



Analyzing the Current Status of Curriculum Design and Development Process Evaluation in the Higher Education System: A Contextual Analysis Approach

Meysam Gholampour¹

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Human Sciences, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran; (Corresponding Author), Email: M.gholampour@Hsu.ac.ir

Article Info

Article Type:
Research Article

Received:
Received in revised form:
Accepted:
Published online:

ABSTRACT

Objective: Curricula are the most important element of education in the higher education system. In the meantime, the process of designing and developing curricula, although it is the most important part in the process of specifying curricula, has received less attention. Evaluation of designed and developed curricula leads to improvement of the processes of designing and implementing curricula in universities. The purpose of the present study is to identify the current status of the evaluation of the process of designing and developing curricula in the higher education system.

Methods: This research was conducted with a qualitative approach and data-driven method. The statistical population includes all agents involved in the higher education curriculum, who were selected through purposive sampling of the criterion-based type. Data were collected through semi-structured interviews with seventeen university professors and six directors of educational groups. In order to analyze the data, open, axial and selective coding methods were used. Lincoln and Cuba criteria were used to ensure validity and reliability.

Results: The gap in evaluating the process of designing and developing curricula was organized as a central category and causal conditions (including areas such as; unbalanced evaluation of curriculum design, inconsistent development of curricula, weakness of curriculum quality evaluation standards in higher education, and quantitateness in the curriculum design process), contextual factors (including areas such as; macro policy areas, contextual factors related to the Ministry of Education and academic fields), strategic factors (including areas such as developing comprehensive evaluation standards, networking, creating a change and reform mechanism, participatory design and development approach, realism, and layered mechanism), intervention conditions (including areas such as curriculum implementers, university educational structure, and level of support), and strategies and consequences (weaknesses in the curriculum design and development process) of the organization.

Conclusion: According to the findings, it can be concluded that the current status of evaluating designed and developed curricula in higher education is not appropriate, and in this context, it is necessary to develop standard criteria for evaluating designed and developed curricula and create the necessary structure for evaluating designed curriculum.

Keywords: Evaluation, Curriculum, Higher Education, Grounded Theory.

Cite this article: Gholampour, Meysam (2025). Analyzing the current status of curriculum design and development process evaluation in the higher education system: a contextual analysis approach. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 15 (49): 28-45. DOI:10.22034/emes.2025.2056806.2641



© The Author(s).

Publisher: National Organization of Educational Testing (NOET)



سازمان سنجش آموزش کشور

مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی

شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۲۸۶۵ شاپا الکترونیکی: ۲۷۸۴-۰۹۴۲

واکاوی وضعیت جاری ارزشیابی فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی: رویکرد تحلیل زمینه‌ای

میثم غلام پور^۱

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران؛ (نویسنده مسئول)، رایانامه: M.gholampour@Hsu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف: برنامه‌های درسی مهم‌ترین رکن آموزش در نظام آموزش عالی است. در این میان فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی با آنکه به عنوان مهم‌ترین بخش در فرآیند مشخص کردن برنامه‌های درسی است، کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است. ارزشیابی از برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده منجر به بهبود فرآیندهای طراحی و اجرای برنامه‌های درسی در دانشگاه می‌شود. هدف از پژوهش حاضر شناسایی وضعیت جاری ارزشیابی فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی است.
دریافت: اصلاح: پذیرش: انتشار:	روش پژوهش: این پژوهش با رویکرد کیفی و با روش داده بنیاد انجام گرفت. جامعه‌ی آماری شامل کلیه کارگزاران دخیل در برنامه درسی آموزش عالی هستند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاک محور انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته با هفده نفر از اساتید دانشگاه و شش نفر از مدیران گروه‌های آموزشی جمع‌آوری شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری باز، محوری و گزینشی استفاده شد. برای تأمین روایی و پایایی از معیارهای لینکن و کوبا استفاده شد.
	یافته‌ها: گسست در ارزشیابی فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی به عنوان مقوله محوری و شرایط علی (مشمول بر محورهای چون؛ ارزشیابی نامتوازن طرح برنامه‌های درسی، تدوین ناسازگار برنامه‌های درسی، ضعف استانداردهای ارزشیابی کیفیت برنامه‌های درسی در آموزش عالی و کمی‌گرایی در فرآیند طراحی برنامه‌درسی)، عوامل زمینه‌ای (مشمول بر محورهای چون؛ زمینه‌های سیاست‌گذاری کلان، عوامل زمینه‌ای مرتبط با وزارت عتف و زمینه‌های دانشگاهی)، عوامل راهبردی (مشمول بر محورهای چون تدوین استانداردهای جامع ارزشیابی، شبکه‌سازی، ایجاد مکانیزم تغییر و اصلاح، رویکرد طراحی و تدوین مشارکتی، واقع‌گرایی و مکانیزم لایه‌ای) شرایط مداخله‌ای (مشمول بر محورهای چون مجریان برنامه‌های درسی، ساختار آموزشی دانشگاه و سطح حمایت و پشتیبانی) و راهبردها و پیامد (ضعف در فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی) سازمان یافت.
	نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌ها می‌توان نتیجه‌گرفت وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده در آموزش عالی مناسب نیست و در این زمینه نیازمند تدوین معیارهای استاندارد برای ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده و ایجاد ساختار لازم برای ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی شده است.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی، برنامه‌درسی، آموزش عالی، نظریه زمینه‌ای

استناد: غلام پور، میثم (۱۴۰۴). واکاوی وضعیت جاری ارزشیابی فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی: رویکرد تحلیل زمینه‌ای. مطالعات

اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۵ (شماره ۴۹)، ۲۸-۴۵. DOI: 10.22034/emes.2025.2056806.2641



حق مؤلف © نویسندگان.

ناشر: سازمان سنجش آموزش کشور

مقدمه

پایه اصلی توسعه ملی، گسترش کمی و کیفی آموزش عالی است و این نظام به‌ویژه در جوامع درحال توسعه به‌عنوان محرک توسعه پایدار شناخته می‌شود (قربانی و همکاران، ۱۴۰۲، ص. ۲۱۹). نقش و جایگاه ویژه نظام آموزش عالی در تحقق ارزش‌های کلیدی جوامع موجب شده است تا این نظام در تمام عرصه‌های تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی به‌صورت مشخص و خاص موردتوجه و تأکید قرار گیرد (گازام^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). آموزش عالی به‌عنوان مهم‌ترین منبع تولید علم و فناوری، نقش مهمی در گسترش یادگیری و فرهنگ‌سازی در جامعه دارد به این دلیل که از توانایی و ظرفیت‌های بالقوه بسیاری جهت ایجاد و توسعه دیدگاه‌های نوین در امر تدریس، یادگیری، تعامل استاد و دانشجو برخوردار است (ژو و می^۲، ۲۰۱۸ و ژاوژو^۳، ۲۰۰۱). دانشگاه به‌واسطه ایجاد بسترها و زمینه تحرک دانشجویان می‌تواند سبب‌ساز حرکت نوین در این زمینه باشد (اوباجس^۴، ۲۰۰۹ و نس^۵، ۲۰۱۹). هدف نهایی آموزش عالی تدارک فرصت‌های مناسب کسب دانش‌ها، مهارت‌ها، توانایی‌ها، نگرش‌ها، باورها و ارزش‌ها برای دانشجویان است، به‌نحوی که به آنان در اثربخشی و ثمربخشی خود و جامعه کمک نماید و این رشد بایستی در قالب برنامه درسی دانشگاه‌ها منعکس گردد (محمدی، ۱۴۰۱، ص. ۹۷). برنامه درسی به‌مثابه قلب نظام آموزشی است و رشد و بالندگی دانشجویان باید در قالب برنامه درسی انعکاس یابد. درواقع برنامه درسی از مهم‌ترین ابزارهای تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی‌اند (فتحی و اجارگاه، ۱۴۰۲، ص. ۱۰۴).

برنامه‌ریزی درسی شامل سازمان‌دهی یک سلسله فعالیت‌های یاددهی و یادگیری به‌منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده‌ها و ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات است (فتحی و اجارگاه، ۱۴۰۲، ص. ۱۱۴). در یک دسته‌بندی می‌توان چهار سطح اصلی برنامه درسی را از یکدیگر متمایز ساخت. اولین و پایین‌ترین سطح مجموعه‌ای است که توسط نظام آموزشی طراحی و تدوین می‌شود که از آن به‌عنوان برنامه درسی طراحی‌شده یا قصد شده نام می‌برند. دومین سطح برنامه درسی، محتوایی است که هیئت‌علمی در عمل آموزش می‌دهند و ممکن است با طراحی اولیه و طراحی‌شده متفاوت باشد این سطح از برنامه درسی را با عنوان برنامه درسی اجراشده یا عمل شده توصیف می‌کنند. در سطح سوم برنامه درسی متعلق به فراگیران و تجربه‌های آن‌ها از برنامه درسی است. این سطح برنامه درسی را برنامه درسی تجربه‌شده می‌نامند و سطح چهارم برنامه درسی که دانشجویان واقعاً از کلاس درس اخذ کرده و یاد می‌گیرند، از این سطح برنامه درسی نیز با عنوان برنامه درسی آموخته‌شده یا کسب‌شده یاد می‌کنند (یارمحمدیان، ۱۳۹۶، ص. ۴۸). برنامه درسی هم با نتایج یادگیری و هم باهدف‌های از پیش تعیین‌شده سروکار دارد، چراکه نتایج - در مقام ارزشیابی - می‌تواند دربرگیرنده مواردی به‌جز هدف‌ها و نتایج قصد شده باشد و افراد مختلف ممکن است به شکل‌های مختلف تحت تأثیر مجموعه تدابیر از پیش-تعیین‌شده قرار گیرند (مهر محمدی، ۱۴۰۲، ص. ۸۱). به عبارتی، برنامه درسی، قلب نظام آموزشی و جوهره هر نوع آموزش است که در ترکیب با روش‌های مؤثر تدریس، کارآمدی و اثربخشی نظام آموزشی را تضمین می‌کند (نصراللهی نیا و علم‌الهدی، ۱۳۹۹، ص. ۹۹). ارتقای کیفیت و پویایی برنامه‌های آموزش عالی مستلزم ارزشیابی و بررسی‌های کمی و کیفی مستمر است؛ به‌ویژه برنامه‌های درسی که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش عالی نقش بسزایی دارند و قلب مراکز دانشگاهی محسوب می‌شوند. همچنین تغییر و اصلاح برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های پیشرفته جهان باید مطابق تحولات و به‌صورت پیوسته مدنظر باشد تا نظام آموزش عالی بتواند نیازهای جامعه را برآورده سازد. اندیشمندان معتقدند که برنامه‌ریزی‌های آموزشی باید از چنان پویایی و انعطاف‌پذیری برخوردار باشد که بتوانند به تغییرات بازار کار و عوامل نقش‌آفرین در آن واکنش به‌موقع نشان دهد. نقطه شروع این تلاش‌ها ساماندهی و اصلاح برنامه‌های درسی است (بحری گمیجی و همکاران، ۱۳۹۷). ازاین‌رو، برنامه درسی و توجه به آن همواره از دل‌مشغولی‌های سیاست‌گذاران نظام آموزشی بوده است (مرادی دولیسکانی و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۱۲۱). در این راستا برای کمک به اهداف آموزش عالی و تقویت نظام آموزشی دانشگاه، باید برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف نظام آموزش عالی را در اولویت ارزیابی و به‌روزرآوری قرارداد (محمدی، ۱۴۰۱، ص. ۹۷). ارزشیابی برنامه‌های درسی یک اصطلاح چتری است که به مجموعه‌ای از فعالیت‌ها یا حوزه مطالعاتی خاص اشاره دارد (مؤمنی مهمونی و کرمی، ۱۳۸۶). ارزشیابی برنامه درسی، به فرایند تعیین اهمیت و ارزش برنامه درسی اشاره دارد، اهمیت و ارزش برنامه درسی درگرو کیفیت ابعاد، متغیرها و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن است و می‌تواند بر طراحی،

1. Guzman

2. Xu & Mei

3. Xiaozhou

4. Ubachs

5. Németh

اجرا یا پیامدهای برنامه تأکید کند؛ خاستگاه آن در سطح ملی یا محلی باشد؛ معرف رویکردهای مختلف فلسفی راجع به آموزش و از طیف متنوعی از شیوه‌های کاملاً منطقی و عینی یا رویکردهای کاملاً ذهنی و تفسیری پیروی کند (گووین و همکاران^۱، ۲۰۱۴).

کیفیت رگ حیات آموزش است و برنامه درسی حامل اصلی آموزش است (توجیو، ۲۰۲۲). ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی اقدام موثری برای تضمین کیفیت آموزش عالی و همچنین راه مهمی برای ترویج تفکر و نوآوری در برنامه درسی است (فیو^۲، ۲۰۱۶). ارزشیابی برنامه درسی آموزش عالی باید با استفاده از رویکردهای موجود انجام شود. ارزشیابی مهم است زیرا ارزشیابی از دیرباز نقش مهمی در پیشرفت دنیای آموزش عالی داشته و دارد. اگر ارزشیابی برنامه درسی وجود نداشته باشد، استفاده کنندگان از برنامه درسی در زمینه نقاط ضعف و قوت برنامه درسی اطلاعی بدست نمی‌آورند (توجیو، ۲۰۲۲).

طراحی و تدوین برنامه‌های درسی دو فرآیند اصلی در نظام برنامه‌ریزی است. در فرآیند طراحی برنامه‌های درسی ویژگی عناصر برنامه‌های درسی مشخص می‌شود (فتحی‌وآرگاه، ۱۴۰۲) و در فرآیند تدوین بر مبنای برنامه‌های درسی طراحی شده، محتوا، فعالیت‌یاددهی-یادگیری، امکانات و... مشخص شده و عملیاتی می‌شود. تدوین برنامه‌درسی واسط بین طرح برنامه‌های درسی و اجرای آن است. فرآیند ارزشیابی باید به گونه‌ای انجام شود که اجرای برنامه درسی به نحو مطلوب اجرا شود (توجیو، ۲۰۲۲).

ارزشیابی طرح برنامه‌های درسی در آموزش عالی کارکردهای مختلفی چون تشخیص مشکلات در ساخت برنامه درسی، راهنمایی برای ساخت برنامه‌های درسی جدید و ارتقای کیفیت اجرای برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها دارد (فیو، ۲۰۱۶). ارزیابی برنامه درسی یکی از گام‌های مهم برای اطمینان از همسویی برنامه با مأموریت دانشگاه و همچنین استانداردهای آموزشی است؛ به طور کلی، ارزشیابی برنامه‌های درسی در حال حاضر به شدت بر رویکرد موضوع محوری و بر مبنای ابزاری چون مصاحبه و پرسشنامه متکی است (پریمباد^۳ و همکاران، ۲۰۱۷) از این رو باید ارزشیابی برنامه‌های درسی را به صورت جامع در نظر گرفته شود.

بیشتر مطالعات انجام گرفته ارزشیابی برنامه درسی را محدود به حیطه ارزشیابی برنامه‌های درسی کسب‌شده و یادگیری‌های دانشجویان در کلاس درس در نظر گرفته‌اند. از سویی بسیاری از پژوهش‌ها در داخل نیز این مهم را مورد تأکید قرار داده‌اند که فرآیند ارزشیابی از برنامه‌های درسی در کشور ناقص اجرا شده و تنها به بررسی معلومات فراگیران محدود شده است (رجبی و همکاران، ۱۴۰۳ و صفایی موحد و حاجی‌زاده، ۱۳۹۹). مطالعات انجام گرفته در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی آموزش عالی را می‌توان به چهار دسته تقسیم نمود:

گروهی از مطالعات به بررسی ارزشیابی برنامه‌های درسی رشته تحصیلی خاص براساس مدل‌های ارزشیابی پراخته‌اند در این زمینه به عنوان نمونه اخلاقی (۱۳۹۰) در پژوهش خود به ارزشیابی کیفیت برنامه‌های آموزشی در آموزش عالی با استفاده از الگوی سیپ^۴ پرداختند. نتایج نشان داد که بیشترین سطح مطلوبیت کل، مربوط به اعضای هیئت علمی در حوزه درون داد (قسمت منابع انسانی) و کمترین مطلوبیت کل مربوط به عامل بودجه، در حوزه درون داد (قسمت منابع مالی) بود.

دسته دوم پژوهش‌ها به ارزشیابی برخی از عناصر برنامه‌های درسی طراحی شده در رویکرد آموزشی خاصی در آموزش عالی پرداخته‌اند به عنوان نمونه جاودانی و اناری‌نژاد (۱۳۹۷) در پژوهش خود با عنوان ارزشیابی کیفیت عناصر برنامه درسی آموزش الکترونیکی در آموزش عالی ایران پرداختند نتایج نشان داد عنصر «پداگوژیک» پس از بعد «طراحی محیط ارائه»، بهترین وضعیت را در بین ابعاد تشکیل دهنده آموزش الکترونیکی در سطح آموزش عالی ایران داراست، هرچند این برتری بیانگر وضعیت مطلوب برای ابعاد یاد شده در نظام آموزش الکترونیکی کشور ما نیست. دسته سوم که بیشترین مقالات نیز در این دسته قرار دارد به ارزشیابی از برنامه‌های درسی کسب شده یا به عبارتی یادگیری دانشجویان پرداخته است در این دسته به عنوان نمونه سراچی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود با عنوان شناسایی چالش‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در نظام آموزش عالی ایران به این نتیجه دست یافتند که شش عامل شامل عدم آشنایی اساتید با اهداف ارزشیابی، موانع ساختار نظام آموزش عالی، بی‌توجهی به پیامدهای منفی ارزشیابی، نبود بسترهای لازم برای ارزشیابی مستمر، عدم توجه به کسب مهارت‌های سطوح بالا و عدم تأکید شیوه‌های ارزشیابی به حیطه‌های مختلف یادگیری ۴۱/۳۶ درصد از واریانس کل مقیاس را تبیین می‌کنند. ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در نظام آموزش عالی ایران با چالش‌های متعددی روبه‌رو است که بخشی از این چالش‌ها در پژوهش حاضر شناسایی شده است.

1. Goodwin

2. FU

3. Priyambada

4. CIPP

پژوهش‌های بین‌المللی نیز توجه به ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده در آموزش عالی را مورد تأکید قرار داده‌اند (توجیو و همکاران، ۲۰۲۲، سیافینداواتی، ۲۰۲۰، حمدی^۱، ۲۰۲۰ و آپلیلیانی^۲، ۲۰۱۶). الگوهای مختلفی برای ارزشیابی موضوعی برنامه‌های درسی ارائه شده است از جمله این الگوها سیپ^۳، ارزشیابی مبتنی بر زمینه^۴، ارزشیابی درون‌داد^۵ و ارزشیابی برونداد^۶، ارزشیابی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرا می‌توان نام برد (بامری و همکاران، ۱۴۰۲). در رویکردهای نوین ارزشیابی برنامه‌های درسی زمینه‌ها و فیلترهایی در انواع برنامه‌های درسی (برنامه‌درسی قصد شده، کسب شده و اجرا شده) مورد توجه قرار می‌گیرد.

طراحی، تدوین و ارزشیابی برنامه‌های درسی در ایران تا سال ۱۳۵۷ با الگو برداری از برنامه درسی دانشگاه‌های کشور فرانسه انجام می‌شد. بعد از انقلاب در سال ۱۳۵۹ شورای عالی برنامه‌ریزی تصویب شد و سیاست برنامه‌ریزی آموزشی متمرکز در کشور اجرا شد. بعد آن به دنبال کیفیت بخشی به نظام آموزش عالی، در تاریخ ۱۳۷۹/۰۲/۱۰ آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی آن به دانشگاه‌ها با تصویب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ابلاغ شد. بعد از ابلاغ آیین‌نامه به مرور زمان دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی در دانشگاه‌های مختلف تابع وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با اهداف تهیه و تدوین برنامه‌های آموزشی، نظارت بر حسن اجرای برنامه‌ها، برگزاری آزمون‌ها، ارزشیابی از برنامه‌های طراحی و تدوین شده و تهیه و ابلاغ تقویم‌های آموزشی؛ ایجاد شد. اما بررسی پیشینه پژوهشی و وضعیت موجود نشان دهنده این مهم است که آیین‌نامه بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاه‌های کشور در عمل مورد پذیرش قرار نگرفته است (خسروی و همکاران، ۱۳۹۲). برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های و دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی واحدهای دانشگاهی دچار تحول زیادی در زمینه طراحی، تدوین و ارزشیابی نسبت به برنامه‌های کلی ابلاغی وزارت علوم و تحقیقات و فناوری نمی‌شوند (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۸ و امانی و همکاران، ۱۳۹۹).

برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده به عنوان اولین گام در فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی شناخته می‌شوند که زمینه اصلی آموزش‌های دانشگاهی را فراهم می‌آورند. از این رو توجه به وضعیت جاری برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده در حیطه‌های اصلی باید مورد توجه قرار گیرد. شناخت وضعیت موجود ارزشیابی برنامه‌های درسی در مراحل طراحی و تدوین زمینه تحول در فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها و آموزش عالی و از سویی تحول در الگوهای ارزشیابی برنامه‌های درسی را با توجه به شناسایی چالش‌های موجود فراهم می‌آورد و منجر به پویایی فرآیندهای طراحی، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی می‌شود.

توجه به ارزشیابی جامع برنامه‌های طراحی و تدوین شده آموزش عالی زمینه تحول در فرآیندهای طراحی و اجرای برنامه‌های درسی را فراهم می‌آورد. با توجه به مبانی و پیشینه ارائه شده با توجه به جست‌وجوی محققین در داخل و خارج از کشور پژوهشی به بررسی وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده در آموزش عالی نپرداخته‌اند از این رو در این پژوهش بر آن شدیم تا به بررسی وضعیت جاری ارزشیابی از برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده در آموزش عالی بپردازیم. از این رو سؤال اصلی پژوهش این است که وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده در آموزش عالی چگونه است؟

روش پژوهش

از آنجایی که هدف پژوهش شناخت وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی آموزش عالی در مراحل طراحی و تدوین بود، از این رو پژوهش حاضر از نظر رویکرد جزو تحقیقات کیفی و ازلحاظ روش، مبتنی بر مطالعات داده بنیاد می‌باشد. در این پژوهش از رویکرد سیستماتیک اشتروس و کورین برای نظریه داده بنیاد استفاده شده است. در رویکرد سیستماتیک محقق باید روش و فن مشخصی برای تحلیل در پیش بگیرد و کدگذاری مرحله‌مندی (باز، محوری و انتخابی) را به اجرا درآورد و کار نهایی خود را در الگوی پارادایمی یکسانی ارائه کند (فراستخواه، ۱۳۹۸، ص. ۹۸). حوزه پژوهش مورد مطالعه کلیه کارگزاران اصلی دخیل در برنامه‌درسی در دانشگاه شامل: اعضا هیئت علمی و مدیران گروه‌های آموزشی در گروه‌های علوم انسانی، علوم پایه و مهندسی بودند. که از طریق نمونه‌گیری هدفمند، از نوع ملاک‌محور، نمونه‌ای مورد نظر انتخاب و نمونه‌گیری تا رسیدن به حد اشباع نظری ادامه یافت. از این رو مشارکت‌کنندگان در پژوهش شامل ۱۷ نفر از اعضای هیئت علمی (ملاک ورود داشتن حداقل ۵ سال سابقه تجربی و حداقل مرتبه استادیار) و ۶ نفر از مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه بودند. جهت محرمانه ماندن هر کدام از شرکت‌کنندگان در مراحل پژوهش و رعایت اخلاق پژوهشی به هر کدام از آن‌ها یک کد اختصاص داده شد.

¹. Hamdi

². Apliliani

³. Cipp

⁴. Context Evaluation

⁵. Input Evaluation

⁶. Process Evaluation

ابزار گردآوری داده‌ها در این تحقیق، مصاحبه نیمه ساختاریافته می‌باشد. فرایند تحلیل داده‌های حاصل از متن مصاحبه‌ها نیز با توجه به اهمیت آن در رویکرد نظریه داده‌بنیاد، همزمان با جمع‌آوری داده‌ها طی سه مرحله: الف) کدگذاری باز؛ ب) کدگذاری محوری و ج) کدگذاری انتخابی انجام شد. برای تأمین روایی و پایایی از روش گوبا و لینکلن^۱ ۱۹۸۰ استفاده شد. آنها چهار معیار «قابلیت اعتبار^۲، قابلیت انتقال^۳، قابلیت اتکا^۴ و قابلیت تأیید^۵» را به‌منظور ارزیابی دقت علمی پژوهش بر شمردند (دانایی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۶). در زمینه‌ی قابلیت اعتبار، از روش کنترل اعضاء شرکت‌کننده استفاده شد. در زمینه‌ی قابلیت انتقال، یافته‌ها در اختیار متخصصین قرار داده شد. در زمینه‌ی قابلیت اتکا (قابلیت اطمینان)، از روش توافق بین کدگذاران استفاده شد و در زمینه‌ی قابلیت تأیید مرور و بازخورد هم‌تایان بکار برده شد.

یافته‌ها

با توجه به روش‌شناسی پژوهش و روش تحلیل اشتروس و کوربین (اشتروس و کوربین، ۲۰۰۸) تحلیل یافته‌ها در ادامه ارائه می‌شود.

شرایط محوری

مقوله محوری مضمون اصلی پژوهش است که اگرچه از درون پژوهش بیرون می‌آید اما یک مفهوم انتزاعی است (اشتروس و کوربین، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر مرکز ثقل وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده در آموزش عالی؛ گسست در ارزشیابی فرایند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی (ارزشیابی نامتوازن طرح برنامه‌های درسی، تدوین ناسازگار برنامه‌های درسی، ضعف استانداردهای ارزشیابی کیفیت برنامه‌های درسی در آموزش عالی و کمی‌گرایی در فرایند طراحی برنامه‌های درسی) می‌باشد. نتایج در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: شرایط محوری وضعیت جاری ارزشیابی فرایند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی

نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کدباز)	کد محوری	کد منتخب
ارزشیابی بخشی برنامه‌های طراحی شده در نظام آموزش عالی (استاد، ۷).	ارزشیابی نامتوازن طرح برنامه‌های درسی	گسست در ارزشیابی فرایند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی آموزش عالی
نبود فرایند یکپارچه ارزشیابی برنامه‌های درسی و سرفصل‌های طراحی شده در سازمان برنامه‌ریزی آموزش عالی (استاد، ۹، ۱۲).		
ضعف رویه‌ها و فرآیندهای ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی شده (استاد، ۴ و مدیرگروه، ۱)		
تقلیل ارزشیابی برنامه‌های درسی به ارزشیابی از برنامه کسب شده دانشجویان (استاد، ۵ و ۱۳).		
عدم تناسب فرایند تدوین برنامه‌های درسی با برنامه‌های درسی طراحی شده در سازمان برنامه‌ریزی آموزشی (استاد، ۶، ۱۳).	تدوین ناسازگار برنامه‌های درسی	
ضعف تناسب برنامه‌های درسی قصد شده با امکانات و شرایط (مدیرگروه، ۴).		
اشاعه نامناسب برنامه‌های درسی طراحی شده در وزارت علوم در زمینه آموزش مجریان، طراحی محتوای آموزشی و سرفصل متناسب (استاد، ۱۱، ۱۴).		
ضعف ارتباط بین برنامه‌های طراحی شده با محتوای آموزشی در نظر گرفته شده برای آن در فرایند تدوین برنامه‌های درسی (استاد، ۲ و ۸).		
ضعف ارتباط مناسب بین برنامه‌های درسی مختلف یک رشته آموزشی در دانشگاه (استاد، ۶ و مدیرگروه، ۳).		
آرمان‌گرایی و ایده‌آل‌گرایی افراطی در تدوین برنامه‌های درسی بر خلاف واقعیات و امکانات موجود در محیط‌های دانشگاهی کشور (استاد، ۱، ۳، ۱۱).		

1. Guba & Lincoln

2. Credibility

3. Transferability

4. Dependability

5. Conformability

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کدباز)
	ضعف استانداردهای ارزشیابی کیفیت	ضعف استانداردهای موجود در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده در آموزش عالی (استاد، ۴ و ۱۳).
		مشخص نبودن ساختار و زمینه مورد نیاز برای ارزشیابی برنامه‌های طراحی شده و تدوین مناسب برنامه‌ها بر مبنای طرح آن (استاد، ۱۰).
	برنامه‌های درسی در آموزش عالی	ناسازگاری و پراکندگی معیارهای ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی شده در آموزش عالی (استاد، ۷ و مدیرگروه، ۲).
		نبود ساختار وزارت برای فرآیند ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده بر مبنای اصول استاندارد (مدیرگروه، ۵).
	کم‌گرایی در فرآیند طراحی برنامه‌درسی	نگاه کمیت‌محور در فرآیند طراحی برنامه‌های درسی و سرفصل مرتبط با آن (استاد، ۵ و ۹).
		کمیت‌گرایی در گنجانیدن واحدهای درسی در مقاطع مختلف تحصیلی آموزش عالی در فرآیند طراحی برنامه‌های درسی (استاد، ۷ و ۱۲).

تحلیل دیدگاه مشارکت‌کنندگان در زمینه فرآیند ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده نشان داد که شرایط محوری وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده در آموزش عالی شامل گسست در ارزشیابی فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی آموزش عالی است در این زمینه چهار محور ارزشیابی نامتوازن طرح برنامه‌های درسی، تدوین ناسازگار برنامه‌های درسی، ضعف استانداردهای ارزشیابی کیفیت برنامه‌های درسی در آموزش عالی و کم‌گرایی در فرآیند طراحی برنامه‌درسی مورد شناسایی قرار گرفت:

ارزشیابی نامتوازن طرح برنامه‌های درسی: تحلیل دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان داد یکی از چالش‌های فرآیند ارزشیابی برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی، ارزشیابی نامتوازن طرح برنامه‌های درسی است. طرح برنامه‌های درسی آموزش عالی، در دفاتر برنامه‌ریزی آموزش عالی و به تأیید شورای انقلاب فرهنگی طراحی و تأیید می‌شود. در این زمینه اساتید مشارکت‌کننده در پژوهش معتقد بودند که فرآیند ارزشیابی و اجرای آزمایشی آن به درستی انجام نمی‌شود. در این زمینه مؤلفه‌هایی چون ارزشیابی بخشی برنامه‌های طراحی شده در نظام آموزش عالی، نبود فرآیند یکپارچه ارزشیابی برنامه‌های درسی و سرفصل‌های طراحی شده در سازمان برنامه‌ریزی آموزش عالی، ضعف رویه‌ها و فرآیندهای ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی شده و تقلیل ارزشیابی برنامه‌های درسی به ارزشیابی از برنامه کسب شده دانشجویان مورد شناسایی قرار گرفت در این زمینه به نمونه‌ای از بیانات مشارکت‌کنندگان اشاره می‌شود: "نبود فرآیند یکپارچه ارزشیابی برنامه‌های درسی و سرفصل‌های طراحی شده در سازمان برنامه‌ریزی آموزش عالی یکی از معضلات اصلی در زمینه برنامه‌های طراحی شده و ارزشیابی از آن است" (استاد، ۳).

تدوین ناسازگار برنامه‌های درسی: مهرمحمدی و همکاران (۱۳۹۷) عقیده دارد برنامه‌ریزی درسی معرف یکی از ابعاد رشته برنامه درسی است و تنها ناظر بر فرایند تدوین برنامه‌های درسی است. در این فرآیند بر مبنای برنامه‌های درسی طراحی شده، محتوا، فعالیت‌یاددهی-یادگیری، امکانات و... مشخص می‌شود. اشاعه برنامه‌های درسی یکی از مراحل تدوین برنامه‌های درسی است که به عنوان واسطه‌ای بین طراحی برنامه‌درسی و اجرای آن توسط مجریان است که باید مورد ارزشیابی قرار گیرد. در این زمینه مؤلفه‌های زیادی مورد نظر مشارکت‌کنندگان در پژوهش بود من جمله، عدم ماهنگی بین فرآیند تدوین برنامه‌های درسی با طراحی آن، ضعف تناسب برنامه‌های درسی قصد شده، اشاعه نامناسب برنامه‌های درسی طراحی شده در وزارت علوم در زمینه آموزش مجریان، طراحی محتوای آموزشی و سرفصل متناسب، ضعف ارتباط بین برنامه‌های طراحی شده با محتوای آموزشی، ضعف ارتباط مناسب بین برنامه‌های درسی مختلف یک رشته آموزشی در دانشگاه و آمانگرایی و ایده‌آل‌گرایی افراطی در تدوین برنامه‌های درسی است. در ادامه به نمونه‌ای از بیانات مشارکت‌کنندگان در پژوهش اشاره می‌شود:

"متأسفانه در فرآیند طراحی برنامه‌های درسی و سرفصل‌های آن برای توجیه و آموزش اعضای هیئت علمی و مجریان برنامه‌های درسی، دوره‌ها و بسته‌هایی در نظر گرفته نمی‌شود" (استاد، ۱۴).

"یکی از چالش‌هایی که الان برنامه‌های درسی طراحی شده به اون گرفتار هستند این هست که کتب و منابعی که در سرفصل برای هر درس معرفی کردند با سرفصل‌ها ارتباط کمی دارد و برای سرفصل‌ها دفتر تألیف، کتب تخصصی تألیف نمی‌کنه" (استاد، ۸).

ضعف استانداردهای ارزشیابی کیفیت برنامه‌های درسی در آموزش عالی: تحلیل دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان داد یکی از مؤلفه‌های وضعیت موجود ارزشیابی کیفیت برنامه‌های درسی، ضعف استانداردهای ارزشیابی کیفیت برنامه‌های درسی در آموزش عالی است. در این زمینه مؤلفه‌هایی چون ضعف استانداردهای موجود در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده در آموزش عالی، مشخص نبودن ساختار و زمینه مورد نیاز برای ارزشیابی برنامه‌های طراحی شده و تدوین مناسب برنامه‌ها بر مبنای طرح آن، ناسازگاری و پراکندگی معیارهای ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی شده و نبود ساختار وزارتی برای فرآیند ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده بر مبنای اصول استاندارد مورد تأکید بود.

کمی‌گرایی در فرآیند طراحی برنامه‌درسی: تحلیل و بررسی بیانات مشارکت‌کنندگان نشان داد که یکی از مؤلفه‌های وضعیت موجود ارزشیابی فرآیندهای طراحی و تدوین برنامه‌های درسی کمی‌گرایی در فرآیندهای طراحی برنامه‌های درسی است؛ در این زمینه مؤلفه‌هایی چون نگاه کمیت‌محور در فرآیند طراحی برنامه‌های درسی و سرفصل مرتبط با آن و کمیت‌گرایی در گنجاندن واحدهای درسی در مقاطع مختلف تحصیلی آموزش عالی در فرآیند طراحی برنامه‌های درسی مورد توجه بود. در ادامه به نمونه‌ای از بیانات مشارکت‌کنندگان اشاره می‌شود: "متأسفانه حجم واحدهای درسی برای مقطع کارشناسی خیلی هست که امکان برنامه‌ریزی رو برای دانشجو و دانشگاه سخت کرده و از طرفی اگر همین واحدها مورد بازبینی قرار بگیره خیلی موازی‌کاری در آن وجود داره" (استاد، ۷).

شرایط علی

شرایط علی آن دسته از رویدادها و وقایع هستند که بر پدیده‌ها اثرگذارند (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۰). به عبارتی می‌توان گفت شرایط علی، حوادث و اتفاقاتی است که به وقوع یا رشد و توسعه پدیده محوری می‌انجامند. نتایج این بخش در جدول شماره ۲ گزارش شده است.

جدول ۲: شرایط علی وضعیت جاری ارزشیابی فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کدباز)
۳ ۴ ۵	وضعیت سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی	میزان سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی در طراحان برنامه‌های درسی آموزش عالی (استاد، ۲ و ۱۵)
		میزان سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی در مجریان برنامه‌های درسی آموزش عالی (استاد، ۸ و مدیرگروه، ۳).
		وضعیت دوره‌های آموزشی سواد سنجش و ارزشیابی برنامه‌های درسی برای ذی‌نفعان در وزارت عتف (استاد، ۹، ۱۴ و مدیرگروه، ۶).
	ضعف تعامل بین سطوح مختلف برنامه‌های درسی	ضعف ارتباط بین طراحان برنامه‌های درسی و اساتید مجری برنامه‌های درسی در واحدهای دانشگاهی (استاد، ۱۶)
		ضعف ارتباط بین دفتر برنامه‌ریزی آموزشی وزارت عتف با دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاهی (استاد، ۴ و مدیرگروه، ۱).
		ضعف تعامل مناسب بین تدوین‌کنندگان سرفصل‌های آموزشی با مجریان (اعضا هیئت علمی و گروه‌های آموزشی)، طراحان آموزشی و ذی‌نفعان (دانشجویان) (مدیرگروه، ۲).

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کدباز)
		نبود شبکه‌سازی ارتباطی در حوزه برنامه‌های درسی در سطوح مختلف نظام آموزشی وزارت علوم و واحدهای دانشگاهی (استاد، ۱۰، ۱۷).
		نگاه مهندسی‌سازی شده به طراحی و تدوین برنامه‌های درسی (استاد، ۱).
	نگاه مقطعی به ارزشیابی برنامه‌های درسی	در نظر گرفتن ارزشیابی برنامه‌های درسی فقط در زمان اجرای آن در کلاس درس دانشگاه (استاد، ۵ و ۱۲).
		ارزشیابی برنامه‌های درسی در آموزش عالی بیشتر در زمان تغییر برنامه‌های درسی در نظر گرفته می‌شود (استاد، ۲ و مدیر گروه، ۴).
		نبود چشم‌انداز جامع برای فرآیند ارزشیابی برنامه‌های درسی در فرآیندهای طراحی، تدوین، اجرا و کسب آن توسط دانشجویان (استاد، ۱۶).
	تمرکزگرایی	فرآیند متمرکز طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در آموزش عالی (مدیر گروه، ۵).
		در نظر نگرفتن دیدگاه مجریان برنامه‌های درسی در فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در دفتر برنامه‌ریزی آموزشی وزارت عتف (استاد، ۳ و ۱۶).
		نبود دیدگاه مشارکتی و تربیتی در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در دفتر برنامه‌ریزی آموزشی وزارت عتف (استاد، ۷).
	ضعف استمرار فرآیند ارزشیابی	نبود استمرار در فرآیند ارزشیابی برنامه‌های درسی در طول دوره‌های اجرای ۵ ساله (مدیر گروه، ۶).
		ضعف مکانیزم ارزشیابی مستمر در فرآیندهای طراحی و تدوین برنامه‌های درسی (استاد، ۱۱).
		نبود دیدگاه ارزشیابی چرخه‌ای و پیوسته در فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی (استاد، ۴ و ۱۵).

وضعیت سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی: سواد سنجش برنامه درسی، وسیع‌تر از تهیه و تدوین رئوس مطالب درسی است و آن عبارت است از پیش‌بینی و قضاوت کلیه فعالیت‌هایی که فراگیر تحت رهبری و هدایت مربی در آموزشگاه (و گاهی خارج از آن) برای رسیدن به هدف‌های معین باید انجام دهد (تقی پور ظهیر، ۱۳۹۷). تحلیل دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش بیانگر این مهم بود که یکی از عوامل مؤثر بر ارزشیابی فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در آموزش عالی، سواد سنجش و ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحان، تدوین‌گران و مجریان برنامه‌های درسی هستند؛ در این زمینه به عنوان نمونه استاد (۱۲) بیان داشت: "به نظرم یکی از عواملی که بر وضعیت فعلی برنامه‌های درسی آموزش عالی و ارزشیابی اون نقش داره، وضعیت سواد سنجش و ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحان برنامه‌های درسی هست که باید خودشون در این زمینه سطح خوبی داشته باشند تا به عنوان اولین فیلتر برنامه‌های درسی رو مورد نقد و ارزیابی قرار بدهند".

ضعف تعامل بین سطوح مختلف برنامه‌های درسی: تحلیل دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان داد یکی از عواملی که بر وضعیت جاری ارزشیابی طراحی و تدوین برنامه‌های درسی نقش داره، تعاملی است که بین ذی‌نفعان سطوح مختلف برنامه‌های درسی یعنی برنامه‌های درسی قصدشده، اجرا شده و کسب شده وجود دارد. به اعتقاد محقق وجود ساختار شبکه‌ای و ارتباطی بین سطوح مختلف آموزشی، منجر به بهبود تعامل بین این سطوح شده و خود زمینه ارزشیابی مناسب فرآیندهای مختلف برنامه‌های درسی و سطوح آن را فراهم می‌آورد. در این زمینه استاد (۳) بیان داشت: "اگر ساختاری ایجاد بشه که طراح برنامه با کسی که برنامه‌های رو در کلاس دانشگاه اجرا می‌کنه در ارتباط باشن، این خودش زمینه تحول فرآیندهای ارزشیابی برنامه‌های درسی در دانشگاه رو ایجاد می‌کنه".

نگاه مقطعی به ارزشیابی برنامه‌های درسی: یکی از عوامل مؤثر بر وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی در مراحل طراحی و تدوین برنامه‌های درسی طبق دیدگاه مشارکت‌کنندگان، نگاه مقطعی به ارزشیابی برنامه‌های درسی است. محدود کردن ارزشیابی برنامه‌های درسی به مرحله و زمان خاص منجر به ایجاد دیدگاه ناقص و محدود در زمینه طرح و تدوین برنامه‌های درسی می‌شود. در این زمینه استاد (۱۶) بیان داشت:

"الان چشم‌انداز جامعی برای ارزشیابی برنامه‌های درسی در مراحل مختلف طراحی، تدوین، اجرا و کسب برنامه‌های درسی وجود ندارد و به صورت مقطعی به ارزشیابی نگاه می‌کند".

تمرکزگرایی: طراحی و تدوین برنامه‌های درسی با در نظر گرفتن دیدگاه سایر ذی‌نفعان چوا اعضای هیئت علمی و دانشجویان منجر به بهبود اجرای آن در سایر سطوح می‌شود و خود زمینه‌ای برای ارزیابی برنامه‌های درسی است. ساختار برنامه‌ریزی آموزشی در وزارت علوم بیشتر به صورت متمرکز بوده، اگر چه در سال‌های اخیر برخی از اختیارات به دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه‌ها داده شده است، اما طراحی برنامه‌های درسی و سرفصل‌های آموزشی به صورت متمرکز از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ابلاغ می‌شود. در این زمینه استاد (۵) بیان داشت: "برنامه‌های درسی در دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی وزارت علوم طراحی می‌شود و وزارت در این زمینه به دیدگاه سایر ذی‌نفعان توجه نمی‌کند تا برنامه‌ها و بگونه مشارکتی طراحی کند، اصلاً مکانیزمی برای مشارکت همه اعضای هیئت علمی برای فرآیند طراحی برنامه‌ها وجود ندارد".

ضعف استمرار فرآیند ارزشیابی: تحلیل دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان دهنده این مهم بود که یکی از عوامل مؤثر بر ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده، استمرار فرآیند ارزشیابی است، استمرار فرآیند ارزشیابی برنامه‌های درسی و در نظر گرفتن آن به عنوان یک چرخه منجر به بهبود فرآیند ارزشیابی می‌شود. در این زمینه استاد (۱۱) بیان داشت که: "ارزشیابی برنامه‌های درسی باید به صورت مستمر باشد و همه مؤلفه‌های آن در نظر گرفته بشود، الان این استمرار ارزشیابی از فرآیندهای طراحی و تدوین اون در نظر گرفته نمی‌شود".

راهبردها

راهبردها، استراتژی‌هایی هستند که با هدف خاصی برای اداره و کنترل پدیده مورد نظر صورت می‌پذیرد (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر تحلیل مصاحبه‌ها نشان دهنده پنج راهبرد پیشنهادی جهت بهبود فرآیند ارزشیابی برنامه‌های درسی در مراحل طراحی و تدوین است. نتایج حاصل از تحلیل این بخش از پژوهش در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳: راهبردهای بهبود وضعیت جاری ارزشیابی طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کدباز)
راهبردهای پیشنهادی	تدوین استانداردهای جامع ارزشیابی برنامه‌های درسی آموزش عالی	در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی شده و فرآیند تدوین آن نیازمند ایجاد استانداردهای جامع در وزارت علوم هستیم (استاد، ۹، ۱۲ و مدیر گروه ۲).
		لزوم همگام شدن استانداردهای ارزشیابی فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در آموزش عالی با معیارهای و استانداردهای بین‌المللی (استاد، ۱۷)
		استفاده از معیارها و استانداردهای تخصصی در ارزشیابی برنامه‌های درسی در آموزش عالی (مدیر گروه، ۳ و استاد، ۱۴، ۶).
	شبکه‌سازی در ارزشیابی	ایجاد مکانیزم‌های ارتباطی بین طراحان، تدوین‌گران، مجریان (اعضا هیئت علمی) و ذی‌نفعان (دانشجویان و صنعت) برنامه‌های درسی (استاد، ۱۰).
		ارزشیابی برنامه‌های درسی از طریق ایجاد بسترهای تعاملی بین سطوح مختلف برنامه‌های درسی (استاد، ۱۷).
		ایجاد بسترهای ارزشیابی نوین بر مبنای قابلیت‌های نوین فضای مجازی در ایجاد ارتباط بین گروه‌های مختلف ذی‌نفع در زمینه برنامه‌های درسی (استاد، ۱۱ و مدیر گروه، ۶).
		برگزاری همایش‌ها و سمینارهای مختلف در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی در فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی (استاد، ۱، ۱۶).
		توجه به روندهای اصلاح برنامه‌های درسی در آموزش عالی (استاد، ۱۳)

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کدباز)
	ایجاد مکانیزم تغییر و اصلاح	ایجاد برنامه و زیرساخت کلان در آموزش عالی و دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی برای اصلاح برنامه‌های درسی طراحی شده (استاد، ۷، ۱۲).
		لزوم پایبندی به برنامه‌های بازبینی پنج ساله برنامه‌های درسی در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (استاد، ۳، ۱۳).
	رویکرد طراحی و تدوین مشارکتی	توجه به دیدگاه طیف‌های مختلف اجتماعی، صنعتی و علمی در طراحی برنامه‌های درسی برای دانشجویان (مدیرگروه، ۲)
		نیازسنجی آموزشی از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها در فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی (استاد، ۱۰ و مدیرگروه، ۴).
		مشارکت محور کردن فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در جهت تسهیل فرآیند اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی (استاد، ۸).
	واقع‌گرایی	توجه به واقعیت‌ها و امکانات موجود در دانشگاه‌ها در زمان طراحی و تدوین برنامه‌های درسی (استاد، ۹ و مدیرگروه، ۵).
		توجه به زیرساخت‌های موجود در کشور و دانشگاه‌ها در زمان تدوین برنامه‌های درسی و مشخص کردن فعالیت‌های آموزشی (مدیرگروه، ۱).
	مکانیزم ارزشیابی لایه‌ای	توجه به لایه‌های مختلف برنامه‌درسی چون دانش، کاربردها و خلاقانه بودن آن در فرآیند ارزشیابی برنامه‌های درسی (استاد، ۱۷).
		استفاده از مکانیزم ارزشیابی برنامه‌های درسی توسط گروه‌های مختلف ذی‌نفع (طراحان، مجریان و دانشجویان) (استاد، ۶).
		استفاده از داده‌های مراحل مختلف برنامه‌ریزی درسی در ارزشیابی برنامه‌های درسی (استاد، ۶).

تحلیل دیدگاه مشارکت‌کنندگان در زمینه مؤلفه‌های بهبود وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی در مرحله طراحی و تدوین نشان دهنده شش محور شامل، تدوین استانداردهای جامع ارزشیابی برنامه‌های درسی آموزش عالی، شبکه‌سازی در ارزشیابی برنامه‌های درسی و در نظر گرفتن نظرات همه ذی‌نفعان، ایجاد مکانیزم تغییر و اصلاح در برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده، رویکرد طراحی و تدوین مشارکتی، واقع‌گرایی در طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر واقعیات محیطی و مکانیزم ارزشیابی لایه‌ای در ارزشیابی برنامه‌های طراحی و تدوین شده آموزش عالی مورد تأکید بود. در ادامه به نمونه‌هایی از بیانات مشارکت‌کنندگان در پژوهش اشاره می‌شود:

"در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی شده و فرآیند تدوین آن نیازمند ایجاد استانداردهای جامع در وزارت علوم هستیم تا بر مبنای اون بشه در مورد برنامه‌های درسی تصمیم‌گیری کرد؛ الان فقط بحث نظریات و رویکردهای مختلف ارزشیابی رو در نظر می‌گیرند و استاندارد خاصی من عضو هیئت علمی که حدود ۲۰ سال در دانشگاه تدریس داشتم ندیدم" (استاد، ۹).

"به نظرم باید مکانیزم‌های ارتباطی بین طراحان برنامه‌های درسی، تدوین‌گران، مجریان (اعضا هیئت علمی) و ذی‌نفعان (دانشجویان و صنعت) برنامه‌های درسی ایجاد بشه تا بتونند با هم در ارتباط باشن و نقدها و بررسی‌های خودشون رو به راحتی در میان بگذارند، در این زمینه می‌شه حتی از طریق کانال‌هایی در شبکه‌های مجازی برای هر برنامه‌درسی هم استفاده کرد تا با استفاده از ادمین‌ها نظرات به صورت مرتب و مرتبط گذاشته بشه" (استاد، ۱۰)

"به نظرم باید روندهای اصلاح برنامه‌های درسی در آموزش عالی بیشتر در نظر گرفته بشه، همین بازبینی ۵ ساله‌ای که گذاشتن رو باید واقعاً هر ۵ سال بر مبنای نظرات قضاتونی مجریان برنامه‌ها که ارتباط نزدیک با کلاس درس و دانشجویان دارند؛ مورد بازنگری اساسی قرار بدهند" (استاد، ۱۳)

"باید در ارزشیابی برنامه‌های درسی گروه‌های مختلف نظر بدهند و نظرات همه جمع‌بندی بشه و در اصلاح برنامه‌های درسی مورد توجه قرار بگیره، استفاده از گروه‌های مختلف ذی‌نفع (طراحان، مجریان و دانشجویان) باعث می‌شه در ارزشیابی برنامه‌های درسی بتونیم درست‌تر عمل کنیم" (استاد، ۶).

عوامل زمینه‌ای

عوامل زمینه‌ای نشان دهنده یکسری خصوصیات ویژه است که به پدیده‌های دلالت می‌کند و محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیده‌های در طول یک بُعد است که پدیده در آن نهفته است (اشتروس و کوربین، ۱۳۹۰). نتایج حاصل از تحلیل این بخش از پژوهش در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴: عوامل زمینه‌ای وضعیت جاری ارزشیابی فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کدباز)
۳ ۹	عوامل زمینه‌ای مرتبط با سیاست-گذاری کلان	میزان غرض‌ورزی‌های سیاسی و دخالت در برنامه‌های آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (استاد، ۱۱)
		میزان حمایت از برنامه‌های درسی و بودجه آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (مدیرگروه، ۳)
		طراحی برنامه‌های استراتژیک در زمینه فرآیند ارزشیابی برنامه‌های درسی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (استاد، ۶ و ۱۳).
	عوامل زمینه‌ای مرتبط با وزارت عتف	ایجاد ساختار ارزشیابی برنامه‌های درسی در دفاتر برنامه‌ریزی درسی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (استاد، ۵)
		ارزشیابی برنامه‌های درسی مبتنی بر سنجش پیامدهای آن در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (استاد، ۱۴).
		روی آوردن به رویکردهای طبیعت‌گرا در ارزشیابی برنامه‌های درسی در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (استاد، ۱۶)
		میزان تفویض اختیار به دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه‌ها (استاد، ۹).
	عوامل زمینه‌ای دانشگاهی	میزان توجه به سواد ارزشیابی برنامه‌های درسی اساتید در دانشگاه (استاد، ۱۳ و ۱۶)
		نیازسنجی آموزشی در دانشگاه‌ها و گروه‌های آموزشی (استاد، ۵)
		میران تنوع رویه‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی در دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه‌ها (استاد، ۱۰)
		میزان توجه به خاستگاه اجتماعی در اجرای برنامه‌های درسی (مدیرگروه، ۲).

ارزشیابی برنامه‌های درسی رشته مهندسی کامپیوتر نه در خلأ، بلکه در شرایط زمینه‌ای شکل می‌گیرد که بر آن اثرگذار است بنابراین توضیح برنامه‌های درسی جاری رشته مهندسی کامپیوتر به فهم عوامل زمینه‌ای مؤثر بر آن نیازمند است. مقوله شرایط زمینه‌ای همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، شامل زمینه عوامل زمینه‌ای مرتبط با سیاست‌گذاری کلان، عوامل زمینه‌ای مرتبط با وزارت عتف و عوامل زمینه‌ای دانشگاهی مورد تقسیم است. با بررسی عوامل زمینه‌ای این مهم قابل استنباط است که در برنامه‌های درسی وزارت علوم و ارزشیابی آن، عوامل مختلفی در سطوح مختلف نقش آفرینی می‌کنند که باید مورد توجه قرار گیرند. توجه به برخی از این عوامل و نادیده گرفتن عوامل دیگر اجرای موفق فرآیند ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده را با چالش مواجه می‌کند. در ادامه به بیان نمونه‌ای از نظرات مشارکت‌کنندگان پرداخته می‌شود:

"به نظرم یکی از مواردی که محیط آکادمیک و برنامه‌های درسی اون رو تحت تأثیر خودش قرار می‌دهد؛ میزان غرض‌ورزی‌های سیاسی و دخالت در برنامه‌های آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری توسط سیاست‌گذاران کلان هست" (استاد، ۱۱).

"برنامه‌های درسی در وزارت علوم باید بر مبنای رویکرد سنجش پیامد که به عنوان یکی از رویکردهای نوین ارزشیابی از طرح برنامه‌های درسی شناخته شده مورد ارزیابی قرار بگیرد تا ما بتونیم افاق دید کاملی از برنامه‌های درسی داشته باشیم" (استاد، ۱۴).

"یکی از عوامل مهم در ارزشیابی برنامه‌های درسی میزان تنوع رویه‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی در دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه‌ها هست که به عنوان متولی برنامه‌ریزی آموزشی در دانشگاه شناخته می‌شود، الان متأسفانه دفاتر ارزشیابی برنامه‌های درسی در دانشگاه وظیفه اصلی خودشان در بحث طراحی و تدوین برنامه‌های درسی رو کمتر مورد توجه قرار می‌دهند و فقط در مباحث اجرای برنامه‌های درسی و ایجاد رشته‌های آموزشی فعال هستند." (استاد، ۱۰).

عوامل مداخله‌ای

شرایط مداخله‌ای شامل شرایط ساختاری هستند که موجب تسهیل یا محدودیت در زمینه پدیده و راهبردها می‌شوند (استراوس و کوربین، ۱۳۹۰). در جدول شماره ۵ با توجه به دیدگاه مصاحبه‌شوندگان عواملی مداخله‌ای ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده در آموزش عالی ارائه گردید.

جدول ۵: عوامل مداخله‌گر در وضعیت جاری ارزشیابی فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی

کد منتخب	کد محوری	نمونه بیانات مشارکت‌کنندگان (کدباز)
عوامل مداخله‌ای	مجریان برنامه‌های درسی	نگاه قضاوتی اساتید دانشگاه به برنامه‌های درسی و سرفصل‌های آموزشی ارائه شده توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (استاد، ۱۱).
		میزان انگیزش اساتید در اجرای فعالیت‌های آموزشی در راستای برنامه‌های درسی قصد شده (مدیرگروه، ۳)
		میزان مشارکت اساتید و گروه‌های آموزشی در فعالیت‌های دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه (مدیرگروه، ۵)
	ساختار آموزشی دانشگاه	رویکرد سازنده‌گرا در زمینه اجرای فعالیت‌های مدیریتی در دانشگاه‌ها و وزارت علوم (استاد، ۲).
		جو همکاری و تعاون آموزشی در دانشگاه‌ها (استاد، ۱۱)
		میزان توجه دانشگاه‌ها و گروه‌های آموزشی به دیدگاه‌های اصلاحی اساتید در زمینه برنامه‌های درسی قصد شده (استاد، ۲).
		نظارت گروه‌های آموزشی بر اجرای برنامه‌های درسی قصد شده و کیفیت برنامه‌های درسی کسب شده دانشجویان (استاد، ۷).
	سطح حمایت و پشتیبانی	توجه به بسترهای زیرساختی ارزشیابی برنامه‌های درسی در فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی (استاد، ۸، ۱۵)
		سطح پشتیبانی از فرآیندهای طراحی و تدوین برنامه‌های درسی آموزش عالی توسط وزارت عتف (استاد، ۶).
		استقلال سازمان برنامه‌ریزی آموزشی در زمینه تحول ساختار برنامه‌ریزی آموزشی در آموزش عالی (مدیرگروه، ۱ و استاد، ۶).

تحلیل دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان داد برخی از عوامل ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده به عنوان مداخله‌کننده در فرآیند ارزشیابی عمل می‌کند این عوامل شامل عوامل مرتبط با مجریان برنامه‌های درسی (اعضای هیئت علمی)، ساختار آموزشی دانشگاه و سطح حمایت و پشتیبانی است.

مجریان برنامه‌های درسی: اجرای برنامه‌های درسی بخش مهمی از فرآیند برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش عالی است. اعضا هیئت علمی به عنوان مجریان اصلی برنامه‌های درسی در دانشگاه شناخته می‌شوند. نگاه قضاوتی آنان به برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده، میزان

انگیزش و مشارکت اعضای هیئت علمی در دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی به عنوان عوامل مؤثر بر ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده شناخته شد. در این زمینه استاد (۱۱) بیان داشت: "اگر اساتید دانشگاه نگاه قضاوتی به برنامه‌های درسی و سرفصل‌های اون داشته باشند؛ خودش به عنوان زمینه‌ای اصلی برای ارزشیابی برنامه‌های طراحی و تدوین شده خواهد بود".

ساختار آموزشی دانشگاه: تحلیل دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان داد که در ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی، تدوین و اجرا شده آموزش عالی دخالت دارد، ساختار آموزشی دانشگاه است. در این زمینه مؤلفه‌هایی چون داشتن رویکرد سازنده‌گرا در زمینه اجرای فعالیت‌های مدیریتی، وجود جو همکاری و تعاون آموزشی در دانشگاه، توجه دانشگاه و گروه‌های آموزشی به دیدگاه اصلاحی اساتید و نظارت گروه‌های آموزشی بر اجرای برنامه‌های درسی قصد شده و کیفیت برنامه‌های درسی کسب شده دانشگاه مورد اشاره بود. در این زمینه به عنوان نمونه استاد (۲) بیان داشت: "یکی از عواملی که به نظرم در ارزشیابی برنامه‌های درسی نقش داره توجه دانشگاه و گروه‌های آموزشی به دیدگاه اصلاحی اساتید در زمینه برنامه‌های درسی قصد شده دانشگاه است".

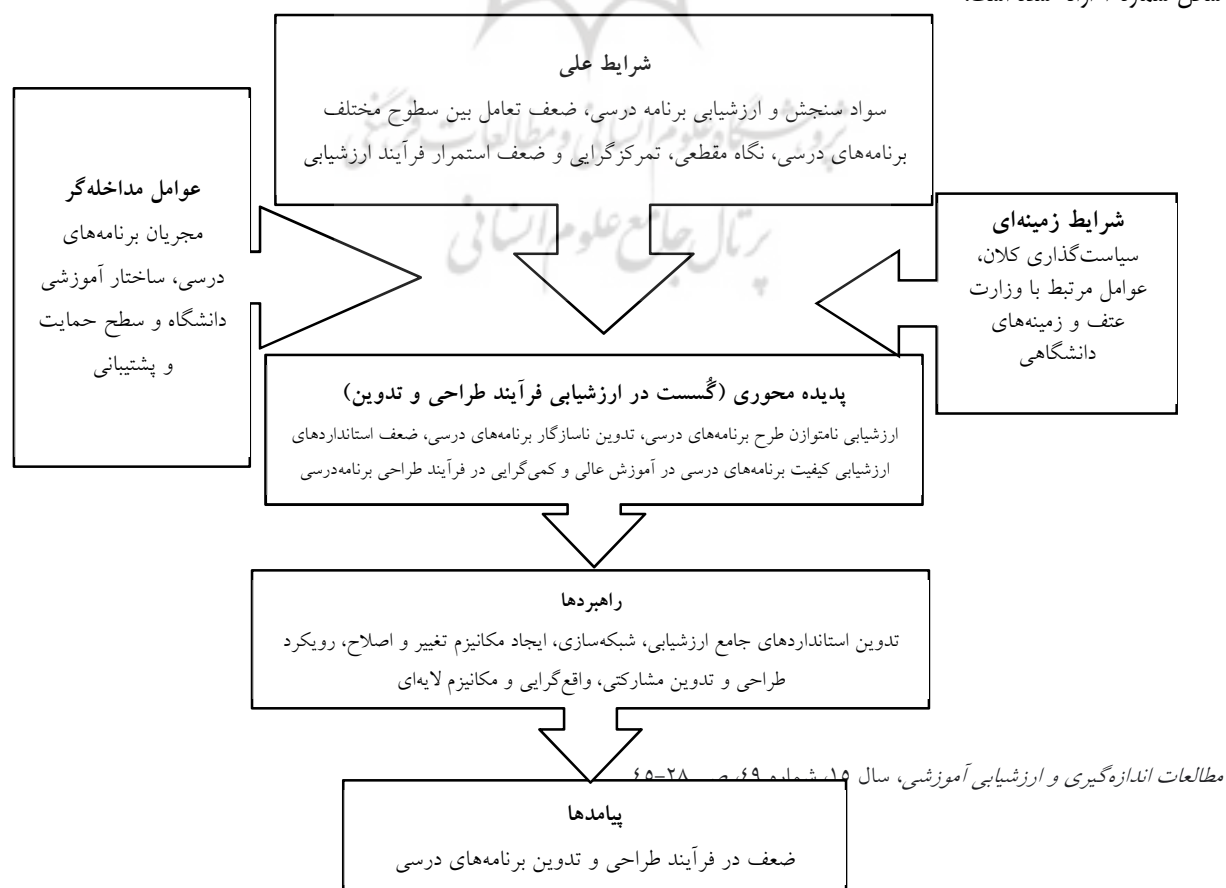
حمایت و پشتیبانی: تحلیل دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان داد یکی دیگر از عوامل دخیل در ارزشیابی برنامه‌های درسی در دانشگاه سطح حمایت و پشتیبانی از اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های وزارت علوم است. در این زمینه مؤلفه‌هایی چون توجه به بسترهای زیرساختی ارزشیابی برنامه‌های درسی و استقلال سازمان برنامه‌ریزی آموزشی در زمینه تحول ساختار برنامه‌ریزی آموزشی مورد توجه بود. استاد (۶) بیان داشت: "سطح پشتیبانی از فرآیندهای طراحی و تدوین برنامه‌های درسی آموزش عالی توسط وزارت علوم از جمله عوامل مؤثر بر ارزشیابی برنامه‌های درسی هستند".

پیامدها

پیامدهای نتایج مستقیم و غیرمستقیم تحقق پدیده محوری و اجرای راهبردهای می‌باشند (اشتراوس و کوربین، ۲۰۰۸). پیامدهای این وضعیت برای ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده با توجه به دیدگاه مشارکت‌کنندگان و استنباط مجریان چیزی جز طراحی و تدوین ضعیف برنامه‌های درسی در آموزش عالی و در نتیجه آن ضعف سیستماتیک تحقق اهداف آموزشی خواهد بود.

الگو پارادایمی برآمده از داده‌ها

با توجه به کدگذاری باز، محوری و انتخابی؛ الگو پارادایمی وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده در آموزش عالی در شکل شماره ۱ ارائه شده است.



شکل ۱: الگوی وضعیت جاری ارزشیابی ارزشیابی فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی

بحث و نتیجه گیری

ارزشیابی برنامه‌های درسی بخش مهمی از فرآیندهای اصلی برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی است؛ ارزشیابی برنامه‌های درسی در فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی که بخش مهم برنامه‌ریزی درسی است کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد و بعضاً مغفول می‌ماند. در پژوهش حاضر بر آن شدیم با استفاده از رویکرد نظریه داده بنیاد (رویکرد زمینه‌ای) به بررسی وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده آموزش عالی طبق دیدگاه اعضای هیئت علمی و مدیران گروه‌های آموزشی بپردازیم.

با توجه به روش‌شناسی پژوهش که به صورت نظریه برخاسته از داده استفاده شد و یافته‌ها در مدل اشتروس و کوربین بازنمایی شد. نتایج نشان داد که شرایط محوری در این پژوهش با توجه به مسئله اصلی پژوهش حول محوریت گسست در ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده در آموزش عالی قرار داشت در این میان تحلیل و بررسی مصاحبه‌ها و مشاهدات میدانی نشان داد که این ناسازگاری و گسست حول چهار محور، ارزشیابی نامتوازن طرح برنامه‌های درسی، تدوین ناسازگار برنامه‌های درسی، ضعف استانداردهای ارزشیابی کیفیت برنامه‌های درسی در آموزش عالی و کمی‌گرایی در فرآیند طراحی برنامه‌درسی مورد تأکید بود. طبق بررسی مبانی نظری و پیشینه پژوهشی مرحله طراحی برنامه‌های درسی به عنوان اولین گام در فرآیند برنامه‌ریزی درسی شناخته می‌شود که ارزشیابی آن منجر به بهبود سایر مراحل برنامه‌ریزی درسی می‌شود. بررسی دیدگاه مشارکت‌کنندگان به صورت کل‌نگر نشان می‌دهد برنامه‌های درسی در مراحل طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی ارتباط مناسبی را با هم ندارند و نوعی گسست در ارتباط بین این مراحل وجود دارد. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های رجبی و همکاران (۱۴۰۳) و نیکخواه و همکاران (۱۳۹۳) است.

موجبات علی نیز که مستقیماً به مقوله کانونی ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده می‌انجامد همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود از چند مقوله اصلی تشکیل می‌شوند که شامل؛ وضعیت سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی مجریان برنامه‌های درسی، ضعف تعامل بین سطوح مختلف برنامه‌های درسی در آموزش عالی، نگاه مقطعی به ارزشیابی برنامه‌های درسی آموزش عالی، تمرکزگرایی در ارزشیابی برنامه‌های درسی و ضعف استمرار فرآیند ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده مورد اشاره بود. به اعتقاد نگارنده ارزشیابی برنامه‌های درسی در آموزش عالی بیشتر محدود به ارزشیابی برنامه‌درسی کسب شده است و سایر مراحل ارزشیابی برنامه‌های درسی به صورت مقطعی به آن نگاه می‌شود. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های اخلاقی و همکاران (۱۳۹۰) و نیکخواه و همکاران (۱۳۹۰) است.

تحلیل دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان داد که ارزشیابی برنامه‌های درسی آموزش عالی تحت تأثیر زمینه‌های مختلفی چون سیاست-گذاری کلان دولت در زمینه آموزش عالی، عوامل زمینه‌ای مرتبط با وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و عوامل زمینه‌ای دانشگاهی مورد اشاره بود. بررسی این عوامل نشان می‌دهد فرآیند ارزشیابی برنامه‌های درسی در آموزش عالی تحت تأثیر عوامل مختلف سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و دانشگاهی است که باید مورد توجه قرار گیرد. در زمینه سیاست‌گذاری کلان توجه به استقلال علمی و اجرایی وزارت علوم مورد تأکید بود و در زمینه دانشگاهی نیز توجه به سطح سواد سنجش و ارزشیابی اعضای هیئت علمی مورد تأکید بود. یافته‌های این بخش از پژوهش در زمینه نقش سیاست‌گذاری در ارزشیابی برنامه‌های درسی در راستای یافته‌ها توجیو (۲۰۲۲) و فیو (۲۰۱۶) است.

از نظر مشارکت‌کنندگان هر چند ارزشیابی فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، ناشی از موجبات علی و تحت تأثیر شرایط زمینه‌ای می‌باشد ولی در این اثنا نقش عاملیت انسانی و کنشگران را نباید نادیده گرفت. راهبردهایی که در مواجهه با برنامه درسی رشته مهندسی مورد توجه مشارکت‌کنندگان بود را می‌توان در پنج دسته؛ تدوین استانداردهای جامع ارزشیابی برنامه‌های درسی آموزش عالی، شبکه‌سازی در ارزشیابی برنامه‌های درسی و در نظر گرفتن نظرات همه ذی‌نفعان، ایجاد مکانیزم تغییر و اصلاح در برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده، رویکرد طراحی و تدوین مشارکتی، واقع‌گرایی در طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر واقعیات محیطی و مکانیزم ارزشیابی لایه‌ای در ارزشیابی برنامه‌های طراحی و تدوین شده آموزش عالی مورد تأکید بود. در این میان راهبرد تدوین استانداردهایی جامع برای ارزشیابی برنامه‌های درسی آموزش عالی در مراحل

طراحی و تدوین بیش از سایر عوامل مورد تأکید بود. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های بحری گمیچی (۱۳۹۷) و رجبی و همکاران (۱۴۰۳) است.

بررسی دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان داد که برخی از عوامل در اجرای ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده آموزش عالی به عنوان مداخله‌گر در اجرای بهتر ایفای نقش می‌کنند، این مؤلفه‌ها طبق بیانات مشارکت‌کنندگان و استنباط‌های محققین شامل مجریان برنامه‌های درسی، ساختار آموزشی دانشگاه و سطح حمایت و پشتیبانی بود. مجریان برنامه‌های درسی و نگاه قضاوتی آنان به برنامه‌های درسی به عنوان یکی از شاخص‌های اصلی ارزشیابی برنامه‌های درسی قصد شده (برنامه‌های درسی ابلاغ شده بعد از فرآیند طراحی و تدوین)، اعضا هیئت علمی هستند وجود دیدگاه انتقادی به برنامه‌های درسی و میزان انگیزش آنان نقشی اساسی در ارزشیابی و اجرای برنامه‌های درسی قصد شده دارد؛ از سویی سطح حمایت و پشتیبانی دانشگاه در اجرای برنامه‌های درسی در کلاس درس و رویکرد و جو روانی حاکم بر دانشگاه و گروه‌های آموزشی نقش مؤثر در مشارکت اعضا هیئت علمی در اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی دارد. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های مرادی دولیسکانی و همکاران (۱۳۹۹) و محمدی (۱۴۰۱) است.

پیامدهای این وضعیت برای ارزشیابی برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده در آموزش عالی با توجه به دیدگاه مشارکت‌کنندگان و استنباط مجریان چیزی جز طراحی و تدوین ضعیف برنامه‌های درسی آموزش عالی و در نتیجه آن ضعف سیستماتیک تحقق اهداف آموزشی خواهد بود. در نهایت با تلفیق یافته‌های پژوهش در مدل استروس و کوربین می‌توان نتیجه گرفت که گسست در ارزشیابی فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی خود محصول ضعف در سواد سنجش و ارزشیابی برنامه درسی طراحان و مجریان برنامه‌های درسی، ضعف تعامل بین سطوح مختلف برنامه‌های درسی، نگاه مقطعی به ارزشیابی برنامه‌های درسی، تمرکزگرایی و ضعف استمرار فرآیند ارزشیابی است. این فرآیند تحت تأثیر زمینه‌هایی چون سیاست‌گذاری کلان در زمینه برنامه‌های درسی، عوامل مرتبط با وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و زمینه‌های دانشگاهی است. در این میان عواملی چون مجریان برنامه‌های درسی، ساختار آموزشی دانشگاه و سطح حمایت و پشتیبانی در فرآیند ارزشیابی دخالت داشته و این فرآیند را هدایت می‌کند. پیامد وضعیت جاری ارزشیابی برنامه‌های درسی منجر به ضعف در فرآیندهای طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در نظام‌های آموزشی می‌شود. همان‌طور که آورده شده عناصر برنامه با یکدیگر ارتباط متقابل دارند. تمام عناصر برنامه درسی بر یکدیگر اثرگذار هستند؛ و رابطه بین آن‌ها غیرخطی است. یافته‌های این بخش از پژوهش در راستای یافته‌های ضمنی پژوهش‌های توجیو (۲۰۲۲)، فیو (۲۰۱۶)، بحری گمیچی (۱۳۹۷) و رجبی و همکاران (۱۴۰۳) است.

با توجه به نتایج می‌توان نتیجه‌گرفت ایجاد ساختارهای سیستماتیک در ارزشیابی برنامه‌های درسی در مراحل طراحی، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی زمینه بهبود اجرای برنامه‌های درسی را فراهم می‌آورد. به اعتقاد نگارندگان برنامه‌های درسی مهم‌ترین و شاید شالوده آموزش‌ها در دانشگاه‌ها و نظام آموزش عالی باشد. این برنامه‌ها به همان میزان که می‌تواند زمینه‌ساز تحول در آموزش دانشجویان باشد، به همان میزان نیز در خطر سهل‌انگاری و مسامحه قرار دارد. مسامحه و سهل‌انگاری که تنها با توجه به سطوح مختلف برنامه درسی و شکاف بین آن‌ها در میدان عمل قابل لمس و مشهود می‌باشد. برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده در دفاتر برنامه‌ریزی آموزش عالی دانشگاهی، زمینه اصلی آموزش‌های دانشگاهی را ایجاد می‌کند. اگر چه با واگذاری اختیاراتی به مراکز دانشگاهی زمینه تحول در فرآیندهای طراحی، تدوین و ارزشیابی برنامه‌های درسی در کشور فراهم شده اما این مهم نیازمند بسترسازی زیادی در دانشگاه‌ها و دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی آن را دارد. در این پژوهش سعی کردیم هر چند به مقدار کم با به تصویر کشیدن دیدگاه تنی چند از اساتید و مدیران گروه‌های آموزشی در زمینه وضعیت جاری برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شده از منظر کارگزاران دخیل در آن به شناسایی نقاط کور (نقاط سخت) این برنامه بپردازیم تا گامی کوچک در زمینه بهبود این برنامه برداریم. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود:

- با توجه به یافته‌های شرایط محوری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به مشخص کردن معیارها و استانداردهایی برای ارزشیابی برنامه‌های درسی در مراحل طراحی و تدوین توجه نماید.
- در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی به مشارکت کلیه گروه‌های ذی‌نفع چون اساتید و گروه‌های آموزشی توجه شود.
- به موارد پشتیبانی از برنامه تدوین شده مانند تألیف کتاب‌های مناسب و متناسب با سرفصل طراحی شده توجه شود.
- به آموزش و بازآموزی مجریان و عوامل اثرگذار در اجرای برنامه‌های درسی چون اساتید توجه شود.
- در دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاهی و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ساختاری مستقل در جهت ارزشیابی برنامه‌های درسی در مراحل طراحی و تدوین برنامه‌های درسی ایجاد شود.
- دانشگاه‌ها با برگزاری دوره‌های آموزشی و بازآموزی در زمینه سواد سنجش و ارزشیابی برنامه‌های درسی برای اساتید اقدام کنند.

- وزارت علوم نسبت به ایجاد شبکه‌های ارتباطی در دانشگاه‌ها و دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی آن جهت تبادل نظرات و پیشنهادات نسبت به برنامه‌های درسی اقدام کند.
- دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی در دانشگاه‌ها بر مبنای تخصص مدیران دانشگاهی اداره شوند و جهت برنامه‌ریزی آموزشی و ارزشیابی از آن از گروه‌های مختلف آموزشی کمک گرفته شود.

تقدیر و تشکر

بدینوسیله از تمام اساتید و مدیران گروه‌های آموزشی که بی‌دریغ وقت ارزشمند خود را در اختیار ما قرار دادند کمال تشکر و قدردانی را دارم.

References

- Akhlaei. F., Yarmohammadian. M. H., Khoshgam. M., Mohebi. N. (2011). Evaluating the quality of educational programs in higher education using the CIPP model. *Health Information Management*, 8(5), 621-629. [Persian]
- Amani. M., Noh-Ebrahim. A., Zeinabadi. H. R., Abdolahi. B. (2020). Pathology of the regulation on the transfer of curriculum planning authority to universities and higher education institutions. *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 14(49), 7-23. [Persian]
- Apliliani. R. (2016). <http://rosiapril.blogspot.com/>. Retrieved December Mondav. 20121. from Curriculum Evaluation Function: <http://rosiapril.blogspot.com/2016/10/function-evaluation-kurikulum.html>.
- Bahri Ghamichi. K., Samari. M., Soltan Ahmadi. J. A. (2018). Investigating the challenges of the electrical engineering curriculum for the purpose of revision and modernization. *Iranian Journal of Engineering Education*, 20(79), 1-25. [Persian]
- Bamri. Kh., Momeni Mahmoudi. H., Zirak. M., Aiam. A. A. (2023). Current status of evaluation of primary education curricula. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 13(43), 63-88. [Persian]
- Behardien. N., Titus. S., Roman. N. (2024). Exodontia curriculum evaluation: fit for purpose teaching and learning strategies. *Higher Education*, 9(7), 1-10.
- Fathi Vaiargah, K. (2023). *Basic Principles and Concepts of Curriculum Planning*. Tehran: Alam Ostadan. [Persian]
- from Raharja University: <https://raharja.ac.id/2020/11/13/apa-itu-evaluation/>
- 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. K., Etemad Ahri. A., Makki Al-Asha. B. (2019). Curriculum design with a globalization approach and preserving cultural identity and its validation from the perspective of experts. *Journal of Research in Educational Systems*, 13(47), 77-95. [Persian]
- Ghorbani. M. A., Zolfaghari Zafarani. R., Imani. M. N. (2023). Designing a conceptual model of innovative educational methods in higher education (case study of Islamic Azad University of Tehran). *Islamic Lifestyle with a Health Focus*, 7(2), 218-226. [Persian]
- Goodwin. A. L., Smith. L., Souto-Manning. M., Cheruvu. R., Tan. M. Y., Reed. R. and Taveras. L. (2014). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators. *Teacher Education*, 65(4): 284-302.
- Guzman. J. H. E., Zuluaga-Ortiz. R. A., Donado. L. E. G., Delahoz-Dominguez. E. J., Marquez-Castillo. A., & Suarez-Sánchez. M. (2022). Cluster analysis in Higher Education Institutions' knowledge identification and production processes. *Procedia Computer Science*, 203, 570-574. DOI: [10.1016/j.procs.2022.07.081](https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.07.081)
- Hamdi, MM (2020). EDUCATION CURRICULUM EVALUATION. *Intizam*, 66-75.
- Hutahaean. B. (2014). Development of a Multidimensional Curriculum Evaluation Curriculum Model for Competency-Based Curriculum. *Education Horizon*, 21-54.
- Javadani. M., Anari-Neiad. A. (2018). Evaluating the quality of e-learning curriculum elements in Iranian higher education. *Curriculum Research*, 8(1), 104-122. [Persian]
- Khosravi. K., Fathi Vaiargah. K., Maleki. H. and Nowruz. D. (2018). Analysis of the acceptance of curriculum innovations in the higher education system (Case study: Curriculum revision regulations of Iranian universities). *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 9(27), 136-168. [Persian]
- Mehrmohammadi. M. (2023). *Curriculum of Perspectives, Approaches and Perspectives*. Roshd Publications: Tehran. [Persian]

- Mohammadi. M. (2022). A study of geography students' experiences with the geography curriculum at Farhangian University. *Research in Social Studies Education*, 4(4), 95-110. [Persian]
- Moradi Doliskani. M., Mirshah Jafari. S. E., Neistani. M. R. (2020). Analysis of the type and degree of influence of curriculum role-players in the curriculum planning committee of Iranian universities: A pathological look at the current situation. *Theory and Practice in Curriculum*, 8 (16), 119-154. [Persian]
- Nasrollahinia. F., Alalhuda. J. (2020). Review and presentation of the proposed curriculum for the field of educational sciences in the master's degree program (case study: Higher Education Management and Planning). *Bi-Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 11(21), 138-97. [Persian]
- Németh. B. (2019). Learning Cities Sisyphus. *Journal of Education*, 7(2), 9-23. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.17702>
- Privambada. S., ER. M., Yahya. BN. (2017). Curriculum Assessment of Higher Educational Institution Using Aggregate Profile Clustering. *Procedia Computer Science*, 124(30, 264-273.
- Rajabi. M., Amin Bidakhti. A. A. Jafari. S. (2024). Evaluating Farhangian University Curricula: From Theory to Practice, the Reality of Educational Management. *Applied Educational Leadership*, 5(4), 63-88. [Persian]
- Safai Mohd. S., Haiizadeh. M., (2019). Curriculum evaluation as a complex phenomenon. *Theory and Practice in Curriculum*, 8(16): 191-214. [Persian]
- Sanjaya, W. (2010). *Curriculum and Learning*. Jakarta: Rawamangun.
- Saraii. F., Marouf. Y., Razezhi. T. (2014). Identifying the challenges of evaluating students' learning in the Iranian higher education system. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 4(5), 33-54. [Persian]
- Syafnidawaty. (2020, November 13). Raharja.ac.id. Retrieved December Sunday, 2021, from Raharja University: <https://raharja.ac.id/2020/11/13/apa-itu-evaluation/>
- Syafnidawaty. (2020, November 13). Raharja.ac.id. Retrieved December Sunday, 2021,
- Taghi Pourzahir, A. (2018). Educational and Curriculum Planning. Tehran: Agah Publications. [Persian]
- Tuju. R.S., Rumbekwan. G., Sinaga. D.C., Ells. V., Mandacan. Y. (2022). Curriculum Evaluation Model in Development Higher Education Curriculum. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*, 5(1), 2025-2032.
- Ubachs. G. (2009). USBM: university strategies and Business models for lifelong learning in higher education. Audiovisual & Culture Executive Agency.
- Wiji. H., Svaefudin. & Umi, M. (2021). *Curriculum Management and Educational Programs*. Yogyakarta: The Universe of Letters.
- Xiaozhou. X. (2001). The role of the university in lifelong learning: perspectives from the People's Republic of China. *Higher Education Policy*, 14 (4), 313-324. DOI:10.1016/S0952-8733(01)00027-7
- Xu. X., & Mei. W. (2018). Policies of Lifelong Learning. *In Educational Policies and Legislation in China* (pp.191-217). Springer, Singapore.
- Yarmohammadian. M. H. (2017). Fundamentals and Principles of Curriculum Planning. Yadvareh Kitab Publications: Tehran. [Persian]
- Zuo. M., Wang. J. (2021). Higher Education Curriculum Evaluation Method Based on Deep Learning Model. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 7(15), 1-15.