



## مبانی فلسفی و کیفیت در برنامه درسی آموزش عالی

مرتضی فرنگ

دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

Morteza.farang@yahoo.com

روح اله مهدیون

دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

rmahdiuon@gmail.com

### چکیده

توجه به کیفیت برنامه‌ی درسی در نظام آموزش عالی موضوع جدیدی نیست و همواره بخشی از سنت علمی بوده است. فلسفه مهم‌ترین مبنای برنامه‌درسی است که از جزئی‌ترین فعالیت آموزشی تا کلی‌ترین فعالیت را در برمی‌گیرد. هدف کلی پژوهش حاضر، بررسی مبانی فلسفی و کیفیت در برنامه درسی آموزش عالی است و به‌منظور گردآوری اطلاعات از روش توصیفی- کتابخانه‌ای استفاده شد. بدین ترتیب که به‌منظور جمع‌آوری پیشینه و مبانی نظری پژوهش، شامل کیفیت برنامه درسی و مبانی فلسفی آن در آموزش عالی از روش کتابخانه‌ای با مراجعه به کتاب‌ها، پایان‌نامه‌ها، نشریات و کتابخانه‌های دانشگاه و مراکز اطلاع‌رسانی و جستجو در پایگاه‌های اطلاع‌رسانی علمی Emerald, Elsevier, Irandoc. جهت دستیابی به آخرین دستاوردهای مطالعات و پژوهش‌های انجام‌شده و تکمیل ادبیات تحقیق و بررسی مباحث نظری مرتبط با موضوع استفاده شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که برنامه‌های درسی یکی از مهم‌ترین عناصر آموزش عالی به شمار می‌آید که نقش غیرقابل‌انکاری را در تحقق امور یادشده داشته و از عوامل تشکیل‌دهنده‌ی کیفیت آموزشی محسوب می‌شوند و بایستی از تناسب لازم در راستای تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی برخوردار باشند. در طول پنجاه سال گذشته چهار دیدگاه فلسفی بیشترین تأثیر را در برنامه درسی داشته‌اند که از جمله آن می‌توان به ماهیت‌گرایی، پایدار‌گرایی، پیشرفت‌گرایی و بازسازی‌گرایی اشاره کرد. دیدگاه‌های گوناگون برنامه درسی متأثر از مبانی فلسفی مختلفی است که بدان‌ها متکی هستند که پست‌مدرنیسم یکی از آن‌ها می‌باشد، این دیدگاه نیز توانسته است تأثیراتی را بر برنامه‌های درسی آموزش عالی برجای بگذارد. نتایج این پژوهش مؤید آن است که برنامه‌ی درسی در آموزش عالی مطابق با واقعیت‌ها و نیازهای دانشجویان صورت می‌گیرد که این عامل زمینه‌ساز بهبود کیفیت برنامه درسی بر اساس یک سری از مؤلفه‌ها هم‌چون مبانی فلسفی می‌باشد.

**کلمات کلیدی:** برنامه درسی، کیفیت برنامه درسی، مبانی فلسفی برنامه درسی، آموزش عالی



## مقدمه

امروزه برنامه‌درسی مهم‌ترین عنصر تشکیل‌دهنده‌ی نظام آموزش عالی محسوب می‌شود. برنامه‌درسی به‌عنوان ابزاری برای تحقق هدف‌های دانشگاه به شمار می‌رود. از این‌رو، حفظ و بهبود کیفیت برنامه‌درسی یک شرط لازم و ضروری برای مؤسسات آموزش عالی به شمار می‌رود (تیرونگادام، کمالانابان و سیبالاک، ۲۰۱۶). از نظر تویگ (۲۰۰۱) لازم است که دانشگاه‌ها همواره از طریق ارزیابی عملکرد خود و ارائه بازخوردهای لازم، زمینه و امکان اصلاح و ارتقای کیفیت آموزشی خود را فراهم کنند چراکه کیفیت برنامه‌درسی همواره یکی از دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان است (به نقل از کریمی‌فردین‌پور، ۱۳۹۴). این نظام زمانی مؤثر و مفید است که فعالیت‌های خود را بر اساس واقعیت‌ها، ظرفیت‌ها و امکانات موجود و با در نظر داشتن استانداردهای مناسب و قابل قبول اعمال نماید و این امر مستلزم توسعه و گسترش کمی و ارتقای کیفی آن، بر اساس اطلاعات جامع، دقیق و معتبر به‌دست‌آمده از پژوهش و ارزشیابی مناسب است (نیکخواه، ۱۳۹۰). برنامه‌های درسی از عوامل تشکیل‌دهنده‌ی کیفیت آموزشی محسوب می‌شوند و بایستی از تناسب لازم در راستای تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی برخوردار باشند (حسینی، ۱۳۸۹). از نظر یونسکو کیفیت برنامه‌ی درسی مفهومی چندبعدی است که به وضعیت محیطی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته‌ی تحصیلی بستگی دارد (بازرگان، ۱۳۷۶). بدون تردید برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در توفیق یا شکست این مؤسسات نقش کلیدی و بسیار تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند (پورباقر، ۱۳۸۹). برنامه‌درسی بایستی متناسب با نیازهای یادگیرندگان و جامعه تدوین گردد و پاسخگوی تغییر و تحولات و نیازهای متناسب با این تحولات باشد. برای آگاهی از چنین امری برنامه‌های درسی باید به‌طور مداوم مورد ارزیابی و بررسی قرار گیرند (قادری، ۱۳۹۰). توجه به کیفیت برنامه‌ی درسی موضوع جدیدی نیست و همواره بخشی از سنت علمی بوده است. مسائلی از قبیل افزایش تمایل دولت‌ها به بهبود کیفیت، تقاضا برای پاسخ‌گویی و ایجاد سازمان‌های ارتقای کیفیت ملی باعث شده از پایان دهه‌ی ۱۹۹۰ به بعد دغدغه برای بهبود کیفیت و استانداردها، به نگرانی‌ای جهانی تبدیل شود (نیوتن، ۲۰۰۷).

فلسفه مهم‌ترین مبنای برنامه‌درسی است که از جزئی‌ترین فعالیت آموزشی تا کلی‌ترین فعالیت را در برمی‌گیرد (بهمی، ۱۳۹۰). تعیین رویکردها و روش‌های برنامه‌ی درسی از جمله مراحل حساس و ضروری برنامه‌ریزی درسی است که چارچوب نظری و مفهومی برنامه‌ی درسی را، که شامل بنیادهای فلسفی، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی آن است، مشخص می‌کند (میلر، ۱۳۷۹، ص ۱۸۷). اما در طول پنجاه سال گذشته چهار دیدگاه فلسفی بیشترین تأثیر را در برنامه‌درسی و کار معلم داشته‌اند که از جمله آن می‌توان به ماهیت‌گرایی، پایدار-گرایی، پیشرفت‌گرایی و بازسازی‌گرایی اشاره کرد (کلاهدوزی، ۱۳۹۵). دیدگاه‌های گوناگون برنامه‌درسی متأثر از مبانی فلسفی مختلفی است که بدان‌ها متکی هستند که پست‌مدرنیسم یکی از آن‌هاست. این دیدگاه نیز توانسته است تأثیراتی را بر برنامه‌های درسی آموزش عالی برجای بگذارد. اما از آنجایی که تقلید و اقتباس محض در برنامه‌درسی نارواست و بایستی با سنجش دقیق و خردمندانه از تجربیات و اندیشه‌ی دیگران سود جست، ضروری است که مبانی فلسفی و ارزش‌های مورد قبول در برنامه‌درسی کشور خود را مورد توجه قرار دهیم (مصطفی‌فرخانی، ۱۳۹۱).

در رابطه با ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی و مبانی فلسفی برنامه‌درسی تحقیقات گوناگونی انجام شده که شواهد نشان می‌دهد که مبانی فلسفی و کیفیت در برنامه‌درسی دارای اهمیت ویژه‌ای بوده و هر ساله بر دامنه این تحقیقات نیز افزوده می‌شود. یافته‌های پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که در ارتباط با هدف و محتوا نیازها و انتظارات دانشجویان در حد متوسط برآورد شده است اما در ارتباط با راهبردهای اجرایی و راهبردهای ارزشیابی برنامه‌نویسندگان نیازها و انتظارات آن‌ها را برآورد سازد. نتایج هم‌چنین نشان داد که در ارتباط با عناصر برنامه‌درسی (هدف، محتوا، راهبردهای اجرایی و راهبردهای ارزشیابی برنامه‌درسی) نتوانسته نیازها و انتظارات اساتید را برآورد سازد (کلاهدوزی، ۱۳۹۵). قادری و شکاری (۱۳۹۳) ملاک‌های ارزیابی اهداف، محتوا، وضعیت فعالیت‌های پژوهشی و فضای آموزشی، را از نظر اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان در حد نسبتاً مطلوبی گزارش کرده‌اند. نورآبادی و همکاران (۱۳۹۳) معتقدند که تمامی مؤلفه‌های برنامه‌درسی، (شامل اهداف، محتوا و سرفصل‌ها، روش‌های تدریس و ارزشیابی، و نیز دوره‌های بازآموزی) نیاز به بازنگری و تحول بنیادی دارد.

1. Teeroovengadam, Kamalanabhan & Seebaluck

2. Newton



نتایج ارزیابی در پژوهش کوده‌حاطمی (۱۳۸۸) نشان داد که کیفیت‌درونی برنامه‌درونی رشته علوم‌تربیتی (آموزش‌وپرورش پیش‌دبستانی و دبستانی) با توجه به سه سطح ارزیابی (مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب) در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد و بین دیدگاه اساتید و دانشجویان در خصوص کیفیت عناصر مورد ارزیابی تفاوت معناداری وجود ندارد.

بنابراین، مطالعات‌زیادی در ایران و سایر‌جوامع انجام‌شده که هرکدام از جنبه‌های خاص به بررسی برنامه‌های‌درونی در آموزش‌عالی پرداخته‌اند و عواملی را در این رابطه مدنظر قرار داده‌اند، باین‌حال به دلیل حساس و مهم بودن نقش برنامه‌های‌درونی در تحقق اهداف آموزش‌عالی و ضرورت مداومت در امر بازنگری و بهبود برنامه‌ها پژوهش‌های بیشتری انجام‌شده و استفاده از نتایج آن‌ها در جریان عمل امری ضروری می‌باشد (ولی پور، ۱۳۹۰).

### مفهوم شناسی ارزشیابی برنامه‌درونی

ارزشیابی برنامه‌درونی در دو حوزه متمایز و پیچیده، برنامه‌ریزی‌درونی و ارزشیابی آموزشی ریشه دارد که اگرچه ظهور آن به‌عنوان حوزه مطالعاتی مستقل مربوط به دهه ۱۹۶۰ می‌باشد. اما نمونه‌هایی از کارهای اولیه در این خصوص را نیز می‌توان در سال‌های قبل از آن مشاهده نمود. به‌عنوان مثال مادائوس نمونه‌هایی از این مطالعات که مربوط به ۱۵۰ سال قبل می‌باشد را یادآور می‌شود (مؤمنی مهموئی، ۱۳۸۸). ارزشیابی به‌عنوان مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده میزان پاسخگویی نظام آموزشی به نیازهای فردی و اجتماعی (هندریکس<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶)، فرایندی است که با هدف تعیین شایستگی، ارزش (اسکریون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷) و بهبود کیفیت برنامه‌های‌درونی استفاده می‌شود (استافل بیم و شین فیلد<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷، به نقل از نیکخواه، شریف و طالبی، ۱۳۹۰). هم‌چنین، «ارزشیابی برنامه‌درونی فرایندی است که در مورد داوری درزمینه تناسب تصمیمات برنامه‌درونی به کار می‌رود». این داوری باید بنابر چند اصل کلی ۱- ارزشیابی در همه‌ی مراحل برنامه‌درونی انجام می‌گیرد ۲- ارزشیابی باید «فرایندنگر» و «غایت‌نگر» باشد ۳- ارزشیابی تکوینی و مجموعی انجام گیرد (ملکی، ۱۳۸۸، ص ۸۸). در اینجا یادآوری این نکته لازم است که در ارزشیابی برنامه‌درونی ممکن است سه جنبه از برنامه را ارزشیابی کرد: برنامه‌درونی تصویب‌شده؛ برنامه‌درونی اجراشده؛ برنامه‌درونی کسب‌شده (ایزنر<sup>۶</sup>، ۱۹۸۵، به نقل از بازرگان، ۱۳۸۸، ص ۱۱۰).

تعریف "ارزشیابی برنامه‌درونی" تا حد زیادی تابع تعریفی است که از برنامه‌درونی ارائه می‌دهیم. باین‌همه و با عنایت به تعریف ارزشیابی، ارزشیابی برنامه‌درونی فرایند بررسی ارزش و شایستگی برنامه‌درونی است. بررسی و مطالعه ارزش و شایستگی هم شامل عناصر و جنبه‌های خاص برنامه‌درونی و هم کل برنامه‌درونی می‌شود. از این‌رو، در برداشتی گسترده، ارزشیابی برنامه‌درونی شامل تمام مراحل فرایند طراحی برنامه و برنامه‌ریزی‌درونی می‌شود. پس، بررسی دقیق و مطالعه تمام ابعاد و عناصر برنامه‌های‌درونی ضروری می‌نماید تا بر پایه این بررسی، اصلاحات لازم در برنامه‌درونی یا اجزای آن صورت پذیرد. ارزشیابی از هر یک از اجزای برنامه‌درونی، به بررسی کیفیت آن کمک کرده و امکان انجام اصلاحات و تجدیدنظرهای ضروری را فراهم می‌کند (مؤمنی مهموئی و زارعیان، ۱۳۸۹).

### اصول ارزیابی برنامه‌درونی

ارزشیابی برنامه‌درونی فرایندی است که با گردآوری داده‌ها و قضاوت در مورد میزان پیشرفت برنامه‌ی‌درونی سروکار دارد و به همین جهت ضروری است بر اساس اصول و قواعد پذیرفته‌شده‌ای باشد. کم‌توجهی به این قواعد و اصول موجب می‌شود تا این فرایند ظریف و حساس از مسیر اصلی خود منحرف شود و اطلاعات موردنیاز برای قضاوت و تصمیم‌گیری به دست نیاید. برخی از مهم‌ترین اصول ارزشیابی برنامه‌ی‌درونی عبارت‌اند از: توجه به چشم‌اندازها و دورنماهای تعیین‌شده، محول کردن ارزشیابی به گروه نه به فرد، نشان دادن بازخورد متناسب با پیشرفت نسبی برنامه‌ی‌درونی، استفاده از نتایج ارزشیابی‌های گذشته به‌منظور بهبود برنامه‌ی‌درونی جدید، توجه به تغییر و تحولات حال و آینده، استمرار، توجه به جنبه‌های کمی و کیفی، توجه به کارایی و اثربخشی‌درونی و بیرونی برنامه‌ی‌درونی، توجه به بهبود عملکرد، مشخص کردن و کاهش منابع خطا در ارزشیابی برنامه‌ی‌درونی، برآورد میزان خطا، انعکاس نتیجه‌ی ارزشیابی به منابع گردآوری داده‌ها، و استفاده از نتایج حاصل از ارزشیابی برنامه‌ی‌درونی (کرامتی، ۱۳۹۲، ص ۵۳).

3. Hendricks

4. Scriven

5. Stufflebeam & Shinkfield

6. Eisner



## الگوی ارزشیابی برنامه درسی

مشهورترین الگوهای ارزشیابی از برنامه درسی عبارت‌اند از: (۱) الگوهای هدف- محور در ارزشیابی برنامه درسی (۲) الگوی ارزشیابی هدف- آزاد (۳) الگوی ارزشیابی سیپ (۴) خبرگی آموزشی و نقادی تربیتی (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹، ص ۲۲۰).

**الگوی ارزشیابی هدف- محور<sup>۷</sup>:** یکی از مشهورترین و درعین حال دیرینه‌ترین الگوهای ارائه‌شده در زمینه ارزشیابی برنامه درسی، الگوی هدف- محور است. الگوی هدف- محور برای اولین بار توسط رالف تایلر به صورت نظام‌دار مطرح گردید. در الگوی ارزشیابی هدف- محور، ابتدا اهداف برنامه تدوین می‌شوند. نحوه تدوین هدف‌ها به صورتی است که امکان بررسی دقیق آن‌ها را فراهم می‌سازد. پس از تدوین هدف‌های برنامه، نتایج حاصل از اجرای برنامه درسی با اهداف از پیش تعیین‌شده مقایسه می‌شود و بر اساس این مقایسه در مورد برنامه درسی و کارایی آن قضاوت به عمل می‌آید (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹، ص ۲۲۰).

**الگوی ارزشیابی هدف- آزاد<sup>۸</sup>:** ارزشیابی هدف- آزاد در حقیقت به عنوان واکنشی در مقابل الگوی هدف- محور در ارزشیابی شکل گرفته است. همان‌طور که ذکر شد، در ارزشیابی هدف- محور، اهداف برنامه درسی، محور ارزشیابی قرار می‌گیرند. در این الگو، ارزیابان با استفاده از روش‌ها و ابزارهای گوناگون درصد مشخص کردن این امر هستند که آیا اهداف مورد انتظار برنامه، درصحنه عمل به وقوع پیوسته است یا خیر؟ و تا چه میزان برنامه در دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده موفق بوده است. عیب اساسی ارزشیابی هدف- محور آن است که تنها به تحقق یا عدم تحقق هدف‌ها توجه می‌کند درحالی‌که اجرای هر برنامه درسی ممکن است نتایجی به‌غیر از اهداف تعیین‌شده را نیز به دنبال داشته باشد. توجه انحصاری به میزان تحقق یافتن هدف‌ها، ارزیابان را از نتایج واقعی برنامه‌ها غافل می‌سازد. از این رو ضروری است که در ارزشیابی هم به نتایج مورد انتظار و هم نتایجی که انتظار وقوع آن‌ها را نداشتیم، توجه نماییم. اساس الگوی هدف- آزاد نیز بر مبنای این ایده پی‌ریزی شده است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹، ص ۲۲۲).

**الگوی ارزشیابی سیپ:** یکی از الگوهایی که تمامی سطوح، عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی را به‌طور جامع و طبق شاخص‌های کمی و کیفی مناسب، مورد ارزشیابی قرار می‌دهد، الگوی سیپ<sup>۹</sup> است (نیکخواه، شریف، نصر و طالبی، ۱۳۹۰). مدل سیپ (CIPP) که توسط دانیل ال استافل بیم معرفی گردید از معروف‌ترین مدل‌های رویکرد سیستمی است که در مقایسه با سایر الگوها کاربردهای بیشتر و گسترده‌تری داشته است (مهدیون، ۱۳۹۳، ص ۱۵۸). هدف اصلی این الگو عبارت است از تدارک داده‌ها و اطلاعات لازم برای تصمیم‌گیرندگان. هم‌چنین، این الگو به چهار مرحله ارزشیابی توجه دارد که در حقیقت بیانگر چهار نوع ارزشیابی است: (۱) ارزشیابی زمینه<sup>۱۰</sup> (۲) ارزشیابی درونداد<sup>۱۱</sup> (۳) ارزشیابی فرایند<sup>۱۲</sup> (۴) ارزشیابی برونداد<sup>۱۳</sup> (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹، ص ۲۲۶-۲۲۵).

اولین و مهم‌ترین نوع ارزشیابی الگوی سیپ، ارزشیابی زمینه‌ها است. در این ارزشیابی به نیازسنجی و توصیف نیازها، ارزیابی منطق برنامه و امکان‌سنجی روش‌های اجرای آن برای تعریف و تبیین هدف‌ها و اولویت‌ها پرداخته می‌شود. هم‌چنین، دومین نوع ارزشیابی الگوی سیپ که اغلب نادیده گرفته می‌شود، ارزشیابی دروندادها است. درونداد، شامل همه عناصری است که وارد سیستم می‌شوند. در این ارزشیابی، به ارزشیابی رویکردهای بدیل، برنامه‌های فعال رقابتی، کارکنان و بودجه‌ها، جهت‌دستیابی به هدف‌های موردنظر پرداخته می‌شود. مهم‌ترین دروندادها عبارت‌اند از منابع انسانی، نیازها، آرمان‌ها، سیاست‌ها، آیین‌نامه‌ها، امکانات و بودجه‌ها. افزون بر این، ارزشیابی فرآیندها سومین نوع ارزشیابی الگوی سیپ است. در این ارزشیابی که مهم‌ترین ابزار بهبود و اصلاح برنامه درسی است، فرآیندهای اجرای برنامه، برای کمک به مجریان، مخاطبان و داوران آن، موردبررسی قرار می‌گیرند و اما چهارمین نوع ارزشیابی الگوی سیپ، ارزشیابی نتیجه‌ها (بروندادها) است، که در آن به ارزشیابی پیامدهای مطلوب، ناخواسته، بلندمدت و کوتاه‌مدت برنامه پرداخته‌شده و هدف آن کمک به بهبود و توسعه پیامدهای مطلوب برنامه است (نیکخواه، شریف، نصر و طالبی، ۱۳۹۰).

7. Objectives - Oriented Evaluation

8. Goal - Free Evaluation

9. Context, Input, Process and Product(CIPP) evaluation model

10. Context Evaluation

11. Input Evaluation

12. Process Evaluation

13. Product Evaluation



**خبرگی و انتقاد آموزشی:** خبرگی آموزشی و انتقاد تربیتی واژه‌هایی هستند که توسط آیزنر مطرح شده است و اساساً مبتنی بر استفاده از دیدگاه‌های هنری در تعلیم و تربیت می‌باشد. از لحاظ معنی، خبرگی به معنای توانایی درک ویژگی‌ها و کیفیت‌های دقیق و ظریف در پدیده‌های تربیتی است و انتقاد عبارت از روشن کردن این درک و فهم‌ها به صورت یک مقاله یا رساله انتقادی است (فتوحی و اجارگاه، ۱۳۸۹، ص ۲۲۷-۲۲۸).

### رابطه فلسفه با برنامه درسی

شریعتمداری (۱۳۶۶) به سه نوع رابطه بین فلسفه و تعلیم و تربیت اشاره می‌کند:

در رابطه اول هم فلسفه و هم برنامه درسی به عنوان دو موضوع مجزا و مستقل تلقی شده و ارتباط بین این دو رشته به این صورت برقرار شده که یا معلم ضمن تدریس رشته‌های مختلف علمی مثل فیزیک و شیمی و زیست‌شناسی، نظریات فلسفی را در مورد انسان و جهان پدیده‌ها مورد بررسی قرار داده و اساس معرفت و چگونگی تشکیل آن را نیز مطرح می‌کند. یا اینکه برنامه‌ریز در مورد تعیین محتوا، از طریق گنج‌نویس مواد آموزشی مانند فلسفه، متافیزیک، منطق یا اخلاق، دانش آموزان را در جریان آموزش، با این موضوعات مرتبط سازد. در رابطه دیگر، برنامه‌ریز درسی اجرای روش‌های فلسفی یا فعالیت‌های تحقیقی فلسفه را در جریان برنامه درسی مورد نظر قرار می‌دهد و تجربیاتی را سازمان‌دهی می‌کند که در آن دانش آموزان از روش‌های دیالکتیکی (مناظره)، استقرایی، قیاسی و یا روش حل مسئله استفاده کنند و در رابطه آخر، فلسفه به عنوان تئوری و تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی به عنوان عمل تلقی می‌شود. صورت سوم اشاره به این نکته دارد که در هر عمل تربیتی و در هر برنامه درسی که تدوین می‌شود پایه‌ای از فلسفه نهفته است. نوع مفروضاتی که برنامه‌ریز بدان معتقد است طرح برنامه‌ی درسی او را تحت الشعاع قرار می‌دهد. برنامه‌ریز بایستی انواع مقولات فلسفی و مفروضات آن‌ها را بشناسد تا بتواند برنامه‌ی خوبی برای هدایت رشد دانشجویان، طراحی و سازمان‌دهی کند (پارمحمدیان، ۱۳۷۷، ص ۴۲-۴۳).

### مبانی فلسفی برنامه درسی

چه بدانیم که فلسفه را به کار نگرفته‌ایم و چه غافل باشیم، تقریباً همه عناصر برنامه درسی بر پایه فلسفه می‌باشد. هم چنان‌که جان گودلد می‌گوید: «فلسفه نقطه آغاز تصمیم‌گیری در برنامه درسی بوده و پایه‌ای است برای تمام تصمیمات بعدی در مورد برنامه درسی». فلسفه ملاک و میزان برای مشخص کردن اهداف، مقاصد و پایان کار برنامه درسی است. اهداف بیانگر ارزش‌ها بر پایه عقاید فلسفی می‌باشند و مقاصد، نمایشگر فرآیندها و روش‌ها که گویای گزینش‌های فلسفی است، و پایان، بیانگر حقایق، مفاهیم و اصول دانش یا رفتار فراگرفته شده، یا آنچه احساس می‌کنیم برای آموزش لازم است که در اصل فلسفی است (سلیمان پور، غفاری مجلج و نگهداریان، ۱۳۹۰).

در هر زمینه که تأثیر تفکر فلسفی را بر برنامه درسی مورد توجه قرار دهیم، طرح‌واره‌های طبقات مختلف ممکن است پدید آید. در بحث‌های زیر حق تقدمی مطرح نیست. برخورد عقاید که در اینجا سازمان داده شده، اغلب برنامه‌ریزی درسی را تکامل می‌بخشد. نام‌گذاری عقاید فلسفی یا طرفداران آن‌ها، ممکن است موجب بحث شود. اختلاف بین گروه‌های فلسفی، بعضی مواقع بیشتر از گروه‌ها است. هم‌چنین، هرکس که طرفدار دیدگاهی افراطی است، ممکن است خودش انتقادکننده از دیگران باشد. چهار فلسفه‌ی عمده بر تعلیم و تربیت آمریکا تأثیر دارند: ایدئالیسم، رئالیسم، پراگماتیسم و اگزیستانسیالیسم. اما در اینجا هر یک از این چهار فلسفه به طور خلاصه مورد بحث قرار می‌گیرد. دو فلسفه‌ی اول سنتی و دو فلسفه‌ی بعدی معاصر هستند (ارنشتاین و هانکینس، ۱۳۷۳، ص ۷۳).

**ایدئالیسم:** به هدف بیش از روش اهمیت می‌دهد و مطالعه علوم انسانی را مهم‌تر از علوم طبیعی می‌داند و تربیت را وسیله تحقق ذات یا شخصیت می‌داند. مربی نیز موظف است کودک را به سوی حقیقت راهنمایی کند. برنامه درسی باید شامل: ادبیات، زبان، علوم، ریاضیات، تاریخ، جغرافیا و هنر باشد (سلیمان پور، غفاری مجلج و نگهداریان، ۱۳۹۰). هم‌چنین، پرورش کار ایدئالیست به موضوعات درسی، برنامه‌ی درسی که به تصورات و مفاهیم مربوط هستند، اهمیت می‌دهد. مهم‌ترین موضوعات درسی و بالاترین شکل دانش، ارتباط مفاهیم را با یکدیگر مشخص می‌نمایند. در این حالت، برنامه‌ی درسی بر اساس سلسله‌مراتب بوده، میراث فرهنگی بشر را پایه‌گذاری و بر اساس دروس شکل گرفته و وسیله‌ی علوم انسانی به تصویر کشیده می‌شوند (ارنشتاین و هانکینس، ۱۳۷۳، ص ۷۴).

**رئالیسم:** معتقد است شناخت ابتدا از راه ادراک حسی به دست می‌آید و تربیت باید بر قوانین و اصول موجود در طبیعت مبتنی باشد. هدف آموزش و پرورش باید مواجهه ساختن محصل با واقعیت‌های زندگی باشد و معلم در رسیدن به این هدف عامل بسیار مؤثری به شمار می‌رود. تدریس معلم باید بر محسوسات مبتنی باشد و برنامه درسی نیز شامل علوم، ریاضیات، ادبیات، هنرهای زیبا، اخلاق، تاریخ و



جغرافیا باشد (سلیمان پور، غفاری مجلج و نگهداریان، ۱۳۹۰). همانند ایدئالیست‌ها، رئالیست‌ها نیز بر برنامه‌ی درسی مشتمل بر موضوعات سازمان داده‌شده‌ی مجزا و محتوا و دانشی که موضوعات را طبقه‌بندی نماید، تأکید دارند (ارنشتاین و هانکینس، ۱۳۷۳، ص ۷۵).

**پراگماتیسم:** در مقایسه با فلسفه‌های سنتی، پراگماتیسم به‌عنوان فلسفه‌ی آزمایشی، بر پایه‌ی تغییر، فرآیند، و نسبت به حساب می‌آید. درحالی‌که ایدئالیسم و رئالیسم بر موضوعات درسی، رشته‌ها، محتوا، و عقاید تأکید دارند، پراگماتیسم دانش را به‌عنوان فرآیندی که در آن واقعیت در حال تغییر است، می‌داند. یادگیری زمانی روی می‌دهد که فرد به حل مسئله که عبارت است از گستره‌ای از موضوعات و موقعیت‌ها، بپردازد. اما پراگماتیست بزرگ تعلیم و تربیت، جان دیوئی بود که تعلیم و تربیت را فرآیندی برای بهبود (نه پذیرش) زندگی بشر دانست. مدرسه به‌عنوان محیطی خاص که با محیط اجتماع انطباق حاصل نموده، مورد توجه قرار گرفت. وجه مشخصی بین مدرسه و جامعه وجود ندارد. برنامه‌ی درسی بر اساس تجارب و علایق کودک بوده، او را برای امور زندگی حال و آینده آماده می‌سازد. موضوعات درسی به‌جای این‌که در یک یا گروهی از رشته‌ها باشد، بر اساس بین‌رشته‌ای (رشته‌های مرتبط) بوده، تأکید بر حل مسئله است، نه تسلط بر موضوعات درسی از قبل سازمان داده‌شده و هم‌چنین تأکید بر به کار بردن روش علمی است و نه دسته‌ای از حقایق یا دیدگاه‌های خاص (ارنشتاین و هانکینس، ۱۳۷۳، ص ۷۵-۷۷).

**اگزستانسیالیسم:** دو مفهوم آزادی و مسؤولیت را پایه فلسفه خود قرار می‌دهد و معتقد است کودک را باید طوری تربیت کرد که از آزادی لازم بهره‌مند باشد و خود را مسئول کیفیت زندگی خویش بداند (سلیمان پور، غفاری مجلج و نگهداریان، ۱۳۹۰). اگزستانسیالیست‌ها بر این باورند که مهم‌ترین دانش، درباره‌ی انسان است و انتخابی که هر فرد انجام می‌دهد و تعلیم و تربیت، فرآیندی از رشد آگاهی درباره‌ی آزادی انتخاب و معنای مسؤولیت برای انتخاب فرد می‌باشد. اگزستانسیالیست‌ها، پاره‌ای ملاک‌های آداب یا سنن یا حقایق جاودان را می‌پذیرند. در این دیدگاه، اگزستانسیالیسم با عقاید ایدئالیسم و رئالیسم تفاوت دارد. هم‌چنین، برنامه‌ی درسی اگزستانسیالیست، شامل تجارب و موضوعاتی است که آن‌ها را به محاوره‌ی فلسفی و انتخاب رهنمون می‌سازد. از آنجاکه انتخاب، فردی و ذهنی است، موضوعات عاطفی، زیبایی‌شناسی و فلسفی، مناسب خواهند بود (ارنشتاین و هانکینس، ۱۳۷۳، ص ۷۸).

### اصول فلسفی برنامه درسی

- ۱) برای اینکه برنامه‌ریزی درسی، امری آگاهانه و عقلانی باشد، نیاز به مطالعه فلسفه و رابطه‌ی آن با ارکان برنامه‌ی درسی دارد.
- ۲) فلسفه در تمام فعالیت‌های روزمره‌ی انسان و به‌ویژه در تصمیمات تربیتی و فعالیت‌های درسی نقش اساسی دارد.
- ۳) فلسفه به‌عنوان تئوری و برنامه درسی به‌عنوان عمل تلقی می‌شود. به‌عبارت‌دیگر فلسفه اساس نظری تعلیم و تربیت و برنامه درسی است.
- ۴) مفروضات متافیزیکی فلسفه بر تعیین اهداف و محتوای تربیتی برنامه‌های درسی تأثیر بیشتری دارد.
- ۵) مفروضات معرفت‌شناسانه فلسفه بر تعریف یادگیری، و تعیین روش آموزش و یادگیری در برنامه‌ها، بیشترین اثر را دارد.
- ۶) مفروضات ارزش‌شناسی فلسفه بر مشخص ساختن ماهیت ارزش‌ها و منبع ارزش‌ها و چگونگی یادگیری و آموزش ارزش‌ها تأثیر تعیین‌کننده‌ای دارد.
- ۷) فلسفه‌های تربیتی موجود به نحوی در مکاتب فلسفی عمده ریشه‌دارند (یارمحمدیان، ۱۳۷۷، ص ۵۴-۵۵).

### روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر گردآوری اطلاعات، توصیفی- کتابخانه‌ای می‌باشد. بدین ترتیب که به‌منظور جمع‌آوری پیشینه و مبانی نظری پژوهش، شامل کیفیت برنامه درسی و مبانی فلسفی آن در آموزش عالی از روش کتابخانه‌ای با مراجعه به کتاب‌ها، پایان‌نامه‌ها، نشریات و کتابخانه‌های دانشگاه و مراکز اطلاع‌رسانی و جستجو در پایگاه‌های اطلاع‌رسانی علمی Emerald, Elsevier, Irandoc, و موتورهای جستجوگر Google, Wikipedia, جهت دستیابی به آخرین دستاوردهای مطالعات و پژوهش‌های انجام‌شده و تکمیل ادبیات تحقیق و بررسی مباحث نظری مرتبط با موضوع استفاده شد.



### خلاصه یافته‌ها و نتیجه‌گیری

امروزه فلسفه در تمام تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی تعیین‌کننده است و مبنای مهمی برای برنامه‌ریزی درسی است (یارمحمدیان، ۱۳۹۲). از نظر دیویی فلسفه نه تنها نقطه‌ی آغازی برای مدارس است، بلکه برای تمامی فعالیت‌های برنامه درسی امری اساسی به شمار می‌رود (اورنستین و هانکینز<sup>۱۴</sup>، ۱۹۹۳). در دید کلان برنامه درسی هر مؤسسه آموزشی، بیانگر فلسفه و هدف‌های تربیتی و یا به عبارتی سیاست‌های علمی آن مؤسسه است (ولی پور، ۱۳۹۰). مراکز آموزش عالی با مرکزیت و محوریت دانشگاه‌ها از منابع آموزشی و پژوهشی و یا وسیله انتقال فرهنگی هستند. از عواملی که در تحقق این امور در آموزش عالی نقش غیرقابل‌انکاری را بر عهده‌دارند برنامه‌های درسی هستند که از عوامل اصلی تشکیل‌دهنده کیفیت در نظام آموزشی محسوب می‌شوند (کوده‌حاتمی، ۱۳۸۸). برنامه‌های درسی از ابزارهای مهم و اساسی پیش‌رونده و شایسته در آموزش عالی تلقی می‌شود (عارفی، ۱۳۸۹، به نقل از شبیری و شمسی، ۱۳۹۴). ساندرز<sup>۱۵</sup> (۲۰۰۷) بر ارتباط بین برنامه‌ها و جامعه در بین اساتید و دانشجویان تأکید داشت (شکورزاده، ملکی و قصابی چورسی، ۱۳۹۳). لک (۱۳۸۹) اظهار داشت که ارزیابی درونی برنامه‌های درسی در ارتقای محتوای برنامه‌های درسی و تحقق اهداف و رسالت‌های دانشگاه برای تربیت نیروی متخصص و کارآمد تأثیر بسزایی دارد.

در حال حاضر ارزشیابی برنامه درسی به‌عنوان یکی از دروندادهای نظام آموزشی موردتوجه قرار گرفته است. ارزشیابی برنامه‌های درسی می‌تواند در بهبود کیفیت نظام آموزشی تأثیر بسزایی داشته باشد. اگر برنامه‌های درسی از کیفیت مطلوبی برخوردار باشند و به‌خوبی اجرا شوند سبب موفقیت نظام آموزشی می‌شوند (پورباقر، ۱۳۸۹). افزون بر این، برنامه درسی آموزش عالی به‌عنوان انتقال‌دهنده اطلاعات و فراهم‌کننده زمینه برای ساختن دانش و کسب مهارت‌ها و نگرش‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از این‌رو، ارزشیابی کیفی برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی و روزآمد کردن آن‌ها با عنایت به استانداردها همواره موردتوجه بوده است (علیاری، ملکی، بازارگادی و عباسپور، ۱۳۹۱).

بنابراین، با توجه به اینکه، همه فعالیت‌های مدیران مناطق، دانشگاه در دوره‌های گوناگون آموزشی متأثر از «مبانی فلسفی» نظام‌های آموزش عالی است؛ بدیهی است که آگاهی و چگونگی وسعت و عمق فلسفه تربیتی هر مدیر آموزشی، ضمن تعیین چگونگی فعالیت‌های تربیتی، آنان را در انتخاب هدف‌ها، روش، وسایل، برنامه‌های آموزشی و درسی و ضوابط ارزشیابی تحت تأثیر دیدگاه‌های فلسفی مؤثر بر نظام‌های آموزشی، یاری می‌رساند. به عبارتی، مدیران می‌توانند با آگاهی و شناخت از فلسفه آموزش عالی، اهداف و سلسله‌مراتب آن و اصول یادگیری، با روشن‌بینی و بصیرت در جهت نظم دهی تفکر و اقدام برای رشد و پیشرفت برنامه‌های آموزشی و درسی که مبتنی بر دیدگاه‌های فلسفی می‌باشند، گام برداشته و با کنترل، نظارت و ارزیابی از عملکرد مدیران آموزشی در دانشگاه، در جهت اجرای مؤثر برنامه‌های آموزشی و درسی و ارتقای کیفیت یادگیری که خود می‌تواند از بروز هر نوع مشکل در فرایند تدریس و یادگیری جلوگیری و موجبات افت تحصیلی در نظام آموزش عالی را کاهش دهد؛ جریان آموزش و یادگیری را هدایت و زمینه رشد و پرورش فراگیران را تسهیل نمایند. تا بدین ترتیب موجبات پرورش قدرت تحرک و سازندگی نظام آموزش عالی را فراهم نماید که این امر به تقویت و پیشرفت سیستم آموزشی منتهی می‌گردد (یونسی‌قلعه، ۱۳۹۰).

<sup>14</sup>. Ornstein & Hunkins

<sup>15</sup>. Saunders



## منابع فارسی

ارنشتاین، آلن سی و هانکینس، فرانسیس پی. (۱۳۷۳). مبانی فلسفی، روان‌شناختی و اجتماعی برنامه‌ی درسی. ترجمه‌ی سیاوش خلیلی شورینی، انتشارات یادواره‌ی کتاب.

بازرگان، عباس. (۱۳۸۸). ارزشیابی آموزشی: مفاهیم الگوها و فرایند عملیاتی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

بازرگان، عباس. (۱۳۷۶). کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی. مجله رهیافت، ۱۵، ۶۰ - ۷۱.

بهمئی، فرزانه. (۱۳۹۰). میزان آگاهی مدیران مدارس شهر ایزده از مبانی فلسفی برنامه درسی و اصول یادگیری به‌منظور ارائه راهکارهای عملی جهت ارتقاء کیفیت مدیریت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه پیام نور.

پور باقر، زهرا. (۱۳۸۹). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه الزهرا (س).

حسینی، سیده پریرا. (۱۳۸۹). ارزشیابی اهداف و محتوای برنامه‌ی درسی کارشناسی ارشد رشته‌ی آموزش ابتدایی از دیدگاه اساتید و دانشجویان سال آخر این رشته در دانشگاه علامه طباطبایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه علامه طباطبایی.

سلیمان پور، جواد، غفاری مجلی، محمد و نگهداریان، سیده سمانه. (۱۳۹۰). مقایسه دیدگاه معلمان و دانشجو معلمان در ارزیابی برنامه درسی تربیت‌معلم عصر فاوا بر اساس مبانی فلسفی و اجتماعی. فصل‌نامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۲ (۱)، ۷۷-۵۹.

شبییری، سید محمد و شمسی، سیده زهرا. (۱۳۹۴). تحلیلی بر برنامه درسی میان‌رشته‌ای آموزش محیط‌زیست در آموزش عالی. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۷ (۳)، ۱۲۷ - ۱۴۵.

شکورزاده، رضا، ملکی، حسن و قصابی چورسی، مهدی. (۱۳۹۳). کیفیت‌سنجی برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی. فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۰ (۳۴)، ۶۷-۹۲.

علیاری، شهلا، ملکی، حسن، بازارگادی، مهنوش و عباسپور، عباس. (۱۳۹۱). تدوین و استانداردسازی شاخص‌های ارزشیابی کیفیت و اعتبارسنجی برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته رشته پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، ۱۰ (۱)، ۵۰ - ۶۱.

فتیحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۹). اصول برنامه‌ریزی درسی. ناشر: ایران‌زمین.

قادری، حیدر و شکاری، عباس. (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت برنامه درسی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان. فصلنامه پژوهش در برنامه درسی، ۲ (۱۴)، ۱۴۷ - ۱۶۲.

قادری، حیدر. (۱۳۹۰). ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی) از نظر اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان دانشگاه کاشان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه کاشان.





کلاهدوزی، سوران. (۱۳۹۵). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی تربیت‌بدنی دوره کارشناسی ارشد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

کرامتی، محمدرضا. (۱۳۹۲). ارزیابی برنامه‌ی درسی (با نگاه راهبردی). تهران: انتشارات رشد.

کوده حاتمی، شکوفه. (۱۳۸۸). ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته علوم تربیتی (آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستانی) در مقطع کارشناسی از دیدگاه اساتید و دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی.

کریمی فردین پور، یونس. (۱۳۹۴). عوامل پیش‌بینی کنندگی رضایتمندی دانشجویان مهندسی از کیفیت برنامه درسی معادلات دیفرانسیل. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۶ (۱۱)، ۱۵۹-۱۹۲.

لک، احمد. (۱۳۸۹). ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته روانشناسی (عمومی) دانشگاه پیام نور از دیدگاه اساتید و دانشجویان بر اساس عناصر برنامه درسی فرانسیس کلاین. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه پیام نور مرکز تهران.

مصطفی فرخانی، منیژه. (۱۳۹۱). تبیین ویژگی‌های برنامه درسی آموزش عالی پست‌مدرنیسم و نقد آن بر اساس آراء اندیشمندان اسلامی (با تأکید آراء طباطبائی). پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه تربیت مدرس.

ملکی، حسن. (۱۳۸۸). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: نشر پیام اندیشه.

مؤمنی مهموئی، محسن. (۱۳۸۸). ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی. مجله راهبردهای آموزش، ۲ (۲)، ۱۳-۱۹.

مؤمنی مهموئی، حسین و زارعیان، غلامرضا. (۱۳۸۹). نقش و کارکرد ارزشیابی در مراحل تدوین برنامه درسی. مجله راهبردهای آموزش، ۳ (۲)، ۶۷-۷۲.

مهدیون، روح اله (۱۳۹۳). ارزشیابی نظام آموزش سازمانی: رویکرد عملی. تهران: نشر ارتباطات اجتماعی.

نیکخواه، محمد. (۱۳۹۰). امکان‌سنجی کاربرد شاخص‌های ارزیابی آموزش عالی کشور در ارزشیابی از برنامه درسی دوره تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های اصفهان و شهرکرد بر مبنای الگوی سیپ. پایان‌نامه دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه اصفهان.

نیکخواه، محمد، شریف، مصطفی و طالبی، هوشنگ. (۱۳۹۰). بررسی وضعیت موجود و ممکن کاربرد شاخص‌های ارزشیابی از درون‌دادهای برنامه درسی دوره تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های اصفهان، صنعتی اصفهان و شهرکرد. مجله رویکردهای نوین آموزشی، سال ۶ (۱)، ۷۵-۱۰۲.



نیکخواه، محمد، شریف، مصطفی، نصر، احمدرضا و طالبی، هوشنگ. (۱۳۹۰). امکان‌سنجی کاربرد شاخص‌های ارزیابی آموزش عالی در حوزه ارزشیابی برنامه درسی دوره تحصیلات تکمیلی، بر مبنای الگوی سیپ. دو فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۴ (۷)، ۱۰۰ - ۱۳۲.

نورآبادی، سولماز، موسی پور، نعمت‌اله، علی عسکری، مجید و حاجی حسین زاده، غلامرضا. (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت برنامه درسی میان‌رشته‌ای علوم انسانی در نظام دانشگاهی. دو فصلنامه نظر و عمل در برنامه درسی، ۲ (۴)، ۵۵ - ۸۴.

ولی پور، محمد. (۱۳۹۰). ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته برنامه‌ریزی آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشگاه‌های تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی.

یونسی قلعه، زهرا. (۱۳۹۰). بررسی میزان آگاهی رؤسای آموزش و پرورش استان مازندران از مبانی فلسفی برنامه‌ریزی درسی و اصول یادگیری به‌منظور ارائه الگوی عملی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه پیام نور مرکز تهران.

یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۹۲). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات یادواره کتاب.

یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۷۷). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات یادواره کتاب.

#### منابع لاتین

Barnett, R., Parry, G., & Coate, K. (2001). Conceptualising curriculum change. *Teaching in Higher Education*, 6(4), 435-449.

Newton, j. (2007). "What is quality?" *Quality in Higher Education*, 29(2), 163-179.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. (1993). Curriculum: Foundations, principles, and theory. *Allyn and Bacon, Boston*.

Teeroovengadam, V., Kamalanabhan, T. J., & Seebaluck, A. K. (2016). Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical model (HESQUAL). *Quality Assurance in Education*, 24(2), 244-258.