

طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های منتخب: استخراج معیارهای طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی دانشگاهی

DOI: 10.52547/irphe.28.3.143

سیده مریم حسینی لرگانی^{۱*} و حسین چهارباشلو^۲

چکیده

تأثیر تغییرات سریع علم و فناوری در جهان به ایجاد تحولات در همه عرصه‌های زندگی منجر شده است. آموزش عالی نیز از این تأثیر و تأثرها به دور نبوده، به‌گونه‌ای که تغییرات تکنولوژیکی در دهه اخیر بر پیکره آموزش عالی به‌ویژه برنامه‌های درسی تأثیرات شگرفی داشته است؛ برنامه‌های درسی از یک سو ایجاد کننده تغییرند و از سوی دیگر، در تقابل با تغییر عمل می‌کنند. از این رو، برای توسعه برنامه‌های درسی دانشگاهی به‌مثابه مولد تغییرات مثبت، بهره‌گیری از تجارب بین فرهنگی و تجمیع دستاوردهای دانشگاه‌های پیشرو به‌عنوان سنگ بنایی برای تدوین چارچوبی جامع و کاربردی در این زمینه بسیار کارآمد خواهد بود. مطالعه حاضر با هدف بررسی وضعیت طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های منتخب به‌منظور استخراج معیارهایی مشترک برای دستیابی به این مهم انجام شد. در این مطالعه از روش پژوهش اسنادی با کاربرد روش تحلیل محتوا بهره گرفته شد. اسناد پنج دانشگاه در قالب هدف، اصول، نتایج یادگیری، محتوا، ارزشیابی، فرایند برنامه‌ریزی و راهبردهای یاددهی-یادگیری بررسی شد. درنهایت، بر اساس معیارها و زیرمعیارها در هر یک از مقوله‌های یادشده، چارچوبی برای طراحی و تدوین برنامه درسی دانشگاهی در آموزش عالی ایران تدوین و به دانشگاه‌های کشور ارسال شد.

کلید واژگان: آموزش عالی، برنامه درسی، طراحی و تدوین، دانشگاه‌های منتخب.



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

* نویسنده مسئول: mhosseinil@irphe.ir

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی و مشاوره، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران:

Hossein.Charbashlu@gmail.com

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۲/۲۱ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۹/۱

مقدمه

برنامه‌های درسی در آموزش عالی یکی از زیرنظام‌هایی است که در متحول شدن و ارتقای آموزش عالی و جامعه نقش اساسی دارد، زیرا آموزش عالی از طریق برنامه‌های درسی مصوب در تلاش است به اهداف مطلوب دست یابد (Barnett & Coate, 2005). برنامه‌ی درسی در آموزش عالی از دو مفهوم ساخته شده است که هر یک خاستگاه معنایی، تاریخی، علمی و تحولی خاص خود را دارد. برنامه‌ی درسی به‌عنوان یک حوزه‌ی مطالعاتی نزدیک به یک قرن سابقه دارد، اما آموزش عالی به‌عنوان یک حوزه‌ی مطالعاتی سابقه‌ای محدود - نزدیک به سه دهه - دارد، ولی سرعت تحول و پیشرفت در آن بالاست (Momeni Mahmoudi, Shariatmadari & Naderi, 2008). از این‌رو، دانشگاه به‌عنوان یک نهاد یکی از ماندگارترین دستاوردهای بشر است که در طول تاریخ تحولات زیادی را تجربه کرده و امروزه، به‌صورت یکی از ارکان اصلی و اجتناب‌ناپذیر جامعه درآمده است. بررسی تاریخ آموزش عالی نشان می‌دهد که یکی از عناصر کلیدی که از ابتدا با این نهاد همراه بوده و به نوعی کیفیت بروندهای آن را شکل داده، برنامه‌ی درسی است که در تمام فراز و نشیب‌های دانشگاه‌ها حضور داشته (Lattuca, 2007) و بخشی از تحولات دانشگاه در دویست سال گذشته به‌دلیل تغییر در برنامه‌های درسی بوده است (Kimball, 1986). با وجود اهمیت بالای برنامه درسی و تدوین مطلوب آن در آموزش عالی و جامعه، واقعیت‌های موجود در نظام آموزش عالی ایران از جمله نبود تربیت نیروی انسانی با قابلیت بالا (Mortazavi, 2004; Shafiee, Rahman Poori & Bahadori, 2012; Fayez & Shahabi, 2010) و نبود هماهنگی لازم میان سرعت شتابان تولید علم و دانش و برنامه درسی موجود (Veltri, Webb, Matveev & Zapatero, 2011; Singh, 2008) نشان‌دهنده برنامه‌های درسی نامناسب و رویکرد برنامه‌ریزی درسی معیوب و ناکارآمد است. با توجه به مشکلات موجود و نظر به تحولات ملی و بین‌المللی به‌صورت کلی و تغییر نقش دانشگاه‌ها در جامعه که (Christensen & Eyring, 2011) از آن با عنوان تغییر دی‌ان‌ای آموزش عالی یاد کرده‌اند، تغییر در برنامه‌های درسی، نظام طراحی و تدوین آن و ارزشیابی از برنامه‌های موجود ضروری به نظر می‌رسد. لوین (Levine, 1987) معتقد است که برنامه‌های درسی آموزش عالی از ابعاد فلسفی، نهادی و فرهنگی قابل بررسی و مطالعه هستند و بدون توجه به نحوه شکل‌گیری برنامه‌های درسی شاید نتوان تصویر دقیقی از نهاد آموزش عالی ارائه داد. برنامه درسی آموزش عالی به‌طور قاطعانه بازتاب نیازهای جامعه، روش‌های کسب دانش و علایق دانشجویان، توانایی‌ها و یادگیری پیشین آنهاست (Momeni Mahmoudi et al., 2008) از این‌رو، بررسی وضعیت طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در زمینه دانشگاهی، ملی و بین‌المللی با تنوع فرهنگی، به‌عنوان پیش‌نیاز تهیه چارچوب کلی و مطلوب‌تر برای چگونگی تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی، به‌منظور تغییر مطلوب و سازنده در برنامه‌های درسی، نظام طراحی و تدوین آن و ارزشیابی برنامه‌های موجود در هر کشور امری ضروری است. به اعتقاد هیکس (Hicks, 2007) بررسی ادبیات برنامه‌ی درسی در سه کشور آمریکا، انگلستان و استرالیا موضوع

پراکندگی تعاریف و نبود چارچوبی روشن برای دستیابی به تعریفی جامع از برنامه‌دستی آموزشی عالی را تأیید می‌کند. از نظر بارنت و کواته (Barnett & Coate, 2005) برنامه‌دستی در آموزش عالی هنوز به اندازه‌ای که باید اهمیت نیافته و این امر به طرح دیدگاه‌های ساده مانند سرفصل دروس یا ساعات درسی در خصوص آن منجر شده است. شاید دلیل این مدعا بهره‌نیافتن تجمیعی از تجارب تدوین برنامه درسی دانشگاهی در کشورهای مختلف و تلخیص معیارهای اصولی از آن به‌عنوان پیش‌نیازی برای تهیه چارچوبی جامع و کاربردی به‌عنوان راهنمای اجرایی برای طراحی تدوین مطلوب، مناسب و کاربردی‌تر برنامه‌های درسی دانشگاهی باشد. برنامه‌های درسی قلب و روح مؤسسات آموزش عالی هستند. طراحی برنامه درسی مناسب و متناسب بدون توجه به نوع مؤسسه آموزش عالی مبنایی برای کیفیت آموزشی است. طراحی برنامه‌های درسی فرایندی است که طی مراحل مختلف انجام می‌گیرد و ممکن است از دانشگاهی به دانشگاه دیگر تفاوت داشته باشد، اما ماهیت آن در همه جا یکسان است (Hosseini, 2019). از این‌رو، دستیابی به معیارهای مشترک میان دانشگاه‌ها برای طراحی برنامه‌های درسی گام مهمی از فرایند برنامه‌ریزی درسی است و در آموزش عالی طبق نظر لاتوکا و استارک (Lattuca & Stark, 2009:18)، تصمیم‌هایی که به شکل‌دادن به برنامه درسی دانشگاهی منجر می‌شوند، در مرحله طراحی اتخاذ می‌شوند و خروجی برنامه درسی بستگی زیادی به کیفیت طراحی دارد. از طرفی، آنها معتقدند که در این خصوص چارچوب و مدلی که توافق همگانی درباره آن وجود داشته باشد، فعلاً در دسترس نیست (Lattuca & Stark, 2009:19). از این‌رو، هرگونه تلاش علمی برای پاسخگویی به این خلأ و زمینه‌سازی برای تحقق آن می‌تواند بسیار ارزشمند باشد. هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی وضعیت طراحی و توسعه برنامه‌های درسی دانشگاهی در کشورهای منتخب به‌منظور استخراج معیارهایی برای سنگ بنای تهیه و طراحی یک الگوی مطلوب برنامه درسی دانشگاهی بود. بنابراین، نتایج این پژوهش تجارب ارزنده‌ای برای برنامه‌ریزان، طراحان و مجریان برنامه‌های درسی و طراحان و تدوینگران چارچوب جامع تدوین و توسعه برنامه‌های درسی دانشگاهی خواهد داشت. کما اینکه از نتایج این پژوهش در طراحی چنین چارچوبی توسط دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی ایران به‌صورت شایسته بهره‌گرفته شد.

ادبیات پژوهش

مفهوم برنامه درسی در طول تاریخ کوتاه خود تغییرات و تحولات بسیاری داشته است. تا اوایل قرن بیستم مفهوم برنامه درسی از چارچوب سنتی و محدود خود، که فقط به موضوع درسی محدود می‌شد، فراتر نمی‌رفت. اما از اوایل قرن بیستم به‌دلیل اهمیت و نقش آموزش و پرورش و توسعه تحقیقات تربیتی، مفهوم سنتی برنامه درسی تغییرات زیادی کرد و مفهوم جدیدتر آن؛ یعنی "سازماندهی فعالیت‌ها و تجربه‌های یادگیری با راهنمایی آموزشگاه برای تحقق رشد و شایستگی فردی و اجتماعی یادگیرنده‌ها و رسیدن به هدف‌های آموزشی مد نظر قرار گرفت (Yarmohammadian, 2012).

برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت یکی از عناصر اساسی است؛ یعنی بدون آن تعلیم و تربیت معنا و مفهوم خود را از دست می‌دهد، چرا که همه تعلیم و تربیت برای انسان است تا او یاد بگیرد که چگونه زندگی کند، با اجتماع سازگار شود و به اهداف فردی و اجتماعی خود برسد. قصد از انجام دادن هرگونه برنامه‌ریزی از جمله برنامه‌ریزی درسی عبارت است از: حداکثر بهره‌گیری از امکانات موجود در دستیابی به هدف‌های مطلوب (Mirzabeigi, 2001) و درنهایت، بنا بر نظر اسمیت (Smith, 2005) برنامه درسی عبارت است از: تمام یادگیری که توسط مؤسسه برنامه‌ریزی هدایت شده باشد، خواه این برنامه درسی روی گروهی از افراد یا روی یک فرد و چه داخل محیط آموزشی و چه خارج از آن اجرا شده باشد. برنامه درسی را می‌توان به‌عنوان یک نقشه برای فرایند مداوم یاددهی - یادگیری تعریف کرد (Seel & Dijkstra, 2004). استادان و طراحان برنامه درسی باید برنامه درسی را با توجه به علایق، اولویت‌ها و نیازهای دانشجویان به‌طور دقیق تعریف کنند (Strungă, Bunăiasu & Stefan, 2013). گرچه ممکن است گفته شود که برنامه درسی به‌صورت واقعی، عینی و قابل مشاهده نیست، اما برنامه درسی به‌عنوان یک طرح مكتوب حتماً قابل رؤیت خواهد بود. البته، اندکی ذکاوت و هوشیاری نشان می‌دهد که برنامه درسی نمی‌تواند آشکار باشد (Oliva & Gordon, 2012). بر همین اساس، آیزنر معتقد است که برنامه درسی هویت فیزیکی ندارد، بلکه اندیشه‌ای پیچیده است و تعریف واقعی آن ناممکن است (Portley, 1987). از نظر مهرمحمدی (Mehr Mohammadi, 2007: 7) باید از تلاش برای دستیابی به تعریفی جامع و مانع از برنامه درسی دست برداشت. از این‌رو اشتراکات متعددی در تعاریف گوناگون وجود دارد. به‌طورکلی، برنامه درسی دانشگاهی برنامه‌ای علمی و رسمی برای فراهم کردن تجارب یادگیری و پیشرفت علمی به‌منظور اخذ درجه علمی در یک تخصص با توجه به نیازهای بازار کار و علم روز است که شامل اهدافی برای یادگیری دانشجویان (مهارت‌ها، دانش و نگرش)، محتوا (موضوعات درسی که در قالب تجارب یادگیری جاسازی شده است)، توالی (نحوه ارائه مفاهیم)، یادگیرنده، روش‌ها و فعالیت‌های آموزشی، منابع آموزشی (مواد و موقعیت‌ها)، ارزشیابی (روش‌های مورد استفاده برای سنجش یادگیری دانشجویان به‌عنوان نتیجه تجارب) و قضاوت درباره فرایند تدریس و یادگیری بر اساس تجارب و ارزشیابی است (DeZure, 2002). عناصر گوناگون و ویژگی‌های نهفته در برنامه درسی مبتنی بر آرمان‌ها و رفع نیازهای پیش‌بینی شده، بر الگوی اگر شامل منطلق، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، گروه‌بندی، زمان، مکان آموزشی و ارزشیابی مبتنی است (Ajam, Jafari & Akbari, 2007). لاوتن (Lawton, 1983) بر این عقیده است که برنامه درسی با فرهنگ هر جامعه ارتباط بسیار نزدیکی دارد و شکل‌گیری آن بر همین اساس است. از این‌رو، آشنایی با اصول طراحی برنامه و فرایند آن در کنار عناصر آن با بهره‌گیری از تجارب بین فرهنگی و تطبیق آنها در تهیه یک برنامه درسی مطلوب بسیار مؤثر و سازنده است.

در موضوع طراحی و تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی تجارب پژوهشی متعددی مستند شده که هر یک به نوعی به عناصر برنامه درسی و ویژگی‌های آن اشاره داشته‌اند. نکته قابل توجه درباره

پژوهش‌های انجام شده در خصوص طراحی، تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی این است که اولاً نمی‌توان الگویی جامع و کامل برای طراحی برنامه‌های درسی دانشگاهی پیشنهاد کرد که همه بتوانند از آن بدون دخل و تصرف استفاده کنند و ثانیاً بررسی تطبیقی در حوزه برنامه درسی دانشگاهی به شکل مقتضی مورد توجه پژوهشگران ایرانی واقع نشده است. تقریباً در تمام جوامع اهداف آموزشی به یکدیگر شباهت دارند، ولی روش‌ها و برنامه‌ریزی‌ها با یکدیگر متفاوت‌اند. این نظام‌ها مشترکات زیادی دارند و تجربه‌ها و شیوه‌های برنامه‌ریزی و آموزشی سایر کشورها بر توانایی ما در رفع دشواری‌های موجود خواهد افزود (Jafari Harandi, Mirshah Jafari & Liaqtdar, 2009). در ادامه برخی از پژوهش‌ها و خلاصه مهم‌ترین یافته‌های آن بیان شده است.

تدوین برنامه درسی بر اساس اصولی مانند یادگیری محوری، نگاه ساختن‌گرایانه، مبتنی بر استاندارد و تمرکز بر شغل و فعالیت اقتصادی در آینده و زیر چتر فناوری اطلاعات است (Milliar, Greenaway & Schmidt, 2017). تصمیم‌های برنامه درسی تحت تأثیر رشته‌های تحصیلی، فضای حاکم بر دانشگاه، پژوهش، فضای سیاسی و اجتماعی، هویت علمی، دانشجویان، فرایند تدریس و یادگیری و اهداف تربیتی است. این اثرگذاری هم در تدوین و هم در بازنگری و تغییر وجود دارد (Roberts, 2015). در برنامه‌های درسی دانشگاه‌های استرالیا بر عناصری مانند منطق، محتوا، فرایندها، ساختار یادگیری و سنجش طی ده سال ۲۰۰۷ تا ۲۰۱۷ تأکید بیشتری شده است (Hicks, 2017). تدوین یا بازنگری برنامه‌های درسی در آموزش عالی هزینه‌بر، خطرپذیر، مستلزم هماهنگی، نیازمند مشارکت جمعی و مستقیماً اثرگذار بر بروندهای دانشگاه است (Khan & Law, 2015). برنامه‌های درسی معمولاً در فضایی طراحی و تدوین می‌شوند که الزام‌های مخاطبان بیرونی را پوشش نمی‌دهند و این بزرگ‌ترین ضعف در طراحی برنامه‌های درسی دانشگاهی محسوب می‌شود (Yazdi, 2013). برنامه درسی در دانشگاه با برنامه درسی در آموزش عمومی متفاوت است و نیروهای اثرگذار بر آن هم با یکدیگر قابل مقایسه نیست. اولویت‌های سیاست‌گذاری در این دو با هم متفاوت است و نمی‌توان از یک رویکرد برای طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در دانشگاه و مدرسه استفاده کرد (Fraser & Bosanquet, 2006). در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی نمی‌توان راهبرد یکسانی در پیش گرفت و به نوعی در این بافت راهبرد یکسان معمولاً پذیرفته نمی‌شود (Hewton, 1979). ارزشیابی در هر مرحله از فرایند تدوین برنامه‌های درسی (تحلیل موقعیت، تدوین اهداف، تولید برنامه و اجرای مقدماتی)، بر بهبود برنامه اثرهای مثبت دارد. همچنین نیازهای اجتماعی و اولویت‌های حاکمیتی در تدوین برنامه اثرگذارند و نمی‌توان آنها را نادیده گرفت (Hussain, Dogar, Azeem & Shakoort, 2011). تأکید بر انتقال دانش از طریق برنامه درسی و اینکه طراحی برنامه درسی با هدف ایجاد بیشترین یادگیری در دانشجویان صورت می‌گیرد، با مدل‌های ساده و خطی قابل تبیین نیست (Shahrinaz, 2016). در طراحی برنامه‌های درسی دانشگاهی اولین و مهم‌ترین گام تحلیل موقعیت موجود و نیاز بازار کار و گام بعدی طبقه‌بندی نیازها و برآورد شیوه‌های آموزشی متناسب است (Cai,

(Youngblood, Khodyreva & Khuziakmetov, 2017). ارتباط طراحان برنامه‌های درسی با استادان دانشگاه که در تدوین برنامه‌های درسی مشارکت می‌کنند، معمولاً به گونه‌ای است که به پیچیدگی بیش از حد فرایندها منجر می‌شود و بروندادی در طراحی مد نظر قرار می‌گیرد که غیرواقعی یا بسیار پیش پا افتاده است (Veness, 2010). طراحی برنامه‌های درسی مانند نوشتن یک نرم‌افزار باید بر اساس رویکرد سیستمی باشد. طراحی برنامه‌های درسی به هیچ وجه موضوعی عمومی نیست و به تخصص نیاز دارد (Thong, Yusmadi, Rusli & Nor Hayati, 2012). حضور دانشجویان به عنوان یکی از کلیدی‌ترین ذینفعان برنامه در فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی ضروری است (Bovill & Bulley, 2011). هیچ مدلی در طراحی برنامه‌های درسی وجود ندارد که به صورت تمام و کمال انعطاف‌پذیر و مطابق با شرایط باشد، اما با توجه به اصول طراحی برنامه و با خلاقیت می‌توان تا حدودی امیدوار بود که می‌توان برنامه درسی انعطاف‌پذیری طراحی کرد (Bell & Lefoe, 1998). در فرایند طراحی برنامه‌های درسی علاوه بر مدلی قوی برای شکل دادن به ساختار برنامه، مشارکت ذینفعان و فردی مسلط به دانش موضوعی و دانش برنامه درسی ضرورت دارد (Wallace, 2000). ترجیح‌های دانشجویان با قاموس علمی رشته‌های مورد بررسی تضادی ندارد و تا حد زیادی تابع شرایط حاکم بر جامعه ملی و جهانی است. نکته قابل توجه در این پژوهش تفاوت معنادار ترجیح‌های دانشجویان با برنامه درسی موجود در دانشگاه و شکل‌گیری نوعی برنامه پنهان است (Strungă et al., 2013). بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاه بدون مشارکت ذینفعان به نتیجه نخواهد رسید. در صورتی که بازنگری متناسب و صحیح باشد، می‌توان انتظار داشت که بهبود چشمگیری در فرایندهای مرتبط با برنامه‌های درسی به‌ویژه مهارت‌های مرتبط با بازار کار صورت گیرد (University of Dublin, 2018). آموزش عالی با چالش‌هایی مانند شناسایی نشدن نیازهای واقعی دانشجویان و جامعه، بازنگری در برنامه‌ها متناسب با نیازها، پیش‌بینی نکردن انعطاف‌پذیری در برنامه، نپذیرفتن تغییر، بهره نگرستن از متخصصان برنامه درسی و ... روبه‌روست (Karimi, Nasr & Sharif, 2013). پژوهش‌ها شباهت‌ها و تفاوت‌های ملاحظه‌پذیری میان اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی در آموزش علوم بین کشورهای ژاپن، استرالیا، انگلستان، ایالات متحده و ایران را نشان می‌دهد (Jafari Harandi et al., 2009). با توجه به تجربه‌های موفق دانشکده‌های پرستاری در کشورهای آمریکا، کانادا و استرالیا، نظام‌مند بودن روش‌های یاددهی-یادگیری و پیامدهای آنها ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین، تصمیم‌گیرندگان این مهم در کشور ایران به این تجربه‌ها باید نگاه خاص مبذول دارند و بر اساس اصول علمی طراحی برنامه درسی تغییرات لازم را در برنامه درسی پرستاری ایران اعمال کنند (Kharashadizadeh & Karimi Monaghi, 2017).

مبتنی بر ادبیات پژوهش، آنچه در نهاد آموزش عالی رخ می‌دهد، حاصل فعالیت زیرسیستم‌های خرد و متوسطی است که موفقیت یا عدم موفقیت آن را رقم می‌زنند. یکی از این زیرسیستم‌ها برنامه‌های درسی هستند که روز به روز بر اهمیت و نقش آنها در موفقیت دانشگاه افزوده می‌شود و بیشتر نظام‌های آموزشی

پیشرو در دنیا برای تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی وقت، منابع و پشتیبانی‌های لازم را اختصاص می‌دهند. با این‌همه، تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی مستلزم حمایت تصمیم‌سازان نظام آموزش عالی و مشارکت حداکثری ذینفعان دور و نزدیک آن به‌ویژه جامعه مد نظر است. موضوع مهم دیگر این است که دانش برنامه درسی در آموزش عالی به اندازه‌ای رشد کرده است که تبعیت از اصول آن در تمام عناصرش به موفقیت برنامه‌های درسی دانشگاه منجر شود. از این‌رو، بهره‌گیری از افراد متخصص در تدوین و بازنگری برنامه درسی امری بدیهی است. اعضای هیئت علمی و دانشجویان از داخل دانشگاه و بازار کار و جامعه از بیرون دانشگاه بر برنامه‌ریزی‌های درسی و محتوای درسی در آموزش عالی تأثیر زیادی دارند. بنابراین، تأثیر گروه‌های درونی و بیرونی بر برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی باید مد نظر طراحان و برنامه‌ریزان قرار گیرد و بی‌توجهی به این عوامل ممکن است به شکست برنامه درسی منجر شود. در مطالعه حاضر تلاش شد تا به این سوال که طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های منتخب چگونه است، پاسخ داده شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر پارادایم در حوزه طبیعت‌گرایی، به لحاظ رویکرد استقرایی و با توجه به داده‌های جمع‌آوری شده از نوع کیفی بود. راهبرد پژوهش از نوع روش، اسنادی و روش کدگذاری داده‌ها و تحلیل محتوا بود. دانشگاه‌های مورد مطالعه شامل دانشگاه برایتون انگلستان، دانشگاه هاروارد آمریکا، دانشگاه پورتموث انگلستان، دانشگاه فلیندرز استرالیا و دانشگاه رایرسون کانادا بودند. دانشگاه‌ها بر اساس میزان توسعه‌یافتگی کشورها و در دسترس بودن منابع اطلاعاتی از طریق اسناد و وبسایت‌ها به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. روند گردآوری و تحلیل داده‌های پژوهش در این بخش در سه مرحله به‌صورت زیر سازماندهی شد:

۱. جست‌وجو و مرور ادبیات موجود در وبسایت‌ها و مطالعات دانشگاه‌های مورد مطالعه در خصوص طراحی و تدوین برنامه درسی این دانشگاه‌ها؛
۲. انتخاب منابعی که به ویژگی‌ها و چگونگی برنامه‌ریزی درسی یا تدوین برنامه درسی توسط این دانشگاه‌ها پرداخته بودند (۱۹ سند و ۲۰ وبسایت از جمله چارچوب طراحی برنامه درسی دانشگاه برایتون، ۲۰۱۷)؛

۳. تحلیل محتوای کیفی مبتنی بر اشباع داده‌ها با بررسی ۲۳ منبع (۱۲ سند و ۱۱ وبسایت). بررسی این تعداد منبع بر اساس پژوهش‌های کیفی، منطقی و مناسب بود. به‌زعم بسیاری از محققان در هر نوع تحقیق کیفی، اندازه نمونه‌های بزرگ مانع تحلیل عمیق می‌شود و اعتبار تفسیری یافته‌ها را به مخاطره می‌اندازد (Zou, 2012). گفتنی است که اجرای فرایند نمونه‌گیری مطالعات با روش ساندرز (Saunders, Sim, Kingstone, Baker, Waterfield, Bartlam, Burroughs & Jinks, 2017) در محدود کردن تعداد منابع مورد بررسی نقش داشت. بر اساس این روش، جست‌وجو و

بررسی برای اضافه کردن منابع زمانی پایان می‌پذیرد که محقق به اشباع داده‌ها دست یابد. کدگذاری داده در این پژوهش این‌گونه بود که ابتدا داده‌های خام (متن و نوشتار) به شکل استاندارد و قابل تحلیل تبدیل شدند (ترجمه متون به زبان فارسی). سپس، ضمن مرور خط به خط متن‌ها، جملات و عبارات کلیدی استخراج و با توجه به محتوای آشکار یا پنهان در هر واحد، مفاهیم گویایی به آنها اطلاق شد (Tabrizi, 2014). با مرور کدهای به‌دست آمده، کدهایی که با عناوین گوناگون تکرار شده بودند و بیش از یک مفهوم را پوشش می‌دادند، در داخل مقوله‌های موجود طبقه‌بندی شدند. ارائه روشن و شفافی از روش و روند پژوهش و رصد کدگذاری توسط محقق دیگری در ۱۰ درصد متن‌ها انجام گرفت (Schilling, 2006) که نتایج کدگذاری قابل قبول بود.

یافته‌ها

در این بخش نتایج تحلیل محتوای کیفی از منابع معتبر (شامل مستندات و وبسایت‌های دانشگاه‌ها) در خصوص نظام برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های منتخب (برایتون انگلستان، هاروارد آمریکا، پورتسموت انگلستان، فلیندرز استرالیا و رایرسون کانادا) ارائه شده است. مقوله‌ها یا طبقات اصلی شامل هدف، اصول، صلاحیت‌ها یا نتایج یادگیری، محتوا (سرفصل‌ها)، نحوه ارزشیابی، فرایند تدوین و توسعه برنامه درسی و راهبردهای یاددهی-یادگیری بودند. بنا بر تجربه پژوهشگران، چارچوب‌های برنامه درسی دانشگاه‌ها و تعدیل الگوی ون دن اکر تنظیم شدند. نتایج روایت‌گونه حاصل از جست‌وجو، بازبینی، ترجمه و تحلیل منابع مورد بررسی در هر دانشگاه بر اساس مقوله‌ها، ابتدا خلاصه و سپس در سه سطح کدگذاری بر روی آنها انجام شد (جداول ۱ تا ۷).

در جداول ۱ تا ۷ نتایج کدگذاری بررسی برنامه‌های درسی دانشگاه‌های مورد مطالعه در قالب معیارها و زیرمعیارهای طراحی برنامه‌های درسی دانشگاهی برای تبیین هدف، اصول، محتوا، ارزشیابی، روش‌های یاددهی-یادگیری، فرایند تدوین و صلاحیت‌ها یا نتایج یادگیری در برنامه‌های درسی ارائه شده است. تعداد ارجاعات زیرمعیارهای مربوط به هر معیار یا به عبارت بهتر، تعداد مفاهیم سازنده هر معیار نیز در منابع مورد بررسی برای دانشگاه‌های مورد مطالعه در قالب فراوانی در جداول مذکور آورده شده است. مبتنی بر جدول ۱، اهداف در تدوین و توسعه برنامه‌های درسی دانشگاهی دانشگاه‌های مورد مطالعه در دو دسته سطح خرد و کلان مقوله‌بندی شدند. اهداف سطح خرد پنج دسته شامل اهداف مرتبط با خرد تدوین، تجارب دانشگاه، ویژگی‌های دانشگاه، دانشجو، تجارب یادگیری دوره و حیطه پژوهش و نوآوری بودند. بیشترین تعداد مفاهیم حاصل از تحلیل برنامه‌های درسی دانشگاه‌های مورد مطالعه در اهداف سطح خرد مربوط به خرد تدوین (۲۲ مفهوم) و حول محور دانشجو (۷ مفهوم) بود. در هدف‌گذاری به‌صورت کلان بر موضوع بازار کار و در نظر گرفتن وجوه ملی و جهانی برنامه درسی تأکید شده است.

جدول ۱- معیارهای مستخرج از برنامه‌های درسی دانشگاهی در کشورهای منتخب برای انتخاب و تدوین هدف (کدگذاری سطح سه)

فراوانی	زیرمقوله/زیرمعیارها (کدگذاری سطح یک)	مقوله/معیار (کدگذاری سطح دوم)	
۲۲	تعیین اهداف و نبود تداخل میان اهداف در مقاطع مختلف تحصیلی در هر رشته تبیین اهداف سنجش‌پذیر به صورت صریح و روشن، مختصر و لزوماً جامع و گسترده انطباق اهداف با مواد، ماهیت و محتوای رشته‌های تحصیلی تبیین اهداف مبتنی بر خرد جمعی با همکاری و مشارکت همه ذینفعان ایجاد یک برنامه درسی متمایز، پرتحرک و هماهنگ با تحولات روز توجه به ساختار دانش در تبیین اهداف با در نظر گرفتن حیطه‌های مختلف یادگیری	خرد تدوین	سطح خرد
۳	ایجاد تناسب بیشتر برنامه‌های درسی با امکانات و توانایی‌های دانشگاه تناسب و همسویی برنامه‌های درسی با چشم‌انداز آینده دانشگاه		
۸	اطمینان از دستیابی دانشجویان به تجارب یادگیری پیوسته و مفید برای توسعه و یادگیری تبیین اهداف مبتنی بر نتایج یادگیری بهبود تجارب دانشگاهی دانشجویان و ایجاد جامعه یادگیری دانشگاهی قوی قرار دادن فراگیران در مرکز محیط یادگیری تلفیقی نوآورانه	تجارب یادگیری	
۴	درک رابطه کار علمی تحقیقاتی با مهم‌ترین جنبه‌های زندگی خارج از دانشگاه تبدیل ایده‌ها به عمل با انجام دادن پژوهش ایجاد روحیه خلاقیت، نوآوری و کارآفرینی	پژوهش و نوآوری	
۷	تأمین نیازهای جمعیت ناهمگون دانشجویان (توجه به تفاوت‌های فردی در تعیین هدف‌ها) توسعه همه‌جانبه دانشجو (فیزیکی، عاطفی، اجتماعی، اقتصادی، معنوی و حرفه‌ای) ایجاد قابلیت‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌های لازم در دانشجویان برای ورود به جامعه و بازار کار	دانشجو	
۶	تربیت افرادی با کارایی بالا در جهت خدمت به جامعه و صنعت همکاری با کسب و کارها، صنعت و دولت برای ایجاد آینده‌ای بهتر انتقال دانش و فناوری بین بازار کار و دانشگاه مشارکت با جامعه محلی	بازار کار و آمایش (محلی)	
۶	مشارکت در توسعه پایدار کشور و رفع بخشی از نیازهای حوزه‌های مختلف آن انطباق هدف‌ها با ارزش‌ها و راهبردهای کلان آموزش عالی کشور تعیین هدف‌ها متناسب با شرایط و امکانات جامعه با توجه به نیازهای آتی و آینه ارائه وسعت و عمق مورد نیاز برای درک مسائل جامعه و دانش کافی برای رهبری حرفه‌ای	ملی	سطح کلان
۷	آموزش جوانان برای کسب جایگاهی مؤثر مانند رهبری در جامعه جهانی آمادگی دانشجویان برای قرن ۲۱، زندگی مدنی و اخلاقی در جهان متغیر آماده کردن دانشجویان برای زیست بهتر و مؤثرتر در جهان متغیر (تبدیل دانش به عمل) آمادگی دانشجویان برای یک زمینه چندفرهنگی و چندملیتی	جهانی	

جدول ۲- معیارهای مستخرج از برنامه‌های درسی دانشگاهی در کشورهای منتخب برای اصول تدوین (کدگذاری سطح سه)

مقوله/معیار (کدگذاری سطح دوم)	زیرمقوله/زیرمعیارها (کدگذاری سطح یک)	فراوانی
نیازسنجی	نیازسنجی دقیق پیش از برنامه‌ریزی به صورت مشارکتی، جامع، معتبر و مستند توجه به نیازهای اجتماعی، بومی، فرهنگی، بازار کار و نیازهای منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی توجه به نیازها، علاقه‌ها، اهداف و آرزوهای شغلی دانشجویان و ارتباط آن با نتایج یادگیری توجه به ایجاد رشته‌های استراتژیک و بین رشته‌ای مورد نیاز جامعه متناسب ساختن عرضه آموزش و پژوهش‌های کاربردی با تقاضاهای جامعه	۱۳
مطالعات پشتیبان	بررسی وضعیت رشته و تاریخچه آن در سایر دانشگاه‌های دنیا و تبیین فلسفه رشته پایش دانش‌آموختگان و کارفرمایان بهره‌گیری از یافته‌های پژوهشی (پیشینه علمی شامل کتب، مقالات، اسناد و رساله‌ها)	۸
استاد	بیشترین بهره‌گیری از توانمندی اعضای هیئت علمی توسعه حرفه‌ای و روزآمدسازی (کارگاه محور) اعضای هیئت علمی متناسب با برنامه ارزیابی استادان و بازخورد به آنها تبیین شاخص‌های ارزیابی کیفیت تدریس تبیین صلاحیت‌ها یا معیارهای لازم برای استادان	۱۰
مشارکت ذینفعان	بهره‌مندی از تخصص صاحب‌نظران برنامه درسی و انجمن‌های علمی به‌عنوان مشاور لزوم مشارکت تمام ذینفعان (دانشجویان، دانش‌آموختگان، کارفرمایان، بازار کار و ... بهره‌گیری از همفکری صاحب‌نظران سایر دانشگاه‌ها همکاری با استادان رشته‌های مرتبط در حوزه بین رشته‌ای	۱۰
نحوه تدوین	توجه به شیوه و فرمت نگارش برنامه درسی (انتخاب نام درس مبتنی بر محتوا و پرهیز از اسامی طولانی، درج نام رشته، مقطع و دروس، درج شناسنامه درس به صورت رسا، گویا، کامل، جامع و مانع، تنظیم منابع بر اساس الگوی APA و غیره) رعایت اصل چندبعدی نگری و انعطاف بالا در طراحی و تدوین ارائه تعاریف دقیق از واژگان تخصصی در تدوین برنامه درسی تعیین دروس مبتنی بر توانایی‌های دانش‌آموختگی (مبتنی بر نتایج یادگیری) تعریف کامل دروس (تدوین سرفصل دروس بر اساس هدف هر درس) رعایت اصول و روش‌های علمی برنامه‌ریزی درسی تبیین ارتباط برنامه‌های درسی موجود از کاردانی تا دکتری استمرار دانش با پرهیز از تکرار آن	۹
دانشگاه و زیست‌بوم منطقه	تهیه اطلاعات مربوط به اعضای هیئت علمی گروه درخواست کننده رشته تعیین سرانه‌ها اعم از سرانه ظرفیت کالبدی، سرانه خوابگاه‌ها، سرانه غذاخوری، نشریات و ... برخورداری از حمایت و پشتیبانی دانشگاه و مدیریت آن در تمام ابعاد توجه کافی به تناسب برنامه با محل استقرار مرکز علمی ارائه دهنده آن (امکانات، شرایط، محدودیت‌ها و توانایی‌های دانشگاه) در نظر گرفتن فرصت‌ها و مزیت‌های کشور (ژئوپلیتیکی و اقلیمی و ...) در تدوین برنامه	۱۳
بازنگری و بازخورد	بازنگری جامع و مستمر به جای اصلاح تک‌درس و موردی تعیین مدت زمان اعتبار برنامه‌ها تا بازنگری مجدد (متوسط پیشنهادی ۵ سال) تلفیق ارزشیابی، بازخورد، بازبینی و اصلاح در طراحی و توسعه و تدوین برنامه	۱۲

مقوله/معیار (کدگذاری سطح دوم)	زیرمقوله/زیرمعیارها (کدگذاری سطح یک)	فراوانی
	ارجاع به معیارها و استانداردهای خارجی مرتبط در بازبینی برنامه‌ها گرفتن بازخورد از ذینفعان (دانشجویان، دانش‌آموختگان، اعضای هیئت علمی و ...	
یادگیری	حمایت از یادگیری تجربی (مبتنی بر انجام دادن کار) داخل و خارج دانشگاه (یادگیری منطبقه‌ای با همکاری در صنعت یا راه‌اندازی یک کسب و کار یا تعاونی) توجه به یادگیری مبتنی بر پژوهش در نظر گرفتن سطوح یادگیری بر اساس نظریات علمی، برای مثال، مبتنی بر طبقه‌بندی بلوم در نظر گرفتن دانشجویان به‌عنوان کنشگران فعال و ارتقای مداوم دوره تحصیلی آنها فراهم کردن تجربه یادگیری جامع برای ارتقای یادگیری عمیق دانشجویان فراگیری دانش و مهارت‌های یادگیری ضروری برای ایفای نقش در بازار کار جهانی	۱۱
هزینه	تأمین بودجه بر اساس دریافت کمک‌های مردمی یا تقاضای افزایش بودجه به طرق مختلف تیین نسبت هزینه به درآمدزایی‌های اختصاصی و ملی در برنامه	۲
ویژگی رشته	گسترده بودن (بین رشته‌ای بودن و در نظر گرفتن محدوده‌های چندین رشته) جهت‌گیری‌های بین‌المللی در برنامه درسی (راه‌اندازی و توسعه رشته‌هایی که امکان جذب دانشجوی خارجی در آن زیاد باشد) داوطلب و مخاطب توانمند برای ورود به رشته تیین جهت‌گیری‌های آینده برای رشته تیین میزان همپوشانی رشته با سایر رشته‌ها (بین رشته‌ای) میزان اشتغال‌پذیری رشته با در نظر گرفتن فرصت‌های شغلی و انتظارات بازار کار در نظر گرفتن تحولات علمی و روز در رشته در سطح ملی و بین‌المللی	۱۴
اخلاقیات	کاهش بوروکراسی و کاغذبازی شفافیت و ممانعت از دوباره‌کاری‌ها و سردرگمی در دانشگاهیان (اعضای هیئت علمی) توجه به ماهیت انسان مطلوب (انسانیت) عدالت اجتماعی (فراگیر و جامع بودن برای همه فراگیران با در نظر گرفتن اصل برابری و تنوع و حمایت از دانشجویان با زمینه‌های فرهنگی گوناگون)	۷

در جدول ۲ مفاهیم مربوط به اصول تدوین در ۱۱ دسته مقوله‌بندی شده است. بر اساس این جدول، نیازسنجی بیشترین میزان مفاهیم (۱۳ مفهوم) را داشته است که این مهم لزوم توجه به معیارها را در این مقوله در تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی روشن و با اهمیت می‌سازد. در این زمینه، بررسی مواردی از قبیل وضعیت رشته و تاریخچه آن در سه قلمرو محلی، ملی و بین‌المللی و بررسی و بهره‌گیری از اسناد استانی و دانشگاهی، ملی و جهانی باید مد نظر قرار گیرد. نحوه تدوین این اصول در طراحی و برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی نیز از خطوط راهنمایی از جمله توجه به شیوه و فرمت نگارش برنامه درسی پیروی می‌کند. توجه به ویژگی‌های رشته و نیازسنجی پیش از تدوین و سپس بازنگری برنامه تدوین شده و بازخورد آن به برنامه نیز نیازمند اصول مشخصی است که در تدوین برنامه درسی باید لحاظ شود.

جدول ۳- معیارهای مستخرج از برنامه‌های درسی دانشگاهی در کشورهای منتخب برای تعیین محتوا (کدگذاری سطح سه)

مقوله/معیار (کدگذاری سطح دوم)	زیرمقوله/زیرمعیارها (کدگذاری سطح یک)	فراوانی
ارتباط	ارتباط محتوا با زندگی، تجربه‌های روزمره، مسائل روز و بازار کار ارتباط محتوا با آرمان‌ها یا علاقمندی‌های فراگیران ارتباط و همترازی محتوا با اهداف دانشگاه، ملی و جهانی جامع‌نگری در تدوین سرفصل و محتوا با توجه به اهداف آموزشی مطابقت سرفصل و محتوا با اندیشه‌های ارزشی، فرهنگی و ملی جامعه در نظر گرفتن ملیت‌ها، فرهنگ‌ها، قومیت‌ها، جنسیت‌ها و غیره در تعیین محتوا مطابقت محتوا با آخرین دستاوردهای روز دنیا ارتباط محتوا با اهداف و نتایج یادگیری مورد انتظار (صلاحیت‌ها، مهارت‌ها و قابلیت‌ها)	۱۴
فراگیر	تدوین سرفصل و محتوا بر اساس برانگیزانندگی ذوق و خلاقیت فراگیران در نظر گرفتن علاقه فراگیران در انتخاب محتوا (به‌ویژه در طرح‌های فراگیرمحور) تعیین دانش، قابلیت‌ها و مهارت‌های عمومی مورد نیاز فراگیران در محتوا و توسعه آنها ایجاد فرصت مناسب برای فعالیت‌ها و مهارت‌های یادگیری‌های چندگانه ایجاد و تقویت پایه علمی برای آموزش مداوم و خودراهبر	۸
تعادل	ایجاد تعادل مناسب محتوا مبتنی بر عمق/وسعت، دانش/مهارت‌ها و فرایندها/ارزش‌ها ارتباط بین محتوای جدید با دانش قبلی به‌منظور یادگیری کاربردی‌تر در جهان واقعی وجود توالی منطقی بین سرفصل درس‌های رشته در مقطع مورد بررسی با مقاطع قبل و بعد قابلیت یادگیری محتوای سازماندهی شده برای فراگیر در زمان در دسترس قابل مدیریت بار محتوای دوره (انتخاب محتوا با توجه به زمان تخصیص یافته)	۱۳
ضرورت و اهمیت	کاربرد محتوای دانش در شغل آینده و فعالیت‌های دیگر فراگیر کاربرد محتوا در کسب درک صحیح از هویت خود و کسب معنا در زندگی واقعی ضرورت و اساسی بودن محتوا برای دستیابی به هدف در رشته مد نظر سهم محتوا در ایجاد تجربه‌های معنا دار و طرح مسائل اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و ...	۶
تناسب با رشته	تعیین سرفصل‌ها در هر رشته بر اساس دروس (اصلی، جبرانی، اختیاری، پایه و عمومی) عینی، روشن و مشخص بودن محتوا در رشته تحصیلی مد نظر بیان مفاهیم اساسی مورد نیاز در دوره و رشته	۶

بر اساس نتایج جدول ۳، به‌منظور تدوین محتوا در طراحی برنامه‌های درسی دانشگاهی باید معیارهایی را مد نظر قرار داد که یکی از آنها توجه به ارتباط میان محتوای دوره با اهداف و نتایج یادگیری مورد انتظار در دوره، اهداف دانشگاه و اهداف ملی و جهانی، مطابقت با مسائل روز و آخرین پیشرفت‌های دنیا، رشته و بازار کار با در نظر گرفتن موضوعات مرتبط با فرهنگ‌ها و ارزش‌های ملی و اجتماعی در تعیین سرفصل‌ها و محتوای دوره است (۱۴ مفهوم). این در حالی است که ضمن برقراری ارتباط بین محتوا با موارد مذکور باید تعادل را نیز در تبیین محتوا با رعایت اصولی از قبیل ارائه منظم و روشمند محتوا، توالی

منطقی سرفصل‌های آن در مقطع مورد بررسی با مقاطع قبل و بعد و انتخاب محتوا با مدیریت و کنترل بار محتوای دوره با توجه به زمان تخصیص یافته حفظ کرد (۱۳ مفهوم در مقوله تعادل).

جدول ۴- معیارهای مستخرج از برنامه‌های درسی دانشگاهی در کشورهای منتخب برای راهبردهای یاددهی-یادگیری (کدگذاری سطح سه)

مقوله/معیار (کدگذاری سطح دوم)	زیرمقوله/زیرمعیارها (کدگذاری سطح یک)	فراوانی
تناسب و تنوع	تعیین مناسب‌ترین روش‌های یاددهی یادگیری علمی در هر رشته/ دوره تحصیلی تنوع فعالیت‌های یاددهی- یادگیری و انتخاب طیف وسیعی از آنها با توجه به نتایج یادگیری مشخص در دوره (مانند سخنرانی، کارگاه تخصصی و مهارتی، گردش علمی و ... تنوع یادگیری (یادگیری تجربی، یادگیری به‌وسیله عمل، درگیر کردن فراگیران در تجربه و ... استفاده از روش‌های یادگیری جمعی شامل تسهیم جفتی تفکر (Think-Pair-Share)، بازی نقش (Role-Play)، بحث پنل (Panel Discussion) یادگیری مسئله‌محور (راهبردهایی مانند یادگیری مورد محور، یادگیری تحقیق محور و غیره تبیین نوع آموزش تکمیلی (مانند سفر علمی، کارگاه، آزمایشگاه و ...) تأکید بر استفاده از روش‌های نوین و متنوع تدریس برای ایجاد یادگیری عمیق و فعال تعیین برآوردی از تعداد ساعت مرتبط مناسب با هر یک از فعالیت‌های یاددهی- یادگیری	۱۵
توسعه حرفه‌ای	ارائه آموزش‌های توانمندسازی برای اعضای هیئت علمی، استادان و کارکنان نظارت بر عملکرد استادان تازه استخدام شده (ضرورت داشتن گواهینامه صلاحیت مدرس) پژوهش بر بهترین فعالیت‌ها و فناوری‌های در حال توسعه و نوظهور	۴
ابزار و فناوری	استفاده از امکانات نرم‌افزاری و محتوای دیجیتالی برای متحول ساختن روش‌های یاددهی توسعه مواد و ابزار کمک‌آموزشی انتخاب بهترین ابزار برای تدریس مؤثر بهره‌گیری از فضای مجازی به‌عنوان ابزار کمک‌آموزشی (امکان ارسال و دریافت به‌موقع تکالیف درسی، پرسش و پاسخ مستمر، برگزاری کلاس‌های حل تمرین و غیره) بهره‌گیری از فناوری‌های جدید و توسعه آنها به‌منظور مشاوره و ارتباط با دانشجویان	۶
فراگیر	انتخاب راهبردهایی برای درگیری فعالانه‌تر فراگیران آگاه بودن فراگیران از نوع سبک‌های یادگیری خود (Learning Style) افزایش همکاری مرتبط و بهره‌ور بین فراگیران با یکدیگر یا با استادان در نظر گرفتن فراگیران ناتوان یا کم‌توان (در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی بین فراگیران) احترام به حقوق فراگیران به‌منظور بیان دیدگاه و نظرهایشان تشویق پرسشگری نقادانه و غیررسمی از تئوری‌های مورد قبول و دیدگاه‌ها در فراگیر	۹

با توجه به نتایج کدگذاری در جدول ۴، معیارهای مرتبط با راهبردهای یاددهی- یادگیری در ۴ مقوله طبقه‌بندی شد. بیشترین تعداد مفاهیم به انواع راهبردها و کاربرد آنها با در نظر گرفتن تناسب با سایر عناصر برنامه مربوط می‌شد (۱۵ مفهوم کلی). با این حال، کاربرد آموزش و شیوه‌های یادگیری بدون در

نظر گرفتن فراگیران (دانشجویان) و ویژگی‌های آنها، ابزارها و فناوری و نقش آنها در یادگیری و توسعه حرفه‌ای استادان در کلاس‌های درس با خلأ مواجه خواهد شد.

جدول ۵- معیارهای مستخرج از برنامه‌های درسی دانشگاهی در کشورهای منتخب برای نحوه ارزشیابی (کدگذاری سطح سه)

مقوله/معیار (کدگذاری سطح دوم)	زیرمقوله/زیرمعیارها (کدگذاری سطح یک)	فراوانی
تنوع	نیاز به طیفی از شیوه‌های ارزشیابی متعدد و مناسب برای پوشش کامل نتایج یادگیری انعطاف‌پذیری و نوآوری در شیوه‌های ارزشیابی مشخص کردن جایگزین‌های مناسب ارزشیابی و مزایا و معایب آنها در برنامه	۹
شیوه‌ها	ترکیب ارزشیابی Summative نهایی و Formative (مستمر) مقالات نوشتاری، گزارش‌های آزمایشگاهی یا تجربی، گزارش پروژه تحقیقاتی و ... ارزشیابی‌های عینی مانند چندگزینه‌ای، درست/غلط یا جورچین در کنار ارزشیابی‌های ذهنی ارزشیابی گروهی و ارزشیابی فردی/ ارزشیابی کمی و ارزشیابی کیفی	۱۱
تناسب	انتخاب روش‌های ارزیابی متناسب با نتایج یادگیری و در نظر گرفتن اعتبار روش مد نظر سازگاری نوع ارزیابی با فعالیت گروه یا دانشکده تناسب فرمت‌ها و فراوانی ارزشیابی‌ها با محتوا / روش‌های یاددهی-یادگیری تناسب تکالیف ارزشیابی با وزن واحد تناسب شیوه ارزشیابی با سطح دوره (سال اول، دوم و غیره) تناسب ارزشیابی با مناسب بودن ساختار یا معیار نمره‌دهی در ارزشیابی	۱۳
دانشجو و استاد	توجه به رشد همه‌جانبه دانشجو در ارزشیابی (عقلی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی و غیره) دادن فرصت انتخاب به دانشجویان در شیوه‌ها یا تکالیف مورد ارزیابی بهره‌گیری از یک سیستم عادلانه برای ارزیابی و نمره‌دهی برای تمام دانشجویان برخورداری از مکانسیم‌های مؤثر برای ایجاد بازخورد عالی و اطمینان از یادگیری فراگیران	۱۲
زمان	کارآمدی شیوه ارزشیابی بر حسب زمان استاد و دانشجو تعیین تاریخ‌های مشخص ارزیابی تعیین فرصت زمانی ارزیابی که باید در سطح دوره هماهنگ شود	۵
قوانین و اصول	تبیین شیوه ارزشیابی و نحوه بازخورد آن در هر دوره/رشته/درس با تأکید بر درصد تأثیر تعیین معیار کیفیت و کمیت تکالیف ارزیابی مبتنی بر مقطع و تعداد واحد حفظ استقلال مؤسسه یا نهاد آموزشی و مدرس در ارزشیابی نظارت بر نحوه ارزشیابی و بازخورد آن توسط ارزیابان خارجی، مرور توسط هم‌تایان و ... بهره‌گیری از فناوری‌های دیجیتالی در ارزیابی و فرایند نمره‌دهی	۱۳

مطابق با جدول ۵، نتایج کدگذاری در قالب ۶ مقوله برای وضعیت ارزشیابی در تدوین و توسعه برنامه‌های درسی دانشگاهی دانشگاه‌های مورد مطالعه در پژوهش حاضر طبقه‌بندی شد. قوانین و اصول تبیین شیوه‌های ارزشیابی، درصد تأثیر آنها و چگونگی طراحی و اجرای آنها در برنامه درسی و همچنین

مقوله و تناسب آنها با سایر عناصر و ابعاد برنامه درسی (۱۳ مفهوم کلی)، نحوه ارتباط دادن آن با دانشجو و استاد و نقش آنها در این خصوص (۱۲ مفهوم کلی)، شیوه‌های گوناگون کاربرد آن در دوره (۱۱ مفهوم کلی) به ترتیب بیشترین مفاهیم را به خود اختصاص دادند.

جدول ۶- مراحل فرایند تدوین و توسعه برنامه درسی مستخرج از برنامه‌های درسی دانشگاهی در کشورهای منتخب (کدگذاری سه سطح)

مقوله/معیار (کدگذاری سطح دوم)	زیرمقوله/زیرمعیارها (کدگذاری سطح یک)	فراوانی
پیش نیاز	تشکیل کمیته نیازسنجی بر اساس نگاه همه ذینفعان اعم از دانشجویان بازار کار و ... تشکیل کمیته‌های تدوین برنامه درسی شامل حداقل ۵ عضو هیئت علمی، مدیر گروه، مجری، معاون آموزشی دانشکده، نماینده برنامه درسی دانشکده و ... گزارش توجیهی مبتنی بر مطالعات پشتیبان	۵
گروه	پیشنهاد اولیه و طرح موضوع توسط اعضای هیئت علمی متخصص یا مجری پروژه ارسال گزارش توجیهی مبتنی بر مطالعات پشتیبان توسط کمیته تدوین برنامه درسی ارسال گزارش توجیهی به شورای آموزشی دانشکده برای تصویب در شورای عالی برنامه تدوین برنامه درسی دانشگاهی توسط کمیته تدوین برنامه درسی به همراه مشخصات تمام دروس، سرفصل‌ها، منابع و ... مطابق فرم به گروه آموزشی	۷
دانشکده	بررسی و تأیید درخواست ارائه شده از طرف گروه در شورای برنامه‌ریزی دانشکده بررسی و ارسال برنامه به شورای برنامه‌ریزی دانشگاه	۳
بازبینی	بهره‌گیری از ارزیابی ذینفعان در بازبینی بازبینی دوره‌ای توسط کمیته‌های برنامه درسی بازبینی سالانه (روئسای دانشکده‌ها) مطابق چارچوب برنامه درسی اصلی اجرای پنل کمیته‌ها و بازبینی با حضور ارزیابان خارجی چند سال یک بار (۵-۶ سال)	۴

مطابق با نتایج جدول ۶، پیش‌نیازهای لازم برای قبل از آغاز تدوین برنامه در گروه آموزشی آغاز می‌شود. مبتنی بر این جدول، مراحل فرایند تدوین برنامه درسی را با توجه به روند تحلیل فرایند برنامه درسی در دانشگاه‌های مورد مطالعه می‌توان بدین صورت پیشنهاد کرد: تشکیل کمیته نیازسنجی و اجرای آن، تشکیل کمیته تدوین برنامه درسی، پیشنهاد اولیه و طرح موضوع توسط اعضای هیئت علمی متخصص یا مجری پروژه در گروه آموزشی، بررسی و تصویب راه‌اندازی رشته در شورای تخصصی گروه با در نظر گرفتن شرایط آن، تهیه و ارسال گزارش توجیهی مبتنی بر مطالعات پشتیبان توسط کمیته تدوین برنامه درسی گروه، ارسال گزارش توجیهی به شورای آموزشی و پژوهشی دانشکده برای طرح و تصویب در شورای عالی برنامه‌ریزی، بررسی و تأیید درخواست ارائه شده.

جدول ۷- معیارهای مستخرج از برنامه‌های درسی دانشگاهی در کشورهای مورد مطالعه برای صلاحیت-ها یا نتایج یادگیری (کدگذاری سطح سه)

مقوله/معیار (کدگذاری سطح دوم)	زیرمقوله/زیرمعیارها (کدگذاری سطح یک)	فراوانی
اشتغال پذیری	توانایی توسعه کسب و کار از طریق سرمایه‌گذاری، برنامه‌های اطلاعاتی و ... توانایی کار در محیط‌های گوناگون و موقعیت‌های جدید توانایی انعطاف‌پذیری و ... توانایی کار به‌صورت مستقل و شناسایی و رفع نیازهای توسعه شخصی چندمهارتی شدن (مجهز بودن به مهارت‌های مقاوم در برابر آینده)	۱۲
خلاقیت و نوآوری	روش‌های جدید تفکر و ارتقای راه‌حل‌های نوآورانه درگیری خلاقانه در موضوعات پژوهشی جدید در داخل یا خارج مرزهای رشته توانایی ترکیب دانش موجود و جدید برای تولید ایده‌ها و توسعه راه‌حل‌های خلاق	۱۵
ارتباطات موثر	برقراری ارتباط آشکار و مؤثر با مخاطبان مختلف به شیوه‌های گوناگون بیان واضح از دانش و تصمیمات خود به‌صورت گفتاری یا نوشتاری متناسب با محیط توانایی خوب گوش دادن و خوب پاسخ دادن ارتباط فرای مرزها (ارتباط با مردم فرای مرزهای جغرافیایی، تخصصی یا رشته‌ای و ...)	۵
رفتارهای اخلاقی	عدالت اجتماعی (احترام به حقوق، تفاوت‌ها، برابری و کرامت دیگران آگاهی از پیچیدگی‌های اخلاقی و پیامدهای مسائل مختلف در رشته خود توانایی دستیابی به راه‌حل‌های اخلاقی /مسئولیت‌پذیری از نظر اخلاقی و حرفه‌ای توانایی فهم و درک تأثیرات طرح‌ها و راه‌حل‌های پیشنهادی به‌عنوان یک فرد متخصص در بستر جهانی، اقتصادی، زیست محیطی و اجتماعی	۸
همکاری	ایجاد و حفظ محیطی آکنده از اعتماد، همکاری و درک متقابل کنشگر فعال (درک پویایی گروهی، رهبر بودن و حمایت از موفقیت دیگران) توانایی کار جمعی، تعاونی و بهره‌ور در گروه‌ها برای دستیابی به نتایج مشترک توانایی برقراری تعامل مؤثر و درست در محیط‌های گوناگون با افراد به‌صورت جمعی	۴
دانش و یادگیری	به‌کارگیری دانش کسب شده برای فعالیت در زمینه رشته تخصصی خود تسلط به دانش لازم برای ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر توانایی پیشبرد مرزهای دانش دستیابی به اطلاعات و درگیری نقادانه با آن با کاربرد فناوریهای روز یا در حال ظهور روحیه حقیقت‌جویی و پژوهشگری یادگیری مستمر (برخوردار از دانش روز، گسترش حرفه‌ای کار خود با شور، شوق و انگیزه، درک و شناخت نیاز به آموزش ضمن کار و توانایی انجام دادن آن در طول زندگی)	۱۲
شهروند جهانی	آگاه بودن از دیدگاه‌های گوناگون و شکل‌دهی عقاید مبتنی بر آنها درک مسئولیت مدنی و تعاملات اجتماعی جهانی شدن و سازگاری فرهنگی از طریق فرصت‌های جابجایی بین‌المللی	۲
خرد تدوین	ارتباط نتایج یادگیری مد نظر با شیوه ارزیابی، تعاملات یادگیری و محتوا تبیین نتایج یادگیری به‌صورت مشارکتی (با ذینفعان) تبیین نتایج یادگیری در هر رشته و هر دوره تحصیلی تبیین مختصر و دقیق نتایج یادگیری یادگیرمحور بودن نتایج یادگیری	۱۰

با توجه به جدول ۷، معیارهای اصلی برای تبیین صلاحیت‌ها یا نتایج یادگیری در تدوین و توسعه برنامه‌های درسی دانشگاهی، دستیابی فراگیران برنامه به خلاقیت و نوآوری، اشتغال‌پذیر شدن آنها برای جامعه واقعی و کسب دانش و یادگیری لازم برای فعالیت در آن و زندگی خود است. با این حال، از رفتارهای مبتنی بر اخلاق در جامعه، توانایی همکاری دانش‌آموختگان برنامه و برقراری ارتباطات مؤثر آنها به‌عنوان یک فرد عادی در جامعه محلی یا ملی یا یک شهروند جهانی نمی‌توان چشمپوشی کرد. نحوه شکل‌دهی و تعیین این نتایج یادگیری یا دستاوردهای برنامه نیز باید از اصول خاصی پیروی کند که با عنوان خرد تدوین نتایج یادگیری در برنامه نامگذاری شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

به‌منظور بررسی تجارب دانشگاه‌های منتخب در تدوین برنامه‌های درسی، تحلیل محتوای کیفی منابع انتخابی صورت گرفت. محدوده‌های تقسیم‌بندی برای استخراج داده‌ها و بررسی و تحلیل آنها شامل دانشگاه‌های (برایتون انگلستان، هاروارد آمریکا، پورتموث انگلستان، فلیندرز استرالیا و رایرسون کانادا) بود. مبتنی بر یافته‌های تحلیل محتوای کیفی دانشگاه‌های مذکور، مقوله‌های اصلی شامل وضعیت تعیین هدف، تعیین اصول تدوین، تعیین محتوا، نحوه ارزشیابی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، فرایند تدوین و برونداها یا نتایج یادگیری بودند. نتایج این بخش برای وضعیت هدفگذاری در طراحی برنامه‌های درسی دانشگاه‌های مورد مطالعه نشان داد که پیگیری اصول خاصی مانند آمادگی برای ورود به جامعه محلی و جهانی و ویژگی‌های بارز آن، بیان اهداف ویژه‌ای مبتنی بر ویژگی‌های رشته مد نظر و نتایج یادگیری آن در هر رشته مد نظر بوده است. آموزش حقوق شهروندی به‌عنوان یک هدف دارای اولویت از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان دکتری در مطالعه عبدی و همکاران (Abdi Hamid, Ibrahim, Nili & Rajaipour, 2016) به‌منظور تبیین برنامه درسی آینده، تربیت شهروند توانمند در پژوهش حسینی لرگانی (Hosseini Largani, 2017) برای برنامه درسی نوآورانه و برآوردن انتظارات و ارزش‌های فرهنگی جامعه و توسعه آنها به‌عنوان اهداف مهم برنامه درسی ارائه شده‌اند که از ویژگی‌های بارز هدفگذاری در مطالعه حاضر شناخته شدند.

یادگیری مادام‌العمر و تعیین اهداف کلان مانند پرورش افراد برای کسب جایگاهی مؤثر مشابه رهبران جهانی و درک مسائل وسیع مربوط به بشریت و جامعه مدرن و اهداف ملی مانند مشارکت در توسعه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، علمی و فناوری کشور از ویژگی‌های بارز هدفگذاری در برنامه درسی دانشگاه‌های مذکور بوده است. باید اذعان داشت که در اهمیت یادگیری مادام‌العمر به‌عنوان یک هدف یادگیری همان بس که در بسیاری از مطالعات و پژوهش‌ها به آن پرداخته شده است. افضلی‌نیا و همکاران (Afzalnia & Ashkooh, 2010) با بررسی جایگاه آموزش رسمی، غیررسمی و یادگیری مادام‌العمر در عصر ناپایداری اطلاعات به این نتیجه دست یافتند که ضرورت یادگیری مادام‌العمر باید مد

نظر قرار گیرد، زیرا در یادگیری مادام‌العمر، یادگیری افراد لذتبخش‌تر و احتمال فراموشی آموخته‌ها کمتر خواهد بود.

فادیوا و ماچیزوکی (Fadeeva & Mochizuki, 2010) در پژوهشی این موضوع را تأیید کردند که هر جامعه‌ای نیازمند منابع انسانی با کیفیت و شهروندان فعال برای پیشرفت است که توجیه آموزش مادام‌العمر را تقویت می‌کند. این موضوع در مطالعه مهرمحمدی و همکاران (Mehr Mohammadi et al., 2016) در تدوین برنامه درسی آموزش عالی مبتنی بر رویکرد آموزش مادام‌العمر تأیید و بر آن تأکید شده است. از آنجایی که تعیین مطلوب اهداف در تدوین برنامه درسی مبتنی بر الگوهای طراحی و تدوین برنامه‌های درسی (O'Neill, 2015; Veness, 2010; Wolf, 2007; Ajam et al., 2017) از نظر بیشتر محققان (Akker, 2003; Sand, Davis, Lammel & Stone, 1960; Lunenburg, 2011; Hejazi & Rezaei, 2015) عنصری ضروری محسوب می‌شود، باید به این مهم در تدوین و طراحی برنامه‌های درسی دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران و بازنشر آنها برای آگاهی مخاطبان علاقه‌مند بسیار توجه شود.

بر اساس نتایج کدگذاری، معیارهای مستخرج از تحلیل برنامه‌های درسی دانشگاهی در کشورهای مورد مطالعه برای تبیین هدف در دو دسته سطح خرد و کلان مقوله‌بندی شدند. بیشترین تعداد زیرمعیارها حاصل از تحلیل برنامه‌های درسی این دانشگاه‌ها در اهداف سطح خرد مربوط به خرد تدوین و حول محور دانشجو بود. چگونگی آرایش و تنظیم اهداف در تدوین برنامه درسی و توجه به ویژگی‌ها، نیازها و توانمندی‌های دانشجویان در این امر که ذی‌نفع اصلی برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی هستند، اهمیت دارد و این مهم به خوبی نتیجه اخیر را توجیه می‌کند. در مدل طراحی برنامه درسی با نگاه شایستگی‌محوری گادامارا اولیویرا (Guadarrama Olivera, 2013) نیز دانشجویان در کانون برنامه درسی قرار داده شده‌اند؛ از نظر او دانشجو در این مدل فردی است که با هدف یادگیری وارد دانشگاه شده است و یادگیری به صورت مشارکتی خواهد بود. بر اساس یافته‌ها، در هدفگذاری به صورت کلان، بر موضوع بازار کار و آمایش سرزمین و در نظر گرفتن وجهه ملی و جهانی برنامه درسی تأکید می‌شود. در بسیاری از مطالعات نیز به این موارد پرداخته شده و تحولات گسترده و همه‌جانبه‌ای که در پی جهانی شدن در عرصه‌های مختلف روی داده است، تغییر و بازنگری در اهداف آموزشی و به تبع آن، اهداف برنامه‌های درسی را ایجاب می‌کند. بنابراین، تربیت شهروندان جهانی و شناخت اصول و مسائل کلیدی جهان کشورها را برای موفقیت در عرصه جهانی شدن آماده خواهد کرد که باید در نظام آموزشی و تدوین برنامه‌های درسی مد نظر قرار گیرد.

یافته‌های پژوهش در خصوص اصول تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی نشان داد که رعایت اصول برنامه‌ریزی درسی و بهره‌گیری از تخصص افراد خبره در این خصوص و نیازسنجی پیش از برنامه‌ریزی ضرورت دارد. انجام دادن مطالعات پشتیبان، در نظر گرفتن اصول نگارش و تهیه برنامه، در نظر گرفتن امکانات محلی و دانشگاهی و تأثیر نقش ذینفعان و درگیر کردن آنها از جمله اصول بارز درج شده در

اسناد مربوط به تدوین برنامه‌های درسی این دانشگاه‌ها بوده است. با این حال، توجه به نقش کارفرمایان و بازار کار و همچنین دانش‌آموختگان در قالب مطالعات پیگردی موضوعی است که با واقعیت‌بیکاری دانش‌آموختگان و نارضایتی عمومی بازار کار محرز می‌شود. درگیرکردن ذینفعان یا مشغولیت آنها در تدوین برنامه درسی، اصلی است که در بسیاری از مطالعات به شیوه‌های مختلف بررسی و نقد شده است (Cai et al., 2017; Yazdi, 2013; Bovill & Bulley, 2011). پژوهشی در دانشگاه دوبلین نشان داد که بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاه بدون مشارکت ذینفعان به نتیجه نخواهد رسید و در صورتی که بازنگری متناسب و صحیح صورت گیرد، می‌توان انتظار داشت که بهبود چشمگیری در فرایندهای مرتبط با برنامه‌های درسی به‌ویژه بهبود مهارت‌های مرتبط با بازار کار صورت گیرد (University of Dublin, 2018). یزدی (Yazdi, 2013) نیز این یافته را تأیید کرده و نتیجه گرفته است که با وجود این مهم برنامه‌های درسی معمولاً در فضایی تدوین می‌شود که الزام‌های مخاطبان بیرونی را پوشش نمی‌دهد و این بزرگ‌ترین ضعف در طراحی برنامه‌های درسی دانشگاهی محسوب می‌شود. از این‌رو، علی‌رغم مشارکت دانشجویان به‌عنوان مخاطبان اصلی برنامه و استادان به‌عنوان اجراکنندگان آن، از نقش بازار کار و کارفرمایان نمی‌توان غافل شد. مطالعات افرادی مانند لانگ‌ورث (Longworth, 2004, as cited in Karimi et al., 2013) درباره نظام‌های متمرکز برنامه‌ریزی درسی نشان می‌دهد که برنامه در دستیابی به هدف موفقیت‌چندانی نداشته و مهم‌ترین دلیل شکست آنها نبود مشارکت همه افراد مرتبط با برنامه درسی به‌ویژه اعضای هیئت علمی در فرایند برنامه‌ریزی درسی است. بنابراین، هر قدر واقعیت‌های یادشده به‌خوبی مطالعه و منعکس شوند، نیازها به نحو مطلوب‌تری تعیین خواهند شد (Khaleghi Nejad, Maleki & Salmani, 2014). در مطالعه عبدی و همکاران (Abdi et al, 2016) به این نیازها در قالب مواردی از قبیل نیازهای ذینفعان درونی دانشگاه، نیازهای فرهنگی و اجتماعی جامعه، صنعت و بازار کار با عنوان تقاضای اجتماعی، تناسب با مقتضیات جهانی و تحولات علم در سطح جهان و جهت‌گیری سیاسی جامعه در عرصه ملی و بین‌المللی به‌عنوان عناصر برنامه درسی آینده آموزش عالی ایران پرداخته شده است که با یافته حاضر همخوانی دارد. نیازسنجی موضوع مد نظر در مطالعه حسینی لرگانی (Hosseini Largani, 2017) است که ارتباط با محیط و بازتاب وقایع زندگی، متناسب با بازار بودن، ارتباط با محیط کسب و کار، تقویت شایستگی‌های مورد نیاز بازار کار، تشخیص نیازهای واقعی، راه حل محور بودن، پاسخگویی به نیازهای جامعه، تیم‌محوری و ارتباط از پایین به بالا را از ویژگی‌های برنامه درسی نوآورانه می‌شمارد. امین خاقانی و گودرزی (Amin Khandaghi & Goodarzi, 2011) در مطالعه‌ای طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی برای نظام آموزشی ایران با رویکرد تمرکززدایی نیازسنجی چندسطحی را یکی از مراحل مهم فرایند تدوین برنامه‌های درسی برشمرده‌اند. درباره اهمیت نیازسنجی، حسینی لرگانی (Hosseini Largani, 2017) تناسب اندک بین بازار کار و محتوای آموزشی در دروس دانشگاهی و کاربردی نبودن محتوا و مطالب درسی در دنیای واقعی را از مهم‌ترین موارد ناکارآمدی آموزشی می‌داند. آن

(Allen, 2010) از زاویه دیگری به موضوع نگریسته و آن نیاز اجتماعی است. او تأکید دارد که برنامه‌های درسی در اثر تغییر نیازهای فردی و اجتماعی دچار تلاطم می‌شوند. مطابق با مطالعه خالقی نژاد و همکاران (Khaleghi Nejad et al., 2014) درباره برنامه درسی قصدشده دوره کارشناسی، انتخاب واحدهای درسی هر رشته با نگاهی جامع، متناسب با تعداد و وزن واحدها و به‌روزرسانی آنها با توجه به سرعت رشد و تولید علم از جمله موارد ضعفی است که باید تدابیری برای آنها اندیشیده شود. همچنین تلفیق مهارت‌های سواد اطلاعاتی متناسب با شرایط سنی و آمادگی ذهنی فراگیران، تلفیق و یکپارچگی و ارتباط و هماهنگی محتوای برنامه در کلیه دروس (Hosseini & Khademi, 2015)، انسجام، نظام‌مندی، تناسب داشتن، جامعیت و تخصصی و مهم بودن برای رشته اهمیت دارد. پژوهش محمدی و همکاران (Mohammadi, Marzooqi, Turkzadeh, Salimi & Haddadnia, 2016) از جمله یافته‌های مهم برخی مطالعات در تدوین محتوای مناسب آموزشی است که با یافته‌های مطالعه حاضر همخوانی دارد. بر اساس نتایج کدگذاری نیز به‌منظور تدوین محتوا در طراحی و توسعه برنامه‌های درسی دانشگاهی باید معیارهایی را مد نظر قرار داد که مهم‌ترین آنها توجه به ارتباط میان محتوای دوره با اهداف و نتایج یادگیری مورد انتظار در دوره، اهداف دانشگاه و اهداف ملی و جهانی، مطابقت با مسائل روز و آخرین پیشرفت‌های دنیا، رشته و بازار کار با در نظر گرفتن موضوعات مرتبط با فرهنگ‌ها و ارزش‌های ملی و اجتماعی در تعیین سرفصل‌ها و محتوای دوره است که با توجه به فلسفه چارچوب تدوین برنامه درسی مبنی بر انسجام و ارتباط میان تمام عناصر و بخش‌های برنامه درسی توجیه علمی و منطقی می‌یابد. از طرفی، در بسیاری از مطالعات به این ارتباط مطابق پژوهش حاضر پرداخته شده است (Mohammadi et al., 2016; Hedayati, Maleki, Sadeghi & Saadipour, 2016).

نتایج مطالعه در بخش ارزشیابی نشان داد که موضوع ارزشیابی یکی از موارد مد نظر و مهم در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی در دانشگاه‌های مورد مطالعه است. این موضوع با توجه به منطق الگوی برخی پژوهشگران (Rahmanpour & Mirshah Jafari, 2016; Lattuca & Stark, 2009; Akker, 2003) که ارزشیابی را یکی از عناصر اصلی برنامه درسی توصیف می‌کنند، قابل درک است. مطابق با نتایج تمام دانشگاه‌های مورد مطالعه، آنها به وضوح به چگونگی ارزشیابی و خصیصه‌های مهم آن از جمله تعیین زمان‌های مشخص ارزیابی، تنوع شیوه‌های ارزیابی مناسب برای پوشش کامل نتایج یادگیری مورد انتظار و محتوای دوره و تعیین روش‌ها، فرمت‌ها و فراوانی شیوه‌های ارزیابی مبتنی با اهداف دوره پرداخته‌اند. یکی از متخصصان در پژوهش مذکور ابراز داشته است که بر اساس زمان ارزشیابی می‌توان از ارزشیابی تشخیصی، تکوینی و تراکمی بهره گرفت و با توجه به اهداف از انواع شیوه‌ها و سنجه‌های متنوع استفاده کرد (Zeller, Sherbino, Whitman, Skeate & Arnold, 2016; Koenen, Dochy & Berghmans, 2015; Hedayati et al., 2016). مطابق با نتایج کدگذاری، در ارزشیابی بر توجه به قوانین و اصولی مانند تبیین شیوه

ارزشیابی و نحوه بازخورد آنها، تعیین شاخص برای مشخص کردن نتایج یادگیری مورد انتظار و نظارت بر شیوه اجرای آن و ارتباط آنها با دانشجو و استاد تأکید شده است. نظام‌مند بودن شیوه ارزشیابی در تدوین برنامه درسی و توجه به ذی‌مدخل‌های اصلی در این امر (دانشجو و استاد)، موضوعی است که در تمام طول مسیر تدوین برنامه درسی مطلوب و برای تمام عناصر باید رعایت شود که با توجه به ذات برنامه‌ریزی توجیه منطقی می‌یابد. یافته اخیر با بخشی از نتایج پژوهش محمدی و همکاران (Mohammadi et al., 2016) همسویی دارد.

تعیین راهبردهای یاددهی- یادگیری می‌تواند در تکمیل برنامه درسی جامع نقش داشته باشد (DeZure, 2002; O'Neill, 2015; Veness, 2010)، اما مبتنی بر نتایج پژوهش خسروی و همکاران (Khosravi, Fathi Vajargah, Maleki & Norouzi, 2013) در برنامه‌های درسی دانشگاهی ایران به وضوح به آن توجه نشده است. در برخی از این دانشگاه‌ها فقط به کلیاتی مانند روش-های مناسب علمی و جدید برای آموزش و تدریس اشاره شده، اما به نمونه این روش‌ها یا چگونگی انتخاب آنها اشاره‌ای نشده است. در حالی که قلب دانشگاه یادگیرنده و راهبردهای یادگیری و تدریس است، از این‌رو، اهمال در این امر نتایج نامساعدی را برای دانشگاه و خروجی‌های آن به همراه خواهد داشت.

مطابق با منابع مورد بررسی، در دانشگاه‌های مورد مطالعه، روند و فرایند تدوین برنامه درسی دانشگاهی با شفافیت کمی ارائه شده است. شاید دلیل این امر را بتوان به آژانس‌های ارزیابی و اعتبارسنجی خارجی برای تدوین، توسعه و ارزیابی برنامه درسی دانشگاه‌های مورد مطالعه نسبت داد، چرا که به‌واسطه وجود داشتن استانداردهای برنامه درسی و اعتبار این آژانس‌ها و ارزیابی‌های آنها بخش زیادی از فرایند توسط این نهادها هدایت می‌شود و دانشگاه‌ها نقش کمتری دارند؛ از این‌رو، تشریح فرایند برای آنها لزوم چندانی نمی‌یابد. در دانشگاه‌های کشورهای در حال توسعه‌ای مانند ایران به دلیل نبود چنین نهادها یا آژانس‌هایی و پاندولی بودن سیاست تمرکز و عدم تمرکز در برنامه‌های آموزش عالی و متعاقب آن سلب اختیار و سپس تفویض اختیار به دانشگاه‌ها برای تدوین برنامه درسی دانشگاهی خود، نیاز به شفاف‌سازی بیشتر احساس می‌شود. از این‌رو، در برنامه‌های این دانشگاه‌ها تلاش بیشتری در خصوص روشن ساختن گام‌های فرایند صورت گرفته است. به‌طور کلی، بر اساس یافته‌های حاصل از کدگذاری، درباره فرایند تدوین برنامه درسی می‌توان گفت که مراحل این فرایند از تشکیل کمیته نیازسنجی و اجرای آن آغاز و به ارزیابی و بازبینی برنامه و مستندسازی آن ختم می‌شود. در بسیاری از الگوهای فرایند طراحی و بازنگری برنامه درسی از جمله الگوی دیاموند (Diamond, 2000) و هیکس (Hicks, 2007) نیازسنجی رکن اساسی و بنیادی محسوب می‌شود.

بر اساس نتایج پژوهش، در مسیر تدوین و توسعه برنامه درسی، گروه آموزشی بیشترین نقش را بر عهده دارد. درواقع، مسئولیت اصلی برنامه‌ریزی و بازنگری برنامه‌های درسی با گروه آموزشی مربوط است و سایر ارکان نقش سیاست‌گذاری، هماهنگ‌سازی، هدایت، نظارت و تأیید نهایی برنامه‌های ارائه شده از

سوی گروه‌ها را بر عهده دارند. با این حال، مطابق پژوهش زین‌الدین میمند و همکاران (Zainuddin, Meymand, Naderi, Shariatmadari & Seif, 2010) میزان آگاهی اعضای هیئت علمی گروه‌های آموزشی از گام‌ها و مراحل تدوین برنامه درسی در حد مطلوب و مناسب نیست. از طرفی، در دانشگاه‌های داخلی به وجود متخصصان داخلی و خارجی در شورای برنامه‌ریزی درسی اشاره شده است، اما مستنداتی دال بر به‌کار گرفته شدن این متخصصان با ذکر ویژگی‌های آنها موجود نیست. بهره‌گیری از این متخصصان به دلیل پیچیدگی و ابهام در حوزه برنامه‌ریزی درسی، سوءبرداشت‌ها در این خصوص، ناآشنایی اعضای هیئت علمی با این دانش و نیاز به وجود داشتن دیدگاه‌هایی در حوزه‌های تخصصی به‌ویژه در موضوعات بین‌رشته‌ای مطابق با نتایج پژوهش کریمی و همکاران (Karimi et al., 2013) و یادگارزاده و همکاران (Yadegarzadeh, Fathi, Mehr Mohammadi & Arefi, 2014) تدوین برنامه درسی مناسب را ناممکن و نیاز به بهره‌گیری از متخصصان را بیش از پیش روشن می‌سازد. در برنامه درسی بیشتر دانشگاه‌های مورد مطالعه به نتایج یادگیری یا دستاوردهای رشته‌های تدوین شده در پایان دوره برای دانش‌آموخته آن دوره مانند صلاحیت‌های تخصصی یا شخصی فراگیر برای ورود به جامعه واقعی و بازار کار آن رشته یا به‌صورت عمومی پرداخته شده است. این در حالی است که مطابق منابع مورد بررسی برای دانشگاه‌های داخل ایران این نتایج یادگیری در تدوین و توسعه برنامه‌های درسی مورد اهمال قرار گرفته و چندان به آنها و نقشی که در آمادگی فراگیر به‌عنوان یک آموزش دیده یا متخصص ایفا می‌کنند، اشاره‌ای نشده است. موضوع تأمل‌برانگیز در این بخش، تأکید بیشتر نتایج یادگیری در برنامه‌های درسی دانشگاهی دانشگاه‌های مورد مطالعه به کسب صلاحیت‌ها، مهارت‌ها و قابلیت‌های عمومی و اصلی مشترک برای تمام دانش‌آموختگان دانشگاهی (فرای تحصیل در یک رشته تخصصی خاص) برای سازگاری و هم‌آوایی با جهان متغیر و پیش‌بینی ناپذیر عصر حاضر است (Khaleghi Nejad et al., 2014).

پیشنهادها

۱. شیوه‌نامه تدوین برنامه درسی مستخرج از این مطالعه که به‌صورت گام به گام و کاربردی بر مبنای معیارهای تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی تهیه شده است، هر چند سال یک بار به‌دلیل تغییر علم و فناوری و روش‌های یاددهی و یادگیری بازنگری شود.
۲. فرایند تدوین برنامه درسی پیشنهاد شده بر اساس بررسی و تجمیع تجارب دانشگاه‌های مورد مطالعه بوده است که توصیه می‌شود به‌عنوان یک رویه اجرایی مد نظر دانشگاه‌ها قرار گیرد.
۳. موضوع نیازسنجی و انجام دادن مطالعات پشتیبان به‌دلیل پیش‌نیاز بودن و داشتن اهمیت زیاد در تدوین برنامه درسی، نیازمند توجه جدی‌تری است. برگزاری کارگاه‌های آموزشی توانمندسازی دست‌اندرکاران تدوین برنامه درسی در این خصوص بسیار اهمیت دارد.

۴. از آنجا که گروه‌های آموزشی نقطه آغاز تدوین رشته یا گرایش جدید در فرایند برنامه‌ریزی درسی محسوب می‌شوند و به دلیل نبود تخصص لازم برنامه‌ریزی درسی در میان اعضای هیئت علمی سایر رشته‌ها به‌ویژه در بخش تشخیص نیاز و هدفگذاری مطابق با نتایج بسیاری از پژوهش‌های مذکور، پیشنهاد می‌شود که دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های توانمندسازی در قالب امتیازات ارتقامجور برای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها در این خصوص لحاظ شود.

۵. علی‌رغم تلاش بسیار برای بهره‌گیری از حداکثر تجارب دانشگاه‌های متعدد خارجی در دستیابی به معیارهای مد نظر برای تدوین برنامه درسی مطلوب در پژوهش حاضر، به دلیل محدودیت‌های زمانی و تکامل علم و تجربه در طول زمان، در صورتی که نیاز به تغییر یا تکامل در معیارها احساس شد، این نیاز مبتنی بر بررسی تجارب بیشتری از دانشگاه‌های خارجی و پیمایش نظرهای ذینفعان بیشتر در قالب طرح تحقیقاتی پیگیری شود.

۶. ضرورت دارد که کارگاه دانش‌افزایی با عنوان چگونگی تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاهی برای کارگروه تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی اجرا شود.

References

1. Abdi Hamid, M.J., Ibrahim Nili, M.R., & Rajaipour, S. (2017). Explaining the curriculum in order to realize the perspectives and missions of higher education in Iran on the horizon of 1404. *Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 8(16), 59-88 [in Persian].
2. Afzalnia, M., & Ashkooh, V.A. (2010). Investigating the status of formal and informal education and lifelong learning in the age of information instability. *Iranian Journal of Engineering Education*, 12 (45), 57-68 [in Persian].
3. Ajam, A.A., Jafari, T.H., & Akbari, B.M. (2017). Designing a combined curriculum model for the higher education system based on the Acker model. *Curriculum Planning Research*, 14 (2, 26, 53), 1-16 [in Persian].
4. Akker, van den. Jan (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In: *Curriculum landscape and trends*. Edited by J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
5. Allen, L.A. (2010). Curriculum change. In Kridel, C. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1). Sage.

6. Amin Khandaghi, M., & Goodarzi, M.A. (2011). Designing a regional curriculum planning system for education in the Islamic Republic of Iran. *Curriculum Studies*, 6(23), 109-76 [in Persian].
7. Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. SRHE.
8. Bell, M.E. & Lefoe, G. (1998). Curriculum design for flexible delivery: Massaging the mode I. Flexibility: The next wave? Proceedings of the 15th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education.
9. Bovill, C., & Bulley, C. J. (2011). *A model of active student participation in curriculum design: Exploring desirability and possibility*.
10. Cai, J., Youngblood, V.T., Khodyreva, E.A., & Khuziakhmetov, A.N. (2017). Higher education curricula designing on the basis of the regional labour market demands. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 2805-2819.
11. Christensen, C.M. & Eyring, H.J. (2011). *The innovative university: Changing the DNA of higher education from the inside out*. US: Jossey-Bass, A wiley Imprint.
12. Dezure, D. (2002). Curriculum, higher education. In: *Encyclopedia of Education*. edited by James W. Guthrie, New York: MacMillan.
13. Fadeeva, Z., & Mochizuki, Y. (2010). Universities as important actors for shaping the future of the world society in terms of sustainable development-by addressing sustainability through their major functions of education, research and outreach, 250.
14. Fayez, A., & Shahabi, A. (2010). Evaluation and prioritization of barriers to university and industry relationships. *Journal of Leadership and Educational Management*, Islamic Azad University, Garmsar Branch, 4, 124-97 [in Persian].
15. Fraser, S.P., & Bosanquet, A.M. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it?. *Studies in Higher Education*, 31(03), 269-284.
16. Guadarrama Olivera, L. (2013). Curriculum and learning design for competencies/outcomes based education: *A Systemic View*.
17. Hedayati, A., Maleki, H., Sadeghi, A., & Saadipour, I. (2016). Designing and validating a competency-based curriculum model for the

- master's degree program in the curriculum. *Journal of Qualitative Research in the Curriculum*, 1 (4), 27-61 [in Persian].
18. Hejazi, S.Y., & Rezaei, M. (2015). Students 'and graduates' views on agricultural curricula. *Agricultural Management Research Quarterly*, 33, 28-46 [in Persian].
 19. Hewton, E. (1979). A strategy for promoting curriculum development in universities. *Studies in Higher Education*, 4(1), 67-75.
 20. Hicks, J.R. (2017). *From 'Value and Capital'*. In *Bond Duration and Immunization* (pp. 57-61). Routledge.
 21. Hicks, O. (2007, July). Curriculum in higher education in Australia—Hello. In *Enhancing Higher Education, Theory and Scholarship, Proceedings of the 30th HERDSA Annual Conference* [CD-ROM] (Vol. 8, No. 11).
 22. Hosseini Largani, S.M (2017). *Dimensions of academic burnout and identifying the factors affecting it among students of universities affiliated to the Ministry of Science, Research and Technology and providing appropriate solutions to address it*. Higher Education Research and Planning Institute [in Persian].
 23. Hosseini Largani, S.M., Barani Ali Akbari, S.Y., & Yadegarzadeh, G. (2019). *Designing a system for compiling and developing university curricula*. Tehran: Higher Education Research and Planning Institute [in Persian].
 24. Hosseini, N., & Khademi, M. (2015). Curriculum framework based on the development of information literacy in primary school. *Journal of Educational Research*, 10 (42), 75-98 [in Persian].
 25. Hussain, A., Dogar, A.H., Azeem, M., & Shakoor, A. (2011). Evaluation of curriculum development process. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 263-271.
 26. Jafari Harandi, R., Mirshah Jafari, S.I., & Liaqtdar, M.J. (2009). A comparative study of science education curriculum in Iran and several countries of the world. *New Educational Thoughts*, 5(2), 145-193 [in Persian].
 27. Karimi, S., Nasr, A.R., & Sharif, M. (2013). Requirements and challenges of higher education curriculum with learning society approach. *Bi-Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 4 (8), 89-126 [in Persian].

28. Khaleghi Nazad, S.A., Maleki, H., & Salmani, B. (2014). A reflection on the position of needs assessment in the higher education curriculum. The First National Conference on Quality Assessment in University Systems, Tehran: Sharif University of Technology, May 2014 [in Persian].
29. Khan, M.A., & Law, L.S. (2015). An integrative approach to curriculum development in higher education in the USA: A theoretical framework. *International Education Studies*, 8(3), 66-76.
30. Kharashadizadeh, F., & Karimi Monaghi, H. (2017). A comparative comparison of how to implement a systematic strategy in the undergraduate nursing curriculum of the United States, Canada and Australia and provide suggested solutions in the Iranian nursing curriculum. *Journal of Yazd Center for the Study and Development of Medical Education*, 12 (1 and 2), 2-12 [in Persian].
31. Khosravi, M., Fathi Vajargah, CY., Maleki, H., & Norouzi, D. (2013). Analysis of the acceptance of curriculum innovations in the higher education system (Case study: Curriculum review regulations of Iranian universities). *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 27 (9), 135-166 [in Persian].
32. Kimball, B.A. (1986). *Orators & philosophers: A history of the idea of liberal education*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027.
33. Koenen, A.K., Dochy, F., & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1-12.
34. Lattuca, L.R. (2007). Curricula in international perspective. In *International handbook of higher education* (pp. 39-64). Springer, Dordrecht.
35. Lattuca, L.R., & Stark, J.S. (2009). Learners. *Shaping the College Curriculum*, 145-181.
36. Lawton, D. (1983). *Curriculum studies and educational planning*. London: Hodder and Stoughton.
37. Levine, A. (1978). Handbook on undergraduate curriculum. ERIC.
38. Lunenburg, F.C. (2011). Key components of a curriculum plan: Objectives, content, and learning experiences. *Schooling*, 2(1), 1-4.

39. Mehr Mohammadi, M. (2007). An analysis of the policy of reducing the focus on curriculum planning in Iranian higher education: Necessities and opportunities. *Higher Education in Iran*, 1 (3), 18-1 [in Persian].
40. Milllear, P.M., Greenaway, R., & Schmidt, J. (2017). Using curriculum design principles to renew teaching and learning in developmental psychology. In Refereed papers from the 40th HERDSA Annual International Conference (pp. 250-260). Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA).
41. Mirzabeigi, A. (2001). *Planning and lesson plans in formal education and training of human resources*. Tehran: Yastroon Publishing [in Persian].
42. Mohammadi, M., Marzooqi, R., Turkzadeh, J., Salimi, Q., & Haddadnia, S. (2016). Higher education curriculum based on lifelong learning approach-qualitative approach. *Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 7 (13), 37-77 [in Persian].
43. Momeni Mahmoudi, H., Shariatmadari, A., & Naderi, E. (2008). Competency-based curriculum in higher education; *Educational Research Journal of Islamic Azad University, Bojnourd Branch*, 5, (17), 1-28 [in Persian].
44. Mortazavi, S. (2004). University/industry relationship: Inevitable necessity. *Educational Studies and Psychology*, 5(1), 118-95 [in Persian].
45. Oliva, P.F., & Gordon, W.R. (2012). *Developing the curriculum*. Pearson Higher Ed.
46. O'Neill, G. (2015). *Curriculum design in higher education: Theory to practice*.
47. Portley, J. (1987). *Curriculum definition*. Translated by Khoynejad, Gholamreza (2004), in the curriculum: Perspectives, Approaches and Perspectives, edited by Mahmoud Mehr Mohammadi, Mashhad: Astan Quds Razavi Publications [in Persian].
48. Rahmanpour, M., & Mirshah Jafari, S.I. (2016). The harms of religious education and providing appropriate solutions from the perspective of experts with a curriculum planning approach. *Research in Islamic Education Issues*, 24(32), 52-31 [in Persian].

49. Roberts, P. (2015). Higher education curriculum orientations and the implications for institutional curriculum change. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 542-555.
50. Sand, O., Davis, D., Lammel, R., & Stone, T. (1960). Components of the curriculum. *Review of Educational Research*, 30(3), 226-245.
51. Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, SH., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2017). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, Springer, 1-15, Netherlands.
52. Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 22 (1), 28-37.
53. Seel, N.M., & Dijkstra, S. (Eds.). (2004). *Curriculum, plans, and processes in instructional design: International perspectives*. Routledge.
54. Shafiee, M., Rahman Poori, M., & Bahadori, M. (2012). Investigating barriers and strategies for the relationship between industry and the university (Case study: Greater Tehran power distribution company). *Quarterly Journal of Innovation and Value Creation*, 1(14), 14-1[in Persian].
55. Shahrinaz, I. (2016). A multi-agent model to mitigate knowledge loss in continuous academic quality improvement effort. *Journal of Computing Technologies and Creative Content (JTeC)*, 1(1), 19-22.
56. Singh, S.K. (2008). Role of leadership in knowledge management: A study. *Journal of Knowledge Management*, 12(4), 3-15.
57. Smith, S.R. (2005). Toward an integrated medical curriculum. *Rhode Island Medical Journal*, 88(8), 258.
58. Strungă, A., Bunăiasu, C., & Stefan, M. (2013). Curriculum preferences patterns of education sciences students from the university of craiova. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 140-144.
59. Tabrizi, M. (2014). Qualitative content analysis from the perspective of deductive and inductive approaches. *Social Science Quarterly*, 64, 105-138 [in Persian].
60. Thong, C.L., Yusmadi, Y.J., Rusli, A., & Nor Hayati, A. (2012). Applying capability maturity model to curriculum design: A case study

- at private institution of higher learning in Malaysia. In *Proceedings of the World Congress on Engineering* (Vol. 2).
61. University College Dublin (2018). Curriculum review and enhancement process steering committee final report. Ireland's Global University.
 62. Veltri, N.F., Webb, H.W., Matveev, A.G., & Zapatero, E.G. (2011). Curriculum mapping as a tool for continuous improvement of is curriculum. *Journal of Information Systems Education*, 22(1), 31.
 63. Veness, D. (2010). As simple as possible”: The bones of curriculum design. Curriculum, technology & transformation for an unknown future. *Proceedings Ascilite Sydney*, 1002-1006.
 64. Wallace, D.K. (2000). Curriculum development in professional education, a design model for information studies (Doctoral dissertation), National Library of Canada= Bibliothèque nationale du Canada.
 65. Wolf, P. (2007). A model for facilitating curriculum development in higher education: A faculty-driven, data-informed, and educational developer-supported approach. *New Directions for Teaching and Learning*, 2007(112), 15-20.
 66. Yadegarzadeh, G., Fathi, V.C., Mehr Mohammadi, M., & Arefi, M. (2014). Designing and compiling the duties and tasks of higher education curriculum specialists. *Research in Educational Systems*, 8 (26), 1-45 [in Persian].
 67. Yarmohammadian, M.H. (2012). *Principles of curriculum planning*. Tehran: Yadavare Book Publishing Institute [in Persian].
 68. Yazdi, S.V. (2013). Effective employment: A basic objective for curriculum design in higher education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(4), 28-43.
 69. Zainuddin Meymand, Z., Naderi, E., Shariatmadari, A., & Seif, N.M. (2010). Presenting a curriculum development guide model based on examining the awareness of the faculty members of the Islamic Azad University, Kerman Branch, on the basic axis of curriculum planning. *Quarterly Journal of Educational Leadership and Management*, 4 (4), 99-128 [in Persian].

70. Zeller, M.P., Sherbino, J., Whitman, L., Skeate, R., & Arnold, D.M. (2016). Design and implementation of a competency-based transfusion medicine training program in Canada. *Transfusion Medicine Reviews*, 30(1), 30-36.
71. Zou, L.L. (2012). A meta-analysis framework and its application for exploring the driving causes to social vulnerability. In D. Erasga (Ed.), *Sociological landscape-theories, realities and trends* (pp. 127-142). London: IntechOpen.