

نقش اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌های درسی رشته‌های علوم انسانی

دانشگاه‌های برتر ایران و جهان به منظور طراحی مقیاس مطلوب^۱

The Role of Faculty Members in the Evaluation Process of Academic Curricula of Humanities in Top Universities of Iran and the World

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱/۱۶، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۹/۳/۲۹، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۴/۲۴

 [20.1001.1.25382241.1401.13.25.9.0](https://doi.org/10.25382/241.1401.13.25.9.0)

R.Golkar, Dr.A.Nsr Esfahani, Dr.M.Nili

Abstract: The aim of this study is to investigate the status of faculty members in the evaluation of curricula of top universities in the country and the world in order to design a scale for evaluating the valid curriculum for faculty members. This research has a mixed method of exploratory-sequential type in the form of tool design. The statistical population consisted of four groups of curriculum development experts and faculty members from top universities, officials of study centers of top public universities, officials of the Ministry of Science and Documents of selected universities of the world. The sampling process was conducted through purposeful method and the data collection tools were a semi-organized interview, document analysis and a curriculum evaluation scale. The findings revealed that top universities around the world use the ideas from all internal and external stakeholders such as faculty members, students, alumni and employers in the curriculum evaluation process. In Iranian universities, internal and external stakeholders are limited in their ability to evaluate curricula, and faculty members are more likely to participate in the evaluation of academic curricula than other groups, depending on the context in which they are offered. Finally a scale of eight validated domains with 60 items and 6 open-ended questions is developed and presented for curriculum evaluation based on the perspectives of university faculty members.

Keywords: curriculum evaluation, faculty member, top public universities, top universities of the world, scale.

رسول گلکار^{۲*}، دکتر احمدرضا نصر اصفهانی^۳، دکتر

محمد رضا نیلی^۴

چکیده: هدف از پژوهش حاضر، بررسی نقش و جایگاه اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌های درسی دانشگاه‌های برتر کشور و جهان به منظور طراحی یک مقیاس ارزشیابی برنامه درسی ویژه اعضای هیأت علمی می‌باشد. پژوهش بصورت ترکیبی از نوع اکتشافی-متوالی در قالب ساخت ابزار می‌باشد. جامعه آماری شامل چهار گروه اعضای هیأت علمی و صاحب نظران برنامه ریزی درسی و دانشگاه‌های برتر دولتی، مسئولین مراکز مطالعات دانشگاه‌های برتر دولتی، مسئولین وزارت علوم و اسناد و مدارک دانشگاه‌های منتخب جهان بوده است. نمونه گیری بصورت هدفمند بوده است. ابزار جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه نیمه سازمان یافته، تحلیل مستندات و مقیاس ارزشیابی برنامه درسی محقق ساخته بوده است. روایی مصاحبه با استفاده از نظرات متخصصان و پایانی آن با استفاده از فرم تحلیل محتوا، پیاده‌سازی مجدد و استفاده از گروه هم‌تا بدست آمده است. روایی مقیاس بصورت محتوایی، اعتباریابی آن از طریق ضریب لاشه و همبستگی درونی گویه‌ها از طریق آلفای کرونباخ برآورد شده است. یافته‌ها نشان داد که در دانشگاه‌های معتبر جهان، اعضای هیأت علمی نقش کلیدی در فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی دارند. در مقایسه با آن، در دانشگاه‌های ایران، ذینفعان برنامه مشارکت محدودی در ارزشیابی برنامه‌های درسی دارند، لکن با توجه به بسترهای فراهم شده، اعضای هیأت علمی به نسبت سایر گروه‌های ذینفع، مشارکت بیشتری در ارزشیابی برنامه‌ها دارند. پاسخگوینان مواردی نظیر دعوت رسمی از اعضای هیأت علمی، اجرای ارزشیابی‌های سالیانه، اجرای ساز و کارهای تشویقی و برگزاری نشست‌های مشورتی گروه‌های آموزشی با اساتدان را از جمله راهکارهای بهبود ارزشیابی برنامه درسی می‌دانند. با استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده از دانشگاه‌های داخل و خارج کشور، یک مقیاس هشت حیطه‌ای اعتباریابی شده دارای ۶۰ گویه و ۶ سؤال باز، برای ارزشیابی برنامه درسی از دیدگاه اعضای هیأت علمی تدوین گردیده است.

کلمات کلیدی: ارزشیابی برنامه درسی، اعضای هیأت علمی، دانشگاه‌های برتر دولتی، دانشگاه‌های معتبر جهان

۱ این مقاله از رساله دکتری رشته مطالعات برنامه درسی دانشگاه اصفهان که مورد حمایت مالی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی

آموزش عالی وزارت علوم بوده استخراج گردیده است.

۲. دکتری برنامه ریزی درسی، پژوهشگر و مدرس دانشگاه جامع امام حسین(ع)، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

rasoolgolkar@chmail.ir

۳. استاد برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

arnasr@edu.ui.ac.ir

۴. دانشیار برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

M.nili.a@edu.ui.ac.ir

مقدمه

در شرایط رقابت آمیز، دانشگاه‌هایی موفق ترند که به طور مداوم در حال بهبود و تغییر برنامه‌های درسی برای پاسخگوئی به نیازهای ذینفعان باشند. از این رو ارزشیابی برنامه های درسی تبدیل به یک الزام و خدمت مستمر برای بهبود کیفیت برنامه های دانشگاهی گردیده است (دیکسون لی، ۲۰۱۰). بسیاری از کشورها برای اطمینان از کارآمدی آموزش عالی، ارزشیابی را به عنوان یک راهبرد اساسی تلقی می نمایند (آکیول و ارسلان، ۲۰۱۴). افزایش دامنه تخصص ها، دانش ها و مهارتها و افزایش رقابت بین دانشگاهها موجب پیدایش ادبیات بین المللی جدیدی در مورد تغییر برنامه درسی گردیده است، بگونه ای که بطور شگفت انگیزی موضوع بازنگری، اعتبارسنجی و ارزشیابی برنامه درسی در کانون توجه دانشگاهها قرار گرفته است (بلک مور و کاندیکو، ۲۰۱۳). این در حالی است که شرایط ملی و بین المللی آموزش عالی بصورت فزاینده ای در حال تغییرند و بسیاری از دانشگاهها را مجبور به بازنگری و اصلاح برنامه‌های درسی کرده است (والش، ۲۰۱۶).

با وجود نیاز به بازنگری در برنامه های درسی دانشگاهها، ارزشیابی برنامه های درسی که توأم با تغییرات و اصلاح اساسی در برنامه باشد، به ندرت انجام می شود و در اکثر موارد تغییرات سطحی اعمال می گردد که کمک اندکی به اصلاح آموزش عالی می نماید (اسپیل، شوبر و رایمن، ۲۰۰۶). هدف اساسی از ارزشیابی کمک به تصمیم گیرندگان درباره آینده برنامه درسی می باشد (اسلان و ساگلام، ۲۰۱۷). متخصصان نتیجه ارزشیابی را فراهم نمودن بازخورد مفید برای تصمیم گیری منطقی در خصوص بهبود یادگیری و برنامه های درسی می دانند (نیابرو، ۲۰۱۶؛ و اندرسون و پست لیث ویت، ۲۰۱۲).

در دانشگاههای معتبر جهان، فرایند بازنگری و ارزشیابی برنامه، بخشی جدایی ناپذیر از سیستم تضمین کیفیت^۱ محسوب می شود (اوسان، ۲۰۱۶). ارزشیابی برنامه، فرصتی برای ارزیابی پیامدهای یادگیری و شناسائی نقاط قوت و ضعف برنامه فراهم می نماید. دانشگاهها از

1. Dixon_Lee
2. Akyol&Arsalan
3. Blackmore&Kandiko
4. Walsh
5. Spiel,schober& Reimann
6. Aslan & saglam
7. Nyabero
8. Anderson & Postlethwaite
9. quality assurance
10. Usun

نقش اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌های درسی...

طریق فرآیند ارزشیابی و بازنگری برنامه‌های درسی، به طور منظم سیاست‌های بهبود مداوم برنامه‌ها و در نتیجه افزایش کیفیت و کارآمدی برنامه‌های دانشگاهی را دنبال می‌نمایند (دانشگاه نبراسکا، ۲۰۱۹).

برنامه‌های درسی دانشگاهها پس از طراحی و اجرای مکرر، بصورت ادواری باید مورد تجدید نظر قرار گیرد، در غیر اینصورت پدیده زوال برنامه‌های درسی اتفاق می‌افتد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹). در دانشگاههای ایران پس از ایجاد رشته‌های جدید، به ارزشیابی از برنامه‌های درسی اهمیت زیادی داده نمی‌شود، ارزشیابی به صورت سطحی اجرا می‌گردد، از همه نیروهای مؤثر و ذینفع استفاده نمی‌گردد و نهایتاً اینکه از نتایج و یافته‌های ارزشیابی به موقع و صحیح در تصمیمات مربوط به برنامه‌ریزی درسی استفاده نمی‌گردد. (ملکی، ۱۳۸۸).

برنامه‌ریزی درسی فرایندی پیچیده می‌باشد که بسیاری از ذینفعان را درگیر می‌نماید (مرادوف، ۲۰۰۱). ارزشیابی برنامه‌های انگامی اثربخش است که با استفاده از منابع اطلاعاتی چندگانه صورت پذیرد؛ زیرا هرکدام از گروههای ذینفع به نوبه خود انتظارات، نیازها، تجارب و نقش خاص خود را در بهبود اهداف و فعالیتهای آموزش عالی دارند (لابانوسکیز و گینویوس، ۲۰۱۷). ذینفعان از برنامه‌های درسی دانشگاهی انتظارات ویژه‌ای دارند، بویژه آنکه اساساً تدوین چشم‌انداز و بیانیه مأموریت دانشگاهها، نیازمند مشارکت اعضای هیأت علمی می‌باشد (اکان، ۲۰۱۳).

اعضای هیأت علمی نقش تعیین‌کننده‌ای در بیان انتظارات آموزشی و تعیین پیامدهای یادگیری دانشجویان دارند. مدیران دانشگاه نیز باید به طور مرتب اثربخشی عملکرد دانشجویان در دوره‌های آموزشی مختلف و نیز عملکرد دانش‌آموختگان در محیط کار را ارزیابی و به اطلاع اعضای هیأت علمی برسانند (میر و باشنی، ۲۰۰۸). مشارکت اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌های درسی موجب تشخیص موانع تدوین برنامه و برطرف نمودن نقاط ضعف برنامه می‌گردد. ارزشیابی برنامه‌های درسی می‌تواند به خودتنظیمی و خودبهبودی اعضای هیأت علمی کمک مؤثری نماید (فو، ۲۰۱۶).

1. Nebraska university

2. Muradov

3. Labanauskis & Ginevicius

4. OKane

5. Meyer & Bushney

6. Self-Regulation

7. Self-improvement

8. Fu

یکی از شاخص های کیفیت اعضای هیأت علمی، مشارکت در تدوین و بهبود برنامه درسی می باشد (فولان^۱، ۱۹۹۱). مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند تدوین و ارزشیابی برنامه های درسی برای تطبیق محتوای برنامه درسی با نیازهای دانشجویان، امری اجتناب ناپذیر است (هاندلر^۲، ۲۰۱۰). اعضای هیأت علمی و رهبران آموزشی با جمع آوری و بازتاب به موقع اطلاعات درباره کیفیت و کارآمدی برنامه های درسی می توانند راه حلهای مناسبی برای برون رفت از چالش های برنامه های درسی بیابند (گوردون و گلیکمن^۳، ۲۰۱۳).

دینفعان عمدتاً به دو گروه درونی و بیرونی طبقه بندی گردیده اند. دینفعان درونی شامل اعضای هیأت علمی، مسئولین دانشگاه و دانشجویان و دینفعان بیرونی شامل متخصصان برنامه درسی، مراکز اعتبارسنجی و کارفرمایان می باشند (موریس^۴، ۱۹۹۶). از دیدگاه برخی صاحب نظران، دینفعان برنامه شامل دینفعان برنامه درسی و دینفعان حرفه ای می گردند و دینفعانی که برای تدوین برنامه درسی ضروری هستند عبارتند از: مطلعان کلیدی، مسئولین برنامه های درسی، مسئولین دانشگاه، اعضای هیأت علمی، دانشجویان فعلی، رئیس دانشکده، مدیران گروههای آموزشی، کارکنان آموزشی و پژوهشگران (متکوویچ، تومباس، ساکال و پاوالیسویک^۵، ۲۰۱۴).

ارزشیابی برنامه درسی باید فراهم کننده اطلاعات معتبر و به موقع برای کلیه سیاست گذاران، برنامه ریزان درسی، مدیران و اعضای هیأت علمی باشد (رمزدن^۶، ۱۳۹۴). برای بهبود مداوم برنامه، باید ارزشیابی های چندگانه صورت گیرد و اعضای هیئت علمی در تعیین فرایند ارزشیابی برنامه ها و نیز پیامدهای یادگیری مورد انتظار، مشارکت نمایند (دانشگاه اوهایو، ۲۰۱۶). ارزشیابی برنامه های درسی با چالش های فراوانی روبرو می باشد. یکی از چالش های اصلی به حوزه تعریف ارزشیابی برمی گردد که موجب شده برداشت واحدی از ارزشیابی وجود نداشته باشد (کیلی و ردکینز^۷، ۲۰۰۵). نبود فرهنگ ارزشیابی در دانشگاهها، عدم شناخت کافی از مزایای بالقوه ارزشیابی، رهبری ضعیف در حوزه ارزشیابی، عدم کاربرد صحیح و به موقع نتایج ارزشیابی در بهبود کیفیت و عدم ابداع روشهای دقیق برای تعیین مزایای واقعی آموزش، از

1. Fullan
2. Handler
3. Gordon & Glickman
4. Morris
5. Motkovic, Tumbas, Sakal & Pavalicevic
6. Ramsden
7. kiely & Rea-dckins

نقش اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌های درسی...

چالش‌های اساسی اجرای اثربخش ارزشیابی برنامه می باشد (گلاثورن، بوش و وایتهد، ۲۰۱۵). برخی متخصصان چالش‌های بازنگری و ارزشیابی برنامه‌های درسی را عمدتاً فرهنگی و سایر موانع را شامل: اعضای هیأت علمی، رهبران آموزش، تیم برنامه درسی، موانع مربوط به گروه آموزشی^۲ و موانع مؤسسه‌ای^۳ دانند (اولیور و هیون، ۲۰۱۴).

از دیدگاه رمپارساد^۴ (۲۰۰۰) با وجود چالش‌های فراوان مشارکت اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌های درسی، پیشرفت‌های زیادی در این زمینه بوجود آمده است. در اسکال و نوریگا^۵ (۲۰۰۶) ادعا کردند اعضای هیأت علمی همواره در برابر ارزشیابی برنامه مقاومت می نمایند که دلائلی نظیر کمبود متخصص ارزشیابی، سردرگمی در اهداف ارزشیابی، فقدان دانش کافی و نگرش‌های غلط اعضای هیأت علمی در این مقاومت تأثیرگذار می باشد. لذا باید با باورمند نمودن اعضای هیأت علمی به مزایای ارزشیابی، مشارکت آنها را تسهیل نمود. اسپیل، شوبر و رایمن^۶ (۲۰۰۶) فقدان مطالعات ارزشیابی منظم بر روی برنامه‌های درسی و وجود اختلاف نظر بین مسئولین دربارهٔ ذینفعان واجد شرایط مشارکت در فرایند ارزشیابی را دو چالش اساسی ارزشیابی برنامه‌های درسی دانشگاهی تلقی نمودند.

مارینوسکی^۷ (۲۰۰۶) چالش‌های اساسی ارزشیابی برنامه را شامل این موارد می داند: ۱- توجه ضعیف دانشگاهها به ارزشیابی، ۲- تصور تهدیدآمیز بودن ارزشیابی از سوی اعضای هیأت علمی، ۳- زمان بر بودن فرایند اجرای ارزشیابی، ۴- دشواری به اشتراک گذاری نتایج ارزشیابی، ۵- بیهوده تلقی شدن ارزشیابی از سوی کارکنان و ۶- کافی نبودن امکانات پرورش داده‌های ارزشیابی. از نظر شاور^۸ (۲۰۱۰) ذینفعان به جای اینکه ارزشیابی برنامه را فرصتی برای بهبود تلقی نمایند، غالباً به عنوان یک تهدید در نظر می گیرند. اما وقتی ذینفعان برنامه بویژه اعضای هیأت علمی به عنوان بخشی جدائی ناپذیر از ارزشیابی برنامه مورد توجه قرار گیرند، فرصتی برای رشد حرفه‌ای آنان بوجود می آید.

از آنجا که اعضای هیأت علمی باید در فرایند طرح ریزی و بهسازی برنامه‌های درسی مشارکت داشته باشند، باید شرایطی فراهم شود تا آنها دانش و مهارت‌های مورد نیاز را کسب و

1. Glatthorn, Boschee & Whitehead

2. barriers Departmental

3. barriers Institutional

4. Oliver & Hyon

5. Ramparsad

6. Driscall & Noriega

7. Spiel, Schober & Reimann

8. Marynowski

9. Shaver

به طور مؤثر در حوزه های برنامه درسی نقش آفرینی نمایند. لذا اعضای هیأت علمی نیاز به کسب توانمندی های جدید دارند تا با ارتقاء حرفه ای و مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی احساس هویت و پویایی نمایند (هاندلر، ۲۰۱۰). با توجه به اینکه در دانشگاههای برتر ایران، با وجود ظرفیت های گوناگون برای مشارکت ذینفعان و نیز ضرورت مشارکت فعال همه ذینفعان در ارزشیابی برنامه ها و بویژه اعضای هیأت علمی به عنوان یک رکن تأثیرگذار از ذینفعان درونی، بطور شایسته از این ظرفیت ها استفاده بعمل نمی آید، لذا ضرورت دارد که به بررسی نقش اعضای هیأت علمی در دانشگاههای برتر دولتی پرداخته شود تا با مقایسه با دانشگاهها خارجی، راهکارهایی برای جبران این خلأ در دانشگاهها پیدا نمود.

همواره یکی از دغدغه های مدیران دانشگاهها و صاحب نظران برنامه های درسی، ارزشیابی مداوم از برنامه های درسی دانشگاهی بوده است و در این زمینه پژوهشهای مختلفی صورت گرفته است. در پژوهش های داخلی می توان به موارد زیر اشاره نمود: پایان نامه قاسمی قلعه نوئی (۱۳۸۸) با عنوان "ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی"، پژوهش مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی (۱۳۸۹) با عنوان "بررسی ساختار و عملکرد شورای عالی برنامه ریزی از بدو تأسیس تاکنون"، پژوهش مؤمنی (۱۳۹۰) با عنوان "آسیب شناسی ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی"، پژوهش اخلاقی، یارمحمدیان، خوشکام و محبی (۱۳۹۰) با عنوان "ارزشیابی برنامه های آموزشی در آموزش عالی با استفاده از الگوی سیپ"، پایان نامه راهداری (۱۳۹۲) با عنوان "ارزشیابی کیفیت دوره کارشناسی رشته مهندسی فناوری اطلاعات دانشگاه اصفهان بر مبنای الگوی سیپ"، پژوهش فراستخواه و معینی (۱۳۹۳) با عنوان "عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیأت علمی در سیاستگذاری آموزش عالی و برنامه ریزی دانشگاهی"، پژوهش مرزوقی، امینی، مزیدی، ترک زاده و محمدی (۱۳۹۴) با عنوان "تدوین و اعتباریابی چارچوب سنجش دستاوردهای برنامه درسی ضمنی دانشگاهی"، پژوهش ترک زاده، مرزوقی، محمدی، سلیمی و کشاورزی (۱۳۹۵) با عنوان "تدوین چارچوب ارزشیابی برنامه های درسی آموزش عالی بر اساس رویکرد راهبردی، و پژوهش احمدی (۱۳۹۷) با عنوان "ارزشیابی برنامه درسی بر اساس توجه به شایستگی ها از دیدگاه دانشجویان رشته فناوری اطلاعات دانشگاه صنعتی شیراز"

در پژوهش های خارجی می توان به این موارد اشاره نمود:

نقش اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌های درسی...

پژوهش آکر و ورلووپ^۱ (۱۹۹۴) با عنوان "رویکردهای ارزشیابی و نتایج آن در تدوین و پژوهش برنامه‌های درسی در هلند"، پژوهش جنتری، رابرت و تاوونند^۲ (۲۰۱۲) با عنوان "ارزشیابی برنامه‌های درسی رشته مدیریت آموزش عالی در مقطع دکترا"، پژوهش افضل حسین و همکاران (۲۰۱۱) با عنوان "ارزشیابی فرایند برنامه‌ریزی درسی در پاکستان"، پژوهش امیل^۳ (۲۰۱۱) با عنوان "ارزشیابی برای بهبود ادراک و نگرش اعضای هیأت علمی و مشارکت در ارزیابی برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی، پژوهش شاور و القحطانی^۴ (۲۰۱۲) با عنوان "رابطه بین ارزشیابی برنامه و رضایت شغلی کارفرمایان از عملکرد دانش‌آموختگان"، پژوهش موراتوا و تیراساکیا (۲۰۱۴) با عنوان "ارزشیابی ذینفعان از پیامدهای یادگیری در راستای بهبود برنامه‌های درسی، پژوهش اولویس^۵ (۲۰۱۷) با عنوان "بررسی نقش ذینفعان در تضمین کیفیت در آموزش عالی" و پژوهش لیندستن^۶ و همکاران (۲۰۱۹) با عنوان "تأثیر ذینفعان داخلی و بیرونی بر طراحی برنامه‌های درسی از دیدگاه اعضای هیأت علمی" در این راستا می‌باشد.

این پژوهش بدنبال پاسخگویی به سئوالات زیر می‌باشد:

- ۱- اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های برتر دولتی کشور از چه جایگاهی در فرایندهای ارزشیابی برنامه‌های درسی دانشگاهها برخوردارند؟
- ۲- اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های برتر جهان از چه جایگاهی در فرایندهای ارزشیابی برنامه‌های درسی دانشگاهها برخوردارند؟
- ۳- مقیاس مناسب ارزشیابی از برنامه‌های درسی رشته‌های علوم تربیتی، علوم اجتماعی و علوم اداری توسط باید دارای چه گویه‌ها و ویژگی‌هایی باشد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر ترکیبی از نوع اکتشافی-متوالی به منظور طراحی و ساخت ابزار بوده است. در این روش پس از بررسی جایگاه اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌های درسی دانشگاه‌های برتر ایران و جهان، با استفاده از داده‌های بدست آمده ناشی از مصاحبه‌ها با صاحب‌نظران و سندکاوی‌های صورت گرفته، اقدام به طراحی مقیاسی برای ارزشیابی برنامه‌های

1. Akker & Verloop

2. Gentry, Robert & Townsend

3. Emil

4. Shaver & Alkahtani

5. Muratova & Tayurskaya

6. Ulewicz

7. Lindsten, Auvinen & Juuti

رسول گلکار، دکتر احمدرضا نصر اصفهانی ، دکتر محمدرضا نیلی

درسی از دیدگاه اعضای هیأت علمی گردیده است. در حقیقت، پس از بررسی گسترده مبانی نظری و پژوهشهای مربوطه پیرامون نقش اعضای هیأت علمی در فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی، در گام اول دیدگاههای اعضای هیأت علمی، صاحب‌نظران برنامه درسی، مسئولین وزارت علوم وسازمانهای وابسته و مسئولین مراکز برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاههای برتر مورد بررسی قرار گرفته است. درگام دوم مستندات مربوط به جایگاه اعضای هیأت علمی در فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی در دانشگاههای برترجهان مورد بررسی قرار گرفته است. در گام سوم اقدام به طراحی و ارائه مقیاس ارزشیابی برنامه‌های درسی ویژه اعضای هیأت علمی گردیده است. جامعه، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری مراحل مذکور در جدول شماره ۱ درج شده است:

جدول شماره ۱: جامعه آماری و نمونه آماری

ردیف	جامعه آماری	روش نمونه گیری	ابزار گردآوری داده‌ها	تعداد نمونه
۱	اعضای هیأت علمی و صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی دانشگاه برتر دولتی	هدفمند موارد مطلوب	مصاحبه نیمه ساختاریافته	۲۱ نفر
۲	مسئولین وزارت علوم وسازمانهای وابسته	هدفمند کرانه ای	مصاحبه نیمه ساختار یافته	۴ نفر
۳	مسئولین مراکز مطالعات دانشگاههای برتر	هدفمند موارد مطلوب	مصاحبه نیمه سازمان یافته	۵ نفر
۴	دانشگاه‌های معتبر بین‌المللی	هدفمند در دسترس	تحلیل مستندات	۹ دانشگاه

نقش اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌های درسی...

برای انتخاب دانشگاه‌های جامع دولتی برتر، رتبه‌بندی وزارت علوم مورد استناد قرار گرفت.

بر اساس رتبه‌بندی وزارت علوم رتبه‌بندی این دانشگاهها در سال ۱۳۹۵ به شرح جدول شماره ۲ می‌باشد:

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

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

در پژوهش حاضر دانشگاه‌های حائز رتبه اول، دوم، سوم، چهارم و رتبه هفتم مورد بررسی قرار گرفتند. مجموعاً هشت دانشگاه نیز از کشورهای کانادا، آمریکا و استرالیا انتخاب گردید. جدول شماره ۳ فهرست دانشگاه‌های خارجی مورد مطالعه و رتبه‌بندی آنها را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۳: فهرست دانشگاه‌های مورد مطالعه و رتبه‌بندی آنها

رتبه جهانی (تایمز ۲۰۱۸)	رتبه در کشور (تایمز ۲۰۱۸)	نام دانشگاه	رتبه
۲۲	۱	دانشگاه تورنتو	۱
۳۴	۲	دانشگاه بریتیش کلمبیا	۲
۲۵۰-۲۰۱	۷	دانشگاه اونتاریو غربی	۳
۴۰۰-۳۵۱	-----	دانشگاه گوئلف	۴
۵۰۰-۴۰۱	۱۷	دانشگاه سسکچوان	۵
۲۷	۱۹	دانشگاه ایالتی نیویورک	۶
۶۲	۱۸	دانشگاه کالیفرنیا جنوبی	۷
۳۰۰-۲۵۱	۱۳	دانشگاه ولونگونگ	۸

ابزارگردآوری داده‌ها، روائی و پایائی: به منظور جمع‌آوری داده‌ها از سه ابزار استفاده گردیده است. جدول شماره ۴ ابزارها و روائی و پایائی آن را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۴: مشخصات ابزار جمع‌آوری داده‌ها

ردیف	ابزار جمع‌آوری داده‌ها	تعیین روائی	پایایی
۱	مصاحبه نیمه سازمان یافته با اعضای هیأت علمی، صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی و مسئولین برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاههای برتر دولتی	انطباق سئوالات با اهداف پژوهش با استفاده از نظرات متخصصان	ارجاع مجدد به مصاحبه شونده‌گان جهت تأیید و تصحیح مصاحبه، استفاده از فرم تحلیل محتوا، پیاپی‌سازی مجدد
۲	تحلیل مستندات دانشگاههای معتبر خارجی	نظر متخصصان دانشگاهی و رتبه بندی تایمز	بررسی مجدد توسط پژوهشگر و ناظر بیرونی
۳	مقیاس ارزشیابی ویژه اعضای هیأت علمی	روائی محتوائی و اعتبار یابی با استفاده از ضریب لاشه	ضریب آلفای کرونباخ و همسانی درونی گویه‌ها

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش در قالب سه سؤال پژوهش به تفکیک ارائه می‌شود.

سؤال اول پژوهش: اعضای هیأت علمی دانشگاههای برتر دولتی کشور از چه

جایگاهی در فرایندهای ارزشیابی برنامه‌های درسی دانشگاهها برخوردارند؟

در مصاحبه با ۳۰ نفر از اعضای هیأت علمی و صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی، مسئولین مراکز مطالعات دانشگاهها و مسئولین وزارت علوم، در ارتباط با نقش اعضای هیأت علمی در فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های برتر کشور، دیدگاههای متفاوتی ارائه گردید. اکثر مصاحبه شونده‌گان بر این باور بودند که با وجود اینکه دانشگاهها در زمینه بازنگری برنامه‌های درسی اقدامات خوبی انجام داده‌اند، اما اساساً ارزشیابی برنامه‌های درسی رشته‌های موجود بصورت رسمی و منسجم صورت نمی‌گیرد و غالباً مدیران گروه‌های آموزشی، از برخی اعضای شاخص هیأت علمی، درخواست اظهار نظر کارشناسی پیرامون سرفصل‌های دروس می‌

نقش اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌های درسی...

نماید. به باور برخی صاحب‌نظران، آن چیزی که الان در سطح گروهها و دانشکده‌ها اتفاق می‌افتد، بیشتر ارزشیابی از کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی از منظر دانشجویان است که کمک‌چندانی به بهبود برنامه‌ها نمی‌نماید.

بنابراین نظر برخی پاسخگویان، اعضای هیأت علمی نیز تمایل چندانی به ارزشیابی و به تبع آن تغییر برنامه‌های درسی ندارند؛ زیرا بر این باورند که قادر به تشخیص نیازهای دانشجویان مبتنی بر نیازهای جامعه و بازار کار و صنعت می‌باشند و می‌توانند در طول ترم و ضمن تدریس، محتوا را اصلاح و بروزرسانی کنند. در واقع می‌توان گفت در حال حاضر کارکردهای مورد نظر متخصصان ارزشیابی که شناسائی نقاط ضعف و قوت برنامه‌های درسی به منظور افزایش کارایی برنامه‌های درسی است، بصورت اساسی اتفاق نمی‌افتد. اقدامات و فعالیتهای پراکنده دانشگاهها و تغییرات مبتنی بر نظرات و دیدگاههای فردی اعضای هیأت علمی، به معنای ارزشیابی واقعی برنامه‌ی درسی نیست. برخی دانشگاههای برتر مانند اصفهان، تهران و تربیت مدرس اقدامات مناسبی در زمینه‌ی بازنگری برنامه‌های درسی با سطح و کیفیت‌های متفاوتی انجام داده‌اند و از دیدگاههای اعضای هیأت علمی استفاده نموده‌اند. به این معنا که در مقایسه با سایر ذینفعان، به نوعی نقش اعضای هیأت علمی مشهودتر است و سایر ذینفعان سهم چندانی در ارزشیابی و بازنگری برنامه‌های درسی ندارند. در این راستا به برخی دیدگاهها عیناً اشاره می‌گردد:

یکی از مصاحبه‌شوندگان (شماره ۱) که از اعضای با سابقه کمیته بازنگری یکی از دانشگاهها است، پیرامون نقش اعضای هیأت علمی اظهار می‌دارد: "با وجود اقدامات مناسب برخی دانشگاهها در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی، اما اساساً ارزشیابی از برنامه‌های درسی با مشارکت همه ذینفعان صورت نمی‌پذیرد و فقط مدیر گروه از برخی اعضای هیأت علمی با سابقه درخواست می‌کند تا پیرامون سرفصل‌های دروس نظر دهند و سایر اعضای هیأت علمی، منشأ اثر نمی‌باشند". در همین راستا، دیدگاه دو نفر از مصاحبه‌شوندگان (شماره ۸ و ۹) که متخصص برنامه‌ریزی درسی می‌باشند این بود که ارزشیابی از برنامه‌ی درسی صرفاً توسط گروههای آموزشی با استفاده از تعداد محدودی از اعضای هیأت علمی صورت می‌گیرد و دانشجویان، دانش‌آموختگان و کارفرمایان، محلی از اعراب ندارند و چون همه گروهها مرجع و ذینفع، نقش آفرین نیستند، نتایج ارزشیابی برنامه‌های درسی چندان قابل اتکاء نمی‌باشد.

مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ که در بازنگری و راه‌اندازی رشته‌های جدید تجارب ارزشمندی دارد اظهار می‌دارد: "ارزشیابی و تغییر در برنامه‌های درسی اساساً مبتنی بر تجربه‌های فردی اعضای هیأت علمی است و سایر ذینفعان مورد نظرخواهی قرار نمی‌گیرند و حتی این ارزشیابی حداقلی نیز بر اساس چارچوب مشخص و یا الگوی مدونی صورت نمی‌گیرد".

مصاحبه شوندگان شماره ۲۲ و ۲۴ که از مسئولین آموزش و مطالعات برنامه آموزشی و درسی یکی از دانشگاههای برتر می باشند بر این باور بودند که "اقدامات ارزشیابی در این دانشگاه در حال تکوین است. ارزشیابی با آهنگ بسیار کندی پیش می رود و دلیل این امر ناهماهنگی های موجود بین بخش های مختلف دانشگاه، توجیه نکردن گروههای آموزشی و مسئولین دانشگاهی و عدم وحدت رویه بین متولیان امر می باشد. لذا در حال حاضر نباید از دانشگاهائی که تازه وارد عرصه ارزشیابی شده اند توقع مشارکت همه ذینفعان را داشت، بلکه باید در حد توان ارزشیابی برنامه های درسی را از ذینفعان درونی نظیر اعضای هیأت علمی و مدیران گروههای آموزشی آغاز کرد و سپس سراغ ذینفعان بیرونی رفت."

یکی از مدیران با سابقه دفتر نظارت، ارزیابی و بهینه سازی عملکرد (فرد شماره ۱۵) بر این باور است که ارزشیابی برنامه درسی هنوز در سطح دانشگاهها فرهنگ رایج نشده، بلکه در معدودی از دانشگاهها ارزشیابی تقریباً به صورت جدی صورت می گیرد که آنهم برخی رشته ها را شامل می گردد. یکی دیگر از مصاحبه شوندگان (فرد شماره ۳۰) که از مسئولین وزارت علوم می باشد، براین باور بود که "اساساً در سطح دانشگاههای کشور، به معنای واقعی کلمه چیزی به نام ارزشیابی برنامه درسی وجود ندارد و اقداماتی که در برخی دانشگاهها با استفاده از گروههای ذینفع نظیر اعضای هیأت علمی و یا دانشجویان انجام می شود، پراکنده، سطحی، مقطعی و غیرعلمی است. بنابراین باید در سطح دانشگاهها جنبش ارزشیابی شکل گیرد که منجر به بهبود آموزشهای دانشگاهی و نیز هدفمندتر شدن بازنگری برنامه های درسی شود".

در مجموع می توان دیدگاههای پاسخگویان را به صورت زیر ارائه نمود:

الف) در ارتباط با اصل اجرای ارزشیابی

- پاسخگویان به اتفاق آراء اذعان داشتند که در دانشگاههای برتر ایران ارزشیابی از برنامه های درسی به معنای رسمی و واقعی صورت نمی گیرد (۲۸ نفر برابر ۹۳ درصد).

- تمامی پاسخگویان بر این باور بودند که فرهنگ سازی در دانشگاهها شرط تحقق اهداف ارزشیابی برنامه های دانشگاهی می باشد (۳۰ نفر برابر با ۱۰۰ درصد).

- اقدامات گوناگونی در سطح دانشگاهها با عنوان ارزشیابی صورت می گیرد، لکن بسیاری از آنها اساساً ماهیت ارزشیابی برنامه درسی ندارند و نوعاً ارزشیابی کیفیت تدریس می باشد (۱۸ نفر معادل ۶۰ درصد).

ب) در ارتباط با فرایندها و شیوه ها

- اغلب پاسخگویان (۲۸ نفر برابر ۹۳ درصد) براین باور بودند که هنوز ساز و کار معینی برای ارزشیابی تعریف نگردیده است و برخی فعالیتهائی که در دانشگاهها تحت عنوان ارزشیابی

نقش اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌های درسی...

برنامه‌های درسی صورت می‌پذیرد، بصورت نظام مند و طبق نقشه و طرح از پیش تعیین شده صورت نمی‌پذیرد.

- استقرار ساختارها، تعریف نقش‌ها و ساز و کارهای اجرایی برای ارزشیابی برنامه‌های درسی از ضروریات می‌باشد (۳۰ نفر برابر با ۱۰۰ درصد)

ج) در ارتباط با ذینفعان

- اغلب پاسخگویان بر این باور بودند که در حال حاضر با توجه به سیاست‌های وزارت علوم و مسئولین دانشگاهی، زمینه مشارکت همه ذینفعان در فرایند بازنگری و ارزشیابی برنامه‌ها فراهم نیست (۲۵ نفر معادل ۸۳ درصد).

- در ارتباط با مشارکت ذینفعان، تمامی پاسخگویان (۳۰ نفر برابر با ۱۰۰ درصد) بر این باور بودند که ترجیحاً همه ذینفعان اعم از درونی و بیرونی باید در ارزشیابی برنامه‌ها ایفای نقش نمایند و ۲۵ نفر (برابر با ۸۳ درصد) بر این باور بودند که اعضای هیأت علمی به عنوان مجریان برنامه درسی باید در اولویت قرار گیرند.

- در حال حاضر درخوش‌بینانه‌ترین حالت ارزشیابی برنامه‌ها در سطح دانشگاهها فقط از مدیر گروه و برخی اعضای هیأت علمی که با سابقه هستند صورت می‌گیرد و سایر ذینفعان نادیده انگاشته می‌گردند (۱۶ نفر برابر با ۵۳ درصد)

- سایر ذینفعان به ترتیب شامل دانشجویان، کارفرمایان و دانش‌آموختگان، در اولویت بعدی مشارکت در ارزشیابی برنامه‌ها قرار دارند.

از دیدگاه پاسخگویان برخی از روش‌هایی که می‌تواند موجب تقویت مشارکت اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌ها گردد عبارتند از:

- ۱- دعوت رسمی از اعضای هیأت علمی برای مشارکت فعال در ارزشیابی برنامه‌ها
- ۲- سازوکارهای تشویقی برای ایجاد انگیزه مشارکت اعضای هیأت علمی
- ۳- ارزشیابی‌های دوره‌ای و سالیانه و استفاده از یافته‌های آن در بازنگری‌ها
- ۴- برگزاری نشست‌های مشورتی با اعضای هیأت علمی به منظور فراهم آوردن سازوکار منطقی برای ارزشیابی برنامه‌ها
- ۵- تعیین انتظارات اعضای هیأت علمی از برنامه‌های درسی و دانشجویان و برنامه‌ریزی برای تحقق آن
- ۶- تأثیر دهی مشارکت اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌ها و ارزیابی عملکرد آنها

سوال دوم پژوهش: اعضای هیأت علمی دانشگاههای برتر جهان از چه نقش و جایگاهی در فرایندهای ارزشیابی برنامه‌های درسی دانشگاهها برخوردارند؟

اطلاعات دانشگاههای برتر جهان از دو طریق بدست آمده است: ۱- بررسی وب سایت‌های دانشگاه ۲- پروژه‌های تحقیقاتی، پایان نامه‌ها، مقالات و گزارش‌های دانشگاههای خارجی پیرامون وضعیت ارزشیابی برنامه‌های درسی در دانشگاههای مورد بررسی. در ادامه به نقش اعضای علمی در فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی در دانشگاههای مذکور اشاره می‌گردد:

۱- دانشگاه تورنتو

دانشگاه تورنتو بزرگترین دانشگاه کانادا می‌باشد که از سیاستهای تضمین کیفیت آموزش و ارزشیابی برنامه‌های درسی معینی پیروی می‌نماید و اصول و شیوه‌های علمی ارزشیابی برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی را بکار می‌بندد. در واقع ارزشیابی برنامه‌های درسی بسیار مورد توجه مدیران دانشگاهی قرار دارد. بازنگری برنامه‌های درسی هر پنج سال یکبار انجام می‌شود. یک بخش مهم این فرایند، ارزشیابی منظم دروس و برنامه‌های درسی توسط ذینفعان درونی مانند اعضای هیأت علمی و دانشجویان می‌باشد که هدف اساسی آن، فراهم نمودن شواهد علمی لازم برای بازنگری برنامه‌های درسی می‌باشد. این دانشگاه دارای یک سند سیاست‌گذاری است که از طریق آن به دنبال تعیین اصول، چهارچوب و معیارهایی برای هدایت فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی و جمع‌آوری اطلاعات پیرامون کیفیت و کارآمدی برنامه‌های درسی می‌باشد.

برخی از اقدامات دانشگاه تورنتو به شرح زیر می‌باشد: ۱- ارزشیابی برنامه‌های درسی در همه دوره‌ها و مقاطع تحصیلی، ۲- تعیین دوره‌های زمانی برای اجرای ارزشیابی در سطح دانشگاه، ۳- حصول اطمینان از اشتراک‌گذاری گزارش‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی بین همه گروه‌های ذینفع اعم از اعضای هیأت علمی، دانشجویان و گروه‌های آموزشی، ۴- نظارت بر اجرای سیاست‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی و ۵- ارائه آموزش به اعضای هیأت علمی، دانشجویان و مدیران دانشگاهی به منظور درک اهمیت و کاربرد ارزشیابی برنامه‌های درسی.

در این دانشگاه برنامه‌های درسی مقاطع تحصیلی مختلف، توسط دفتر سیاست‌گذاری ارزشیابی آموزش و برنامه‌های درسی ارزشیابی می‌شود. در زمان اجرای ارزشیابی، این دفتر با در نظر گرفتن چهارچوب دانشگاه، یک قالب عمومی فراهم می‌کند که شامل مجموعه‌ای از سئوالات (حداکثر ۲۰ سوال) است که توسط اداره دانش‌آموختگان، گروه‌های آموزشی مربوطه، متصدیان رشته تحصیلی و اعضای هیأت علمی دانشگاه طراحی و دانشجویان مقطع کارشناسی تا

1. The Toronto University

2. The Policy on the Evaluation of Teaching in Courses

نقش اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌های درسی...

تحصیلات تکمیلی در پاسخدهی به آن نقش دارند. بنابراین در این دانشگاه، ارزشیابی برنامه‌های درسی بخشی از فرایند بازنگری برنامه‌های درسی محسوب می‌گردد و گروه‌های آموزشی، اعضای هیأت علمی، دانشجویان و دانش‌آموختگان در آن مشارکت فعال دارند (www.governingcouncil.utoronto.ca).

۲- دانشگاه بریتیش کلمبیا

در دانشگاه بریتیش کلمبیا که یکی از معتبرترین دانشگاه‌های کانادا و جهان است، ارزشیابی برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی، اساس فرایند بازنگری است. بازنگری‌ها معمولاً هر پنج سال یکبار و با تقاضای اعضای هیأت علمی، مدیران مسئول، رؤسای دانشکده‌ها و رئیس دانشگاه یا شورای عالی سیاستگذاری دانشگاه اجرا می‌گردد. بازنگری‌های خاص ممکن است بین واحدهای دانشگاهی متفاوت باشد، اما از اصول و روش‌های مشترک پیروی می‌نماید. دبیر بازنگری^۱ دو وظیفه اصلی را دنبال می‌نماید: ۱- مشارکت واحدهای تحصیلی در جمع‌آوری اسناد و داده‌های مربوط با استفاده از اعضای هیأت علمی، دانشجویان مقاطع مختلف و کارکنان آموزشی به منظور ارائه بازخورد به تیم بازنگری و ۲- فراهم نمودن زمینه دیدار با اعضای هیأت علمی، دانشجویان، کارکنان، مدیران مرتبط با دانشگاه، دانش‌آموختگان و کارفرمایان. کمیته ارزشیابی و بازنگری برنامه‌های درسی باید به سئوالات اساسی زیر پاسخ دهد: نقاط قوت و ضعف برنامه‌های درسی کدامند؟ آیا کیفیت آموزشی دوره‌ها تضمین شده است؟ آیا برنامه‌های درسی چالش‌های فکری، یادگیری و یا آموزشی بوجود آورده و از عمق و وسعت کافی برخوردار است؟

در مراحل و گامهای ارزشیابی برنامه، کمیته بازنگری، زمان مشخصی برای دیدار با مدیران، اعضای هیأت علمی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی و سایر ذینفعان نظیر کارفرمایان و اطلاعاتی در مورد اینکه دانش‌آموختگان دانشگاه در کجا اشتغال پیدا کرده‌اند یا در چه مشاغلی می‌توانند اشتغال یابند، معین می‌کند، تا داده‌های کافی برای بازنگری برنامه‌های درسی فراهم گردد. در مجموع در این دانشگاه ارزشیابی برنامه‌های درسی بطور منظم صورت می‌پذیرد و همه ذینفعان شامل اعضای هیأت علمی، دانشجویان، دانشجوین ارشد، دکترا، دانش‌آموختگان و حتی کارکنان آموزشی و کارفرمایان در آن مشارکت فعال دارند (کیندلر؛ ۲۰۱۳).

1. The university of british columbia(UBC)

4. The senate

3. Chief

4. kindler

۳- دانشگاه اونتاریوی غربی

در دانشگاه اونتاریوی غربی، ارزشیابی از برنامه‌های درسی بصورت منظم و بازنگری رسمی حداکثر هفت سال یکبار صورت می‌پذیرد. چرا که از یکسو بازنگری‌های رسمی نیاز به داده‌های جمع‌آوری شده از منابع اطلاعاتی مختلف دارد و از دگر سو مسئولین براین باورند که با توجه به تغییرات محیطی، نیازهای اجتماع و بازارکار، ارزشیابی برنامه درسی از الزامات دانشگاهها می‌باشد. در این دانشگاه ارزشیابی برنامه درسی به دلایل زیر صورت می‌گیرد: ۱-روزآمد نمودن برنامه‌های درسی، ۲-اشتراک نظر اعضای هیأت علمی مبنی بر لزوم تغییر برنامه‌های درسی، ۳- تغییر اولویت‌های گروه آموزشی، ۴-نارضایتی دانشجویان از برنامه درسی فعلی مبتنی بر ارزشیابی‌های صورت گرفته، ۵-مطالبه رئیس دانشکده یا دانشگاه و ۶-ناتوانی برنامه درسی در تحقق انتظارات آموزشی و استانداردها.

شورای معاونین، یک راهنمای اجرائی برای تعیین سطح انتظارات در دانشگاهها تدوین و به شورای دانشگاه ارائه نموده است. سئوالات برنامه درسی که از دست اندرکاران داخل دانشگاه پرسیده می‌شود به این شرح است: ۱-چرا برنامه باید بازنگری، ارزشیابی و یا اصلاح شود؟ ۲-نقاط قوت برنامه‌های جاری چیست؟ ۳-نقاط ضعف برنامه‌ها چیست و چه اقداماتی باید برای بهتر شدن برنامه انجام داد؟ ۴-موانع اجرای بهینه برنامه درسی کدامند؟ ۵-فرصت‌های برخورداری از سودمندی برنامه کدامند؟

سئوالات مربوط به محیط بیرونی دانشگاه به این شرح است: ۱-آیا کارفرمایان از برنامه درسی ارائه شده راضی هستند؟ ۲-آیا دانش آموختگان قادر به استفاده از دانش و مهارت‌های کسب شده در محیط شغلی هستند؟ ۳-آیا برنامه قابلیت پاسخگویی به تغییرات اجتماعی، نیازهای شغلی و چالش‌ها را دارد؟ ۴-منابع و زیر ساخت‌های مورد نیاز ارائه برنامه درسی اثربخش و تحقق نیازهای یادگیری دانشجویان کدامند؟

داده‌های مورد نیاز برای پاسخگویی به سئوالات مذکور، با استفاده از مطلعان کلیدی و ذینفعان شامل: ۱-اعضای هیأت علمی، ۲-دانشجویان اخیر، ۳-دانش آموختگان، ۴-دانشجویان سال آخر، ۵-کارفرمایان، ۶-شرکای میدانی، ۷-شرکای حرفه‌ای از طریق پیمایش‌ها، پرسشنامه‌ها، گروه‌های کانونی، مصاحبه‌ها و تالارهای گفتگوی آزاد جمع‌آوری می‌گردد (www.uwo.ca).

1. Field partners

2. Open forums

۴- دانشگاه گوئلف

دانشگاه گوئلف^۱ به منظور ارزشیابی برنامه‌های جدید یا بازنگری شده رشته‌های دانشگاهی هفت مرحله به شرح زیر تدوین نموده است:

مرحله اول: ترسیم چشم انداز که شامل ارزیابی دانش آموختگان مطلوب بویژه از دیدگاه کارفرمایان و نیز بررسی پیامدهای قصد شده یادگیری است که با استفاده از شیوه‌های کیفی و معمولاً هر ۴-۵ سال یکبار صورت می‌پذیرد.

مرحله دوم: اجرای پیمایش با استفاده از اعضای هیأت علمی، دانش آموختگان، کارفرمایان، دانشجویان حاضر در برنامه‌ها و دانشجویان سال آخر است که در این مرحله از ذینفعان بیرونی یعنی دانش آموختگان و کارفرمایان استفاده ویژه می‌گردد. این اتفاق هر ۴-۳ سال یکبار به منظور بهبود مداوم برنامه‌ها و همزمان با بازنگری دوره‌ای، بصورت پیمایشی با سئوالات باز پاسخ و بسته پاسخ، رخ می‌دهد. ارزشیابی از کارفرمایان نیز با هدف کسب اطلاعات کلی درباره وضعیت موجود صنعت، ویژگی‌های دانش آموخته ایده آل، ارزیابی کیفیت برنامه و انتظارات آنها از دانش آموختگان و اهداف مغفول با استفاده از سئوالات بسته پاسخ و باز پاسخ صورت می‌پذیرد.

در مرحله سوم با استفاده از مصاحبه کانونی، اطلاعات مورد نظر از اعضای هیأت علمی، دانش آموختگان، کارفرمایان و دانشجویان سال آخر گردآوری می‌گردد. در این مرحله که معمولاً هر ۴-۳ سال یکبار و بصورت کیفی صورت می‌گیرد، بر نظرات ذینفعان بیرونی نظیر دانش آموختگان و کارفرمایان، تأکید می‌گردد.

در مرحله چهارم، ترسیم نقشه برنامه درسی و تدوین برنامه درسی صورت می‌گیرد. در مرحله پنجم بررسی عملکرد دانشجویان، در مرحله ششم، سنجش پیشرفت تحصیلی دانشجویان و در مرحله هفتم با استفاده از داده‌ها اقدامات لازم برای بهبود برنامه‌ها صورت می‌پذیرد. بنابراین در دانشگاه گوئلف، ارزشیابی برنامه‌های درسی، بصورت منظم و دوره‌ای اجرا و دانشجویان، دانش آموختگان، اعضای هیأت علمی و کارفرمایان در آن نقش اساسی ایفا می‌نمایند (وولف، هیل و اورز، ۲۰۰۶).

۵- دانشگاه سسکچوان کانادا

در دانشگاه سسکچوان که همواره به عنوان دانشگاهی ممتاز در سطح جهان شناخته شده است، بازنگری برنامه‌های درسی به طور جدی دنبال می‌گردد. بر اساس ضوابط دانشگاه، رشته‌های تحصیلی باید با در نظر گرفتن ابعاد زیر مورد ارزشیابی قرار گیرند: ۱- برنامه درسی، ۲-

هیأت علمی، ۳- محیط یادگیری، ۴- زیرساخت ها، ۵- پیامدهای یادگیری و ۶- تقاضای دانشجویان، کارفرمایان، بازار و نیازهای اجتماعی.

در بُعد اعضای هیأت علمی، سئوالات زیر مطرح می گردد:

۱- آیا اعضای هیأت علمی به گونه ای در برنامه های درسی مشارکت می نمایند تا برنامه با کیفیت تدوین و اجرا شود؟ ۲- آیا اعضای هیأت علمی مشارکت کافی در طراحی و تدوین برنامه های درسی دارند؟ ۳- آیا اعضای هیأت علمی از طریق مشارکت با سازمانهای حرفه ای و دانشگاهی، نسبت به بروزرسانی دانش و مهارتهای مورد نیاز خود اقدام می نمایند؟ ۴- آیا اعضای هیأت علمی در سطح ملی یا بین المللی با فعالیتهای آموزشی و پژوهشی و عضویت در گروهها، انجمن های علمی و حرفه ای شناخته می شوند؟ ۵- آیا با فعالیتهای علمی خود، سهم قابل توجهی در توسعه مهارتهای یاددهی-یادگیری خود دارند؟ ۶- آیا اعضای هیأت علمی موفق به کسب حمایت پژوهش از خارج دانشگاه می گردند؟ در مجموع ارزشیابی از برنامه های درسی در این دانشگاه، در قالب بازنگری برنامه درسی بصورت مداوم و دوره ای صورت می گیرد و اعضای هیأت علمی، دانشجویان، کارفرمایان و دانش آموختگان در آن مشارکت فعال دارند (وب سایت دانشگاه تحقیقاتی ساسکچوان، ۲۰۱۶).

۶- دانشگاه کالیفرنیا جنوبی

در دانشگاه کالیفرنیا جنوبی، ارزشیابی ذیل فرایند بازنگری برنامه های درسی با هدف فراهم سازی اطلاعات مورد نیاز مدیران و افزایش کیفیت برنامه ها صورت می گیرد. ارزشیابی برنامه ها، اطلاعاتی برای مدیران به منظور تصمیم گیری درباره برنامه های درسی فراهم می کند. بازنگری برنامه های دانشگاهی معمولاً هر هفت سال یکبار صورت می پذیرد، ولی اطلاعات مورد نیاز بصورت مداوم از طریق ارزشیابی برنامه ها جمع آوری می گردد. مسئولیت اداری طراحی و تدوین، اجرا، ارزشیابی و بازنگری برنامه های دانشگاهی و نیز اثربخشی فرایندهای مربوطه به عهده کمیته سیاست گذاری آموزشی دانشگاه است. مسئولیت های مختلفی بین اعضای هیأت علمی، مدیران، کمیته های دانشگاه و مشاوران بیرونی تقسیم شده است. ارزشیابی ها و بازنگری های برنامه های درسی در این دانشگاه دارای اصول خاصی است که عبارتند از:

۱- مشارکت مدیران، اعضای هیأت علمی، کارفرمایان، دانشجویان و دانش آموختگان، ۲- توجه به مأموریت ها، برنامه های راهبردی و پیامدهای یادگیری برنامه درسی برای هدایت فرایند بازنگری برنامه ها، ۳- استفاده از روشهای ارزشیابی چندگانه کمی و کیفی برای تعیین پیامدهای یادگیری دانشجویان، ۴- استفاده از داده های ارزشیابی به منظور اخذ تصمیم گیری های

نقش اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌های درسی...

مربوطه، ۵-ارائه توصیه‌هایی بر اساس یافته‌های ارزشیابی و ۶-تدوین یک برنامه اجرایی سالیانه و برنامه ریزی برای ادامه چرخه خود ارزیابی، بازنگری و بهبود در آینده
این دانشگاه برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز ارزشیابی برنامه‌های درسی، از منابع و ابزارهای گوناگونی استفاده می‌نماید نظیر: ۱-ارزیابی‌های درونی، ۲-پیمایش‌های کارفرمایان، ۳-پیمایش‌های دانش‌آموختگان، ۴-مصاحبه، ۵-آزمونهای استاندارد، ۶-عملکرد دانشجویان و ۷-پروژه‌های گروهی.

علاوه بر ارزیابی درونی، استفاده از مشاوران بیرونی از مهم‌ترین شیوه‌های مورد استفاده فرآیند بازنگری برنامه‌ها می‌باشد که هدف آن ارائه دیدگاه تطبیقی در مورد کیفیت برنامه در راستای کمک به ارزشیابی و بازنگری برنامه‌های درسی می‌باشد (www.usc.edu).

۷- دانشگاه نیویورک

کمیته برنامه‌های درسی دانشگاه نیویورک، الزامات این دانشگاه را برای بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاهی تدوین نموده است. یکی از این الزامات، بازنگری برنامه‌ها هر ۵ الی ۷ سال می‌باشد و باید همه اعضاء شامل اعضای هیأت علمی، کارکنان و مدیران در ارزشیابی مسئولیت داشته باشند. ارزشیابی برنامه بخشی از فرایند طراحی برنامه درسی است و نباید از برنامه آموزشی موجود مجزا باشد. در این دانشگاه ارزشیابی بصورت منظم پیرامون تجارب مربوطه به برنامه درسی و دانشجویان گنجانده شده است. ارزیابی درونی شامل موارد زیر می‌باشد:

۱- یک چشم‌انداز شامل بیان مأموریت‌های بازنگری، ۲-توصیف برنامه و پیامدهای آن، ۳-توصیف کیفیت اعضای هیأت علمی نظیر تسلط بر موضوع درسی، صلاحیت علمی، اثربخشی تدریس و رشد حرفه‌ای آنان، ۴-توصیف ویژگی‌های دانش‌آموختگان، ۵-استفاده از ارزشیابی برنامه و یافته‌های آن و ۶-نتیجه‌گیری. فرایند ارزشیابی برنامه دارای گامهای مختلفی است که اساسی‌ترین آن شناسایی همه ذینفعان برای اطمینان از نمایندگی واقعی بودن آنان و استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده در طول زمان از منابع مختلف می‌باشد. بر اساس یک قاعده کلی در این دانشگاه، استفاده از حداقل سه منبع برای جمع‌آوری داده‌ها در هر حوزه از ارزشیابی ضروری است و همواره توصیه می‌گردد بازنگری با حضور همه ذینفعان بویژه اعضای هیأت علمی و با استفاده از تمام یافته‌ها صورت پذیرد (www.edu.faculty/goverence).

۸- دانشگاه ولنگونگ

دانشگاه ولنگونگ در حوزه ارزشیابی و بازنگری برنامه‌های درسی رشته‌ها، از موقعیت ویژه‌ای برخوردار است و برای ارتقاء علمی و تضمین کیفیت آموزش بطور منظم اقدام به بهبود برنامه‌های درسی و اجرای تغییرات متناسب با نیازهای دانشجویان، دانشگاه و بازار کار می‌نماید.

این دانشگاه دارای راهنمایی است که برای همهٔ بازننگری‌ها در سطح رشته‌های تحصیلی و موضوعات درسی قابل استفاده می‌باشد. یک بازننگری باید موارد زیر را لحاظ نماید:

۱- موجب تقویت مشارکت اعضای هیأت علمی، دانش آموختگان، دانشجویان و سایر ذینفعان مرتبط گردد، ۲- نقاط قوت برنامه را برای ایجاد فرصت‌هایی برای بهبود برنامه شناسایی کند، ۳- بیان روشن از حدود و ثغور بازننگری برنامهٔ درسی داشته باشد، ۴- مسئولیتها برای همهٔ گامهای بازننگری روشن شده باشد، ۵- منبعی برای دریافت بازخورد از ذینفعان مختلف اعم از دانشجویان، اعضای هیأت علمی، جامعهٔ بیرونی بویژه دانش آموختگان و کارفرمایان باشد و ۶- منبعی برای شناسایی تغییرات بیرونی و تأثیر آن بر بازننگری برنامهٔ درسی باشد. دلائلی که به بازننگری برنامهٔ درسی منجر می‌شود عبارتند از: ۱- پیامدهای ضعیف دانشجویان، ۲- بازخوردهای منفی دانشجویان، ۳- تغییرات در الگوهای انتخاب رشتهٔ دانشجویان، ۴- نیاز به سازماندهی مجدد دوره و ۵- تغییرات صنعت، نیازمندیها و الزامات خارج از دانشگاه.

جدول زمانی بازننگری باید برای هر دورهٔ تحصیلی و هر موضوع درسی ارائه شده توسط دانشگاه تهیه شود. حداقل هر پنج سال یکبار باید بازننگری مطابق با الزامات اعتبارسنجی صورت گیرد. بازننگری برنامه‌ها باید با توجه به فرایند مصوب بازننگری رشته صورت گیرد. در این فرایند کمیتهٔ مشورتی خارجی بازننگری برنامه‌های درسی^۱ نقش اساسی ایفا می‌نماید. (www.uow.edu.au)

سوال سوم پژوهش: مقیاس مناسب ارزشیابی از برنامه‌های درسی رشته‌های علوم تربیتی، علوم اجتماعی و علوم اداری توسط اعضای هیأت علمی باید دارای چه ویژگی‌هایی باشد؟

پس از بررسی اسناد و متون تخصصی مرتبط با موضوع پژوهش در دانشگاه‌های برتر دولتی ایران و دانشگاه‌های برتر جهان، مقیاس اولیه‌ای طراحی گردید که با انجام اقداماتی نظیر فروکاهی و حذف گویه‌های تکراری، مقیاسی با ۸۸ سؤال طراحی و به منظور تأیید روائی محتوایی در اختیار ۱۵ نفر از اعضای هیأت علمی نمونهٔ قبلی از رشته‌های کارشناسی ارشد علوم تربیتی، علوم اجتماعی و علوم اداری قرار گرفت. در مرحلهٔ بعد به منظور اعتباریابی مقیاس طراحی شده با استفاده از ضریب لاشه، پرسشنامه در اختیار ۲۰ نفر از اعضای هیأت علمی نمونهٔ قبلی سه رشتهٔ مربوطه قرار گرفت تا نظرات خود را اعلام نمایند. بر اساس جدول ضریب لاشه C.V.R حداقل مقدار روائی مورد نیاز برای ۲۰ متخصص ۰/۴۲ است. در مرحلهٔ آخر پس از پالایش عبارات و حذف عبارات کمتر از ۰/۴۲، به منظور محاسبهٔ همسانی درونی عبارات با هر

1. External Course Advisory Committee(ECAC)

نقش اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌های درسی...

یک از مقولات پرسشنامه، مقیاس مذکور در اختیار ۳۰ نفر از اعضای هیأت علمی رشته های سه گانه دانشگاههای مورد مطالعه قرار گرفت و گویه هائی که همبستگی درونی آن کمتر از ۰/۳ بود، حذف گردید. در پایان مقیاسی با ۶۰ گویه بر اساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت (خیلی کم تا خیلی زیاد) و ۶ سؤال باز به عنوان مقیاس مطلوب طراحی و ارائه گردید (جدول شماره ۵).

جدول شماره ۵: مقیاس اعتباریابی شده ارزشیابی برنامه درسی توسط اعضای هیأت علمی

حیطه بُعد	ردیف	سئوالات	ضریب لاشه	همبستگی درونی گویه ها
اهداف برنامه درسی	۱	اهداف برنامه درسی به روشنی بیان شده است؟	۰/۱۰۰	۱/۶۸۵
	۲	اعضای هیأت علمی از اهداف برنامه درسی مطلع و از آن حمایت می نمایند؟	۱/۶۰	۱/۳۹۸
	۳	هنگام تدوین اهداف برنامه درسی، دیدگاه اعضای هیأت علمی در نظر گرفته می شود؟	۰/۸۰	۱/۳۴۳
	۴	اهداف برنامه درسی، نیازهای دانشجویان را برآورده می کند؟	۰/۸۰	۱/۳۰۸
محتوا	۵	محتوای برنامه درسی با اهداف آموزشی منطبق است؟	۰/۸۰	۱/۴۷۲
	۶	ضرورت محتوای تعیین شده به روشنی بیان شده است؟	۰/۶۰	۱/۷۷۰
	۷	سرفصلهای برنامه درسی به صورت روشن بیان شده است؟	۰/۸۰	۱/۶۲۲
	۸	تعادل بین جنبه های نظری و عملی مورد توجه قرار گرفته است؟	۰/۸۰	۱/۵۱۳
	۹	محتوای برنامه درسی مطابق با دانش روز تدوین شده است؟	۰/۸۰	۱/۶۷۴

همبستگی درونی گویه ها	ضریب لاشه	سئوالات	ردیف	ردیف بسته
۱۵۴۰	۰/۸۰	برنامهٔ درسی متناسب با علائق و نیازهای یادگیرندگان طراحی شده است؟	۱۰	
۱۱۴۷	۰/۸۰	برنامهٔ درسی از انعطاف کافی برخوردار می باشد؟	۱۱	
۱۵۷۸	۰/۶۰	برنامهٔ درسی بر پرورش روحیهٔ کارآفرینی دانشجویان تأکید دارد؟	۱۲	
۱۳۲۵	۰/۶۰	ترتیب و توالی دروس رعایت گردیده است؟	۱۳	
۱۳۹۶	۰/۶۰	برنامهٔ درسی از انسجام برخوردار است؟	۱۴	
۱۴۶۷	۰/۸۰	برنامهٔ درسی به پرورش شایستگی های اساسی دانشجویان توجه نموده است؟	۱۵	
۱۶۲۰	۰/۷۰	سطح دشواری دروس برای دانشجویان مناسب است؟	۱۶	
۱۵۳۹	۰/۶۰	محتوای برنامهٔ درسی با طول دورهٔ آموزشی تناسب دارد؟	۱۷	
۱۶۷۵	۰/۶۰	برنامهٔ درسی قدرت استدلال و کشف ایده های مهم در دانشجو را تقویت می نمود؟	۱۸	
۱۵۴۳	۰/۸۰	برنامهٔ درسی یادگیری مشارکتی را تقویت می نماید؟	۱۹	
۱۴۰۸	۰/۶۰	برنامهٔ درسی یادگیری مادام العمر را	۲۰	

نقش اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌های درسی...

همبستگی درونی گویه ها	ضریب لاشه	سئوالات	ردیف	حیطه بعد یا
		تشویق می نماید؟		
۱۶۱۱	۰/۶۰	برنامه درسی دانشجو را به استفاده از تجارب گذشته اش، تشویق می نماید؟	۲۱	
۱۵۳۹	۰/۶۰	برنامه درسی به ارزشهای جامعه توجه دارد؟	۲۲	
۱۴۱۶	۰/۶۰	برنامه درسی با خط مشی های آموزشی و پژوهشی دانشگاه، دانشکده و گروه آموزشی همسو است؟	۲۳	
۱۵۴۰	۰/۶۰	نظارت کافی بر اجرای بهینه برنامه درسی وجود دارد؟	۲۴	
۱۴۸۱	۰/۸۰	مواد آموزشی و امکانات با برنامه درسی اعلام شده مطابقت داشت؟	۲۵	
۱۳۶۴	۰/۸۰	مواد آموزشی برای تحقق برنامه درسی کفایت می نمود؟	۲۶	
۱۵۵۱	۰/۸۰	منابع ضروری برای اجرای برنامه درسی در دسترس بود؟ (کتابخانه، کامپیوتر، تجهیزات اداری و...)	۲۷	
۱۴۹۶	۰/۶۰	چگونگی استفاده از مواد آموزشی به خوبی به دانشجویان آموزش داده شده بود؟	۲۸	
۱۵۹۳	۰/۸۰	دانشجویان به آسانی به فن آوری های آموزشی مورد نیاز دوره، دسترسی داشتند؟	۲۹	
۱۴۴۸	۰/۶۰	اعضای هیأت علمی شایستگی های حرفه ای خود را برای اجرای بهینه	۳۰	مواد و امکانات آموزشی

همبستگی درونی گویه ها	ضریب لاشه	سوالات	ردیف	ردیف بسته
		برنامه درسی ارتقاء می دهند؟		کیفیت تدریس (راهبرد های تدریس - یادگیری)
۱۴۸۵	۰/۶۰	اعضای هیأت علمی سعی می کنند از روزآمدی کافی برخوردار شوند؟	۳۱	
۱۴۹۴	۰/۸۰	اعضای هیأت علمی از راهبردهای متنوع یاددهی - یادگیری استفاده می نمایند؟	۳۲	
۱۵۳۹	۰/۸۰	برای تدریس اقدام به تهیه طرح درس می گردد؟	۳۳	
۱۵۲۳	۰/۸۰	اعضای هیأت علمی از تدریس فعال استفاده می نمایند؟	۳۴	
۱۳۱۲	۰/۶۰	استادان سرفصل های تدوین شده دانشگاه را رعایت می کنند؟	۳۵	
۱۳۴۱	۰/۸۰	دانشجویان به مشارکت فعال در یادگیری تشویق می گردند؟	۳۶	
۱۶۷۹	۰/۶۰	اعضای هیأت علمی برآموزش مهارتهای کارآفرینانه تأکید ویژه دارند؟	۳۷	
۱۴۰۹	۰/۸۰	اعضای هیأت علمی از تغییرات ضروری در برنامه درسی استقبال می نمایند؟	۳۸	
۱۷۲۱	۰/۶۰	اعضای هیأت علمی در زمانهای تعیین شده در دسترس می باشند؟	۳۹	

همبستگی درونی گویه‌ها	ضریب لاشه	سئوالات	ردیف	حیطه بعد یا حیطه
۱/۴۹۲	۰/۶۰	بازخوردهای به موقع در مورد پیشرفت دانشجویان ارائه می‌گردد؟	۴۰	
۱/۳۶۲	۰/۸۰	مفاهیم آموزشی بصورت قابل فهم برای دانشجویان توضیح داده می‌شود؟	۴۱	
۱/۵۰۲	۰/۸۰	اعضای هیأت علمی به نیازها و علائق دانشجویان توجه دارند؟	۴۲	
۱/۵۵۸	۰/۶۰	اعضای هیأت علمی از نظرات دانشجویان برای بهبود برنامه درسی استفاده می‌نمایند؟	۴۳	
۱/۳۴۲	۰/۶۰	برنامه درسی، آموزش کافی برای تحقیق در رشته مربوطه به دانشجویان ارائه داده است؟	۴۴	وضعیت پژوهشی
۱/۴۷۷	۰/۸۰	برنامه درسی دانشجو را برای طراحی و اجرای صحیح یک پروژه تحقیقاتی، آماده می‌سازد؟	۴۵	
۱/۴۷۹	۰/۶۰	دانشجویان از علاقه و انگیزه کافی برای تداوم فعالیتهای پژوهشی برخوردار می‌گردند؟	۴۶	
۱/۵۴۴	۰/۸۰	از شیوه‌های مناسب برای ارزیابی یادگیری دانشجویان، استفاده می‌گردد؟	۴۷	ارزیابی‌ها و تکالیف آزمونها،
۱/۶۶۲	۰/۸۰	اعضای هیأت علمی از نتایج ارزشیابی برای شناسائی نقاط قوت و ضعف دانشجویان استفاده می‌نمایند؟	۴۸	

همبستگی درونی گویه ها	ضریب لاشه	سوالات	ردیف	تعداد پیله
۱۵۵۱	۰/۸۰	آزمونها از روائی و اعتبار کافی برخوردار هستند؟	۴۹	
۱۶۴۱	۰/۸۰	حجم تکالیف متناسب با توانائی دانشجویان است؟	۵۰	
۱۷۲۲	۰/۶۰	تکالیف دانشجویان توسط اعضای هیأت علمی ارزیابی و بازخورد مناسب و به موقع ارائه می گردد؟	۵۱	
۱۴۳۸	۰/۸۰	اعضای هیأت علمی تکالیف ارائه شده را متناسب با اهداف آموزشی تنظیم می نمایند؟	۵۲	
۱۷۶۸	۰/۸۰	در موارد ضروری از کارآموزی و فعالیتهای عملی برای ارزشیابی استفاده می گردد؟	۵۳	
۱۶۶۹	۰/۸۰	کار بر روی پروژه ها بصورت گروهی مورد تأکید قرار می گیرد؟	۵۴	
۱۶۴۸	۰/۶۰	اعضای هیأت علمی درباره آینده شغلی دانشجویان با آنها گفتگو می نمایند؟	۵۵	آماده سازی شغلی
۱۶۶۹	۰/۸۰	برنامه درسی موجب آماده سازی شغلی دانشجویان می گردد؟	۵۶	
۱۳۳۲	۰/۸۰	برنامه درسی به اندازه کافی انتظارات واقعی بازارکار را برای دانشجویان مشخص کرده است؟	۵۷	
۱۵۲۸	۰/۶۰	اعضای هیأت علمی دانشجویان را با	۵۸	خدمات

نقش اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌های درسی...

همبستگی درونی گویه ها	ضریب لاشه	سئوالات	ردیف	سطح تعیین
		اهداف و ماهیت رشته آشنا می نمایند؟		مشاوره ای
۱۶۷۰	۰/۶۰	گروه آموزشی سطح دانش ها و مهارت‌های مورد انتظار از دانش آموختگان را تعیین می نمایند؟	۵۹	
۱۶۶۹	۰/۶۰	الزامات تحصیل در رشته مربوطه از طریق گروه به اطلاع دانشجویان می رسد؟	۶۰	

جدول شماره ۶: سئوالات باز ویژه اعضای هیأت علمی پیرامون ارزشیابی برنامه درسی

ضریب لاشه C.V.R	سئوالات(عبارات)	ردیف
۰/۱۰۰	مهم ترین نقاط قوت برنامه درسی را بیان کنید؟	۱
۰/۱۰۰	مهم ترین نقاط ضعف برنامه درسی را بیان کنید؟	۲
۰/۱۰۰	چه پیشنهادهایی برای بهبود برنامه درسی دارید؟	۳
۰/۶۰	آیا برنامه درسی فعلی پاسخگوی تغییرات و نیازهای اجتماعی می باشد؟ توضیح دهید؟	۴
۰/۶۰	در مجموع برنامه درسی فعلی را کارآمد می دانید؟ توضیح دهید؟	۵
۰/۶۰	نقش و مسئولیت اعضای هیأت علمی در فرایند ارزشیابی و بازنگری برنامه درسی چگونه است؟	۶

بحث و نتیجه گیری

بی شک ارزشیابی برنامه های درسی به بازنگری و بهبود برنامه‌های درسی و فرایند یاددهی-یادگیری کمک شایانی می نماید. با عنایت به اینکه برنامه های درسی دانشگاهی باید پاسخگوی نیازهای ذینفعان باشد و هدف از یک برنامه درسی پویا، پاسخگویی به نیازهای جامعه

و انتظارات بازار کار می باشد، اعضای هیأت علمی باید علاوه بر تدریس، در فرایند طراحی، تدوین و ارزشیابی برنامه های درسی مشارکت فعال داشته باشند. بنابراین روند اصلاحات آموزشی در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی باید به طور مداوم مورد بازنگری و تغییر قرار گیرد. (جانسون^۱، ۲۰۰۱). اگرچه مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند تدوین و بازنگری برنامه های درسی با چالش های فراوانی مواجه است، لکن پیشرفت های زیادی در زمینه مشارکت اعضای هیأت علمی بوجود آمده است. از نظر هاندلر^۲ (۲۰۱۰) با توجه به ضرورت مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند طرح ریزی و بهسازی برنامه های درسی، اعضای هیأت علمی نیاز به کسب توانمندی های جدید دارند تا با ارتقاء حرفه ای و مشارکت در فرایند ارزشیابی برنامه های درسی احساس هویت و پویائی نمایند. گلیکمن و گوردون^۳ (۲۰۱۳) معتقدند اعضای هیأت علمی و رهبران آموزشی با جمع آوری و بازتاب به موقع اطلاعات مورد نیاز درباره کیفیت برنامه های درسی و اخذ تصمیمات آگاهانه پیرامون برنامه ها می توانند راه حل های مناسبی برای برون رفت از چالش های برنامه های درسی ارائه کنند.

مطالعه دانشگاههای برتر دولتی کشور بیانگر آن است که در این دانشگاهها به ارزشیابی برنامه های درسی اهمیت زیادی داده نمی شود، ارزشیابی از برنامه های درسی به معنای رسمی و واقعی صورت نمی گیرد و اقدامات محدود در حوزه ارزشیابی برنامه های درسی نیز پراکنده، مقطعی، سطحی و فاقد ساز و کار معین می باشد. از همه نیروهای مؤثر و ذینفع استفاده نمی گردد و از یافته های ارزشیابی در تصمیمات مربوط به برنامه ریزی درسی استفاده نیز مطلوب نمی گردد. به باور صاحب نظران ذینفعان درونی بویژه اعضای هیأت علمی باید در اولویت ارزشیابی برنامه ها قرار گیرند. همچنین با وجود مشارکت بالاتر اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه های درسی دانشگاهی نسبت به سایر ذینفعان، لکن این حضور و فعالیت نیز بصورت حداقلی بوده و انتظارات را برآورده نمی سازد. در واقع اعضای هیأت علمی که نقش اساسی در اجرا و ارائه برنامه های درسی را دارند، آنگونه که شایسته است در فرایند ارزشیابی برنامه های درسی مشارکتی ندارند و با وجود اینکه برخی دانشگاهها نیز اقداماتی برای ورود اعضای هیأت علمی به عرصه ارزشیابی و بازنگری برنامه های درسی انجام داده اند، لکن فاصله زیادی بین وضع موجود و مطلوب مشارکت آنان در فرایند ارزشیابی و بازنگری وجود دارد.

1. Johnson

2. Handler

3. Gordon & Glickman

نقش اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌های درسی...

از جمله علل این کم توجهی و عدم مشارکت کافی ذینفعان بطور عام و اعضای هیأت علمی بطور خاص در فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی عبارتند از: نداشتن سیاست یا راهبرد مشخص در حوزه ارزشیابی برنامه‌های درسی، نظام مند نبودن فعالیتهای ارزشیابی و تعریف نشدن سازوکارهای معین برای ارزشیابی، عدم اهتمام کافی نداشتن مسئولین و رؤسای دانشگاهها به ارزشیابی برنامه‌های درسی، تعدد مراکز تصمیم‌گیری و نبود نظام جامع ارزشیابی در آموزش عالی، عدم بکارگیری شیوه‌های نوین ارزشیابی برنامه‌های درسی، عدم وجود فرهنگ ارزشیابی در دانشگاهها، استفاده نکردن از متخصصان ارزشیابی برنامه درسی در گروهها و دانشکده‌ها، زمان بر بودن فرایند اجرای ارزشیابی، عدم شناخت کافی از مزایای ارزشیابی برنامه، رهبری ضعیف درحوزه ارزشیابی، عدم کاربرد صحیح و به موقع نتایج ارزشیابی در بهبود کیفیت، عدم دانش و مهارت کافی برخی استادان برای نقد و ارزشیابی برنامه‌ها، همچنین فقدان مطالعات منظم ارزشیابی برنامه‌های درسی و اختلاف نظر بین مسئولین دانشگاهی درباره ذینفعان واجد شرایط مشارکت در فرایند ارزشیابی، از دیگر موانع اساسی ارزشیابی برنامه‌های درسی آموزش عالی تلقی می‌گردند.

یافته‌های بدست آمده از دانشگاههای برتر کشور که در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفتند با سایر پژوهشهای انجام شده در این خصوص همسو است برای مثال: گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی (۱۳۸۹) دریافتند مشارکت مجریان و ذینفعان در تدوین و ارزشیابی برنامه‌های درسی ضعیف می‌باشد و ارزشیابی برنامه‌های درسی دانشگاهی نامناسب می‌باشد. پژوهش فراستخواه و معینی (۱۳۹۳) نیز، روال جاری برنامه‌ها در دانشگاهها را مبتنی بر ظرفیت درونی دانشگاهیان و متناسب با تحولات محیط نمی‌داند. پژوهش مؤمنی (۱۳۹۰) دریافت از جمله آسیب‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی، فقدان نقش مشخص برای ارزشیابی برنامه درسی، عدم استفاده از متخصصان دانشگاه و عدم اطلاع کافی اعضای هیأت علمی از فرایند ارزشیابی برنامه درسی می‌باشد. پایان نامه قاسمی قلعه نویی (۱۳۸۸) نیز نشان داد برنامه‌های درسی بدون توجه به نظر همه ذینفعان، بصورت متمرکز تدوین گردیده است. پایان نامه راهداری (۱۳۹۲) دریافت با استفاده از نظرات اعضای هیأت علمی و دانشجویان می‌توان برخی کمبودها را برطرف و تغییراتی در برنامه‌های درسی اعمال نمود. اخلاقی، یارمحمدیان، خوشکام و محبی (۱۳۹۰) نیز به این نتیجه دست یافتند که ارزشیابی مداوم برنامه‌های درسی، موجب بهبود سطح کیفی رشته‌ها می‌گردد. آکر و وولوو (۱۹۹۴) دریافتند فرایند ارزشیابی در دانشگاهها بیشتر متوجه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است تا ارزشیابی از برنامه‌های درسی. جنتری و همکاران (۲۰۱۲) دریافتند برخی چالش‌های موجود در برنامه درسی ناشی از ساختار و نظام آموزش عالی می‌باشد که به آسانی قابل رفع نمی‌باشد.

پژوهش افضل حسین و همکاران (۲۰۱۱) دریافتند که غالباً ارزشیابی از برنامه‌های درسی مورد توجه قرار نمی‌گیرد و لذا به تبع آن بازخوردی نیز از وضعیت برنامه‌ها برای تغییر ارائه نمی‌شود. یافته‌های ناشی از بررسی دانشگاه‌های برتر جهان نشان داد که آن دانشگاه‌ها در ارزشیابی برنامه درسی از تمامی ذینفعان شامل اعضای هیأت علمی، دانشجویان، کارکنان آموزشی و حتی ذینفعان بیرونی نظیر دانش آموختگان و کارفرمایان استفاده می‌کنند و درصدد ایجاد تعادل بین ذینفعان درونی و بیرونی می‌باشند. در این دانشگاه‌ها، موضوع بازنگری، ارزشیابی برنامه درسی، ارزیابی درونی، تضمین کیفیت و اعتبارسنجی مؤسسه ای و برنامه‌ای، بصورت جدی در کانون توجه دانشگاه‌ها قرار دارد. در واقع یک بخش مهم از فرایند بازنگری رشته‌های تحصیلی، ارزشیابی منظم دروس و برنامه‌های درسی توسط ذینفعان درونی بویژه اعضای هیأت علمی و دانشجویان می‌باشد که هدف اساسی آن، فراهم نمودن شواهد علمی لازم برای بازنگری دروس و برنامه‌های درسی می‌باشد. از اعضای هیأت علمی به منظور گردآوری شواهد علمی پیرامون اثربخشی و کارآمدی برنامه‌های درسی و تناسب محتوا و برنامه با نیازهای بازار کار و اجتماع، با استفاده از روشها و ابزارهای کمی و کیفی استفاده می‌گردد. در فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های برتر دنیا نسبت به دانشگاه‌های ایران، اعضای هیأت علمی بسیار مورد توجه اند، به گونه‌ای که آنها در بین ذینفعان برنامه، یک رکن اساسی محسوب و از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند.

لیندستن و همکاران (۲۰۱۹) دریافتند، علاوه بر اعضای هیأت علمی، سایر ذینفعان داخلی و خارجی نیز باید در تدوین و ارزشیابی برنامه‌های درسی سهیم و نیازمندیهای بازار کار نیز لحاظ شود، موراتوا و تیراساکیا (۲۰۱۴) دریافتند طراحی برنامه‌های درسی با کمک اعضای هیأت علمی و همکاری با صنعت، کارآمدی برنامه‌های درسی را افزایش می‌دهد. پژوهش امیل (۲۰۱۱) نشان داد سابقه حرفه‌ای اعضای هیأت علمی، چشم انداز دانشگاه، چهارچوب نظام ارزشیابی، رشد حرفه‌ای و تغییر در نگرش می‌تواند بر مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند ارزیابی برنامه تأثیر به‌سزائی داشته باشد. شاور و القحطانی (۲۰۱۲) دریافتند، ارزشیابی برنامه باید با استفاده از منابع چندگانه صورت گیرد و مشارکت اعضای هیأت و بکارگیری تجارب آنها در ارزشیابی برنامه می‌تواند موجب افزایش رضایت شغلی شان گردد.

برای اینکه اعضای هیأت علمی بتوانند تجارب خود را در اختیار گروه آموزشی و مسئولین دانشگاهی قرار دهند، نیاز به یک ابزار برای ارزیابی برنامه‌های درسی دارند، لذا این پژوهش اقدام به طراحی، ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای ارزشیابی برنامه‌های درسی با تأکید بر علوم تربیتی، علوم اداری و علوم اجتماعی نموده است. این پرسشنامه به سبک مقیاس پنج

نقش اعضای هیأت علمی در ارزشیابی برنامه‌های درسی...

درجه ای لیکرت طراحی گردیده و دارای هشت بُعد یا حیطه با ۶۰ گویه و نیز ۶ سؤال توصیفی و باز می باشد. اگرچه برای طراحی و اعتباریابی مقیاس، نیازمند استفاده از نمونه وسیع تر و استفاده از روشهای متعدد اعتباریابی می باشد، لکن با توجه به خلأ موجود در ابزارها و مقیاس های ارزشیابی برنامه های درسی بویژه برای اعضای هیأت علمی، می توان از آن به عنوان یک مقیاس اولیه استفاده شود. بدیهی است، محققان می توانند نسبت به اعتباریابی دقیق تر مقیاس برای سایر رشته ها و با جمعیت بیشتر اقدام نمایند. این قبیل مقیاسها باید با اعمال تغییرات لازم مبتنی برماهیت رشته‌های تحصیلی در مقاطع مختلف طراحی و تدوین و اجرای آن هر پنج سال یکبار برای همه رشته‌ها الزامی گردد.

پیشنهادات کاربردی

- ۱- طراحی نظام اعتبار سنجی مؤسسه ای و برنامه ای در سطح وزارت علوم
- ۲- طراحی و تدوین نظام تضمین کیفیت در وزارت علوم و اجرای آن در سطح دانشگاهها
- ۳- برگزاری کارگاههای آموزشی پیرامون شیوه‌ها و نحوه مشارکت اعضای هیأت علمی در فرایند ارزشیابی برنامه های درسی توسط دانشگاهها
- ۴- تدوین یک سیستم منسجم برای ارزشیابی برنامه های درسی در مراکز مطالعات و برنامه ریزی آموزشی دانشگاهها
- ۵- استفاده از استادان و کارشناسان رشته های علوم تربیتی بویژه برنامه ریزی درسی در ارائه خدمات مشاوره‌ای ارزشیابی توسط رؤسای دانشکده ها و مدیران گروههای آموزشی
- ۶- استفاده از تجارب دانشگاههای برتر خارجی در حوزه ارزشیابی برنامه درسی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

Academic Program Review Procedures. (2016). California State University. Available at: www.csustan.edu.

Academic Program Review Guidelines. (2019). University of Nebraska. Available at: www.unomaha.edu.

Ahmadi, S. (2017). Evaluation of the curriculum of higher education according to competencies from the point of view of information technology students of Shiraz University of Technology. *Curriculum Research Quarterly*, 8(2), 244-224 [in Persian].

Akhlaghi, F., Yarmohamedian, M., Khushkam, M., and Mohebi, N. (2010). Evaluation of the quality of educational programs in higher education using the SIP model. *Health Information Management Quarterly*, 8(25), 22-38 [in Persian].

Akker, J., and Verloop, N. (1994). Evaluation approaches and results in curriculum research and development in the Netherlands. *Studies in Educational Evaluation*, 20(4), 421-436.

Akyol, B., and Arslan, H. (2014). The evaluation of higher education problems in Turkey. *European Scientific Journal*. ESJ, 10(7).

Anderson, L. W., and Postlethwaite, T. N. (2012). Program evaluation: Large-scale and small-scale studies. *International Institute for Educational Planning Series Booklet*. 8.

Aslan, M., and Saglam, M. (2017). Methodological investigation of the curriculum evaluation Theses completed between the years 2006-2015 in Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1468-1478.

Blackmore, P., and Kandiko, C. B. (2012). People and Change: Academic Work and Leadership. In P. Blackmore., and C. B. Kandiko (Eds) *Strategic Curriculum Change: Global trends in universities*, Oxon: Routledge, pp.128-144.

Dixon Lee, C. (2010). An international curriculum for the health information management, Health Record Administration Professional Workforce.

Driscoll, A., and de Noriega, D. C. (2006). Taking ownership of accreditation: Assessment processes that promote institutional improvement and faculty engagement. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Emil, S. (2011). Assessment for improvement in higher education: Faculty perception of and participation in program assessment. Dissertations and Theses.

Farasatkhah, M. and Moniyi, R. (2014). Factors affecting the participation of faculty members in higher education policy-making and university planning. *Research and planning quarterly in higher education*. 20(4), 53-29 [in Persian].

Fathi Vajargah, K. (2010). *The principles and concepts of lesson planning*. Tehran. Bal Publications [in Persian].

Fullan, M. (1991). *The meaning of educational change*. New York: Teacher College Press.

Fu, Y. (2016). A study on curriculum evaluation methods in higher education. 3rd International conference on management, education technology and sports science (METSS 2016).

Ghasemi Qalanoyi, S. (2009). Evaluation of the quality of the curriculum of the master's course in the field of curriculum planning. Master's thesis on curriculum planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Birjand University.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., and Ross-Gordon, J. M. (2013). *The Basic guide to supervision and instructional leadership*. (3rd ed., pp. 250-262). Boston: Pearson.

Handler, B. (2010). Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*. Volume3. 250-262.

Hussain, A., Dogar, A. H., Azeem, M., and Shakoor, A. (2011). Evaluation of curriculum development process. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 263-271.

Johnson, J. A. (2001). Curriculum revision that works. In principles of effective change. Retrieved March 10, 2014.

Kiely, R., and Rea-Dickins, P. (2005). *Program evaluation in language education*. New York: Palgrave Macmillan.

Kindler, A. (2013). *Principle, Procedures and Guidelines for External Academic Unit Reviews*. The University Of British Columbia office of The Provost.

Labanauskis, R., and Ginevicius, R. (2017). Role of stakeholders leading to development of higher education services. *Journal of Engineering Management in Production and Services*. Volume 9 • Issue 3. pp:63-75.

Lindsten, H., Auvinen, P., and Juuti, T. (2019). Internal and External Stakeholders' Impact on Product Development Curriculum

Design. Presented in: International Conference on Engineering And Product Design Education 12-13 September 2019.

Maleki, Ha. (2009). *Basics of secondary education planning*. Tehran, SAMT Publications [in Persian].

Marynowski, S. (2006). Best practices guide to program evaluation for aquatic educators. Available at: www.pandionsystems.com

Marzooqi, R., Amini, M., Turkzadeh, J. and Mohammadi, M. (2014). Compilation and validation of the framework for measuring the achievements of the implicit university curriculum. *Curriculum Research Quarterly*. 5(4), 145-161 [in Persian].

Matkovic, P., Tumbas, P., Sakal, M., and Pavlicevic, V. (2014). University stakeholder in the analysis phase of curriculum development process model. Proceedings of ICERI2014 Conference .17th-19th November, Seville, Spain.

Meyer, M. H., and Bushney, M. J. (2008). Towards a multi-stakeholder-driven model for excellence in higher education curriculum development. *SAJHE* 22(6). pp 1229–1240.

Momeni Mehmoui, H. (2011). Pathology of curriculum evaluation in higher education. *Education Strategies Quarterly*. 4(2), 95-100, [in Persian].

Muradov, A. (2001). A model of academic program review for program improvement master's capstone projects. 109. Retrieved from https://scholarworks.umass.edu/cie_capstones/109.

Morris, G. S. (1996). *Contemporary Curriculum K-8*. Boston: Allyn and Bacon.

Muratova, E. A., and Tayurskaya, M. S. (2014). Stakeholders' evaluation of learning outcomes in educational programs improvement. Proceedings of the 10th international CDIO conference, Universitat politècnica de catalunya, barcelona, spain.

Nyabero, C. (2016). Toward a collective approach to course evaluation in curriculum development, A contemporary perspective. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 60-64.

O'Kane, C. (2013). Stakeholder involvement for programme development. Teaching fellowships. 35. <https://arrow.tudublin.ie>.

Ramparsed, R. (2000). A strategy for teacher involvement in curriculum development. *South African Journal of Education*.

Oliver, S., and Hyun, E. (2011). Comprehensive curriculum reform in higher education: collaborative engagement of faculty and administrators. *Journal of Case Studies in Education*.vol.2.pp.1-20.

Rahdari, M. (2012). Evaluation of educational quality of information technology engineering bachelor's degree in Isfahan University based on SIP model and the need to start it. Master's thesis on educational planning, Isfahan, Faculty of Educational Sciences and Psychology [in Persian].

Ramsden, Pal. (2014). *Learning to teach in higher education*. Translated by Abdul Rahim Noh Ebrahim. Tehran. Farhangian University Publications [in Persian].

Roberts, J., Gentry, D., and Townsend, A. (2012). Student perspectives: evaluating a higher education administration program: *Journal of Case Studies in Education*. Vol1:1-20.

Shawer, S. F., and Alkahtani S. A. (2012). The Relationship between Program Evaluation Experiences and Stakeholder Career Satisfaction. *Journal of Creative Education*. 3(8), 1336-1344.

Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26:173-184

Spiel, C., Schober, B., and Reimann, R. (2006) .Evaluation of curricula in higher education: Challenges for evaluators. *Evaluation Review*, 30: 430-450.

The University of Saskatchewan. (2007). *Criteria for evaluation of program proposals at the university of saskatchewan*. Based on procedural and policy documents as reported to or approved by Council from 1996 to 2007.

The University of Western Ontario (2009). Western guide to curriculum review. Teaching support centre .Available at:www. uwo. ca/tsc.

Turkzadeh, J., Mazrooqi, R., Salimi, Q. and Keshavarzi, F. (2015). Elaboration of evaluation framework of higher education curricula based on strategic approach. *Curriculum Research Quarterly*, 6(4), 41-64 [in Persian].

Ulewicz, R. (2017). The Role of stakeholders in quality assurance in higher education. *Journal of Human Resources Management and Ergonomics*, 1(11), 93-107.

University of Toronto (2014). Guidelines and procedures for the student evaluation of teaching in courses. Available at: http://www.governingcouncil.utoronto.ca/policies/Policy_Student_Evaluation_of_Teaching_in_Courses.

Uow College. (2018).Curriculum review guidelines. Uow enterprises delegations of authority Part B- Uowc Ltd academic Delegations. Wvncc Board of Governors.

Usan, S. (2016). Program evaluation in education: Processes, strategies and models. Ankara: Anı Yayıncılık. İkinci Basım .nd Their IUniversity of Victoria. (2015). *Procedures for academic program reviews*. Associate vice-president academic planning .Available at: <https://sas.uvic.ca/SasPortals>

Walsh, J. (2016). A research and evaluation framework to monitor impacts of curriculum reform in Maynooth University. Available at: <https://eua.eu/resources>.

