

نقش و جایگاه دانش‌آموختگان در فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه‌های برتر ایران و جهان به‌منظور طراحی مقیاس مطلوب^۱

رسول گلکار^۲، احمدرضا نصرافهانی^{۳*} و محمدرضا نیلی^۴

چکیده

بهبود برنامه‌های درسی رشته‌های دانشگاهی نیازمند در نظر گرفتن دیدگاه‌ها و نیازهای گروه‌های ذی‌نفع برنامه‌ی درسی است. هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش دانش‌آموختگان در ارزشیابی برنامه‌های درسی دانشگاه‌های برتر کشور و جهان به‌منظور طراحی یک مقیاس ارزشیابی برنامه‌ی درسی ویژه‌ی دانش‌آموختگان بود. پژوهش به‌صورت ترکیبی و از نوع اکتشافی-متوالی در قالب طراحی ابزار و جامعه‌ی آماری شامل شش گروه بود. گروه اول اعضای هیئت علمی و صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های برتر، گروه دوم مسئولان مراکز برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه‌های برتر و گروه سوم مسئولان ذی‌ربط در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بودند که از این سه گروه با ۳۰ نفر مصاحبه شد. گروه چهارم دانشگاه‌های منتخب جهان، گروه پنجم مدرسان دوره‌ی کارشناسی ارشد برخی از رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های برتر و گروه ششم ۳۰ نفر از دانش‌آموختگان شاغل بودند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه‌ی نیمه‌سازمان یافته، تحلیل مستندات و مقیاس محقق‌ساخته‌ی ویژه‌ی دانش‌آموختگان بود. روایی سوالات مصاحبه از نوع محتوایی بود که با استفاده از نظرهای ده نفر از متخصصان دانشگاهی و پایایی داده‌های مصاحبه با استفاده از پیاده‌سازی مجدد مصاحبه‌ها و استفاده از گروه هم‌تا و نیز روایی مقیاس دانش‌آموختگان به‌صورت محتوایی و اعتباریابی آن با استفاده از ضریب لاشه به‌دست آمد. همبستگی درونی گویه‌ها از طریق آلفای کرونباخ برآورد شد. یافته‌ها نشان داد که دانشگاه‌های معتبر جهان به‌منظور بهبود و بازنگری برنامه‌های درسی از نظرهای تمام ذینفعان نظیر اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان و کارفرمایان استفاده می‌کنند. در مقایسه با آن، در دانشگاه‌های ایران دانش‌آموختگان بجز در موارد استثنایی در ارزشیابی برنامه‌های درسی مشارکت چندانی ندارند و حتی صاحب‌نظران اهمیت و ضرورت مشارکت دانش‌آموختگان را پایین‌تر از سایر ذینفعان تلقی می‌کنند. با استفاده از داده‌های

۱. این مقاله از رساله‌ی دکترای رشته‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی دانشگاه اصفهان که مورد حمایت مالی مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم بوده، استخراج شده است.

۲. دانشجوی دکترای مطالعات برنامه‌ی درسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران: R.golkar@edu.ui.ac.ir

۳. استاد گروه تربیتی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

* نویسنده مسئول: arnasr@edu. ui.ac.ir

۴. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران: m.nili.a@edu.ui.ac.ir

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۳/۳ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱/۱۵

به‌دست آمده، یک مقیاس برای ارزشیابی برنامه درسی از دیدگاه دانش‌آموختگان با ۶۲ عبارت و ۷ سؤال بازتدوین شد.

کلید واژگان: ارزشیابی برنامه درسی، دانش‌آموختگان، دانشگاه‌های برتر دولتی، دانشگاه‌های معتبر جهان، مقیاس.

مقدمه

در جوامع توسعه‌یافته تحول، تغییر و نوآوری از دانشگاه آغاز می‌شود و مراکز آموزش عالی با انجام دادن رسالت‌های خود در تحقق آرمان‌های جامعه به‌ویژه خودکفایی علمی کشور گام‌های مؤثری برمی‌دارند. تحولات فزاینده در آموزش عالی در حوزه یاددهی-یادگیری، فناوری‌های آموزشی، نیازهای متنوع دانشجویان و جامعه و نیز تناسب آموزش‌های ارائه شده با نیازهای بازار کار و انتظارات کارفرمایان، چالشی جدی برای دانشگاه‌ها فراهم ساخته و تردیدهای زیادی را درباره پاسخگویی، روزآمدی و کارآمدی برنامه‌های درسی رشته‌های دانشگاهی به‌وجود آورده است. در شرایط رقابت‌آمیز، دانشگاه‌هایی موفق‌ترند که به‌طور مداوم در حال بهبود برنامه‌های درسی برای پاسخگویی به نیازهای ذینفعان باشند. از سوی دیگر، رقابت بین دانشگاه‌ها برای ارائه خدمات آموزشی و پژوهشی کیفی به دانشجویان و نگرانی در خصوص استانداردهای آموزشی و حفظ اعتبار مراکز آموزش عالی موجب افزایش علاقه به ارزشیابی برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های معتبر دنیا شده است (Leathwood & Philips, 2000).

در سال‌های اخیر، ارزشیابی برنامه درسی به یک جنبش در آموزش عالی تبدیل شده است (Emil, 2011). هرکشوری که بخواهد تا مطمئن شود آموزش عالی اثربخش و کارآمدی دارد، باید ارزشیابی را یک راهبرد اساسی تلقی کند (Akyol & Arsalan, 2014). شرایط ملی و بین‌المللی آموزش عالی به‌صورت فزاینده در حال تغییرند، به‌طوری که بسیاری از دانشگاه‌ها مجبور به بازنگری و اصلاح برنامه‌های درسی خود شده‌اند (Walsh, 2016). افزایش علاقه به ارزشیابی برنامه درسی موجب بروز مرحله جدیدی در ادبیات بین‌المللی در خصوص تغییر برنامه درسی شده است که در آن به تغییر و بهبود برنامه‌های درسی و نیز مشارکت دانشجویان و دانش‌آموختگان توجه زیادی شده است. درواقع، اعتبار دانشگاه‌ها از یک سو بر دستاوردهای علمی آن و از سوی دیگر، بر عملکرد شغلی دانش‌آموختگان و رضایت آنها از برنامه‌های درسی استوار است (Blackmore & Kandiko, 2012).

اگرچه ارزشیابی برنامه درسی رشته‌های تحصیلی مرحله آخر فرایند برنامه‌ریزی درسی محسوب می‌شود، این مرحله سرآغازی برای بازنگری و بهبود برنامه‌های درسی و ابزاری است که به‌واسطه آن کارآمدی و رضایتمندی برنامه درسی برای گروه‌ها و ذینفعان مختلف مشخص می‌شود. در دانشگاه‌های ایران معمولاً در خصوص ارزشیابی برنامه درسی غفلت شده است. در صورتی که ارزشیابی به‌موقع و صحیح از برنامه‌های درسی باید در تمام مراحل و سطوح مد نظر قرار گیرد (Maleki, 2009). با وجود

نیاز به تغییر در برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها، به‌ندرت تغییرات توأم با اصلاح اساسی در برنامه درسی صورت می‌گیرد و در بیشتر موارد فقط تغییرات جزئی و سطحی و با تأکید بر جنبه‌ای خاص اعمال می‌شود که کمک اندکی به اصلاح آموزش عالی می‌کند (Spiel, Schober & Reimann, 2006). از دیدگاه فو (Fu, 2016) ارزشیابی برنامه‌های درسی به‌عنوان بخش مهمی از سیستم کنترل کیفیت تدریس، اقدامی مؤثر برای اطمینان از کیفیت آموزش و روشی کارآمد برای ارتقای نوآوری در برنامه‌های درسی دانشگاه‌هاست. مطالعات مارش^۵ بیانگر آن بود که مشارکت عملی دانشجویان در برنامه‌ریزی درسی از مرحله طراحی تا ارزشیابی برنامه درسی و نیز مشارکت در تصمیمات مربوط به آن، به‌صورت حداقلی است، در حالی که دانشجویان با سهم شدن در تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی ضمن کسب هویت جدید، مسئولیت‌پذیرتر می‌شوند. در پژوهش حاضر هدف تعیین نقش و جایگاه دانش‌آموختگان در فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی دانشگاهی برخی از رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های برتر کشور و جهان به‌منظور طراحی مقیاس مطلوب و نیز پاسخگویی به سؤالات زیر بود:

۱. دانش‌آموختگان در فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی دانشگاه‌های برتر کشور چه نقش و جایگاهی دارند؟
۲. دانش‌آموختگان در فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی دانشگاه‌های منتخب جهان چه نقش و جایگاهی دارند؟
۳. با استفاده از نتایج مصاحبه‌ها و بررسی تطبیقی فرایندهای ارزشیابی برنامه، مقیاس مطلوب ارزشیابی دانش‌آموختگان از برنامه‌های درسی رشته‌های علوم تربیتی، علوم اجتماعی و علوم‌اداری چه ویژگی‌هایی دارد؟

مبانی نظری و پیشینه

هدف اساسی از ارزشیابی کمک به تصمیم‌گیرندگان درباره آینده برنامه درسی است (Aslan & Saglam, 2017). ارزشیابی برنامه درسی مفهومی چندبعدی دارد و چندوجهی بودن آن را می‌توان در تعدد دیدگاه‌ها و مدل‌های ارزشیابی برنامه درسی مشاهده کرد (Walberg & Haertel, 1990; Van den Akker & Verloop, 1994). برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها پس از طراحی و اجرای مکرر به‌صورت ادواری باید تجدید نظر شوند، در غیر این‌صورت پدیده زوال برنامه‌های درسی اتفاق می‌افتد (Fatathi, 2011). تحقق اهداف برنامه درسی رشته‌های دانشگاهی با فرایند ارزشیابی ارتباط تنگاتنگی دارد (Malin, 2014). فرایند ارزشیابی برنامه‌ها موجب فراهم ساختن بازخورد مفید برای تصمیم‌گیری منطقی در خصوص بهبود یادگیری، هدایت و تغییر بهینه برنامه‌ها می‌شود (Anderson & Postlethwaite, 2012; Nyabero, 2016).

دانشگاه‌ها از طریق فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی به‌طور منظم سیاست‌های بهبود مداوم برنامه‌ها و افزایش کیفیت برنامه‌های دانشگاهی را دنبال می‌کنند (Academic Program Review Guidelines, 2019). چنانچه دانشگاه‌ها بخواهند مأموریت خود را به نحو مطلوب انجام دهند، باید اطمینان‌دینفعان را درباره کیفیت فعالیت‌های دانشگاهی جلب و از شیوه‌های مناسب برای بهبود کیفیت برنامه‌های درسی استفاده کنند. چرا که برنامه‌های درسی بازتابی از پاسخگو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه است (Bazargan & Farasatkah, 2017). ارزشیابی برنامه درسی شش قابلیت دارد که عبارت‌اند از: ۱. کمک به تصمیم‌گیری درباره تدوین و اجرای برنامه درسی؛ ۲. کمک به تصمیم‌گیری درباره تداوم، گسترش یا تأیید برنامه؛ ۳. کمک به تصمیم‌گیری درباره اصلاح برنامه؛ ۴. دستیابی به شواهدی برای حمایت همه‌جانبه از برنامه؛ ۵. کسب شواهدی برای حذف یک برنامه؛ ۶. کمک به فهم جنبه‌های روانشناسی، اجتماعی و سایر فرایندهای برنامه (Anderson & Ball, 1978).

کلید بقای دانشگاه‌ها توجه به دیدگاه‌های دینفعان و مصرف‌کنندگان برنامه‌های درسی است (Deros, Mohamed, Mohamed & Ihsan, 2012). برخی از صاحب‌نظران دلیل اصلی ناکارآمدی ارزشیابی برنامه‌های درسی را درگیر نبودن دینفعان در فرایند ارزشیابی برنامه‌ها می‌دانند (Ewell, 2002). دانش‌آموختگان در تدوین راهبردهای آموزش و برنامه‌های درسی و ارزشیابی آن جایگاه ویژه‌ای دارند. دانشگاه‌ها از دانش‌آموختگان به‌عنوان منبع با ارزش دریافت اطلاعات و ارزیابی تأثیر تجارب دانشگاه بر توسعه توانمندی‌های شناختی و مهارتی آنان بهره‌مند می‌شوند (Volkwein, 2009). دانشگاه‌ها باید تمام توان خود را برای آماده‌سازی شغلی دانشجویان به‌کار بگیرند. هرچه توانایی‌های دانشجویان توسعه یابد، اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان افزایش می‌یابد. در این خصوص، دانشگاه‌ها باید سه نقش اساسی را برای دانش‌آموختگان لحاظ کنند: ۱. نقش اعتبارسنجی؛ ۲. انتقال دستاوردهای برنامه‌های درسی گذشته و تجربه شخصی دانش‌آموختگان؛ ۳. نقش مشاور؛ اظهار نظر درباره کیفیت برنامه درسی جاری؛ ۳. نقش طراحان برنامه‌های درسی آینده؛ اظهار نظر بر اساس تجربه فعلی و موقعیت شغلی آنها در خصوص برنامه‌های درسی آینده (Dumford & Miller, 2015).

در دانشگاه‌های دارای نظام تضمین کیفیت^۶ از ابتدا نقش دانشجویان در فرایندهای مرتبط با تضمین کیفیت نظیر ارزشیابی برنامه‌های درسی، ارزیابی درونی^۸، بازنگری بیرونی^۹ و نظام اعتبارسنجی^{۱۰} پیش‌بینی شده است. دانشجویان با انگیزه باید در ارزشیابی برنامه‌های درسی نقش اساسی داشته باشند و دانشجویان عادی نیز از تغییرات برنامه‌ها آگاه شوند. با وجود این، شواهد بیانگر آن است که دانشگاه‌ها

-
6. Validator
 7. Quality Assurance System
 8. Internal Assessment
 9. External Review
 10. System of Accreditation

کمتر به نظرهای دانشجویان توجه می‌کنند. درواقع، نظرهای دانشجویان بیشتر در ارزشیابی کیفیت تدریس و عملکرد اعضای هیئت علمی کاربرد دارد تا در ارزشیابی برنامه‌های درسی (Martens, Spruijt, Wolfhagen, Whittingham & Dolmans, 2019). دانشجویان در حوزه برنامه‌ریزی درسی وضعیت‌های متفاوتی دارند که عبارت‌اند از: ۱. دانشجویان بدون نقش در تدوین برنامه‌های درسی؛ ۲. دانشجویان صرفاً مطلع و بازخورد دهنده تأثیرات برنامه‌های درسی؛ ۳. دانشجویان مستعد و علاقه‌مند دارای نقش در برخی از تصمیمات برنامه درسی؛ ۴. کلیه دانشجویان دارای نقش در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه‌های درسی^{۱۱}.

ذینفعان ارزشیابی برنامه درسی: ذینفعان به فرد، گروه یا مجموعه‌ای علاقه‌مند به یک موضوع یا فرایند خاص اشاره دارد (Muradov, 2001). ذینفعان می‌توانند بر برنامه‌ها تأثیر بگذارند یا تحت تأثیر آن قرار گیرند. لذا، شناخت دیدگاه‌ها و انتظارات ذینفعان به تحقق اهداف برنامه‌های درسی کمک مؤثری می‌کند (Maric, 2013). ارزشیابی برنامه‌ها هنگامی اثربخش است که با استفاده از منابع چندگانه صورت پذیرد، زیرا هر کدام از ذینفعان انتظارات، نیازها، تجارب و نقش خاصی در بهبود اهداف و فعالیت‌های آموزش عالی دارند (Labanauskis & Ginevicius, 2017). در حالی که در سیاست‌های جدید آموزش عالی بر ارزشیابی برنامه درسی با مشارکت ذینفعان اصلی تأکید می‌شود، شواهد بیانگر آن است که اطلاعات مورد نیاز ارزشیابی برنامه‌های درسی مبتنی بر دیدگاه‌های همه ذینفعان نیست و توازن و تعادلی بین مشارکت ذینفعان وجود ندارد (Martens et al., 2019). یکی از گروه‌های مورد وثوق در فرایند تحلیل و ارزشیابی برنامه‌های درسی، دانش‌آموختگان هستند که می‌توانند درباره پیامدهای یادگیری و آموزش اظهار نظر کنند (Bitzer, 2006: 934). دانش‌آموختگان، دانشجویان و کارفرمایان به‌عنوان ذینفعان اصلی به رسمیت شناخته می‌شوند و از طریق آنها می‌توان پیامدهای یادگیری را ارزیابی کرد (Saunders-Smiths & Graaff, 2012). تدوین چشم‌انداز دانشگاه‌ها به مشارکت دانش‌آموختگان، صنعت، کارفرمایان، ارزیابان اعتبارسنجی و اعضای هیئت علمی نیاز دارد (O'Kane, 2013).

ارزشیابی برنامه نیازمند در نظر گرفتن دیدگاه‌های کسانی است که برنامه درسی برای آنها اجرا می‌شود؛ یعنی دانش‌آموختگان، علاقه‌مندان به پیامدهای برنامه، کارفرمایان و مجموعه‌های حرفه‌ای (O'Neill, 2010). ذینفعان بیرونی منبع اطلاعاتی قوی و ارزشمند برای برنامه‌های دانشگاه محسوب می‌شوند. هر چه تعداد ذینفعان برنامه درسی بیشتر باشد و مشارکت آنان افزایش یابد، ارزشیابی اعتبار و کارآمدی بالاتری دارد. ذینفعان در برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها تأثیر اساسی دارند و اصلی‌ترین آنها دانشجویان، دانش‌آموختگان، کارفرمایان، گروه‌های آموزشی، مشاوران، اعضای هیئت علمی و مؤسسات پژوهشی هستند (Meyer & Bushney, 2008). بنا بر استدلالات فراوان، حتی هنگام طراحی شاخص‌های

ارزشیابی برنامه درسی، به نظرهای دانشجویان و دانش‌آموختگان باید توجه شود (Zhao, Ma & Qiao, 2017). بررسی دیدگاه دانشجویان و دانش‌آموختگان در فرایند ارزشیابی برنامه درسی کیفیت تدریس و یادگیری در دانشگاه‌ها را بهبود می‌بخشد و چگونگی دستیابی به اهداف یادگیری و نگرش آنان به برنامه درسی را تعیین می‌کند (Tang, Bai, Liu, Wang & Chen, 2012). مشارکت ذینفعان به‌ویژه ذینفعان بیرونی نظیر دانش‌آموختگان، کارفرمایان و رقبا موجب بهبود طراحی و عمل برنامه درسی می‌شود (Lindsten, Auvinen & Juuti, 2019).

هریس و همکاران (Harris, Driscoll, Lewis, Matthews, Russell & Cumming, 2010) ذینفعان را شامل دانش‌آموختگان، کارفرمایان و مؤسسات اعتبارسنجی و معماریان (Memarian, 2014) ذینفعان اساسی برنامه‌های درسی را شامل دانشجویان و دانش‌آموختگان، کارفرمایان، دانشگاه و سازمان‌های حرفه‌ای تلقی می‌کنند. اولویس (Ulewicz, 2017) ذینفعان داخلی را شامل دانشجویان، کارکنان دانشگاه و اعضای هیئت علمی و ذینفعان بیرونی را دانش‌آموختگان، کارفرمایان، اداره کار و اشتغال محلی می‌داند و معتقد است که ذینفعان بیرونی درباره آنکه چه اتفاقاتی در دوره‌های درسی دانشگاهی افتاده است، می‌توانند نظر بدهند. لذا، باید در تدوین برنامه‌های درسی به دانش‌آموختگان و کارفرمایان فرصت داد تا درباره نیازهای حرفه‌ای، استانداردهای اعتباربخشی و اخلاق حرفه‌ای اظهار نظر کنند.

چالش‌های ارزشیابی برنامه درسی: ارزشیابی با چالش‌ها و موانع فراوانی روبه‌روست. یکی از چالش‌های اصلی ارزشیابی برنامه درسی به حوزه تعریف ارزشیابی بر می‌گردد که موجب شده است تا برداشت واحدی از ارزشیابی وجود نداشته باشد (Kiely & Rea-dckins, 2005). نبود فرهنگ ارزشیابی در دانشگاه‌ها بزرگ‌ترین مانع اجرای ارزشیابی است (Wright, 2002). از دیگر چالش‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی اثربخش، نبود شناخت کافی از مزایای بالقوه ارزشیابی، رهبری ضعیف در حوزه ارزشیابی، نبود کاربرد به‌موقع و صحیح نتایج ارزشیابی در بهبود کیفیت برنامه‌ها و ابداع نشدن روش‌های دقیق برای تعیین مزایای واقعی آموزش است (Glatthorn, Boschee & Whitehead, 2015). یکی دیگر از چالش‌های اساسی ارزشیابی برنامه درسی آن است که برخی از مسئولان دانشگاهی ارزشیابی را یک فرایند یک‌طرفه و خطی تلقی می‌کنند، در حالی که ارزشیابی یک جریان بی‌وقفه است که با هدف استفاده از یافته‌های آن در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه درسی صورت می‌پذیرد (Henson, 2015). حتی اگر تغییر برنامه‌ها با رویکرد مشارکتی و بر اساس فرایندهای منطقی باشد، بهبود برنامه‌های درسی با دشواری مواجه می‌شود، زیرا به زمان و مشارکت گسترده نیاز دارد (Cohen, Fetter & Fleischmann, 2012: 324). برخی از متخصصان چالش‌های بازننگری و ارزشیابی برنامه‌های درسی را عمدتاً فرهنگی تلقی و برخی دیگر موانع ساختاری و موانع مربوط به

مخاطبان و ذینفعان برنامه شامل اعضای هیئت علمی، رهبران، تیم برنامه‌دروسی، موانع دیپارتمانی^{۱۲} و موانع مؤسسه‌ای^{۱۳} را مطرح می‌کنند (Oliver & Hyon, 2011).

مارینوسکی (Marynowski, 2006) چالش‌های اساسی ارزشیابی برنامه را شامل این موارد می‌داند: ۱. گرایش نداشتن دانشگاه‌ها به ارزشیابی؛ ۲. تهدید ارزشیابی برای برنامه‌ها؛ ۳. تهدید ارزشیابی برای کارکنان و اعضای هیئت علمی؛ ۴. زمانبر بودن فرایند اجرای ارزشیابی؛ ۵. دشواری اشتراک‌گذاری نتایج ارزشیابی؛ ۶. بیهوده تلقی شدن ارزشیابی از سوی کارکنان. وجود نداشتن مطالعات ارزشیابی منظم درباره برنامه‌های درسی و اختلاف نظر میان مسئولان درباره‌ی ذینفعان واجد شرایط مشارکت در فرایند ارزشیابی، از دیگر چالش‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی دانشگاهی است (Spiel et al., 2006). با آنکه ارزشیابی اغلب به‌عنوان یک فرایند چالش‌آفرین مطرح بوده است، اما دو کاربرد اساسی دارد و آن فراهم‌سازی اطلاعات برای بهبود برنامه و فراهم‌سازی اطلاعات برای برقراری ارتباط با انواع ذینفعان است (Norris, 2006). مطالعات مختلف نشان داد که ذینفعان برنامه به فرایند ارزشیابی برنامه نگرش منفی دارند و غالباً ارزشیابی را یک تهدید جدی در نظر می‌گیرند. اما وقتی ذینفعان برنامه به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از ارزشیابی برنامه تلقی شوند، فرصتی برای رشد حرفه‌ای آنان ایجاد می‌شود (Beyrns, 2009; Gorsuch, 2008). در ادامه مهم‌ترین پژوهش‌های داخلی و خارجی صورت گرفته ارائه شده است.

در میان پژوهش‌های داخلی آقائی، یارمحمدیان، خوشکام و محبی (Akhlagi, Yarmohammadian, Khoshkam & Mohebbi, 2011) در پژوهشی با عنوان "ارزشیابی برنامه‌های آموزشی در آموزش عالی با استفاده از الگوی سیپ" دریافتند که ارزشیابی مداوم برنامه‌های درسی موجب بهبود سطح کیفی رشته‌ها می‌شود. مؤمنی مهموئی (Momeni Mahmoudi, 2011) در پژوهشی با عنوان "آسیب‌شناسی ارزشیابی برنامه‌دروسی در آموزش عالی" دریافت که آسیب‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی دانشگاهی شامل نبود نقشه مشخص برای ارزشیابی برنامه‌دروسی، استفاده نکردن از متخصصان دانشگاهی و نبود اطلاع کافی اعضای هیئت علمی از فرایند ارزشیابی برنامه‌دروسی است. گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان "بررسی ساختار و عملکرد شورای عالی برنامه‌ریزی از بدو تأسیس تا کنون" به ضعف بودن مشارکت دانشجویان و ذینفعان در تدوین و ارزیابی برنامه‌های درسی، سازگار نبودن برنامه‌های درسی با تقاضای بازار کار و نامناسب بودن فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی اشاره کرده‌اند. بیگدلی، کرامتی و بازرگان (Bigdely, Keramati & Bazargan, 2012) در پژوهشی با عنوان "بررسی رابطه بین رشته تحصیلی با وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران"

12. Barriers Departmental

13. Barriers Institutional

دریافتند که برنامه‌ریزان درسی باید به بازار کار و نیازهای واقعی توجه و بانک اطلاعاتی کاملی از دانش‌آموختگان تهیه کنند.

در پژوهش آفاپور، موحدمحمدی و علم بیگی & (Aghapour, Movahhd Mohammadi & Alambaigi, 2014) با عنوان "نقش مهارت‌های کلیدی در شکل‌گیری قابلیت اشتغال دانشجویان" بر اهمیت شکل‌گیری قابلیت‌های سه‌گانه اشتغال، به‌ویژه مهارت کسب‌وکار در دانش‌آموختگان تأکید شده است. فراستخواه و منیعی (Farasatkah & Maniee, 2014) در پژوهشی با عنوان "عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیئت علمی در سیاست‌گذاری آموزش عالی و برنامه‌ریزی دانشگاهی" دریافتند که روال جاری برنامه‌ها در دانشگاه‌ها کمتر مبتنی بر ظرفیت درونی دانشگاهیان و نیز کمتر متناسب با تحولات محیطی است. حیدری و خاشعی (Heidari & Khashei, 2016) در پژوهشی با عنوان "تحلیل رابطه بین ویژگی‌های شغلی و سازگاری شغلی دانش‌آموختگان" دریافتند که باید در برنامه‌های درسی، اشتغال‌پذیری لحاظ شود و دانشجویان آموزش‌های مهارتی واقعی را بیاموزند.

در پژوهش‌های خارجی پژوهش می‌یر و باشنی (Meyer & Bushney, 2008) با عنوان "طراحی مدل مبتنی بر ذینفعان چندگانه برای ارتقای برنامه‌ریزی درسی" نشان داد که تجزیه و تحلیل بازار کار برای شناسایی نیازمندی‌های دانش‌آموختگان به‌منظور طراحی و تدوین دروس بر اساس نیازهای اجتماعی و بازار کار و پیامدهای یادگیری دانش‌آموختگان الزامی است. اولویس (Ulewicz, 2017) در پژوهشی با عنوان "بررسی نقش ذینفعان در تضمین کیفیت در آموزش عالی" دریافت که در میان ذینفعان بیرونی دانش‌آموختگان، کارفرمایان و ادارات کار مهم‌ترین گروه‌های اثرگذارند. لابانوسکیس و گنویسز (Labanauskis & Ginevicius, 2017) در پژوهشی با عنوان "نقش رهبری ذینفعان در توسعه خدمات آموزش عالی" دریافتند که فعالیت‌های آموزشی دانشگاه‌ها با شناسایی انتظارات ذینفعان و تبادل تجارب آنها بهبود می‌یابد. شاور و الکحطانی (Shawer & Alkahtani, 2012) در پژوهشی با عنوان "رابطه بین ارزشیابی برنامه و رضایت شغلی کارفرمایان از عملکرد دانش‌آموختگان" دریافتند که ارزشیابی برنامه با استفاده از منابع چندگانه و با مشارکت اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان و حتی کارکنان صورت می‌پذیرد.

رابرتز و همکاران (Roberts, Gentry & Townsend, 2012) در پژوهشی با عنوان "ارزشیابی برنامه درسی رشته مدیریت آموزش عالی در مقطع دکتری" دریافتند که نقاط قوت برنامه، حمایت اعضای هیئت علمی، تدریس مطلوب و کاربرد محتوای برنامه درسی در دنیای واقعی است. زائو و همکاران (Zhao et al., 2017) در پژوهشی با عنوان "شناسایی ابعاد ارزشیابی برنامه درسی دانش‌آموختگان" دریافتند که اهداف برنامه درسی باید با محوریت اشتغال و متناسب با نیاز دانشجویان به اشتغال در آینده تدوین و برای روزآمدی برنامه‌های درسی از نظرهای دانش‌آموختگان استفاده شود. لیندستن و همکاران (Lindsten et al., 2019) در پژوهشی با عنوان "تأثیر ذینفعان داخلی و بیرونی بر طراحی برنامه درسی از دیدگاه اعضای هیئت علمی" دریافتند که علاوه بر اعضای هیئت علمی، سایر

ذینفعان داخلی و خارجی نیز باید در تدوین و ارزشیابی برنامه‌های درسی سهیم باشند و به سیاست‌های آموزش عالی و بازار کار توجه شود. اگرچه پژوهش‌های زیادی در خصوص ارزشیابی برنامه‌های درسی انجام شده است، در مطالعات مذکور روندهای ارزشیابی برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی در دانشگاه‌های داخل و خارج به تفصیل بررسی نشده است. علاوه بر این، پرسشنامه اعتباریابی شده مناسبی برای جمع‌آوری نظرهای دانش‌آموختگان در زمینه برنامه‌های درسی وجود ندارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر ترکیبی و از نوع طرح اکتشافی- متوالی مدل طراحی و ساخت ابزار بود. به گونه‌ای که در گام اول مبانی نظری، سندکاوی و پیشینه‌کاوی به‌طور گسترده بررسی شد. در گام دوم برای بررسی نقش دانش‌آموختگان در ارزشیابی برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های برتر دولتی، دیدگاه‌های صاحب‌نظران برنامه درسی و مسئولان مراکز برنامه‌ریزی آموزشی بررسی و برای تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها از روش مقوله‌بندی آزاد استفاده شد، به گونه‌ای که پاسخ‌های سؤالات چندین بار مرور شد و دسته‌بندی‌هایی صورت گرفت. سپس، با مرور مجدد مصاحبه‌ها و استفاده از نظرهای گروه هم‌تا، دسته‌بندی‌ها با هم هماهنگ و اصلاحات جدید اعمال شد. در گام سوم اسناد مربوط به جایگاه دانش‌آموختگان در ارزشیابی برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های برتر جهان بررسی شد. در گام آخر پس از مطالعه و تطبیق وضعیت دانش‌آموختگان در ارزشیابی برنامه‌های درسی دانشگاه‌های برتر ایران و جهان و نیز استفاده از پیشینه پژوهش، مقیاس ارزشیابی برنامه‌های درسی ویژه دانش‌آموختگان طراحی شد. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر به شرح جدول ۱ است.

جدول ۱- جامعه آماری و نمونه آماری

ردیف	جامعه آماری	روش نمونه‌گیری	ابزار گردآوری داده‌ها	هدف	تعداد نمونه
۱	اعضای هیئت علمی و صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی	هدفمند، موارد مطلوب	مصاحبه نیمه سازمان یافته	اجرای مصاحبه	۳۰ نفر از پنج دانشگاه برتر دولتی
۲	مسئولان مراکز مطالعات دانشگاه‌های برتر	هدفمند، موارد مطلوب	مصاحبه نیمه سازمان یافته	اجرای مصاحبه	پنج مسئول مرکز
۳	مسئولان وزارت علوم، تحقیقات و فناوری	هدفمند، کرانه‌ای	مصاحبه نیمه سازمان یافته	اجرای مصاحبه	پنج مسئول از دفتر برنامه‌ریزی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و سازمان سنجش آموزش کشور
۴	دانشگاه‌های معتبر بین‌المللی	هدفمند و در دسترس	تحلیل مستندات	نقش دانش‌آموختگان در ارزشیابی برنامه‌های درسی	۹ دانشگاه از کشورهای آمریکا، کانادا، استرالیا و انگلستان

ردیف	جامعه آماری	روش نمونه گیری	ابزار گردآوری داده‌ها	هدف	تعداد نمونه
۵	مدرسان دوره کارشناسی ارشد رشته‌های علوم تربیتی، اجتماعی و اداری دانشگاه‌های برتر دولتی	هدفمند و در دسترس	مقیاس محقق ساخته	اعتباریابی مقیاس و محاسبه همسانی درونی مقیاس	۳۰ نفر
۶	دانش‌آموختگان شاغل	هدفمند، گلوله برفی	مقیاس محقق ساخته	محاسبه همبستگی درونی مقیاس	۳۰ نفر

برای انتخاب پنج نمونه آماری دانشگاه‌های جامع دولتی برتر، به رتبه‌بندی ده دانشگاه برتر وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در سال ۱۳۹۵ به شرح جدول ۲ استناد شد.

جدول ۲- وضعیت ده دانشگاه برتر جامع دولتی در سال ۱۳۹۵

رتبه ۱۰	رتبه ۹	رتبه ۸	رتبه ۷	رتبه ۶	رتبه ۵	رتبه ۴	رتبه ۳	رتبه ۲	رتبه ۱
کاشان	بوعلی سینای همدان	تحصیلات تکمیلی زنجان	اصفهان	شهید بهشتی	تبریز	فردوسی مشهد	شیراز	تربیت مدرس	تهران

در پژوهش حاضر دانشگاه‌های حایز رتبه اول، دوم، سوم، چهارم و رتبه هفتم و سه مؤسسه وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بررسی شدند. دانشگاه‌های معتبر جهان نیز بر اساس دو ملاک حایز رتبه برتر بودن در رتبه‌بندی تایمز و در دسترس بودن داده‌های مورد نیاز انتخاب شدند. در مجموع، ۹ دانشگاه برتر خارجی انتخاب شدند (جدول ۳).

جدول ۳- فهرست دانشگاه‌های مورد مطالعه و رتبه‌بندی آنها

ردیف	نام دانشگاه	عنوان لاتین دانشگاه	سال تأسیس	آدرس وبسایت دانشگاه	رتبه در کشور مربوط (تایمز ۲۰۱۸)	رتبه‌بندی جهانی (تایمز ۲۰۱۸)
۱	دانشگاه تورنتو	Toronto University	۱۸۲۷	www.utoronto.ca	۱	۲۲
۲	دانشگاه بریتیش کلمبیا	University of British Columbia	۱۹۰۸	www.ubc.ca	۲	۳۴
۳	دانشگاه گوئلف اونتاریو	The University of Guelph	۱۹۶۴	www.uoguelph.ca	-----	۳۵۱-۴۰۰
۴	دانشگاه سسکچوان	University of Saskatchewan	۱۹۰۷	www.usask.ca	۱۷	۴۰۱-۵۰۰
۵	دانشگاه	The State University	۱۹۴۸	www.edu.	۱۹	۲۷

رتبه‌بندی جهانی (تایمز ۲۰۱۸)	رتبه در کشور مربوط (تایمز ۲۰۱۸)	آدرس وبسایت دانشگاه	سال تأسیس	عنوان لاتین دانشگاه	نام دانشگاه	ردیف
		faculty/governance		of New York	ایالتی نیویورک	
۶۲	۱۸	www.usc.edu	۱۸۵۷	University of Southern California	دانشگاه کالیفرنیا جنوبی	۶
۱۳۴	۸	www.adelaide.edu.au	۱۸۷۴	The University of Adelaide	دانشگاه آدلاید	۷
۲۵۱-۳۰۰	۱۳	www.uow.edu.ac	۱۹۵۱	University of Wollongong	دانشگاه ولونگونگ	۸
۳۵۱-۴۰۰	۸۰	www.brunel.ac.uk	۱۹۶۶	Brunel University London	دانشگاه برنل لندن	۹

در این پژوهش به منظور جمع‌آوری داده‌ها، تعیین روایی و محاسبه پایایی از سه ابزار استفاده شد (جدول ۴).

جدول ۴- ابزار جمع‌آوری داده‌ها، روایی و پایایی

ابزارها	تعیین روایی	محاسبه پایایی
مصاحبه نیمه‌ساختار یافته	انطباق سوالات مصاحبه با اهداف پژوهش با استفاده از نظرهای متخصصان	ارجاع به مصاحبه‌شوندگان برای تأیید و تصحیح و تبادل نظر با هم‌تا
تحلیل مستندات	استفاده از نظر کارشناسان در خصوص معتبر بودن داده‌ها	بررسی مجدد مستندات توسط پژوهشگر، استادان راهنما و صاحب‌نظران
مقیاس دانش‌آموختگان	روایی محتوایی و اعتباریابی با استفاده از ضریب لاشه	همبستگی درونی با استفاده از آلفای کرونباخ

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش در قالب سه سؤال پژوهش به تفکیک ارائه شده است.

سؤال ۱. دانش‌آموختگان در فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های برتر دولتی ایران چه نقش و جایگاهی دارند؟

در مصاحبه با ۳۰ نفر از اعضای هیئت علمی، صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی، مسئولان مراکز برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه‌های برتر دولتی و سازمان‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دیدگاه‌های

گونگونگی ارائه شد. مصاحبه‌شوندگان به اتفاق آرا اذعان داشتند که در بیشتر دانشگاه‌های برتر ایران ارزشیابی از برنامه‌های درسی به معنای رسمی و با استفاده از تمام ذینفعان اعم از ذینفعان درونی (دانشجویان و اعضای هیئت علمی) و ذینفعان بیرونی (دانش‌آموختگان و کارفرمایان) صورت نمی‌گیرد و هر چه دامنه مشارکت ذینفعان گسترش یابد، برنامه‌های درسی از اعتبار، مقبولیت و کارآمدی بهتری برخوردار می‌شود. آنها تأکید داشتند که به‌منظور تطابق برنامه‌های درسی با نیازهای اجتماع، بازار کار و صنعت، باید دیدگاه‌های دانش‌آموختگان و کارفرمایان را با استفاده از روش‌های مختلف ارزشیابی جویا شد و در بازنگری و بهبود برنامه‌های درسی از آنها استفاده کرد. در ادامه به برخی از مصاحبه‌های پاسخگویان در این خصوص اشاره شده است.

یکی از مصاحبه‌شوندگان (شماره ۱) که از اعضای با سابقه کمیته بازنگری یکی از دانشگاه‌هاست، درباره نقش دانش‌آموختگان اظهار داشت: "با وجود اقدامات مناسب برخی دانشگاه‌ها در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی، اساساً ارزشیابی از برنامه‌های درسی با مشارکت همه ذینفعان صورت نمی‌پذیرد و فقط مدیر گروه از برخی اعضای هیئت علمی شاخص تقاضا می‌کند تا پیرامون سرفصل‌های دروس نظر دهند و در این بین دانش‌آموختگان منشأ اثر نمی‌باشند". در همین خصوص، دیدگاه دو نفر از مصاحبه‌شوندگان (شماره ۸ و ۹) که متخصص برنامه‌ریزی درسی هستند، این بود که ارزشیابی از برنامه درسی صرفاً در گروه‌های آموزشی صورت می‌گیرد و دانشجویان، دانش‌آموختگان و کارفرمایان محلی از اعراب ندارند و چون همه گروه‌های مرجع و ذی‌نفع نقش‌آفرین نیستند، نتایج ارزشیابی برنامه‌های درسی چندان قابل اتکا نیست".

مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ که در بازنگری و راه‌اندازی رشته‌های جدید تجارب ارزشمندی دارد، چنین اظهار داشت: "ارزشیابی و تغییر در برنامه‌های درسی اساساً مبتنی بر تجربه‌های فردی اعضای هیئت علمی است و سایر ذینفعان مورد نظرخواهی قرار نمی‌گیرند و حتی این ارزشیابی حداقلی نیز بر اساس الگوی مدون و از پیش تعیین شده‌ای صورت نمی‌گیرد". مصاحبه‌شوندگان شماره ۵ و ۴ نیز درباره اقداماتی که با هدف ارزشیابی برنامه درسی در سطح دانشگاه صورت می‌گیرد، چنین اظهار داشتند: "اخیراً به توصیه مرکز مطالعات دانشگاه متبوع‌شان، به‌منظور ارزیابی کارآمدی برنامه‌های درسی ارائه شده، از دانش‌آموختگان مقطع کارشناسی ارشد با استفاده از یک پرسشنامه کوتاه، نظرسنجی تلفنی صورت می‌گیرد. گرچه این اقدام در راستای فرهنگ‌سازی ارزشمند است، ولی نتایج آن چندان تجزیه و تحلیل نمی‌شود و تغییراتی در سرفصل‌ها صورت نمی‌گیرد".

مصاحبه‌شوندگان شماره ۲۲ و ۲۴ که از مسئولان آموزش و مطالعات برنامه آموزشی و درسی یکی از دانشگاه‌های برتر هستند، بر این باور بودند که اقدامات ارزشیابی در این دانشگاه در حال تکوین است. ارزشیابی با آهنگ بسیار کندی پیش می‌رود و دلیل این امر ناهماهنگی‌های موجود میان بخش‌های مختلف دانشگاه، عدم اقتناع‌سازی گروه‌های آموزشی و مسئولان دانشگاهی و نبود وحدت رویه میان متولیان امر است. لذا، در حال حاضر نباید از دانشگاهایی که تازه وارد عرصه ارزشیابی شده‌اند، توقع

مشارکت همه ذینفعان را داشت، بلکه باید در حد توان ارزشیابی برنامه را از ذینفعان درونی نظیر اعضای هیئت علمی و مدیران گروه‌های آموزشی آغاز کرد و سپس، سراغ ذینفعان بیرونی رفت". یکی از مدیران با سابقه دفتر نظارت، ارزیابی و بهینه‌سازی عملکرد (فرد شماره ۱۵) بر این باور بود که ارزشیابی برنامه درسی هنوز به‌صورت فرهنگ رایج در دانشگاه مطرح نیست، بلکه در معدودی از دانشگاه‌ها ارزشیابی از دانش‌آموختگان آن‌هم در برخی از رشته‌ها صورت می‌گیرد. یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان (فرد شماره ۳۰) که از مسئولان وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است، بر این باور بود که اساساً در سطح دانشگاه‌های کشور به معنای واقعی کلمه چیزی به نام ارزشیابی برنامه درسی وجود ندارد و اقدامات موجود سطحی و مقطعی است. اقداماتی هم که در برخی دانشگاه‌ها با استفاده از گروه‌های ذی‌نفع نظیر دانشجویان و دانش‌آموختگان و بازارکار صورت می‌پذیرد، پراکنده و غیرعلمی است. بنابراین، باید در سطح دانشگاه‌ها نهضت ارزشیابی شکل گیرد که به بهبود آموزش‌های دانشگاهی منجر شود.

به‌طور خاص دیدگاه‌های مسئولان وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از عملکرد دانشگاه‌ها مبین نامطلوب بودن وضعیت ارزشیابی در تمام دانشگاه‌های کشور به‌ویژه دانشگاه‌های برتر دولتی است و آنها اذعان داشتند که در حال حاضر، سازوکار مناسبی برای ارزشیابی کارآمدی برنامه‌های درسی وجود ندارد. از نظر مسئولان این وزارتخانه هرگونه تغییر و بازنگری برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی بدون فرایند ارزشیابی علمی امکان‌پذیر نیست و آنان اشتباه دانشگاه‌های بزرگ را نبود زمینه‌سازی و استفاده نکردن از ظرفیت‌های ذینفعان برنامه‌های درسی دانشگاهی تلقی می‌کردند. با تحلیل دیدگاه‌های پاسخگویان می‌توان نکات کلیدی مطرح شده از سوی آنان را به شرح زیر ارائه کرد:

۱. اساساً گونه‌های مختلفی از ارزشیابی‌ها با عناوین مختلف در سطح دانشگاه‌ها انجام می‌شود، ولی عمدتاً غیراثربخش، صوری و فرمایشی است؛
۲. ارزشیابی برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های دولتی سازوکار معینی ندارد و به‌طور نظام‌مند اجرا نمی‌شود؛
۳. با توجه به عملکرد ضعیف دانشگاه‌ها در تغییر به‌موقع برنامه‌های درسی، فعلاً نباید از دانشگاه‌ها توقع چندان در زمینه ارزشیابی منظم از همه رشته‌های تحصیلی داشت و باید به مرور زمان به زمینه‌سازی و فرهنگ‌سازی اقدام کرد؛
۴. برای تسهیم و مشارکت ذینفعان در ارزشیابی برنامه‌های درسی باید این حرکت از ذینفعان درونی آغاز شود و پس از نهادینه شدن ارزشیابی در سطح دانشگاه، برای مشارکت ذینفعان بیرونی برنامه‌ریزی کرد؛
۵. در حال حاضر، بیشتر اعضای هیئت علمی در فرایند ارزشیابی و تغییر برنامه‌های درسی فعالیت دارند و به نظرهای دانشجویان و دانش‌آموختگان چندان توجه نمی‌شود؛
۶. برای برطرف کردن ضعف مشارکت ذینفعان بیرونی نظیر دانش‌آموختگان باید با الگوگیری منطقی از دانشگاه‌های برتر خارجی در جهت توسعه مشارکت دانش‌آموختگان گام برداشت؛

۷. صرف جمع‌آوری نظرهای دانش‌آموختگان نسخه شفابخشی نیست، بلکه کاربرد به‌موقع و صحیح نتایج ارزشیابی ملاک عمل است.

در مجموع، می‌توان دیدگاه‌های پاسخگویان را به‌صورت زیر ارائه کرد:

الف. در خصوص اصل اجرای ارزشیابی

- پاسخگویان به اتفاق آرا اذعان داشتند که در دانشگاه‌های برتر ایران ارزشیابی برنامه‌های درسی به معنای رسمی و واقعی صورت نمی‌گیرد (۲۸ نفر برابر با ۹۳ درصد).
 - تمام پاسخگویان بر این باور بودند که زمینه‌سازی و فرهنگ‌سازی در دانشگاه‌ها شرط تحقق اجرای ارزشیابی برنامه‌های درسی دانشگاهی است (۳۰ نفر برابر با ۱۰۰ درصد).
 - اقدامات گوناگونی در سطح دانشگاه‌ها با عنوان ارزشیابی صورت می‌گیرد، لکن بسیاری از آنها اساساً ماهیت ارزشیابی برنامه‌ی درسی ندارند و نوعاً ارزشیابی کیفیت تدریس و آموزش هستند (۱۸ نفر معادل ۶۰ درصد).

ب. در خصوص فرایندها و شیوه‌های ارزشیابی

- اغلب پاسخگویان (۲۸ نفر برابر با ۹۳ درصد) بر این باور بودند که هنوز سازوکار معینی برای ارزشیابی تعریف نشده است و فعالیت‌های پراکنده موجود نیز بر اساس طرح از پیش تعیین شده صورت نمی‌پذیرد.
 - استقرار ساختارها، تعریف نقش‌ها و سازوکارهای اجرایی ارزشیابی برنامه‌های درسی از ضروریات است (۳۰ نفر برابر با ۱۰۰ درصد).

ج. در خصوص نقش و مشارکت ذینفعان

- تمام پاسخگویان (۳۰ نفر برابر با ۱۰۰ درصد) بر این باور بودند که ترجیحاً همه ذینفعان اعم از ذینفعان درونی (اعضای هیئت علمی، دانشجویان و مدیران گروه‌های آموزشی) و ذینفعان بیرونی (دانش‌آموختگان و کارفرمایان) باید در ارزشیابی برنامه‌ها نقش داشته باشند.
 - اغلب پاسخگویان بر این باور بودند که در حال حاضر، با توجه به سیاست‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و مسئولان دانشگاه‌ها، زمینه مشارکت همه ذینفعان در فرایند بازنگری و ارزشیابی برنامه‌ها فراهم نیست (۲۵ نفر معادل ۸۳ درصد).
 - مصاحبه‌شوندگان بر این نکته توافق داشتند که در ارزشیابی برنامه‌های درسی چهار گروه ذی‌نفع باید بیشترین نقش و مشارکت را داشته باشند. در جدول ۵ فراوانی و درصد ذینفعان و گروه‌های مشارکت‌کننده نشان داده شده است.

جدول ۵- فراوانی پاسخگویان در خصوص ضرورت مشارکت ذینفعان در ارزشیابی برنامه‌های درسی (تعداد مصاحبه‌شونده ۳۰ نفر)

درصد	فراوانی	ذینفعان برنامه
۸۳	۲۵	اعضای هیئت علمی
۸۳	۲۵	دانشجویان
۷۳	۲۲	کارفرمایان
۶۳	۱۹	دانش‌آموختگان

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۵، تعداد ۱۹ نفر از صاحب‌نظران قایل به لزوم و ضرورت مشارکت و ایفای نقش دانش‌آموختگان در ارزشیابی برنامه‌های درسی بوده‌اند و به عبارتی، از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان سایر ذینفعان (اعضای هیئت علمی، دانشجویان و کارفرمایان) در مقایسه با دانش‌آموختگان باید به مراتب از نقش و میزان مشارکت بالاتری در ارزشیابی برنامه‌های درسی برخوردار باشند. این بدان معناست که با وجود ارزشمندی دیدگاه‌های دانش‌آموختگان در بازتاب میزان رضایتمندی از آموزش‌های دانشگاهی و نیز روزآمدی و کارآمدی برنامه‌های درسی در بازار کار، در مقام نظر و عمل کمتر به نقش و جایگاه آنها توجه می‌شود.

سؤال ۲. دانش‌آموختگان به‌عنوان یکی از ذینفعان اصلی برنامه‌های درسی در فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های منتخب جهان چه نقش و جایگاهی دارند؟

برای پاسخگویی به این سؤال محققان از ابتدا به دنبال مطالعه دانشگاه‌هایی بودند که در رده‌های بالای کشورهای مورد مطالعه و مؤسسات معتبر رده‌بندی جهان به‌ویژه مؤسسه‌تایمز قرار داشتند، لکن با توجه به اینکه دانشگاه‌ها معمولاً رویه‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی را در دسترس قرار نمی‌دهند، جمع‌آوری اطلاعات دقیق و معتبر با محدودیت‌های زیادی مواجه بود. اطلاعات دانشگاه‌های خارجی از دو طریق بررسی وبسایت‌های دانشگاه و منابعی نظیر پروژه‌های تحقیقاتی، پایان‌نامه‌ها و مقالات منتشر شده مربوط به فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی (تحلیل مستندات) به‌دست آمد. در پژوهش حاضر ۹ دانشگاه از کشورهای کانادا، آمریکا، استرالیا و انگلستان بررسی شدند (جدول ۳). در ادامه به اختصار نقش و جایگاه دانش‌آموختگان در فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های منتخب ارائه شده است.

در دانشگاه تورنتو ارزشیابی برنامه‌های درسی بسیار مد نظر مدیران دانشگاه قرار دارد و به‌طور ویژه بر اساس اصول و شیوه‌های علمی اجرا می‌شود. بازنگری برنامه‌های درسی هر پنج سال یک‌بار انجام می‌شود و یک بخش اساسی از این فرایند، ارزشیابی منظم دروس و برنامه‌های درسی با مشارکت دانش‌آموختگان و کارفرمایان است که با هدف فراهم ساختن شواهد علمی لازم برای بازنگری‌ها صورت می‌پذیرد. این دانشگاه چارچوبی برای جمع‌آوری اطلاعات درباره کیفیت و کارآمدی برنامه‌های درسی دارد و همه برنامه‌های درسی مقاطع تحصیلی در دفتر سیاستگذاری ارزشیابی آموزش و برنامه‌های

درسی^{۱۴} ارزشیابی می‌شود. این دفتر با در نظر گرفتن چارچوب دانشگاه، حداکثر ۲۰ سؤال را طرح می‌کند و از اداره دانش‌آموختگان، گروه‌های آموزشی مربوط، متصدیان رشته تحصیلی و استادان دانشگاه و نیز دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی می‌پرسد و در بازنگری‌ها و تغییرات برنامه درسی از آنها استفاده می‌کند (www.governingcouncil.utoronto.ca).

در دانشگاه بریتیش کلمبیا ارزشیابی برنامه درسی رشته‌های تحصیلی اساس فرایند بازنگری است و بازنگری با تقاضای مسئولان برنامه‌های درسی و به‌ویژه شورای عالی سیاست‌گذاری دانشگاه^{۱۵} آغاز می‌شود. بازنگری‌ها هر پنج سال یک‌بار انجام و از اصول و روش‌های مشترک پیروی می‌شود که از جمله این اصول، مشارکت واحدهای تحصیلی در جمع‌آوری اسناد و داده‌های مربوط با استفاده از همه ذینفعان برنامه به‌منظور ارائه بازخورد به تیم بازنگری و فراهم ساختن زمینه دیدار با اعضای هیئت علمی، دانشجویان و دانش‌آموختگان، کارکنان و مدیران مرتبط با برنامه‌های درسی دانشگاه است. کمیته ارزشیابی و بازنگری برنامه‌های درسی زمان مشخصی را برای دیدار با مدیر، اعضای هیئت علمی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی و سایر ذینفعان تعیین می‌کند و اطلاعاتی را درباره وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان قبلی دانشگاه و اینکه دانش‌آموختگان در چه مشاغلی می‌توانند اشتغال یابند، جمع‌آوری می‌کند تا داده‌های کافی برای بازنگری برنامه‌های درسی فراهم شود (Kindler, 2013).

دانشگاه گوتلف به‌منظور ارزشیابی برنامه‌های جدید رشته‌های دانشگاهی هفت مرحله را پیش‌بینی کرده است: مرحله اول شامل برنامه‌ریزی و ترسیم چشم‌انداز و یکی از اقدامات اساسی در این مرحله ارزیابی دانش‌آموختگان ایدئال به‌ویژه از دیدگاه کارفرمایان است. مرحله دوم شامل نظرخواهی از اعضای هیئت علمی، دانشجویان حاضر در برنامه‌ها، دانشجویان سال آخر تحصیلی، دانش‌آموختگان و کارفرمایان است. در این مرحله از ذینفعان بیرونی؛ یعنی دانش‌آموختگان و کارفرمایان استفاده ویژه می‌شود. ارزشیابی از کارفرمایان نیز با هدف شناسایی ویژگی‌های دانش‌آموخته مطلوب، کیفیت برنامه، نقاط قوت و ضعف برنامه‌ها و انتظارات آنها از دانش‌آموختگان صورت می‌پذیرد. در مرحله سوم با استفاده از مصاحبه کانونی اطلاعات مد نظر از اعضای هیئت علمی، دانشجویان سال آخر تحصیلی، دانش‌آموختگان و کارفرمایان گردآوری و در این مرحله بر نظرهای دانش‌آموختگان و کارفرمایان تأکید می‌شود. همچنین ارزیابی از کارفرمایان به‌منظور توصیف نقاط قوت و ضعف برنامه‌های درسی، شناسایی روندهای موجود در صنعت، توانمندی‌ها و انتظارات دانش‌آموختگان و تناسب پیامدهای یادگیری با انتظارات صنعت صورت می‌پذیرد. در مرحله چهارم تدوین برنامه درسی صورت می‌گیرد. در مرحله پنجم عملکرد دانشجویان بررسی و در مرحله ششم پیشرفت تحصیلی دانشجویان سنجیده می‌شود. در مرحله هفتم با استفاده از سایر منابع داده‌ها اقدامات لازم برای بهبود برنامه‌ها صورت می‌پذیرد (Wolf, Hill & Evers, 2006).

14. The Policy on the Evaluation of Teaching in Courses

15. The Senate

در دانشگاه سسکچوان کانادا بازنگری برنامه‌های درسی به‌طور جدی دنبال می‌شود و شورای کمیته‌های رشته‌های تحصیلی^{۱۶} نقش راهبردی را در ارزشیابی برنامه‌های درسی دارد. در این دانشگاه ارزیابی پیامدهای یادگیری دانش‌آموختگان و توجه به بازار و نیازهای اجتماعی اهمیت ویژه‌ای دارد. در حوزه پیامدهای یادگیری با توجه به دیدگاه‌های دانش‌آموختگان و کارفرمایان، سؤالاتی از طرف دانشگاه مطرح می‌شود که عبارت‌اند از: میزان تحقق اهداف عینی تعیین شده توسط برنامه درسی چیست؟ میزان رضایت دانشجویان از نقش برنامه‌ها در دستیابی به اهداف شخصی و حرفه‌ای چیست؟ میزان موفقیت دانش‌آموختگان در استخدام یا آزمون‌های پیشرفت تحصیلی چقدر است؟ میزان رضایت کارفرمایان از عملکرد و آمادگی علمی دانش‌آموختگان چقدر است؟ نمونه سؤالات در حوزه بازار و نیازهای اجتماعی آن است که آیا علاقه دانشجویان برای راه‌اندازی یا حفظ رشته تحصیلی و تخصیص منابع کافی به آن کفایت می‌کند؟ آیا تقاضای بازار برای جذب دانش‌آموختگان، میزان برنامه‌ای که توسط دانشگاه ارائه می‌شود را توجیه می‌کند؟ آیا تقاضا برای دوره‌های دانشگاهی به‌گونه‌ای است که برخی از رشته‌های تحصیلی دانشگاهی حفظ شوند و ادامه یابند؟ در مجموع، ارزشیابی برنامه‌های درسی در این دانشگاه در قالب بازنگری برنامه‌های درسی به‌صورت مداوم و دوره‌ای صورت می‌گیرد و اعضای هیئت علمی، دانشجویان، کارفرمایان و دانش‌آموختگان در آن مشارکت فعال دارند (www.usask.ca).

در دانشگاه ایالتی نیویورک کمیته کارشناسی برنامه‌های درسی الزامات ارزشیابی برنامه‌های درسی دانشگاهی را تدوین کرده که از اساسی‌ترین این الزامات، بازنگری برنامه‌ها هر ۵ تا ۷ سال یک‌بار و مشارکت همه ذینفعان در فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی است. ارزشیابی برنامه بخشی از فرایند طراحی برنامه درسی و کاربست یافته‌های ناشی از ارزشیابی برنامه از تأکیدات مسئولان دانشگاه است. یکی از شاخص‌های اساسی ارزشیابی برنامه‌های درسی در این دانشگاه توصیف ویژگی‌های دانش‌آموختگان به‌ویژه در بعد اشتغال‌پذیری و وضعیت اشتغال پس از دانش‌آموختگی و نیز پیامدهای یادگیری و عملکرد دانشجویان است. فرایند ارزشیابی برنامه گام‌های مختلفی دارد که اساسی‌ترین آن شناسایی همه ذینفعان برای اطمینان از نماینده واقعی بودن آنان و استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده در فواصل زمانی مختلف و از منابع گوناگون است. بر اساس قاعده کلی، استفاده از حداقل سه منبع برای جمع‌آوری داده‌ها در هر حوزه از ارزشیابی ضرورت دارد. بنابراین، در این دانشگاه همواره توصیه می‌شود که بازنگری با حضور همه ذینفعان برنامه و با استفاده از تمام یافته‌ها صورت گیرد (www.edu.faculty/governance).

در دانشگاه کالیفرنیا جنوبی ارزشیابی برنامه‌های درسی ذیل فرایند بازنگری و با هدف افزایش کیفیت برنامه‌ها، فراهم‌سازی اطلاعات مورد نیاز مدیران و ذینفعان دانشگاهی و برای کمک به تصمیم‌گیری بهینه درباره برنامه‌های درسی صورت می‌گیرد. فرایند بازنگری معمولاً هر هفت سال یک‌بار

صورت می‌پذیرد، ولی اطلاعات مورد نیاز بازنگری از طریق ارزشیابی‌های مداوم برنامه‌ها جمع‌آوری می‌شود. مسئولیت اداری تدوین برنامه‌های دانشگاهی، اجرا، ارزشیابی و بازنگری برنامه‌ها بر عهده کمیته سیاستگذاری آموزشی دانشگاه^{۱۷} است. ارزشیابی‌ها و بازنگری‌های برنامه‌های درسی در این دانشگاه اصول خاصی دارد که یکی از این آنها مشارکت مدیران، اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان و کارفرمایان در ارزشیابی‌ها و نیز استفاده از روش‌های ارزشیابی چندگانه کمی و کیفی برای تعیین پیامدهای یادگیری دانشجویان است. کاربرد دقیق و صحیح یافته‌های ارزشیابی به منظور اخذ تصمیمات بهینه برای بهبود برنامه‌های درسی در آینده نیز از اصول لازم‌الاجرای دیگر است. این دانشگاه برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز ارزشیابی برنامه‌های درسی از منابع و ابزارهای گوناگونی نظیر ارزیابی‌های درونی، پیمایش‌های کارفرمایان، پیمایش‌های دانشجویان و دانش‌آموختگان، مصاحبه‌های گروهی، تکالیف دانشگاهی، آزمون‌های استاندارد، عملکرد دانشجویان و پروژه‌های گروهی استفاده می‌کند (www.usc.edu).

در دانشگاه آدلاید فرایند بازنگری برنامه‌های درسی جزء جدایی‌ناپذیر سیستم تضمین کیفیت محسوب می‌شود و هدف آن کسب اطمینان از کارآمدی برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی است. به‌طور کلی، اولویت‌های راهبردی دانشگاه اطمینان از تناسب برنامه‌ها با ویژگی‌های دانش‌آموختگان است. به‌طور خاص تمام افراد و گروه‌هایی که در زمینه بازنگری برنامه‌های درسی فعالیت می‌کنند، باید این اصول را رعایت کنند: ۱. خط مشی ارزیابی رشته‌های تحصیلی^{۱۸}؛ ۲. راهنمای بازنگری دروس و برنامه‌های درسی^{۱۹}؛ ۳. راهنمای تصویب و تدوین برنامه؛ ۴. اصول آموزش و یادگیری در دانشگاه؛ ۵. مشارکت دانشجویان و دانش‌آموختگان. با توجه با آنکه نتیجه بازنگری برنامه درسی ایجاد تغییر در برنامه درسی است، باید توجه داشت که اولاً فرایند تغییر یا بازنگری برنامه درسی فقط در صورت ارتباط وسیع با جامعه ذینفعان امکان‌پذیر است. ثانیاً ارزشیابی برنامه درسی گامی اساسی در تغییر و بازنگری برنامه درسی است. در سرتاسر فرایند بهسازی برنامه درسی مشارکت ذینفعان برای شناسایی دانش و مهارت‌های مورد نیاز دانشجویان و معتبر بودن تصمیمات و اقدامات اهمیت ویژه‌ای دارد. چون دانشگاه آدلاید به تربیت نخبگان شهرت دارد، بر دیدگاه‌های دانشجویان، دانش‌آموختگان و کارفرمایان بسیار تأکید و به‌طور ویژه از ظرفیت‌های دانش‌آموختگان در تدوین برنامه‌های درسی جدید استفاده می‌شود (www.adelaide.edu.au).

دانشگاه ولونگونگ در خصوص تضمین کیفیت آموزش و بهبود برنامه‌های درسی، به‌طور منظم تغییراتی را متناسب با نیازهای دانشجویان، دانشگاه و بازار کار اعمال می‌کند. بازنگری‌ها برای هر دوره تحصیلی و هر موضوع درسی حداقل هر پنج سال یک‌بار مطابق با الزامات اعتبارسنجی صورت می‌گیرد.

17. University Educational Policies Committee (UEPC)

18. Course Work Assessment Policy

19. Program and Course Review Guidelines

این دانشگاه دارای راهنمایی است که برای همهٔ بازننگری‌های رشته‌های تحصیلی قابل استفاده است و در آن تأکید شده است که در بازننگری باید این موارد در نظر گرفته شود: ۱. نقاط قوت و ضعف برنامه‌ها برای ساختن فرصت‌هایی به‌منظور بهبود شناسایی شود؛ ۲. بازننگری موجب تقویت مشارکت اعضای هیئت علمی، دانش‌آموختگان، دانشجویان و سایر ذینفعان مرتبط شود؛ ۳. مسؤلیت‌ها برای همهٔ گام‌های بازننگری روشن شده باشد؛ ۴. منبعی برای دریافت بازخورد از ذینفعان مختلف اعم از دانشجویان، استادان، دانش‌آموختگان و کارفرمایان باشد؛ ۵. منبعی برای شناسایی تغییرات بیرونی و تأثیر آن بر بازننگری برنامهٔ درسی باشد. کمیتهٔ بازننگری برنامه‌های درسی بر ارزیابی پیامدهای یادگیری و کیفیت یادگیری دانش‌آموختگان تأکید ویژه‌ای دارد (www.uow.edu.au).

در دانشگاه برونل در همهٔ برنامه‌ها هر پنج سال یک‌بار بازننگری صورت می‌گیرد. اولویت راهبردی دانشگاه تعهد به برتری در کیفیت آموزش و بهبود فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی است. بازننگری‌ها از طریق ارزیابی‌های مختلف و مشارکت ذینفعان، تبادل نظر با هم‌تایان^{۲۰} و استفاده از پانل‌های علمی مختلف صورت می‌گیرد. پانل‌ها اطلاعات کمی و کیفی را جمع‌آوری و برای بهبود برنامهٔ درسی و آموزش از آنها استفاده می‌کنند. مأموریت دانشگاه برونل تعامل با صنعت و ارتقای قابلیت استخدام دانش‌آموختگان است. تیم‌های بازننگری بر ارتقای قابلیت‌های اشتغال و مهارت‌های کارآفرینی دانش‌آموختگان و نیز مشارکت کارفرمایان در تدوین و ارائهٔ برنامه‌های درسی تمرکز می‌کنند. نمونه سؤالات ارزشیابی برنامه‌ها در خصوص راهبرد اشتغال از دیدگاه دانش‌آموختگان عبارت است از اینکه به چه میزان برنامه‌های درسی آنها را برای اشتغال آماده می‌سازد و چگونه می‌توان اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان را در موضوعات درسی مد نظر قرار داد؟ در این دانشگاه به ذینفعان بیرونی نگاه ویژه‌ای می‌شود و کارفرمایان، دانش‌آموختگان، دانشجویان، اعضای هیئت علمی و رؤسای دانشکده‌ها در ارزشیابی برنامه‌ها نقش اساسی دارند (www.qaa.ac.uk/reviews). در جدول ۶ خلاصه‌ای از وضعیت دانش‌آموختگان در فعالیت‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های منتخب جهان ارائه شده است.

جدول ۶- جایگاه دانش‌آموختگان در ارزشیابی برنامه‌های درسی دانشگاه‌های منتخب جهان

ردیف	دانشگاه	دورهٔ بازننگری	نهادهای مشارکت‌کننده/اسناد و مراکز بالادستی	ذینفعان اصلی
۱	تورنتو	۵ سال یک‌بار	شورای سیاستگذاری دانشگاه، مدیران دانشگاه، ادارهٔ دانش‌آموختگان، گروه‌های آموزشی و متصدیان رشتهٔ تحصیلی	گروه‌های آموزشی، اعضای هیئت علمی، کارفرمایان، دانشجویان و دانش‌آموختگان
۲	بریتیش کلمبیا	۵ سال یک‌بار	شورای عالی سیاستگذاری دانشگاه، مدیران مسئول، رئیس دانشگاه و رؤسای دانشکده‌ها	اعضای هیئت علمی، دانشجویان به‌ویژه مقاطع ارشد و دکتری، کارکنان آموزشی، دانش‌آموختگان و مدیران مرتبط با برنامه‌های درسی
۳	گولف	۳ تا ۴ سال	به نقش نهاد خاصی اشاره نشده است	دانش‌آموختگان، کارفرمایان، دانشجویان حاضر در

برنامه‌ها، دانشجویان سال آخر تحصیلی، اعضای هیئت علمی و کارفرمایان		یک‌بار		
اعضای هیئت علمی، دانشجویان، کارفرمایان و دانش‌آموختگان	شورای کمیته‌های رشته‌های تحصیلی و نیز رؤسای واحدها، مدیران و معاونان دانشگاه	۷ سال یک‌بار	سَسْکَچوان	۴
اعضای هیئت علمی، کارکنان آموزش، مدیران و دانش‌آموختگان	کمیته کارشناسی برنامه‌های درسی و سیستم ارزیابی درونی	۵ تا ۷ سال	نیویورک	۵
مدیران، اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان و کارفرمایان	کمیته سیاست‌گذاری آموزشی، شورای دانش‌آموختگان، شورای مشورתי ریاست دانشگاه، شورای دانشگاه و دفتر تحقیقات و فناوری اطلاعات	۷ سال یک‌بار	کالیفرنیا جنوبی	۶
دانشجویان و دانش‌آموختگان	سیستم تضمین کیفیت، خط مشی ارزیابی رشته‌های تحصیلی و استانداردهای اعتبارسنجی حرفه‌ای	۳ تا ۵ سال و دروس با ریزش زیاد	آدلاید	۷
اعضای هیئت علمی، دانش‌آموختگان، دانشجویان، کارفرمایان و هم‌تایان دانشگاهی و در صورت لزوم همکاران سایر مؤسسات دانشگاهی	کمیته بازنگری دانشگاه و کمیته مشورתי خارجی	۵ سال یک‌بار	ولونگونگ	۸
کارفرمایان، دانشجویان، دانش‌آموختگان، اعضای هیئت علمی و رؤسای دانشکده‌ها	تبادل نظر با هم‌تاهای استفاده از پانل‌های دانشجویان، اساتدان داخلی و خارجی، مراکز رشد حرفه‌ای و نوآوری دانشگاه و تیم‌های بازنگری	۵ سال یک‌بار	برونل لندن	۹

سؤال ۳. با استفاده از نتایج مصاحبه‌ها و بررسی تطبیقی فرایندهای ارزشیابی برنامه، مقیاس مطلوب ارزشیابی دانش‌آموختگان از برنامه‌های درسی رشته‌های علوم تربیتی، علوم اجتماعی و علوم اداری چه ویژگی‌هایی دارد؟

پس از بررسی متون، منابع علمی و اسناد مرتبط با موضوع و نیز وضعیت دانشگاه‌های برتر دولتی ایران و منتخب جهان، مقیاس اولیه‌ای با ۲۱۶ گویه و ۱۲ سؤال باز در ۸ بُعد طراحی شد که با استفاده از نظرهای صاحب‌نظران برنامه درسی اقداماتی نظیر فروگاهی و حذف گویه‌های مشابه صورت گرفت. به‌منظور تعیین روایی محتوایی ۱۰ نفر از صاحب‌نظران برنامه درسی اظهار نظر کردند. در مرحله دوم مقیاسی با ۸۸ عبارت طراحی شد و در اختیار ۱۰ نفر از اعضای هیئت علمی رشته‌های کارشناسی ارشد علوم تربیتی، علوم اجتماعی و علوم اداری قرار گرفت تا نظرهای خود را بیان کنند. در این مرحله ۸۵ گویه مناسب تشخیص داده شد. سپس، این گویه‌ها بر اساس فرمول ضریب لاشه با سه گزینه "طرح این سؤال ضروری است، طرح این سؤال مفید است، ولی ضرورتی ندارد و طرح این سؤال ضرورتی ندارد" مجدداً در اختیار ۱۰ نفر متخصص در رشته‌های سه‌گانه یادشده قرار گرفت. بر اساس جدول تصمیم‌گیری ضریب لاشه (C.V.R) روایی مورد نیاز برای ۱۰ متخصص حدود ۰/۶۲ است. مقدار ضرایب لاشه برای هر یک از گویه‌ها در جدول ۷ درج شده است. در مرحله آخر پس از پالایش گویه‌ها و عبارات، به‌منظور محاسبه همبستگی درونی گویه‌ها با هر یک از ابعاد یا مقولات، پرسشنامه تدوین شده در اختیار ۳۰ نفر از دانش‌آموختگان رشته‌های سه‌گانه شاغل قرار گرفت که در پایان مقیاسی با ۶۲ گویه و ۷ سؤال باز طراحی شد. در جدول ۷ مقیاس اعتباریابی شده ارزشیابی برنامه درسی رشته‌های کارشناسی ارشد برخی

از رشته‌های علوم انسانی مربوط به دانش‌آموختگان شاغل ارائه شده که بر اساس مقیاس پنج درجه‌بندی لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد قابل اجراست.

جدول ۷- مقیاس اعتباریابی شده ارزشیابی برنامه درسی رشته‌های کارشناسی ارشد علوم انسانی مربوط به دانش‌آموختگان

بُعد یا شاخص	ردیف	عبارات/گویه‌ها	ضریب لاشه	همبستگی درونی گویه‌ها
اهداف آموزشی	۱	اهداف برنامه درسی به روشنی بیان شده بود؟	۱۸۰	۱/۶۸۵
	۲	اعضای هیئت علمی از اهداف برنامه درسی مطلع بودند و از آن حمایت می‌کردند؟	۱۶۰	۱/۳۹۸
	۳	در بازنگری برنامه‌ها دیدگاه دانشجویان مد نظر قرار می‌گرفت؟	۱۶۰	۱/۳۴۳
	۴	اهداف برنامه درسی، نیازهای دانش‌آموختگان را برآورده می‌ساخت؟	۱۸۰	۱/۳۰۸
	۵	محتوای برنامه درسی با اهداف از پیش تعیین شده منطبق بود؟	۱۸۰	۱/۴۷۲
	۶	ضرورت محتوای تعیین شده به روشنی بیان شده بود؟	۱۶۰	۱/۷۷۰
	۷	سرفصل‌های برنامه درسی به صورت روشن تعیین شده بود؟	۱۸۰	۱/۶۲۲
	۸	تعادل بین جنبه‌های نظری و عملی در برنامه درسی برقرار بود؟	۱۶۰	۱/۵۱۳
	۹	برنامه درسی مطابق با دانش روز تدوین شده بود؟	۱۸۰	۱/۶۴۴
	۱۰	هنگام تدوین برنامه درسی نیازها و علایق دانشجویان مد نظر قرار گرفته بود؟	۱۶۰	۱/۵۴۰
محتوا	۱۱	برنامه درسی از انعطاف‌پذیری کافی برخوردار بود؟	۱۶۰	۱/۱۴۷
	۱۲	برنامه درسی موجب افزایش درگیری تحصیلی دانشجویان شده بود؟	۱۶۰	۱/۵۳۱
	۱۳	برنامه درسی از قابلیت اجرایی برخوردار بود؟	۱۶۰	۱/۷۴۹
	۱۴	برنامه درسی بر پرورش روحیه کارآفرینی دانشجویان تأکید داشت؟	۱۶۰	۱/۵۸۷
	۱۵	ترتیب و توالی برنامه درسی رعایت شده بود؟	۱۸۰	۱/۵۷۸
	۱۶	برنامه درسی از یکپارچگی و انسجام برخوردار بود؟	۱۶۰	۱/۴۳۲
	۱۷	برنامه درسی بر پرورش شایستگی‌های اساسی نظیر سواد رایانه‌ای، مهارت‌های کارگروهی، مهارت‌های ارتباطی و ... تأکید داشت؟	۱۸۰	۱/۳۲۵
	۱۸	سطح دشواری دروس متناسب با توانمندی دانشجویان بود؟	۱۶۰	۱/۳۹۶
	۱۹	برنامه درسی فرصت کشف ایده‌های مهم را به دانشجویان می‌داد؟	۱۶۰	۱/۴۶۷
	۲۰	برنامه درسی خودانگیزگی دانشجویان را افزایش می‌داد؟	۱۸۰	۱/۶۲۰
مواد آموزشی و	۲۱	برنامه درسی یادگیری مشارکتی را تقویت می‌کرد؟	۱۶۰	۱/۵۳۹
	۲۲	برنامه درسی قدرت استدلال و تفکر دانشجو را تقویت می‌کرد؟	۱۸۰	۱/۶۷۵
	۲۳	برنامه درسی یادگیری مداوم را تشویق می‌کرد؟	۱۶۰	۱/۶۵۹
	۲۴	محتوای برنامه درسی با طول دوره آموزشی تناسب داشت؟	۱۸۰	۱/۵۴۳
	۲۵	برنامه درسی به فرهنگ و ارزش‌های حاکم بر جامعه توجه داشت؟	۱۶۰	۱/۵۵۸
	۲۶	مواد آموزشی با برنامه درسی از پیش تعیین شده مطابقت داشت؟	۱۸۰	۱/۴۰۸
	۲۷	مواد آموزشی در تحقق اهداف یادگیری نقش اساسی داشت؟	۱۶۰	۱/۶۱۱
	۲۸	مقدار مواد آموزشی برای تحقق برنامه درسی کفایت می‌کرد؟	۱۶۰	۱/۵۳۹

بُعد یا شاخص	ردیف	عبارات/گویه‌ها	ضریب لاشه	همبستگی درونی گویه‌ها
امکانات آموزشی	۲۹	مواد آموزشی دوره تحصیلی به‌صورت سازمان یافته ارائه می‌شد؟	۸۰/	۴۱۶/
	۳۰	منابع ضروری برای اجرای برنامه درسی مانند کتابخانه، آزمایشگاه و کامپیوتر در دسترس بود؟	۱۰۰/	۵۴۰/
کیفیت تدریس	۳۱	فناوری‌های آموزشی مورد نیاز در دسترس دانشجویان قرار داشت؟	۸۰/	۴۸۱/
	۳۲	اعضای هیئت علمی شایستگی‌های حرفه‌ای خود را ارتقا می‌دادند؟	۶۰/	۳۶۴/
	۳۳	اعضای هیئت علمی از طرح درس استفاده می‌کردند؟	۸۰/	۵۵۱/
	۳۴	اعضای هیئت علمی از الگوهای متنوع تدریس استفاده می‌کردند؟	۸۰/	۴۹۶/
	۳۵	اعضای هیئت علمی از دانش روز و روزآمدی لازم برخوردار بودند؟	۱۰۰/	۵۹۳/
	۳۶	اعضای هیئت علمی از روش‌های تدریس فعال استفاده می‌کردند؟	۸۰/	۵۲۵/
	۳۷	اعضای هیئت علمی دانشجویان را به مشارکت در فرایند یاددهی-یادگیری تشویق می‌کردند؟	۶۰/	۴۸۵/
	۳۸	استادان بازخورد مفیدی از پیشرفت دانشجویان ارائه می‌کردند؟	۶۰/	۴۹۴/
	۳۹	استادان مفاهیم آموزشی را به‌صورت قابل فهم توضیح می‌دادند؟	۶۰/	۵۲۹/
	۴۰	اعضای هیئت علمی به نیازها و علایق دانشجویان توجه داشتند؟	۸۰/	۵۲۳/
	۴۱	اعضای هیئت علمی از نظرهای دانشجویان برای بهبود برنامه درسی استفاده می‌کردند؟	۸۰/	۳۱۲/
	آزمون‌ها، ارزیابی‌ها و تکالیف	۴۲	استادان علاقه دانشجویان را به یادگیری افزایش می‌دادند؟	۶۰/
۴۳		برای ارزیابی یادگیری دانشجویان از شیوه‌های مناسب استفاده می‌شد؟	۸۰/	۶۷۹/
۴۴		از نتایج آزمون‌ها برای شناسایی نقاط قوت و ضعف دانشجویان و بهبود آموزش استفاده می‌شد؟	۸۰/	۴۰۹/
۴۵		آزمون‌ها از روایی کافی برخوردار بودند؟	۸۰/	۷۲۱/
۴۶		حجم تکالیف متناسب با توانایی دانشجویان بود؟	۸۰/	۴۹۲/
۴۷		بازخوردهای تکالیف و آزمون‌ها به دانشجویان ارائه می‌شد؟	۶۰/	۳۶۲/
۴۸		ملاک‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به وضوح مشخص شده بود؟	۶۰/	۵۰۲/
۴۹		تکالیف دوره با اهداف آموزشی تعیین شده مرتبط بود؟	۸۰/	۵۵۸/
۵۰		برنامه درسی بر اجرای پروژه‌های گروهی تأکید داشت؟	۸۰/	۴۷۷/
۵۱		برنامه درسی شیوه پژوهش در رشته مربوط را به دانشجویان آموزش می‌داد؟	۰/۸۰	۴۷۹/
وضعیت پژوهشی	۵۲	برنامه درسی دانشجو را برای طراحی و اجرای صحیح پروژه‌های تحقیقاتی آماده ساخته است؟	۰/۸۰	۵۴۴/
	۵۳	برنامه درسی انگیزه کافی برای ادامه فعالیت‌های پژوهشی دانشجو پس از دانش‌آموختگی را ایجاد کرده است؟	۰/۸۰	۶۶۲/
وضعیت شغلی/حرفه‌ای	۵۴	برنامه درسی مسیرهای شغلی مختلف را برای دانشجویان فراهم ساخته بود؟	۸۰/	۶۴۱/
	۵۵	برنامه درسی انتظارات واقعی بازار کار را برای دانشجو توضیح داده بود؟	۶۰/	۷۲۲/

همبستگی درونی گویه‌ها	ضریب لاشه	عبارات/گویه‌ها	ردیف	بُعد یا شاخص
۱/۴۳۸	۱/۶۰	بین شغلی فعلی و دانش تخصصی‌ام تناسب کافی وجود دارد؟	۵۶	
۱/۷۶۸	۱/۶۰	دروس عملی نظیر کارآموزی، کارورزی، پایان‌نامه و ... در اجرای بهینه وظایف شغلی‌ام کاربرد دارد؟	۵۷	
۱/۶۴۸	۱/۶۰	رشته تحصیلی‌ام موجب کسب درآمد بیشتر شده است؟	۵۸	
۱/۶۶۹	۱/۶۰	کارفرمایان از عملکرد تخصصی دانش‌آموختگان راضی هستند؟	۵۹	
۱/۳۳۲	۱/۶۰	اعضای هیئت علمی در دسترس بودند و به دانشجویان مشاوره می‌دادند؟	۶۰	خدمات مشاوره‌ای
۱/۵۲۸	۱/۶۰	کیفیت ارائه مشاوره علمی-تحصیلی به دانشجویان مطلوب بود؟	۶۱	
۱/۶۷۰	۱/۶۰	الزامات تحصیل در رشته و مقطع مربوط به اطلاع دانشجویان می‌رسید؟	۶۲	

به‌منظور کسب اطلاعات بیشتر از دانش‌آموختگان شاغل، پس از تأیید روایی محتوایی توسط صاحب‌نظران و نیز محاسبه ضرایب لاشه، سؤالات باز طرح و ارائه شد (جدول ۸).

جدول ۸- سؤالات باز ویژه دانش‌آموختگان شاغل مربوط به ارزشیابی برنامه درسی

ضریب لاشه	سؤالات	ردیف
۱/۱۰۰	مهم‌ترین نقاط قوت برنامه درسی را بیان کنید؟	۱
۱/۱۰۰	مهم‌ترین نقاط ضعف برنامه درسی را بیان کنید؟	۲
۱/۸۰	آیا برنامه درسی فعلی پاسخگوی نیازهای حرفه‌ای محیط کار است؟ توضیح دهید؟	۳
۱/۶۰	پیشنهادهای خود را برای بهبود برنامه درسی بیان کنید؟	۴
۱/۶۰	در حین تحصیل تا چه اندازه به رشته تحصیلی خود علاقه‌مند بودید؟	۵
۱/۶۰	با توجه به وضعیت شغلی‌تان آیا قصد ادامه تحصیل در رشته خود را دارید؟	۶
۱/۸۰	آیا در مجموع از برنامه درسی رشته تحصیلی خود رضایت دارید؟	۷

بحث و نتیجه‌گیری

بسیاری از دانشگاه‌ها درصدد شناسایی نیازهای شغلی و اجتماعی دانشجویان به‌منظور گنجاندن در برنامه‌های درسی دانشگاهی هستند و این کار را با تکیه بر نظرسنجی‌های دانش‌آموختگان انجام می‌دهند (Borden & Kernel, 2013). دانشگاه‌ها فرصت‌هایی استثنایی برای همکاری با ذینفعان برنامه درسی دارند و باید ضمن ارزشیابی مداوم از برنامه‌های درسی، از نظرهای ذینفعان اصلی برنامه درسی نظیر دانش‌آموختگان، اعضای هیئت علمی، کارفرمایان و دانشجویان استفاده مطلوب به‌عمل آورند

(Randall, 2011). برخی از صاحب‌نظران دلیل اصلی ناکارآمدی ارزشیابی برنامه‌های درسی را نبود مشارکت ذینفعان و مخاطبان برنامه‌های درسی در فرایند ارزشیابی برنامه‌ها می‌دانند. در این پژوهش نقش دانش‌آموختگان به‌عنوان یکی از ذینفعان اصلی و بیرونی برنامه‌های درسی دانشگاهی در برخی از دانشگاه‌های برتر دولتی و منتخب جهان بررسی شد. مطالعه دانشگاه‌های برتر کشور بیانگر آن بود که در دانشگاه‌های ایران معمولاً به ارزشیابی برنامه‌های درسی اهمیت زیادی داده نمی‌شود یا آنکه این ارزشیابی به‌صورت سطحی اجرا می‌شود و از همه نیروهای مؤثر و ذی‌نفع و نیز از نتایج ارزشیابی در تصمیمات مربوط به برنامه‌های درسی به‌خوبی استفاده نمی‌شود. نتایج مصاحبه نشان داد که با وجود آنکه تمام پاسخگویان بر این باور بودند که همه ذینفعان، اعم از ذینفعان درونی و بیرونی، باید در ارزشیابی برنامه‌ها نقش داشته باشند، در حال حاضر، با توجه به سیاست‌ها و عملکرد مسئولان دانشگاه‌ها، زمینه مشارکت همه ذینفعان در فرایند بازنگری و ارزشیابی برنامه‌ها فراهم نیست. در خصوص وضعیت دانش‌آموختگان یافته‌ها نشان داد که بجز در موارد استثنایی، آنان در بازنگری و ارزشیابی برنامه‌های درسی مشارکت چندانی ندارند. به‌علاوه، ۱۹ نفر از صاحب‌نظران (معادل ۶۳ درصد) بر لزوم و ضرورت مشارکت دانش‌آموختگان در ارزشیابی برنامه‌های درسی تأکید داشتند؛ این بدان معناست که در حالت ایدئال باید سایر ذینفعان در ارزشیابی برنامه‌های درسی به‌مراتب نقش و مشارکت بیشتری داشته باشند و در مقام نظر و عمل، به نقش دانش‌آموختگان کمتر توجه شده است. لذا، این دیدگاه می‌تواند دشواری‌ها و موانع زمینه‌سازی مشارکت فعال دانش‌آموختگان در فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی را نشان دهد.

برای تبیین این امر می‌توان دلایل گوناگونی را مطرح کرد، نظیر نداشتن راهبرد مشخص در حوزه ارزشیابی برنامه‌های درسی، نبود فرهنگ ارزشیابی برنامه‌های درسی در سطح دانشگاه‌ها، استفاده نشدن از متخصصان ارزشیابی برنامه درسی، نبود اهتمام کافی در مسئولان دانشگاه‌ها به ارزشیابی برنامه‌های درسی، استفاده نشدن از تجارب دانشگاه‌های برتر جهان در حوزه ارزشیابی، هویت ندادن به دانش‌آموختگان برای مشارکت در تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی، نبود تعهد کافی در ذینفعان برای ارتقای برنامه‌های دانشگاهی و در آخر، طراحی نشدن مقیاس‌های سنجش و جمع‌آوری داده‌ها از دانش‌آموختگان را برشمرد.

یافته‌های ناشی از بررسی دانشگاه‌های برتر جهان نشان داد که این دانشگاه‌ها در ارزشیابی و بازنگری برنامه‌های درسی از تمام ذینفعان شامل اعضای هیئت علمی، دانشجویان، کارکنان آموزشی و به‌ویژه ذینفعان بیرونی نظیر دانش‌آموختگان و کارفرمایان استفاده می‌کنند. درواقع، موضوع بازنگری، ارزشیابی برنامه درسی، ارزیابی درونی و بیرونی، تضمین کیفیت آموزشی، اعتبارسنجی و اعتباربخشی مؤسسه‌ای و برنامه‌ای، به‌صورت جدی در سطح دانشگاه‌های مذکور در کانون توجه قرار دارد. درواقع، یک بخش مهم از فرایند بازنگری دانشگاه‌ها، ارزشیابی منظم دروس و برنامه‌های درسی توسط دانش‌آموختگان و کارفرمایان به‌منظور

فراهم‌سازی شواهد علمی تغییرات برنامه‌های درسی است؛ به عبارتی، در دانشگاه‌های برتر جهان ارزشیابی با استفاده از منابع اطلاعاتی مختلف و شیوه‌های کمی و کیفی صورت می‌گیرد و مسئولان مختلف دانشگاهی بر این باورند که نیاز به ارزشیابی برنامه‌ی درسی با توجه به تغییرات در سطح نیازهای اجتماعی و محیط پیرامونی به‌ویژه بازار کار اجتناب‌ناپذیر است.

یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص دانشگاه‌های داخلی با یافته‌های برخی از پژوهش‌ها همچون پژوهش مؤمنی مهممئی (Momeni Mahmouei, 2011)؛ یعنی نبود برنامه‌ی مشخص برای ارزشیابی برنامه‌ی درسی، استفاده نشدن از نظر متخصصان دانشگاه برای اجرای ارزشیابی و اطلاع ناکافی اعضای هیئت علمی از ارزشیابی برنامه‌ی درسی در سطح دانشگاه‌ها، پژوهش گروه مطالعات تطبیقی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (۱۳۸۹) که در آن مشارکت یادگیرندگان، مجریان برنامه و ذینفعان در تدوین و ارزیابی برنامه‌های درسی ضعیف گزارش شده و به برخی از نارسایی‌های آموزش عالی نظیر سازگار نبودن برنامه‌های درسی با تقاضای بازار کار، موفق نبودن برنامه‌های درسی در کمک به دانشجویان در دنیای کار، بی‌توجهی به نظرهای ذینفعان برنامه و مناسب نبودن فرایند ارزشیابی به‌منظور بازنگری برنامه‌های درسی اشاره شده است، پژوهش بیگدلی، کرامتی و بازرگان (Bigdeli, Keramati & Bazargan, 2012) که آنها دریافتند برنامه‌ریزان درسی باید به بازار کار و نیازهای واقعی توجه کنند و بانک اطلاعات کامل از دانش‌آموختگان تهیه شود و نیز با پژوهش فراستخواه و منیعی (Farasatkah & Maniee, 2014) که دریافتند روال جاری برنامه‌ها در دانشگاه‌ها مبتنی بر ظرفیت درونی دانشگاهیان و تحولات محیط نیست، تناسب و همخوانی دارد.

یافته‌های مرتبط با دانشگاه‌های برتر خارجی در این پژوهش با یافته‌های پژوهش می‌یر و باشنی (Meyer & Bushney, 2008) که تجزیه و تحلیل بازار کار برای شناسایی نیازمندی‌های دانش‌آموختگان و طراحی و تدوین دروس بر اساس نیازهای اجتماعی و بازار کار و پیامدهای یادگیری دانش‌آموختگان را الزامی می‌دانند، پژوهش اولویس (Ulewicz, 2017) که دانش‌آموختگان را پایه ثابت ذینفعان بیرونی تلقی کرد و دریافت که با برقراری تعامل با دانش‌آموختگان می‌توان کیفیت دوره‌های دانشگاهی را بهبود بخشید، پژوهش لابانائوسکیس و گینویسوس (Labanauskis & Ginevicius, 2017) که دریافتند فعالیت‌های آموزشی دانشگاه‌ها با شناسایی انتظارات ذینفعان و تبادل تجارب آنها به‌ویژه کارفرمایان، مدیران دانشگاه و دانشجویان بهبود می‌یابد، پژوهش لایندستن و همکاران (Lindsten et al., 2019) که دریافتند ذینفعان داخلی و خارجی باید در تدوین و ارزشیابی برنامه‌های درسی و نیز سیاست‌های آموزش عالی و بازار کار سهیم و در آن نقش داشته باشند، پژوهش شاور و القحطانی (Shawer & Alkahtani, 2012) که دریافتند اعضای هیئت علمی باید در خصوص فرصت‌های پیش رو که ارزشیابی برنامه فراهم می‌کند، توجیه و از نقش‌های خود مطلع باشند و فرایند بازنگری و ارزشیابی به کمک اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان و حتی کارکنان صورت پذیرد و سرانجام، مطالعه چائو و همکاران (Zhao, Ma & Qiao, 2017) که نشان داد اهداف

برنامه‌های درسی باید با محوریت اشتغال و متناسب با نیاز دانشجویان به اشتغال آینده تدوین و برای روزآمدی برنامه‌های درسی از نظرهای دانش‌آموختگان استفاده شود، همسو است. با توجه به کمبود ابزارهای مربوط به ویژه در رشته‌های علوم انسانی، پس از بررسی تطبیقی دانشگاه‌های داخلی و خارجی و تحلیل مستندات مربوط به آن، به طراحی، اعتباریابی و ساخت مقیاسی برای ارزشیابی برنامه‌های درسی از دیدگاه دانش‌آموختگان مقطع کارشناسی ارشد رشته‌های علوم انسانی با تأکید بر علوم تربیتی، علوم اداری و علوم اجتماعی اقدام شد که دارای هشت حیطه شامل اهداف آموزشی، محتوا، مواد و امکانات آموزشی، کیفیت تدریس، آزمون‌ها، وضعیت پژوهشی، آماده‌سازی شغلی، وضعیت شغلی و حرفه‌ای و خدمات مشاوره‌ای، با ۶۲ گویه و ۷ سؤال توصیفی بود. این قبیل پرسشنامه‌ها باید هر سال با اعمال تغییرات لازم در خصوص دانش‌آموختگان اجرا و یافته‌های آن در بازنگری‌ها استفاده شود.

پیشنهادها

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. برگزاری کارگاه‌های آموزشی درباره فرایندها و شیوه‌های مختلف ارزشیابی برنامه‌های درسی برای مسئولان دانشکده‌ها، مدیران گروه‌های آموزشی، اعضای هیئت علمی و دانشجویان ترم آخر تحصیلی؛
۲. شناسایی انتظارات بازار کار به منظور انطباق برنامه‌های درسی با واقعیات بازار از طریق حضور نماینده کارفرمایان و دانش‌آموختگان شاغل در کمیته‌های بازنگری؛
۳. حمایت مسئولان دانشگاه‌ها از راه‌اندازی یک سیستم منسجم ارزشیابی برنامه‌های درسی در مراکز مطالعات و برنامه‌ریزی آموزشی؛
۴. استفاده از تجارب دانشگاه‌های برتر جهان در زمینه چگونگی مشارکت دانش‌آموختگان در ارزشیابی برنامه‌های درسی؛
۵. طراحی نظام ملی ارزشیابی برنامه‌های درسی و اعتبارسنجی برنامه‌های و مؤسسه‌های از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری؛
۶. اعزام استادان و کارشناسان برنامه‌ریزی درسی به سایر گروه‌های آموزشی به منظور ارائه خدمات مشاوره‌ای در حوزه ارزشیابی؛
۷. اجرای مقیاس ارزشیابی برنامه‌های درسی رشته‌های سه‌گانه علوم انسانی ویژه دانش‌آموختگان توسط دانشگاه‌ها.

References

1. Academic Program Review Guidelines (2019). University of Nebraska. Retrieved from www.unomaha.edu. (in Persian).
2. Aghapour, S., Movahhd Mohammadi, S.H., & Alambaigi, A. (2014). Key skills role in employability formation of college students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 20 (1), 41-56 (in Persian).
3. Akhlagi, F., Yarmohammadian, M., Khoshkam, M., & Mohebbi, N. (2011). Evaluating the quality of educational programs in higher education using the CIPP model. *Journal of Health Information Management*, 8 (25), 22-38 (in Persian).
4. Akyol, B., & Arslan, H. (2014). The evaluation of higher education problems in Turkey. *European Scientific Journal*, ESJ, 10(7).
5. Anderson, L.W., & Postlethwaite, T.N. (2012). Program evaluation: Large-scale and small-scale studies. International Institute for Educational Planning, Series Booklet, 8.
6. Anderson, S.B., & Ball, S. (1978). The profession and practice of program evaluation. San Francisco, California: Jossey Bass.
7. Aslan, M., & Saglam, M. (2017). Methodological investigation of the curriculum evaluation theses completed between the years 2006-2015 in Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1468-1478.
8. Bazargan, A., & Farasatkah, M. (2017). Monitoring and evaluation in higher education. Tehran: Samt Publication (in Persian).
9. Beyrns, H. (2008). Owning up to ownership of foreign language program outcomes assessment. *ADFL Bulletin*, 39(2-3), 28-30.
10. Bigdely, M., Keramati, M., & Bazargan, A. (2012). The relationship between education and employment status of psychology and educational sciences' alumnus in Tehran University. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 18(3), 111-131 (in Persian).
11. Bitzer, E.M. (2006). Stakeholders in quality: A response to Loyiso Jita's article. *South African Journal of Higher Education*, 20 (6), 932-940.

12. Blackmore, P., & Kandiko, C.B. (2012). Strategic curriculum change—global trends in universities. Society for Research into Higher Education, Routledge, London.
13. Borden, V.M.H., & Kernel, B. (2013). Measuring quality in higher education: An inventory of instruments, tools, and resources. Retrieved from <http://apps.airweb.org/surveys/Default.aspx>.
14. Brunel University London (2016). Higher education review of Brunel University London. Retrieved from www.qaa.ac.uk/reviews.
15. Cohen, A.R., Fetters, M., & Fleischmann, F. (2012). Major change at Babson College: Curricular and administrative, planned and otherwise. *Journal of Advances in Developing Human Resources*, 7(3), 324-337.
16. Deros, B.M., Mohamed, A., Mohamed, N., & Ihsan, A.K. (2012). A study of alumni feedback on outcome based education in the faculty of engineering & built environment, University Kebangsaan Malaysia. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 60, 313 - 317.
17. Dumford, A.D., & Miller, A.L. (2015). Are those rose-colored glasses you are wearing? student and alumni survey responses. *Journal of Research & Practice in Assessment*, 10, 5-14.
18. Emil, S. (2011). Assessment for improvement in higher education: Faculty perception of and participation in program assessment. *Dissertations and Theses*.
19. Ewell, P. (2002). Perpetual movement: Assessment after twenty years. Keynote address to the American Association for Higher Education (AAHE). Assessment Forum, Boston, MA.
20. Farasatkah, M., & Maniee, R. (2015). Effective factors on faculty participation in higher education policy making and university planning. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 20 (4), 29-53 (in Persian).
21. Fatathi, B. (2011). The study of changing the curriculum of higher education; Case study: Master's degree curriculum for educational planning. Master's Degree Course in Educational Planning. Faculty of Social Sciences and Humanities, Mazandaran University (in Persian).
22. Fu, Y. (2016). A study on curriculum evaluation methods in higher education. 3rd International Conference on Management, Education Technology and Sports Science (METSS 2016).

23. Glatthorn, A.A., Boschee, F.A., & Whitehead, B.M. (2015). Curriculum leadership: Strategies for development and implementation. Sage Publications, Inc.
24. Gorsuch, G. (2009). Investigating second language learner self-efficacy and future expectancy of second language use for high-stakes program evaluation. *Journal of Foreign Language Annals*, 42(3), 505-540.
25. Harris, L., Driscoll, P., Lewis, M., Matthews, L., Russell, C., & Cumming, S. (2009). Implementing curriculum evaluation: Case study of a generic undergraduate degree in health sciences. *Journal of Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4).
26. Heidari, H., & Khashei, V. (2016). Analysis of the relationship between job characteristics and job adjustment of alumni. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 22 (1), 127-143 (in Persian).
27. Henson, K.T. (2015). Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism and education reform. Fifth Edition.
28. Kiely, R., & Rea-Dickins, P. (2005). Program evaluation in language education. New York: Palgrave Macmillan.
29. Kindler, A. (2013). Principle, procedures and guidelines for external academic unit reviews. The University of British Columbia Office of the Provost.
30. Labanauskis, R., & Ginevicius, R. (2017). Role of stakeholders leading to development of higher education services. *Journal of Engineering Management in Production and Services*, 9 (3), 63-75.
31. Leathwood, C., & Phillips, D. (2000). Developing curriculum evaluation research in higher education: Process, politics and practicalities. *Journal of Higher Education*, 40(3), 313-330.
32. Lindsten, H., Auvinen, P., & Juuti, T. (2019). Internal and external stakeholders' impact on product development curriculum design. Presented in International Conference on Engineering and Product Design Education 12-13 September 2019, Department of Design, Manufacturing and Engineering Management, University of Strathclyde, United Kingdom.
33. Maleki, H. (2009). Fundamentals of secondary education planning. Tehran: Publication of the Samt (in Persian).

34. Malin, J.R. (2014). Curriculum evaluation for the improvement of STEM programs of study. Champaign, IL: Office of Community College Research and Leadership, University of Illinois at Urbana-Champaign.
35. Maric, I. (2013). Stakeholder analysis of higher education institutions. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 11(2), 217-226.
36. Martens, S.E., Spruijt, A., Wolfhagen, I.H.A., Whittingham, J.R.D., & Dolmans, D.H.J. (2019). A students' take on student-staff partnerships: Experiences and preferences. *Journal of Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 910-919.
37. Marynowski, S. (2006). Best practices guide to program evaluation for aquatic educators. Retrieved from www.pandionsystems.com.
38. Memarian, H. (2014). Innovation in engineering education. Tehran University Press (in Persian).
39. Meyer, M.H., & Bushney, M.J. (2008). Towards a multi-stakeholder-driven model for excellence in higher education curriculum development. *SAJHE* 22(6), 1229-1240.
40. Momeni Mahmoudi, H. (2011). Pathology of curriculum evaluation in higher education. *Educ Strategy Med Sci.*, 4 (2), 95-100.
41. Muradov, A. (2001). A model of academic program review for program improvement. Master's Capstone Projects. 109. Retrieved from https://scholarworks.umass.edu/cie_capstones/109.
42. Norris, J.M. (2006). The issue: The why (and how) of assessing student learning outcomes in college foreign language programs. *The Modern Language Journal*, 90(4), 576-583.
43. Nyabero, C. (2016). Toward a collective approach to course evaluation in curriculum development, a contemporary perspective. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 60-64.
44. O'Neill, G. (2010). Programme design (Programme Evaluation). Retrieved from www.ucd.ie/Teaching.
45. O'Kane, C. (2013). Stakeholder involvement for programme development. *Teaching Fellowships*, 35. Retrieved from <https://arrow.tudublin.ie/fellow/35>.

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*, 11, 1-20.
47. Randall, S.D. (2011). Understanding technology literacy: A framework for evaluating educational technology integration. *Tech Trends*, 55(5), 45-60.
48. Roberts, J., Gentry, D., & Townsend, A. (2011). Student perspectives: Evaluating a higher education administration program. *Journal of Case Studies in Education*, 1, 3-21.
49. Saunders-Smiths, G., & Graaff, E.D. (2012). Assessment of curriculum quality through alumni research. *European Journal of Engineering Education*, 37(2), 133-142.
50. Shower, S.F., & Alkahtani, S.A. (2012). The relationship between program evaluation experiences and stakeholder career satisfaction. *Journal of Creative Education*, 3(8), 1336-1344.
51. Spiel, C., Schober, B., & Reimann, R. (2006). Evaluation of curricula in higher education: Challenges for evaluators. *Evaluation Review*, 30: 430-450.
52. Tang, W., Bai, J., Liu, J., Wang, H., & Chen, Q. (2012). Students' evaluation indicators of the curriculum. *International Journal of Medical Education*, 3, 103-106.
53. Ulewicz, R. (2017). The role of stakeholders in quality assurance in higher education. *Human Resources Management & Ergonomics*, 11, 93-107.
54. University of Saskatchewan (2007). Criteria for evaluation of program proposals at the University of Saskatchewan. based on procedural and policy documents as reported to or approved by Council from 1996 To 2007.
55. University of Toronto Mississauga (2014). Guidelines & procedures for the student evaluation of teaching in courses. Retrieved from [http://www.governingcouncil.utoronto.ca/policies/ Policy Student Evaluation of Teaching in Courses](http://www.governingcouncil.utoronto.ca/policies/Policy_Student_Evaluation_of_Teaching_in_Courses).
56. Uow College. (2018). Curriculum review guidelines. Uow enterprises delegations of authority part B- Uowc Ltd Academic Delegations. WVNCC Board of Governors.

57. Van den Akker, J., & Verloop, N. (1994). Evaluation approaches and results in curriculum research and development in the Netherlands. *Studies in Educational Evaluation*, 20(4), 421-436.
58. Volkwein, J.F. (2009). Assessing alumni outcomes. Published online in Wiley Inter Science. Retrieved from www.interscience.wiley.com
59. Walberg, H., & Haertel, G. (1990). *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon.
60. Walsh, J. (2016). A research and evaluation framework to monitor impacts of curriculum reform in Maynooth University. 11th European Quality Assurance Forum 17-19 November 2016.
61. Wolf, P., Hill, A., & Evers, F. (2006). *Handbook for curriculum assessment*. University of Goelf. Educational Research and Development Unit.
62. Wright, B. (2002). Accreditation and the scholarship of assessment. In T.W. Banta & Associates, *Building a scholarship of assessment* (pp. 240-2458). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
63. Zhao, D., Ma, X., & Qiao, S. (2017). What aspects should be evaluated when evaluating graduate curriculum: Analysis based on student interview. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 50-57.