

The amount of observance the scientific principles in codification the goals of curriculum in Graduate Studies (Case Study: Isfahan University)

Mir-Ghasem Hosseini, Mohammad Rahmanpour, Ahmad Reza Nasr-isfahani

¹ M.A Educational science

² PhD student of Curriculum planning, Isfahan University & Teacher at Payamnoor University of Marivan and Sarwabad

³ Professor at Education department, Isfahan University

میزان رعایت اصول علمی در تدوین هدف‌های برنامه درسی تحصیلات تکمیلی مطالعه موردی: دانشگاه اصفهان

میرقاسم حسینی، محمد رحمان پور^{*}، احمدرضا نصر اصفهانی

^۱ کارشناس ارشد علوم تربیتی

^۲ دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه اصفهان و مدرس دانشگاه پیام نور مراکز

مربوان و سروآباد

^۳ استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

Abstract

The present study has been done with the aim of studying the amount of observance the scientific principles in codification the goals of curriculum in graduate studies at the Isfahan University. This qualitative study was conducted as a case study. Its statistical society is all the members of Isfahan University faculty. 35 people were chosen by purposive sampling method as desired cases. The Research tool was semi-structured interviews. Data from the interview was analyzed by using categorization analysis. The results showed that to codifying goals the needs assessment has not been done, but more emphasis was on specialists views (Knowledge) also community needs, students' and other stakeholders' needs in higher education has not received enough attention. The Goals of curriculum was largely satisfactory at the level of knowledge, but producing knowledge has been least. Knowledge distributing (provide services) in goals was not satisfactory because community needs are not specified exactly. Entrepreneurship level in goals of curriculum has not been enough attended especially about its infrastructure and skills which needed to create entrepreneurship capacity building among students so the functions were weak in this scop.

Keywords: Higher education, goals, graduate studies, curriculum

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان رعایت اصول علمی در تدوین هدف‌های برنامه درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان انجام گرفت. این پژوهش از نوع کیفی و به صورت مطالعه موردی انجام شد. جامعه آماری پژوهش را کلیه اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان تشکیل می‌داد. از این میان ۳۵ نفر با روش نمونه‌گیری هدفمند موارد مطلوب انتخاب گردیدند. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. داده‌های حاصل از مصاحبه با استفاده از روش تجزیه و تحلیل مقوله بندی مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که برای تدوین اهداف، نیازسنجی‌های علمی صورت نگرفته، و تأکید بیشتر بر نظر متخصصان (دانش) بود. همچنین به نیازهای جامعه، دانشجویان و دیگر ذینفعان آموزش عالی نیز توجه چندانی نشده است. هدف‌های برنامه درسی در سطح ارائه دانش تا حد زیادی رضایت بخش است ولی سهم تولید دانش در هدف‌ها کم بوده است. در مورد نشر دانش (ارائه خدمات) به دلیل مشخص نبودن دقیق نیازهای جامعه، تدوین اهداف در این حیطه از مطلوبیت چندانی برخوردار نیست. در سطح کارآفرینی نیز در هدف‌های برنامه درسی به زیرساخت‌ها و مهارت‌های لازم برای ایجاد ظرفیت‌های کارآفرینی در دانشجویان توجه چندانی نشده و در نتیجه در این حیطه عملکردها خیلی ضعیف بوده است.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، هدف، تحصیلات تکمیلی،

برنامه درسی

مقدمه

تمام‌نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخ‌گو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند (Fathi Vagargah & Shafiee, 2007).

یکی از اقدامات مؤثر و کلیدی که می‌تواند کیفیت برنامه‌های درسی را تضمین نموده، نیازها و انتظارات ذینفعان را تأمین و کل برنامه درسی را از کارآیی و اثربخشی لازم برخوردار سازد، توجه به رعایت اصول علمی در تدوین و تبیین هدف‌های برنامه درسی است (Maleki, 2008).

به رغم توجه و تأکیدات ویژه در سند چشم‌انداز و افق‌های آرمانی توسعه کشور، مستندات علمی، بیانیه‌ها، سیاست‌گذاری‌ها و ... به رسالت‌های آموزش عالی در مراحل عملیاتی، به ویژه در حیطه اهداف توجه چندانی نشده و طراحی و برنامه‌ریزی درسی بر اساس اصول و موازین علمی این رشته انجام نمی‌پذیرد (Nawroozzadeh, 2007).

فتحی و اجارگاه و شفיעی (Fathi Vagargah & Shafiee, 2007) در پژوهشی تحت عنوان: ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی آموزش بزرگسالان)، نشان دادند که کیفیت برنامه درسی رشته آموزش بزرگسالان با توجه به عناصر نه‌گانه کلاین در سطح متوسطی است. همچنین فارغ‌التحصیلان از لحاظ دانش و نگرش در وضعیت بسیار خوبی هستند، اما از نظر مهارت و توانایی‌های عملی با مشکلاتی مواجه هستند. جهانی (Jahani, 2005) در پژوهشی تحت عنوان نقد و بررسی کمیت و کیفیت برنامه درسی مصوب دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی، نشان داد که هماهنگی زیادی بین اهداف شناختی و محتوای برنامه؛ و از طرف دیگر، هماهنگی پایینی در اهداف نگرشی و مهارتی با محتوای برنامه وجود دارد.

سادمنت و جان (Sudment & Joanne, 1997) با پژوهشی در دانشگاه پرزیدنت کانسیل کانادا، رضایت دانش‌آموختگان از برنامه‌های درسی دانشگاه را مورد بررسی قرار دادند. طبق نتایج، ۸۴ درصد از دانش‌آموختگان از برنامه‌ها رضایت داشتند. ۶۷ درصد از آنان برای گذراندن دوباره دوره ابراز تمایل کرده‌اند. همچنین دانش‌آموختگان علی‌رغم

در چند دهه اخیر، دانشگاه‌ها تحت تأثیر ساختارهای اقتصادی، سیاسی و فرهنگی، دستخوش دگرگونی‌های بارز و آشکاری شده‌اند (Atashak et al, 2013). در این راستا، دانشگاه‌ها خود را تحت فشار سازگاری با این تغییرات می‌بینند (Svenson & Wihlborg, 2010). افزایش استفاده از سیستم‌های کنترل کیفیت نیز در محیط‌های آموزش عالی، تأثیرات اساسی در حوزه‌های مدیریت آموزش و پژوهش گذاشته است (Mizikaci, 2006). به همین علت کیفیت بخشی به آموزش عالی از طریق ارتقای کیفی برنامه درسی، به عنوان یکی از شاخص‌های مهم و مؤثر در آموزش عالی، یک ضرورت محسوب می‌شود (Mouzakitis, 2010). همچنین نقش دانشگاه‌ها و برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف تحصیلی در ایجاد آمادگی و زمینه‌سازی موفقیت دانشجویان در عرصه‌های بین‌المللی بسیار مهم است (Karshaki et al, 2013). آلا (Alade, 2006)، برنامه درسی را عبارت از برنامه آموزشی تدوین شده برای گروه خاصی از یادگیرندگان به منظور دستیابی به نتایج رفتاری قصد شده می‌داند. اگرچه استاندارد از برنامه درسی در آموزش عالی وجود ندارد، اما اکثراً موافق این قضیه هستند که برنامه درسی آموزش عالی با هدف رشد و پرورش علمی و مهارتی دانشجویان طرح‌ریزی می‌شود (Fathi Vagargah et al, 2014). برنامه درسی آموزش عالی اگر از مطلوبیت برخوردار باشد، «مطلوبیت و اثربخشی آموزش عالی» را به دنبال خواهد داشت (Barnett & Coate, 2005). به اعتقاد حسین، عظیم و شکور (Hussain, Azeem & Shakoor, 2011)، تبعیت از برنامه درسی مطلوب و ایده‌آل، توسعه درک اجتماعی، توسعه حداکثری رشد شخصی، ترغیب تداوم تجربه، آماده‌سازی شرایط برای دستیابی به اهداف، حفظ تعادل بین تمام اهداف، بهره‌گیری بهینه از تجارب یادگیری مفید و منابع مورد نیاز را به دنبال دارد. همچنین جاستیک و همکاران (Justice et al, 2009) اذعان دارند که برنامه درسی باکیفیت باید بتواند مهارت‌ها و توانایی‌هایی را که مورد نیاز جامعه امروز است در دانشجویان ایجاد سازد. برنامه‌های درسی، به عنوان قلب مراکز دانشگاهی (Lunenburg & Ornsteine, 2004)، آیین

Oliver & Hyun,) و هیون و اولیور و Hussain et al, 2011) و نیز در پژوهش‌های ناکارآمدی نسبی برنامه‌های موجود و لزوم بازنگری در آن را مورد تأکید قرار داده‌اند. به اعتقاد کان، فیترس و فلیشمن (Cohen, Fetters, & Fleischmann, 2005) اصلاح برنامه‌های درسی دانشگاهی در آمریکا همواره چالش برانگیز بوده است (Mayer, 2006). طبق گفته ونووسکیس (Vonovskis, 2007) از آنجایی که کلاس‌های دانشگاهی در آمریکا، مینیاتور جامعه هستند و این جامعه نیز در تغییر مداوم است، برنامه‌های درسی نیز باید در راستای این تغییرات، تحول یابند (Walker, 2003). به روز رسانی و بازنگری برنامه‌های درسی در استرالیا نیز در جهت پاسخ‌گویی به نیازهای ذیل انجام می‌گیرد: نیاز به هماهنگی با تغییرات سریع تکنولوژیکی، هماهنگی با انتظارات جامعه و وضع قوانین و بازار کار، و برآوردن نیازهای ذی نفعان آموزش عالی (دانشجویان، اساتید، دانشگاهیان و مؤسسات اعتبارسنجی (Karew & Cooper, 2011).

سیر برنامه ریزی درسی در نظام آموزش عالی ایران در سال‌های قبل و پس از انقلاب اسلامی نشان دهنده وجود چالش‌هایی مانند: کم توجهی به رشد دانش و تحولات جهانی، عدم مشارکت فراگیر دانشگاهیان در فرایند برنامه ریزی درسی و عدم ارتباط محتوای رشته‌ها با نیازهای مخاطبان و جامعه است (Nasr et al, 2011). در پاسخ به چنین چالشی، کشور ما نیز از سال ۱۳۷۹ برنامه ریزی درسی را با اهداف انطباق هرچه بیشتر برنامه‌های درسی با نیازهای جامعه، نهادینه کردن برنامه ریزی درسی در دانشگاه‌ها، تناسب بیشتر برنامه درسی با امکانات و توانایی‌های دانشگاه‌ها و روزآمد کردن برنامه‌ها با توجه به تحولات دانش بشری به دانشگاه‌ها تفویض کرده است.

در تدوین برنامه‌های درسی آموزش عالی باید بیش از پیش اصول علمی به ویژه توجه به منابع سه گانه تعیین اهداف توجه شود. سایلر و الکساندر (Saylor & Alexandre, 2002, Traselate by: Khoe nejhah et al) معتقدند که هدف‌های کلی و عینی باید با توجه به معرفت و دانش سازمان یافته (نظر متخصصان)؛ ارزش‌ها و نیازهای جامعه؛ و نیازهای یادگیرندگان تعیین و تصریح شوند.

رضایت از برنامه‌ها احساس می‌کردند که برنامه‌های گذرانده شده، اهمیت لازم را در شغل کنونی آنها ندارد. وانگ (Wang, 2002) در پژوهشی تحت عنوان بررسی ساختار و محتوای برنامه درسی دکتری در آموزش عالی چین، نشان داد که: هم‌رأیی و موافقت در این زمینه وجود دارد که مأموریت‌های برنامه‌ها باید اولویت خاصی را به تربیت محققان و دانشمندان قائل شود؛ تناقض و ناهماهنگی بین مأموریت برنامه‌ها و دروس (دوره‌ها) ارائه شده وجود دارد؛ دروس قابل ارائه در رشته‌ها کم شده است؛ ارائه دوره‌ها از لحاظ ماهیتی گرایش به توصیفی دارند؛ ۵. دروس به طور غیر عادلانه در ساختار برنامه درسی توزیع شده‌اند. دلوان استیل (Delevan Steele, 2000) در پژوهشی تحت عنوان ارزیابی برنامه درسی در آموزش عالی، برنامه‌های درسی در یکی از دانشکده‌های محلی در جنوب شرقی ویرجینیا (Virginia)، نشان داد که برنامه‌ریزی برای برنامه‌های درسی در این دانشکده به صورت ناقص و تصادفی صورت گرفته است. ساندرس (Saunders, 2007) نیز در پژوهشی با عنوان «بررسی کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی بین المللی در حیطه‌های: هدف، یادگیرندگان، توالی/ محتوا، منابع/ فرایند آموزشی و ارزشیابی/ قضاوت برنامه درسی در دوره کارشناسی و از دیدگاه اساتید و دانشجویان» به این نتیجه دست یافت که هم اساتید و هم دانشجویان تأکید زیادی بر ارتباط بین برنامه‌ها و جامعه داشتند.

با توجه به مسائل و چالش‌های مذکور، دانشگاه‌ها و کشورهای مختلف ضرورت بازنگری و تغییر برنامه‌های درسی را در راستای افزایش کیفیت مورد تأکید قرار داده‌اند. کیرک گاس (Kirkgos, 2009) در پژوهشی با نظرسنجی از دانشجویان در مورد وضعیت برنامه درسی زبان، نیازها و اثربخشی آن با توجه به اهداف و محتوای آنها، به این نتیجه رسید که برنامه درسی فعلی برای نیازهای دانشجویان ناکافی است و نیاز به تغییر و بازنگری اساسی دارد. آیبومی (Ibiwumi, 2011) در پژوهشی با عنوان «تمایلات و مسائل در روند بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاهی در نیجریه» به این نتیجه دست یافت که فرایندهای بازنگری برنامه‌های درسی بایستی توجه خود را از رویکرد نظری و تئوریک به رویکردهای عملی تغییر جهت دهند. حسین و همکاران

برای رعایت اصل محرمانه ماندن، مصاحبه شوندگان کدگذاری شدند.

یافته‌های پژوهش

تجزیه و تحلیل یافته‌ها بر اساس سؤال‌های پژوهش انجام گرفته است. به منظور سازماندهی مناسب، هر جزء از سؤال‌ها در یک قسمت مجزا آورده شده است.

سوال اول پژوهش: آیا در تدوین هدف‌های برنامه درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصول علمی برنامه‌ریزی درسی شامل: توجه به نیازهای جامعه، نیازهای دانشجوی و نظر متخصصان تراز اول رشته (دانش) مورد توجه قرار گرفته است؟

همان گونه که مشاهده می‌شود، نیازهای جامعه و دانشجویان در تدوین اهداف برنامه درسی کمتر رعایت می‌گردد. لذا می‌توان گفت که میزان توجه به اصول علمی برنامه ریزی درسی در حد رضایت بخشی نیست. از جمله دلایل این مسأله می‌توان به تصور هم راستا بودن نیازهای دانشجویان و نیازهای جامعه و عدم توانایی و صلاحیت دانشجویان در تشخیص نیازهای خاص خود اشاره کرد. برعکس، نظر متخصصان برنامه درسی به عنوان یکی از منابع تعیین اهداف برنامه های درسی، رعایت شده و در واقع، منبع غالب از دید مصاحبه شوندگان به شمار می‌رود. البته اطلاعات جدول حکایت از آن دارد که چالش‌هایی نیز در این رابطه وجود دارد که مهمترین آن عدم تخصص کارشناسان و متخصصان رشته‌ها و به عاریت گرفتن هدف‌ها از کشورهای دیگر، است.

سوال دوم پژوهش: در تدوین و عملیاتی کردن هدف‌ها، هر یک از چهار هدف آموزشی؛ پژوهشی؛ ارائه خدمات و نشر دانش؛ و کارآفرینی تا چه اندازه مورد توجه قرار گرفته است؟

اطلاعات جدول مؤید آن است که توجه به حوزه هدف‌های آموزشی در عملیاتی کردن هدف‌ها در حد متوسط است. اگرچه ۵۷٪ درصد از اساتید توجه به این حوزه را رضایت بخش می‌دانستند، ۴۳٪ یا آن را در سطح تحصیلات تکمیلی ارزیابی نکردند و یا آن را صرفاً به حوزه محفوظات محدود ساخته‌اند.

ساختار موجود دانش بشر در چهارچوب هر ماده درسی نکته‌ای است که در تعیین هدف‌های برنامه درسی باید بدان توجه شود (Shay, 2012). وایلز و باندی (Wiles & Bondi, 2002) اظهار داشته‌اند که برنامه ریزان درسی باید نیازهای یادگیرندگان را به عنوان معیاری برای برنامه ریزی بپذیرند (Klegg, 2011).

با عنایت به موارد یاد شده، پژوهش حاضر پاسخ به دو سؤال را دنبال می‌کند: ۱- آیا در تدوین هدف‌های برنامه درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان اصول علمی برنامه‌ریزی درسی مانند: توجه به نیازهای جامعه، نیازهای دانشجوی و نظر متخصصان برجسته رشته (دانش) مورد توجه قرار گرفته است؟

۲- در تدوین و عملیاتی کردن هدف‌های برنامه درسی، هر یک از هدف‌های آموزشی، پژوهشی، ارائه خدمات و کارآفرینی تا چه اندازه مورد توجه قرار گرفته است؟

روش پژوهش

برای انجام این پژوهش از روش مطالعه کیفی (مصاحبه) استفاده شده است. جامعه آماری شامل کلیه اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان است که در مقطع تحصیلات تکمیلی به تدریس اشتغال دارند. این تعداد طبق آمار بالغ بر ۳۳۵ نفر است که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند موارد مطلوب ۳۵ نفر از آنان به عنوان نمونه انتخاب شدند. موارد مطلوب به این دلیل که مصاحبه شوندگان از اطلاعات و تجربه تخصصی و عمیق‌تری در ارتباط با هدف پژوهش برخوردار بودند. در همین راستا از اساتید دارای سوابق برجسته اجرایی، آموزشی و پژوهشی مصاحبه به عمل آمد. نوع مصاحبه با توجه به اهمیت موضوع و دستیابی به نتایج قابل اعتماد و نسبتاً عمیق، نیمه ساختار یافته بود. مصاحبه‌های حضوری انجام شده و مدت آنها بین ۳۰ تا ۹۰ دقیقه بود. متن مصاحبه‌ها با توافق مصاحبه شوندگان ضبط شد. سپس متن‌ها پیاده و تغییرات جزئی در جمله‌بندی آنها اعمال شد. تمام ۳۵ متن با روش مقوله بندی تجزیه و تحلیل شدند. در تجزیه و تحلیل این مقوله‌ها از نقل قول مستقیم و غیر مستقیم استفاده شد و

در نهایت، توجه به هدف‌های کارآفرینی در تدوین و عملیاتی کردن هدف‌ها در سطح پایینی توسط اساتید گزارش شد. به طوری که ۵۴٪ آنها معتقد بودند که این دسته هدف‌ها در برنامه‌های درسی رشته گنجانده نشده است و برخی از رشته‌ها قابلیت کارآفرینی ندارند. ۴۶٪ از اساتید اظهار داشتند که اگرچه توجه نسبی به هدف‌های کارآفرینی شده است، اما قابلیت‌های فرد کارآفرین واضح بیان نشده است.

همچنین توجه به حوزه پژوهش و اشاعه دانش، رضایت بخش نیست. ازجمله دلایل این بی توجهی در بخش پژوهش عبارتند از: عدم توجه به اهمیت پژوهش (۳۲٪)، عدم توجه به مؤلفه‌های مدیریت و تولید دانش (۹٪)، عدم توجه به ساز و کارهای حمایتی (۴۰٪) و نبود جهت دهی مناسب اهداف پژوهشی (۲۰٪). در حوزه اشاعه دانش نیز تنها ۱۷٪ آن را رضایت بخش ارزیابی کردند و ۱۷٪ نیز لزوم نیازسنجی دقیق را در این زمینه خواستار شدند.

جدول ۱ - میزان رعایت اصول علمی در تدوین اهداف برنامه‌های درسی (توجه به نیازهای جامعه، دانشجویان و متخصصان)

مقاله	زیرمقاله	تعداد موافق	نتایج	مثال
	عدم توجه به نیازهای جامعه	۲۱ نفر (۶۰٪)	ایجاد رشته‌ها صرفاً بر اساس وضعیت موجود و وجود اعضای هیأت علمی صورت گرفته است	مصاحبه شونده شماره ۱۸: عدم ارتباط هدف‌ها با نیازهای جامعه به دلیل در دسترس نبودن اطلاعات درست از همه ذی نفعان مصاحبه شونده شماره ۱۱: کپی برداری هدف‌ها از دانشگاه‌های خارج
نیازهای جامعه	توجه اندک به نیازهای جامعه	۵ نفر (۱۴٪)	نیازهای جامعه رعایت شده اما زیرساخت تحقق آنها فراهم نیست	مصاحبه شونده شماره ۶: هدف‌ها ایده آل هستند اما در عمل اجرا نمی‌شوند
	میهم بودن هدف‌ها	۹ نفر (۲۶٪)	هدف‌ها شفاف نیستند و مشخص نیست پاسخگوی چه انتظاراتی است	مصاحبه شونده شماره ۶: هدف‌ها مبهم است و دقیقاً مشخص نیست که باید پاسخ‌گوی چه نیازها و انتظاراتی باشد
نیازهای دانشجویان	عدم توجه به نیازهای دانشجویان	۱۹ نفر (۵۵٪)	نیازهای شغلی فردی رعایت نمی‌گردد	مصاحبه شونده شماره ۸: اگر نیاز را این طوری ببینیم که دانشجوی آموزش‌هایی را ببیند که قابلیت کارکردن مستقل در جامعه را داشته باشد، از موفقیت‌چندانی برخوردار نبوده‌ایم. فقط به حفظ کردن یک سری دانش توجه می‌کنیم

نیازهای دانشجویان	هم راستا بودن نیازهای دانشجویان و جامعه	۱۱ نفر (۳۱٪)	نیازهای جامعه قرار است به وسیله دانشجویان و با کار آنها برآورده شود	مصاحبه شونده شماره ۱۶: البته تفاوت چندانی بین نیازهای دانشجویان و جامعه وجود ندارد، اینها تا حدی در راستای هم هستند؛ چرا که و نیاز دانشجویان چیزی است که در آینده کاریش به درد بخورد. با این دید اگر به نیازهای جامعه توجه شود خودبخود نیازهای دانشجویان هم نادیده انگاشته نمی‌شود
نیازهای دانشجویان	مطلوب بودن نسبی نیاز دانشجویان	۴ نفر (۱۱٪)	نیازها خوب است اما دانشجویان از تشخیص نیازهای خود عاجزند	مصاحبه شونده شماره ۹: متأسفانه نیازهای دانشجویان مدنظر قرار نگرفته است، البته این دلایلی دارد از جمله وجود این نگرش درباره دانشجویان که آنها صلاحیت لازم را در آگاهی از نیازهایشان ندارند
نظر متخصصان	غالب بودن نظر متخصصان	۱۸ نفر (۵۲٪)	غالب بودن نظر متخصصان رشته‌ها و عدم توجه به سایر نیازها	مصاحبه شونده شماره ۱۰: در تدوین هدف‌های برنامه درسی توجه زیادی به دانش و نظر متخصصان شده و در مجموع در این سطح خوب هستیم
	عدم تخصص کارشناسان موضوعی	۱۷ نفر (۴۹٪)	عدم تخصص کارشناسان رشته‌ها و گرفتن هدف‌ها از کشورهای دیگر	مصاحبه شونده شماره ۱۴: اساتید یک دانشگاه در یک رشته خاص قابلیت لازم را در جهت تشخیص نیازها و تدوین اهداف رشته ندارند و برنامه درسی از سطح پایینی برخوردار است. بنابراین بهره‌گیری از نظر متخصصان در حدود ۴۰ درصد است،

جدول ۲ - میزان توجه به هدف‌های آموزشی در تدوین و عملیاتی کردن هدف‌ها

مقوله	زیرمقوله	تعداد موافق	نتایج	مثال
هدف آموزشی	توجه خیلی خوب	۲۰ نفر (۵۷٪)	پیشرفت در ارائه دانش به روز حتی تا سطح استانداردهای جهانی	
	توجه خوب در سطح محفوظات	۸ نفر (۲۳٪)	در سطح محفوظات خیلی خوب عمل شده است اما به لحاظ اصول علمی به حداقل اکتفا شده است	مصاحبه شونده شماره ۲۲: ما باید به نوعی ذهنیت دانشجویان را در مورد رشته تخصصی تقویت کنیم؛ تا با جهان‌بینی فلسفی عمیق به مسائل نگاه کند، به طوری که در آخر دوره انگیزه نظریه‌پردازی داشته باشد و همراه با این مهارت‌های تفکر، قدرت تجزیه و تحلیل را در او ایجاد کنیم. متأسفانه ما به مورد دوم توجه نمی‌کنیم

	<p>در حد متوسط است هرچند که برای تحصیلات تکمیلی راضی کننده نیست</p>	<p>۷ نفر (۲۰٪)</p>	<p>در حد متوسط</p>	<p>هدف آموزشی</p>
<p>مصاحبه شونده شماره ۲۸: متأسفانه سهم پژوهش در کارشناسی ارشد کمتر است (۴ یا ۶ واحد). باید آموزش‌های ما پژوهش محور باشد. مشکل دیگری که وجود دارد این است که هم دانشجوی و هم اساتید کار پژوهشی را جدی نمی‌گیرند؛ چرا که ما به آنها تحقیقات واقعی نمی‌دهیم و حتی پایان‌نامه را رفع تکلیف می‌دانیم. متأسفانه ما دانشجویان را باور نداریم و دانشجویان به این درک رسیده که پایان‌نامه هرچقدر هم سطح بالا باشد معمولاً در کتابخانه خاک می‌خورد یا نهایت اینکه دانشجویان بعدی در پایان‌نامه‌های خود به آن ارجاع می‌دهند.</p>	<p>عدم توجه به اهمیت پژوهش و آموزش‌های پژوهش محور</p>	<p>۱۱ نفر (۳۲٪)</p>	<p>عدم توجه به حوزه پژوهش</p>	
<p>مصاحبه شونده ۱۷: متأسفانه زیرساخت‌ها و فرهنگ تسهیم دانش در دانشگاه وجود ندارد. حتی برخی قوانین، ما را به جزیره‌ای بودن سوق می‌دهد. در کارگروهی مشکلات زیادی داریم. بطور مثال این جو وجود دارد که اگر ایده‌ای به ذهنتان رسید با کسی در میان نگذارید و این در حالی است که در اکثر دانشگاه‌های پیشرفته دنیا قسمت عمده کارهای پژوهشی بصورت کارگروهی و تسهیم دانش صورت می‌گیرد</p>	<p>عدم توجه به گنجانیدن فرهنگ تسهیم دانش و کارهای گروهی</p>	<p>۳ نفر (۹٪)</p>	<p>عدم توجه به مؤلفه‌های مدیریت و تولید دانش</p>	<p>هدف پژوهشی</p>
<p>مصاحبه شونده شماره ۲۱: پژوهش و تولید علم به همراه استاد و دانشجو و مشارکت اینها صورت می‌گیرد ولی متأسفانه اساتید مخصوصاً آنهایی که سطح بالا هستند (دانشیار به بالا) انگیزه لازم را برای راهنمایی‌های مفید ندارند و هدف‌های دیگری را دنبال می‌کنند.</p>	<p>نبود حمایت مالی و معنوی از آثار پژوهشی و فقدان نظام انگیزشی</p>	<p>۱۴ نفر (۴۰٪)</p>	<p>عدم توجه به ساز و کارهای حمایتی</p>	
<p>مصاحبه شونده شماره ۸: متأسفانه پایان‌نامه‌های ما هدفمند و متناسب با نیازهای جامعه نیست. اگر ما پایان‌نامه‌ها را متناسب با یک نیاز سازمان هدایت کنیم، هم دانشجو در یک گرایشی تا حدی صاحب تخصص می‌شود و هم می‌تواند در بیرون صاحب کار مناسب با رشته‌اش بشود</p>	<p>عدم جهت دهی هدف‌های حوزه پژوهش و عدم ارتباط آن با نیازهای توسعه‌ای کشور</p>	<p>۷ نفر (۲۰٪)</p>	<p>نبود جهت دهی مناسب هدف‌های پژوهشی</p>	

<p>مصاحبه شونده شماره ۵: هدف‌ها در این سطح راضی‌کننده نیست، چرا که نیازهای جامعه را نمی‌دانیم، تا ارائه خدمت خوبی داشته باشیم. بنابراین اگر ارائه خدمت را رفع نیازهای جامعه بدانیم، خیلی ضعیف هستیم، البته در سال‌های اخیر پیشرفت‌های خوبی داشته‌ایم ولی کافی نیست</p>	<p>عدم توجه به هدف‌های حوزه نشر به دلیل عدم بیان شفاف هدف‌ها در این زمینه</p>	<p>۲۳ نفر (۶۶٪)</p>	<p>عدم رضایت</p>	
	<p>عدم نیازسنجی دقیق در این حوزه در بخش‌های مختلف جامعه</p>	<p>۶ نفر (۱۷٪)</p>	<p>عدم نیازسنجی دقیق</p>	<p>نشر و اشاعه دانش</p>
	<p>نشر و اشاعه و ارائه خدمات به خوبی صورت می‌گیرد</p>	<p>۶ نفر (۱۷٪)</p>	<p>رضایت بخش</p>	
	<p>عدم گنجاندن هدف‌های کارآفرینی در برنامه درسی و عدم داشتن قابلیت کارآفرینی برخی رشته‌ها</p>	<p>۱۹ نفر (۵۴٪)</p>	<p>عدم توجه به هدف‌های کارآفرینی</p>	<p>کار آفرینی</p>
	<p>وجود برخی مهارت‌های کارآفرینی در برنامه درسی اما عدم شفافیت مهارت‌ها و قابلیت‌های کارآفرین</p>	<p>۱۶ نفر (۴۶٪)</p>	<p>توجه نسبی به هدف کارآفرینی</p>	

بحث و نتیجه‌گیری

ذینفعان آموزش عالی توجه چندانی نشده است. در سطح توجه به نیازهای جامعه از مجموع ۳۵ نفر از اساتید، ۲۱ نفر (۶۰ درصد) آنها عنوان کرده‌اند که نیازهای جامعه در هدف‌های برنامه درسی مورد توجه قرار نگرفته است. ۹ نفر از آنها (۲۶ درصد) اظهار داشته‌اند که هدف‌های برنامه درسی مبهم، کلی، و از شفافیت لازم برخوردار نیستند و

بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که تأکید بر سه منبع عمده تعیین اهداف یعنی دانشجویان، جامعه و نظر متخصصان به طور یکسان صورت نمی‌گیرد. تأکید بیشتر بر نظر متخصصان (دانش) و آن هم در پایین‌ترین سطح خود بوده، و به نیازهای جامعه، دانشجویان و دیگر

آید کیرک گاز (kirkgos, 2009) نیز در پژوهش خود در ترکیه ناکافی بودن برنامه‌های درسی فعلی برای برآوردن نیازهای دانشجویان را متذکر شده بود. البته هرچند، تاحدی همپوشی‌هایی بین نیازهای دانشجویان با نیازهای بازار کار وجود دارد، ولی این کل نیازهای دانشجویان نیست و بنابراین، همچنان که در مبانی نظری گفته شد؛ توجه به نیازهای دانشجویان در جهت داشتن برنامه درسی پویا از ضروریات انکارناپذیری است که در موقع تدوین هدفها نباید از آن غافل بود. به عبارتی؛ برنامه درسی هنگامی پویا تلقی می‌شود که متضمن فعالیت‌های یادگیرنده برای کسب موفقیت آمیز تجارب یادگیری باشد و اصولاً یادگیرنده هنگامی در جریان آموزش مشارکت می‌کند و از تجارب یادگیری مفید بهره‌مند می‌شود که این تجارب با آمادگی، علائق، امکانات و نیازهای او متناسب باشد. نتایج پژوهش ساندرس (Saunders, 2007) هم بر این امر صحنه می‌گذارد که مهمترین نکته از دید اساتید در فرایندهای آموزشی این بود که به تفاوت‌های فردی دانشجویان و استفاده از فعالیت‌های متنوع آموزشی توجه خاصی شود. همچنین حسین و همکاران (Hussain et al, 2010) اذعان دارند که برنامه‌های درسی مطلوب در دانشگاه‌ها بایستی نیازهای دانشجویان را در اولویت قرار دهد. نکته مهم اینکه چنانچه در برنامه‌های درسی هم به جهت‌گیری‌های تخصصی (که عمدتاً مبتنی بر نیازهای جامعه هستند) و هم جهت‌گیری‌های عمومی و شخصی (که عمدتاً مبتنی بر نیازهای فردی هستند) را رعایت کنند و توازن بین آنها برقرار کرد، می‌توان هم به تأمین نیازهای فردی و هم نیازهای جامعه امیدوار بود. به این ترتیب شبهه هم راستا بودن نیازهای جامعه و فرد نیز از بین می‌رود.

در مورد توجه به نظر متخصصان هم از مجموع ۳۵ نفر از اساتید، ۱۸ نفر (۵۱ درصد) از آنها چنین بیان کردند که وجه غالب تصمیم‌گیری در مورد تدوین هدفهای برنامه درسی نظر متخصصان رشته و معرفت سازمان یافته در آن رشته است و به منابع دیگر توجه چندانی نمی‌شود. بقیه اساتید که ۱۷ نفر (۴۹ درصد) را شامل می‌شد، عنوان کرده‌اند که هرچند در تدوین هدفها در سطح دانشگاه از نظر متخصصین استفاده می‌شود ولی تدوین‌کنندگان

دقیقاً مشخص نیست که این هدفها پاسخ‌گوی چه نیازها و انتظاراتی است. تنها ۵ نفر (۱۴ درصد) از آنها بیان کرده‌اند که، نیازهای جامعه تا حد زیادی در هدفهای برنامه درسی گنجانده شده، ولی مشکلی که وجود دارد، این است که زیرساخت‌های لازم برای تحقق این هدفها فراهم نشده است. پژوهش‌های انجام گرفته در این زمینه ازجمله پژوهش دلوان (Delevan, 2000) این امر را تأیید می‌کنند که برنامه ریزی‌های درسی عموماً به صورت ناقص و تصادفی انجام می‌گیرد. نتایج پژوهش ساندرس (Saunders, 2007) در این رابطه تأکید می‌کند که در برنامه ریزی‌ها باید تأکید زیادی بر ارتباط هدفهای برنامه درسی با نیازهای جامعه باشد. تأکید بر نیازهای جامعه همواره برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها را پویا و زنده نگه می‌دارد. نیازهای جامعه منعکس کننده ضرورت‌ها و نیازمندی‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، و سیاسی روز بوده و منجر به به روز شدن و افزایش کیفیت برنامه‌های درسی دانشگاه می‌گردد.

در سطح توجه به نیازهای دانشجویان نیز از مجموع ۳۵ نفر از اساتید، ۱۹ نفر (۵۴ درصد) از آنها عنوان کرده‌اند که در هدفهای برنامه درسی به نیازهای شغلی و فردی دانشجویان توجه چندانی نمی‌شود. ۱۱ نفر (۳۱ درصد) از آنها بیان کردند که تفاوت چندانی بین نیازهای دانشجویان و نیازهای جامعه و یا نیازهای بازار کار وجود ندارد و اینها تقریباً در راستای هم هستند. ۴ نفر (۱۱ درصد) نیز اشاره کردند که توجه به نیاز دانشجویان خوب است، ولی مشکلی که وجود دارد، این است که دانشجویان از توانایی و قدرت تمییز چندانی برای تشخیص نیازهای خود برخوردار نیستند و بنابراین اساتید و متخصصان باید نیازها را برای آنها تعریف نموده و در برنامه‌ریزی مدنظر قرار دهند. اینها، همه حاکی از عدم توجه به نیازهای دانشجویان و یا در مواردی عدم آگاهی از نیازهای دانشجویان، توسط اساتید و یا به عبارتی تصمیم‌گیران برنامه‌ریزی درسی (در سطح دانشگاه) دارد. نتایج پژوهش سادمنت و جان (Sudment & Joanne, 1997) حاکی از این است که دانش آموختگان به خاطر اینکه برنامه‌ها اهمیت لازم را در شغل کنونی آنها ندارد، از برنامه‌ها اظهار نارضایتی می‌کردند و تمایل داشتند که برنامه‌هایی را بگذرانند که در شغل فعلی آنها بیشتر به کار

پژوهش و آموزش‌های پژوهش محور اظهار نارضایتی کرده و ضرورت توجه بیشتر به هدف‌های پژوهشی در جهت افزایش اعتبار دانشگاه‌ها را خواستار بودند. ۱۴ نفر (۴۰ درصد) از اساتید هم از عدم توجه به ساز و کارهای مناسب جهت حمایت مالی و معنوی از آثار پژوهشی و از نبود نظام انگیزشی کارآمد که باید در هدف‌های پژوهشی گنجانده شود، ناراضی بودند. ۷ نفر (۲۰ درصد) از اساتید نیز از نبود جهت‌دهی مناسب هدف‌های پژوهشی در جهت کاربردی کردن و ارتباط با نیازهای توسعه‌ای کشور ناراضی بودند. ۳ نفر (۹ درصد) از آنها نیز از عدم توجه به مؤلفه‌های مدیریت و تولید دانش مانند: عدم توجه به گنجاندن فرهنگ تسهیم دانش و کارهای گروهی در هدف‌ها اظهار نارضایتی کردند. نتایج پژوهش جهانی (Jahani, 2005) نیز بر این امر صحنه می‌گذارد که هماهنگی زیادی بین هدف‌های شناختی و محتوای برنامه، و از طرف دیگر، هماهنگی پایینی در هدف‌های نگرشی و مهارتی که در تحقق بقیه هدف‌ها نقش مهمی دارند، با محتوای برنامه وجود دارد و هدف‌های رشد، گسترش مرزهای دانش و خلاقیت به حاشیه رانده شده است.

در حیطه ارائه دانش یا آموزش، از مجموع ۳۵ نفر از اساتید، ۲۰ نفر (۵۷ درصد) از آنها هدف‌های این حیطه را خوب ارزیابی کرده و چنین عنوان کرده‌اند که در ارائه دانش بروز حتی تا استانداردهای جهانی پیش رفته‌ایم. ۷ نفر (۲۰ درصد) از آنها هم هدف‌های آموزشی را در سطح متوسط ارزیابی کرده. بقیه اساتید که ۸ نفر (۲۳ درصد) بودند، به یک نکته جالب در این زمینه اشاره کردند که اگر آموزش را فقط ارائه دانش بروز که بر محفوظات تکیه کرده و چیزی جز انباشت حافظه نباشد، عملکرد ما خیلی خوب بوده است، ولی اگر به لحاظ اصول علمی به آموزش توجه بکنیم، متوجه می‌شویم که ما در این حیطه به حداقل‌ها اکتفا کرده‌ایم و اصلاً رضایت بخش نیست.

در سطح نشر و اشاعه دانش یا ارائه خدمت تخصصی، از مجموع ۳۵ نفر از اساتید، غالب آنها که شامل ۲۳ نفر (۶۶ درصد) بودند، بیان کردند که هدف‌ها در این حیطه چندان رضایت بخش نیست؛ چرا که دقیقاً هدف‌ها در این زمینه به طور شفاف بیان نشده‌اند. ۶ نفر (۱۷ درصد)

هدف‌های رشته‌ها از تخصص لازم برخوردار نبوده و هدف‌ها عمدتاً از روی فهرست برنامه‌های درسی کشورهای دیگر به عاریت گرفته شده و متناسب با نیازهای جامعه تدوین نمی‌شود. در پژوهش سیاری (Sayari, 1994) هم مشخص شد که در برنامه ریزی‌ها، تدوین هدف‌های برنامه درسی، ایجاد یا حذف دوره‌ها به معیارهای علمی برنامه ریزی و همچنین نظرات متخصصین برنامه ریزی توجه نمی‌شود. اگرچه و توجه و بهره‌گیری از تجارب سایر کشورها یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است، اما نباید ضرورت‌ها و نیازمندی‌های بومی را به دست فراموشی سپرد و به کپی برداری صرف از روندها و فرایندهای برنامه ریزی درسی آن کشورها اقدام کرد. روند مطلوب بهره‌گیری از تجارب آنها در حوزه تئوریک و ساختاری است اما در حوزه عمل (تدوین اهداف و محتوا، اجرا و ارزشیابی) بهتر است که به ظرفیت‌ها و ضرورت‌های جامعه خود توجه کرد. به طور کلی همان‌طور که اولیور و هیون (Oliver & Hyun, 2013) معتقدند، در برنامه ریزی درسی بایستی با مشارکت و نیازسنجی از ذی‌نفعان گوناگون انجام گیرد تا برنامه درسی هم از مطلوبیت و هم از حمایت کافی برخوردار باشد.

نتایج در رابطه با سؤال دوم پژوهش، در حیطه‌های ارائه دانش، تولید دانش، ارائه خدمات تخصصی و نشر دانش، و کارآفرینی نیز بدین شرح است: هدف‌های برنامه درسی در سطح ارائه دانش تا حد زیادی رضایت بخش است ولی سهم پژوهش در هدف‌ها کم بوده و به اهمیت پژوهش و آموزش‌های پژوهش محور، مؤلفه‌های مدیریت و تولید دانش توجه چندانی نشده است. در مورد ارائه خدمات هم به دلیل مشخص نبودن دقیق نیازهای جامعه، تدوین اهداف در این حیطه از مطلوبیت چندانی برخوردار نیست. در سطح کارآفرینی نیز در هدف‌های برنامه درسی به زیرساخت‌ها و مهارت‌های لازم مانند مهارت‌های تفکر انتقادی، قدرت تجزیه و تحلیل و مسؤلیت‌پذیری برای ایجاد ظرفیت‌های کارآفرینی در دانشجویان توجه چندانی نشده و در نتیجه در این حیطه عملکردها خیلی ضعیف بوده است. چنانچه در سطح تولید دانش یا پژوهش از مجموع ۳۵ نفر از اساتید، ۱۱ نفر (۳۱ درصد) از آنها، از پایین بودن سهم پژوهش در هدف‌ها و عدم توجه به اهمیت

- 1- تدارک سازوکار مناسبی برای نیازسنجی جامع، علمی و اصولی از نیازهای بخش‌های مختلف جامعه
- 2- مرکزی منسجم و سازماندهی شده برای انجام فعالیت‌های برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در امر آموزش عالی
- 3- رعایت اصول و روش‌های علمی برنامه‌ریزی درسی در تدوین هدف‌های برنامه درسی، از قبیل توجه به سلسله مراتب هدف‌ها، ارتباط آنها با هم و توجه به تمامی ابعاد هدف‌ها (دانش، مهارت، نگرش)
- 4- استفاده از نظر کارشناسان و متخصصان برنامه‌ریزی درسی، در تصمیم‌گیری‌ها
- 5- سعی در مرتبط کردن برنامه‌های درسی با نیازها و علایق دانشجویان با توجه به موقعیت حساس تحصیلات تکمیلی
- 6- لزوم استفاده از هم‌فکری و مشارکت صاحب نظران سایر دانشگاه‌ها
- 7- توجه متوازن به تحقق تمامی هدف‌های آموزش عالی و عدم توجه یک جانبه به هدف‌های آموزشی برنامه درسی
- 8- تأکید بر کاربردی کردن رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها یا جهت‌دهی به فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی

منابع

Ahmadpoor, M., Shikhan, N., & Rezazadeh, H. (2004). *entrepreneurial experiences in selected countries*, Tehran: Amir Kabir [Persian].

Akbari, K. (2003). *the role of the educational system in the development of entrepreneurship*. Proceedings of entrepreneurship and advanced technologies, Tehran: human science research and development [Persian].

Alade, I.A. (2006). *Evaluation of technical education curriculum in colleges of education in Southwestern Nigerian*. Ph.D Thesis. Department of Teacher Education, University of Ibadan, Ibadan.

نیز اظهار داشتند که نیازسنجی دقیقی در این زمینه صورت نگرفته که بخش‌های مختلف جامعه چه انتظاراتی از دانشگاه دارند، تا دانشگاه‌ها در فکر برآوردن آنها باشند. ۶ نفر (۱۷ درصد) بقیه هم، هدف‌های برنامه درسی در این زمینه را راضی‌کننده عنوان کرده و بیان نمودند که در رشته آنها نشر و اشاعه دانش به خوبی صورت می‌گیرد و قادر به ارائه خدمات به بخش‌های مورد نیاز هستند.

در بعد کارآفرینی، به رغم اهمیت موضوع در جامعه دانشگاهی و تأسیس مراکز کارآفرینی اقدام جدی و مؤثری در این زمینه صورت نگرفته است، حتی می‌توان گفت که این مفهوم برای بسیاری از دست‌اندرکاران و افراد جامعه ناشناخته و غریب است. شاید به همین دلیل تاکنون برنامه‌ریزی و بسترسازی مناسبی در حوزه‌های اقتصادی، اجتماعی و نظام آموزشی کشور برای توسعه کارآفرینی به ویژه در دانشگاه‌های کشور صورت نگرفته است. نتایج پژوهش در این حیطه نیز بیانگر این مطلب است؛ چراکه از مجموع ۳۵ نفر، ۱۹ نفر (۵۴ درصد) از اساتید عنوان نمودند که کارآفرینی در هدف‌های برنامه درسی آنها گنجانده نشده و حتی برخی از آنها هم بیان کردند که رشته آنها قابلیت کارآفرینی را به دلیل ماهیت نظری و تئوریکي رشته دارا نیست. بقیه هم که حدود ۱۶ نفر (۴۶ درصد) بودند، این نکته را متذکر شدند که شاید برخی مهارت‌هایی را که لازمه کارآفرینی است، در هدف‌های برنامه درسی داشته باشیم یا حتی شرایطی جهت پرورش قابلیت‌های کارآفرینی در دانشگاه فراهم باشد، ولی در هدف‌های برنامه درسی به صورت شفاف و واضح به مهارت‌ها و قابلیت‌هایی که بتواند افراد کارآفرین پرورش دهد، توجه چندانی نشده است و در حال حاضر کارآفرینی جزء رسالت حاشیه‌ای دانشگاه محسوب می‌شود به گونه‌ای که ایجاد مرکز کارآفرینی دانشگاه جدای از فعالیت‌های درسی بوده و اکثر دانشجویان در آن مشارکت ندارند.

در مجموع، براساس یافته‌های پژوهش برای داشتن برنامه‌های با کیفیت، مرتبط با نیازهای ذینفعان آموزش عالی (جامعه، کارفرمایان، دانشجویان و ...) توصیه‌های زیر ارائه می‌شود.

Ejtehadi, M. (1998). Analysis Powers and decencies higher education system in the Islamic Republic of Iran. Quarterly Journal of research and of planning in higher education, No. 17: 33-57[Persian].

Fathi-vajargah, K. (2007). Evaluation of the quality of academic curricula (Adult Education), Quarterly Journal of studies curriculum, Vol. 2, No. 5: 1-27[Persian].

Fathi-vajargah, K. (1996). Need assessment in educational and curriculum planning, TEHRAN: General Authority of teacher training and the training of Manpower[Persian].

Gall, M. D., borg, W. R., & Joyec, P. G. (2003). Quantitative and qualitative research methods in Science Education and psychology, Translated by: Ahmadreza nasr & et al, Tehara: SAMT& Shahid beheshti University[Persian].

Gary, A. Ergish, B. S, M. S. (1997). Developing and testing a protocol for curricula feed back in higher education. 234. UMI Company, 300 North Zeeb Road.

Hooman, H. A. (1996). The field of the evaluation of the educational programs, Tehran: Nil Publication[Persian].

Hussain, A, Hussain Dogar, A., Azeem, M., & Shakoor, A. (2011). Evaluation of Curriculum Development Process, International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 1, No. 14: 263-271.

Ibiwumi, A. A. (2011). Trends and Issues on Curriculum Review in Nigeria and the Need for Paradigm Shift in Educational Practice, Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, Vol. 2, No. 5: 325-333.

Jahani, J. (2005). Criticism and examine the quantity and quality of PhD curricula, enacted the curricula in Iran: the evaluation of the status quo and drawing the desired landscape. Curriculum Development Association of Iran, Tehran: SAMT[Persian].

Justice, C, Rice, J., Roy, D., Hudspith, B., & Jenkins, H. (2009). Inquiry-based learning in higher education: administrators perspectives on integrating inquiry pedagogy into the curriculum, High Educ, No. 58: 841-855.

Alwiree, M. (2004). The mission of higher education. Encyclopedia of higher education, Ghorchian, N., & et al, Tehran: the big encyclopedia Farsi.

Arefi, M. (2005). Evaluation of science educational curricula (trend training management) in higher education of Iran from the perspective of the students, employers. Experts, Quarterly Journal of studies curriculum, Vol. No. 1: 43-75[Persean].

Atashak, M., Nowroz Zadeh, R., Ghahremani, M., Abolghassemi, M., & Farasat khah, M. (2013). The study of the consequences and mechanisms os globalization on highert education. Research ic Curriculum Planning, Vol. 10, No. 30: 37-45[Persean].

Bandyopadhyay, J K; & Lichtman, R. (2007) Six Sigma Approach to Quality and Productivity. Improvement in an Institution. International Journal of Management; 24, 4; ABI/INFORM Global. 802-807.

Barnett, R., & Coate, S. (2005). Engaging curriculum in higher education. The Falmer Press.

Caerw, A. L, & Cooper, P. (2011). Engineering curriculum review: processes, frameworks and tools, Australian Maritime College and CALT, University of Tasmania, Locked Bag 1399 Launceston.

Clark, B. R. (1998). The entrepreneur University: Deemand and Response. Tertiary Education Management, Vol.15, No. 3: 123-138.

Cohen, A. R., Feters, M., & Fleischmann, F. (2005). Major change at Babson College: Curricular and administrative, planned and otherwise. Advances in Developing Human Resources, Vol. 7, No: 3: 324-337.

Delevan S. E. (1999). Program evaluation in higher education: a case Study. 126. UMI Company, 300 North Zeeb Road.

Farasatkah, M., & Kebriyaae, A. (1998). Higher Education on the eve of the 21st century (a report from the World Conference of higher education-1998), Journal of research and of planning in higher education, No. 17 119-129[Persian].

Miler, D. (1991). Guide of evolution and social researches, translated by: Naebi, H(2001). Tehran: Nay Publication[Persian].

Mizikaci. F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher Education. Quality Assurance In education. No. 14: 37-53.

Mohammadnezhad-Alizamini. Y. (2005). National Report of higher education in 2003 Years in Iran, Research Institute and higher education.

Mouzakitsi, G. S. (2010). The role of vocational education and training curricula in economic development, Procedia Social and Behavioral Sciences, No. 2: 3914- 3920.

Nasr, A. R., Etemadizadeh, H., & Nili, M. R. (2007). Curriculum and planning in the universities and higher education institutions, Isfahan: Jahade Daneshgahi[Persian].

Nawroozzadeh, R., Mahmoodi, R., Naveh-Ebrahim, A., Fathi-Vajargah, K. (2006). Design and achieve credibility of pattern of higher education curriculum development for the Iranian universities. Tehran: Ph.D. thesis teacher training at the University of Tehran[Persian].

Oliver, S, L., & Hyun, E. (2013). Comprehensive curriculum reform in higher education: collaborative engagement of faculty and administrators, Journal of Case Studies in Education: 1- 20.

Rasekh, Sh. (1968). Education in World today, Tehran: Amir Kabir[Persian].
Richard, F. (2006). Regions and Universities Together can Foster Creative Economy. Chronicle of Higher Education. September 15.

Sarmad, Z., & Waziri, M. (1998). indications of quality in higher education curricula. Quarterly Journal of Human Sciences ALZAHRA University, Vol. 7 & 8, No. 24 & 25: 151-165[Persian].

Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hejazi, E. (1997). Research methods in behavioral science, Tehran: Agah[Persian].

Saunders, S. T. (2007). Perceptions of quality in cross – border higher education at sojourner – Douglass Bahamas Campus. Morgan State University, 221.

Karshaki, H., Jafari Sani, H., Araf Balouchi, F. (2013). Evaluation of curriculum content of educational sciences in education major of pre-school and primary school. Research in Curriculum Planning, Vol. 10, No. 11: 103-115[Persian].

Kirkgos, Y (2009). The challenge of developing and maintaining curriculum innovation at higher education, Procedia Social and Behavioral Sciences, No. 1: 73-78.

Klegg, S. (2011). Cultural capital and agency: connecting critique and curriculum in higher education, British Journal of Sociology of Education, Vol. 32, No. 1: 93-108.

Klien, M. F.(2001). Design patterns of curricula. enshrined in: curriculum: perspectives. approaches and prospects, Mehrmohammadi, M: 196-213. Mashhad: Behnashr.

Koslowski, F. A. (2005). A Qualitative Investigation of the perceived efficacy of quality and Assessment at an institution of Higher education. Temple University. ProQuest Information and learning Company, 168.

Lunenburg, F. C; & Ornstein, A. C. (2004). Educational Administration: Concepts and Practices. Wadsworth Publishing Company.

Maleki, H. (2007). An Introduction of Curriculum Development, Tehran: SAMT[Persian].

Maroofi, Y., Kiyamanesh, A., Mehrmohammadi, M., & Aliaskari, M. (2007). The evaluation of the quality of teaching in the Higher Education: Some views, Quarterly Journal of studies curriculum, Vol. 2, No. 5: 81-112[Persian].

Mayer, (2006). Academic program assessment and the academic dean. In ATS folio: master of divinity curriculum revision, pp: 33-40. Pittsburg: association of Essay.

Mehralizadeh, Y., & Salehi, E. (2004). Is the reform of higher education in Iran to change the world?. enshrined in: Proceedings of Higher Education and sustainable development. 159-178[Persian].

Yarmohammadyan, M. H. (2005). High quality in education Higher .enshrined in: The Encyclopedia of higher education. Ghorchian, N. A. Tehran: The big encyclopedia Farsi[Persian].

Zenger, W. F; Zenger, Sharon. K. (1999). Schools and Curricula for the 21 century: Predictions, Visions and Anticipals. Proquest education journals.

Sayari, A. A. (1994). analysis problems and bottlenecks Higher Education. Quarterly Journal of higher education and research, Vol. 2, No. 5: 19-47[Persian].

Shay, S. (2012). Conceptualizing curriculum differentiation in higher education: a sociology on knowledge point of view, British Journal of Sociology of Education, 1-20.

Silver, J. G., Elexander, W. M., & Loees, A. J. (2005). Curriculum development for , better teaching and learning, translation by gholamreza Khoey Nezhad, Mashhad: Astane Ghodse Razawi.

Sudmant, W. and Joanne, H. (1997). Five Year Graduate Follow-Up Survey of 1991 Baccalaureate Graduates from BCs. Public Universities Presidents Council. Canada: British Columbia.

Svenson, L. & Wihlborg, M. (2010). Internationalizing the content of higher education: the need for a curriculum perspective, High Educ, No. : 595-613.

UNESCO. (1997). Challenges of Education for all in Asia and The Appeal respons. UNESCO principal regional office of Asia Baryroh.

UNESCO. (2007) Higher Education Research. available at: [www. Portal. UNESCO org/education/en/ev](http://www.Portal.UNESCO.org/education/en/ev).

Vonovskis, M. A. (2007). An analysis of the concept and uses of systemic educational reform, Academic Educational Research Journal, 33(1): 53-85.

Walker, D. (2003). Fundamental of curriculum: passion and professionalism, New Jersey. London Publishers.

Walkington, J. (2002). A process for curriculum change in engineering, Eur. J. Eng Educ, , Vol. 27, No. 2: 133-148.

Wang, X. (2002). A Study of the Curriculum Structure and Content of Doctoral Programs in Higher Education in the People Republic of China. Pp.146. ProQuest Information and Learning Company.

Wiles, J; Bondi,J . (2002). Curriculum development; a guide to practice. New Jersey, Merrill and Prentice Hall, 6thed.