

نیازسنجی و اولویت‌بندی رشته‌های بین‌رشته‌ای؛ مطالعه موردی دانشگاه‌های آزاد نجف‌آباد و دولتی اصفهان

سمیرا مرادزاده^۱

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

حسنعلی بختیار نصرآبادی^۲

عضو هیئت علمی دانشگاه اصفهان

علی صادقی^۳

کارشناس ارشد سنجش از دور

تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۰۱/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۸۹/۱۱/۱۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف نیازسنجی و اولویت‌بندی رشته‌های بین‌رشته‌ای در دانشگاه آزاد نجف‌آباد انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل اساتید و دانشجویان در دسترس تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های آزاد نجف‌آباد و دولتی اصفهان در سال ۱۳۸۸-۱۳۸۹ می‌شود. روش تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی است که از بین جامعه آماری، ۱۰۵ نفر (اساتید دانشگاه آزاد نجف‌آباد و دانشگاه اصفهان ۵۵ نفر و دانشجویان تحصیلات تکمیلی ۵۰ نفر) به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه محقق ساخته رشته‌های میان‌رشته‌ای بود. یافته‌های پژوهش نشان داد تمایل و انگیزه کافی برای اجرای این دوره‌ها در بین اساتید و دانشجویان وجود دارد و در حال حاضر امکان برگزاری تنها پنج رشته بین‌رشته‌ای از لحاظ منابع اطلاعاتی، امکانات فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریتی بیشتر وجود دارد. اولویت‌بندی رشته‌های بین‌رشته‌ای نشان داد رشته‌های ویراستاری، روان‌شناسی سیاسی و اعتیاد، فلسفه تحلیل زبانی و مدیریت قراردادهای بین‌الملل در اولویت اول قرار دارند و رشته‌های بین‌رشته‌ای دیگر در اولویت بعد قرار دارند. واژگان کلیدی: برنامه درسی، تخصص‌گرایی، تلفیق.

1. samira_moradzade@yahoo.com

2. h.nasrabadi89@gmail.com

3. sadeghi.ali2020@gmail.com

مقدمه و طرح مسئله

باید توجه داشت «میان‌رشته‌ای^۱ شوراندن اهل علم علیه قواعد پیشین علم و رشته‌های قدیمی نیست»، بلکه میان‌رشته‌ای، نوعی چشم‌انداز فرهنگی و انسان‌گرایانه را هدایت می‌کند که تخصص‌گرایی و رشته‌گرایی را ارتقا می‌بخشد و یک نوع هم‌افزایی را باز می‌نماید. از دهه ۷۰ به بعد، بیشتر گرایش کارگزاران فرهنگی و مدیریت‌های فرهنگی در دانشگاه‌های کشورهای پیشرفته به میان‌رشته‌ای سوق داده شد، به طوری که حتی در دانشکده‌ها و دپارتمان‌های علوم انسانی و اجتماعی، نوعی مأموریت جدید برای استادان تعریف شده که با تخصص‌گرایی محض در چالش بود تا کارکردهای فرهنگی گفتمان دانش مهندسی‌گرایی سازمانی در نهادهای فرهنگی و فکری را تغییر دهد؛ به عبارت دیگر در دوران گذشته، دغدغه اصلی دانشگاهیان آن بود که با مشخص کردن یک نقطه و هدف، علاوه بر برخورداری از نوعی آموزش و تربیت عمومی، نقطه ثقل فعالیت دانشگاهی خود را روی تخصص‌گرایی محض استوار سازند. اما امروزه موضوع فرهنگ، و پدیده‌های فرهنگی به دلیل چالش عملی با پدیده‌ها به سمت افزایش گرایش‌ها به سمت میان‌رشته‌ای‌ها سوق پیدا کرده است. در عصر پیچیده و متغیر حاضر، موقعیت، اعتبار و کارایی داده‌ها، دانش، تجارب و روش‌ها با چالشی جدی روبه‌رو شده است. شهروند این عصر برای شناخت و فهم مسائل، موضوعات و پدیده‌های اجتماعی پیچیده، و تأویل واقع‌بینانه متن‌ها و صورت بخشیدن به دریافت‌های شناختی خود از جهان، قرائت متن‌های متکثر و متغیر، ناگزیر از بازسازی مجدد تجارب و دانش خویش در هم‌گرایی و اشتراک با داشته‌ها و دانسته‌های دیگران است. در چنین وضعیتی، رشته‌های علمی و کنشگران آن به تدریج شانس بقا و قدرت حضور خود را در هم‌نشینی و هم‌گرایی با سایر معرفت‌ها احساس می‌کنند؛ از این رو میان‌رشته‌ای در دهه‌های اخیر در سیاست‌گذاری‌های علمی، آموزشی و پژوهشی جوامع مختلف مورد توجه و اشتیاق عمومی است؛ لذا یکی از مهم‌ترین و اصلی‌ترین دلایل گرایش به چنین رویکردها و فعالیت‌هایی در جامعه ما را می‌توان پیدایش و ظهور پدیده‌ها و مسائل اجتماعی پیچیده‌ای عنوان کرد که نهادها و شهروندان در ابعاد مختلف اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و علمی با آن مواجه‌اند. تحقیق حاضر، به عنوان گامی در جهت این پیچیدگی‌ها می‌تواند کارساز باشد. هدف اصلی این مقاله نیازسنجی و اولویت‌بندی رشته‌های بین‌رشته‌ای در دانشگاه‌های آزاد نجف‌آباد و دولتی اصفهان است که شامل سه پرسش است:



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۰۰

دوره سوم
شماره ۳-۲
بهار و تابستان ۱۳۹۰



۱. تمایل و انگیزه کافی برای اجرای این دوره‌ها در بین اعضای هیئت علمی و دانشجویان مقطع تحصیلات تکمیلی وجود دارد؟
۲. امکان برگزاری هریک از رشته‌های بین‌رشته‌ای برای ۵ رشته اصلی علوم سیاسی (مدیریت روابط دیپلماتیک، فناوری اطلاعات و سیاست، مدیریت قراردادهای بین‌الملل)، روان‌شناسی (پژوهشگری خانواده، روان‌شناسی سیاسی، روان‌شناسی اعتیاد)، فلسفه (فلسفه تعلیم و تربیت، فلسفه حقوق، فلسفه تحلیل زبانی)، کتابداری (علم‌سنجی، مدیریت و جامعه‌شناسی علم، ویراستاری) و معارف (فرقه‌ها و مذاهب جدید، دین‌پژوهی، زبان‌شناسی دین) از لحاظ منابع انسانی، اطلاعاتی، فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریت از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان مقطع تحصیلات تکمیلی وجود دارد؟
۳. اولویت‌بندی رشته‌های بین‌رشته‌ای به لحاظ امکان برگزاری از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان مقطع تحصیلات تکمیلی چگونه است؟

مبانی و پیشینه پژوهش

به‌رغم سادگی در لفظ، همان‌گونه که کلاین (۲۰۰۲) می‌گوید، میان‌رشته‌ای مفهومی «مبهم» و عملی «پیچیده» است. در نتیجه، تعاریف و نظرگاه‌های گوناگونی از مفهوم آن در دست است. یکی از تعاریف میان‌رشته‌ای که بارها به آن استناد می‌شود، تعریفی است که یک دهه پیش ارائه شده است. این تعریف را ویلیام نیوول^۱ و جولی تامپسون کلاین در سال ۱۹۹۷ با انتشار کتاب «پیشرفت مطالعات میان رشته‌ای» ارائه داده‌اند. از نظر این دو صاحب‌نظر، میان‌رشته‌ای عبارت است از فرایند «پاسخگویی به پرسش‌ها، شناخت و حل مسئله یا مشکل، و نیز تجزیه و تحلیل موضوع یا موضوعات پیچیده‌ای که با استفاده از دانش، روش و تجارب یک رشته یا تخصص امکان‌پذیر نباشد». به عبارت دیگر، نیوول و کلاین، میان‌رشته‌ای را فرایند تلفیق و آمیزش حرفه‌ای و تخصصی چشم‌اندازهای مختلف و متنوع رشته‌ای برای شناخت جامع و حل درست مسائل و موضوعات پیچیده می‌دانند (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۷: ۳۱). رویکرد میان‌رشته‌ای مانند هر طرز تلقی و رویکرد دیگری، ریشه در دیدگاه‌های روان‌شناختی و فلسفی دارد (ملکی، ۱۳۸۰: ۳۴) و بیشتر در مواقعی مورد استفاده قرار می‌گیرد که حل یک موضوع یا پاسخگویی به یک مسئله به‌قدری سخت باشد که نتوان با استفاده از یک رشته یا تخصص به آن پرداخت (نیوویل،

1. Newell



۱۹۹۴: ۲۸). میان‌رشته‌ای نوعی همکاری علمی و آکادمیک میان کنش‌گران و متخصصان دو یا چند رشته علمی و آموزشی فراهم می‌کند که برای تعقیب و تأمین هدف‌های معین در ابعاد علمی، اجتماعی و فرهنگی با یکدیگر کار می‌کنند. فعالیت‌های آنها بر اساس دانش، نظریه‌ها، تخصص‌ها، مهارت‌ها و روش‌های رشته‌ای حیات می‌یابند، ولی با آنها متفاوت هستند؛ یعنی میان‌رشته‌ای، برآیند پیچیدگی مسائل و غیرخطی بودن روابط و مناسبات اجتماعی میان حوزه‌های مختلف معرفت است که مطالعه، تحلیل و شناخت آنها با ابزارها و چشم‌اندازهای رشته‌ای بی‌نتیجه و بی‌فایده است. این بدان معنی است که رویکردها و گونه‌های میان‌رشته‌ای اگرچه از روابط درونی دانش، نظریه‌ها، روش‌ها و الگوهای جدید ارتباطی میان رشته‌ها و ساختارهای رشته‌ای شکل می‌گیرند، اما از ظرفیت‌ها و خصلت‌هایی برخوردارند که آنها را به صورت یک گفتمان مطلوب و قالب معرفی می‌کند که می‌تواند در حل مشکلات چندوجهی جامعه اثرگذار باشد (لوریمر و مانیون، ۱۹۹۶؛ ویچا و پولارد، ۲۰۰۴ به نقل از: کمبل، ۲۰۰۵). علاوه بر این، رویکرد میان‌رشته‌ای با ارائه دیدگاه‌های بسیار متفاوت در مورد یک موضوع خاص، می‌تواند مفروضه‌های انسانی را دلالت نهفته در آنچه دانش نامیده می‌شود، عیان سازد؛ لذا طرفداری زیرو از رویکرد میان‌رشته‌ای بر این اساس است که او معتقد است رویکرد میان‌رشته‌ای فراگیران را از گروه‌های اقلیت و اکثریت آزاد می‌سازد (اعتمادی‌زاده، نصر و لیاقت‌دار، ۱۳۸۸: ۳۱).

از نگاهی دیگر میان‌رشته‌ای عبارت است از فرایند ارتباط، تعامل و تلفیق خلاق و بهره‌ور دانش، مفاهیم، روش‌ها، تجارب و تخصص‌ها در دو یا چند حوزه یا رشته علمی به منظور دستیابی به شناخت جامع، فهمی گویا و تحلیل علمی مسائل، موضوعات و پدیده‌های واقعی (علیخانی، ۱۳۸۸: ۶-۲).

رویکرد میان‌رشته‌ای برخلاف رویکردهای موضوع‌محور که نیازمند افرادی با دکتری تخصصی در زمینه موضوعات خاص هر رشته است، به افرادی نیازمند است که دارای علاقه‌مندی یا مدرک در حوزه‌های گوناگون و همچنین اطلاعات و دانش در زمینه‌های مختلف باشند که به ایجاد ارتباط بین مطالب و تلفیق آنها با یکدیگر بپردازد چراکه بدون آن آگاهی‌های به‌وجودآمده در افراد بسیار کم‌ارزش و سطحی خواهد بود. در این حالت است که مطالعه علوم میان‌رشته‌ای سبب تأثیر بر ابعاد مختلف دیسپلین‌ها و در نتیجه ایجاد برداشت‌های جامع از آن می‌گردد (بایراک ارکوج، گول، ۲۰۰۴: ۴۵). لذا پروژه مطالعات میان‌رشته‌ای نفی تخصص نیست و به خدشه‌دار شدن

1. Lorimer and Manion
2. Wiecha and Pollard
3. Campbell



مرزهای تخصصی علوم و اظهار نظر غیر متخصصان در مسائل تخصصی نمی‌انجامد؛ به عبارت دیگر میان‌رشته‌ای نقد تخصص است و نفی آن نیست. این مطالعات با نقد تخصصی شدن رشته‌ها کارش را آغاز می‌کند ولی این نقد تخصص در یک فرایند زمانی مشخص نه تنها تخصص را نفی نمی‌کند بلکه به ایجاد تخصص‌های جدید هم منتهی می‌شود. مثلاً نقد علم جغرافیا و علم سیاست به طور جدا موجب همکاری این دو رشته می‌شود و همکاری‌های میان‌رشته‌ای در این حوزه صورت می‌گیرد و در جریان این نقد یک رشته جدید به نام جغرافیای سیاسی می‌انجامد؛ بنابراین موجب آسیب به تخصص نمی‌شود (برزگر، ۱۳۸۸: ۱۶).

در ارتباط با برنامه درسی میان‌رشته‌ای، برگستروم^۱ (۱۹۹۰) برخی از ویژگی‌های یک برنامه درسی میان‌رشته‌ای مناسب را به این شرح برشمرده است:

۱. درگیر ساختن فراگیران در بررسی عمیق مسائلی که به آنها مربوط است؛
۲. اخذ و گنجاندن ایده‌هایی از حوزه‌های متفاوت دانش؛
۳. توجه به نیازهای جسمی، عاطفی و شناختی هریک از فراگیران؛
۴. در برداشتن واحدهایی که حول چندین فعالیت ایجاد شده باشند (فعالیت‌های گروه کوچک، کل کلاس و گروه‌های بزرگ)؛
۵. انعطاف‌پذیری، فراهم‌سازی تجربه جهان واقع برای فراگیران و تأکید بر حل مسئله. الیس و فوتس (۲۰۰۱) ادعاهای طرفداران برنامه درسی میان‌رشته‌ای را چنین خلاصه می‌کنند:
 ۱. برنامه درسی میان‌رشته‌ای مهارت‌های سطح بالای تفکر را بهبود می‌بخشد؛
 ۲. برنامه درسی میان‌رشته‌ای موجب می‌شود یادگیری کمتر قطعه‌قطعه باشد و لذا فراگیران فرایند و محتوای برنامه درسی را به طور یکپارچه درک می‌کنند؛
 ۳. برنامه درسی میان‌رشته‌ای کاربردهای جهان واقع را امکان‌پذیر می‌سازد و لذا فرصت انتقال یادگیری را فراهم می‌کند.

در ارتباط با موضوع اهداف اگرچه برای مطالعات میان‌رشته‌ای اهداف گوناگونی برشمرده‌اند اما سه هدف، اساسی‌تر به نظر می‌رسد: درهم‌تنیدگی^۲، دگراندیشی و تفکر نقاد. پژوهشگرانی از جمله کلن و نیوول^۳ (۱۹۹۶) درک مشترک رشته‌ای را صرفاً بر مبنای درهم‌تنیدگی امکان‌پذیر می‌دانند. واژه فرارشته‌ای، نه تنها به مفهوم درهم‌تنیدگی در قلمرو دانشگاهی است بلکه

1. Bergstrom
2. Integration
3. Klein & Newelle



در میان گروه‌های اجتماعی نیز وجود دارد؛ با این تفاوت که مفهوم آن تحول یافته و به میان‌رشته‌ای نزدیک شده است. این دو اعتقاد دارند که درهم‌تنیدگی در درون یا بیرون از قلمرو دانشگاه دربرگیرنده فرایندهای مشابهی است. لاتوکا^۱ (۲۰۰۱) با مفهوم‌سازی میان‌رشته‌ای، به مثابه درهم‌تنیده‌سازی چشم‌اندازهای رشته‌ای، موافق است اما نگران آن است که این‌گونه مفهوم‌سازی‌ها موجب پنهان کردن انتقاداتی شود که بسیاری از میان‌رشته‌ای‌ها آنها را مطرح می‌کنند (لاتوکا، ۲۰۰۱). موران (۲۰۰۱) بیشتر بر «میان‌رشته‌ای‌های نقادانه» پای می‌فشارد و معتقد است دانشجویان می‌توانند و باید به این‌گونه از میان‌رشته‌ای‌ها بپردازند، اما در عین حال می‌پذیرد که اغلب تحلیل‌های میان‌رشته‌ای، مسئله‌محور و درهم‌تنیده‌اند. کوک‌ساتر^۲ (۲۰۰۶) اهداف مطالعات میان‌رشته‌ای را علاوه بر ایجاد ارتباط میان‌رشته‌ها، ساخت و حفظ فرهنگی اندیشه‌ای به شمار می‌آورد که موجب ارتقای آزاداندیشی و دگراندیشی در مطالعات می‌شود (کوک‌ساتر، ۲۰۰۶: ۲). زوستاک^۳ (۲۰۰۷) نیز با تأکید بر نقش درهم‌تنیده‌سازی مطالعات در آموزش و پژوهش میان‌رشته‌ای، بر این باور است که درهم‌تنیده‌سازی در گام نخست، نیازمند «ژرف‌کاوی نقادانه» است؛ یعنی دریافت نقاط ضعف و قوت درک رشته‌های گوناگون و اینکه چگونه این درک، بنیان ذاتی یا به طور کلی عملکرد رشته‌ای را بازتاب می‌دهد (یا در واقع، محدودیت‌های درک بشری و چگونگی استدلال او را بازتاب می‌دهد)؛ بنابراین، درهم‌تنیده‌سازی که نزدیک‌ترین واژه به آن، ترکیب یا تلفیق^۴ است، به مفهوم ایجاد زمینه مشترک میان برداشت‌های گوناگون است. رپکو (۲۰۰۸) در پاسخ به اینکه درهم‌تنیده‌سازی بر چه چیزهایی تمرکز بیشتری دارد، بر این باور است که برداشت‌های رشته‌های گوناگون که میان‌رشته‌ای‌ها در نظر دارند آنها را یکپارچه سازند، به منظور ارزیابی آنها و پیدا کردن زمینه مشترک، به درک نظریه‌ها، روش‌ها، پدیده‌ها و چشم‌اندازهای کلی رشته‌ای نیاز دارد که در آنها برداشت‌ها به هم آمیخته‌اند.

در ارتباط با ساختارها و فرایندهای مطالعات میان‌رشته‌ای بسیاری از سازمان‌های بین‌المللی فعال در قلمرو آموزش عالی، از جمله یونسکو (۱۹۹۶)، اتحادیه آموزش عالی امریکا، اتحادیه کارکنان کالج‌های امریکا و اتحادیه ملی دانشجویان و کارکنان اداری امریکا (۱۹۹۸) نیز به تشویق

1. Lattuca
2. Cook-sather
3. Szostak
4. Synthesis



همکاری‌های میان‌رشته‌ای، میان اعضای علمی و دانشجویی پرداخته‌اند. نکته مهم‌تری که در این زمینه باید بدان پرداخت، ساختارها و فرایندهایی است که چنین مطالعاتی را ممکن می‌سازد:

الف) الگوی سلسله‌مراتب توسعه مهارت‌ها^۱

اشتاین^۲ (۲۰۰۷)، به نقل از کمپیل (۱۹۶۹)، با توجه به گستره^۳ و جامعیت^۴ مطالعات میان‌رشته‌ای، ضمن ردّ الگوی لئوناردی که هدفش پرورش نخبگانی همچون لئوناردو داوینچی است، بر این باور است که چنین فرایندهایی برای رواج مطالعات میان‌رشته‌ای محکوم به شکست خواهد بود و کاربست چنین فرایندهایی از نظر وی، به پرورش افراد میان‌مایه‌ای منجر می‌شود که از تخصص ژرف که برای بهره‌وری علمی بسیار اساسی است، بی‌بهره‌اند (اشتاین، ۲۰۰۷: ۹۵؛ کمپیل، ۱۹۶۹: ۳۲۹). کمپیل پیشنهاد می‌کند به جای کشیده شدن به سوی لئوناردسازی، در اندیشه ایجاد همکاری در محدوده‌های رشته‌ای باشیم. به سخنی دیگر، به جای پرورش افراد برای مهارت یافتن در بیش از یک رشته که تلاشی دشوار است، لازم است که با بهره‌گیری از مهارت‌های دیگران به همکاری میان‌رشته‌ای در زمینه دانش‌های گوناگون پرداخت. بر این مبنا، کار گروهی و تقویت روابط متخصصان در قالب گروه‌های کاری از ساختارها و فرایندهای بسیار مناسب برای ایجاد میان‌رشته‌ای‌ها به صورت اصولی است.

این دیدگاه کمپیل بر مبنای سلسله‌مراتب توسعه مهارت‌ها شکل گرفته است. به نظر او سخن گفتن از مهارت‌ها به معنای سخن گفتن از سلسله‌مراتب آنهاست. به نظر برخی اندیشه‌پردازان، تاریخ طولانی پژوهش‌های توسعه‌شناختی بیانگر توسعه سلسله‌مراتبی آنهاست (فیشر و بیدل، ۲۰۰۶، در استین ۲۰۰۷: ۹۷).

ب) نظریه گفت‌وگوی میان‌رشته‌ای

توجه به دیدگاه میخائیل باختین^۵ درباره زبان و شناخت، اصلاحات قابل توجهی را بر نظریه‌های قدیمی کلاس میان‌رشته‌ای اعمال می‌کند. این دیدگاه معتقد است به جای ترسیم «میان‌رشته‌ای» بر اساس صرف مجاورت یا تلفیق و حتی فراروی از رشته‌ها، باید بر پیوندهای میان‌رشته‌ای تکیه کرد که اساساً توسط افراد فهمیده و ساخته می‌شود. این چهارچوب همچنین بیانگر آن است که دانشجویان بر پایه زنجیره‌های اظهاری مختلفی که اظهارات معمول کنونی در آن منعکس

1. Hierarchy of Competencies
2. Stein
3. Breadth
4. Comprehensiveness
5. Mikhail Bakhtin

می‌شود، پیوندهای میان‌رشته‌ای متنوعی را برقرار می‌سازند. به طور خلاصه، رویکرد گفت‌وگویی میان‌رشته‌ای به جای نسخه پیچیدن، مشوق توصیف کردن است؛ تغییری قابل توجه برای آن دسته از پژوهشگران که در پی فهم بهتر دینامیک‌های کلاس خود هستند (نواسک، ۱۳۸۷: ۱۵۱).

مزایای برنامه درسی میان‌رشته‌ای

ادبیات پژوهش‌های اخیر مزایای حاصل از درس‌های میان‌رشته‌ای را فهرست کرده‌اند. این درس‌ها به دانشجویان نشان می‌دهد که چگونه با مسائل پیچیده مواجهه کرده و انتقادی‌تر فکر کنند (رادس، ۲۰۰۱). این درس‌ها اساتید را ترغیب می‌کنند که ماجراجویان آموزشی باشند، ترکیب دانش را افزایش می‌دهند و موجب نزدیکی هرچه بیشتر جامعه دانشگاهی می‌شوند (دیویس، ۱۹۹۵). کاوالوسکی (۱۹۷۹) معتقد است تلفیق دانش، آزادی پژوهش و نوآوری، پیامدهای مهم آموزش میان‌رشته‌ای هستند. علاوه بر این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فراگیرانی که تحت برنامه میان‌رشته‌ای آموزش دیده‌اند نسبت به کسانی که برنامه آموزشی آنها سنتی و دیسپلینینی بوده در مقابل موقعیت‌های مبهم از سعه صدر بیشتری برخوردارند.

آموزش میان‌رشته‌ای ارتباط میان مریبان را بهبود می‌بخشد و همکاری و مشارکت‌های میان آنها را افزایش می‌دهد، علاوه بر این فراگیران از واحدهای موضوعی لذت می‌برند و در مجموع نگرش مثبت‌تری نسبت به مدرسه خواهند داشت (میتن و لمبرت، ۱۹۹۲).

بنکس (۱۹۹۴) و گی^۱ (۱۹۷۷) این رویکرد را رویکردی قدرتمند می‌دانند چراکه فهم را تسهیل می‌سازد، یادداری را دوام می‌بخشد و موجب انتقال دانش می‌شود. گی (۱۹۷۷) معتقد است برنامه درسی میان‌رشته‌ای از این طریق که فراگیران را به بررسی مسائل مربوط به جهان واقعی‌شان وادار می‌سازد، موجب افزایش انگیزه آنها می‌شود. صرفه‌جویی در زمان و حل مسئله نیز از دیگر فواید رویکرد میان‌رشته‌ای است زیرا بعضی از مسائل و مباحث در رشته‌های مختلف مطرح می‌شوند (محیط در علوم اجتماعی و تجربی) و از طریق میان‌رشته‌ای می‌توان از این تکرار جلوگیری کرد.

تحقیقات انجام‌شده در داخل و خارج

در تحقیقی که با عنوان طراحی برنامه‌ها و مواد آموزشی به شیوه تلفیقی و میان‌رشته‌ای توسط دنو صورت گرفت، وی دریافت که مفاهیم علمی نظام‌های رشته‌ای مختلف ساختار و محملی



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۰۶

دوره سوم
شماره ۳-۲
بهار و تابستان ۱۳۹۰

1. Gay



برای رسیدن به هدف‌های آموزشی و مهارت‌های مربوط به آنهاست. دو رویکرد میان‌رشته‌ای و چند رشته‌ای، گرچه منطبق با بسیاری از تحولات جدید دانش برنامه‌ریزی، به‌ویژه پاسخگویی به نیازهای فرد در برخورد با مسائل جامعه است، موضوعات درسی و آموزش مفاهیم علمی را محور اصلی و هدف اول قرار می‌دهد، و نگرش‌ها و مهارت‌های فرایندی در محور دوم محسوب می‌شوند (خلخالی، ۱۳۷۳).

لویتان^۱ (۱۹۹۱: ۲۵-۲۰) گزارش می‌کند برنامه‌های زبانی مبتنی بر ادبیات که به برنامه علوم مبتنی بر ادبیات تغییر یافت، به افزایش موفقیت تحصیلی اکثریت فراگیران منجر شد. اطلاعات مشابهی را ویلت^۲ در مطالعه دانش‌آموزان کلاس پنجم گزارش کرده است. نمرات دانش‌آموزان در کلاس‌های تلفیق ریاضیات با هنر، از نمرات دانش‌آموزانی بالاتر بوده که ریاضیات را در کلاس‌های عادی، به طور مجزا می‌آموزند. داده‌ها نشان می‌دهد تلفیق فعالیت‌های هنری و ریاضی و خواندن می‌تواند موجب پیشرفت در یادگیری مفاهیم شود. نتایج مشابهی را فرند^۳ در تلفیق ریاضیات و علوم در کلاس هفتم گزارش کرده است (احمدی، ۱۳۸۸: ۹۹).

ایجرتن^۴ (۱۹۹۰) دریافت ۸۳ درصد معلمانی که برنامه درسی میان‌رشته‌ای را تجربه کرده بودند، علاقه‌مند بودند که این برنامه درسی را ادامه دهند و به برنامه درسی سنتی بازنگردند. مک‌آیور دریافت معلمان هنگامی که مواد درسی را تلفیق می‌کنند، حمایت اجتماعی از کار با یکدیگر را ارج می‌نهند و احساس می‌کنند که قادرند به طور مؤثرتری تدریس کنند. (به نقل از برینت و همکاران، ۲۰۱۰).

سالی ماور و بورلی تراینر^۵ نیز در تحقیقی با عنوان تطابق میان ساختارهای سازمانی مهارت‌ها و فعالیت‌های مورد نظر در کتاب‌های درسی و اجرا با یادگیری در آموزش عالی موفقیت اجرای دوره‌های میان‌رشته‌ای را در صورتی می‌داند که مدرسان و طراحان قادر به اجرای مواردی مانند انتقال تفکر انتقادی برای مدل‌سازی و بهبود اشکال مختلف تفکر، یادگیری و مطرح کردن نیازها در اجتماعات محتمل در آینده و ایجاد یک محیط یادگیری مبتنی بر ساختار درسی شفاف، انگیزنده و منسجم باشند (مک دونالد و همکاران^۶، ۲۰۰۲).

تمدن (۱۳۷۸) طی تحقیقی که در حوزه علم اقتصاد انجام داده اظهار می‌کند حوزه‌های

1. Levitan
2. Willet
3. Friend
4. Edgerton
5. Sally Mavor & Beverly Trayner
6. Mc Donald et al



مطالعات میان‌رشته‌ای اقتصاد بسیار وسیع و متنوع است و به عنوان واکنش مثبتی در برابر گرایش مسلط پیشین که به سوی تکه‌تکه کردن علوم اجتماعی و تأکید روی مطالعات تفضیلی در حیطه‌های محدود و مجزا پیش می‌رفت، مورد استقبال قرار گرفته است. کلاین (۲۰۱۰) با استناد به ریچ و وان (۱۹۸۰) به وجود کارکنان و هیئت علمی اختصاصی، تجارب مشترک و حس مشترک برای ایجاد منابع مالی، ایجاد معیارهای استاندارد و ارتباط مناسب با سایر واحدهای دانشگاهی اشاره می‌کند. مدیریت آموزشی، وجود برنامه، تجهیزات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری و دسترسی به مشوق‌ها، از لوازم دیگر رشته‌های میان‌رشته‌ای هستند. علاوه بر تحقیقات فوق که اغلب بر تأثیرات فعالیت‌های میان‌رشته‌ای پرداخته، تحقیقات زیادی نیز در فاصله دهه آخر قرن بیستم و اوایل قرن بیست‌ویکم انجام شده که بر ایجاد رشته‌های بین‌رشته‌ای تأکید کرده که به بعضی از دلایل آنها اشاره می‌شود: غنا بخشیدن به علم و دانش بشری (لاتوکا، ۲۰۰۲؛ گلداسمیت جانسون، ۱۹۹۰^۱؛ اندرسون،^۲ ۱۹۸۳).

نگاه مشتری‌مداری به علم و برطرف‌کننده نیازها و مشکلات پیچیده جامعه (ساوورن^۳ و همکاران، ۱۹۹۹؛ مک کالین، ۲۰۰۶). تجدید نظر در ساختارهای آموزشی و پژوهشی مراکز علمی، برخورد با موقعیت‌ها به صورت غیرخطی، رشد متخصصان چند منظوره و ترکیب بخش‌های علمی و... (کلاین، ۲۰۰۱). افزایش خلاقیت و نوآوری و ایجاد رویکرد توسعه در تولید دانش و ایجاد میدانگاه‌های جدید در علم (دورسی و همکاران، ۱۹۸۹).

روش پژوهش

روش این تحقیق، توصیفی از نوع پیمایشی است. برای گردآوری داده‌ها از روش دلفی^۴ استفاده گردیده است. بدین صورت که ابتدا مسئله اساسی و اهداف تحقیق به همراه مجموعه‌ای از پرسش‌ها یا گویه‌ها برای اعضای هیئت علمی ارسال گردید و از آنان خواسته شد تا به طور مستقل، پیشنهادهایی را ارائه دهند. پس از گردآوری داده‌ها در دور اول، رتبه‌بندی‌های به‌دست‌آمده درباره رشته‌های بین‌رشته‌ای مشخص شد و در دور بعد، پرسشنامه‌ای تنظیم

1. Goldsmith, & Johnson
2. Anderson
3. Savborn
4. Delphi Technique



گردید که حاوی رتبه‌بندی حاصل از نظرخواهی در دور اول بود. از پاسخگویان در دور دوم خواسته شد در صورتی که نظرشان با رتبه‌بندی به دست آمده مطابقت ندارد نسبت به توجیه تفاوت نظر خود با نتایج دور اول یا تعدیل آن اقدام کنند و بدین طریق به یک توافق از نقطه نظر تشخیص مسائل یاد شده دست یافته شد.

یافته‌ها

سؤال ۱. آیا تمایل و انگیزه کافی برای اجرای این دوره‌ها در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی و اساتید وجود دارد؟

جدول شماره ۱. آزمون t برای مقایسه میانگین رشته‌ها بر حسب تمایل و انگیزه

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	میانگین پرسش‌ها ۹-۱۰-۱۲
۰/۸۶۶	۳/۹۸۳	۱۰۵	

جدول شماره ۲. آزمون t برای تحلیل تمایل و انگیزه به اجرای این رشته‌ها

از دیدگاه اساتید و دانشجویان

ارزش آزمون ۳/۵					t	آزمون t
فاصله اطمینان ۰/۹۵	تفاوت میانگین	معناداری	درجه آزادی	t		
۰/۶۶۳	۰/۳۰۰	۰/۴۸۲	۰۰/۰	۱۰۴	۵/۲۸۱	میانگین پرسش‌ها ۹-۱۰-۱۲

نتایج جدول شماره ۱ و ۲ برای این پرسش پژوهش معنادار است. به عبارت دیگر یافته‌ها نشان می‌دهد تمایل و انگیزه کافی برای اجرای این دوره‌ها در بین اساتید و دانشجویان وجود دارد ($\alpha < 0/05$).

سؤال ۲. آیا امکان برگزاری هریک از رشته‌های بین‌رشته‌ای از لحاظ منابع اطلاعاتی، فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریت وجود دارد؟

در این قسمت هریک از رشته‌های بین‌رشته‌ای در رشته‌های اصلی مورد پژوهش و بررسی قرار می‌گیرند. رشته‌های اصلی که عبارتند از: علوم سیاسی (مدیریت روابط دیپلماتیک، فناوری اطلاعات و سیاست، مدیریت قراردادهای بین‌الملل)، روان‌شناسی (پژوهشگری خانواده، روان‌شناسی سیاسی، روان‌شناسی اعتیاد)، فلسفه (فلسفه تعلیم و تربیت، فلسفه حقوق، فلسفه

تحلیل زبانی)، کتابداری (علم‌سنجی، مدیریت و جامعه‌شناسی علم، ویراستاری) و معارف (فرقه‌ها و مذاهب جدید، دین‌پژوهی، زبان‌شناسی دین) به لحاظ منابع اطلاعاتی، فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریت مورد پژوهش و بررسی قرار می‌گیرند.
رشته مدیریت روابط دیپلماتیک:

جدول شماره ۳. آزمون لوین و آزمون t برای تساوی واریانس‌های مدیریت روابط دیپلماتیک

آزمون t برای تساوی واریانس‌ها				آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		مدیریت روابط دیپلماتیک
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	معناداری	f	
-۰/۱۰۹	۰/۵۸۱	۱۰۳	-۰/۵۵۳	/۲۱۰	۱/۵۸	فرض همسانی واریانس‌ها
-۰/۱۰۹	۰/۵۵۷	۳۸/۸۸	-۰/۵۹۳			فرض عدم همسانی واریانس‌ها

نتایج جدول شماره ۳ با توجه سطح معناداری $\alpha < ۰/۰۵$ نشان می‌دهد از دیدگاه اساتید و دانشجویان امکان برگزاری رشته مدیریت روابط دیپلماتیک به لحاظ منابع اطلاعاتی، فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریت وجود ندارد.

رشته فناوری اطلاعات و سیاست:

جدول شماره ۴. آزمون لوین و آزمون t برای تساوی واریانس‌های رشته فناوری اطلاعات و سیاست

آزمون t برای تساوی واریانس‌ها				آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		فناوری اطلاعات و سیاست
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	معناداری	f	
-۰/۵۵۶	۰/۳۵۵	۱۰۳	-۰/۹۲۸	۰/۴۳۳	۰/۶۱۸	فرض همسانی واریانس‌ها
-۰/۵۵۶	۰/۲۹۷	۴۲/۱۸۰	-۱/۰۵			فرض عدم همسانی واریانس‌ها

نتایج جدول شماره ۴ با توجه به سطح معناداری $\alpha < ۰/۰۵$ نشان می‌دهد از دیدگاه اساتید و دانشجویان امکان برگزاری رشته فناوری اطلاعات و سیاست به لحاظ منابع اطلاعاتی، فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریت وجود ندارد.



رشته مدیریت قراردادهای بین الملل

جدول شماره ۵. آزمون لوین و آزمون t برای تساوی واریانس های رشته مدیریت قراردادهای بین الملل

آزمون t برای تساوی واریانس ها				آزمون لوین برای برابری واریانس ها		مدیریت قراردادهای بین الملل
تفاوت میانگین	سطح معناداری	درجه آزادی	t	معناداری	f	
-۰/۴۳۹	۰/۰۵۵	۱۰۳	-۱/۹۴۲	۰/۸۵۹	۰/۳۲	فرض همسانی واریانس ها
-۰/۴۳۹	۰/۵۲	۴۳/۲۳	-۱/۹۹۹			فرض عدم همسانی واریانس ها

نتایج جدول شماره ۵ برای رشته مدیریت قراردادهای بین الملل معنادار است. به عبارت دیگر با توجه سطح معناداری $\alpha < 0/05$ از دیدگاه اساتید و دانشجویان امکان برگزاری رشته مدیریت قراردادهای بین الملل به لحاظ منابع اطلاعاتی، فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریت وجود دارد. رشته پژوهشگری خانواده:

جدول شماره ۶. آزمون لوین و آزمون t برای تساوی واریانس های رشته پژوهشگری خانواده

آزمون t برای تساوی واریانس ها				آزمون لوین برای برابری واریانس ها		پژوهشگری خانواده
تفاوت میانگین ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	معناداری	f	
-۰/۲۹۲	۰/۱۱۰	۱۰۳	-۱/۶۰۷	۰/۲۸۵	۱/۱۵۴	فرض همسانی واریانس ها
-۰/۲۹۲	۰/۱۰۴	۳۷/۲۲	-۱/۶۶۵			فرض عدم همسانی واریانس ها

نتایج جدول شماره ۶ با توجه به سطح معناداری $\alpha < 0/05$ نشان می دهد از دیدگاه اساتید و دانشجویان امکان برگزاری رشته پژوهشگری خانواده به لحاظ منابع اطلاعاتی، فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریت وجود ندارد.

رشته روان شناسی سیاسی

جدول شماره ۷. آزمون لوین و آزمون t برای تساوی واریانس های رشته روان شناسی سیاسی

آزمون t برای تساوی واریانس ها				آزمون لوین برای برابری واریانس ها		روان شناسی سیاسی
تفاوت میانگین ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	معناداری	f	
-۰/۶۰۸	۰/۰۰۰	۱۰۳	۳/۵۷۰	۰/۸۷۷	۰/۰۲۴	فرض همسانی واریانس ها
-۰/۶۰۸	۰/۰۰۱	۳۷/۲۰۳	-۳/۶۹۷			فرض عدم همسانی واریانس ها



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۱۱

نیازسنجی و اولویت بندی رشته های...

نتایج جدول شماره ۷ برای رشته روان‌شناسی سیاسی معنادار است. به عبارت دیگر با توجه به سطح معناداری $\alpha < 0/05$ از دیدگاه اساتید و دانشجویان امکان برگزاری رشته روان‌شناسی سیاسی به لحاظ منابع اطلاعاتی، فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریت وجود دارد.

رشته روان‌شناسی اعتیاد

جدول شماره ۸. آزمون لوین و آزمون t برای تساوی واریانس‌های رشته روان‌شناسی اعتیاد

آزمون t برای تساوی واریانس‌ها				آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		روان‌شناسی اعتیاد
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	f	معناداری	
-۰.۵۵۶	۰.۱۰	۱۰۳	-۲.۶۲۵	۰.۱۳	۰.۹۰۹	فرض همسانی واریانس‌ها
-۰.۵۵۶	۰.۱۳	۳۵.۴۳۳	-۲.۶۰۴			فرض عدم همسانی واریانس‌ها

نتایج جدول شماره ۸ برای رشته روان‌شناسی اعتیاد معنادار است. به عبارت دیگر با توجه به سطح معناداری $\alpha < 0/05$ از دیدگاه اساتید و دانشجویان امکان برگزاری رشته روان‌شناسی اعتیاد به لحاظ منابع اطلاعاتی، فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریت وجود دارد.

رشته فلسفه تعلیم و تربیت:

جدول شماره ۹. آزمون لوین و آزمون t برای تساوی واریانس‌های رشته فلسفه تعلیم و تربیت

آزمون t برای تساوی واریانس‌ها				آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		فلسفه تعلیم و تربیت
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	f	معناداری	
۰/۱۰۷	۰/۵۹۰	۱۰۳	۰/۵۴۰	۰/۸۱۳	۰/۳۶۹	فرض همسانی واریانس‌ها
۰/۱۰۷	۰/۵۶۶	۳۸۷۸	۰/۵۷۸			فرض عدم همسانی واریانس‌ها

نتایج جدول شماره ۹ با توجه به سطح معناداری $\alpha < 0/05$ نشان می‌دهد از دیدگاه اساتید و دانشجویان امکان برگزاری رشته فلسفه تعلیم و تربیت به لحاظ منابع اطلاعاتی، فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریت وجود ندارد.

رشته فلسفه حقوق:

جدول شماره ۱۰. آزمون لوین و آزمون t برای تساوی واریانس‌های رشته فلسفه حقوق

آزمون t برای تساوی واریانس‌ها				آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		فلسفه حقوق
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	f	معناداری	
-۰/۱۹۸	۰/۳۲۷	۱۰۳	۰-/۹۸۵	۰/۲۸۰	۰/۵۹۸	فرض همسانی واریانس‌ها
-۰/۱۹۸	۰/۳۶۲	۳۳/۵۰۶	-۰/۹۲۴			فرض عدم همسانی واریانس‌ها



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۱۲

دوره سوم
شماره ۳-۲
بهار و تابستان ۱۳۹۰

نتایج جدول شماره ۱۰ با توجه به سطح معناداری $\alpha < 0/05$ نشان می‌دهد از دیدگاه اساتید و دانشجویان امکان برگزاری رشته فلسفه حقوق به لحاظ منابع اطلاعاتی، فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریت وجود ندارد.

رشته فلسفه تحلیل زبانی:

جدول شماره ۱۱. آزمون لوین و آزمون t برای تساوی واریانس‌های رشته فلسفه تحلیل زبانی

آزمون t برای تساوی واریانس‌ها				آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		فلسفه تحلیل زبانی
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	معناداری	f	
-۰/۶۷۵	۰/۰۰۶	۱۰۳	-۲/۸۰۵	۰/۲۰۶	۱/۶۲۵۴	فرض همسانی واریانس‌ها
-۰/۶۷۵	۰/۰۰۵	۴۴/۸۴۰	-۲/۹۴۰			فرض عدم همسانی واریانس‌ها

نتایج جدول شماره ۱۱ برای رشته فلسفه تحلیل زبانی معنادار است. به عبارت دیگر با توجه به سطح معناداری $\alpha < 0/05$ از دیدگاه اساتید و دانشجویان امکان برگزاری رشته فلسفه تحلیل زبانی به لحاظ منابع اطلاعاتی، فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریت وجود دارد.

رشته علم‌سنجی:

جدول شماره ۱۲. آزمون لوین و آزمون t برای تساوی واریانس‌های رشته علم‌سنجی

آزمون t برای تساوی واریانس‌ها				آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		علم‌سنجی
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	معناداری	f	
-۰/۱۶۷	۰/۳۵۵	۱۰۳	-۰/۹۲۸	۰/۴۳۳	۰/۶۱۸	فرض همسانی واریانس‌ها
-۰/۱۶۷	۰/۲۹۷	۴۲/۱۸۰	-۱/۰۵۵			فرض عدم همسانی واریانس‌ها

نتایج جدول شماره ۱۲ با توجه به سطح معناداری $\alpha < 0/05$ نشان می‌دهد از دیدگاه اساتید و دانشجویان امکان برگزاری رشته علم‌سنجی به لحاظ منابع اطلاعاتی، فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریت وجود ندارد.



رشته مدیریت و جامعه‌شناسی علم:

جدول شماره ۱۳. آزمون لوین و آزمون t برای تساوی واریانس‌های رشته مدیریت و جامعه‌شناسی علم

آزمون t برای تساوی واریانس‌ها			آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		مدیریت و جامعه‌شناسی علم
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	f	
-۰/۱۰۹	۰/۹۵۸	۱۰۳	-۰/۰۵۳	۰/۴۶۹	فرض همسانی واریانس‌ها
-۰/۱۰۹	۰/۹۶۲	۳۲/۷۷۱	-۰/۰۴۹	۰/۵۲۶	فرض عدم همسانی واریانس‌ها

نتایج جدول شماره ۱۳ با توجه به سطح معناداری $\alpha < 0/05$ نشان می‌دهد از دیدگاه اساتید و دانشجویان امکان برگزاری رشته مدیریت و جامعه‌شناسی علم به لحاظ منابع اطلاعاتی، فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریت وجود ندارد.

رشته ویراستاری

جدول شماره ۱۴. آزمون لوین و آزمون t برای تساوی واریانس‌های رشته ویراستاری

آزمون t برای تساوی واریانس‌ها			آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		ویراستاری
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	f	
-۰/۶۰۸	۰/۰۰۰	۱۰۳	-۳/۵۷۰	۰/۸۷۷	فرض همسانی واریانس‌ها
-۰/۶۰۸	۰/۰۰۱	۳۷/۲۰۳	-۳/۶۹۷	۰/۰۲۴	فرض عدم همسانی واریانس‌ها

نتایج جدول شماره ۱۴ برای رشته ویراستاری معنادار است. به عبارت دیگر با توجه به سطح معناداری $\alpha < 0/05$ از دیدگاه اساتید و دانشجویان امکان برگزاری رشته ویراستاری به لحاظ منابع اطلاعاتی، فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریت وجود دارد.

رشته فرقه‌ها و مذاهب جدید:

جدول شماره ۱۵. آزمون لوین و آزمون t برای تساوی واریانس‌های رشته فرقه‌ها و مذاهب جدید

آزمون t برای تساوی واریانس‌ها			آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		فرقه‌ها و مذاهب جدید
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	f	
-۰/۱۶۰	۰/۳۹۴	۱۰۳	-۰/۸۵۵	۰/۰۱۵	فرض همسانی واریانس‌ها
-۰/۱۶۰	۰/۴۷۳	۳۰/۷۹۷	-۰/۷۲۶	۶/۰۴۷	فرض عدم همسانی واریانس‌ها



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۱۴

دوره سوم
شماره ۳-۲
بهار و تابستان ۱۳۹۰

نتایج جدول شماره ۱۵ با توجه به سطح معناداری $\alpha < 0/05$ نشان می‌دهد از دیدگاه اساتید و دانشجویان امکان برگزاری رشته فرقه‌ها و مذاهب جدید به لحاظ منابع اطلاعاتی، فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریت وجود ندارد.
رشته دین‌پژوهی:

جدول شماره ۱۶. آزمون لوین و آزمون t برای تساوی واریانس‌های رشته دین‌پژوهی

آزمون t برای تساوی واریانس‌ها			آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		دین‌پژوهی
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	f	
-۰/۱۰۹	۰/۹۵۸	۱۰۳	-۰/۰۵۳	۰/۵۲۶	فرض همسانی واریانس‌ها
-۰/۱۰۹	۰/۹۶۲	۳۲/۷۷۱	-۰/۴۹	۰/۴۶۹	فرض عدم همسانی واریانس‌ها

نتایج جدول شماره ۱۶ با توجه به سطح معناداری $\alpha < 0/05$ نشان می‌دهد از دیدگاه اساتید و دانشجویان امکان برگزاری رشته دین‌پژوهی به لحاظ منابع اطلاعاتی، فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریت وجود ندارد.
رشته زبان‌شناسی دین:

جدول شماره ۱۷. آزمون لوین و آزمون t برای تساوی واریانس‌های رشته زبان‌شناسی دین

آزمون t برای تساوی واریانس‌ها			آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		زبان‌شناسی دین
تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	t	f	
-۰/۱۹۸۱	۰/۳۲۷	۱۰۳	-۰/۹۸۵	۰/۲۸۰	فرض همسانی واریانس‌ها
-۰/۱۹۸۱	۰/۳۶۲	۳۳/۵۰۶	-۰/۹۲۴	۰/۵۹۸	فرض عدم همسانی واریانس‌ها

نتایج جدول شماره ۱۶ با توجه به میانگین و همچنین سطح معناداری $\alpha < 0/05$ نشان می‌دهد از دیدگاه اساتید و دانشجویان امکان برگزاری رشته ی زبان‌شناسی دین به لحاظ منابع اطلاعاتی، فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریت وجود ندارد.
سؤال ۳. آیا اولویت‌بندی رشته‌های بین‌رشته‌ای از دیدگاه اساتید و دانشجویان تحصیلات تکمیلی توجیه اقتصادی دارد؟

با مراجعه به یافته‌های حاصل از پرسش شماره ۳ پژوهش و سطح معناداری جداول مذکور می‌توان گفت از بین رشته‌های بین‌رشته‌ای مورد بررسی در حال حاضر با توجه به شرایط و وضعیت فعلی تنها امکان ایجاد و برگزاری پنج رشته وجود دارد.



جدول شماره ۱۸. اولویت‌بندی رشته‌ها به ترتیب

رشته‌ها	ویراستاری	روانشناسی سیاسی	فلسفه تحلیل زبانی	روانشناسی اعتیاد	مدیریت قراردادهای بین‌الملل
معناداری	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰۶	۰/۰۱۰	۰/۰۵

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، نیازسنجی و اولویت‌بندی رشته‌های بین‌رشته‌ای از دیدگاه اساتید و دانشجویان فارغ‌التحصیل تحصیلات تکمیلی در دانشگاه‌های آزاد نجف‌آباد و دولتی اصفهان مورد بررسی قرار گرفت. نتایج هر یک از فرضیه‌ها به این شکل بود: (۱) تمایل و انگیزه کافی برای اجرای این دوره‌ها در بین مسئولان و دانشجویان وجود دارد؛ (۲) امکان برگزاری تنها پنج رشته بین‌رشته‌ای از لحاظ منابع اطلاعاتی، فضای آموزشی، فرهنگی و مدیریت وجود دارد؛ (۳) اولویت‌بندی رشته‌های بین‌رشته‌ای به این صورت بود: ویراستاری، روان‌شناسی سیاسی، فلسفه تحلیل زبانی، روان‌شناسی اعتیاد، مدیریت قراردادهای بین‌الملل.

نتایج پرسش اول پژوهش با نتایج پژوهش‌های تقریباً مشابهی که توسط مک‌آیور (۱۹۹۰)، جی‌کوبز (۱۹۸۹)، ایجرتن (۱۹۹۰) و وارس (۱۹۹۱) انجام شده، همخوانی دارد.

مک‌آیور (۱۹۹۰)، دریافت که نگرش و عادات کاری یادگیرندگانی بهبود یافته که درگیر برنامه درسی میان‌رشته‌ای بوده‌اند و روحیه گروهی و کار مشارکتی آنان پرورش یافته است. این مطلب، بعضاً به این حقیقت نیز نسبت داده می‌شود که معلمانی که در گروه‌ها، با یکدیگر مواجه می‌شوند، قادرند به سرعت مسائل فراگیران را شناسایی کنند. وی همچنین دریافت معلمان هنگامی که مواد درسی را تلفیق می‌کنند، حمایت اجتماعی از کار با یکدیگر را ارج می‌نهند و احساس می‌کنند که قادرند به طور مؤثرتری تدریس کنند. جی‌کوبز (۱۹۸۹) نیز در این باره می‌گوید، هر برنامه درسی میان‌رشته‌ای به خودراهبری فراگیر، حضور بیشتر در کلاس درس، انجام تکلیف به طور مرتب و نگرش بهتر نسبت به آموزشگاه منجر می‌شود. ایجرتن (۱۹۹۰) دریافت ۸۳ درصد معلمانی که برنامه درسی میان‌رشته‌ای را تجربه کرده بودند، علاقه‌مند بودند این برنامه درسی را ادامه دهند و به برنامه درسی سنتی بازنگردند. وارس (۱۹۹۱)، گزارش می‌کند موقعی که یادگیرندگان بر روی مسائل واقعی (عنصر مشترک برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای) کار می‌کنند، انگیزه یادگیری در آنان افزایش می‌یابد. موقعی که فراگیران به طور فعال درگیر برنامه‌ریزی برای یادگیری می‌شوند و قدرت انتخاب دارند، بیشتر برانگیخته می‌شوند و مسائل و مشکلات رفتاری کاهش می‌یابد.



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۱۶

دوره سوم
شماره ۳-۲
بهار و تابستان ۱۳۹۰



نتایج پرسش دوم این پژوهش با نتایج پژوهش‌های تقریباً مشابهی که توسط رزکوله (۱۳۸۸)، کزار (۱۹۹۴) انجام گرفت، همخوانی دارد. رزکوله (۱۳۸۸)، بعد «مدیریت» در آموزش میان‌رشته‌ای امری است که نباید از نظر دور داشته باشد؛ در واقع اساتیدی که از سنگینی شرایط کاری، پر بودن اوقات تدریس و کم بودن وقت پژوهش گلایه می‌کنند نمی‌توانند ضمن کاستن از مسئولیت‌های تدریس، به تدارک و تهیه پروژه‌های میان‌رشته‌ای مبادرت ورزند. آدریانا کزار (۱۹۹۴) برنامه‌ریزی مجدد را با هدف همکاری در ابتکارات آموزشی در چهار مؤسسه دارای سطوح بالا انجام داد. وی در این تحقیق دریافت اساسی‌ترین مشخصه‌هایی که لازم است به منظور ممکن شدن کار گروهی تغییر کنند عبارتند از: مأموریت، شبکه دانشگاهی و ساختار و زیربنای تلفیقی، پاداش‌ها، در اولویت قرار دادن همکاری از سوی متصدیان پست‌های ارشد، فشارها و عوامل خارجی، ارزش‌ها، یادگیری، طراحی مجدد برای کار گروهی در مقابل سازمانی مشارکتی بودن.

در ارتباط با سؤال سوم این پژوهش هیچ تحقیق مشابهی وجود نداشت. با این حال به نظر می‌رسد اولویت‌بندی برگزاری رشته‌های بین‌رشته‌ای قابل اجرا در این دانشگاه در ترتیب حاضر به این دلیل است که منابع انسانی، مالی، تجهیزات، امکانات، فضای فیزیکی مورد نیاز و... به عنوان نمونه برای رشته ویراستاری بیشتر از رشته روان‌شناسی سیاسی و به همین صورت برای رشته فلسفه تحلیل زبانی بیشتر از روانشناسی اعتیاد فراهم است. با توجه به این شرایط پُر واضح است که رشته‌ای مانند مدیریت قراردادهای بین‌الملل جهت برگزاری در دانشگاه بیشتر از رشته‌های ویراستاری و روان‌شناسی سیاسی نیاز به منابع مالی، مادی و انسانی دارد.

کتابنامه

- احمدی دستجردی، د. انوری رودپشتی، صدور (۱۳۸۸)، «آموزش عالی و پژوهش در فرایند توسعه»، *دایرةالمعارف آموزش عالی*، جلد اول، تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارس.
- اعتمادی زاده، ه. نصر، احمد رضا. لیاقتدار، محمدجواد (۱۳۸۸)، «نگاهی کلی به برنامه درسی میان رشته‌ای». *فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی*، شماره ۳، صص ۵۳-۱۹.
- برزگر، ا (۱۳۸۸)، «شروعی در حرکت به سمت مطالعات میان رشته‌ای در ایران»، *ماهنامه جشنواره فارابی*، شماره ۹.
- تمدن، م (۱۳۸۷)، «علم اقتصاد و مطالعات میان رشته‌ای»، *مجله علوم انسانی سخن سمت*، تابستان، شماره ۵.
- خلخال، م (۱۳۷۳)، «طراحی برنامه‌ها و مواد آموزشی به شیوه تلفیقی و میان رشته‌ای»، *مجلات علوم انسانی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، تابستان، شماره ۶.
- خورسندی طاسکوه، ع (۱۳۸۷)، *گفتمان میان رشته‌ای دانش*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- علیخانی، ع (۱۳۸۸)، «ضرورت ایجاد پشتوانه تئوریک برای علوم میان رشته‌ای در ایران»، *ماهنامه فارابی*، شماره ۹.
- ملکی، ح (۱۳۸۰)، *برنامه درسی راهنمای عمل*، مشهد: پیام اندیشه.
- مورن، ج (۱۹۷۰)، *میان‌رشتگی*، مترجم: داوود حاتمی (۱۳۸۷)، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- مهرمحمدی، م (۱۳۷۹)، *تلفیق در برنامه درسی: تاریخیچه، ضرورت، معیارها و اشکال*، مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت ص ۴۷ - ۱۵.
- مهرمحمدی، م (۱۳۸۸)، «ملاحظات اساسی در باب سیاست‌گذاری توسعه درسی میان رشته‌ای در آموزش عالی از منظر فرایند تکوین»، *فصلنامه میان رشته‌ای در علوم انسانی*، سال اول، شماره ۳.
- نوواسک، ر (۱۳۸۷)، «نظریه گفت‌وگویی پیوندهای میان رشته‌ای»، مترجم: سید محسن علوی پور، از مجموعه مقالات مبانی نظری و روش‌شناسی مطالعات میان رشته‌ای، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- Banks, D. N., & A. M. Stave. (1994), *Promoting curriculum integration through example or practice what you preach: A case study, Annual meeting of the National Council for the social studies: ED 381449*, Phoenix, AZ: National Council for the Social Studies.
- Bartz, D. E. & L. K. Miller. (1991), *12 Teaching methods to enhance student learning: what research says to the teacher*, Washington, D. C: National Education Association Committee on Civil and Human Rights of Educators.
- Bayrak, Beyza Karadeniz, Erkoç, Mehmet Fatih. Gül, Mustafa Onur. (2004). *Integration application in interdisciplinary teaching: case of of science and technology areas*. Vol. 2, Issue 43.
- Bergstrom, K. (1990), *The anatomy of an interdisciplinary study*, *Vamle Journal*,



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۱۸

دوره سوم
شماره ۳-۲
بهار و تابستان ۱۳۹۰



September, pp. 19-20.

Brophy, J and J. Alleman. (1991), "A caveat: curriculum integration is not always a good idea", *Educational leadership*, No. 49/2, p. 66.

Buchbinder, Sharon B. & colleague (2005), "Creating Learning Prisms with an Interdisciplinary Case Study Workshop", *Innovative Higher Education*, Vol. 29, (4).

Bean, N & Jacobs R. (1997), *Designing Interdisciplinary Courses: An Interdisciplinary Studies Today, new Directions for Teaching and Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.

Brophy, J and J. Alleman (1991), *A Caveat: Curriculum Integration Is not Always A Good Idea*, *Educational leadership*, No.49/2.

Brint, S. G., et al. (2010), "Expanding the social Frame of knowledge: interdisciplinary", *Degree- Granting Education*, 32 (2), pp. 155-183.

Campbell, L. M. (2005), "Overcoming obstacles to interdisciplinary research", *Conservation Biology*, 19 (2), pp. 574- 577.

Cook-Sather, A. (2006), *Education is translation: A metaphor for change in learning and teaching*, Philadelphia, PA: University of Pennsylvania.

Davis, J. R. (1995), *Interdisciplinary Courses and Team Teaching: New Arrangements for Learning*. Phoenix, AZ: American Council on Education and the Oryx Press.

Dorsey, D. W., et al (1999), "Assessing knowledge structures with experience and posttraining performance", *Human Performance*, 12, pp. 31-57.

Ellis, A. K. and J. T. Fouts. (2002), "Interdisciplinary curriculum: the research base", *Music Educators Journal*, No. 87, 5, pp. 22-26.

Gay, G. (1977), *Curriculum design for multicultural education*, In Grant, C. A. Ed, *Multicultural education: commitments, issues, and applications*, Washington, D. C: Association for Supervision and Curriculum Development.

Grady, J. B. (1994a), *Interdisciplinary curriculum: A fusion of reform ideas. Project description*. Aurora, Colo: Mid- Continent Regional Educational Laboratory. ERIC ED 375 980.

Kavaloski, V. (1979), "Interdisciplinary education and Humanistic Aspiration: A Critical reflection", in: Joseph Kezar, A. (2005), *Redesigning for Collaboration within Higher Education Institution: An Exploration in to the Developmental Process*, Research in Higher Education, No. 46 (7), pp. 831-880.

Klein, J. T. (2002), *Assessing interdisciplinary learning K-16*. In J. T. Klein (Ed), *Interdisciplinary education in K-12 and college* pp.179-96, New York: College Board Publications.

Klein, J. T. (2010), "Interdisciplinarity and the prospect of complexity: the tests of theory", *Issues in Integrative Studies*, 19, pp. 43-57.

Klein, J. T. (2001), "Interdisciplinarity and the prospect of complexity: the tests of theory", *Issues in Integrative Studies*, 19, pp. 43-57.

Lattuca, L. R (2001), "Creating Interdisciplinarity: Interdisciplinary Teaching and

Research among College and University Faculty, Nashville, TN: Vanderbilt University Press and undergraduate education: Lessons from the School of Interdisciplinary Studies at Miami University”, *European Journal of Education*, 27 (3), pp. 211-221.

Lattuca, L. R. (2002), “Learning interdisciplinarity: Sociocultural perspectives on academic work”, *The Journal of Higher Education*, 73 (6), pp. 711-739

McCallin, A. M. (2006), “Interdisciplinary, researching: Exploring the opportunities and risks of working together”, *Nursing and Health Sciences*, 8, pp. 88-94.

Mc Donald, M. R. , & . , Tolley, S. G.. (2002), “Assessment, outcomes, and forays in interdisciplinary curriculum development”, *Issues in Integrative Studies*, 20, pp. 45-64.

Martinkniep, G. O. & D. M. Feigeand L. C. Soodak (1995), “Curriculum Integration: An Expanded View of an Abused Idea”, *Journal of Curriculum and Supervision*, No. 10/3.

Mitman, A. L. & Lambert (1992), *Instructional challenge: A casebook for middle grade educators*, Washington, D. C: Office of Educational Research and Improvement.

Murphy, E. L. (1993), *Interdisciplinary curriculum influences on student achievement , teacher and administrator attitudes and teacher efficacy*, A dissertation for the degree of doctor of education, Arizona State University.

Newell. W. (1994), *Designing interdisciplinary courses, in: Interdisciplinary Studies Today*, ed. Thompson Klein, J. and W. Doty, pp. 35-52, San Francisco: Jossey- Bass.

Repko, A. (2008), *Interdisciplinary research: Theory and methods*, Thousand Oaks, Canada: Sage.

Stein, Z. (2007), “Modeling the Demands of Interdisciplinary: Toward a Framework for Evaluating Interdisciplinary Endeavors”, *Integral Review*, No. 4.

Szostak, R. (2007), “How and Why to Teach Interdisciplinary Research”, *Journal of Research Practice*, Vol. 3, Issue. 2, Canada: Au.

UNESCO. (1996), *World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action*. available at: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm

(accessed 25.7.08).



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۲۰

دوره سوم

شماره ۳-۲

بهار و تابستان ۱۳۹۰