

## طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی برای نظام آموزش عالی ایران

سیده مریم حسینی لرگانی<sup>۱\*</sup> و محمد مجتبی‌زاده<sup>۲</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی نظام آموزش عالی ایران انجام و برای اجرای آن از روش تحقیق ترکیبی با طرح اکتشافی-مدل توسعه ابزار استفاده شد. ابتدا در بخش کیفی پژوهش با استفاده از روش نظریه زمینه‌ای و مصاحبه با ۲۵ نفر از خبرگان آموزش عالی، پرسشنامه‌ای با ۱۴ مؤلفه و ۱۰۷ خرده‌مؤلفه طراحی و سپس، در بخش کمی، این پرسشنامه در یک مطالعه مقدماتی روی ۴۰ نفر از خبرگان آموزش عالی ایران اجرا شد. با توجه به بازخوردهای دریافتی، پرسشنامه اصلاح و نسخه نهایی آن در اختیار ۱۸۰ نفر از خبرگان آموزش عالی کشور قرار داده شد. اعتبار پرسشنامه را صاحب‌نظران تأیید کردند و پایایی آن با آلفای کرونباخ (۰/۹۴۳) محاسبه شد. در بخش کیفی پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند غیراحتمالی و در بخش کمی از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی استفاده شد. برای آزمون الگوی مزبور، از تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده و با تحلیل عاملی مرتبه اول، الگوی مزبور با ۱۴ مؤلفه و ۱۰۷ خرده‌مؤلفه تأیید شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم نشان داد که مؤلفه‌های ۱۴ گانه احصا شده بار عاملی کافی را برای پیش‌بینی الگوی برنامه درسی نظام آموزش عالی ایران دارند. همچنین شاخص‌های CMIN/DF برابر با ۱/۹۹۱، RMSEA برابر با ۰/۰۴۹، GFI برابر با ۰/۹۹۰، AGFI برابر با ۰/۹۷۳، CFI برابر با ۰/۹۹۸، NNFI برابر با ۰/۹۶۴، TLI برابر با ۰/۹۹۱، IFI برابر با ۰/۹۳۱ و RFI برابر با ۰/۹۴۸ بود. نتایج آزمون‌های آماری نشان داد که الگوی طراحی شده برای برنامه درسی نظام آموزش عالی ایران از برآزش بسیار مطلوبی برخوردار است.

**کلید واژگان:** برنامه درسی، آموزش عالی، نظریه زمینه‌ای، روش تحقیق ترکیبی.

۱. استادیار گروه نوآوری آموزشی و درسی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران.

\* نویسنده مسئول mhosseini@irphe.ir

۲. استادیار گروه برنامه‌ریزی علوم اداری و مدیریت، دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خدابنده، خدابنده، ایران:

m.mojtabazadeh@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۳/۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۹/۵

## مقدمه

در قرن ۲۱، دیگر همگان تصدیق دارند که مهارت و سرمایه انسانی شاکله توسعه اقتصادی و رفاه اجتماعی را شکل می‌دهد. در دنیای معاصر کنونی، جامعه و اقتصاد حول محور دانش می‌چرخد. بر این اساس، پیشرفت فردی و اجتماعی به صورت روزافزون با پیشرفت‌های تکنولوژیکی گره خورده و موفقیت از آن کشوری است که مزیت رقابتی خود را از طریق پرورش و نگهداشت نیروی کار ماهر، در دست گرفتن پایگاه تحقیقات رقابتی در سطح جهانی و اصلاح فرایند گسترش دانش برای بهره‌مندی کل افراد جامعه حفظ کند. در این میان، آموزش عالی به منزله عامل حیاتی در جهت نوآوری و توسعه سرمایه انسانی تلقی می‌شود و نقش محوری را در زمینه موفقیت و مانایی اقتصاد دانش بر عهده دارد (Dill & Van Vught, 2010).

از این رو، در سال‌های اخیر آموزش عالی در میان برنامه‌های کشورهای جایگاه بسیار مهمی پیدا کرده و آبخور تحولات ژرف و اصلاحات گسترده در سطح جهانی شده است که بررسی‌های سازمان همکاری و توسعه اقتصادی<sup>۳</sup> درباره سیاست‌های آموزش عالی آن را نشان می‌دهد (Santiago, Tremblay, 2008) در این خصوص، اولتنباک و همکاران (Altbach, Reisberg & Basri, 2008). در نیم قرن گذشته، یک انقلاب علمی در آموزش عالی به وقوع پیوسته است که مشخصه بارز آن تحول عظیم از نظر گستردگی و تنوع است.<sup>۴</sup> در غرب، تا ۴۰ تا ۵۰ سال پیش، آموزش عالی به طور عمده به نقش سنتی دانشگاه؛ یعنی پژوهش اشاره داشت که امروزه، این تصویر به کلی متفاوت شده است. چندین روند در تغییر شکل الگوی کالجی<sup>۴</sup> و مفهوم برج عاجی<sup>۵</sup> دانشگاه، که نقش‌آفرینان اصلی آن نخبگان بودند، نقش داشته است. امروزه، مؤسسات آموزش عالی بسیار متنوع هستند، به گونه‌ای که به مفهوم الگوی ترکیبی بسیار نزدیک شده‌اند. در این مفهوم، تمام بخش‌های جامعه در دانشگاه حضور دارند، بنابراین امروزه، ویژگی آموزش عالی گسترش توده‌ای و مشارکت حداکثری است. دیگر ویژگی‌های آن عبارت است از: ظهور بازیگران جدید، متنوع‌تر شدن پروفایل‌های مؤسسات آموزش عالی، برنامه‌ها و دانشجویان آنها، پذیرش گسترده و استفاده آمیخته از ارتباطات و فناوری‌های آموزشی، گسترش بین‌المللی شدن، رقابتی شدن و سازوکار علامت‌دهی (آموزش موجب افزایش دستمزد می‌شود، بدین دلیل که سطح تحصیلات نشانه‌ای از توانایی نیروی کار است)، فشار رو به تزاید هزینه‌ها و روش‌های جدید تأمین مالی و نقش‌ها و اقدامات جدید دولت از قبیل افزایش تأکید بر عملکرد، کیفیت و پاسخگویی (Tremblay, Lalancette & Roseveare, 2012). برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در توفیق یا شکست این رسالت‌ها نقش کلیدی و بسیار تعیین کننده دارند (Fathi Vajargah & Shafiee, 2007).

3. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

4. Model of the Collegial

5. Ivory Tower

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مطلوب و متناسب با نظام آموزش عالی کشور در خصوص کیفیت‌بخشی و نیز تحقق اهداف متعالی و کمک به توسعه و تحول نظام آموزش عالی اهمیت دارد. برنامه درسی یکی از مهم‌ترین دروندادهای نظام دانشگاهی و از عناصر اصلی و مهم ارتقای کیفیت آموزش عالی به‌شمار می‌آید. برنامه درسی از جمله عواملی است که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش عالی نقش بسزایی دارد (Nouroozzadeh, Mahmoodi, Fathi & Navebrahim, 2007). همچنین جوهره فعالیت هر مؤسسه آموزشی برنامه درسی آن است که به‌عنوان انتقال‌دهنده اطلاعات و فراهم‌کننده زمینه برای رشد و کسب مهارت‌ها و ساختن دانش اهمیت ویژه‌ای دارد (Toghyani, 2012). عنصر برنامه درسی از عوامل اصلی آماده‌سازی و پرورش متخصصان، پژوهشگران و متفکران آینده به‌شمار می‌آید (Araghieh, Fathi Vajargah, Foroughi & Fazeli, 2010). ارتقای کیفیت عناصر برنامه درسی یکی از عوامل مؤثر در کارایی آموزش عالی است و اهداف آموزش عالی زمانی تحقق می‌یابد که برنامه درسی و ابعاد آن بر اساس نیازها، توان و رغبت دانشجویان تهیه و تدوین شود (Nili, Moghtadaei, Nazari & Mosavai, 2016). برنامه‌های درسی از ابزارهای مهم و اساسی آموزشی پیش‌رونده و شایسته در آموزش عالی تلقی می‌شوند. هر کدام از وظایف و رسالت‌های آموزش عالی در گرو بهره‌مندی از نظام برنامه درسی مناسب است. تفکر مداوم یا پیوسته درباره چگونگی برنامه‌های درسی که بتواند به تحقق اهداف و ایفای رسالت‌ها کمک کند، بسیار ضروری است (Arefi, 2012). در شرایط کنونی، نظام برنامه‌ریزی درسی باید از انعطاف‌پذیری و پویایی برخوردار باشد (Arefi, 2005). بر این اساس، استفاده از الگوهای برنامه درسی مستلزم انطباق آن با شرایط و موقعیت نظام آموزشی هر کشور است (Nouroozzadeh, 2006).

با این حال، در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور ایران، در حال حاضر، توجه اصلی یا انحصاری به تألیف کتاب‌های درسی و سرفصل دروس دانشگاهی معطوف است و چارچوب یا راهنمای برنامه درسی پدیده‌ای ناشناخته یا نسبتاً ناشناخته است (Mehrmohammadi, 2014). همچنین برنامه درسی دانشگاهی با توجه به ویژگی‌ها و شرایط خاص محیط و جو آموزشی موجود، ویژگی‌های دانشجویان، شرایط و نیازمندی‌های جامعه پیرامون، دانش تخصصی روز و... طراحی نشده است. بر این اساس، با توجه به نقش برنامه درسی در توسعه کیفی دانشگاه‌ها، ضروری است که با رهیافتی نوین و با نگرشی واقع‌بینانه‌تر و عمیق درباره پیچیدگی دانشگاه‌ها، به‌عنوان یک سازمان، الگوی برنامه درسی نظام آموزش عالی متناسب با مختصات زمینه‌ای کشور طراحی و اعتباریابی شود. پژوهش‌های زیادی در خصوص طراحی الگوی برنامه درسی انجام شده که در هر یک از آنها هدف پاسخگویی به سؤال‌های خاصی بوده است؛ به دیگر سخن، مسئله یا سؤال‌های متفاوت به تفاوت الگوها منجر شده است. بر اساس سؤال‌های پژوهشگران، در یک تقسیم‌بندی کلی، الگوهای برنامه درسی در سه دسته زیر قرار گرفته‌اند (Beyer & Apple, 1998):

۱. الگوهای مرحله‌ای: چه مرحله‌ای باید در برنامه‌ریزی درسی طی شود؟
۲. الگوهای تجویزی: طراحان برنامه درسی چه کار باید انجام دهند؟

۳. الگوهای مفهومی: عناصر برنامه درسی چه هستند و چه ارتباطی با یکدیگر دارند؟ پژوهش‌هایی که در زمینه طراحی الگوی برنامه درسی انجام شده، بیشتر در سطح الگوهای مرحله‌ای و تجویزی بوده است. این پژوهش، با توجه به هدف آن؛ یعنی شناسایی عوامل تشکیل دهنده الگوی برنامه درسی نظام آموزش عالی ایران، در زیرمجموعه الگوهای مفهومی قرار می‌گیرد. همان‌طور که اشاره شد، الگوهای برنامه درسی از سؤال منبعث شده‌اند. از نظر تجربه‌گرایی نیز بررسی سؤال پژوهش بسی مهم‌تر از روش استفاده شده پژوهشگر یا جهان‌بینی تشکیل‌دهنده زیربنای روش است (Tashakkori & Teddlie, 1998). بر این اساس، در پژوهش حاضر هدف پاسخگویی به سؤال‌های زیر بود:
۱. مؤلفه‌های تشکیل دهنده الگوی برنامه‌درسی نظام آموزش عالی کشور از دیدگاه خبرگان علمی کدام‌اند؟
  ۲. خرده‌مؤلفه‌های هر یک از مؤلفه‌های تشکیل دهنده الگوی برنامه درسی نظام آموزش عالی کشور از دیدگاه خبرگان علمی کدام‌اند؟
  ۳. میزان اعتبار مؤلفه‌ها و خرده‌مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه خبرگان علمی چقدر است؟
  ۴. الگوی برنامه درسی متناسب با مختصات بافتی نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه خبرگان علمی چیست؟
  ۵. آیا الگوی برنامه درسی متناسب با نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه خبرگان علمی دارای برآزش و مطلوبیت است؟
- ویژگی نوآورانه پژوهش حاضر آن است که از مصاحبه اکتشافی نیمه‌ساختمند با خبرگان علمی برای طراحی الگوی برنامه درسی استفاده شده است. همچنین پس از طراحی الگو، خبرگان آن را اعتباریابی کردند. در ساختار مقاله ابتدا درباره مبانی نظری الگوی برنامه درسی بحث و در ادامه، پیشینه تحقیقات انجام شده در خصوص عوامل مؤثر بر الگوی برنامه درسی در نظام آموزش عالی تشریح شده است. سپس، در دو بخش کیفی و کمی عوامل اثرگذار بر الگوی برنامه درسی ارائه شده‌اند تا با شناسایی این عوامل، مسئولان و خبرگان دانشگاهی بتوانند با برنامه‌ریزی صحیح و عملیاتی، الگوی برنامه درسی متناسب با نظام آموزش عالی کشور را به‌منظور کیفیت بخشیدن به آموزش‌های دانشگاهی به‌کار گیرند.

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

برنامه درسی تعامل و گفت‌وگویی پیچیده است و برنامه‌ریزان درسی از طریق دستورالعمل‌های سازمان‌یافته، اهداف متمرکز و نتایج ایجاد شده تلاش می‌کنند تا برنامه درسی همچنان به‌عنوان یک تعامل باقی بماند (Pinar, 2015). برنامه درسی نقشه یا طرحی کلی برای یک دوره آموزشی و چگونگی تبدیل محتوای یک دوره به برنامه کلی برای یاددهی و یادگیری است که دستیابی به نتایج یادگیری مد نظر را ممکن می‌سازد (Richards, 2013). برنامه درسی ستون کل فرایند آموزش و وسیله‌ای برای تحقق اهداف آموزش عالی است که این اهداف پویا و مطابق با تغییرات نیازهای اجتماعی و اقتصادی هستند

(Stanley & McCoshen, 2012). علاوه بر این، برنامه درسی به دو دلیل قلب آموزش است: اول اینکه چیزی است که باید آموخته شود؛ دوم اینکه ترکیبی از یادگیری، فعالیت و اهداف است (Null, 2016). در طراحی برنامه درسی ایجاد و فراهم کردن زمینه فرهنگی مهم است که بر دانش و داده‌های خاصی برای تصمیم‌گیری تکیه دارد. داده‌ها برای طراحی برنامه درسی را می‌توان از منابع مختلف همچون دانش‌آموختگان، دانشجویان در حال تحصیل، دانشجویان تازه‌وارد، کارکنان و اعضای هیئت علمی به دست آورد (Wolf, 2007). برنامه درسی مجموعه‌ای از وقایع از قبل پیش‌بینی شده است که به قصد دستیابی به نتایج آموزشی-تربیتی طراحی شده است (Eisner, 2002). بر این اساس، مهم‌ترین مقوله مد نظر و تأکید در ارزیابی عملکرد کیفی دانشگاه‌ها، برنامه‌های درسی و دوره‌های آموزشی ارائه‌شده توسط دانشگاه است (Iacovidou, Gibbs & Zopiatis, 2009).

طراحی برنامه درسی فرایندی مداوم و پیوسته است (Wolf, 2007). منظور از برنامه درسی مجموعه عوامل و مؤلفه‌های مربوط به حوزه یادگیری از قبیل هدف، محتوا، ارزشیابی، فرآیند یاددهی-یادگیری، عملکرد اعضای هیئت علمی، یادگیرندگان (دانشجویان)، فضا و تجهیزات و زمان است (Aliyari, Maleki, Pazargadi & Abbaspour, 2012). از نظر پژوهشگران حاضر باید به برنامه درسی نگاه مبتنی بر پسااثبات‌گرایی<sup>۶</sup> و ساخت‌گرایی اجتماعی<sup>۷</sup> داشت. بر این اساس، برنامه درسی به منزله واقعیتی عینی<sup>۸</sup> است که از طریق عوامل و ملاک‌ها مشخص می‌شود. همچنین برنامه درسی محصول مشترک تعاملات اجتماعی همتایان دانشگاهی و تجارب حرفه‌ای آنهاست. بنابراین، در هر کشوری منحصر به فرد و خاص همان بافت و زمینه فرهنگی است. مسئله طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی در آموزش عالی موضوعی نو در دنیاست و در کشورهای در حال توسعه و به‌خصوص در کشور ایران در این زمینه تحقیقات نادری صورت گرفته است. از این رو، با در نظر گرفتن مباحث بیان شده می‌توان به‌طور خلاصه به‌روزترین پژوهش‌های داخلی و خارجی انجام شده درباره عوامل مؤثر بر الگوی مزبور را به شرح جدول ۱ ارائه کرد.

جدول ۱- تحقیقات انجام شده داخلی و خارجی درخصوص عوامل اثرگذار بر الگوی برنامه درسی

ردیف	پژوهشگر و تاریخ	خلاصه یافته‌ها
۱	Sarmad & Vaziri, 1998	تأکید بر محتوا، دامنه شمول، توالی، توازن و...، همچنین توجه به چهار سطح برنامه درسی طراحی شده، مورد انتظار، عرضه شده و تجربه شده در ارزشیابی کیفیت و پیشنهاد اصلاح کیفیت برنامه‌ها از طریق ترغیب تمایزگذاری مشخص‌تر میان انواع مؤسسات آموزش عالی و به تبع آن تدوین برنامه‌های درسی متناسب با نوع مؤسسه
۲	Dunne, Bennett & Carre, 2000	توجه بر محتوای رشته‌ای، مهارت‌های رشته‌ای، آگاهی از محیط کار، تجربه محیط کار و مهارت‌های عمومی

6. Post-positivist

7. Social Constructivist

8. Objective Reality

ردیف	پژوهشگر و تاریخ	خلاصه یافته‌ها
۳	Mazzoli, 2000	تأثیر زیاد اعضای هیئت علمی بر برنامه‌ریزی‌های درسی و محتوای درسی در آموزش عالی و تأثیر در حد متوسط گروه‌های بیرونی بر برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی
۴	Langerbourg, 2000	مشارکت عمده اعضای هیئت علمی در انعکاس نیازها و اطلاعات واقعی برای در نظر گرفتن آنها در تهیه برنامه درسی
۵	Field, 2000	تنوع اهداف در برنامه‌های درسی مانند یادگیری چگونگی یادگیری، یادگیری چگونه بودن، چگونه انجام دادن و یادگیری چگونه با هم زیستن
۶	Grunwald & Peterson, 2003	اهمیت اعضای هیئت علمی در برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان نزدیک‌ترین افراد به دانشجویان و داشتن آگاهی جامع از نیازها و علایق آنها
۷	Nouroozzadeh, Mahmoodi, Fathi & NaveEbrahim, 2007	تأکید بر ارزش‌ها، اهداف و راهبردهای کلی کشور، پاسخگویی به نیازهای جامعه، هماهنگی با تحولات علمی روز، گسترش و تعمیق فرهنگ پژوهش، ایجاد روحیه خلاقیت و کارآفرینی در دانش‌آموختگان و ایجاد قابلیت و مهارت‌های مهم برای ورود به جامعه و بازار کار
۸	Limbach, Duron & Waugh, 2008	تأکید بر تفکر انتقادی در آموزش، یادگیری فعال و دانش‌جو مدار
۹	Reinstein & Lander, 2008	تأکید بر تفکر انتقادی در برنامه درسی، بهره‌گیری اعضای هیئت علمی از ایده‌های مناسب برای توسعه تفکر انتقادی و اهمیت دادن دانشگاه‌ها بر تقویت مهارت تفکر انتقادی دانشجویان
۱۰	Keshtiaray, Fathi Vajargah, Zimitat & Foroughi, 2009	ارائه الگو با سطوح برنامه درسی مورد انتظار، برنامه درسی تصویری، برنامه درسی نهفته، برنامه درسی تعاملی (فعالیت‌پداگوژیک، روابط والدینی، برنامه درسی مستور شده)، تأثیرات پداگوژیک و خود فکوری و در سطح دوم، مصاحبه عمیق با دانشجویان دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد معماری و علوم تربیتی و تحلیل نتایج به‌دست آمده با الگوی ۶ مرحله‌ای ون من
۱۱	Justice, Rice, Roy, Hudspith, & Jenkins, 2009	تأکید بر یادگیری پژوهش محور، استفاده از روش تحقیق در تولید برنامه درسی و تغییر موضع اعضای هیئت علمی از متخصصان موضوعات درسی به تسهیل‌کنندگان اکتشافات دانشجویی به‌منظور هدایت دانشجویان به سمت خودتنظیمی
۱۲	Kırkgöz, 2009	شرکت و حمایت مجریان اثرگذار بر برنامه برای تولید برنامه درسی به‌منظور دستیابی به انسجام میان اجزای آن و نیز حمایت اجرایی و اداری کافی مدرسان به‌عنوان نقش‌آفرینان کلیدی در تمام مراحل فرایند تجدید برنامه درسی
۱۳	Spronken-Smith & Harland, 2009	تدریس بر مبنای یادگیری مسئله‌محور و حرکت از تدریس مدرس‌مدار به سمت تدریس دانش‌جو مدار
۱۴	Zeynodini Meymand, Naderi, Shariatmadari & Seif Naraghi, 2010	تأکید بر نیازسنجی، انتخاب اهداف، انتخاب محتوا، شیوه سازمان‌دهی محتوا، شیوه ارائه محتوا، تنظیم زمان، بهره‌گیری از فناوری آموزشی و تنظیم شیوه ارزشیابی
۱۵	Oliver & Hyun, 2011	اجرا و اصلاح برنامه درسی بر اساس آرمان و ارزش‌های مشترک، مشارکت اعضای هیئت علمی و مدیران در تهیه برنامه درسی و مشارکت گروه‌های مختلف در زمینه تدوین برنامه درسی
۱۶	Damirchili & Tajari, 2011	مهارت استادان در کاربرد روش‌های تدریس، تعادل محتوای آموزشی با موضوعات درسی، نظم منطقی در ارائه سرفصل‌های دروس دانشگاهی و فراهم کردن بحث و گفت‌وگو در کلاس‌های درس

ردیف	پژوهشگر و تاریخ	خلاصه یافته‌ها
۱۷	Aliyari, Maleki, Pazargadi & Abbaspour, 2012	مدیریت برنامه درسی، هدف‌های برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، فرایند یاددهی-یادگیری، هیئت علمی، دانشجویان، دانش‌آموزان، فضا، تجهیزات و زمان و ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان
۱۸	Naderi, 2013	تأکید بر هدف، محتوا، مواد و منابع یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، روش اجرا، روش ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا و مکان
۱۹	Njoroge & Gathungu, 2013	تأکید بر گنجانیدن آموزش کارآفرینی در برنامه درسی
۲۰	Fathi Vajargah, Khosravi Babadi & Hajatmand, 2015	منطق، اهداف، محتوا، راهبردهای یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، مواد و وسایل، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا
۲۱	Noorabadi, Musapour, Aliasgari & Hajhosseinnajad, 2015	ارزشیابی اهداف برنامه‌های درسی، ارزشیابی محتوای برنامه‌های درسی، ارزشیابی روش‌های تدریس، ارزشیابی روش‌های ارزشیابی، ارزشیابی دوره‌های بازآموزی استادان، طراحی و تولید برنامه‌های درسی و سازمان‌دهی برنامه‌های درسی
۲۲	Hafezi, Abbasi, Niknami & Naveh Ebrahim, 2016	اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی
۲۳	Kazempour & Shahbahrani, 2016	بررسی محیطی، شناسایی اهداف، شناسایی شقوق رهبردی، تعیین اهداف مشخص هر بخش، تعیین فعالیت‌ها، شاخص‌ها و روش‌ها، استفاده از نتایج ارزشیابی برای بهبود برنامه‌ها، خدمات حمایتی، بررسی و ارزشیابی برنامه‌های قصد شده و ارزشیابی و اجرای نهایی برنامه
۲۴	Andrade, 2016	کلاس‌های ترکیبی (سنتی و مجازی)، بازطراحی دوره‌های آموزشی، یادگیری خودتنظیمی و مسئولیت یادگیرنده برای موفقیت خود
۲۵	Zamanifar, Mohammadi & Sadeghi Mandi, 2017	ترکیب و محتوای برنامه درسی گروه، تناسب و تنوع برنامه درسی با نیازهای فرد و جامعه، ارزیابی محتوای برنامه درسی گروه، وجود برنامه‌های جبرانی و پیش‌نیاز برای توسعه آموخته‌های دانشجویان و فعالیت‌های فوق برنامه در راستای برنامه‌های درسی گروه
۲۶	Carnell & Fung, 2017	تأکید بر برنامه درسی مبتنی بر پژوهش، غنی‌سازی تجارب یادگیری دانشجویان، طراحی دوره‌های آموزشی و یادگیری دانشجویان بر اساس گفتمان ساختارگرایی، یادگیری از طریق پژوهش و بررسی انتقادی
۲۷	Fung, 2017	برنامه درسی یکپارچه، یادگیری از طریق پژوهش، ارتباط بین رشته‌های دانشگاهی و دنیای خارج از دانشگاه، ارتباط بین یادگیری دانشگاهی و یادگیری در دنیای کار، ارتباط دادن دانشجویان با سایر رشته‌های دانشگاهی
۲۸	Hafezi, Abbasi, Niknami, & Naveh Ebrahim, 2018	اهداف، محتوا، بهداشت فردی و اجتماعی، فرایندهای رشته‌ای و ارزشیابی واحدهای عملی و نظری

### روش پژوهش

در این پژوهش از روش ترکیبی (Tashakkori & Teddlie, 1998) با طرح اکتشافی-مدل توسعه ابزار (Mohammadpour, 2011) و بنابراین، از هر دو روش کیفی و کمی (Creswell & Clark,

(2017) به‌طور متوالی و با اهمیت برابر از طریق شیوه ترکیب اتصال داده‌ها استفاده شد. همچنین رویکرد کیفی از طریق نظریه زمینه‌ای (Glaser, & Strauss, 2017; Corbin, Strauss & Strauss, 2014) دنبال شده است. دلیل انتخاب این روش، توجه به برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان برساخت اجتماعی بود که از طریق تعاملات افراد با یکدیگر شکل گرفته و به مختصات بافتی بسیار حساس است. با استفاده از روش نظریه زمینه‌ای می‌توان به نظریه‌ای بومی درخصوص برنامه‌ریزی درسی دست یافت. رویکرد کمی نیز از طریق مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد و مهم‌ترین دلیل استفاده از آن، قابلیت آزمودن نظریه به‌دست آمده در قالب معادلات میان متغیرها بود.

جامعه آماری در بخش کیفی پژوهش شامل صاحب‌نظران برجسته علوم تربیتی به‌ویژه در زمینه برنامه درسی در نظام آموزش عالی کشور بود. جامعه آماری بخش کمی پژوهش نیز به تعداد ۳۲۵ نفر، صاحب‌نظران آموزش عالی، استادان علوم تربیتی و متخصصان حوزه ستادی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در دانشگاه‌هایی مانند علامه طباطبایی، تهران، شهید بهشتی، خوارزمی، الزهرا (س) و نیز اعضای هیئت علمی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش بودند.

در بخش کمی از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی و تعیین حجم نمونه بر اساس جدول کریسی و مورگان (Krejcie & Morgan, 1970) استفاده شد. بر این اساس، ۱۸۰ نفر از خبرگان آموزش عالی به‌طور تصادفی انتخاب شدند. در بخش کیفی پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند و روش گلوله برفی استفاده شد. بر این اساس، با ۲۵ نفر اطلاع‌رسان یا دروازه‌بان (Mohammadpour, 2013; Farasatkah, 2011) تماس برقرار شد.

اطلاعات در بخش کیفی از طریق مصاحبه‌های اکتشافی نیمه‌ساختمند گردآوری شد. مجموعه‌ای از سؤالات اولیه و از قبل تهیه شده در اختیار مصاحبه شونده‌گانی قرار گرفت که به‌صورت‌های مختلف دارای تجربه‌ها و تماس نظری، عملی و حرفه‌ای با امر برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران بودند و سپس، با هماهنگی‌های لازم، مصاحبه‌ها از خبرگان تا زمان اشباع نظری ادامه یافت. داده‌های به‌دست آمده از مصاحبه‌ها به داده‌های متنی تبدیل شد. پس از آن، به‌منظور بررسی نظام‌مند توده بزرگی از داده‌های گردآوری شده به واحدسازی و مقوله‌بندی داده‌ها پرداخته شد. ابتدا با دقت کامل به کدگذاری باز اقدام شد. در مرحله کدگذاری اولیه مفاهیم اولیه برگرفته از داده‌ها به‌دست آمد. در کدگذاری ثانویه یا متمرکز مفاهیم مشترک در یک مقوله قرار داده شد. بعد از پایان یافتن کدگذاری باز، مرحله کدگذاری محوری آغاز شد. در این مرحله به کمک روش مقایسه ثابت، مقوله‌های به‌دست آمده، مقایسه و ابعاد آنها تشخیص داده شد. سپس، در مرحله کدگذاری انتخابی مقوله هسته‌ای تعیین شد.



برای اطمینان از اعتبار یافته‌های کیفی، از ملاک‌های تأمین اعتبار پژوهش‌های کیفی استفاده شد (Anney, 2014). این ملاک‌ها عبارت‌اند از: قابلیت اعتماد<sup>۹</sup>، قابلیت انتقال<sup>۱۰</sup> (معادل تعمیم‌پذیری)، قابلیت ارتباط<sup>۱۱</sup> و قابلیت تأیید<sup>۱۲</sup>. برای تأمین ملاک قابلیت اعتماد به‌منظور اطمینان از اینکه داده‌های حاصل از مصاحبه تفسیر صحیحی از دیدگاه اصلی مشارکت‌کنندگان هستند، پس از تبدیل مصاحبه‌ها به داده‌های متنی و انجام دادن تحلیل ابتدایی، فرایند اجرای کار به آنها ارسال و از استخراج اطلاعات مناسب از داده‌های اصلی مصاحبه اطمینان حاصل شد. همچنین مصاحبه‌های کدگذاری شده در اختیار پژوهشگران خبره در زمینه روش نظریه زمینه‌ای قرار گرفت و بازخوردهای اصلاحی دریافت شد. درباره ملاک قابلیت انتقال به‌منظور اطمینان تعمیم یافته‌ها به سایر بافت‌ها و پاسخگویان، از روش نمونه‌گیری هدفمند نظری و نیز توصیف جامع و کامل استفاده شد. درخصوص ملاک قابلیت ارتباط به‌منظور اطمینان از ثبات یافته‌ها در طول زمان، از فن بازیابی همتایان و راهبرد کدگذاری- بازکدگذاری بهره گرفته شد. به همین منظور، فرایند تحلیل و الگوی نهایی در اختیار خبرگان قرار گرفت و تأیید آنها دریافت شد. همچنین داده‌های کدگذاری شده بار دیگر کدگذاری و نتایج هر دو مقایسه شد. سطح توافق کدگذاری مبین مرتبط بودن بالای بررسی کیفی بود. درخصوص ملاک قابلیت تأیید به‌منظور اطمینان از تأیید داده‌های به‌دست آمده از سوی سایر پژوهشگران و نیز مشتق شدن داده‌ها و تفسیر یافته‌ها از پژوهش و نه از تخیل پژوهشگران، از فنون بررسی ممیزی، اسناد بازتابی و زوایه‌بندی استفاده شد. بر اساس بررسی ممیزی و اسناد بازتابی، با ثبت مصاحبه‌ها و تحلیل آنها فرایند و برآیند دستیابی به نتایج نشان داده شد. همچنین از طریق زوایه‌بندی، همسویی و همپوشی یافته‌ها با نتایج سایر پژوهشگران مشخص شد.

پس از مشخص شدن تمام مقوله‌های تشکیل‌دهنده الگوی برنامه درسی نظام آموزش عالی ایران، تعداد متناسبی گویه مناسب برای هر یک استخراج شد. به همین منظور، بر اساس مقیاس لیکرت با درجه‌بندی‌های ۱ تا ۵ درجه‌ای (کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم)، پرسشنامه‌ای با ۱۰۷ سؤال طراحی شد. بر همین پایه، در یک طیف ۵ قسمتی به کاملاً موافقم نمره ۵ و به کاملاً مخالفم نمره ۱ داده شد. قبل از ارائه سؤالات پرسشنامه، درخصوص نوشتن راهنما و بیان اهمیت همکاری خبرگان آموزش عالی برای پاسخگویی به پرسشنامه اقدام شد. سپس، سؤال‌های جمعیت‌شناختی در پرسشنامه گنجانده شد. این کار از ایجاد احساس‌های منفی احتمالی در پاسخ‌دهنده که می‌تواند بر نحوه پاسخ‌دهی یا همکاری او تأثیر سوء داشته باشد، جلوگیری می‌کند (Saif, 2016).

پس از طراحی پرسشنامه، در یک بررسی مقدماتی<sup>۱۳</sup>، به‌منظور برآورد میزان روایی پرسشنامه و سؤالات آن، برای ۴۰ نفر از صاحب‌نظران، خبرگان، کارشناسان و استادان مسلط به موضوع تحقیق و پرسشنامه

9. Credibility
10. Transferability
11. Dependability
12. Confirmability
13. Pilot study

ارسال شد. بر اساس دریافت بازخوردهای اصلاحی خبرگان و استادان و اصلاح پرسشنامه، از روایی<sup>۱۴</sup> پرسشنامه و هماهنگی موضوع با سؤالات و قابلیت استفاده و بجا بودن سؤالات اطمینان حاصل شد. بر این پایه، مشخص شد که سؤالات پرسشنامه قدرت توضیح‌دهی و آزمون الگوی طراحی شده را دارد. همچنین بر اساس پاسخ‌های درج شده در پرسشنامه، از طریق ضریب آلفای کرونباخ پایایی<sup>۱۵</sup> آن (۰/۸۹) محاسبه و اطمینان حاصل شد که می‌توان از آن به‌عنوان ابزار اندازه‌گیری مناسب بهره گرفت. سپس، نسخه تجدید نظر شده پرسشنامه اجرا شد. پس از آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ پایایی آن (۰/۹۴۳) محاسبه شد و اطمینان حاصل شد که نسخه تجدید نظر شده ابزار اندازه‌گیری پایایی بسیار بالایی دارد.

## یافته‌ها

**بخش کیفی:** در مرحله اولیه کدگذاری باز، هر مفهوم استخراج‌شده در یک مقوله گنجانده شد. در انتخاب مقوله‌ها، به مقوله‌هایی توجه شد که تا جای ممکن فضای مفهومی مفاهیم را پر کند. به همین منظور، مقوله‌هایی برگزیده شد که با مفاهیم منطبق باشد و در ضمن، فضای مفهومی بیشتری را اشباع کند. با بررسی داده‌های به‌دست‌آمده در مرحله اول کدگذاری باز ۲۲۹ مقوله به‌دست آمد. بعد از اجرای عملیات مرحله اولیه کدگذاری باز، در مرحله دوم کدگذاری باز مقوله‌های مشابه و مشترک از طریق تحلیل مقایسه‌ای ثابت داده‌ها در یکدیگر ادغام شد. بدین ترتیب، با تکیه بر معنادارترین و فراوان‌ترین مقوله‌های اولیه به غربال کردن و تقلیل دادن میزان زیادی از داده‌ها پرداخته شد. در این مرحله، ضمن مراجعه به مقوله‌های مشابه و مقایسه آنها با یکدیگر، مقوله‌های متداخل شناسایی و با تعیین و مرتب کردن آنها، مقوله‌های مشترک در قالب یک مقوله واحد قرار داده شد. بر این اساس، انبوه داده‌ها به تعداد مشخص و محدودی از مقوله‌های کلی کاهش یافت. داده‌های این مرحله در قالب ۱۰۷ مقوله عمده طبقه‌بندی شدند.

بعد از مشخص شدن مقوله‌های عمده پژوهش، کدگذاری محوری آغاز و در مرحله کدگذاری باز، مقولات عمده تعیین شد. در این مرحله مقولاتی به‌دست آمد که به‌منظور تولید نظریه باید بین آنها نظم منطقی ایجاد می‌شد. در مرحله کدگذاری محوری برای تعیین الگوهای موجود در داده‌ها، بار دیگر به تحلیل مقایسه ثابت داده‌ها پرداخته شد، بدین‌صورت که داده‌های کدگذاری شده با یکدیگر مقایسه شدند و در قالب مقوله‌هایی که با هم تناسب دارند، درآمدند. در این خصوص، مقولات عمده تا جایی مقایسه شدند که اطمینان حاصل شد هر طبقه از مقولات از یکدیگر مجزا هستند. سپس، رابطه مقولات بررسی شد و بر اساس ماهیت آنها، در ذیل عنوان مقوله هسته‌ای قرار گرفتند؛ به دیگر سخن، مقوله‌های عمده حول یک محور با داخل شدن در مقوله هسته‌ای تشکیل یک بافت محکم از روابط را دادند. در مرحله کدگذاری محوری ۱۴ مقوله هسته‌ای تعیین شدند.

14. Validity

15. Reliability

هر یک از این مقولات ابعاد چندگانه و ماهیتی پیچیده داشتند و به همین دلیل، باید هر یک از مقولات هسته‌ای مزبور مرتبط با یکدیگر و به صورت کلیت واحد در نظر گرفته می‌شد. به همین منظور، در این مرحله از کدگذاری محوری، مقولات هسته‌ای احصا شده به عنوان خانواده فرایندها که دارای مراحل، گام‌ها و توالی‌های مرتبط با یکدیگرند، در نظر گرفته شد. بعد از در نظر گرفتن ارتباط تعاملی هر یک از ۱۴ مقوله هسته‌ای به صورت یک کلیت واحد، نوبت به کدگذاری گزینشی رسید. قبل از کدگذاری گزینشی بهتر است به تلخیص اقدامات صورت گرفته تا این مرحله؛ یعنی خلاصه‌سازی اطلاعات مربوط به مفاهیم، مقوله‌های عمده و مقوله‌های هسته‌ای استخراج شده پرداخته شود (جدول ۲).

جدول ۲- مفاهیم، مقوله‌های عمده و مقوله‌های هسته‌ای استخراج شده به تفکیک ابعاد ۱۴ گانه

ردیف	مقوله‌های هسته‌ای	تعداد مقوله‌های عمده استخراج شده
۱	دوره‌های آموزشی	۸
۲	محتوای دوره‌های آموزشی	۸
۳	عملکرد آموزشی دانشگاه	۱۹
۴	همایش‌های علمی	۵
۵	پیشرفت تحصیلی دانشجویان	۴
۶	موفقیت دانشجویان	۸
۷	فضای آموزشی	۳
۸	روش‌ها و الگوهای تدریس	۱۲
۹	ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۹
۱۰	فناوری آموزشی	۷
۱۱	ارائه بازخورد	۳
۱۲	توسعه دانش و مهارت دانشجویان	۴
۱۳	مدیریت کلاس	۱۳
۱۴	فعالیت‌های آموزشی استادان	۶
جمع کل	۱۴	۱۰۷

در این بخش از پژوهش؛ یعنی کدگذاری گزینشی، ارائه یک الگوی تلفیقی، همگرا و برخوردار از سطح انتزاعی بالا مد نظر بود. به همین منظور، دوباره ۱۴ مقوله هسته‌ای به سطح انتزاعی بالاتر ارتقا یافتند؛ به دیگر سخن، با توجه به اینکه ۱۴ مقوله مزبور با یکدیگر تشابهات مفهومی و معنایی دارند، لازم است آنها در قالب چند مقوله کلی‌تر، تحلیلی‌تر و دارای قدرت انتزاعی‌تر بازسازی شوند. فقط با این کار است که مقدمات طراحی یک الگوی برنامه درسی فراهم می‌شود. بنابراین، ابعاد مختلف برنامه درسی بر اساس مقوله‌های عمده و مقوله‌های هسته‌ای بار دیگر از نو ترکیب شد. برای رسیدن به این هدف اصلی پژوهش؛ یعنی طراحی الگوی برنامه درسی مد نظر بود و تمام مقوله‌های عمده و مقوله‌های هسته‌ای برحسب ویژگی‌های شرایطی، تعاملی/فرایندی و پیامدی طبقه‌بندی شدند (جدول ۳).

## جدول ۳- مقوله‌های هسته‌ای بازسازی شده به تفکیک سه بعد شریاطی، تعاملی/افزاینده و پیامدی

ردیف	مقوله‌های هسته‌ای	نوع مقوله
۱	دوره‌های آموزشی	شرایطی
۲	محتوای دوره‌های آموزشی	شرایطی
۳	عملکرد آموزشی دانشگاه	شرایطی
۴	همایش‌های علمی	تعاملی/افزاینده
۵	پیشرفت تحصیلی دانشجویان	پیامدی
۶	موفقیت دانشجویان	پیامدی
۷	فضای آموزشی	شرایطی
۸	روش‌ها و الگوهای تدریس	شرایطی
۹	ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	تعاملی/افزاینده
۱۰	فناوری آموزشی	شرایطی
۱۱	ارائه بازخورد	شرایطی
۱۲	توسعه دانش و مهارت دانشجویان	پیامدی
۱۳	مدیریت کلاس	تعاملی/افزاینده
۱۴	فعالیت‌های آموزشی استادان	تعاملی

از آنجا که مقوله‌های مزبور فراوان، مشابه و متداخل هستند، لازم است بار دیگر کدگذاری محوری انجام و انتزاعی‌ترین مقوله انتخاب شود؛ یعنی مقوله‌ای برگزیده شود که از تمام ۱۴ مقوله انتزاعی‌تر باشد. این مقوله که مقوله هسته‌ای نهایی یا اصلی نام دارد، از انتزاعی‌ترین سطح مفهومی برخوردار است و می‌تواند کلیه مقوله‌های مندرج در جدول ۳ را در بر بگیرد و داری خاصیت تحلیلی نیز باشد. در واقع، مقوله هسته‌ای نهایی قلب الگوی پارادایمی است که الگوی نهایی برنامه درسی حول آن طراحی می‌شود. برای تعیین مقوله هسته‌ای نهایی با توجه به یافته‌های پژوهش و به دنبال یافتن مضمون یا تم اصلی پژوهش، که در دل داده‌ها مکنون است، بررسی مجدد و کنکاش در داده‌ها و یافته‌های کیفی صورت گرفت.

نظام آموزش عالی ایران اهداف، مقاصد، رسالت‌ها و نیز ویژگی‌های خاص خود را دارد و به تبع آن دانشگاه‌های کشور ما نیز دارای امکانات و ظرفیت‌ها و چالش‌های خاص خود هستند. برای شناخت وضعیت دانشگاه در کشور ایران، باید اکوسیستم دانشگاه و فضای حاکم بر آن به درستی شناخته شود. از نظر خبرگان آموزش عالی برنامه درسی نظام آموزش عالی ایران هنوز بی‌کیفیت و رویکرد خطی در آن حاکم است. برنامه‌ریزی برای برنامه‌های درسی از بالا به پایین، غیرسیستمی و جزء نگر است و توصیف و تبیینی ناقص از برنامه درسی به دست می‌دهد. همچنین برنامه درسی ماهیتی غیرمشارکتی دارد و در سطح کلان بر اساس اهداف از قبل مشخص به صورت بلندمدت تدوین می‌شود و استادان و دانشجویان نیز ملزم به اجرای دقیق و وفادارانه آن هستند. در مقابل، نهادهای قدرت- اجبار به کنترل متمرکز برنامه درسی نظارت دارند. به اعتقاد خبرگان آموزش عالی مهم‌ترین عنصر نظام آموزش عالی برنامه درسی است. از نظر آنها برنامه درسی در تحقق اهداف و رسالت‌های دانشگاه و توسعه کمی و کیفی آن نقش بسزایی دارد. بر این اساس،

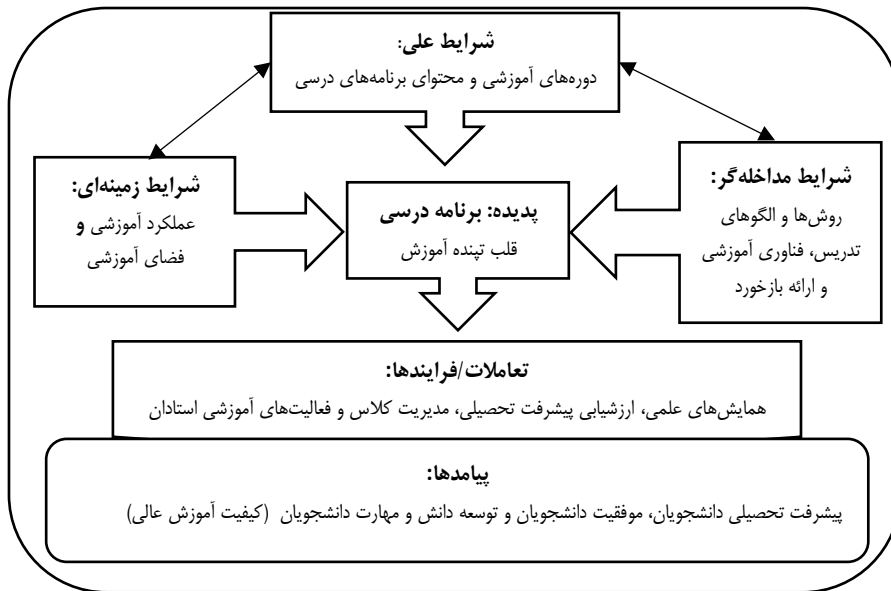
با توجه به مقوله‌های هسته‌ای، که در جدول ۲ آمده است، می‌توان مقوله برنامه درسی به‌عنوان قلب تپنده آموزش را به‌عنوان اصلی‌ترین و نهایی‌ترین مقوله هسته‌ای انتخاب کرد. این مقوله به‌اندازه کافی انتزاعی است و توان دربرگیری سایر مقوله‌ها را دارد و از طرف دیگر، از نظر مفهومی نیز مناسبت تام با یافته‌های کیفی دارد. بر همین اساس، برنامه درسی به‌عنوان قلب تپنده آموزش مقوله هسته‌ای اصلی است که برحسب ویژگی‌هایش بسط یافته است و سپس، مقولات دیگر طبق الگو با این مقوله مرتبط شده‌اند.

در شکل ۱ در قالب یک الگوی منطقی و با تکیه بر درک و تفسیر خبرگان آموزش عالی، شرایط، زمینه‌ها و عوامل مداخله‌گر در پدیده برنامه درسی مشخص و به این امر توجه شده است که برنامه درسی از چه عواملی متأثر است؟ در کنار آن، با چه عواملی تعامل دارد و پیامدهای این تعامل چیست؟ الگوی نهایی زمینه‌ای بیانگر آن است که الگوی برنامه درسی نظام آموزش عالی ایران مفهومی بپیچیده و چندبعدی دارد که تحت تأثیر یک‌سری شرایط است که عبارت‌اند از: شرایط علی، شرایط مداخله‌گر و شرایط زمینه‌ای.

شرایط علی رویدادهایی است که موقعیت‌ها، مباحث و مسائل مرتبط با پدیده را خلق می‌کنند و تا حدی تشریح می‌کنند که چرا و چگونه افراد و گروه‌ها به آن پدیده مبادرت می‌ورزند. در واقع، منظور از شرایط علی رویدادها و اتفاقاتی است که بر آن پدیده تأثیر می‌گذارد و به بروز آن منجر می‌شود. در این پژوهش شرایط علی دوره‌های آموزشی و محتوای برنامه‌های درسی هستند. این عوامل رویدادهای هستند که به توسعه پدیده برنامه درسی منجر می‌شوند. شرایط مداخله‌گر شرایط وسیع و عامی است که به‌عنوان تسهیلگر و محدودکننده راهبردها عمل می‌کنند. این شرایط اجرای راهبردها را تسهیل و تسریع یا به‌عنوان یک مانع دچار تأخیر می‌کند. در این پژوهش شرایط مداخله‌گر شامل روش‌ها و الگوهای تدریس، فناوری آموزشی و ارائه بازخورد است. عوامل مزبور به‌منزله راهبردهای عمل/تعامل هستند که با پدیده برنامه درسی ارتباط دارند و می‌توانند آن را تسهیل کنند. شرایط زمینه‌ای شرایطی هستند که راهبردها و اقدامات آنها به اداره پدیده می‌پردازند. عملکرد آموزشی و فضای آموزشی نیز در شرایط زمینه‌ای طبقه‌بندی می‌شوند. این عوامل میدان رویدادهای مربوط به برنامه درسی را شکل می‌دهند و مجموعه شرایط خاصی را به وجود می‌آورند که در بطن آن راهبردهای کنش/واکنش برنامه درسی انجام می‌شود. شرایط مزبور در امتداد با یکدیگر و به‌صورت یک کلیت واحد بر پدیده برنامه درسی تأثیر می‌گذارند. کارکرد درست پدیده برنامه درسی مستلزم تعاملات و اتخاذ استراتژی‌های خاص با عوامل همایش‌های علمی، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، مدیریت کلاس و فعالیت‌های آموزشی استادان است. در سایه این تعاملات/فرایندها، پیامدها و نتایجی برای نظام آموزش عالی ایران حاصل می‌شود. این پیامدها را می‌توان در چند مقوله طبقه‌بندی کرد که عبارت‌اند از: پیشرفت تحصیلی دانشجویان، موفقیت دانشجویان و توسعه دانش و مهارت دانشجویان. همچنین می‌توان پیامد ضمنی دیگری نظیر کیفیت آموزش عالی و ... را برشمرد.

**بخش کمی:** برای تحلیل اطلاعات کمی از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ و ای‌موس نسخه ۲۴ استفاده شد. قبل از انجام دادن تحلیل عاملی، به‌منظور اطمینان از کفایت نمونه‌گیری و معناداری کفایت داده‌ها، مقادیر

کیزر-میر-الکین (KMO) و آزمون بارتلت آزمون شدند (Zare, Talebi & Saif, 2018). در جدول ۴ نتایج آزمون کیزر-میر-الکین و آزمون بارتلت ارائه شده است.



شکل ۱- الگوی پارادیمی زمینه‌ای برنامه درسی به‌عنوان قلب تپنده آموزش

جدول ۴- مقادیر کیزر-میر-الکین و آزمون بارتلت

شاخص کیفیت نمونه‌گیری (کیزر میر الکین)		۰/۹۰۶
آزمون کروییت بارتلت	آماره مجذور خی	۴۴۷۴۳/۴۶۴
	درجه آزادی	۵۶۷۱
	سطح معناداری	۰/۰۰۰

با توجه به جدول ۴، مقدار KMO برابر با ۰/۹۰۶ است. همچنین با توجه به اینکه مقدار آزمون بارتلت کوچک‌تر از ۰/۰۵ است، تحلیل عاملی برای شناسایی ساختار (مدل عاملی) مناسب است (Momeni & Faale Qayyomi, 2011). بر این اساس، شرط لازم برای انجام دادن تحلیل عاملی فراهم شده است. در جدول ۵ نتایج تحلیل مدل عاملی تأییدی مرحله اول به تفکیک هر یک از عامل‌های پژوهش آمده است. با توجه به این جدول، تمام خرده‌مؤلفه‌ها همبستگی معنادار با مؤلفه‌ها دارند؛ به دیگر سخن، معدل‌یابی معادلات ساختاری نشان می‌دهد که تمام خرده‌مؤلفه‌ها دارای بار عاملی معنادار هستند.

جدول ۵- بارهای عاملی و واریانس تبیین شده هر یک از گویه‌ها

مقوله‌های عمده	گویه‌ها	بار عاملی	واریانس تبیین شده
دوره‌های آموزشی	تعداد، تنوع و سابقه اجرای دوره‌های آموزشی در دانشگاه	۰/۹۹۹	۰/۹۹۸۸
	هماهنگی دوره‌ها و رابطه آنها با امکانات مادی و نیروی انسانی دانشگاه	۰/۷۲۴	۰/۵۲۴۱
	هدف‌های دوره، ترکیب دروس و رابطه آن با نیازهای فرد و جامعه	۰/۷۲۸	۰/۵۲۹۹
	سطح مورد انتظار از دانشجویان در موقع دانش‌آموختگی و میزان رضایت آنها از وضعیت موجود	۰/۵۸۲	۰/۳۳۸۷
	میزان تحقق هدف‌های دوره‌های آموزشی	۰/۶۰۹	۰/۳۷۰۸
	وضعیت آموزش‌های نظری و عملی	۰/۶۲۳	۰/۳۸۸۱
	طراحی و تدوین برنامه‌های آموزشی مناسب با توانایی‌های اعضای هیئت علمی	۰/۷۶۷	۰/۵۸۸۲
	بازنگری در محتوای آموزشی و درسی و اجرای دوره‌های آموزشی	۰/۴۱۰	۰/۱۶۸۱
محتوای دوره‌های آموزشی	کفایت برنامه درسی در ایجاد پایه علمی قابل قبول (ارتقای دانش) در دانشجویان	۰/۸۹۰	۰/۷۹۲۱
	کفایت برنامه درسی در ارتقای مهارت‌ها (قابلیت‌های کار)	۰/۸۸۸	۰/۷۸۸۵
	کفایت برنامه درسی در ایجاد تعهد، اخلاق حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری (انجام دادن امور محول شده با علاقه، تمایل و احساس مسئولیت‌پذیری بالا توسط دانشجویان پس از اخذ واحدهای تخصصی)	۰/۶۸۶	۰/۴۷۰۵
	تناسب برنامه‌های درسی با نیازهای جامعه	۰/۷۹۴	۰/۶۳۰۴
	بازنگری در برنامه‌ها و محتوای دروس با توجه به آخرین یافته‌های علمی	۰/۷۴۰	۰/۵۴۷۶
	انطباق دروس با آخرین دستاوردهای رشته‌های تحصیلی	۰/۸۱۳	۰/۶۶۰۹
	تطابق ساختار برنامه‌های درسی دانشگاه با برنامه‌های کلان آموزش عالی	۰/۶۴۸	۰/۴۱۹۹
	تطابق ساختار برنامه‌های درسی دانشگاه با سیاست‌های کلی نظام آموزش عالی	۰/۴۷۶	۰/۳۲۶۵
عملکرد آموزشی دانشگاه	نظرسنجی از دانشجویان درخصوص محتوای برنامه‌های درسی و اعمال نظرهای آنها	۰/۸۹۸	۰/۸۰۶۴
	ایجاد شرایطی خاص برای کسب رکورد بیش‌رفت و دریافت درجات علمی از سوی دانشگاه	۰/۸۹۷	۰/۸۰۶۴
	میزان انطباق دروس عملی و نظری با سرفصل‌های آموزشی	۰/۷۰۷	۰/۴۹۹۸
	پوشش برنامه‌های آموزشی از جنبه‌های مختلف موضوعی برای آموختن الزامات اولیه کار علمی و حصول اطمینان از تکمیل یافته‌های علمی	۰/۴۷۲	۰/۳۲۲۷
	فراهم بودن فرصتی برای یادگیری دانشجویان بر اساس رویکردهای روانشناسی یادگیری ساخت‌گرا	۰/۵۵۰	۰/۳۰۲۵
	تدارک تمهیداتی برای افزایش زمان حضور استادان و دانشجویان در دانشگاه	۰/۸۳۲	۰/۶۹۲۲
	ارائه دانه‌ای از برنامه‌ها برای اعطای درجه علمی یا حرفه‌ای با اهداف مشخص از سوی دانشگاه	۰/۹۰۹	۰/۸۲۶۲

مقوله‌های عمده	گویه‌ها	بار عاملی	واریانس تبیین شده
عمده	تعریف اهداف یادگیری هر برنامه با توجه به پیشرفت‌های علمی روز، نیازهای دانشجویان و سایر ذینفعان جامعه (کارفرمایان، بازار کار و جامعه)	۰/۸۹۴	۰/۷۹۹۲
	مدیریت برنامه‌های آموزشی و درسی (شامل طراحی، انتخاب محتوا و منابع، تصویب، اجرا، نظارت و ارزیابی)	۰/۸۰۷	۰/۶۵۱۲
	تبیین و اطلاع‌رسانی اهداف برنامه آموزشی و درسی دوره‌های مختلف به اعضای هیئت علمی، دانشجویان و مسئولان مربوط	۰/۶۶۹	۰/۴۴۷۵
	طراحی برنامه‌های آموزشی و درسی با رویکرد توسعه پایدار (آموزش برای توسعه پایدار و مدیریت محیطی) و اجرای آن	۰/۸۷۹	۰/۷۷۲۶
	عرضه دروس انتخابی و اختیاری برای افزایش تناسب و تنوع دروس برنامه‌های درسی دانشگاه با نیازهای فرد و جامعه	۰/۸۲۴	۰/۶۷۸۹
	تناسب برنامه‌های درسی با نیازهای فراگیران (ایجاد پایه علمی، مهارتی و نگرشی قابل قبول) و جامعه از نظر اعضای هیئت علمی	۰/۸۸۰	۰/۷۷۴۴
	تناسب برنامه درسی با نیازهای فراگیران و جامعه	۰/۸۷۳	۰/۷۶۲۱
	میزان انعطاف‌پذیری دروس دوره‌های آموزشی با نیازهای فراگیران و جامعه	۰/۸۲۷	۰/۶۸۳۹
	میزان تناسب دروس نظری و عملی و آزمایشگاهی (کارگاهی) با برنامه‌های درسی دوره‌ها	۰/۵۲۵	۰/۲۷۵۶
	ترکیب فعالیت‌های آموزشی با فعالیت‌های پژوهشی (آموزش پژوهش محور، آموزش پرسش محور، مشارکت در طرح‌های پژوهشی، بخش‌های عملی، هم‌نشینی با پژوهشگران، گفت‌وگو کلاس درس و ...)	۰/۶۳۳	۰/۴۰۰۶
همایش‌های علمی	وجود برنامه‌ها و دوره‌های جدید آموزشی و بازآموزی بر اساس نیازها	۰/۸۷۹	۰/۷۷۲۶
	انجام دادن مطالعات تطبیقی برای آگاهی از وضعیت سایر دانشگاه‌های کشور و جهان و کسب دانش مورد نیاز به‌منظور داشتن مزیت رقابتی	۰/۸۰۳	۰/۶۴۴۸
	وجود دبیرخانه دائمی همایش‌های علمی در دانشگاه	۰/۹۱۵	۰/۸۳۲۷
	تعداد سمینارها و همایش‌های برگزار شده توسط دانشگاه	۰/۸۹۹	۰/۸۰۸۲
	وجود سازوکار مدون و مستند درخصوص سیاست‌های دانشگاه در برگزاری سمینارها (وجود کمیته اجرایی دائمی درخصوص برگزاری سمینارها)	۰/۹۱۵	۰/۸۳۲۷
	مشارکت اعضای هیئت علمی و محققان در برگزاری سمینار	۰/۸۵۴	۰/۷۲۹۳
	استفاده از نتایج سمینارهای برگزار شده	۰/۸۸۵	۰/۷۸۳۲
	میزان موفقیت دانشجویان در آزمون‌های دانشگاه و میانگین نمره امتحانات دانشجویان دانشگاه در نیمسال تحصیلی	۰/۵۷۶	۰/۳۳۱۷
	میانگین معدل دانشجویان به تفکیک مقاطع تحصیلی و میانگین نمره امتحانات جامع در سطح دانشگاه	۰/۸۴۴	۰/۷۱۲۳
	وجود سازوکار مناسب بررسی و تجزیه و تحلیل آمارهای مربوط به نرخ گذر، افت تحصیلی، میانگین معدل و نمرات درسی دانشجویان به‌منظور ارزیابی پیشرفت آنان و استفاده از نتایج آن در برنامه‌ریزی‌های مربوط	۰/۹۴۲	۰/۸۸۷۳
پیشرفت تحصیلی دانشجویان	تدارک و اجرای سازوکار لازم برای ارائه بازخورد به دانشجویان درخصوص وضعیت تحصیلی آنها و ارائه خدمات مشاوره و راهتمایی تحصیلی	۰/۷۳۳	۰/۵۳۷۲



مقوله‌های عمده	گویه‌ها	بار عاملی	واریانس تبیین شده
موفقیت دانشجویان	نسبت دانشجویان راه یافته به مقاطع بالاتر به کل دانشجویان داوطلب ادامه تحصیل در مقطع بالاتر	۰/۵۳۴	۰/۲۸۵۱
	تعداد دانشجویان نمونه و برگزیده مسابقات علمی دانشجویی و المپیادها	۰/۹۵۴	۰/۹۱۰۱
	درصد دانشجویان قبول شده در مراکز آموزش عالی در مقاطع بالاتر	۰/۹۳۹	۰/۸۷۸۹
	میانگین واحدهای اخذ شده توسط هر دانشجو به تفکیک مقطع و رشته تحصیلی در هر نیمسال تحصیلی	۰/۹۵۱	۰/۹۰۴۴
	نسبت دانشجویان استعدادهای درخشان دانشگاه به کل دانشجویان	۰/۹۶۱	۰/۹۲۳۵
	نسبت دانشجویان موفق به اخذ جوایز علمی و فرهنگی به کل دانشجویان	۰/۹۶۳	۰/۹۲۷۳
	خودسنجی دانشجویان از میزان پیشرفت خود در برنامه‌های علمی-فرهنگی	۰/۵۵۷	۰/۳۱۰۲
	ارتقای پیشرفت تحصیلی نسبتاً مطلوب دانشجویان	۰/۹۷۵	۰/۹۵۰۶
	تعداد کلاس درس و فضای آموزشی دانشگاه به‌ازای هر ۷۰ دانشجو	۰/۹۷۴	۰/۹۴۸۶
	فضای آموزشی	تنوع فضای آموزشی (کلاس، آزمایشگاه، کارگاه و...)، کفایت فضای آموزشی و مساحت فضای مفید آموزشی بر اساس شاخص سرانه فضا به تعداد نفر دوره سرانه کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌های مناسب با رشته‌های تحصیلی به‌ازای هر دانشجو	۰/۸۸۹
		۰/۶۵۸	۰/۴۳۲۹
روش‌ها و الگوهای تدریس	میزان استفاده اعضای هیئت علمی از طرح درس و تدریس برنامه‌ریزی شده و منظم	۰/۹۹۰	۰/۹۸۰۱
	خلاقیت و نوآوری در تدریس و میزان آشنایی اعضای هیئت علمی با روش‌های متنوع تدریس و روش‌های یاددهی-یادگیری (مشارکتی، تعاملی و ...) و استفاده از آنها	۰/۹۳۱	۰/۸۶۶۷
	تلفیق دانش تعلیم و تربیت (پداگوژی) با دانش تخصصی اعضای هیئت علمی	۰/۷۳۶	۰/۵۴۱۶
	میزان تناسب روش‌های مورد استفاده اعضای هیئت علمی با محتوای دروس، حجم و زمان‌بندی تکالیف درسی و موضوعات مورد تدریس	۰/۶۶۹	۰/۴۴۷۵
	میزان ارتباط دروس با مسائل و نیازهای جامعه و دانشجویان	۰/۸۰۸	۰/۶۵۲۸
	میانگین نمره ارزشیابی تدریس و کیفیت و توان تدریس استادان از نظر دانشجویان (میزان رضایت دانشجویان)	۰/۹۹۴	۰/۹۸۸۰
	میزان مشارکت دانشجویان در فرایند تدریس، میزان دانشجو محور بودن روش تدریس و امکان انتخاب دروس اختیاری مورد نیاز و علاقه دانشجویان	۰/۵۳۵	۰/۲۸۶۲
	میزان شرکت اعضای هیئت علمی در کارگاه‌های روش تدریس	۰/۸۱۷	۰/۶۶۷۴
	توجه به اهداف رفتاری و تصریح قابلیت‌های مورد انتظار در طرح درس (توجه و تأکید به قابلیت‌های فراگیران پس از پایان درس در طرح درس)	۰/۸۷۸	۰/۷۷۰۸
	شفاف بودن اهداف آموزشی در سه حیطه یادگیری (شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی)	۰/۶۷۹	۰/۴۶۱۰
	میزان توجه اعضای هیئت علمی به تفاوت‌های فردی دانشجویان	۰/۸۳۸	۰/۷۰۲۲
	وجود داشتن واحد سازمانی مسئول برای مدیریت کیفیت تدریس، کارآموزی و کارورزی	۰/۸۳۳	۰/۶۹۳۸

مقوله‌های عمده	گویه‌ها	بار عاملی	واریانس تبیین شده
ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	دارا بودن برنامه مشخص برای فرایند ارزشیابی و میزان استفاده اعضای هیئت علمی از شیوه‌های متنوع سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در دروس نظری و دروس عملی	۰/۷۷۰	۰/۵۹۲۹
	وجود داشتن روش‌های مختلف سنجش برای دانشجویان دارای نیازهای ویژه	۰/۷۶۹	۰/۵۹۱۳
	ارزشیابی ترکیبی دانشجویان و فعال نگهداشتن آنها در طول ترم تحصیلی	۰/۹۱۰	۰/۸۲۸۱
	میزان استفاده استادان از ارزشیابی تشخیصی، تکوینی و پایانی (ارزشیابی تشخیصی اولیه در شروع درس، ارزشیابی تکوینی با هدف شناسایی مشکلات درسی دانشجویان و ارزشیابی پایانی بر اساس آزمون‌های استاندارد)	۰/۸۸۶	۰/۷۸۴۹
	میزان رضایت دانشجویان از روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۰/۸۶۹	۰/۷۵۵۱
	میزان تناسب روش‌های ارزشیابی با اهداف و موضوعات درسی ارائه شده	۰/۸۶۸	۰/۷۵۳۴
	سازوکار بررسی نتایج ارزشیابی اعضای هیئت علمی و تنظیم گزارش	۰/۸۲۸	۰/۶۸۵۵
	وجود سازوکار تشویق اعضای هیئت علمی بر اساس نتایج ارزشیابی آنان	۰/۷۳۱	۰/۵۱۹۸
	وجود سازوکار مناسب مدیریت کیفیت آزمون‌ها (طراحی، اجرا، بازخورد و امنیت آزمون، ارزشیابی صحیح و عادلانه دانشجویان، بررسی و تحلیل سؤالات آزمون و تطبیق سؤالات امتحانی با اهداف رفتاری)	۰/۶۹۱	۰/۴۷۷۴
	استفاده از فناوری آموزشی در تدریس	میزان آشنایی اعضای هیئت علمی با فناوری آموزشی	۰/۹۳۲
میزان استفاده اعضای هیئت علمی از فناوری آموزشی در تدریس		۰/۹۳۲	۰/۸۶۸۶
میزان رضایت دانشجویان از نحوه به کارگیری فناوری آموزشی توسط اعضای هیئت علمی		۰/۹۴۹	۰/۹۰۰۶
میزان استفاده از مواد آموزشی و وسایل کمک آموزشی در تدریس		۰/۹۸۸	۰/۹۷۶۱
تهیه فیلم‌های آموزشی و ارائه آن در کلاس		۰/۹۸۸	۰/۹۷۶۱
تهیه مقاله‌های جدید و ارائه آن به صورت کارگاهی در کلاس		۰/۹۸۸	۰/۹۷۶۱
نسبت آموزش عملی نیازمند تجهیزات به آموزش نظری		۰/۸۵۰	۰/۷۲۲۵
ارائه بازخورد توسط استادان	به کارگیری سازوکارهای مناسب برای بررسی پیشرفت تحصیلی دانشجویان در حین تحصیل و ارائه بازخوردهای مناسب به آنها	۰/۹۸۸	۰/۹۷۶۱
	میزان رضایت دانشجویان از نحوه بازخورد نتایج ارزشیابی به آنها	۰/۹۸۸	۰/۹۷۶۱
	ارائه بازخورد بجا و مناسب به دانشجویان پس از ارزشیابی‌های پیشرفت تحصیلی	۰/۹۸۸	۰/۹۷۶۱
توسعه دانش و مهارت دانشجویان	میزان رشد مهارت‌های اجتماعی در طی تحصیل	۰/۸۴۵	۰/۷۱۴۰
	توسعه مهارت‌های ارتباطی دانشجویان با یکدیگر و با اعضای هیئت علمی	۰/۳۳۵	۰/۱۱۲۲
	توسعه توانایی‌های تحلیلی دانشجویان	۰/۷۴۴	۰/۵۵۳۵
	توسعه مهارت‌های عملی و تخصصی دانشجویان در مسائل روز و رشته تحصیلی	۰/۵۴۱	۰/۲۹۲۶
مدیریت کلاس	قدرت رهبری و اداره کلاس	۰/۹۱۲	۰/۸۳۱۷
	ارائه طرح درس و آگاه کردن دانشجویان از نحوه ارزشیابی	۰/۹۰۸	۰/۸۲۴۴
	قدرت بیان و تسلط بر مطلب درسی	۰/۹۱۹	۰/۸۴۴۵
	توان ایجاد تحرک و اشتیاق در دانشجو درخصوص مسائل علمی	۰/۹۱۵	۰/۸۳۷۲
	نحوه برخورد اجتماعی استاد با دانشجو	۰/۹۱۵	۰/۸۳۷۲

مقوله‌های عمده	گویه‌ها	بار عاملی	واریانس تبیین شده
	استقبال از امور مشاوره و رفع مشکلات علمی دانشجوی	۰/۸۹۵	۰/۸۰۱۰
	مفید و کافی بودن تکالیف ارائه شده	۰/۹۱۵	۰/۸۳۷۲
	زمان‌بندی مناسب و سعی در حداکثر استفاده از وقت کلاس	۰/۹۶۹	۰/۹۳۸۹
	جمع‌بندی از مطالب ارائه شده در پایان هر کلاس	۰/۹۶۹	۰/۹۳۸۹
	توجه به حضور و غیاب دانشجوی	۰/۹۶۹	۰/۹۳۸۹
	تسلط بر مهارت‌ها و کارهای عملی	۰/۹۶۹	۰/۹۳۸۹
	برقراری ارتباط عاطفی مناسب با دانشجوی	۰/۹۳۱	۰/۸۶۶۷
	استفاده از مشارکت فعال و ایجاد انگیزه در دانشجویان	۰/۹۷۸	۰/۹۵۶۴
	میانگین واحدهای درسی تدریس شده (نظری و عملی) توسط هر عضو هیئت علمی در هر نیمسال تحصیلی	۰/۹۰۶	۰/۸۲۰۸
فعالیت‌های آموزشی استادان	میانگین ساعات مشاوره و رفع اشکال دانشجویان توسط اعضای هیئت علمی در هفته	۰/۹۰۷	۰/۸۲۲۶
	امکان دسترسی دانشجویان به استادان در زمان‌های اعلام شده و توجه اعضای هیئت علمی به ساعات ملاقات با دانشجویان در دفتر کار	۰/۹۰۷	۰/۸۲۲۶
	میانگین ساعات حضور هفتگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه	۰/۹۰۶	۰/۸۲۰۸
	تنوع دروس تدریس شده تخصصی توسط اعضای هیئت علمی	۰/۹۹۹	۰/۹۹۸۰
	راهنمایی سمینار دانشجویی توسط اعضای هیئت علمی	۰/۷۲۴	۰/۵۲۴۱

با توجه به خروجی‌ای موس در جدول ۶، مقادیر CMIN/DF و مقادیر RMSEA معنادار است. همچنین میزان شاخص نکویی برازش (GFI)، شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازش هنجار شده بنتلر بونت (NFI)، شاخص برازش توکر-لویس (TLI)، شاخص برازش افزایشی (IFI) و شاخص برازش نسبی (RFI) بالاتر از ۰/۹۰ هستند. بنابراین، داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی مؤلفه‌ها برازش مناسبی دارد.

جدول ۶- شاخص‌های برازش تحلیل عاملی مرتبه اول

شاخص‌های برازش									مؤلفه‌ها
RFI	IFI	TLI	NFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	CMIN/DF	
۰/۹۶۱	۰/۹۴۷	۰/۹۳۶	۰/۹۵۵	۰/۹۶۸	۰/۹۵۶	۰/۹۶۱	۰/۰۴۸	۲/۲۶۶	دوره‌های آموزشی
۰/۹۱۶	۰/۹۸۰	۰/۹۸۲	۰/۹۳۶	۰/۹۷۳	۰/۹۰۵	۰/۹۹۲	۰/۰۵۳	۱/۹۶۱	محتوای دوره‌های آموزشی
۰/۹۵۸	۰/۹۷۶	۰/۹۶۵	۰/۹۳۲	۰/۹۵۴	۰/۹۱۶	۰/۹۳۵	۰/۰۳۹	۱/۸۲۹	عملکرد آموزشی دانشگاه
۰/۹۶۵	۰/۹۳۷	۰/۹۵۹	۰/۹۶۹	۰/۹۶۷	۰/۹۲۳	۰/۹۵۲	۰/۰۴۶	۲/۳۲۶	همایش‌های علمی
۰/۹۱۹	۰/۹۴۸	۰/۹۷۳	۰/۹۱۹	۰/۹۴۵	۰/۹۸۰	۰/۹۳۳	۰/۰۵۹	۲/۳۴۲	پیشرفت تحصیلی دانشجویان
۰/۹۱۸	۰/۹۰۴	۰/۹۳۶	۰/۹۱۴	۰/۹۳۲	۰/۹۵۷	۰/۹۲۳	۰/۰۵۱	۱/۹۸۷	موقعیت دانشجویان
۰/۹۶۷	۰/۹۳۷	۰/۹۳۸	۰/۹۴۲	۰/۹۶۵	۰/۹۶۸	۰/۹۵۶	۰/۰۴۷	۱/۹۵۶	فضای آموزشی

شاخص‌های برازش									مؤلفه‌ها
RFI	IFI	TLI	NFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	CMIN/DF	
۰/۹۷۳	۰/۹۴۴	۰/۹۲۶	۰/۹۲۴	۰/۹۴۲	۰/۹۹۵	۰/۹۷۹	۰/۰۵۲	۱/۵۵۶	روش‌ها و الگوهای تدریس
۰/۹۷۸	۰/۹۶۲	۰/۹۵۳	۰/۹۲۸	۰/۹۶۸	۰/۹۶۳	۰/۹۲۸	۰/۰۳۸	۱/۸۶۹	ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
۰/۹۵۳	۰/۹۷۳	۰/۹۶۴	۰/۹۲۷	۰/۹۱۶	۰/۹۷۲	۰/۹۶۲	۰/۰۵۲	۲/۴۲۸	فناوری آموزشی
۰/۹۳۸	۰/۹۵۷	۰/۹۰۹	۰/۹۸۴	۰/۹۵۰	۰/۹۶۱	۰/۹۱۸	۰/۰۵۱	۱/۸۲۴	ارائه بازخورد
۰/۹۰۸	۰/۹۵۴	۰/۹۰۳	۰/۹۵۹	۰/۹۲۸	۰/۹۴۶	۰/۹۱۲	۰/۰۴۲	۱/۹۵۷	توسعه دانش و مهارت دانشجویان
۰/۹۲۶	۰/۹۷۳	۰/۹۵۲	۰/۹۵۳	۰/۹۸۶	۰/۹۵۶	۰/۹۵۸	۰/۰۴۲	۱/۸۹۲	مدیریت کلاس
۰/۹۳۱	۰/۹۵۵	۰/۹۷۳	۰/۹۱۶	۰/۹۵۱	۰/۹۱۵	۰/۹۳۳	۰/۰۵۶	۲/۴۳۶	فعالیت‌های آموزشی استادان
۰/۹۴۸	۰/۹۵۶	۰/۹۸۵	۰/۹۳۶	۰/۹۵۳	۰/۹۲۸	۰/۹۳۹	۰/۰۵۳	۲/۶۲۸	دوره‌های آموزشی
۰/۹۸۳	۰/۹۷۲	۰/۹۷۲	۰/۹۲۵	۰/۹۶۴	۰/۹۱۷	۰/۹۲۴	۰/۰۴۸	۱/۹۹۵	محتوای دوره‌های آموزشی
۰/۹۴۲	۰/۹۱۳	۰/۹۲۲	۰/۹۳۵	۰/۹۰۱	۰/۹۶۴	۰/۹۱۸	۰/۰۶	۱/۶۷۴	عملکرد آموزشی دانشگاه

**تحلیل عاملی مرتبه دوم:** در مدل عاملی مرتبه دوم مدل‌یابی معادلات ساختاری، عامل‌های پنهانی (مؤلفه‌ها) که با استفاده از متغیرهای مشاهده شده (خرده‌مؤلفه‌ها) اندازه‌گیری می‌شوند، تحت تأثیر یک متغیر زیربنایی تر و به عبارتی، متغیر پنهان، اما در یک سطح بالاتر قرار دارند (Ghasemi, 2013). در این پژوهش مدل عاملی مرتبه دوم از ۱۴ عامل تشکیل شده است. بر این پایه،  $\chi^2$  (الگوی طراحی شده) به‌عنوان متغیر پنهان است و Eta1 تا Eta14 به‌عنوان متغیر مشاهده شده تحت تأثیر متغیر پنهان زیربنایی تر  $\chi^2$  قرار دارند. با توجه به اینکه الگوی برنامه درسی دانشگاه‌های کشور دارای ۱۴ عامل است که می‌توانند به‌عنوان نشانگر این سازه عمل کنند، تحلیل عاملی مرتبه دوم به‌منظور آزمون و نیز روایی عوامل سازه الگوی مزبور بررسی شد. نتیجه آزمون تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم عامل در جدول ۷ و نمودار مفهومی آن در شکل ۲ ارائه شده است.

جدول ۷- بارهای عاملی تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم

ردیف	نماد	عامل	بارعاملی
۱	Eta1	دوره‌های آموزشی	۱/۰۰۰
۲	Eta2	محتوای دوره‌های آموزشی	۰/۸۵۹
۳	Eta3	عملکرد آموزشی دانشگاه	۰/۹۲۱
۴	Eta4	همایش‌های علمی	۰/۹۲۶
۵	Eta5	پیشرفت تحصیلی دانشجویان	۰/۹۲۸
۶	Eta6	موفقیت دانشجویان	۰/۹۷۰
۷	Eta7	فضای آموزشی	۰/۶۶۰
۸	Eta8	روش‌ها و الگوهای تدریس	۰/۹۴۸

ردیف	نماد	عامل	بارعاملی
۹	Eta9	ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۰/۹۶۲
۱۰	Eta10	فناوری آموزشی	۱/۰۰۰
۱۱	Eta11	ارائه بازخورد	۱/۰۰۰
۱۲	Eta12	توسعه دانش و مهارت دانشجویان	۰/۳۵۲
۱۳	Eta13	مدیریت کلاس	۱/۰۰۰
۱۴	Eta14	فعالیت‌های آموزشی استادان	۱/۰۰۰

با توجه به خروجی ای‌موس در جدول ۸، مقدار CMIN/DF محاسبه شده برابر با ۱/۹۹۱ و مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۴۹ است. میزان شاخص نکویی برازش (GFI)، شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازش هنجار شده بنتلر بونت (NNFI)، شاخص برازش توکر-لویس (TLI)، شاخص برازش افزایشی (IFI) و شاخص برازش نسبی (RFI) نیز در مدل حاضر بالاتر از ۰/۹۰ هستند. با توجه به شاخص‌های برازش جدول ۸، می‌توان نتیجه گرفت که الگوی برنامه درسی نظام آموزش عالی ایران از برازش بسیار مطلوبی برخوردار است.

جدول ۸- شاخص‌های برازش تحلیل عاملی مرتبه دوم

برآورد	مشخصه
۱/۹۹۱	نسبت مجذور خی به درجه آزادی (CMIN/DF)
۰/۰۴۹	شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقیمانده (RMSEA)
۰/۹۹۰	شاخص نکویی برازش (GFI)
۰/۹۷۳	شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)
۰/۹۹۸	شاخص برازش تطبیقی (CFI)
۰/۹۶۴	شاخص برازش هنجار شده بنتلر بونت (NFI)
۰/۹۹۱	شاخص برازش توکر-لویس (TLI)
۰/۹۳۱	شاخص برازش افزایشی (IFI)
۰/۹۴۸	شاخص برازش نسبی (RFI)

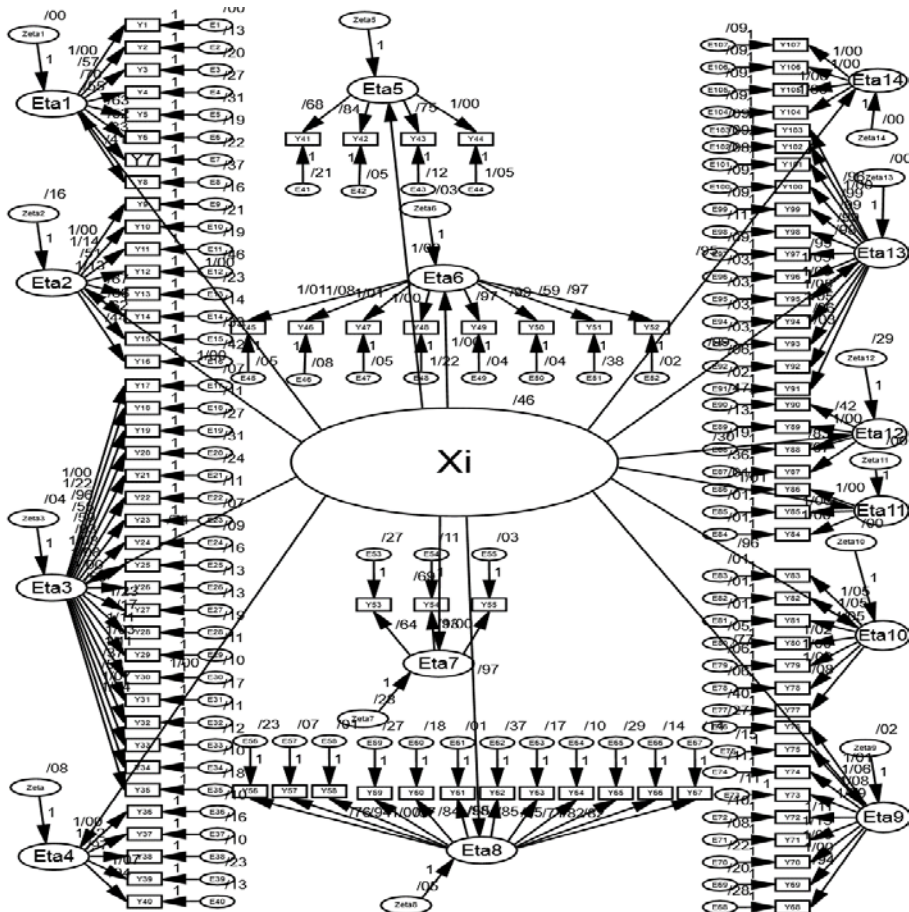
## بحث و نتیجه‌گیری

برنامه درسی یکی از عوامل مهم در نظام دانشگاهی است که در کیفیت آموزشی این نظام نقش بسزایی دارد و نیز در تحقق اهداف و رسالت‌های کمی و کیفی نظام آموزش عالی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. برنامه درسی در توفیق یا شکست نظام آموزش عالی نقش مهمی ایفا می‌کند، چرا که آئینه تمام‌نمای میزان کیفیت آموزش عالی و بازتاب پاسخگو بودن دانشگاه‌ها در قبال جامعه و بازار کار است. بر این اساس، برنامه درسی به‌عنوان قلب تپنده آموزش به دنبال تحقق اهداف متعالی آموزش عالی است. بی‌توجهی به الگوی برنامه درسی متناسب با نظام آموزش عالی یکی از عوامل نارسایی آموزشی در جامعه است. به همین

دلیل، لازم است که الگوهای پویا طراحی شود تا دانشگاه‌ها بتوانند کارکرد دانش، پژوهش و توسعه خود را حفظ کنند. تدوین الگوی برنامه درسی بدون توجه به دیدگاه‌های ذینفعان این برنامه‌ها و بدون توجه به شرایط و موقعیت‌های فرهنگی، اجتماعی و مذهبی کشور به متناسب نبودن الگو با نیازها و کارا و اثربخش نبودن نظام آموزش عالی منجر می‌شود. طراحان برنامه درسی باید به شرایط زمینه‌ای و مختصات بافتی توجه داشته باشند. همچنین ارائه الگوی جدید برنامه درسی باید با اهداف کلان و راهبردی نظام آموزشی سنخیت داشته باشد. بر این اساس، الگوپردازی و اقتباس از الگوهای سایر کشورها، تعالی آموزش عالی کشور را با وقفه روبه‌رو خواهد کرد. بنابراین، لازم است که پژوهشگران با توجه به اقتضائات کشور برای طراحی الگوهای مناسب گام بردارند. الگوی برنامه درسی نیازمند چارچوبی جامع و منسجم است. این چارچوب باید به‌گونه‌ای طراحی و تدوین شود که زوایای مختلف فرایند برنامه درسی را پوشش دهد، اجزای مختلف برنامه درسی را معرفی کند و میزان اهمیت و سهم هر یک از عوامل را نمایان سازد. در این پژوهش سعی شد تا ضمن شناسایی مؤلفه‌ها و خرده‌مؤلفه‌های برنامه درسی، الگوی جامعی برای برنامه درسی نظام آموزش عالی ارائه شود.

یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که الگوی برنامه درسی نظام آموزش عالی ایران دارای ۱۴ مؤلفه اصلی و عمده است. در این پژوهش از نظر خبرگان علمی مؤلفه‌های دوره‌های آموزشی، فناوری آموزشی، ارائه بازخورد، مدیریت کلاس و فعالیت‌های آموزشی استادان اهمیت یکسانی دارند. با توجه به بارعاملی مؤلفه‌ها، سایر مؤلفه‌ها به ترتیب اولویت عبارت‌اند از: موفقیت دانشجویان، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، روش‌ها و الگوهای تدریس، پیشرفت تحصیلی دانشجویان، همایش‌های علمی، عملکرد آموزشی دانشگاه، محتوای دوره‌های آموزشی، فضای آموزشی و توسعه دانش و مهارت دانشجویان. الگوی طراحی و اعتباریابی شده در پژوهش حاضر با داشتن ۱۴ مؤلفه و ۱۰۷ خرده‌مؤلفه، ضمن جامع بودن و داشتن برازش مطلوب، با نتایج سایر پژوهش‌های داخل و خارج کشور همپوشی و همسویی دارد.

برنامه درسی مفهومی پیچیده و چند بعدی دارد. بر این پایه، توجه چند جانبه به برنامه درسی در الگوی ارائه شده مشهود است؛ به نحوی که ابعاد مختلف و مرتبط با برنامه درسی نظام آموزش عالی کشور با نگاهی جامع و روشی استقرایی احصا شده است. در این الگو با مطالعه اجزا و عناصر برنامه درسی، الگویی کل‌گرا در شناخت مفهوم برنامه درسی حاصل شده است که می‌تواند یاریگر دست‌اندرکاران مسائل دانشگاه باشد. در این خصوص، ضرورت دارد به تمام عوامل به‌طور یکسان و متعادل توجه و از نگاه جزیره‌ای و برجسته ساختن برخی عوامل و نادیده انگاشتن برخی دیگر بجد بر حذر شود. همچنین مشارکت اعضای هیئت علمی و سایر ذینفعان آموزش عالی طلب شود. امروزه، برنامه درسی، به‌عنوان یک حوزه تخصصی، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌ها در توسعه حرفه‌ای نیروی انسانی کشور است. بر این اساس، می‌توان در نظام آموزش عالی کشور از طریق برقراری ارتباط پویا و ارگانیک بین مؤلفه‌ها و خرده‌مؤلفه‌های اکتشافی مزبور و نیز نگاهی پیچیده و چندبعدی به آن، شاهد تبلور کارکرد مثبت و منشأ اثرها و تحولات ارزش‌آفرین کیفیت آموزشی بود.



شکل ۲- خروجی ای موس برای تحلیل عاملی مرتبه دوم سازه الگوی برنامه درسی نظام آموزش عالی ایران

### پیشنهادها

نتایج به‌دست آمده از این پژوهش در سطح خرد و کلان قابل استفاده است. در سطح کلان وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، شورای عالی انقلاب فرهنگی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و ... می‌توانند از نتایج آن بهره‌بردار شوند. در سطح خرد نیز برای دانشگاه‌های کشور مفید است. علاوه بر این، به‌عنوان مرجع

- می‌تواند پاسخگوی نیازهای پژوهشی پژوهشگران و علاقه‌مندان حوزه برنامه درسی در آموزش عالی باشد. بر اساس یافته‌ها و نتایج این پژوهش پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:
۱. در این پژوهش الگوی برنامه درسی برای نظام آموزش عالی ایران طراحی و اعتباریابی شد. بهتر است هر دانشگاه بنا به رسالت و مأموریت بومی و محلی خود به طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی خاص خود اقدام کند.
  ۲. در پژوهش حاضر ۱۴ مؤلفه اصلی برای برنامه درسی نظام آموزش عالی ایران شناسایی شد. توصیه می‌شود، در قالب پژوهش‌های موردی هر یک از مؤلفه‌های شناسایی شده برای برنامه درسی به صورت جداگانه و با جزئیات بیشتر بررسی و مطالعه شود.
  ۳. در یک مطالعه تطبیقی الگوی ارائه شده در این پژوهش با الگوی برنامه درسی سایر ممالک جهان بررسی شود.
  ۴. درخصوص توسعه فرهنگ مشارکت‌جویی همه جانبه از ذینفعان آموزش عالی، به‌ویژه اعضای هیئت علمی، گام‌های مؤثری برداشته شود. پررنگ کردن نقش اعضای هیئت علمی می‌تواند وضعیت برنامه درسی را از یکجانبه‌گرایی، تمرکزگرایی و برنامه‌ریزی‌های نخبه‌محور رهایی بخشد و حرکت‌های درونزا را در زمینه کیفیت آموزشی فزونی بخشد.

## References

1. Aliyari, Sh., Maleki, H., Pazargadi, M., & Abbaspour, A. (2012). Compilation and standardization of quality evaluation and validation indices of continuous course of nursing degree in medical sciences universities of the country. *Journal of Army University of Medical Sciences of the Islamic Republic of Iran*, 10 (1), 50-61(in Persian).
2. Altbach, P.G., Reisberg, L., & Rumbley, L.E. (2009). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution.
3. Andrade, M.S. (2016). Curricular elements for learner success-21st century skills. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 143-149.
4. Anney, V.N. (2014). Ensuring the quality of the findings of qualitative research: Looking at trustworthiness criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 5(2), 272-281.
5. Araghieh, A., Fathi Vajargah, K., Foroughi Abari, A., & Fazeli, N. (2010). Curriculum integration: An appropriate approach for developing a multicultural curriculum in higher education. *Interdisciplinary Studies in Humanities*, 2(1), 149-165 (in Persian).



6. Arefi, M. (2005). *Strategic curriculum in higher education*. Tehran: Shahid Beheshti University Jihad Publishing Center (in Persian).
7. Arefi, M. (2012). Interdisciplinary programmes, engineering in higher education. *Interdisciplinary Studies in Humanities*, 2(4), 69-94 (in Persian).
8. Beyer, L.E., & Apple, M.W. (Eds.) (1998). *The curriculum: Problems, politics, and possibilities*. SUNY Press.
9. Carnell, B., & Fung, D. (Eds.) (2017). *Developing the higher education curriculum: Research-based education in practice*. UCL Press.
10. Corbin, J., Strauss, A., & Strauss, A.L. (2014). *Basics of qualitative research*. Sage.
11. Creswell, J.W., & Clark, V.L.P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
12. Damirchili, F., & Tajari, M. (2011). Explaining internal factors effective on educational quality improvement based on views of students from Zanjan Azad Universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 363-366.
13. Dunne, E., Bennett, N., & Carre, C. (2000). Skill development in higher education and employment. *Differing Visions of a Learning Society: Research Findings*, 1, 105-137.
14. Dill, D.D., & Van Vught, F.A. (2010). *National innovation and the academic research enterprise: Public policy in global perspective*. Johns Hopkins University Press. 2715 North Charles Street, Baltimore, MD 21218.
15. Eisner, E.W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New Jersey, NY: Pearson Educational.
16. Farasatkah, M. (2011). *University and higher education*. Tehran: Ney Publishers (in Persian).
17. Fathi Vajargah, K., & Shafiee, N. (2007). Quality assessment of adult education curriculum in universities. *Journal of Curriculum Studies*, 2 (5), 1-26 (in Persian).
18. Fathi Vajargah, K., Khosravi Babadi, A., & Hajatmand, F. (2015). Evaluating internal quality of educational programs of Ph.D medical ethics curriculum from point of professors and students. *Medical Ethics Journal*, 8(27), 129-152 (in Persian).

19. Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books, Ltd., Westview House, 734 London Road, Stoke on Trent, ST4 5NP, United Kingdom UK (15.99 British pounds; 25 Euros).
20. Fung, D. (2017). *A connected curriculum for higher education* (pp. 1-182). Ucl Press.
21. Ghasemi, V. (2013). *Structural equation modeling with applications in social research using the Amos Graphic*. Tehran: Jameh Shenasan Publishers (in Persian).
22. Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
23. Grunwald, H., & Peterson, M.W. (2003). Factors that promote faculty involvement in and satisfaction with institutional and classroom student assessment. *Research in Higher Education*, 44(2), 173-204.
24. Hafezi, A., Abbasi, E., Niknami, S., & Naveh Ebrahim, A. (2016). The innovative design of Baccalaureate school health curriculum. *JNKUMS*, 8 (2), 271-287 (in Persian).
25. Hafezi, A., Abbasi, E., Niknami, S., & Naveh Ebrahim, A. (2018). The codification process of baccalaureate curriculum for school health and its validation from the perspective of curriculum and school health specialists. *Journal of Health*, 8(5), 607-629 (in Persian).
26. Iacovidou, M., Gibbs, P., & Zopiatis, A. (2009). An exploratory use of the stakeholder approach to defining and measuring quality: The case of a Cypriot higher education institution. *Quality in higher Education*, 15(2), 147-165.
27. Justice, C., Rice, J., Roy, D., Hudspith, B., & Jenkins, H. (2009). Inquiry-based learning in higher education: Administrators' perspectives on integrating inquiry pedagogy into the curriculum. *Higher Education*, 58(6), 841.
28. Kazempour, E., & Shahbahrami, N. (2016). A model presentation for failure to resolve curriculum for teacher education system. *Journal of Educational Psychology*, 7(1), 24-36 (in Persian).
29. Keshtiaray, N., Fathi Vajargah, K., Zimitat, C., & Forughi, A.A. (2009). Designing and accrediting an experiential curriculum in medical groups based on phenomenological approach. *Iranian Journal of Medical Education*, 9(1), 55-67 (in Persian).

30. Kırkgöz, Y. (2009). The challenge of developing and maintaining curriculum innovation at higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 73-78.
31. Langerbourg, T. (2000). *Curriculum development in South Africa Universities*. Pretoria university publication.
32. Limbach, B., Duron, R., & Waugh, W. (2008). Become a better teacher: Five steps in the direction of critical thinking. *Research in Higher Education Journal*, 1, 1.
33. Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
34. Mazzoli, A.J. (2000). Faculty perceptions of influences on the curriculum in higher education.
35. Mehrmohammadi, M. (2014). *Curriculum: Views, approaches and perspectives*. Mashhad: Behnashr (in Persian).
36. Mohammadpour, A. (2011). *Meta method*. Tehran: Jameh Shenasan Publishers (in Persian).
37. Mohammadpour, A. (2013). *Qualitative research method of anti-method*. Tehran: Jameh Shenasan Publishers (in Persian).
38. Momeni, M., & Faale Qayyomi, A. (2011). *Statistical analysis using SPSS*. Publisher: New Book (in Persian).
39. Naderi, A. (2013). Designing and validation of the curriculum model of extracurricular activities for students of high school students with an emphasis on NAJA's general education. *Journal of Social Security Studies*, 4 (35), 82-47 (in Persian).
40. Nili, M., Moghtadaei, L., Nazari, H., & Mosavai, S. (2016). Attitudes survey engineering graduates inserts in the quality of teaching at the university. *Iranian Journal of Engineering Education*, 18(69), 55-76 (in Persian).
41. Njoroge, C.W., & Gathungu, J.M. (2013). The effect of entrepreneurial education and training on development of small and medium size enterprises in Githunguri District-Kenya. *International Journal of Education and Research*, 1(8), 1-22.

42. Noorabadi, S., Musapour, N., Aliasgari, M., & Hajihosseinnajad, G. (2015). Evaluating the quality of interdisciplinary curricula of humanities in Iranian higher education (in Persian).
43. Nouroozzadeh, R. (2006). Accreditation of higher education curriculum model. (Doctoral dissertation). Kharazmi University, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Unpublished (in Persian).
44. Nouroozzadeh, R., Mahmoodi, R., Fathi Vajargah, K., & Navebrahim, R. (2007). The universities participation status in revising the curricula approved by the higher council for planning. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 12 (4), 71-93 (in Persian).
45. Null, W. (2016). *Curriculum: From theory to practice*. Rowman & Littlefield.
46. Oliver, S.L., & Hyun, E. (2011). Comprehensive curriculum reform in higher education: Collaborative engagement of faculty and administrators. *Journal of Case Studies in Education*, 2.
47. Pinar, W.F. (2015). *Educational experience as lived: Knowledge, history, alterity: The selected works of William F. Pinar*. Routledge.
48. Reinstein, A., & Lander, G.H. (2008). Developing critical thinking in college programs. *Research in Higher Education Journal*, 1, 78.
49. Richards, J.C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *Relc Journal*, 44(1), 5-33.
50. Saif, A.A. (2016). *Constructing measurement instruments for research variables in psychology and education*. Tehran: Didar Publishers (in Persian).
51. Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). *Tertiary education for the knowledge society (Vol. 1)*. Paris: OECD.
52. Sarmad, Z., & Vaziri, M. (1998). Quality indicators in higher education curriculum. *Quarterly Journal of Human Sciences in Alzahra University*, 8(24-25), 151-65 (in Persian).
53. Spronken-Smith, R., & Harland, T. (2009). Learning to teach with problem-based learning. *Active Learning in Higher Education*, 10(2), 138-153.
54. Stanley, J., & McCoshen, A. (2012). Curriculum reform in Europe: The impact of learning outcomes. [Report]. European Centre for the

Development of Vocational Training. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

55. Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches (Vol. 46)*. Sage.
56. Toghyani, A. (2012). Evaluation of the acquired curriculum of Islamic thought (1) at Islamic Azad University, Khorasgan Branch. Master's Degree Program in Curriculum. Islamic Azad University, Khorasgan Branch, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Unpublished (in Persian).
57. Tremblay, K., Lalancette, D., & Roseveare, D. (2012). Assessment of higher education learning outcomes. Feasibility study report, 1.
58. Wolf, P. (2007). A model for facilitating curriculum development in higher education: A faculty-driven, data-informed, and educational developer-supported approach. *New Directions for Teaching and Learning*, (112), 15-20.
59. Zamanifar, M., Mohammadi, R., & Sadeghi Mandi, F. (2017). Internal evaluation and quality of improvement of the curriculum in engineering departments. *Iranian Journal of Engineering Education*, 18(72), 45-67 (in Persian).
60. Zare, H., Talebi, S., & Saif, M.H. (2018). *Advanced inferior statistics*. Publisher: Payame Noor University (in Persian).
61. Zeynodini Meymand, Z., Naderi, E., Shariatmadari, A., & Seif Naraghi, M. (2010). Presenting a curriculum development guide based on the knowledge of the faculty members of Islamic Azad University of Kerman Branch as the main axis of curriculum planning. *Quarterly Journal of Educational Leadership & Administration*, 4 (4), 99-128.

*Archive of SID*