

ارائه چارچوبی برای پاسخگویی به محیط در برنامه درسی آموزش عالی

دکتر جعفر ترک زاده^۱، وارث پارسه^۲، رحمت اله مرزوقی^۳، مهدی محمدی^۴

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۴/۰۷ صص ۲۴۸-۲۱۱ تاریخ پذیرش: ۹۸/۹/۲۱

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف تدوین چارچوب مفهومی برنامه درسی پاسخگو به محیط در آموزش عالی، با استفاده از دیدگاه متخصصان و صاحب نظران مجرب و مرتبط با موضوع به روش تحقیق مطالعه موردی کیفی پرداخته است. مشارکت کنندگان این پژوهش کیفی شامل یازده نفر از متخصصان و صاحب نظران برنامه ریزی درسی می باشد. که انتخاب مشارکت کنندگان با استفاده از رویکرد هدفمند و با روش انتخاب صاحب نظران کلیدی و استفاده از معیار اشباع نظری و گردآوری اطلاعات با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته، انجام گردید. اطلاعات حاصل با استفاده از روش تحلیل مضمون و تشکیل شبکه مضامین تحلیل گردید و بر آن مبنا به احصای مضامین فراگیر، سازمان دهنده و پایه ای مربوط به چارچوب پاسخگویی برنامه درسی در آموزش عالی پرداخته شده که اعتبار یافته ها با استفاده از مجموعه ای از روش های اعتبارپذیری، اتکاپذیری، تأییدپذیری و انتقال پذیری، روش همسو سازی و کنترل تأیید و تأمین گردید. در نتیجه این پژوهش یک چارچوب پاسخگویی به محیط در برنامه درسی آموزش عالی مشتمل بر ۱۸ عنصر برنامه درسی با ۱۱۱ مؤلفه و ویژگی مربوطه تدوین گردید. عناصر مذکور عبارتند از: منطق برنامه درسی، منابع تعیین و تدوین اهداف، نیازسن جی، راهبرد اولویت بندی، مفهوم آموزش، مفهوم یادگیری، نقش مرتبی، نقش متربی، محیط های یادگیری، مکان آموزش و یادگیری، زمان آموزش و یادگیری، محتوا و منابع آموزش و یادگیری، ارزشیابی آموزش و یادگیری، اعتبار بخشی برنامه درسی، نظام برنامه ریزی درسی، مدیریت و نظارت بر اجرای برنامه درسی، اقتضاء اندیشی و اولویت بندی، آسیب شناسی موانع اجرای برنامه درسی، ارزشیابی برنامه و اصلاح، بازنگری و تغییر برنامه درسی.

کلمات کلیدی: پاسخگویی به محیط، برنامه درسی، آموزش عالی، تحلیل مضمون

۱ دانشیار بخش مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه شیراز.

۲ دانش آموخته دکتری دانشگاه شیراز

۳ استاد بخش مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه شیراز.

۴ دانشیار بخش مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشگاه شیراز.

* نویسنده مسئول djt2891@gmail.com

مقدمه:

آموزش عالی به عنوان یک سیستم اجتماعی و از نهادهای کلیدی تولید و نشر دانش، با تغییرات بیشماری در محیط درونی و بیرونی روبه روست. در این میان برنامه درسی به عنوان یک خرده سیستم در نظام آموزش عالی مسؤلیت مهم و اساسی در ارتباط با محیط و پاسخگویی به نیازها و اقتضائات آن دارد، بدیهی است که باید با دید ویژه‌ای به آن نگریده شود. خرده نظامی که به عنوان قلب نظام آموزش عالی، آخرین تحولات و دستاوردهای بشری در عرصه های گوناگون علمی در آن منعکس و به نیروی فعال آینده منتقل می گردد (Fathi vajargah, 2014). در واقع یکی از حوزه های نظام آموزش عالی، برنامه درسی است که موفقیت، پایداری و اثرگذاری آن منوط به پاسخگویی به موقع آن به محیط، مخصوصا محیط آموزش عالی، است. می توان بیان کرد که پاسخگویی برنامه درسی، توجه به نیازها، مطلوبیت ها و اقتضائات محیطی و تلاش برای توسعه نوآوری، بهبود کیفیت در ایفای نقش ها و کارکرد های خود، پویایی و پیشرفت جامعه، رقابت جویی، خلاقیت و نوآوری و ارتباط با محیط است (Torkzadeh & Nekoumand, 2015).

پاسخگویی فارغ از خاستگاه رشته ای آن، دیرینه ای به قدمت تاریخ داشته و طرح نخستین آن را به نوشته های ارسطو نسبت می دهند (Pashang, 2003). فیلسوفانی چون ارسطو، افلاطون و زنون پاسخگویی را در زمینه عدالت، مجازات، کنترل اجتماعی مورد بحث قرار داده اند. در علوم جدید نیز پاسخگویی موضوعی است که در زمینه های فراوانی از حساب، قانون، سیاست، آموزش، حوزه سلامت، رفتار سازمانی و روانشناسی بحث می شود (Torkzadeh & Nekoumand, 2015, 2014). بر اساس تعاریف ارائه شده توسط متخصصان مختلف در مورد پاسخگویی می توان به طور کلی بیان کرد که پاسخگویی عبارت است از میزان پایبندی سازمان به وعده نهایی (Brown & Moore, 2001)، تعهد نسبت به مسؤلیت واگذار شده و ملاکی برای اندازه گیری، گزارش دهی، ارزیابی عملکرد در سیستم های اجتماعی (Cutt & Murray, 2000) به منظور استفاده بهینه از منابع (Jegers & Lapsley, 2001) در جهت دستیابی به اهداف، اثربخشی و بهره وری و سیستم (Hanushek et al, 2011).

۱-Zeno

۲-justices

۳-punishment

۴-social control

۵-Reporting

استمرار حیات و بقای سیستم های اجتماعی بدون تأمین پاسخگویی به مخاطبان داخلی و خارجی، امری غیرممکن است. سیستمی می تواند پاسخگویی اقتضانات محیطی باشد که همواره خود را با تغییرات محیطی به روز سازد و با ایجاد تغییرات درون سیستمی شرایط بهینه را برای انطباق مطلوب با محیط فراهم کند. این قاعده در مورد آموزش عالی و زیر سیستم های آن نیز- به عنوان یک سیستم اجتماعی باز- صادق است. از این رو آموزش عالی لازم است که با اتخاذ تصمیم های به موقع و متناسب، در جهت تحقق مطلوبیت های حال و آینده خود به الزامات و اقتضانات محیطی پاسخ دهد. در غیر این صورت محیط، منابع مورد نیاز جهت ادامه حیات و انجام رسالت سیستمی را تأمین نخواهد کرد و آموزش عالی به عنوان یک سیستم اجتماعی باز در فرآیندهای سیستمی خود دچار مشکل خواهد شد (Hatch, & Cunliffe, 2013). در واقع، آموزش عالی به عنوان یک نظام، برای حفظ و پویایی درونزای خود، احتیاج به برنامه ریزی آینده نگر، کنترل مداوم کیفیت و بهبود روش ها دارد. از جمله لازم است که برنامه ریزی درسی^۱، محتوای دروس، نحوه ارائه خدمات و...، را قابل انعطاف و روزآمد کند و خود را همواره در معرض تجارب تازه قرار دهد (Farasatkah, 1998)، تا پاسخگویی جامعه و انتظارات آن باشد.

نظام آموزشی باید از طریق برنامه درسی پاسخگو به عنوان نوش دارویی برای تحرک و رشد اقتصادی، سیاسی و اجتماعی جوامع باشد (Bosair, 2015). برنامه درسی^۲ که شکل گیری و سازماندهی ارکان و عناصر آن در خصوص پاسخ به یک یا مجموعه ای از نیازهای شناخته شده حال یا آینده محیط خود باشد، برنامه درسی پاسخگو نامیده می شود. برنامه درسی پاسخگو واجد الزاماتی است که توجه و تقید به آن ها تأمین کننده پیامدهای مورد انتظار خواهد بود (Nili et al, 2010). پاسخگویی برنامه درسی، توجه به نیازها، مطلوبیت ها و اقتضانات محیطی و تلاش برای توسعه نوآوری، بهبود کیفیت در ایفای نقش ها و کارکردهای خود، پویایی و پیشرفت جامعه، رقابت جویی، خلاقیت و نوآوری و ارتباط با محیط است.

مطالعات برنامه های درسی نشان می دهد که اغلب این برنامه ها در سطح دانشگاه ها ارتباط کمی با واقعیات محیط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و فناوری دارند (Fathi vajargah, 2014) و عملاً پاسخگو نیستند. در همین راستا، ترک زاده و نکومند (Torkzadeh &

^۱ curriculum development

^۲ curriculum

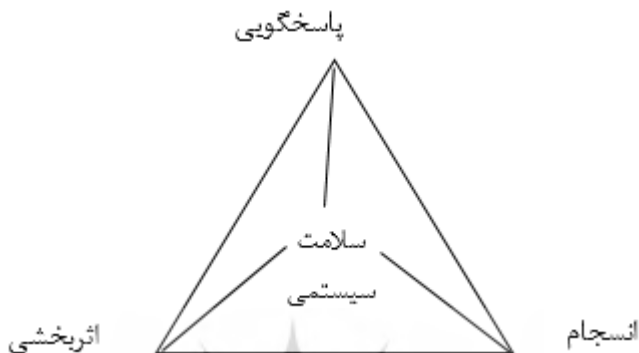
(keshavarzi, 2016) عدم سازگاری برنامه های درسی با تقاضای بازار کار و موفق نبودن برنامه های درسی در کمک به دانشجویان برای کسب اطلاعات و مهارت های لازم و به منظور ایفای نقش مؤثر در دنیای کار متحول امروز را حاکی از عدم تحقق رسالت واقعی برنامه درسی آموزش عالی می دانند.

با نگاهی به موارد مطرح شده، ضروری به نظر می رسد تا آموزش عالی در برنامه درسی خود، تأمل و تعمق جدی کرده و در این راستا با کسب آگاهی از شرایط، نیازها، مقتضیات و نیز تحولات محیطی و وضعیت خویش و اعمال تغییرات لازم در برنامه های درسی متناسب با شرایط محیطی روزافزون در جهت بهبود عملکرد و پاسخگویی به محیط داخلی و خارجی خویش، گام بردارد. با این حال پاسخگویی در حیطه برنامه درسی کمتر مورد توجه برنامه ریزان درسی و صاحب نظران تعلیم و تربیت قرار گرفته است و بیشتر در حوزه مدیریت به بحث گذاشته شده، و همچنین پژوهش های دانشگاهی و سایر سیستم های اجتماعی چندان به این مهم نپرداخته اند و از پژوهش در خصوص چارچوب مفهومی پاسخگویی برنامه درسی غافل بوده اند. اینک به دلیل فقدان پژوهش های لازم و خلأ چارچوب مفهومی در این خصوص و به منظور مطالعه ای همه جانبه درباره پاسخگویی برنامه درسی، پژوهش حاضر با هدف تدوین چارچوب مفهومی برنامه درسی پاسخگو به محیط در آموزش عالی، با استفاده از دیدگاه متخصصان و صاحب نظران آگاه و مرتبط با حوزه برنامه ریزی درسی با روش تحقیق مطالعه موردی کیفی پرداخته است. در این مورد پرسش کلیدی پژوهش بدین صورت مطرح و پیگیری شده است: چارچوب برنامه درسی پاسخگو به محیط در آموزش عالی کدام است؟ امید است که با ارائه چارچوب مفهومی برنامه درسی پاسخگو به محیط در آموزش عالی؛ زمینه ای فراهم شود تا برنامه ریزان، هرچه بیشتر برای طراحی و تدوین برنامه درسی متناسب با شرایط محیطی و پاسخگو تلاش کنند، و نظام آموزش عالی با اجرای برنامه درسی پاسخگو، درصدد تأمین نیازها و اقتضات محیطی و پاسخگو به مطالبات اجتماعی و مخاطبان خویش برآیند.

پیشینه پژوهش:

مؤلفه پاسخگویی از الزامات هر سیستم سازمان یافته، برای استمرار حیات و بقای معنادار، نیل به اهداف، اثربخشی و بهره وری و بالتبع ارتقای کیفیت سیستم و خدمات و عملکرد آن است. به زعم اسکات (Scott, 2008)، مسأله اصلی برای رشد سیستمی، پاسخگویی به محیط است. اثربخشی و پاسخگویی سیستم، هر دو مستلزم وجود هماهنگی، همسویی و ارتباط معنادار اجزا و فعالیت های سیستم و در نتیجه شکل گیری یک سیستم مقتدر و کارآمد برای تحقق

مطلوبیت و کارکردهای سیستمی است (Latifi & Kiani, 1999). ترکیب سه ویژگی ذکر شده (انسجام، اثربخشی و پاسخگویی)، سلامت سیستمی را به ارمغان می آورند (شکل شماره ۱).



شکل شماره (۱) ابعاد سلامت سازمانی (Torzkadeh, & Nekoumand, ۲۰۱۵)

سلامت سیستمی یعنی دوام و بقای سازمان در محیط خود و سازگاری با آن و گسترش توانایی سازمان برای سازگاری بیشتر. هوی و میسکل (Hoy & Miskel, 2013) سلامت سازمانی را به عنوان توانایی سازگاری سازمان با محیط خود، ایجاد هماهنگی میان اعضای سازمان و دستیابی به اهداف آن تعریف کرده اند. توسعه سیستم پاسخگویی به محیط، مستلزم سیستمی متشکل از سه بعد مفهومی^۱، ساختاری^۲ و عملکردی^۳ است (شکل شماره ۲). منظور از بعد مفهومی، ضرورت و مزایای پاسخگویی به شرایط و اقتضائات ناشی از آن در محیط متغیر بیرونی و چالش های درونی سازمان، و هدف از پاسخگویی، قلمرو، رویکردها، فرایندهای پاسخگویی، ویژگی ها و ارزش های کارکردی پاسخگویی و الزامات است. بعد ساختاری هر گونه جهت گیری، ترتیبات و سازوکارهای درونی و محیطی تمهید شده است که منجر به پاسخگویی به موقع و مناسب خواهد شد، و بعد عملکردی مجموعه فعالیت ها و اقداماتی است که در جهت پیشبرد و تحقق پاسخگویی به عمل می آید (Torzkadeh, & Nekoumand, 2015, 2014).

بنابراین فلسفه وجودی سیستم ها، پاسخگویی به مطالبات و انتظارات محیطی است و سازمانی می تواند به حیات خویش ادامه دهد که همواره خود را با تغییرات محیطی بروز سازد و

^۱conceptual

^۲structural

^۳functional

به صورت مستمر محیط درونی و بیرونی، پیچیدگی‌ها و پویایی آن‌ها را شناسایی کند و به نحو شایسته به آن‌ها پاسخ دهد.



شکل شماره (۲) ابعاد پاسخگویی (Torkzadeh & et al, ۲۰۱۵)

آموزش عالی به عنوان یک سیستم اجتماعی نیز از این قاعده مستثنی نیست و برای نیل به اثربخشی، ناچار به سازگاری با محیط و پاسخگویی معنادار (مفید، مؤثر و به موقع) به شرایط، نیازها و مقتضیات محیطی هستند. لذا پرداختن به پاسخگویی آموزش عالی از جوانب مختلف و ابعاد گوناگون دارای اهمیت است. یکی از مؤلفه‌های مهم در محیط داخلی آموزش عالی، برنامه درسی است که به منزله روح حاکم بر نظام آموزش عالی عمل می‌کند. برنامه درسی به عنوان یکی از اجزاء و عناصر بنیادی سیستم آموزش عالی و هم‌چنین اصلی‌ترین عنصر آموزش به عنوان یکی از کارکردهای آموزش عالی - که از آن به منزله قلب آموزش (Ornestine, 2006 & Nili & etal, 2010) و جوهره فعالیت هر مؤسسه آموزشی (sarmad & vaziri, 1998) یاد می‌شود - مستلزم همان الزامات عملکردی مزبور بوده تا بتواند پاسخگو بوده و دارای اثربخشی درونی، بیرونی و نهادی باشد.

فعالیت‌های گوناگونی در قالب بررسی عناصر متعددی چون نیازسنجی، تعیین اهداف، تعیین محتوا، تعیین فعالیت‌های یادگیری، روشهای ارزشیابی و نظائر این‌ها برای طراحی و تدوین یک "برنامه درسی" صورت می‌گیرد.

لوی (Lewy, 2012) عناصر تدوین یک برنامه درسی را شامل آماده سازی رئوس برنامه درسی^۱، تهیه و تدوین مواد و وسایل درسی^۲ و اجرای برنامه درسی می داند. کلاین (Klain, 1989) برای برنامه درسی نه عنصر اهداف، تعیین محتوا، مواد و منابع کمک آموزشی، فعالیت های یادگیری، راهبردهای تدریس، ارزشیابی، گروه بندی، زمان و فضا را مدنظر قرار داده است (Fathi Vajargah, 2007) (Shafiee & Eisner, 2005). به باور آیزنر (Eisner, 2005) در طراحی برنامه درسی باید هفت عنصر اهداف و اولویت بندی آن ها، تعیین محتوا، تعیین انواع فرصت های یادگیری، نحوه سازماندهی محتوا، نحوه ارائه و پاسخ و روش های ارزشیابی را باید در نظر گرفت.

آکر (Akker, 2010) عناصر برنامه درسی را شامل ده عنصر دانسته است که به عناصر نه گانه کلاین، عنصر " منطق و چرایی"^۴ را اضافه کرد. وی در چارچوب پیشنهادی خود برای نشان دادن ارتباط و تعامل درونی عناصر و هم چنین به منظور تأکید بر اصل آسیب پذیری، چیدمان ده عنصر مفروض را به شکل یک شبکه تار عنکبوتی متصور شده است. فتحی و اجارگاه (Fathi Vajargah, 2014) به ده عنصر اکر، دو عنصر دیگر، تحت عنوان، عنصر نیازها و عنصر روش های تدریس را اضافه کرده است. مرزوقی (Marzooghi, 2016, 2017) در یک تحلیل و بررسی جامع تر عناصر برنامه درسی را در سی و سه عنصر به شرح زیر مورد بررسی قرار می دهد:

- ۱- منطق برنامه درسی: این نکته که، چرا فراگیران باید بیاموزند؟ از جمله موضوعاتی است که باید به عنوان مبنای تصمیمات برنامه ریزان درسی باشد.
- ۲- منابع تعیین و تدوین اهداف: برنامه ریز باید منابع تدوین اهداف را که معمولاً تحت عناوین منابع سه گانه مبتنی بر موضوعات درسی، نیازهای فراگیران و یا نیازهای اجتماعی مطرح شده اند، را معین سازد.
- ۳- آرمان ها و اهداف تربیت: طراح برنامه درسی باید آرمان ها و اهداف کلی و حتی اهداف عینی را در ابتدای فرایند مدنظر قرار دهد. البته ممکن است که طراح برنامه درسی رویکرد دیگری (از قبیل رویکرد حادث^۵ نسبت به چگونگی تدوین اهداف در فرایند عمل و اجرا داشته باشد. در واقع یک برنامه درسی که به قصد ایجاد تغییرات در رفتار یادگیرنده اجرا می شود، این تغییرات را همان اهداف برنامه می نامند.

۱- planning outline

۲- Instructional material

۳ Klein

۴ Curriculum rationale

۵ Emergent approach

- ۴- سطوح تصمیم گیری: طراح برنامه درسی باید سطوح تصمیم گیری (آرمانی، اجتماعی، نهادی، آموزشی، عملیاتی و...) را در جریان برنامه ریزی درسی مشخص سازد.
- ۵- نیازسنجی: در عنصر نیازسنجی، روش های نیازسنجی، طبقه بندی انواع نیازها و چگونگی ارتباط آن با حوزه آرمان و اهداف تربیتی مورد توجه برنامه ریز قرار می گیرد.
- ۶- افراد مشارکت کننده در طراحی، تدوین و اجرای برنامه درسی: در فرایند برنامه ریزی درسی لازم است که افراد مشارکت کننده در طراحی، تدوین و اجرای برنامه درسی به نحو نظام یافته و بارزی مشخص شود.
- ۷- راهبرد اولویت بندی! منظور آن است که با توجه به محدودیت های مرتبط با منابع و زمان، تنوع اهداف و انتظارات، گستردگی نیازها، گوناگونی و تنوع حوزه های یادگیری، تنوع روش ها و... لازم است که اولویت بندی در ابعاد گوناگونی صورت گیرد.
- ۸- مفهوم آموزش: طراح برنامه درسی باید مفهوم، معنا، نظریه ها، روش ها و چگونگی ارائه آموزش را در اجرای برنامه درسی مدنظر قرار دهد.
- ۹- مفهوم یادگیری: طراح برنامه درسی باید مفهوم، معنا، نظریه ها، روش ها و چگونگی جریان یادگیری فراگیران را مدنظر قرار دهد.
- ۱۰- نقش مربی: وظایف، مسوولیت ها و نقش هایی که مربی در جریان طراحی، تدوین، تولید، اجرا و ارزشیابی آموزش و یادگیری عهده دار است، باید به وسیله ی طراحان برنامه درسی مشخص شود.
- ۱۱- نقش مربی: مربی به عنوان مخاطب اصلی برنامه درسی باید نقش ها و مسوولیت های گوناگونی را ایفا کند.
- ۱۲- محتوا و منابع آموزش و یادگیری: توجه به منابع آموزشی و کمک آموزشی و تولید محتوا و منابع، یکی از ضرورت های تدوین هر برنامه درسی است.
- ۱۳- محیط های یادگیری: مراد از محیط یادگیری در این عنصر توجه به تأثیر انواع محیط های یادگیری همچون محیط واقعی و مجازی و محیط های آموزشی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی است.
- ۱۴- زمان آموزش و یادگیری: طراحان برنامه درسی باید مقوله ی زمان را به طور کلی و زمان بندی آموزشی و یادگیری را به طور ویژه مورد توجه قرار دهند. در واقع حدود و ثغور و محدوده زمانی آموزش در قالب یک برنامه زمان بندی در نظر گرفته شود.

- ۱۵- مکان آموزش و یادگیری: طراحان برنامه درسی باید چگونگی، محدوده و ساختار محیط فیزیکی آموزش و یادگیری و چگونگی ساماندهی، تنظیمات و سازمان یافتگی آن را مشخص سازد.
- ۱۶- سازماندهی فرصت های یادگیری: طراح برنامه درسی باید محتوا و مواد آموزشی را متناسب با سطح قابلیت ها و توانمندی های یادگیری فراگیران و ویژگی های حوزه محتوایی و موضوعی تنظیم کند.
- ۱۷- تعیین جهت گیری و سازماندهی موضوعی برنامه درسی: طراح برنامه درسی باید چگونگی سازماندهی موضوعات و قلمروهای یادگیری را در چارچوب رویکردهایی همچون موضوعات مجزا و منفرد، رویکرد رشته ای، میان رشته ای، تلفیقی و... مشخص کند.
- ۱۸- ارزشیابی آموزش و یادگیری: در فرآیند برنامه ریزی درسی توجه به مدل ها، روش ها و ابزار ارزشیابی آموزش و یادگیری به منظور بررسی عملکرد مربی و متربی امری ضروری است.
- ۱۹- نوع برنامه درسی: طراح برنامه درسی باید به صورت تصریحی یا تلویحی تولید و یا توجه به نوع یا انواع برنامه درسی (قصد شده، محذوف، ضمنی و...) را مشخص کند.
- ۲۰- محیط و بستر یادگیری: منظور از محیط یادگیری در این عنصر توجه به تأثیر انواع محیط های یادگیری همچون محیط واقعی و محیط مجازی، محیط های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی در جریان یادگیری و آموزش است.
- ۲۱- فرایند اعتبار بخشی برنامه درسی: طراحان برنامه درسی باید مراحل و فرایندهای سنجش میزان کارآمدی برنامه درسی در عمل را مشخص سازند.
- ۲۲- نظام برنامه ریزی درسی: در طراحی برنامه درسی توجه به این که نوع سیستم برنامه ریزی مورد نظر در طیف نظام های تمرکز و عدم تمرکز متعلق به کدام سیستم است، از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است.
- ۲۳- مدیریت و نظارت بر اجرای برنامه درسی: طراح برنامه درسی باید الگوی مدیریت و نظارت بر اجرای مناسب برنامه را مشخص سازد.
- ۲۴- ارزشیابی برنامه و اصلاح، بازنگری و تغییر برنامه درسی: طراحان برنامه درسی باید چگونگی و فرایندهای ارزشیابی و اصلاح برنامه درسی را مشخص سازد. در این رابطه، رویکردها، مدل ها، روش ها و فنون ارزشیابی را مورد توجه قرار می دهد.
- ۲۵- پیش بینی نیازها، امکانات و استلزامات سخت افزاری اجرای برنامه درسی: یکی از عناصر مهم برنامه درسی، وجود و تنظیم تمهیدات و امکانات مادی و فیزیکی لازم برای اجرای موفقیت آمیز برنامه درسی است که در فرایند برنامه ریزی درسی مطمح نظر قرار گیرد.

۲۶- پیش نیازهای یادگیری: توجه به عواملی از قبیل قابلیت های ذهنی، پیش دانسته ها، مهارت های ورودی، پیش نیازها و شرایط یادگیری مترتیبان از جمله عناصر مهمی است که در طراحی برنامه درسی بایستی مدنظر قرار گیرد.

۲۷- اقتضاء اندیشی! رهیافت اقتضاء اندیشی مبتنی بر توجه به موقعیت های محیطی، مجموعه شرایط، عدم ثبات و پیچیدگی شرایط اجرای برنامه درسی است.

۲۸- متدلوژی مطالعاتی: برنامه ریز درسی باید تصریح کند که به کدام یک از پارادایم های پژوهشی (پوزیتیویستی، تفسیری، انتقادی، پست مدرنی و...) التزام دارد و یا آنرا مورد توجه و تأکید قرار می دهد.

۲۹- اشاعه برنامه درسی: قبل از اجرای عام و فراگیر برنامه، نیازمند فرهنگ سازی و تمهید بستر اجتماعی است که، گروه های ذینفع باید نسبت به فلسفه، ضرورت، اهمیت و دستاوردهای برنامه قبل از اجرای آن، اقبال و علاقه مندی نشان دهند.

۳۰- ارتباطات افقی: طراح برنامه درسی به منظور ایجاد یکپارچگی و انسجام برنامه، باید به برقراری ارتباط مفهومی، واژگانی و موضوعی در کتاب های درسی یک پایه یا یک دوره تحصیلی توجه کند.

۳۱- ارتباطات عمودی: توجه به این نوع ارتباطات می تواند موجب برقراری پیوند میان برنامه های درسی پایه ها، سطوح و دوره های تحصیلی گردد.

۳۲- کیفیت برنامه درسی: این عنصر باید در کل جریان تربیت و برنامه های درسی مطمح نظر باشد. کیفیت اهداف، محتوا، روش ها و دستاوردها، تفکر برانگیز بودن و نظائر اینها در مقوله کیفیت مطمح نظر هستند.

۳۳- آسیب شناسی موانع اجرای برنامه درسی: قطعا در فرآیند اجرای برنامه درسی موانع شناخته شده و ناشناخته ای وجود دارند که مانع از نتیجه شی و تحقق اهداف برنامه درسی می شوند.

از آنجایی که مفهوم پاسخگویی، کمتر در حوزه برنامه ریزی درسی به خدمت گرفته شده، بیشتر در زمینه مدیریت بکار رفته و پاسخگویی مدیران مدنظر بوده است، پژوهش حاضر درصدد بوده تا با استخدام این واژه به مطالعه ای بین رشته ای بپردازد. آن چه مشهود است، این است که، به پاسخگویی برنامه درسی کمتر پرداخته شده و یا اگر پژوهش و مطالعه ای بوده به یکی از ابعاد موضوع بسنده شده است و همین امر موجب شده است تا یافته های تحقیقاتی کافی وجود

۱- Deliberation

۲- Curriculum diffusion

نداشته و پیشینه تحقیقاتی ضعیف و نحیفی در این خصوص باشد. اینک، اندک تحقیقات صورت گرفته در این زمینه و موارد مشابه، یا نزدیک به آن، در زیر می آید.

پژوهش تامپسون (Thompson, ۲۰۱۳) در خصوص برنامه درسی شایستگی محور در ایجاد یک برنامه سلامت عمومی در دانشگاه کارولینای شمالی حاکی از آن است که توجه به نیاز جامعه با ارزیابی از نیازها و هم چنین توجه به نیاز دانشجویان، ایجاد خلاقیت و نوآوری برای ارتقای مهارت حرفه ای و سلامت عمومی از طریق برنامه درسی متناسب با شرایط و مقتضیات محیطی که پاسخگوی جامعه خویش می باشد، مقدور و میسر است.

فومنیام و تفر (Fomunyan and Teferra, 2017) در پژوهش خود به پاسخگویی برنامه درسی آموزش عالی در خصوص مستعمره زدایی در آفریقای جنوبی پرداخته اند. یافته های این مطالعه نشان می دهد که برنامه درسی آموزش عالی در آفریقای جنوبی بیش از دو دهه پس از ظهور دموکراسی به دلیل پویایی قدرت در فضاهای آموزشی حفظ شده است. آموزش عالی هنوز تحت سیطره دانشمندی است که در نظام آموزشی آپارتاید آموزش دیده اند. نظام دانش بومی آفریقایی نادیده گرفته شده و توجه صرفا به ایده ها و تجربیات جهان توسعه یافته است. برنامه درسی آموزش عالی باید دانشجو و یادگیرنده محور باشد و اطمینان از این که برنامه درسی تدوین شده، با نظر به جامعه محلی است، لازم و ضروری است. در برنامه درسی باید به ذینفعان فرصت داده شود تا نگرانی های خود را بیان کنند و وجود چندصدایی لازم برای درک شرایط محلی و نحوه برخورد با این شرایط بسیار حیاتی است. برنامه درسی باید با فرهنگ سازگاری داشته باشد. برنامه درسی باید به نیازهای دانشجویان پاسخ دهد، و ضروری است تا صدای آن ها را بشنود و آن ها را به عنوان نامزد مناسب برای بازار کار به طور خاص و به طور کلی به جامعه معرفی کند. پاسخگویی اقتصادی و توجه به نگرانی های رو به رشد در این حوزه حیاتی است.

پرداختچی و همکاران (Pardakhtchi & etal, 2012) در پژوهشی تحت عنوان شکاف پاسخگویی بیرونی دانشگاه ها از دیدگاه جامعه علمی به این نتیجه دست یافته اند که: از دیدگاه جامعه علمی، میزان پاسخگویی بیرونی دانشگاه های مادر دولتی تهران به ذی نفعان بیرونی کلیدی ضعیف است و اختلاف معنی داری بین وضعیت آماری و وضعیت موجود پاسخگویی بیرونی وجود دارد.

ترک زاده و نکومند (Torkzadeh, & Nekoumand, 2015, 2014) در مطالعه خویش تحت عنوان پاسخگویی به محیط، چالش اساسی دانشگاه ها در شرایط کنونی (توسعه یک نظام رفتاری) به تبیین پاسخگویی به محیط و ابعاد و روابط تعاملی آن ها در قلمرو محیطی کنش دانشگاه ها پرداخته اند. در این مطالعه پاسخگویی دانشگاه به عنوان یک سیستم رفتاری مشتمل بر سه بعد مفهومی، ساختاری و عملکردی توسعه داده شده است، که در تعامل با یکدیگر زمینه تحقق

احسن پاسخگویی دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی به محیط را فراهم می آورند. نتایج تحقیق ترک زاده و کشاورزی (Torkzadeh & Keshavarzi, 2016) نشان داد اتخاذ اهداف و برنامه های درسی متناسب با ابعاد درونی، بیرونی و نهادی برنامه درسی آموزش عالی موجب اثربخشی آموزش عالی و در نتیجه پاسخگویی متناسب با مقتضیات محیطی می گردد. مطالعات شفیع پور مطلق و راستی برزکی (Shafi Poor Motlagh & Rasti Barzaki, 2016) نشان می دهد که بین برنامه درسی پاسخگو در ابعاد سه گانه شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی با ارزشیابی ادراک شده (تبحر محور و عملکرد محور) رابطه معناداری وجود دارد.

با نظر به پژوهش های صورت گرفته، می توان بیان کرد که نظام های آموزشی به مؤلفه پاسخگویی برنامه درسی از ابعاد مختلف اعم از نظری، مفهوم پردازی، عملی و کاربردی چندان توجهی نکرده اند و سیستم های آموزش عالی نتوانسته آن چنان که بایسته است جامعه هدف خود را اقناع کند و پاسخگوی نیازهای علمی، مهارتی، اجتماعی، عاطفی و... آنان باشد.

روش شناسی:

از آنجایی که پژوهش موردی، مطالعه عمیق روی نمونه هایی از یک پدیده در محیط طبیعی آن و از دیدگاه افرادی که در آن پدیده مشارکت دارند، است و در این تحقیق مورد مطالعه، پاسخگویی به محیط و مورد پژوهی نیز برنامه درسی آموزش عالی است و از دیدگاه متخصصان برنامه ریزی درسی که در آن مشارکت دارند، می باشد، این پژوهش یک مطالعه موردی کیفی است. مشارکت کنندگان بالقوه این پژوهش کیفی شامل متخصصان و صاحب نظران برنامه ریزی درسی می باشد. که انتخاب مشارکت کنندگان با استفاده از رویکرد هدفمند و با روش انتخاب صاحب نظران کلیدی و استفاده از معیار اشباع نظری انجام گردید. شایان ذکر است که با انجام مصاحبه با یازده نفر اشباع نظری حاصل گردید. در این تحقیق از مصاحبه عمیق نیمه ساختار یافته استفاده شد و با استفاده از روش تحلیل مضمون و تشکیل شبکه مضامین به احصای مضامین فراگیر، سازمان دهنده و پایه ای مربوط به چارچوب پاسخگویی برنامه درسی در آموزش عالی، پرداخته شد. داده های کیفی گردآوری شده با بهره گیری از شیوه تحلیل مضمون با روش (Braun and Clarke, 2006) گردآوری، کدگذاری و تحلیل شدند. علاوه بر آن، با بهره گیری از روش شبکه مضامین (Attired - Sterling, 2001) از آن به عنوان روش مناسب در تحلیل مضمون استفاده شد. اعتبار یافته ها نیز با استفاده از مجموعه ای از روش های: قابلیت اعتبار^۱

۱- Critical case

۲- saturation

۳- Credibility

قابلیت انتقال^۱، قابلیت اتکاء^۲، قابلیت تأیید^۳، روش همسو سازی^۴ و کنترل تأیید و تأمین گردید. این چهار عنصر قابلیت اعتماد، با استفاده از استراتژی های ذیل مورد ارزیابی و دقت علمی قرار گرفت: الف) کنترل و اعتباریابی توسط مشارکت کنندگان، ب) مقایسه نتایج یافته ها با دیدگاه صاحب نظران (مقایسه تحلیلی)، پ) استفاده از رویه های ویژه ی کدگذاری و تحلیل نمادها و نشانه ها، ت) تشریح فرایندهای مربوط، به طور واضح، در متن پژوهش، ث) استفاده از نظارت همکاران متخصص.

یافته های پژوهش:

چارچوب برنامه درسی پاسخگو به محیط در آموزش عالی کدام است؟

در خصوص نیل به پاسخ سؤال پژوهش و برای تدوین چارچوب برنامه درسی پاسخگو به محیط در آموزش عالی، این پرسش عملیاتی پیگیری شد که؛ هریک از عناصر برنامه درسی، چگونه باید باشند تا برنامه درسی، پاسخگو باشد؟ در این رهگذر از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته و طرح سوالات مصاحبه از طرف پژوهشگر، هریک از مشارکت کنندگان با توجه به موارد مطرح شده، به آن ها پاسخ دادند. فرآیند انجام کار بدین صورت بود که با متخصصان و صاحب نظران برنامه ریزی درسی درباره ۱۸ عنصر از عناصر برنامه درسی از نظر مرزوقی (Marzooghi, 2016 & 2017) مصاحبه به عمل آمد.

در مرحله کدگذاری اولیه و ساخت کدهای معنادار و درگام اول، فایل صوتی متن مصاحبه ها پیاده گردید و به صورت مکتوب و به رشته تحریر درآمد. درگام بعدی کدهای معنادار به عنوان دومین مرحله در فرایند تشکیل شبکه مضامین استخراج گردید. در ادامه با مطالعه عمیق متن مصاحبه ها، تلاش گردید تا قسمت های کلیدی و مهم و مرتبط با موضوع پژوهش استخراج شود. درگام اول، فهرست طولانی از کدهای معنادار شکل گرفت. در گام دوم، محقق با توجه به سوالات پژوهش، به دسته بندی و طبقه بندی کدها اقدام کرد. بنابراین با مطالعه و مقایسه مکرر کدها، مضامین پایه که متشکل از چند کد معنادار مشابه بود، ایجاد شد. با توجه به این که چارچوب برنامه درسی پاسخگو به محیط در آموزش عالی به عنوان چارچوب مرجع در نظر گرفته شده، در این مرحله در ارتباط با مضامین پایه، هر یک از عناصر برنامه درسی به مثابه مضمون سازمان دهنده، سازماندهی شده است. با ترکیب عوامل سازمان دهنده اولیه و نهایی،

۱ Transferability

۲ Dependability

۳ Conformability

۴ triangulation

مضامین فراگیر به دست می آید. با نظر به این که اساساً پژوهش حاضر مبتنی بر طراحی چارچوب برنامه درسی پاسخگو بوده، در واقع مضمون فراگیر برگرفته از مضامین سازمان دهنده، برنامه درسی پاسخگو می باشد. در مرحله کشف شبکه‌ی مضامین (چارچوب برنامه درسی پاسخگو به محیط در آموزش عالی)، با توجه به نتایج حاصل از شبکه مضامین، عناصر برنامه درسی به دست آمده است. داده‌های به دست آمده از روش تحلیل مضمون نشان دهنده آن است که در بخش عناصر برنامه درسی، مضامین در قالب هیجده عنصر دسته‌بندی شده که شامل یکصد و یازده مؤلفه هستند. یافته‌های حاصل از این پژوهش کیفی در قالب کدهای معنادار، مضامین پایه و مضامین سازمان دهنده به شرح جدول شماره (۱) در ادامه بیان گردیده است:

جدول (۱) چارچوب برنامه درسی پاسخگو به محیط

مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	کدهای معنادار
مضامین سازمان دهنده	<ul style="list-style-type: none"> • تربیت نیروی انسانی ماهر و متخصص • پرورش فرایندهای ذهنی، تفکر خلاق و تفکر جانبی فراگیر • تاکید بر نیازها و الزامات محیطی 	<ul style="list-style-type: none"> • رشد و تعالی دانشجو • تربیت دانش آموختگانی کارآفرین، متعهد و مؤمن • پرورش فرایندهای ذهنی، تفکر خلاق و تفکر جانبی فراگیران • شناسایی دانش، بینش و مهارت افراد فارغ التحصیل • آشنایی کامل دانشجویان با اصول و مفاهیم تخصصی رشته تخصصی
		<ul style="list-style-type: none"> • توجه به نیازهای فراگیران در برنامه ریزی ها • متناسب سازی رشته های مختلف در راستای نیازها و تحولات محیط
		<ul style="list-style-type: none"> • شناخت و توجه به چابکی و چرایی برنامه درسی • توجه به اثربخشی برنامه ها
		<ul style="list-style-type: none"> • توجه به تحقق اهداف و رسالت های آموزش عالی • ایجاد شرایطی برای یادگیری در موقعیت های عملی و واقعی زندگی • ایجاد شرایطی به منظور تغییر در رفتار، رویه ها، خط مشی ها و سیاست- های عملیاتی، تصمیم گیری ها و عملیات اجتماعی • ایجاد شرایطی برای تغییر و تحول در دانش، نگرش، و بینش و مهارت فرد
منطق برنامه درسی	<ul style="list-style-type: none"> • هم راستایی با اهداف و رسالت های آموزش عالی • ایجاد تغییر و تحول در دانش نگرش، بینش و مهارت فرد 	

		<ul style="list-style-type: none"> • یادگیری دانشجویان در ابعاد مختلف دانشی، نگرشی و مهارتی، شناختی و هم عاطفی
منابع تعیین و تدوین اهداف	<ul style="list-style-type: none"> • توجه به اهمیت و اولویت بند برنامه ها • توجه به نیازها، شرایط و الزامات محیطی • توجه به نیازهای فراگیران • نظر متخصصان و استادان رشته • نظر کارفرمایان و صاحبان ح و مشاغل • نیازهای جامعه • جدیدترین یافته های علمی • توجه به مبانی فلسفی، روانشناختی، هنری و... • برنامه توسعه پایدار یونسکو و منابع معتبر این سازمان جهانی 	<ul style="list-style-type: none"> • توجه به تنوع، جامعیت و اولویت برنامه ها • تأکید بر اولویت بندی آیتم ها و برنامه ها • تمرکز و تأکید بر اهداف فرآیندی
		<ul style="list-style-type: none"> • توجه به شرایط و نیازهای محیطی • شناسایی اقتضات محیطی • توجه به شرایط و موقعیت های مختلف محیطی
		<ul style="list-style-type: none"> • تربیت افرادی متفکر، خلاق و دارای تفکر علمی، واگرا، انتقادی و خلاق • تأکید بر پرورش دانش تخصصی در بین فراگیران • توجه به ایجاد شرایطی تربیت فارغ التحصیلانی کارآفرین، کارآمد و تأثیرگذار • برنامه درسی دانشجومحور • تأکید بر فرایندهای شناختی فراگیران
		<ul style="list-style-type: none"> • جدیدترین یافته های علمی • تأکید بر دانش جدید و به روز • تأکید بر مبانی مختلف فلسفی و ارزشی، مبانی روانشناسی، مبانی جامعه شناسی، مبانی فن آوری اطلاعات، مبانی هنری، علمی و تخصصی موضوع درسی • منابع مربوط به واقعیت ها
		<ul style="list-style-type: none"> • توجه به نظر استادان متخصص با توجه به شرایط بومی و درک از نیاز دانشگاه • توجه به نظرات و نیازهای کارفرمایان • توجه به نیازهای روز جامعه • توجه به نیازها و نظرات دانشجویان (به عنوان یکی از منابع اطلاعاتی) • برنامه توسعه پایدار یونسکو و منابع معتبر این سازمان جهانی

	<ul style="list-style-type: none"> • توجه به نیازهای متنوع و آتی فراگیران • نیاز آفرینی • تمرکز بر نیازهای جامعه و بازار کار، صنعت و کار آفرین • توجه به تکنولوژی • توجه به مدل ها و الگوهای نیازسنجی در فرایند نیازسنجی • ارتباط با محیط کار 	<ul style="list-style-type: none"> • شناخت نیازهای فعلی و آتی ذینفعان • توجه و شناسایی انواع نیازهای فراگیران • نیاز آفرینی • توجه به نیازهای دانشی، نگرشی، مهارتی، بینشی • ذی نفعان • توجه به نیازهای دانشجویان • توجه به نیازهای واقعی • توجه به جامعه چندفرهنگی، قطب های صنعتی • متفاوت از نظر خدمات و تولید و ویژگی های اقلیمی و بومی • توجه به شرایط بازار کار و مهارت های مورد نیاز برای نقش آفرینی در بازار کار • نظرسنجی از دانشجو، فارغ التحصیلان و مدیران صنعت و کارآفرینان • نیازسنجی منطبق بر منابع و اهداف • توجه به باورهای فلسفی هر جامعه • توجه به تحولات تکنولوژیک صنعت، خدمات و کشاورزی • توجه به دانش روز و فناوری • توجه به مدل های نیازسنجی • تاکید بر الگوهای نیازسنجی • نیازسنجی از مشتریان و بازار کار در محدوده زمانی مختلف • ایجاد نوعی ارتباط بین محیط و دانشگاه
مفهوم آموزش	<ul style="list-style-type: none"> • جامع بودن آموزش • برقراری تعامل مطلوب در فرایند آموزش • تمرکز بر نیازها و الزامات و شرایط مختلف • توجه به تفاوت های فردی در آموزش • تاکید بر پژوهش محوری 	<ul style="list-style-type: none"> • جامعیت در فرایند آموزش و تاکید بر تمامی جنبه ها • اعم از فنی، تخصصی، اجتماعی و... • تاکید بر جنبه های مختلف نظری و عملی در تدریس • آشنا کردن فراگیران با نحوه برقراری ارتباط با دیگران • تاکید بر تعامل بهتر استاد با دانشجو • نیازمحور بودن • تأکید بر رفع نیازهای فراگیران و نظام آموزشی

	<ul style="list-style-type: none"> ارتباط بین نظر و عمل و انجام آموزش های عملی آموزش از طریق سبک های مختلف تدریس توجه به عوامل تاثیرگذار در فرایند آموزش تفکر محور بودن آموزش توجه به رویکردهای خلاقانه اکتشافی در آموزش توجه به شایستگی های حرفه ای 	<ul style="list-style-type: none"> تمرکز بر نیازهای مختلف فردی و محیطی توجه به تفاوت های فردی (هوش و استعداد...) در یادگیری توجه به روحیات دانشجویان در هر رشته ای توجه به حیطه های شناختی و عاطفی در آموزش تاکید بر آموزش های کاربردی تحقیق محور بودن آموزش ها ارتباط بین نظر و عمل تاکید بر پژوهش در آموزش توجه به روش ها و نظریه های یادگیری استفاده از روش های تدریس مختلف و متنوع آموزش باید مبتنی بر شیوه های فعال همراه با رویکردهای اکتشافی و تفکر انتقادی و خلاق استفاده از روش تدریس ایجاد فرصت تفکر و درست اندیشیدن به دانشجویان بستگی آموزش به زمان، فناوری فراهم کردن محرک ها و مشوق ها درک فرهنگ خرده سیستم ها تاکید بر شایستگی های حرفه ای برنامه ریزان و مجریان استفاده از متخصصان و صاحب نظران در برنامه ریزی ها
مفهوم یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> جامع نگری در محتوای یادگیری فعال کردن فراگیران در جریان یادگیری تعامل مطلوب در جریان یادگیری بین همه اعضای کلاس تقویت مهارت اجتماعی فراگیران 	<ul style="list-style-type: none"> جامع بودن محتوای یادگیری تاکید بر کلیت زندگی فرد و کلیت نیازها و تداوم آنها استفاده از روش های فعال یادگیری فعال کردن فراگیران تعامل مطلوب با دانشجو برقراری ارتباط بهتر بین فراگیران ایجاد نوعی ارتباط بین معلم و فراگیر آشنایی با نحوه یادگیری شناخت بهتر روش های یادگیری

	<ul style="list-style-type: none"> • توجه به روش ها و نظریه ها • سبک های نوین یادگیری • تاکید بر پژوهش محوری • برقراری ارتباط مطالب نظری • مسائل عملی و زندگی واقعی 	<ul style="list-style-type: none"> • توجه کامل به سبک های یادگیری • تاکید بر مبنای سبک های شناخت گرایی، سازنده گرایی، یادگیری اجتماعی • آشنایی استاد با سبک ها و نظریه های مختلف یادگیری • عدم تاکید بر یادگیری نسبتی • تاکید بر پژوهش محوری • ایجاد ارتباط بین نظر و عمل • همخوانی بین محتوای درسی و نظریه ها و زندگی واقعی
نقش مربی	<ul style="list-style-type: none"> • یادگیرنده • یاددهنده • فعال و پویا در جریان یادگیر • کسب مهارت علمی و عملی • اندیشه ورز • پژوهشگر 	<ul style="list-style-type: none"> • عهده دار و مسوول یادگیری • کسب مهارت ها و توانمندی های لازم در زندگی شخصی و شغلی • ایجاد ارتباط بین آموزش های نظری و فرصت های عملی و کارورزی • خودجوش، فعال، پویا • شریک یادگیری • تفکر و پژوهش و اندیشیدن • یاددهنده • عاملیت و فاعلیت و فعال • خود تنظیم
نقش مربی	<ul style="list-style-type: none"> • توانمند و متخصص در حوزه کاری خود • مدیر و تسهیلگر فرایند تدریس • یاددهنده • رهبر و تدوینگر برنامه درسی • آشنا به سبک های مختلف تدریس و یادگیری • دارنده مهارت برقراری ارتباط • دارنده فهم درست از برنامه و • اجرای برنامه درسی • ارتباط دهنده نظر و عمل با 	<ul style="list-style-type: none"> • متخصص و توانمند • دارای ایده جدید و نوآور • آشنا به نظریه های آموزش و تدریس و یادگیری • آشنا با روش های تدریس • شناخت فلسفه آموزش و اهداف آموزشی • شناخت عوامل تسهیل و تسریع یادگیری • تعامل مستمر با جامعه هدف رشته مورد تخصصی خویش • رفتار کردن طبق الگوهای یاددهی یادگیری، سبک های تدریس و مهارت های شخصی • نقش استاد به عنوان رهبر

	<p>توجه به نیازهای فراگیران نیازها و شرایط محیطی</p> <ul style="list-style-type: none"> • یادگیرنده 	<ul style="list-style-type: none"> • یکی از مشارکت کننده • ایجاد ارتباط دهنده بین آموزش و یادگیری و نظام آموزشی • مراد دانشجو • دارای مهارت در ارتباط با دیگران • ایجاد ارتباط بین استاد و محیط های واقعی و عملی کار مربوط به رشته خویش • نقش برنامه ریز درسی استاد • اجرای صحیح برنامه درسی • فهم درست از ماهیت و وقوف از روح برنامه درسی • تدوین و بازنگری برنامه درسی و درس ها • اجرای برنامه درسی تدوین شده همراه با انعطاف پذیری • داشتن اختیار و آزادی جهت تغییر و تحول ایجاد فرصت های یادگیری • توجه به نیازهای فراگیران با توجه به تغییرات زمانی، تحولات محیطی و امکانات و منابع کتابخانه ای • توجه به شرایط و الزامات محیطی • ارتباط با بازار کار دانشجویان رشته تخصصی • بهره گیری از یافته های کلاس درس
<p>محتوا و منابع آموزش و</p>	<ul style="list-style-type: none"> • منابع آموزشی متعدد، متنوع به روز و انعطاف پذیر • سازماندهی مناسب و عمودی محتوا • تناسب محتوا با اهداف • توجه به نیازهای فراگیران • توجه به شرایط بومی و اقتضانات محیطی • تناسب حجم محتوا و زمان آموزش • توجه به فناوری نوین 	<ul style="list-style-type: none"> • منابع آموزشی متنوع • منابع متناسب و متغیر • تأکید بر محتوای کارآفرین • توجه به محتوای بروز، معتبر، انعطاف پذیر • تناسب محتوا با شرایط و تحولات • بازنگری، بازسازی و بازآفرینی محتوا متناسب با موقعیت • محتوای شناور و غیر ثابت • تناسب بین محتوا و منابع با اهداف • متناسب و مناسب بودن حجم مطالب و محتوای درسی

یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> • توجه به محیط واقعی کار و کاربردی بودن محتوا • محتوای انگیزشی • محتوای آفرینشی و کارآفرین بومی سازی محتوا • متناسب با فلسفه مسلط اجتماعی • متناسب با خصوصیات فراگیر • تدوین محتوای آینده پژوهی 	<ul style="list-style-type: none"> • تناسب محتوا با زمان 	
		<ul style="list-style-type: none"> • تحقق یادگیری معنادار • ایجاد کننده پیوند بین نظریه و عمل 	
		<ul style="list-style-type: none"> • گزینش و سازماندهی خوب محتواهای آموزشی • سازماندهی عمودی 	
		<ul style="list-style-type: none"> • توجه به شرایط اقلیمی و بومی در تدوین متون درسی • تدوین محتوا متناسب با ساختار غیرمتمرکز 	
		<ul style="list-style-type: none"> • تناسب بین نیازها، فرصت های جدید و مبتنی بر فنآوری نوین • توجه به نیازها و خصوصیات یادگیرندگان در تدوین متون درسی • ایجاد تناسب بین نیاز مترقی، جامعه و فلسفه اعتقادی هر جامعه • بررسی مشکلات فارغ التحصیلان در محیط کار • توجه به جهت گیری آفرینشی در برنامه درسی • تاکید بر محتوای درسی کاربردی و عملی 	
		<ul style="list-style-type: none"> • سازگاری بین نظرات و دیدگاه های اندیشمندان غربی با فرهنگ بومی • بومی سازی محتوا 	
		<ul style="list-style-type: none"> • تدوین درس آینده پژوهی در مقاطع مختلف تحصیلی • ایجاد تغییر نگرش در دانشجویان • ایجاد انگیزه یادگیری در فراگیران • ایجاد فرصت های لازم برای پیوند نظر و عمل • خلق موقعیت های نامعین و چالش برانگیز • ایجاد نوعی احساس خلأ فکری در فراگیران 	
		<ul style="list-style-type: none"> • پاسخگویی به همه ی نیازهای دانشجو 	
		<ul style="list-style-type: none"> • پاسخگو بودن به نیازها • افزایش فرصت ها و تجارب • موجب تحقق یادگیری • وجود محیط های مجازی، کارگاهی، کتابخانه ای، باز 	<ul style="list-style-type: none"> • ایجاد محیط هایی مبتنی بر فرصت ها و تجربیات • غنی تربیتی و آموزشی • تاکید بر آموزش و محیط های مجازی در یادگیری • تحقق آموزش و یادگیری در محیط های واقعی و کار
		محیط های یادگیری	

	<ul style="list-style-type: none"> • محیط متناسب با شرایط و اقتضانات 	<p>و صنعت و ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • تحقق آموزش و یادگیری در محیط های غنی علمی، آزمایشگاهی، کتابخانه ای توأم با تکنولوژی • تناسب بین تفاوت های فردی و محیط یادگیری • تاکید بر محیط های باز در فضاهای دانشگاهی • تاکید بر آموزش در محیط های متنوع <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • تاکید برنامه متناسب با شرایط متفاوت • توجه به شرایط و اقتضانات محیطی
<p>زمان آموزش و یادگیری</p>	<ul style="list-style-type: none"> • تنظیم زمان آموزش و یادگیری متناسب با منطق، اهداف و محتوای دروس • انعطاف پذیری زمان متناسب با اقتضانات و شرایط • مدیریت زمان در حین اجرای برنامه 	<ul style="list-style-type: none"> • انعطاف پذیر بودن زمان اجرای برنامه ها • ایجاد تناسب بین زمان و محتوا • تناسب بین زمان اجرای برنامه درسی با تغییرات و اقتضانات محیطی • اختصاص زمان بیشتر به آموزش و یادگیری خصوصاً در دوره دکتری • تاکید بر یادگیری مادام العمر • تنظیم زمان آموزش و یادگیری بر مبنای منطق و چارچوب دروس • تنظیم زمان آموزش و یادگیری بر مبنای اهداف آن • تنظیم زمان آموزش و یادگیری در مورد کسب مهارت های لازم و ضروری تحصیلی • تاکید بر مدیریت زمان • استفاده بهینه از زمان در آموزش و یادگیری • حداکثر استفاده از زمان
<p>مکان آموزش و یادگیری</p>	<ul style="list-style-type: none"> • متناسب با تحولات نوین، شرایط زمان و رویکرد مجاز • مجهز بودن به منابع و امکانات و فناوری آموزشی به روز و جدید • شرایط فیزیکی و مهندسی مناسب • برانگیزاننده بودن محیط 	<ul style="list-style-type: none"> • توجه به ویژگی ها و تحولات جدید و فاصله گرفتن از بستر فضای آموزشی کنونی • توجه به استلزامات تحولات مجازی و ICT • ترغیب کننده یادگیری • چیدمان درست کلاس در جهت افزایش تعاملات • بانشاط و شاداب بودن • توجه به ابعاد مختلف محیط فیزیکی مطلوب مدرسه و کلاس

	یاددهی و یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> • مهندسی مطلوب مکان یادگیری • ترغیب کننده دانشجو به کارگروهی
ارزشیابی آموزش و یادگیری	<ul style="list-style-type: none"> • تناسب بین اهداف و ارزشیابی • تاکید بر استفاده از روش ها • ابزارهای مختلف و مناسب ارزشیابی • خودارزیابی دانشجویان • استفاده از نظر صاحب نظران و متخصصان در تحلیل نتایج ارزشیابی • توجه به نظر کارآفرینان و کارفرمایان 	<ul style="list-style-type: none"> • هم راستایی ارزشیابی با اهداف تدوین شده • تناسب اهداف و ارزشیابی • تاکید بر آزمون های عملکردی و کارهای عملی و پژوهشی • تاکید بر ارزشیابی تکوینی • تاکید بر هر دو ارزشیابی کمی و کیفی • هم راستایی ارزشیابی و آموزش • تاکید بر ارزیابی دانشجویان از خودشان • ارزشیابی تسهیل گر • پژوهش ارزیابانه • تاکید بر شیوه های ارزشیابی متعدد، چندسویه و چندجانبه • استفاده از ابزارهای مختلف در ارزشیابی • تأکید بر نظر صاحبان حرف و مشاغل و یافته های عملی و مهارتی
اعتباربخشی برنامه درسی	<ul style="list-style-type: none"> • بررسی و تحلیل میزان کیفی مناسب بودن برنامه • سنجش نقاط قوت و ضعف برنامه در حین و بعد از اجرا • آشنایی ذی نفعان با میزان اعتبار برنامه • ارزیابی درونی و برونی برنامه • اجرای آزمایشی برنامه قبل از اجرای فراگیر 	<ul style="list-style-type: none"> • سنجش میزان کارآمدی برنامه • شناسایی میزان رویکرد و نگرش کارآفرینانه به برنامه • شناسایی نقاط قوت و ضعف برنامه • بررسی معایب برنامه تدوین شده • اعتباربخشی برنامه در حین اجرا و پس از آن • آگاهی همه افراد و اشخاص حقیقی و حقوقی مرتبط در جریان برنامه درسی و صنعتگران • اجرای برنامه ها بعد از رفع نقایص آن ها • تاکید بر ارزیابی درونی و بیرونی • اجرای آزمایشی برنامه قبل از اجرای عام و فراگیر

<p>نظام برنامه ریزی</p>	<ul style="list-style-type: none"> وجود نظام برنامه ریزی متناسب با شرایط و الزامات اقتضانات محیطی شناسایی موانع نظام برنامه ریزی بهره گیری از حاکمیت نظام نیمه متمرکز در کشور ما 	<ul style="list-style-type: none"> شناسایی موانع فرهنگی، نرم افزاری و سخت افزاری تشخیص بهتر نیاز محیطی و بومی انتخاب نظام برنامه ریزی بر اساس اقتضانات جامعه و فضای حاکم بر آن آزادی عمل آموزش عالی شناسایی موانع فرهنگی، نرم افزاری و سخت افزاری تشخیص بهتر نیاز محیطی و بومی انتخاب نظام برنامه ریزی بر اساس اقتضانات جامعه و فضای حاکم بر آن تفویض اختیار به دانشگاه ها در تصمیم گیری ها تاکید بر نظام برنامه ریزی نیمه متمرکز تاکید بر برنامه ریزی متناسب با شرایط محیطی هم راستایی برنامه های درسی با شرایط و اقتضانات بومی
<p>مدیریت و نظارت بر اجرای برنامه</p>	<ul style="list-style-type: none"> تاکید بر معیارها و شاخص ها ارزیابی برنامه ها ارزشیابی مستمر برنامه ها تشکیل کارگروهها و نهادهای نظارتی مناسب 	<ul style="list-style-type: none"> لحاظ نمودن شاخص های کیفیت آموزشی در برنامه های درسی ابتنای نظارت بر ارزشیابی کیفی اطلاع از وضعیت برنامه درسی هر ساله در دانشگاه ها تاکید بر ارزیابی درونی و بیرونی تشکیل کارگروه هایی به منظور ارزیابی بهتر تشکیل نهادهای مستقل نظارتی خارج از دانشگاه
<p>اقتضای اندیشی و راهبرد اولویت بندی</p>	<ul style="list-style-type: none"> اولویت بندی فعالیت ها متناسب با نیازها و شرایط اقتضانات محیطی و زمانی شناور بودن اهداف توجه به نیازهای بازار کار توجه به نظر ذی نفعان و یار نظام آموزشی برای اقتضانات اولویت ها 	<ul style="list-style-type: none"> توجه مستمر به اقتضانات محیطی اولویت بندی فعالیت ها و برنامه ها متناسب با اقتضانات محیطی شناور بودن اهداف جهت اتخاذ تصمیم مقتضی و به موقع اولویت بندی به دلیل محدودیت های زمانی و مکانی اولویت بندی با توجه به نیازهای زیاد و ظرف زمانی و ایده آل نگری

	<ul style="list-style-type: none"> • انجام پژوهش های متوالی بر اولویت سنجی 	<ul style="list-style-type: none"> • توجه به نظر استادان و هیأت علمی خبره • توجه به سیاست های دانشگاه های معتبر • توجه به نظر کارفرمایان • نظرخواهی از دانشجویان برای اولویت بندی و اقتضائات و در نظر گرفتن شرایط جامعه • ارتباط قوی بین دانشگاه و صنعت و فراهم آوردن برنامه های آموزش مهارت های عملی در برنامه های درسی • هماهنگی با نهادها و مؤسسات علمی و پژوهشی و بازار کار
<p>آسیب شناسی موانع اجرا</p>	<ul style="list-style-type: none"> • شناسایی نقاط ضعف و تلاش در جهت رفع آن ها • ارتباط با بازار کار و صنعت • نظارت کافی در اجرای برنامه • توجه کافی به شاخص های کیفیت • نظرسنجی از دانشجویان به عنوان دریافت کنندگان خدمت 	<ul style="list-style-type: none"> • ارزشیابی برنامه و اصلاح آن • بازنگری و تغییر برنامه درسی با نظر سنجی از دانشجویان • تاکید بر شاخص های کیفیت آموزشی توجه و شناسایی نوع ارتباط برنامه با صنعت و بازار کار • نظارت کافی در اجرای برنامه های درسی • تخصیص بودجه لازم جهت آسیب شناسی • نظرسنجی از دانشجویان و استادان • آسیب شناسی در تمام مراحل برنامه درسی
<p>ارزشیابی برنامه درسی و اصلاح و بازنگری</p>	<ul style="list-style-type: none"> • بررسی میزان همخوانی اهدا و برنامه ها • ارزیابی بر اساس شاخص های کیفیت آموزشی از جمله شاخص های تعیین شده برنامه و همچنین دانشگاه های برتر دنیا • نظارت کافی با نظر به شرایط اقتضائات و نیازها • اصلاح و بازنگری مداوم سیاه ها، سرفصل ها • تعیین هیأت ارزیابی و نظارت 	<ul style="list-style-type: none"> • ارزشیابی و بازنگری برنامه درسی با نظر سنجی از دانشجویان و صاحبان مشاغل • ارتباط با بازار کار و صنعت برای ارزشیابی آموخته های فارغ التحصیلان • توجه به ارزیابی درونی و بیرونی گروه های آموزشی دانشکده ها • پیش بینی فرایند تغییر و تحولات و اقتضائات • تعیین میزان پاسخگویی به نیازهای واقعی محیط • تعیین شاخص های کیفیت آموزشی • تعیین میزان تطابق برنامه ها و اهداف • نظارت کافی در اجرای برنامه های درسی • توجه به شرایط و گذر زمان در مورد تحقق اهداف

	خارج از دانشگاه	<ul style="list-style-type: none"> • اصلاح و تغییر و بازنگری برنامه درسی • اصلاح سیستم ارزشیابی منوط به اصلاح سیاست ها • است، سیاست تربیت و پذیرش دانشجو • اصلاح رئوس و سرفصل • ارزیابی و اصلاح برنامه ها هر پنج سال یکبار
		<ul style="list-style-type: none"> • تعیین هیأت ارزیابی و نظارت مستقل خارج از دانشگاه • در جهت کمک به شناسایی کاستی ها و رفع مشکلات

بحث و نتیجه گیری:

ضرورت و اهمیت چارچوب برنامه درسی پاسخگو به محیط در آموزش عالی و خلأ موجود در این زمینه، ما را بر آن داشت تا به کشف و تدوین چارچوب برنامه درسی پاسخگو به محیط در آموزش عالی بپردازیم. چارچوبی که به بررسی ۱۸ عنصر بر نامه درسی از طریق گفتگو و مصاحبه نیمه ساختاریافته با اساتید حوزه مطالعات برنامه درسی پرداخته و به یک صد و یازده مؤلفه اساسی در خصوص پاسخگویی به محیط در برنامه درسی آموزش عالی دست پیدا کرده است که یافته های پژوهش در یک جمع بندی و نتیجه گیری کلی، به صورت رسا در شکل شماره یک (۱) به تصویر کشیده شده است.

اگرچه چنین چارچوبی تاکنون توسط سایر پژوهشگران طراحی و تدوین نشده است، که با نتایج این پژوهش مقایسه گردد اما صاحب نظران حوزه برنامه ریزی درسی در خصوص عناصر برنامه درسی به صورت منفرد اظهار نظر کرده اند، در ذیل به بخشی از این گونه نظرات اشاره می گردد که در همه موارد آراء صاحب نظران با نتایج این تحقیق مشابهت یا همخوانی دارند:

درخصوص منطق به عنوان یک عنصر آمده است که؛ برنامه درسی باید به تربیت و پرورش انسان هایی آزاد، صاحب اندیشه، دارای روحیه علمی و تفکر انتقادی (fathi vajargah, 2014)، پرورش تفکر خلاق و انتقادی (jahani, 2009) و پرورش فرایندهای تفکر توجه کرد. که در خصوص منطق برنامه درسی آراء صاحب نظران با نتایج این تحقیق همخوانی دارد.

در زمینه اهداف، جهانی (jahani, 2009) معتقد است که اهداف نظام آموزشی، پرورش انسانهای فکور، خردورز و کمال جو است که متناسب با تغییرات محیطی تفکر و عمل می کنند و از اهدافی که آموزش و پرورش باید به جد آنها را پیگیری کند، پرورش تفکر خلاق، انتقادی و منطقی و مهارت استدلال فراگیران می باشد. اهداف نظام آموزشی باید به سطوح مختلف حیطه های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی توجه کند (Lewy, 2012 & Shabani, 2017). شریعتمداری (Shriatmadari, 2014) هدف تعلیم و تربیت را مبتنی بر جهت گیری دینی و

متعهدانه دانسته است و اهداف آموزش عالی را تربیت متخصصان، توسعه میراث فرهنگی، حفظ سنت های علمی و ... نیز می داند. که در خصوص اهداف برنامه درسی آراء صاحب نظران با نتایج این تحقیق مشابهت دارد.

در باره نیازسنجی در برنامه ریزی درسی مرزوقی (marzoghi, 2017) مشخص کردن روش های نیازسنجی، طبقه بندی و همچنین چگونگی ارتباط نیازها با حوزه اهداف و در آخر نیاز آفرینی را مورد توجه قرار می دهد. خالقی نژاد و همکاران (khaleghi nejgad & atel, 2014) توجه به چارچوب فلسفی نیازسنجی، توجه به الگوهای نیازسنجی و مشخصا الگوی نیاز سنجی بومی و ابزارهای مختلف نیاز سنجی را مدنظر داشته اند. فتاحی واجارگاه (fathi vajargah, 2014)، ضرورت نیازسنجی را فراهم سازی اطلاعات برای برنامه ریزی، ارزیابی در سنجش، پاسخگو و مسئول نمودن مؤسسات و نظام های برنامه ریزی درسی، هماهنگی و همسویی با تغییرات، شناسایی ضعف ها و مسائل اساسی و در آخر تحقق برنامه ریزی مشارکتی می داند. او شرکت کنندگان در نیازسنجی را متخصصان رشته های علمی، کارشناسان، برنامه ریزان درسی، مقامات آموزشی، نمایندگان مردم، گروههای اجتماعی والدین، دانش آموزان و ... می داند. ملکی (maleki, 2017)، در نیاز سنجی توجه به نیازهای فرایندی، جنبه های مختلف نیاز و ایجاد تعادل بین نیازهای آنی و آتی را لازم می داند. در خصوص نیازسنجی، آراء صاحب نظران با نتایج این تحقیق همخوانی دارد.

درباره مفهوم آموزش نیز آورده شده است که در آموزش باید به شیوه های سازماندهی محتوا، اصول روانشناسی جدید و تعیین و سازماندهی روش های تدریس توجه کرد (maleki, 2017). در آموزش، معلم آزادانه انواع روش های آموزش و تهیه مواد و وسائل آموزش را بکار می برد (Lewy, 2012). مرزوقی (marzoghi, 2017) اعتقاد دارد که مفهوم آموزش تابع ادراکات تربیتی و فلسفه آموزشی مورد نظر برنامه ریزان درسی است. شریعتمداری (Shriatmadari, 2014) پژوهش محوری، تفکرمداری، جامعیت در آموزش و کاربرد اصول و مفاهیم در زندگی و توافق شیوه آموزش با اصول تعلیم و تربیت را مدنظر قرار داده. فتاحی واجارگاه (fathivajargah, 2014) تأکید بر پژوهش محوری، آموزش از طریق سبک های مختلف تدریس، تفکر محور بودن آموزش و توجه به رویکردهای خلاقانه و اکتشافی در آموزش را مورد تأکید قرار داده اند. مهرمحمدی (mehrmoahadi, 2014) توجه به تفاوت های فردی در آموزش، توجه به نیازها، علائق و گرایش های فراگیران، توجه به مهارت های سطح بالای تفکر از قبیل تفکر خلاق و ... و هم چنین رویکردهای تعاملی در آموزش را ضروری دانسته اند. که درباره مفهوم آموزش نظر متخصصین با نتایج این تحقیق همخوانی دارد.

در زمینه مفهوم یادگیری، شریعتمداری (Shriatmadari, 2014) اعتقاد دارد که از طریق یادگیری، فرد با محیط و زندگی عملی و واقعی آشنا می شود، رشد عقلانی و عاطفی، زمینه فراگیری مهارت های اجتماعی، شناخت خود فراگیر و جهان برای او محقق می شود. مهرمحمدی (mehrmoahadi, 2014) توجه به تفاوت های فردی و سبک های یادگیری را در برنامه درسی ضرورت می داند. لوی (Lewy, 2014) انواع رویکرد متفاوت یادگیری و شیوه های متعدد آموزش را برای یادگیری پیشنهاد می کند. فتحی واجارگاه (۲۰۱۴، fathi vajargah) و پروند (parvand, 2009) بر فعال کردن فراگیران در جریان یادگیری، برقراری ارتباط مطالب نظری با مسائل عملی و زندگی واقعی تأکید دارند. که در باره مفهوم یادگیری نظر متخصصین با نتایج این تحقیق مشابهت دارد.

درباره نقش مربی، طالبی و همکاران (talebi & atel, 2015) کسب دانش و اطلاعات کافی برای تدریس، علاقه و تسلط استفاده از شیوه های مختلف تدریس و آشنا به سبک های مختلف تدریس را از ویژگی های مهم معلم می دانند. جهانی (jahani, 2009) با برشمردن ویژگی های معلم خلاق، معلم خلاق را، رهبرخلاق و دارای نگرش سیستمی، علاقمند به شیوه های یادگیری، هدایت کننده، معتقد به تفاوت های فردی، دارای معلومات تخصصی، مهارتی و دانش عمومی و دارای مهارت ارتباطی خوب می داند. شریعتمداری (Shriatmadari, 2014) ضمن این که اعتقاد دارد که معلم از صلاحیت علمی برخوردار است، باید نقش راهنما و تسهیل گری را ایفا کند. یارمحمدیان (yarmohamadyan, 2018) نقش یاددهندگی و یادگیرندگی مربی را متذکر می شود. فتحی واجارگاه (fathi vajargah, 2014) بر نقش تسهیل گری، یادگیرندگی معلم و استفاده از روش های فعال تدریس تأکید دارد. که در باره نقش مربی نظر متخصصان با نتایج این تحقیق همپوشانی دارد.

درباره نقش مربی، فتحی واجارگاه (fathi vajargah, 2014) بر نقش یاددهندگی و یادگیرندگی فراگیر، حضور فعال در جریان یادگیری و کنترل عمل یادگیری توسط فراگیر توجه ویژه دارد. از نظر شریعتمداری (Shriatmadari, 2014) مربی عهده دار یادگیری، یادگیرنده، فعال، پویا و اهل تحقیق است که مهارت های معین را کسب می کند. فضلی خانی (fazlekhani, 2008) به پژوهشگری، اندیشیدن، تفکر و خلاقیت ورزی، فعال در جریان فرایند یاددهی - یادگیری از سوی یادگیرنده توجه ویژه داشته است.

ملکی (maleki, 2017) در تعیین محتوا به ساختار دانش، توجه به نیازهای فراگیران، سازماندهی مناسب و وحدت محتوا و محتوای آفرینشی توجه کرده است. طالبی و همکاران (talebi & atel, 2015) معیارهای انتخاب محتوا را، پرورش تفکر منطقی و مهارت های عملی، سودمندی، متناسب با زمان حال و آینده، متناسب با نیازها، علائق و خصوصیات فراگیران، دارای توالی،

مداومت و یکپارچگی می‌داند. فتحی واجارگاه (fathi vajargah, 2014) ملاک های انتخاب محتوا در برنامه ریزی درسی را، تناسب با فرهنگ و ارزش های اجتماعی، تناسب با پیشرفت های علمی و فناوری، تناسب با نیازها و مسائل جامعه، تناسب با نیازها، توانایی ها، خصوصیات و زندگی واقعی فراگیران، دارای تعادل، انسجام، ارتباط عمودی و افقی معرفی می کند . شعبانی (Shabani, 2017) تناسب با خصوصیات فراگیران، اهداف، مفاهیم و اصول و قوانین علم، متناسب با شرایط و نیازهای روز، ارتباط با زندگی روزمره، محیط اجتماعی و مسائل روز، متناسب با زمان پیش بینی شده را به عنوان اصول تهیه و تنظیم محتوا برشمرده است. که در باره نقش مرتب‌تری نظر متخصصان با نتایج این تحقیق همخوانی دارد.

در زمینه محیط یادگیری به عنوان یک عنصر در برنامه ریزی درسی اعتقاد بر این است که محیط قادر به تشویق فراگیران برای درگیر شدن در فرایند یادگیری است و می تواند بر رفتار فراگیران تاثیرگذار بوده و به کسب و توسعه مهارت ها و یا ادراک شناختی کمک کند (امیرال و همکاران، ۲۰۱۳). دو جزء اصلی از محیط یادگیری مؤلفه فیزیکی و مؤلفه روان شناختی است (kilgour, 2006؛ frasar, 1994). مؤلفه فیزیکی شامل تمام جنبه های فیزیکی مانند کلاس های درس، مواد آموزشی و امکانات یادگیری، در داخل و خارج از کلاس است. در حالی که مؤلفه روانشناختی مربوط به تعامل بین فراگیران با فراگیران، فراگیران با معلمان و فراگیران با محیط است. هر دو از این مولفه ها یکدیگر را در ایجاد و شکل دادن محیط یادگیری متصل می کنند و بر روند یادگیری تاثیر می گذارند. که در زمینه محیط یادگیری، نظر صاحب نظران با نتایج این تحقیق همخوانی دارد.

درباره زمان، جریان عمومی یادگیری به زمان خاصی محدود نمی شود اما محدوده زمانی آموزش در قالب یک برنامه زمانبندی یکی از عناصر مهم برنامه درسی است (Marzoghi, 2017). سرمدی و صیف (sarmadi & sayf, 2014) توجه به مدیریت زمان و استفاده بهینه از وقت، تخصیص زمان مناسب با اهداف و محتوا، تخصیص زمان برای راهبردهای آموزشی گوناگون را در عنصر زمان آموزش و یادگیری مهم می داند. بیابانگرد (۱۳۹۴) تدوین برنامه زمانی و تخصیص زمان لازم همراه با انعطاف پذیری را در برنامه ریزی لازم می داند. در باره زمان نظر متخصصین با نتایج این تحقیق مشابهت دارد.

در خصوص مکان یادگیری، فضل‌خانی (fazlikhani, 2008) توجه به طراحی کلاس، چیدمان کلاسی، آزمایشگاه، کتابخانه، کارگاه، فضای باز و پارک را برای آموزش و تدریس مطلوب ضروری شمرده است. شریعتمداری (Shriatmadari, 2014) از جمله عوامل مؤثر در یادگیری را موقعیت یادگیری و عوامل مادی، نور، هوا، وسعت، چیدمان و.. می داند. شعبانی (Shabani, 2017) اعتقاد دارد که مکان یادگیری باید برانگیزاننده، بانشاط و شاداب، دارای شرایط فیزیکی مطلوب مثل

نور، هوا، تجهیزات و امکانات آموزشی، کتابخانه و منابع مختلف علمی باشد. بیابانگرد (byabangard, 2015) سبک آرایش و چینش کلاسی مطلوب، ایجاد فضای مثبت برای یادگیری و برانگیزاننده و فضایی تعاملی را در یادگیری مؤثر می‌داند. نظر متخصصین در باره مکان یادگیری با نتایج این تحقیق نیز همپوشانی دارد.

سیلور و الکساندر (Silver & Alexander, 2015) درباره ارزشیابی، به تناسب ارزشیابی با اهداف، انواع و مدل‌های مختلف ارزشیابی پرداخته است. فضلی‌خانی (fazlikhani, 2008) ضمن پرداختن به انواع ارزشیابی، بر تناسب ارزشیابی با اهداف، ابزارهای مختلف و متنوع ارزشیابی تأکید کرده‌اند. یارمحمدیان (yarmohamadyan, 2018) از کارکردهای ارزشیابی را تعیین میزان تحقق اهداف دانسته‌اند و انواع و ابزار متعدد را برای ارزشیابی لازم دانسته‌اند. شعبانی (Shabani, 2017) بر تناسب ارزشیابی با اهداف، خودارزشیابی، و استفاده از روش‌ها و ابزار مختلف ارزشیابی تأکید کرده است. نظر صاحب‌نظران در باره مکان یادگیری با نتایج این تحقیق مشابهت دارد.

به اعتقاد لی (li, 2006)، بنا به ضرورت‌های آموزشی، تربیتی و منافع ملی در ابعاد اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و ... تمرکززدایی از نظام برنامه ریزی درسی یک اصل است. تمرکز زدایی در کار طراحی و تدوین برنامه درسی، به بهبود کیفی، توجه بیشتر به بافت آموزشی و نیازهای فراگیران و تقویت نوآوری‌های ریشه دار و بومی کمک می‌کند و انواع تفاوت‌ها و گوناگونی‌های موجود را مورد توجه قرار می‌دهد. گذار نظام برنامه ریزی درسی ایران به سمت عدم تمرکز در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی امری حتمی است (salsabili, 2007). کیایی جمالی و همکاران (keyayi jamali & atel, 2018) آورده‌اند که تصمیمات مربوط به برنامه ریزی‌ها، طراحی، اجرا، ارزیابی نظارت و تغییر بجای اینکه از بیرون به آموزش عالی تحمیل شود، به خود مؤسسه آموزش عالی واگذار گردد. نظر متخصصین در باره نظام برنامه ریزی درسی با نتایج این تحقیق همخوانی دارد.

الوندی (Alvandi, 2008) در اعتبار بخشی برنامه درسی به اجرای آزمایش برنامه قبل از اجرا برای سنجش قابلیت اجرایی و شناسایی نقاط قوت و ضعف برنامه، ارزیابی مواد برنامه از سوی مربیان، برنامه ریزان و صاحب‌نظران، اعتبار سنجی به لحاظ مناسب بودن محتوا از ابعاد مختلف مثل تجارب، اهداف، نیازهای فراگیران، علم روز، تجهیزات و ... توجه داشته‌اند. علیاری (aliyari, 2016) اعتبار بخشی باید به مناسب بودن و کیفیت برنامه درسی و ارزیابی محتوی و مواد برنامه درسی، تناسب محتوا با اهداف، تجهیزات، ارزشیابی از آموخته‌ها، فرایند یاددهی و یادگیری، اعضاء هیأت علمی توجه داشته باشد و نقاط قوت و ضعف برنامه را تشخیص داد.

یکی دیگر از عناصر برنامه درسی مدیریت و نظارت بر اجرای برنامه درسی است که نظارت توسط مسئولان اداری یا گروه تدوین کننده و یا سایر بخش های نظام آموزشی اعمال می گردد (Lewi, 2015). به منظور نظارت برنامه درسی و ارزیابی کیفیت، رویکردهای زیر مورد اهتمام است: الف) ارزیابی درونی (خود-ارزیابی)، ب) ارزیابی برونی، پ) تحلیل آماری رفتار نظام آموزش عالی با استفاده از نشانگرهای عملکرد، ت) نظرسنجی از دانشجویان، دانش‌آموختگان، کارفرمایان و نهادهای تخصصی، ث) آزمون دانش، نگرش و توانش دانش‌آموختگان (Bazergan & atel, 2009). افرادی خارج از نظام آموزشی با توجه به تخصص و صلاحیتی که دارند گروه آموزشی را مورد ارزیابی قرار می دهند و نتیجه گزارش خود را برای بهبود عملکرد در اختیار گروه قرار می دهند (Mosleh amirdehi, 2015). نظر متخصصین در باره مدیریت و نظارت بر برنامه درسی با نتایج این تحقیق همخوانی دارد.

رهیافت اقتضای اندیشی و اولویت بندی مبتنی بر توجه به موقعیت های محیطی، مجموعه شرایط، تنوع اهداف و انتظارات، گستردگی نیازها، تنوع روش ها، تنوع فرصت های یاددهی - یادگیری، عدم ثبات و پیچیدگی شرایط اجرای برنامه درسی می باشد (marzoghi, 2016). اولویت بندی بر مبنای نظرات افراد در مورد نیازهای مهم و با اولویت، منابع و امکانات و محدودیت ها صورت پذیرد (fathi vajargah, 2014). فیوضات (fuzat, 2018) شناخت تنگناها، امکانات و نیازها، تعیین ملاک های لازم برای اولویت ها، ایجاد تعادل بین نظام آموزشی و نیازها و بازار کار و توجه به تغییر و تحولات را فعالیت های لازم در تعیین اولویت بندی می داند. نظر متخصصین در باره اولویت بندی با نتایج این تحقیق مشابهت دارد.

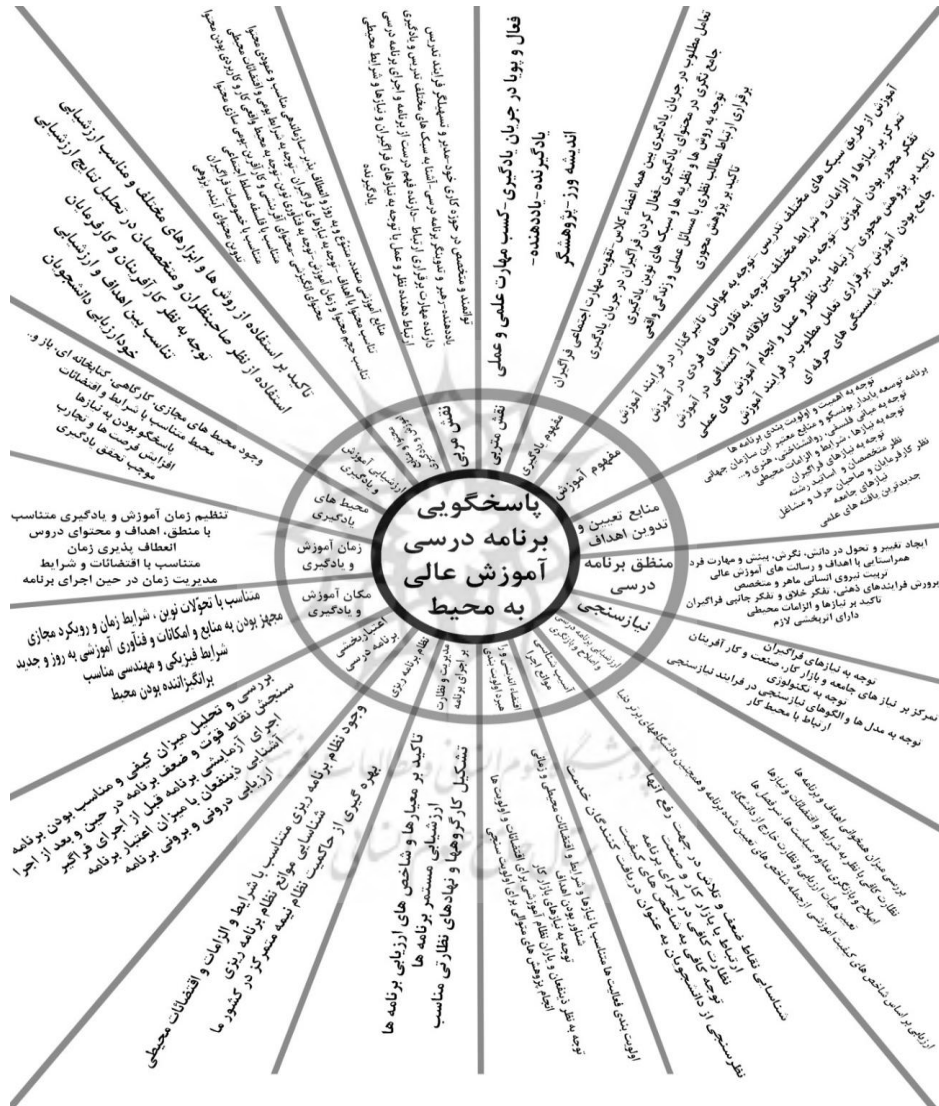
در اجرای برنامه درسی باید کاربرد عملی مورد بررسی قرار گیرد، در تمام مراحل و جوانب ارزیابی، اصلاح و تغییر مطرح است و باید شاخص هایی را برای سنجش تعریف کرد، به شرایط خاص حاکم بر منطقه و راهبردهای محلی توجه کرد و همچنین از عوامل تسهیل کننده یا منع کننده اجرای برنامه درسی منابع مالی یا مادی (بودجه لازم) است (fullan, 2014؛ fathi vajargah, 2014).

هدف از ارزشیابی برنامه درسی آن است که در فرآیند تدوین و اجرای برنامه از طریق سنجش نیازها، به قضاوت درباره هدف ها پرداخت و سپس امکان قضاوت منصفانه درباره سایر اجزای تشکیل دهنده ی برنامه را برای تصمیم گیری جهت بهبود فراهم آورد (Desbrow & atel, 2014). در ارزشیابی برنامه درسی هدف های زیر دنبال می شود: ۱) بررسی سازگاری و هماهنگی اجرای برنامه درسی با شیوه های که پیشبینی شده است. ۲) تعیین کیفیت برنامه درسی ۳) مشخص کردن جنبه هایی از برنامه درسی که به درستی کار می کنند و جنبه هایی که نیاز به تغییر دارند. ۴) ارزیابی اثربخشی تغییرپذیری هایی که در گذشته اعمال شده اند، نشان دادن اثربخشی برنامه موجود ۶) بررسی منظم

ضرورت‌هایی که باید برنامه تامین کند.۷) جلب رضایت متخصصان حرفه ای اعتبارسنجی برنامه درسی (Gwele & Uys, 2005) و (Wolf & atel, 2006). ارزشیابی، توانایی تعیین ارزش و شایستگی برنامه درسی است. ارزشیابی می تواند افراد خارج از نظام آموزشی باشد. ارزشیابی می تواند، بررسی اثربخشی برنامه برای انجام اصلاحات و بازبینی اساسی در برنامه درسی و یا عدم اجرای آن باشد. ارزشیابی نتایج حاصل از اجرای برنامه را با هدف های برنامه مقایسه شده و میزان کارایی برنامه مشخص می شود ویا نتایج ضمنی برنامه را پی می گیرد ویا به ارزشیابی چهار مرحله زمینه، درونداد، فرایند و برونداد می پردازد(fathi vajargah, ۲۰۱۴). نظر صاحب نظران در باره ارزشیابی برنامه با نتایج این تحقیق نیز همپوشانی دارد.

در مجموع می توان گفت که این پژوهش، با عاریت گرفتن واژه و مفهوم "پاسخگویی" از سایر علوم و دانش موجود بشری بویژه حوزه مدیریت، به پرورش مفهوم پاسخگویی در حوزه برنامه ریزی درسی و مطالعات برنامه درسی پرداخته و در همین راستا با نظر به یکی از جامع ترین نظریه های ارائه شده در خصوص عناصر برنامه درسی (Marzooghi, 2016) و با توجه به آن عناصر، درصدد پرورش مفهوم پاسخگویی برنامه درسی آموزش عالی بوده است و بر همین مبنا و با مفهوم پردازی چارچوب برنامه درسی پاسخگو به محیط در برنامه درسی آموزش عالی به مؤلفه های پاسخگویی دستیابی پیدا شد و از این طریق پاسخگویی به خوبی مورد توجه قرار گرفته و پرورش پیدا کرده است تا اینکه برنامه ریزان درسی، صاحب نظران، متخصصین، دانشگاهیان و همچنین دانشجویان حوزه تعلیم و تربیت به مسأله پاسخگویی به محیط در برنامه درسی و مؤلفه های مرتبط نسبت به این عنصر حیاتی نظام آموزشی وقوف و آگاهی کامل پیدا کرده و ضمن آشنایی و اطلاع کامل از پاسخگویی برنامه درسی و در پیش گرفتن مباحث نظری مرتبط، در مطالعات و پژوهش های آنان مورد استفاده قرار گیرد و همچنین در تحقیقات بعدی خویش مورد بسط و گسترش قرار دهند، از زوایا و ابعاد مختلف آنرا موشکافی کرده و در راستای گسترش این مفهوم، با تولید نظرات و آراء جدید، آنرا شاخ و برگی جدید سازمان داده و با مفاهیم نوین، این مفهوم را قدرتمند تر و غنی تر سازند. با توجه به تدوین چارچوب پاسخگویی به محیط در برنامه درسی آموزش عالی در سایه پژوهش حاضر، این چارچوب و نتایج و یافته های این تحقیق همواره می تواند، مورد توجه خاص برنامه ریزان حوزه آموزش عالی واقع گردد و در هنگام تدوین برنامه درسی آموزش عالی به مؤلفه ها و ویژگی های عناصر برنامه درسی توجه گردد و از این رهگذر برنامه پاسخگو به محیط برای نظام آموزش عالی تهیه و تدوین گردد، بدین جهت بصورت عملی برنامه ریزان درسی آموزش عالی از حاصل این پژوهش منتفع گردند. بدین جهت ضمن توجه به پیشنهاد های فوق اشاره، به منظور کاربست بهینه نتایج این پژوهش، پیشنهاد می گردد که دستورالعمل اجرایی بر اساس نتایج مستخرج از پژوهش حاضر برای بکارگیری یافته ها

در تدوین برنامه های درسی نظام آموزش عالی و به منظور افزایش توان پاسخگویی برنامه های درسی به محیط تدوین گردد و همچنین این چارچوب و مبانی نظری و چارچوب مفهومی آن برای دست اندکاران برنامه درسی در آموزش عالی، آموزش داده شود.



شکل ۱- چارچوب برنامه درسی پاسخگو به محیط

References

- Akker, J., vanden, F., Daniel, M. H. (2010). A curriculum perspective on plurilingual education. SLO (Netherlands institute for curriculum development). Http /: www.coe.int/lang.
- Artely, w. (2001). The performance based for management. hand – book university of California. http://www.orau.gov/pbm.
- Aliyari, Sh., Malik, H., Pazarargadi, M., Abbaspour, A. (2016). Developing and presenting a model of accreditation of the Nursing Curriculum of Nursing in Iran. Iranian Journal of Medical Education. Vol. 16, No. 39, PP. 340-328. [in persain]
- Alvandi. H. (2008). Curriculum accreditation. Journal Growth of Educational Guidance. Vol. 13, No. 8, PP. 21-19. [in persain]
- Attride - Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. Qualitative Research, Vol. 1, No. 3, PP. 385-405.
- Bazargan, A., Fatah Abadi, J., Einollahi, B. (2000). Appropriate Internal Evaluation Approach to Continuously Improve the Quality of Educational Departments in Medical Sciences Universities. Tehran: University of Tehran. Psychology and Educational Sciences. NO. 61, PP 1-26. [in persain]
- Braun, V., Clarke, V., & Terry, G. (2014). Thematic analysis. In P. Rohleder & A. Lyons (Eds.), Qualitative research in clinical and health psychology. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Brown, L. D., Moore, M. H. (2001). Response, Strategy and International organizations, Nonprofit and Voluntary Sector, Quarterly. Vol. 30, N. 3, PP. ۵۶۹-۵۸۷.
- Byabangard, A. (2015). Educational Psychology (Teaching and Learning Psychology). Tehran: Editing publication. [in persain]
- Cutt, J., Murray, V. (2000). Response & Effectiveness, Evaluation Nonprofit Organizations. London and New York: Routledge.
- Damask, J. J. (2007). Achieving goals in higher education. International Journal of Sustainability, Vol. 8, No. 1, PP. 53-68.

- Daniel, J.M. (2014). Toward a Multidimensional Concept of Curriculum: Understating Curriculum as Phenomenon, Field and Design, European Journal of Curriculum Studies. NO. 2, PP. 172-177.
- Desbrow, B., Leveritt, M., Palmer, M., & Hughes, R. (2014). Evaluation of a curriculum initiative designed to enhance the research training of dietetics graduates. Nutrition & Dietetics Journal. Vol. 71 (1), PP. 57- 63.
- Eisner, E. W. (2002): The Educational Imagination, On the Design and Evaluation of School Programs. New York: Macmillan College Publishing.
- Farasatkah, M. (1998). Excellent educational challenges. Journal of Research and Planning for Higher Education. Vol. 17, PP. 130-119. [in Persian]
- Fathi vajargah, k. (2014). Principles and concepts of curriculum. Tehran: Ball Publishing. [in Persian].
- Fathi Vajargah, k., Shafiee, N. (2007). Quality Evaluation of Academic Curriculum (Case Study of Adult Education). Curriculum Studies. Vol. 2, N. 5, PP. 1-26. [in Persian].
- Fazli Khanim, M. (2008). Active teaching methods. Tehran: Tarbiat Publications. [in Persian].
- Fuller, M. (2014). Curriculum, views, approaches and perspectives. Curriculum implementation. (Translated by Gholamreza Khoynejad). Mashhad: Beh nashr.
- Fuizat, Y. (2018). Foundations of Educational Planning. Tehran: Nashr virayeh.[in Persian]
- Fomunyam, K.G., Teferra, D. (2017). Higher Education Training and Development, University of KwaZulu-Natal. Perspectives in Education. Vol. 35(2), PP. 196-207.
- Hanushek, E., Machin, S., Woessmann, L. (2011). Handbooks in Economics (vol. 3, PP. 383-421), The Netherlands: North-Holland.
- Hatch, M. J., & Cunliffe, A. L. (2013). Organization theory: modern, symbolic and postmodern perspectives. Oxford university press.
- Hicks, k. (2007). Curriculum in higher education in Australia –Hello? Paper presented at 30th HERDA Annual conference.8-11 July 2007 Adelaide,

Australia. Available at: www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/2007/PPF/R/P227.dpf.last Visit.15/5/2009.

- Hoy, K. W., & Miskel, G. C. (2013). Educational Administration: Theory, Research, and Practice. McGraw Hill, Hill Companies Inc., 1221.
- Jegers, M., & Lapsley, I. (2001). Making Sense of Non-Profit Organizations, Financial Response and Management, Vol. 17 (1), PP. 1-3.
- Jahani, J. (2009). educational creativity from theory to practice. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. [in persain]
- Klein, J. (1989). parentetic learning in organizations: Toward the unlearning of the unlearning model. journal of management studies, Vol. 26, N. 3, PP. 291- 308.
- Kiani, G., Latifi, F. (1999). Organizational Health Indicators in the 21st Century. Tadbir Magazine, Vol. 100, PP. 2-28. [in persain]
- Khaleghi nejgad, S, A., Maleki, H., and Salmani, B. (2014). Assistance based on the needs in higher education curricula. The first conference of evaluates in academicals systems. Sharif University of Technology.
- Lewy, a. (2012). Planning the school curriculum (Translation by Farideh Mashayekh). Tehran: School Publications. [In Persian]
- Li, H. (2006). School-Based Curriculum Development: An Interview Study of Chinese kindergartens, Early Childhood Education Journal, Vol. 33, No. 4, PP. 223-229.
- Maleki, H. (2016). Curriculum (Action Guide). Tehran: School Publications. [in Persian]
- Marofi, U., kiayamanesh, A., mehrmohammadi, M., aliasgari, M. (2007). Evaluation of teaching quality in higher education: survey of approaches". Quarterly of curriculum studies. Vol. 1, No. 5, PP. 81-112. [In Persian]
- Marzooghi, R. (2016). Curriculum Typology. International Journal of English linguistics. Vol. 6, No. 7. PP. 166-170.
- Marzooghi, R. (2017). Science paradigms and curriculum theories: an analysis on philosophy and theorizing in the field of curriculum studies. Tehran: Avaya Noor Publications.

- Morley, L. (2001). Producing new workers: Quality and equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*. Vol.7, No.2, PP. 131-138.
- Mosleh Amiri, H. (2015). Evaluate the quality of universities and institutions of higher education. First International Conference on Management, Economics, Accounting and Education, Sari, PP. 30-44. [in Persian]
- Nili, M., Nasr. A., Sharif. M., Merhrmohammadi, M. (2010). Social Prerequisites and Outcomes of Accountable Curriculum in Higher Education Case Study: Public Universities of Isfahan. *Journal of Applied Sociology*, Vol. 21, N. 2, PP. 57-76.
- Pardakhtchi, M H., Bazargan, A., Arasteh, H., Mozafari, G. (2012). Academic Society's Perceptions on University External Accountability Gap. *Journal of Research and Planning in Higher Education*. N. 63, PP. 91-112. [in persain]
- Pashing, H. (2003). Process of accountability intellect doucs sys AB, vastra frolund, Sweden. [www.hanles.gu. Se/ep/archive/00002915/01/Avhand lhng-hossein- pdf](http://www.hanles.gu.se/ep/archive/00002915/01/Avhand%20lhng-hossein-.pdf).
- Parvand, M. H. (2009). Preparations for educational and curriculum. Tehran: Shiveh Publications.
- Romzek, B. (2000). Dynamic of public sector Accountability in an era of reform, *international Review of administrative science*. No. 60, PP. 21-44.
- Sarmad, z., Vaziri, m. (1998). Characteristics of curriculum quality in higher education. *Journal of Humanities*, Alzahra University No. 24 & 25, PP. 151 – 166. [in persain]
- Sarmadi, M. R., Saif, M, H. (2014). class management. Tehran: Payame Noor University. [in persain]
- Scott, R. (2008). *Organizations: Rational, Natural and Open Systems;*(Translation by Hasan Mirzaharnejati and Flora Soltani Tirani). Tehran: The Organization for researching and Composing University textbooks in the humanities (samt). [in persain]
- Saif, A. A. (2019). *Educational Psychology*. Tehran: Agah Publications. [in persain]

- Salsbili, R. (2007). Transitioning the Iranian Curriculum System to Decentralization. *Curriculum Studies Quarterly*. Vol. 1, No. 4, PP. 68-49. [in persain]
- Silver, J., Alexander, W., and Louis, A. J. (1394). Lesson planning for better teaching and learning. Translated by Gholamreza Khoynejad. Mashhad: Astan Qods Razavi Publications. [in persain]
- Simonson, I., Nye, P. (1992). The effect of Response on susceptibility to decision errors. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 51, N.3, PP.416-446.
- Shafie poor motlagh, F., Rasti Barzaki, M. (2016). Presenting a model for determining the relationship between the responded educational planning and perceived evaluation of class on the basis of Mediation of Academic involvement. *Research in Curriculum Planning*, Vol.13, No.23, PP. 64-78. [in persain]
- Shariatmadari, A. (2014). Educational and scientific mission of educational centers. Tehran: samt. [in persain].
- Shabani, H. (2017). Educational skills (teaching methods and techniques). Tehran: Samt Publications. [in persain].
- Talebi, S., mazloomyan, S., Saif, M, H. (2015). Principles of Curriculum Planning. Tehran: pyam Noor. [in persain]
- Thompson, R. A. (2013). Socioemotional Development: Enduring Issues and New Challenges. *Developmental Review*, Vol. 13, No.6, PP. 372 – 402.
- Torkzadeh, J., Nekoumand, S. (2015). Validating the Scale of University's Power of Response to Environment. *Journal of Research in Social Sciences and Humanities*.No. 5, PP. 241-252. [in persain]
- Torkzadeh, J., Keshavarzi, F. (2016). Evaluating the Effectiveness of Higher Education Curricula: An Environmental Response Approach. The 3rd National Conference & 10th international Conference of Quality assessment in university Systems. Tehran: Tehran University. PP. 250-263. [in persain]
- Torkzadeh, J., Nekoumand, S. (2014). Responsiveness to the environment, the fundamental challenge of universities in the current context. development of a behavioral system, 2nd National Conference on Applied Research in Management and Accounting. Tehran University. PP.158-167. [in persain].

- torkzadeh, j., Nekoumand, S., dehghan harati, F. (2013). a study of the organization's prime functions in order to serve society development and some of their requirements. To see quarterly development management of the human resources and logistics, Vol.8, N. 28, PP. 39-64. [in persain].
- Yarmohammadian, M. H. (2018). Principles of Curriculum Development. Tehran: Ketab yadvareh. [in persain].
- Uys, L. R., Gwele, N. (2005). Curriculum development in nursing: process and innovations, London and New York: Routledge.
- Wolf, P., Hill, A., & Evers, F. (2006). Handbook for curriculum assessment, Ontario Canada: university of Guelph.

