

شاخص‌های کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی

دکتر زهره سرمد^۱، دکتر مؤده وزیری^۲

چکیده

برنامه‌های درسی بعنوان انتقال دهنده اطلاعات و فراهم کننده زمینه برای رشد و کسب مهارتها و ساختن دانش، از اهمیت بسیار زیادی برخوردارند. بنابراین توجه به کیفیت آنها امروز بحث غالب آموزش عالی را تشکیل می‌دهد. بنابراین بمنظور نظارت و ارزشیابی کیفیت برنامه‌های درسی در یک مؤسسه آموزش عالی و همچنین مقایسه نحوه عملکرد مؤسسات مختلف، شاخص‌های چندی تدوین شده است که بر جنبه‌های مختلف محتوی، دامنه شمول، توالی، توازن و... در برنامه‌های درسی احاطه دارند. آشنایی با این شاخص‌ها می‌تواند در بهبود و ارتقاء سطح طراحی و تدوین و اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی در آموزش عالی بسیار مفید و اثر بخش باشد.

مقدمه

در دنیایی سراسر تغییرات سریع که همه چیز دستخوش دگرگونی بنیادی شده است، هنوز یک نهاد به نام دانشگاه وجود دارد که از ابتدای پیدایش خود تا کنون، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده و مرکز یک نظام بین‌المللی تولید دانش، محل یادگیری، و منبع اصلی خرد جمعی بشری است. شرایط حاضر جهان، واکنشهایی را از جانب آموزش عالی ایجاب می‌کند. بنا به گفته فردریکو مایور (Mayor, 1998, pp. 249-255) آموزش عالی باید به جهانی شدن ارتباطات و به اقتصاد بازار که بر دنیای امروز چیره شده است، پاسخ داده و با آنها تعامل کند. اما اگر فقط بخواهد براساس معیارهای تجاری حتی هنگامی که متناسب با مقتضیات زمان باشد، عمل کند،

۱- عضو هیئت علمی گروه مبانی روانی آموزش و پرورش دانشگاه تهران

۲- عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه الزهراء

هرگز راه خود را به دنیای آینده نخواهد گشود. زیرا به دلیل اجبار در تطابق دائمی با شرایط مختلف و توقعات گوناگون عنان اختیار از کف داده، نخواهد توانست آینده را شکل دهد... دانشگاه به مثابه برج مراقبت جامعه است. کافی نیست که جهان، جامعه‌ای مبتنی بر اطلاعات باشد، بلکه باید بر دانش استوار شود. دانش به انسان امکان انتخاب داده و او را در مقام کنترل می‌نشانند. این سخن دبیر کل یونسکو است که در آستانه ورود به قرن بیست و یکم بر لزوم حضور دگرگونه آموزش عالی و بر ضرورت بازنگری در عملکرد آن تأکید می‌کند. از آنجا که جوهره فعالیت هر مؤسسه آموزشی، برنامه درسی آن است، برنامه درسی آموزش عالی نیز بعنوان انتقال دهنده اطلاعات و فراهم کننده زمینه برای ساختن دانش و کسب مهارت‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و کیفیت در همه اجزا و فعالیت‌های آن باید مرعی گردد.

هدف این مقاله معرفی شاخص‌های کیفی برنامه درسی در آموزش عالی است و به همین منظور قصد دارد پس از توضیح مختصر ویژگی‌های برنامه درسی در آموزش عالی و عواملی که بر آن تأثیر می‌گذارد، به مفهوم کیفیت برنامه درسی و سپس چگونگی ارزیابی آن بپردازد. آنگاه شاخصها، کاربرد و چگونگی ساختن آنها را معرفی کند. در پایان نیز به چالشهای فراروی ارزشیابی کیفیت اشاره خواهد شد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

پرتال جامع علوم انسانی: برنامه درسی در آموزش عالی:

برنامه درسی در آموزش عالی، ابزار علمی و اجتماعی نیرومندی است که ضمن ترسیم چگونگی و حدود انتقال دانش و مهارت‌ها، یک تجربه وسیع علمی برای دانشجویان محسوب می‌شود. در یک دید کلان، برنامه درسی هر مؤسسه آموزشی، تلویحاً معرف فلسفه و اهداف تربیتی و یا به عبارتی بیانگر سیاستهای علمی آن مؤسسه می‌باشد. برنامه درسی حاکی از هنجارها، ارزشها و رفتار و فرهنگ سازمانی است که علاوه بر مدارک و گواهینامه‌ها، میزان اعتبارات تخصیص یافته برای مؤسسه، طرز تقسیمات داخلی آن، اهداف میان مدت و بلند مدت، عوامل و سازمانهای منطقه‌ای، رشته‌ای و برنامه‌ای در معرفی برنامه‌ها سهم مؤثر داشته و به نوبه خود

تصویری از مؤسسه را برای جامعه (دانشجویان، فارغ التحصیلان، کارفرمایان و ...) ارائه می‌دهد. میزان و چگونگی دستیابی به اهداف یادگیری، یکی از اصلی‌ترین معیارهای تعیین اثربخشی و کارآیی یک مؤسسه آموزش عالی است. (Ratcliff, 1992, p. 1567).

اهداف برنامه‌های درسی:

در آموزش عالی گوناگونند. اهداف یک رشته تحصیلی با در نظر گرفتن توسعه رشته درسی و یا با در نظر گرفتن مشاغل مربوط به آن رشته، تعیین می‌شود. اهداف به تناسب نوع مؤسسات آموزش عالی نیز متفاوتند. بیشتر برنامه‌های درسی مؤسسات آموزش عالی غیردانشگاهی، یا آموزش عالی کوتاه مدت، یا دانشکده‌های تربیت معلم، دروس حرفه‌ای ارائه می‌دهند. یعنی به نسبت دانشگاهها، تأکید بیشتری بر کاربرد دانش دارند. اهداف خاص آموزش عالی هر کشور - مثلاً تربیت مستخدمان غیرنظامی، یا ارتقاء و توسعه صنعتی یا کشاورزی در منطقه شکل دادن به مؤسسات آموزش عالی را تداوم می‌بخشد.

تیچلر (Teichler, 1985, pp. 2199-2200) کانون‌های توجه برنامه‌های درسی آموزش عالی را در هفت طبقه اصلی دسته‌بندی می‌کند:

۱) برنامه‌های درسی یا به منظور آماده سازی برای پژوهش و خلق دانش طراحی شده‌اند، یا متمایل به تولید دوباره دانشی که موجود هست می‌باشند.

۲) برنامه‌های درسی را می‌توان برای آماده سازی شغلی طراحی کرد (مثل پزشکی، حقوق و مهندسی)، یا به گونه‌ای که مستقیماً ارتباطی با نقشهای شغل نداشته باشند (مثل اکثر رشته‌های علوم پایه).

۳) اهداف برنامه‌های درسی آموزش عالی به تناسب میزان تخصص‌گرایی متفاوتند. هر چند تخصص‌گرایی به شکل مطالعه عمیق یک رشته بسیار مطلوب است. اما در عین حال به دلیل احتمال ایجاد نگرش محدود و به خاطر پایین آوردن احتمال یافتن یک شغل تخصصی مناسب و بخاطر تضییع توانمندی فارغ التحصیلان، هنگامی که دانش آموخته شده کهنه می‌شود، مورد انتقاد

است.

- ۴) رشته‌های تحصیلی ممکن است براساس موضوع (رشته تحصیلی) طراحی شوند مثل زیست‌شناسی، اقتصاد و ...، یا فرارشته‌ای، چند رشته‌ای، یا میان رشته‌ای.
- ۵) در برخی کشورها ایجاد یک محور مشترک دانش برای همه دانشجویان یکی از اهداف آموزش عالی است و در بعضی دیگر دروس مشترک ارائه نمی‌شود.
- ۶) یک هدف دیگر برنامه‌های درسی آموزش عالی، رشد شخصیتی دانشجویان است که بسیار مهمتر از کسب مهارت‌های شناختی، علمی و شغلی است.
- ۷) از برنامه‌های آموزش عالی برای ایفای نقش اساسی در غنای فرهنگی جامعه انتظار زیادی می‌رود.

سطوح برنامه‌های درسی در آموزش عالی

مؤسسات آموزش عالی نیز همچون مقاطع دیگر آموزش، ممکن است شاهد وجود سطوح متعددی از برنامه درسی باشند که احتمالاً در محتوی، دامنه پوشش، و کارآیی ارتباط کمی با یکدیگر خواهند داشت. در اینجا به چهار سطح از برنامه‌های درسی چندگانه اشاره میشود، الف) برنامه درسی طراحی شده (Designed Curriculum): برنامه‌های درسی طراحی شده شامل آنچه در سرفصلها و فهرست دروس آمده است، می‌باشد. این برنامه صرفنظر از اینکه در عمل اجرا می‌شود یا نمی‌شود، مورد توجه و استناد هیأت علمی قرار می‌گیرد و کانون توجه نیز محتوی و توالی دروس، آنطور که سیاستهای مؤسسه آموزش عالی یا گروه آموزشی ایجاب می‌کند، می‌باشد.

ب) برنامه درسی مورد انتظار (Expectational Curriculum): برنامه درسی مورد انتظار مشتمل است بر تکالیف خاص و سطوح عملکردی که از دانشجو انتظار می‌رود و همچنین روشی که عملکرد دانشجو مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. این نوع برنامه درسی، معمولاً بازتاب دیدگاه دانشجویان نسبت به برنامه درسی خاص است.

ج) برنامه درسی عرضه شده (Delivered Curriculum): برنامه درسی عرضه شده میزان مطالب ارائه شده و آنچه را در عمل تدریس می‌شود در برمی‌گیرد. این نوع برنامه، برخلاف نوع الف، رفتاری بوده و ممکن است در کلاسهای مختلف با طراحی اولیه، بسیار متفاوت شود. تعیین تکالیف جدید برای یک درس می‌تواند هم محتوی و هم روش ارائه درس را، از منظور طراحی اولیه دور سازد. به همین صورت ممکن است تنوع‌های دیگر نیز، حتی بطور غیر عمد، به وجود بیاید. باید توجه داشت که مؤسسات آموزش عالی در مورد دامنه و میزان تأثیر اینگونه تنوع‌ها، معمولاً بسیار کم می‌دانند.

د) برنامه درسی تجربه شده (Experienced Curriculum): برنامه‌های درسی تجربه شده آنچه را که دانشجویان در عمل انجام می‌دهند شامل می‌شود. این سطح از برنامه درسی نیز جنبه رفتاری دارد و می‌توان آن را به دو بخش کاملاً مجزا تقسیم کرد: بخش اول به چگونگی انتخاب دروس توسط دانشجو مربوط است که ممکن است با ساختار رسمی تجویز شده، متفاوت باشد. و بخش دوم بر رفتارهای یادگیری دانشجو مثل اینکه برای یک درس چه مقدار تکالیف نوشتنی انجام می‌شود، چه مقدار مهارت‌های ارتباطات کلامی در کلاس به کار گرفته می‌شود و ... متمرکز است مؤسسات آموزش عالی در این مورد نیز اطلاعات ناچیزی دارند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

عوامل مؤثر بر برنامه درسی:

برنامه درسی دارای تاریخچه‌ای فکری و اجتماعی است و براساس واقعیات اقتصادی، سیاسی و اجتماعی هر کشور ابداع، اقتباس یا سازگار می‌شود. به بیان دیگر هر کشور، نظام آموزش عالی خاص خود و برنامه‌های درسی متناسب با شرایط خود و انواع مؤسسات موجودش را طراحی می‌کند. در پایان قرن بیستم مهمترین عامل مؤثر در برنامه‌های درسی رشد دانش می‌باشد که جریانی است بینهایت قوی، نشأت گرفته از مقیاسی باور نکردنی و غیرقابل تصور از پژوهش در همه موضوعات درسی و میان رشته‌ای که عملاً هیچ کس تولید، بازسازی و توزیع آن را در سطح بین‌المللی کنترل نمی‌کند (Clark, 1998, p.129-131).

تیچلر (Teichler, 1998, pp. 88-99) ضمن مطرح کردن گرایش جهانی به بین‌المللی کردن و جهانی نمودن دانش، عنوان می‌کند که با برجیده شدن مرزها برای دانش، آموزش عالی و برنامه‌های درسی و همه فعالیت‌های پژوهشی و آموزشی آن باید به گونه‌ای دیگر تصویر شوند. علاوه بر آن تغییرات جمعیت، خصوصاً تغییرات در تعداد و ساختار جمعیت دانشجویی عامل مؤثر دیگر بر برنامه‌های درسی می‌باشد. تغییرات بازار کار و نیاز فزاینده به افراد دارای مهارت پیشرفته و شناخت روشهای تحقیقی، آنچنانکه در دیدگاههای رهبران آموزشی ترسیم می‌شود، بر برنامه‌های درسی کارشناسی و تحصیلات تکمیلی، تأثیر بسزا دارد.

کیفیت برنامه درسی چیست؟

کیفیت آموزش عالی را بازرگان (۱۳۷۷، صص ۱۲۸-۱۲۶) بر پایه نظام آموزش عالی تعریف می‌کند و بنابراین کیفیت برنامه درسی که یکی از دروندادهای نظام آموزش عالی است، در واقع با استانداردهای از پیش تعیین شده، یا همخوانی دروندادها با اهداف ارتباط دارد. می‌توان گفت قضاوت در مورد اینکه یک برنامه درسی با کیفیت چه هست و چه نیست، تا حدود زیادی به فلسفه، باورها، ارزشها و معیارهای افراد بستگی دارد.

بارنت (Barnett, 1992, p.16) می‌نویسد: «معنی کیفیت در نظر ما، بستگی به ارزشها و اهداف بنیادی ما در آموزش عالی دارد. ما نمی‌توانیم رویکرد مشخصی به کیفیت در محدوده تعامل انسانی اتخاذ کنیم، بدون آنکه محک و معیاری متصل به آنچه به نظر ما رسالت نهایی آموزش عالی است داشته باشیم. از سوی دیگر استنباط ما از آموزش عالی، راهنمای ما برای درک چگونگی کیفیت، دست نیافتن به آن، ارزشیابی کیفیت، و ارتقاء سطح کیفیت می‌باشد.

میدل هرست (Middlehurst, 1997, pp. 45-56) نیز اعتقاد دارد که از مفهوم «کیفیت» دریافت‌های گوناگونی صورت می‌گیرد و گاه با «استاندارد» مترادف محسوب می‌شود. تفاوت این دو مفهوم نوع تأکید آن دو است. در مفهوم کیفیت تأکید بر «اطمینان از کیفیت» (Quality Assurance) به عنوان جنبه‌ای از پاسخ‌گویی (Accountability) و در مفهوم استاندارد تأکید بر

«فزونی کیفیت» (Quality Enhancement) به عنوان جنبه‌ای از رشد گروه یا مؤسسه آموزش عالی است. او هم کیفیت و هم استاندارد را در بررسی مسائل دانشگاهی ضروری می‌داند. میدل هرست معانی مختلفی را که از کیفیت استنباط می‌شود، با تجسم یک طیف بیان می‌کند که در یک سوی آن، کیفیت به معنای هر چیزی است که افراد یا گروه‌ها بر طبق سلیقه و نیازهای خود معنی می‌کنند و در سوی دیگر طیف، کیفیت به معنای دستیابی به یک سطح تعالی است که به طور مستقیم و یا غیرمستقیم، توسط کسانی که انتظار می‌رود آن چنان تعالی را بفهمند و بشناسند، توصیف شده است. در آموزش عالی، هر دوی این مفاهیم به کار رفته‌اند. احتمالاً به خاطر ابهام در کانون توجه که آن نیز ناشی از ابهام موجود در بیان اهداف و رسالت‌های آموزش عالی است. راتکلایف (Ratcliff, 1997, p.152) می‌گوید: «کیفیت همچون برنامه درسی، خود یک سازه اجتماعی است. همانطور که یک فیلم عالی، فقط تکرار داستان یک زندگی نیست، آموزش عالی نیز بیش از انتقال یک مجموعه ثابت از دانش به تعدادی ذهن‌های منفعل است. هنرمند فیلمساز به دنبال اینست که تماشاگران را نیابتاً به دیدگاه‌های جدید، تخیل و بازتاب از طریق هنر، برساند. به همان صورت، برنامه درسی آموزش عالی نیز تدوین می‌شود تا معرف دانش، فرهنگ و پژوهش بوده دیدگاه‌هایی ایجاد نماید که به دانشجو امکان دهد از طریق اکتشاف و پژوهش، زمینه‌های مختلف و علائق و توانایی‌هایش را تجربه کند. چنین تصویری از برنامه درسی، قلب یادگیری است. اما از آنجایی که برنامه درسی در واقع آمیزه‌ای از واحدهای پراکنده و منفرد دروس است، کیفیت به ارزش‌ها و توقعات یکایک اعضای هیأت علمی محدود می‌شود. همانطور که هر فرد هیأت علمی بنا بر تخصص و رشته علمی و تجارب آموزشی گذشته خود، ممکن است دارای فلسفه تربیتی متفاوتی باشد، لذا برنامه درسی، به صورت یک مجموعه ترکیبی، از انسجام لازم و کافی برخوردار نیست».

یک موضوع اصلی در توصیف کیفیت برنامه درسی، چنانچه قبلاً اشاره شد، تعیین استانداردهای آموزشی است. آیا کیفیت براساس میزان دستیابی به استانداردهای از قبل تعیین شده، توصیف می‌شود، یا عبارت است از رشد قوای ذهنی و رشد شخصی و عمل مؤثر؟ کیفیت

بر اساس کدام نوع اهداف باید شکل بگیرد؟ یک برنامه درسی با کیفیت بالا، باید متوجه نیازهای رشد یکایک دانشجویان باشد. در عین حال معیارهای روشنی نیز باید موجود باشد تا تمامیت و کارآیی برای برنامه درسی را از گزند محافظت کند.

رتکلیف (Rattcliff, 1997, pp. 153-154) وجود معیارهای روشن ورودی و خروجی را برای حفظ کیفیت برنامه درسی ضروری می‌داند: «بدون وجود معیارهای ورودی روشن بر اساس اهداف برنامه درسی (گزینش دانشجو، تشخیص محیط و شرایط، راهنمایی دانشجو)، آن برنامه درسی تا حد پاسخگویی صرف به نیازهای دانشجویان ضعیف تنزل خواهد کرد. و بدون معیارهای خروجی روشن، برنامه درسی ممکن است از طریق اضافه کردن موادی که متناسب به اهداف تربیتی نمی‌باشند، امتداد و وسعت یابد. همچنین دانستن توصیف دقیقی از استعدادهای خلاق، مهارت‌های تحلیلی و کارآیی ضروری است، هر چند که اطلاعات ما از این ویژگی‌ها چندان عمیق نمی‌باشد. پس برنامه درسی با کیفیت دارای معیار و روش اندازه‌گیری میزان دستیابی به دانش‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌هایی است که «همه» باید به دست بیاورند.

به همین جهت ارزشیابی کیفیت برنامه‌های درسی یک دلمشغولی همیشگی در آموزش عالی بوده و امروزه به جهت تغییرات پدید آمده در شمار و ترکیب جمعیت دانشجویی در سراسر جهان ابعاد دیگری یافته است.

ارزشیابی کیفیت برنامه درسی:

گفته می‌شود که ارزشیابی برنامه‌های درسی نوعی سنت در آموزش عالی اروپایی بوده است. کوبان (Cobban, 1988, p.2) می‌گوید مسئولیت ارزشیابی کیفیت در فرانسه، معمولاً برعهده مقامات خارج از نظام آموزش عالی و در انگلستان برعهده یک جامعه خودگردان از اساتید دانشگاه بوده است. و در آمریکا هر دو روش به کار گرفته می‌شود. آمار نشان می‌دهد که در دهه ۱۹۹۰ میلادی حداقل ۹۰ درصد دانشگاه‌ها و کالج‌های آمریکا به نوعی برنامه‌های درسی دوره کارشناسی خود را اصلاح و بازنگری کرده‌اند و حداقل ۸۰ درصد آن‌ها برنامه‌هایی برای

ارزشیابی یادگیری دانشجویان تدوین کرده‌اند (Ratcliff, 1997, pp. 141-169). به همین منظور از تعدادی شاخص تدوین شده استفاده به عمل آمده است که شرح مختصر آن‌ها در ذیل ارائه می‌شود:

شناسایی شاخص‌های کیفیت برنامه درسی:

گفته شد که برنامه‌های درسی متفاوتی درون یک مؤسسه و در مؤسسات مختلف آموزش عالی موجود است که تنها جنبه‌های محدودی از آنها برای ایجاد شاخص‌های مقایسه‌ای مناسب است. در حالی که بیشتر شاخص‌های برنامه درسی برای کاربرد در امر نظارت بر یک مؤسسه آموزش عالی و برای مشاهده گرایش‌های عمده در روند ارائه دروس مناسب هستند. نکته مهمی که باید در شناسایی شاخص‌های کیفیت برنامه درسی به آن اشاره کرد، این است که کدامیک از سطوح مختلف برنامه درسی مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. بنابراین برای تدوین شاخص‌ها باید همه آن مفاهیم را مورد توجه قرار داد.

پیتر ایول (Ewell, 1997, pp. 611-614) نیز هر چهار سطح گفته شده (برنامه درسی طراحی شده، مورد انتظار، عرضه شده و تجربه شده) را در ارزشیابی کیفیت بسیار مهم می‌داند و عقیده دارد برای نشان دادن آن‌ها باید یک نظام شاخص مناسب ایجاد شود. البته شاخص‌ها را می‌توان برای هر بعد ساختار یا عملکرد برنامه درسی تهیه کرد. اما آن‌ها برای یک حیطه خاص مناسب‌ترند. بنابراین باید شاخص‌هایی برای مقایسه عملکرد مؤسسات مختلف با یکدیگر تهیه کرد که اینگونه شاخص‌ها معمولاً به منظور پاسخگویی تهیه شده‌اند. شاخص‌هایی نیز می‌توان تدوین نمود که برکنش‌های برنامه درسی درون یک مؤسسه تمرکز داشته باشند. این دسته از شاخص‌ها به منظور نظارت در جهت بهبود برنامه درسی به کار می‌روند.

شاخص‌های مناسب برای مقایسه کیفیت برنامه درسی در مؤسسات مختلف آموزش عالی:

الف) محتوی و دامنه شمول برنامه درسی (Content & Coverage): چه مطالبی و در چه سطحی از جزئیات در برنامه درسی ارائه شده‌اند.

ب) توالی و ساختار در برنامه درسی (Sequence & Structure): به میزان ساخت‌دار بودن برنامه‌های درسی مربوط است، ساختار محتوای برخی رشته‌ها مثل علوم و تکنولوژی تا حد زیادی تثبیت شده است. اما در برخی دیگر مثل علوم انسانی هنوز انعطاف پذیری قابل ملاحظه‌ای وجود دارد که امکان انتخاب برای دانشجو فراهم می‌آورد. مفیدترین شاخصهای این بخش، آنهایی هستند که براساس مفاهیم «عرض (breadth)» و «عمق (depth)» و «پیوستگی (coherence)» مطالب ساخته شده‌اند.

ج) توازن بین مفهوم ارائه محتوی بصورت محض، و مفهوم ارائه محتوی بصورت کاربردی (Exposure vs. Application) با تأکید بر کاربرد یا عمل به مهارتهای یاد گرفته شده.

د) تدریس خوب: تدریس خوب کانون توجه جدید در آموزش عالی است و اشاره ضمنی به این نکته دارد که کلاس می‌تواند یک زمینه بسیار غنی برای تحقیق باشد و مسائل آنرا باید بسیار عمیق تر و وسیع تر از آنچه در طراحی اولیه برنامه دیده شده، در نظر آورد.

شاخصهای مناسب برای نظارت بر طراحی و اجرای برنامه درسی در یک مؤسسه آموزش

عالی:

این دسته از شاخصها برای نظارت بر گرایشهای نهفته در برنامه درسی مفید می‌باشند. اما مهمترین کاربرد این نوع شاخصها، استفاده به منظور ارزشیابی است. بموازات اینکه مؤسسات آموزش عالی، مدلهای ارزشیابی جامع از برون‌دادها را طراحی می‌کنند، نیاز آنها به اطلاعات راجع به چگونگی اجرای برنامه درسی (تدریس) بیشتر می‌شود. دو حیطة بسیار مفید برای ایجاد شاخص‌های کیفیت در سطح مؤسسات آموزش عالی، عبارتند از: الف) بررسی میزان هماهنگی نتایج با اهداف (Conformity with Objectives)، و ب) انسجام درونی برنامه درسی (Internal Articulation).

نمونه شاخص‌ها و ساختن آنها:

شاخص‌های کیفیت برنامه درسی را می‌توان از منابع متعددی به دست آورد:

۱) شاخص‌های تهیه شده بر مبنای سرفصل دروس: مستقیم‌ترین راه برای ایجاد شاخص‌های مفید در ارتباط با محتوی و دامنه شمول، یا هماهنگی با اهداف در برنامه درسی طراحی شده، براساس توصیف‌های منتشر شده دروس است. این رویکرد، ساختن شاخص‌هایی برای کل ساختار و دامنه شمول برنامه درسی را امکان‌پذیر می‌کند. مثلاً، نرخها و درصدهای ساده‌ذیل را می‌توان کلاً از روی کتابچه سرفصل دروس تهیه کرد:

الف) مقیاس دامنه شمول (Curricular Coverage): نسبت واحدهای آموزش عمومی به کل واحدهای یک رشته خاص.

ب) مقیاس انتخاب (Choice): تعداد دروسی که دانشجو می‌تواند از بین آنها انتخاب نماید، تقسیم بر تعداد دروسی که برای اتمام دوره لازم است.

ج) مقیاس تمرکز موضوعی (Disciplinary Concentration): نسبت کل واحدهای لازم برای یک برنامه مهاده تحصیلی که برای اتمام یک رشته خاص مطالعه می‌شود.

د) مقیاس توالی و ساختار (Sequence & Structure).

۲) شاخص‌های استخراج شده از کارنامه دانشجویان: بهترین نمایانگر برنامه درسی رفتاری دانشجویان هستند. مقیاس تمرکز موضوعی با تمرکز مهارتی، تمرکز زمانی، مقیاس اجرای سیاست برنامه‌ای، مقیاس تحقق توالی برنامه درسی، مقیاس تناسب آمادگی قبلی که همه از اسناد و مدارک تحصیلی دانشجویان استخراج می‌شود.

۳) شاخص‌های مبتنی بر گزارشات هیأت علمی و دانشجویان: مقیاس کیفیت تلاش دانشجو، مقیاس اشتغال یا یادگیری فعال، مقیاس فراوانی بازخورد، مقیاس سرمایه‌گذاری در تدریس، مقیاس جو آموزشی، مقیاس رفتار در کلاس؛

۴) شاخص‌های مبتنی بر ارزشیابی مستقیم: مقیاس انسجام برنامه درسی عرضه شده، مقیاس دامنه شمول برنامه درسی عرضه شده، مقیاس درهم‌تیدگی و انسجام برنامه درسی، مقیاس

سیاست علمی.

در ارتباط با همین نکته، جونز و ایول (Jones & Ewell, 1993, pp. 9-13) پیش‌بینی می‌کنند که پیوستگی و درهم‌تنیدگی برنامه‌های درسی، و کیفیت نقاط عطف برنامه‌های درسی کارشناسی در قرن ۲۱ را تشکیل خواهد داد و در پایان معیارهای کیفی برنامه‌های دوره کارشناسی را چنین بیان می‌کند: الف) ایجاد انتشارات سطح بالا برای یادگیری دانشجویان، ب) فراهم کردن زمینه برای یادگیری مستمر و پیش‌رونده (Coherent & Progressive Learning)، ج) خلق تجارب یادگیری تلفیق‌شونده (Synthesizing Learning Experience)، د) درهم‌تنیدن آموزش و تجربه، ه) خلق تجارب یادگیری فعال (Active Learning Experience)، و) الزامی کردن تمرین مداوم مهارت‌ها، ز) ارزشیابی یادگیری و ارائه بازخورد فوری، ح) طرح تجارب یادگیری مشارکتی (Collaborative Learning Experience)، ط) فراهم آوردن امکانات برای زمان یادگیری مناسب، ی) احترام گذاشتن به استعدادها و شیوه‌های مختلف دانستن، س) افزایش تماس غیررسمی با دانشجویان، ص) توجه خاص به سالهای اولیه تحصیل در دانشگاه. تمامی ۱۲ مورد یاد شده، برای همه دروس عمومی، پایه، و اصلی قابلیت تعمیم و کاربرد دارد.

الخواص (El - Khawas, 1998, pp. 2-17) براساس مرور تجارب کشورهای مختلف در

باب تجربیات برنامه درسی، چهار جهت را برای اصلاح کیفیت برنامه‌ها پیشنهاد می‌کند:

۱ - ترغیب تمایزگذاری مشخص‌تر بین انواع مؤسسات آموزش عالی و به تبع آن تدوین برنامه‌های درسی متناسب با نوع مؤسسه.

۲ - ایجاد انگیزه در مؤسسات آموزش عالی دولتی تا سهم بیشتری در تأمین بودجه خود برعهده گرفته و از تکیه کامل بر منابع مالی دولتی بکاهند.

۳ - تعریف مجدد نقش دولت در آموزش عالی.

۴ - معرفی و تدوین خط‌مشی‌هایی منحصراً برای اولویت دادن به کیفیت و برابری.

الخواص ضمن اشاره به تفاوت‌های فاحش میان سیاستگذاری و اجرا در مورد «اطمینان از

کیفیت» و به تفاوت‌های آشکار میان کشورها در کنترل کیفیت، سئوالاتی در مورد مشروعیت

بازرسی مؤسسات آموزش عالی و نحوه استفاده یا سوء استفاده از نتایج به دست آمده، به عنوان چالش‌های بزرگ فرایند کیفیت، به پدیده یادگیری به کمک دستگاه‌های الکترونیکی و همچنین تحرك بین‌المللی دانشجویی اشاره کرده و سؤال اساسی را چگونگی ارزشیابی و نظارت یادگیری می‌داند که می‌رود تا جدا از فرایند آموزش و تدریس، و گاه خارج از مؤسسه عرضه کننده آن شکل بگیرد. به عقیده او شیوه‌های یادگیری به کمک دستگاه‌های الکترونیکی توقعات عمومی از مؤسسات آموزش عالی را نیز تغییر شکل می‌دهد. او اقدام هماهنگ و متوازن بین‌المللی و همکاری‌های گسترده در سطح جهانی را برای دست یافتن به وضوح بیشتر و اجماع ضروری میداند. موارد ذیل، پیشنهاد‌های وی برای ارتقاء کیفیت می‌باشد:

- هماهنگ کردن سطوح مدارک تحصیلی در کشورهای مختلف،

- شناسایی شایستگی‌های کلی یا مهارت‌های دارندگان مدارک، صرف‌نظر از محل و چگونگی

اخذ مدرک،

- تدوین استانداردهای جهانی برای پیشرفت تحصیلی دانشجویان به تناسب هر رشته تحصیلی

و هر شغل،

- طراحی امتحانات نهایی بین‌المللی. این کار از طریق شیوه‌های امتحانی به کمک رایانه در

سراسر جهان امکان پذیر است،

- ارزشیابی توانایی مؤسسه آموزش عالی براساس استانداردهای جهانی و توسط تیم‌های

بازرسی که جداگانه برای دانشگاه‌ها، کالج‌ها، پلی‌تکنیک‌ها، ...، سازماندهی شده‌اند و با روش‌های

تنظیم شده جهانی برای ارزشیابی توانمندی آموزشی.

جمع‌بندی

گفته شد که در جهان در حال تحول کنونی، نقش آموزش عالی نیز دگرگون شده است. در این

میان برنامه‌های درسی، که انتقال دهنده اطلاعات و فراهم کننده زمینه برای ساختن دانش و کسب

مهارت‌ها می‌باشند باید مورد توجه خاص قرار بگیرند. از جمله باید به کیفیت آنها پرداخت. از آنجا

که برنامه‌های درسی در آموزش عالی نیز مانند هر مقطع تحصیلی دیگری عملاً دارای سطوح متفاوتی هستند، کیفیت همه آن سطوح باید مورد توجه قرار بگیرد. بهمین منظور از شاخص‌های چندی استفاده می‌شود. شاخص‌های کیفیت برنامه درسی به دو منظور مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرند: اول دسته‌ای از آن شاخص‌ها بمنظور مقایسه کیفیت برنامه درسی بین مؤسسات مختلف آموزش عالی بکار می‌روند و دسته‌ای از آنها نیز بمنظور نظارت بر طراحی و اجرای برنامه درسی در یک مؤسسه آموزش عالی بکار می‌روند. این دسته از شاخص‌ها خصوصاً در ارزشیابی برنامه درسی مورد استفاده قرار می‌گیرند.

در حال حاضر که صحبت از ارزشیابی کیفیت، بحث غالب آموزش عالی ایران شده است آشنایی بیشتر با عواملی که در تعیین کیفیت نقش اساسی‌تری دارند می‌تواند مفید واقع شود. در غیر اینصورت دیده شده است که به بررسی شاخص‌های دیگری اکتفا می‌شود که چندان گویا و مرتبط نخواهند بود.

منابع و مآخذ

- بازرگان، عباس. ۱۳۷۷، آغازی بر ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران: چالشها و چشم‌اندازها. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، شماره ۱۵ و ۱۶ مؤخر، سال ششم، بهار و تابستان ۱۳۷۷، صص ۱۳۸-۱۲۵.
- Barnett, R., 1992 *Improving Higher Education: Total Quality Care, SRHE & Open University Press, London.*
- Clark, Burton R. 1998 *Creating Entrepreneurial Universities: Organization Pathways of Transformation.* Pergamon Press, London.
- Cobban, A. B., 1988, *The Medieval English Universities: Oxford & Cambridge to 1500,* Universities of California Press, Berkeley.
- El - Khawas, Elaine, 1998 *Quality Assurance in Higher Education: Recent*

- Progress, Challenges Ahead, The world Bank, Washington D. C.,
- Ewell, Peter 1997 Identifying Indicators of Curricular Quality, in: Gaff, Jerry G., Ratcliff, James L., & Associates (eds). Handbook of the Undergraduate Curriculum. Jossey - Bass Publishers, San Francisco.
 - Jones, D. & Ewell, Peter 1993 The Effect of State Policy on Undergraduate Education: State Policy & Collegiate Learning. Denver Colorado. The 8th Commission on the states.
 - Mayor, Frederico 1998 The Universal University, Higer Education Policy, Vol. 11, No . 4 Dec. 98, pp.249-255.
 - Middlehurst, Robin, 1997 Enhancing Quality in: Coffield, Frank & Williamson (eds.) Repositioning Higher Education, SRHE & Open University Press, Bakingham.
 - Ratcliff, James L. 1992 Curriculum: Undergraduate, in: Clark, B. R. & Neave, G. (eds.) Encyclopedia of Higher Education, Pergamon Press, Oxford.
 - Ratcliff, James L. 1997 Quality Coherence in General Education, in: Gaff, Jerry G., Ratcliff, J. L. & Associates (eds.) Handbook of the Undergraduate Curriculum, Jossey - Bass Publishers, San Francisco.
 - Teichler, Ulrich 1985 Higher Education: Curriculum, in Husen, Torsten & waite Postleth, T. Neville, (eds.) The International Encyclopedia of Education, 1st edition Pergamon Press, Oxford.
 - Teichler, Ulrich 1998 The Role of the European Union in the Internationalization of Higher Education, in: Scott, P. (ed.) The Globalization of Higher Education, SRHE & Open University Press, Bakingham.

integrated or eclectic view to be able the solve various educational problems.

Based on the above discussion,the following questions will be considered in this paper:

Has the time for choosing a single approach and refusing the others come to an end?

Considering the history of instructional design, is it logical to adhere firmly to the latest approaches and disregard the rest?

How do factors such as domains of learning tasks, learner characteristics, instructional goals, and the level or grade at which instruction is delivered come to play a role in choosing the appropriate approach?