمترین تعداد خوشه‌ها در دانشگاه نیوساوت ولز دیده می‌شود. البته در مقایسه با دانشگاه‌های بین‌المللی، برنامه درسی عمومی ایران از کمترین تنوع موضوعی در خوشه‌ها برخوردار است.

۳-۲-۵. پیامدهای یادگیری

با نگاهی به پیامدهای یادگیری موردانتظار در دانشگاه‌های منتخب، شاید بتوان آنها را در حوزه‌های توسعه شخصی (از قبیل برآوردن نیازهای فردی و رشد فردی)، توسعه‌سازمانی (از قبیل توسعه مهارت‌های ارتباط بین‌فردی)، هویت محلی (در جهت اهداف جامعه محلی)، هویت ملی (در جهت سیاست‌های کلی کشور) و هویت جهانی (از قبیل چالش‌های فردی در جامعه جهانی، نیازهای اساسی افراد در دنیای

امروز و...)، علوم طبیعی (زیست‌محیطی)، علوم ریاضی (استدلال کمی) و موضوعات هنری (تربیت هنری) مورد توجه قرارداد؛ به طوری که در هر یک از حوزه‌های مذکور با توجه به سیاست‌های کلی دانشگاه‌ها، واحدهای متنوعی در جهت نیل به اهداف یادگیری در هر حوزه، پیش‌بینی شده است. نحوه کارآمد و صحیح رویارویی با زندگی اجتماعی در دامنه‌ها و سطوح مختلف (از محلی تا جهانی)، رشد مهارت‌های تفکر، فهم زمینه‌های متقابل فرهنگی، تفکر محاسباتی، نگاه زیبایی‌شناسانه، تربیت زیست‌محیطی و تقویت مسئولیت‌پذیری از جمله مواردی هستند که در اکثر دانشگاه‌های منتخب جزو پیامدهای یادگیری محسوب می‌شوند.

به طور کلی پیامدهای یادگیری مورد انتظار از دانشجویان و به تبع آن واحدهای درسی در دانشگاه‌های منتخب، طیف وسیع‌تری را نسبت به برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی ایران شامل می‌شود و تنوع واحدهای ارائه شده در دانشگاه‌های منتخب نیز به مراتب بیشتر از برنامه درسی عمومی ایران است. در سطح جزئی پیامدهای یادگیری مربوط به ارتباطات انسانی که در دانشگاه‌های منتخب در قالب خوشه‌های موضوعی متنوعی به چشم می‌خورد و واحدهای گوناگونی را به خود اختصاص داده است، در برنامه درسی عمومی ایران غالباً در خوشه موضوعی و واحد درسی فارسی عمومی و زبان انگلیسی گنجانده شده است. خوشه موضوعی تربیت بدنی در برنامه درسی عمومی دانشگاه‌های منتخب مورد توجه قرار نگرفته است؛ اما در برنامه درسی عمومی ایران با دو عنوان درس «تربیت بدنی ۱» و «تربیت بدنی ۲» ارائه می‌شود و دانشجویان ملزم به گذراندن آن هستند. در برنامه درسی عمومی دانشگاه‌های ایران، دانشجویان باید تعداد واحدهای معینی از هر یک از خوشه‌های موضوعی را مطالعه کنند که این امر در برنامه درسی عمومی دانشگاه‌های منتخب نیز دیده می‌شود. البته شایان ذکر است که در دانشگاه‌های ایران، تعداد واحدهای الزامی بسیار بیشتر از واحدهای اختیاری است و آنها در انتخاب خوشه موضوعی یا واحدهای درسی آزادی عمل چندانی ندارند. در برنامه درسی عمومی ایران، به جز هشت واحد درسی که مربوط به فارسی عمومی،

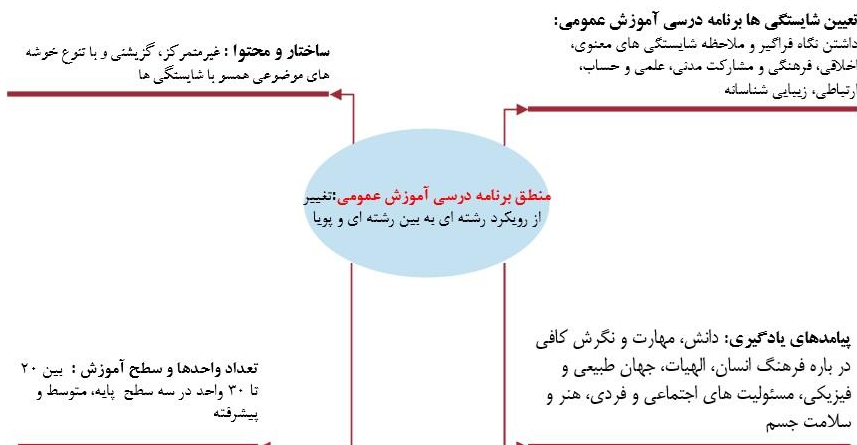


تربیت بدنی و زبان انگلیسی و تعدادی واحد اختیاری در زمینه‌هایی از قبیل کارآفرینی، محیط‌زیست که اخیراً دانشجویان امکان انتخاب پیدا کرده‌اند، بقیه واحدهای درسی به دانش فرهنگی و دینی اختصاص دارند و پاسخگویی نسبت به نیازهای فردی و اجتماعی دانشجویان و همگام‌سازی برنامه درسی عمومی با تغییرات در زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی، فناورانه و... چندان موردتوجه قرار نگرفته است.

۳-۵. مدل نهایی برآمده از مقایسه میان دانشگاهی برای برنامه درسی آموزش عمومی در ایران

پرسش‌های این پژوهش حول تجزیه و تحلیل شباهت‌ها و تفاوت‌های میان برنامه درسی عمومی دانشگاه‌های مونت رویال کانادا، نیو ساوت ولز استرالیا، پلی تکنیک هنگ کنگ و ملی سنگاپور با برنامه درسی عمومی دانشگاه‌های متمرکز بوده است. با توجه به مقایسه‌های صورت گرفته مدل نهایی برآمده برای برنامه درسی آموزش عمومی در ایران پیرامون پنج مضمون اصلی منطق، شایستگی‌های یادگیری موردانتظار، پیامدهای یادگیری، ساختار و محتوای برنامه درسی، تعداد و دامنه یا سطح ارائه برنامه درسی آموزش عمومی سازماندهی گردید (نمودار ۱). برنامه درسی آموزش عمومی در ایران منطقی متمرکز و رشته-محور دارد و پیامدهای یادگیری محدود به اخلاق، معنویت و تربیت بدنی و مهارت‌های ارتباطی (بدون توجه به هنر، ریاضیات و جامعه‌شناسی) تولید کرده است. این وضعیت منجر به کنار گذاشته شدن نقش و مشارکت دانشگاه‌ها در سیاست‌گذاری این برنامه درسی شده و تعداد واحدهای محدود و فاقد تنوع در سطوح ارائه را به دنبال داشته است. در مقابل، مدل مطلوب قابل استخراج از دانشگاه‌های منتخب (نیو ساوت ولز، پلی تکنیک هنگ کنگ، مونت رویال)، منطقی بین‌رشته‌ای، شایستگی‌های گسترده، ساختاری اختیاری و گزینشی با مشارکت دانشجو، دامنه ۲۰-۳۰ واحد با سطوح سه‌گانه (پایه، متوسط، پیشرفته) و پیامدهای متنوع و پاسخگو دارد که از طریق بازخورد مستمر ذینفعان به اصلاح و ارتقای کیفیت خود می‌پردازد.





نمودار ۱. مدل نهایی برنامه درسی آموزش عمومی دوره کارشناسی ایران برآمده از تجارب بین المللی



مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی

۵۰

دوره ۱۸، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۵
پیاپی ۷۲

۶. بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر باهدف مقایسه برنامه درسی آموزش عمومی در ایران در وجوه رویکرد حاکم بر برنامه درسی، ساختار و تعداد واحدهای درسی و محتوا، پیامدهای یادگیری با دانشگاه های مونت رویال، نیوساوت ولز، پلی تکنیک هنگ کنگ و ملی سنگاپور انجام شده است. یافته ها نشان می دهد که رویکرد حاکم بر برنامه درسی در دانشگاه های منتخب به طور غالب حول رشد مهارت های فردی و اجتماعی و همچنین انواع مهارت های تفکر شکل گرفته است. برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی ایران بر انتقال ارزش های مذهبی و فرهنگی و ارتباطی و سبک زندگی سالم تأکید بیشتری دارد. موضوعات برنامه درسی در دانشگاه های منتخب، متأثر از رویکرد حاکم بر برنامه درسی عمومی و سیاست های کلی دانشگاه ها، در جهت ایجاد و توسعه توانمندی دانشجویان در مواجهه با محیط های گوناگون فردی و اجتماعی شکل گرفته است؛ اما بخش عمده موضوعات برنامه درسی عمومی دانشگاه های ایران، متأثر از فرهنگ دینی بوده و کمترین تنوع موضوعی را در بین دانشگاه های مورد مطالعه را به خود اختصاص داده است.

بررسی محتوای برنامه درسی آموزش عمومی ایران و دانشگاه‌های منتخب نشان می‌دهد که تقویت هویت دینی و هویت اجتماعی ملهم از رویکرد دینی در ایران، از وجوه بارز افتراق میان برنامه‌های درسی محسوب می‌شود. به طور کلی، با در نظر گرفتن دسته‌بندی گاف (۱۹۸۳)، برنامه درسی آموزش عمومی در ایران با توجه به تأکید زیاد بر ویژگی‌های مذهبی - انقلابی و الزامی بودن برای همه دانشجویان در دانشگاه‌های مختلف کشور در «مکتب بنیادگرایی» قرار می‌گیرد. لذا؛ در این برنامه کثرت‌گرایی، چند فرهنگی، سودمندی شغلی و علمی، دانشجو محوری و نیازهای آن و تربیت چندساحتی که در رویکردهای پراگماتیسم، پیشرفت گرایی و ایدآلیسم مورد تأکید قرار می‌گیرند، مورد غفلت قرار می‌گیرند.

پیگیری کاستی‌های برنامه درسی عمومی دانشگاه‌ها در ایران در بعد عملی و نظری قابل توجه است؛ عدم توجه سیاست‌گذاران به همگام‌سازی برنامه درسی عمومی با مقتضیات عصر حاضر و آینده و عدم استقبال پژوهشگران حوزه آموزش عالی از برنامه درسی عمومی - به عنوان پیش نیاز عمل - توأمان موجب ایجاد تمایز محسوس بین برنامه درسی عمومی کشورهای منتخب با برنامه درسی عمومی دانشگاه‌های ایران شده است. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، باوجود اهمیت برنامه درسی عمومی در دانشگاه‌ها، این موضوع در بین پژوهش‌های آموزش عالی در داخل کشور چندان مورد توجه قرار نگرفته است. این فقدان در رابطه با مقایسه برنامه درسی عمومی ایران با برنامه درسی عمومی دانشگاه‌های بین‌المللی مشهودتر است. باین حال یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های خالقی نژاد (۱۴۰۰) و قاسم‌پور و همکاران (۱۳۹۴) همسویی دارد. به بیان خالقی نژاد (۱۴۰۰) برنامه درسی عمومی دانشگاه‌ها باید در پی پاسخگویی به نیازهای اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و معرفتی در سطوح مختلف باشد، و در این زمینه برنامه درسی عمومی کارشناسی در ایران با کاستی‌هایی در همگام‌شدن با تحولات جهانی، تجربیات بازار کار، مشارکت اجتماعی و نگاه‌های بین‌رشته‌ای روبرو است. یافته‌های پژوهش قاسم‌پور و همکاران (۱۳۹۴) نیز که یکی از معدود مطالعات صورت گرفته در





این حوزه است، نشان می‌دهد که دانشگاه‌های منتخب تفاوت‌های قابل توجهی با نظام آموزشی ایران دارند.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که با وجود شباهت‌های جزئی در برخی خوشه‌های موضوعی بین دانشگاه‌های منتخب و دانشگاه‌های ایران، تفاوت‌های بسیاری بین آنها در حوزه‌های مورد بررسی وجود دارد. بر اساس فرایندهای بررسی و مطالعات صورت گرفته در این پژوهش، چشم‌انداز قابل تأملی حاصل شد که می‌توان از آن در جهت بهبود برنامه درسی عمومی ایران بهره برد. ورود موضوعات و مواد درسی در پرورش مهارت‌های عمومی مورد نیاز دانشجویان محسوب می‌شود، می‌تواند آنها را در مواجهه با موقعیت‌های گوناگون آماده‌تر کند. پیش‌بینی روندهای منظم در جهت بازنگری برنامه درسی عمومی دانشگاه‌ها، توسط تصمیم‌گیرندگان، به‌منظور به‌روزرسانی می‌تواند گام مؤثری در جهت همسوسازی برنامه درسی با نیازهای واقعی دنیای کنونی باشد. در این راستا می‌توان از سازوکارهای نیازسنجی آموزشی در سطوح مختلف ملی تا موسسه‌ای بهره برد. همچنین ارزیابی مداوم برنامه درسی عمومی در چارچوب مقتضیات دنیای کنونی به‌ویژه در دو بعد فناوری و محتوایی می‌تواند این بخش مهم از برنامه درسی دانشگاهی را در پاسخگویی به چالش‌های مختلف عصر حاضر مجهز کند. در مجموع با توجه نتایج این پژوهش، اقدامات زیر برای ارتقای کیفیت برنامه درسی آموزش عمومی پیشنهاد می‌شود:

- کاهش تمرکزگرایی در تصمیم‌گیری و امکان طراحی بخشی از دروس عمومی بر اساس نیازهای بومی و منطقه‌ای.
- طراحی برنامه‌ای بین رشته‌ای و منعطف ناظر بر نیازهای پویای فردی، اجتماعی و حرفه‌ای دانشجویان.
- افزایش تعداد واحدهای درسی عمومی به سطحی قابل مقایسه با دانشگاه‌های بین‌المللی.
- تنوع بخشی و گسترش دایره انتخاب دانشجویان از میان دروس عمومی اختیاری و حذف محدودیت تعداد واحدهای قابل اخذ.

- پرداختن جدی‌تر به مهارت‌های فردی و اجتماعی و تفکر نقاد و خلاق در کنار حفظ ارزش‌های فرهنگی و دینی.
- بهره‌گیری از تجارب بین‌المللی برای بازنگری برنامه درسی آموزش عمومی دوره کارشناسی.

سپاسگزاری

این مقاله مستخرج از طرح تحقیقاتی با عنوان «تحلیل برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی در ایران و مقایسه آن با برنامه درسی عمومی ده دانشگاه بین‌المللی» است که با حمایت مالی «پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی» و با شماره ثبت ۳۲۰۷۵ در تاریخ ۱۳۹۹/۰۴/۲۳ انجام شده است. بدین‌وسیله از آقای دکتر رضا ماحوزی و وجیهه جوادی‌نیا که در تسهیل اجرای پژوهش مساعدت کردند، صمیمانه سپاسگزاری می‌شود.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند که هیچ‌گونه تعارض منافی در خصوص این پژوهش وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش با استفاده از اعتبارات پژوهشی «پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی» و در قالب طرح پژوهشی شماره ۲۳۴۹۳ انجام شده است.



بابانی، مظهر؛ وزارع رمشتی، اسرا (۱۴۰۲). چالش‌ها و راهکارهای دروس عمومی دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر کتاب‌های درسی از نظر دانشجویان. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۵(۵۳)، ۲۰۴-۱۷۴. <https://doi.org/10.30487/rwab.2024.2009989.1577>

خالقی‌نژاد، سیدعلی (۱۴۰۰). تاریخچه برنامه درسی عمومی دوره کارشناسی. دوفصلنامه برنامه درسی آموزش عالی، ۱۲(۲۳)، ۲۶۷-۲۳۹.

دهقانی، علی اصغر؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ مشکات، عبدالرسول (۱۴۰۲). بررسی ضرورت ارائه دروس معارف اسلامی در مقطع کارشناسی دانشگاه‌ها. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۳۱(۵۹)، ۹۱-۱۱۸.

عارفی، محبوبه؛ قهرمانی، محمد؛ رضایی‌زاده، مرتضی (۱۳۸۸). ضرورت و راهکارهای بهبود برنامه درسی دروس عمومی دوره کارشناسی از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۳(۱۰)، ۹۴-۱۲۹.

عزیزی، یعقوب؛ صادقی، علیرضا؛ و عبداللهی، حسین (۱۳۹۵). ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی دروس عمومی دوره کارشناسی از دیدگاه اساتید و دانشجویان. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۱(۲)، ۱-۲۴. <https://doi.org/10.22054/qric.2016.7038>

قاسم‌پور، عرفانه؛ حکیم‌زاده، رضوان؛ ملکی‌پور، احمد؛ قاسم‌پور، احترام (۱۳۹۵). مطالعه تطبیقی دروس عمومی کارشناسی در دانشگاه‌های میسوری، یوسی داویس، بیروت و تهران. فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۱(۲)، ۴۵-۲۵. <https://doi.org/10.22054/qric.2016.7037>

Arthur, J. (2005). The re-emergence of character education in British educational policy. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 239-254. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00293.x>

Berg-Schlosser, D. (2001). Comparative Studies: Method and Design. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioural Sciences* (1st ed., pp. 2427-2433). Amsterdam: Elsevier.

Chang, T. S., Wang, H. C., Haynes, A. M., Song, M. M., Lai, S. Y., & Hsieh, S. H. (2022). Enhancing student creativity through an interdisciplinary, project-oriented problem-based learning undergraduate curriculum. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101173. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101173>

Cohen, A. M. (1998). *The shaping of American higher education: Emergence and growth of the contemporary system*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gaff, J. (1983). *General Education Today: A Critical Analysis of Controversies, Practices, and Reforms*. San Francisco: Jossey-Bass.





- Henschel, S., Lewis, M., Wade, K. C., & Schwertner, D. (2018). Trends in undergraduate general education in the US, the Texas Core Curriculum, and communication course requirements. *Texas Education Review*, 6(1), 84-101. <https://doi.org/10.15781/T23J39J30>
- Maki, P. (2015). Assessment that works: A national call, a twenty-first-century response. Association of American Colleges & Universities. https://dgm81phhvh63.cloudfront.net/content/user-photos/Publications/Excerpts-and-TOC/VALASSESS_Intro.pdf.
- Mount Royal University (2019) General education. Reterived from: <https://catalog.mtroyal.ca/content.php?catoid=17&navoid=1012>
- National University of Singapore (2019) Curriculum Structure and Graduation, Retrived from: <https://www.science.nus.edu.sg/undergraduates/general-academic-requirements-and-policies/>
- O'Banion, T. (2016). A brief history of general education, *Community College Journal of Research and Practice*, 40:4, 327-334. <https://doi.org/10.1080/10668926.2015.1117996>
- Pan, J. D., & Pan, H. M. (2005). Accomplishments of the holistic education idea: An Example from Chung Yuan Christian University. *Chung Yuan Journal*, 33(2), 237-251. <https://doi.org/10.3390/su13073718>
- Petrina, S. (2022). Methods of Analysis: Curriculum analysis. *The University of British Columbia*. Research 2.0 (blog). <https://blogs.ubc.ca/researchmethods/methodologies/analysis/>.
- Schanker, J. B. (2011). *CAO perspective: The role of general education objectives in career and technical programs in the United States and Europe* (Doctoral dissertation). National Louis University. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Shankman, C. K. (2012). General Education at Catholic Colleges and Universities. Center for the Advancement of Catholic Higher Education. Retrived from: <https://cardinalnewmansociety.org/general-education-at-catholic-colleges-and-universities/>
- The Hong Kong Polytechnic University (2020). Office of general requirement university. Retrived from: <https://www.polyu.edu.hk/ogur/GURSubjects/>
- University of New South Wales (2020) General Education Program. Retrieved from: <http://legacy.handbook.nsw.edu.au/generaleducation/2013/generaleducation2.html#Objectives>
- Wells, C. A. (2016). A Distinctive Vision for the Liberal Arts: General Education and the Flourishing of Christian Higher Education. *Christian Higher Education*, 15(1-2), 84-94. <https://doi.org/10.1080/15363759.2016.1117277>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of advanced nursing*, 52(5), 546-553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>

- Wilcke, H., & Budke, A. (2019). Comparison as a method for geography education. *Education sciences*, 9(3), 225. <https://doi.org/10.3390/educsci9030225>
- Xing, J. (Ed.). (2013). *General education and the development of global citizenship in Hong Kong, Taiwan and Mainland China: not merely icing on the cake*. Routledge.
- Xue, C., Yang, T., & Umair, M. (2023). Approaches and Reforms in Undergraduate Education for Integration of Major and General Education: A Comparative Study among Teaching, Teaching—Research, and Research Universities in China. *Sustainability*, 15(2), 1251. doi:10.3390/su15021251
- Yan, K., & Zhang, Y. (2024). The tensions of general education reform in China. *Asia Pacific Education Review*, 25(1), 131-142. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09767-4>
- Ye, H., Xu, S., Wen, J. (2026). *Design and Implementation of a General Education Curriculum for EEE Undergraduate Programs from the Perspective of UK IET Accreditation*. In: Ventura, M.D., Zhan, Z. (eds) Exploring Innovations in Educational Technology: The ICEIT'25 Collection. Lecture Notes in Educational Technology. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-3-030-62365-4_40



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۵۶

دوره ۱۸، شماره ۴

پاییز ۱۴۰۵

پیاپی ۷۲