

Looking at educational experiences in the multidimensional continuum: How to Evaluate Attained curriculum?

Seyed Ali Khaleghinezhad, Akbar Hedayati

¹ PhD in Curriculum Studies, Research Institute for Education, Ministry of Education, Tehran, Iran.

² PhD in Curriculum Studies, University of Farhangian (Qom Branch), Qom, Iran.

Abstract

Due to gap among the types of curriculum, a complex area of curriculum studies, rethinking on the imaginative framework of it becoming an important issue. This study aims at analyzing a phenomena of the attained curriculum according to experiences and perceptions of 31 participants (17 faculty members, 12 undergraduate students, 2 educational experts) from Allameh Tabataba'i, Karazmi, and Tehran universities, Aja University of Medical Science, and the office of higher education planning using qualitative descriptive (QD) research method. Data were gathered through semi-structured interviews by purposeful sampling. Analyzing the data using open, axial and selective coding lead to discovering two categories of "short-term outcomes" and "long-term outcomes" and subcategories of "achievement of the predetermined outcomes", "outcomes of emerge learning", "Graduates Character development", "employment of graduates" and "continuing study of the graduates". A message of research is generally tracking the outcomes of students' educational experiences in a various dimension including occupational, personal, and educational life and gathering a relevant evidence for logical judgment on the positive and negative points of current undergraduate curriculum.

Keywords: Attained Curriculum, Educational Experiences, Undergraduate Education, Curriculum Outcomes

نگاهی به تجربیات آموزشی در پیوستاری چندوجهی: چگونه برنامه درسی کسب‌شده را ارزشیابی کنیم؟

سیدعلی خالقی‌نژاد^{*}، اکبر هدایتی

^۱ دکتری مطالعات برنامه درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی،

پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران، ایران.

^۲ دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان، قم، ایران.

چکیده

شکاف بین انواع برنامه‌های درسی از مسائل غامض حوزه برنامه‌درسی به شمار می‌آید که بازاندیشی درباره چارچوب‌های پنداشتی آنها را به یک ضرورت تبدیل کرده است. پژوهش حاضر با هدف واکاوی ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده، یکی از این چارچوب‌ها، با تکیه بر تجربیات و دیدگاه‌های ذینفعان برنامه‌های درسی دوره کارشناسی انجام شده است. با استفاده از روش پژوهش کیفی توصیفی تجارب و ادراکات ۳۱ نفر (۱۷ عضو هیئت‌علمی، ۱۲ دانشجوی نیمسال آخر دوره کارشناسی و فارغ‌التحصیل، ۲ کارشناس دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی) از دانشگاه‌های علامه طباطبائی، تهران و خوارزمی، دانشگاه علوم پزشکی ارتش و دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی با روش نمونه‌گیری هدفمند و از طریق مصاحبه نیمه‌ساختارمند گردآوری گردید. داده‌های احصاء شده از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل گردید. یافته‌های به‌دست‌آمده به شناسایی مقوله‌های «پیامدهای کوتاه‌مدت» و «پیامدهای بلندمدت» و خرده‌مقوله‌های «دستیابی به پیامدهای مشخص شده»، «پیامدهای یادگیری نوپدید»، «تحول شخصیتی فارغ‌التحصیلان»، «اشتغال فارغ‌التحصیلان» و «ادامه تحصیل فارغ‌التحصیلان» برای ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده منجر شد. پیام این پژوهش پیگیری پیامدهای مختلف تجربیات آموزشی دانشجویان دوره کارشناسی در ابعاد مختلف زندگی شغلی، شخصی و آموزشی و در نهایت جمع‌آوری شواهد مرتبط برای قضاوت‌های منطقی در خصوص نقاط مثبت و ضعف برنامه‌های درسی کنونی است.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی کسب‌شده، تجربه‌های آموزشی، دوره کارشناسی، پیامدهای برنامه درسی. فراکلاسی

مقدمه

شیوه‌های ارزشیابی یادگیری در یک برنامه درسی اشاره دارد (Tshering, 1998) «اجرا شده» (enacted curriculum) و اشاره به برنامه‌ای دارد که بر اساس برنامه درسی قصد شده در محیط واقعی کلاس به اجرا درمی‌آید (Schmidt, McKnight, Valverde, 1997) «کسب‌شده» (attained curriculum) و یادگیری‌هایی است که از طریق اجرای برنامه‌درسی در قالب مجموعه دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های دانشجویان به وجود می‌آید (Cil & Cepni, 2014) «حمایت‌شده»، (supportrd curriculum) و منابع مختلفی که تدریس و یادگیری را حمایت می‌کند و «سنجش شده» (assessed curriculum) و چگونگی سنجش برنامه درسی تدریس شده-اشاره کرد.

در بین انواع برنامه درسی که در بالا به آنها اشاره شد، شاید بتوان گفت که برنامه درسی کسب‌شده، ماحصل تمام تلاش‌های صورت گرفته است. به گفتهٔ مریکو و مریکو (Mereku, & Mereku, 2015) برنامه درسی کسب‌شده به پیامدهای یادگیری که به‌وسیلهٔ دانشجویان در نتیجه تجربیات یادگیری خویش به دست می‌آورند، اشاره دارد. آن درواقع همان توانایی‌های اصلی و سایر ویژگی‌هایی است که از دانشجویان انتظار می‌رود در نتیجه یادگیری موفق از خود نشان دهند. درواقع به‌واسطهٔ این نوع برنامه درسی است که ذینفعان نظام‌های آموزشی از کم و کیف اجرای برنامه درسی اطلاع حاصل می‌کنند. این نوع از برنامه درسی درواقع برآیند حاصل از تمام فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده و برنامه‌ریزی نشده است که در قالب پیشرفت‌های به‌دست‌آمده در ابعاد نگرشی، دانشی و مهارتی قابل مشاهده است و باید در فرایند ارزشیابی برنامه درسی مورد توجه قرار گیرد. وان دن اکر (Van den Akker, 2003) برنامه‌درسی کسب‌شده را تلفیقی از دو برنامه‌درسی تجربی (experimental curriculum) و برنامه درسی یادگرفته شده (learned curriculum) می‌داند. در برنامه‌درسی تجربی تجارب یادگیری ادراک‌شده توسط یادگیرنده و در برنامه‌درسی یاد

آموزش عالی به دلیل رسالت مهم آن در هدایت دانشجویان به سمت فهم علمی پدیده‌ها و آماده کردن آنان برای ورود به فعالیت‌های تخصصی بیش از همه دوره‌ها به وجود برنامه درسی منسجم و اثربخش نیاز دارد (Harris, Snell, Talbot & Harden, 2010). نیل به این هدف بدون فهم برنامه درسی دانشگاهی به راحتی ممکن نخواهد بود. برنامه‌های درسی دانشگاهی که قرن حاضر، به‌واسطهٔ با رشد بی‌سابقهٔ علمی خود بر پیچیدگی و به تبع آن بر ضرورت فهم صحیح آن افزوده است (Izadian Zoo, M., Momenimahmouei, 2018). تردیدی نیست که برنامه درسی به‌عنوان قلب نظام آموزش عالی که آخرین تحولات و دستاوردهای بشری در آن منعکس شده، مستلزم توجه ویژه‌ای است. برنامه‌های درسی، بستر شکل‌گیری مهم‌ترین فرایندهای نظام دانشگاهی یعنی یادگیری است (Fathi vajargah, 2013)؛ بنابراین، توجه به انواع مختلف برنامه درسی دخیل در فرایند یادگیری می‌تواند بستر لازم برای آشکارسازی شکاف بین ایده‌ها و پیامدها را امکان‌پذیر کند (Van den Akker, 2010). Fasoglio, & Mulder, 2010). فهم انواع برنامه‌درسی می‌تواند پیوند مناسبی بین راهبردهای کلی و فضاهای مشارکتی در فرایند آموزش ایجاد نماید و درنهایت درک مناسب فلسفه برنامه درسی، شایستگی‌های مورد انتظار از یادگیرندگان، محتوا، تجربیات یادگیری، محیط آموزش، سبک‌های یادگیری یادگیرندگان و روش‌های سنجش دستاوردهای برنامه درسی و... را سبب شود (Khaleghinezhad, Maleki, Farasathkah, 2006; Porter, 2016; Abbaspour, 2016).

برنامه درسی از آغاز فرایند تدوین تا اجرا و ارزشیابی در قالب انواع مختلفی مطرح شده و از جنبه‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته است که از آن جمله می‌توان به برنامه‌های «قصد شده» (intended curriculum) و برنامه درسی رسمی یا آشکار است که به آرمان‌ها، هدف‌ها، محتوا و روش‌های تدریس و

عدم برانگیزندگی محتوای برنامه‌درسی، عدم آموزش صحیح استادان، انتصاب افراد غیرمتخصص در پست‌های مدیریتی مربوط به حوزه آموزش، آرمانی بودن برخی برنامه‌های درسی و عدم تطبیق آن با واقعیت‌های موجود در جامعه و دانشگاه و عدم رغبت دانشجویان جهت کسب برنامه درسی قصد شده گزارش کرده‌اند.

خضری، مرزوقی، جهانی و رزمجو (Khezri, Marzoghi, Jahani, Razmjoo, 2019) در یافته‌های پژوهش خود با هدف طراحی چارچوب ارزشیابی برنامه درسی زبان انگلیسی، چارچوب ارزشیابی مطلوب از برنامه درسی را درگرو توجه به اهمیت ارزشیابی برنامه درسی، ویژگی‌های برنامه درسی، ابعاد، ملاک‌ها و مشارکت‌کنندگان در ارزشیابی برنامه درسی گزارش می‌کنند.

پیرزاده (Pirzadeh, 2011) در مقایسه برنامه درسی قصدشده و اجراشده با برنامه درسی کسب‌شده، دریافت که میزان همخوانی برنامه درسی کسب شده و قصد شده از دیدگاه دانشجویان و اساتید در وضعیت نامطلوبی است و برنامه درسی قصد شده با مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامه درسی اجرا شده همخوانی ناچیزی دارد. لوئن (Luen, 2008) در پژوهش خود گزارش می‌کند که غالباً بین برنامه درسی قصدشده، اجراشده و کسب شده هماهنگی وجود ندارد و دیدگاه‌های صنعت‌گران، کارفرمایان، مدرسان، اعضای هیئت‌علمی و دانش‌آموختگان در خصوص شایستگی‌هایی که باید توسط دانشجویان کسب شود متفاوت است. Bouangeune, Latsanyphone & Hirakawa, 2008 در نتیجه بررسی‌های خود در رابطه با انواع برنامه درسی، بیان می‌کنند که اغلب بین برنامه درسی قصدشده و برنامه درسی کسب‌شده، شکاف ملموسی وجود دارد. پژوهش (Alemu, Kind, Basheh, Michael, Atnafu, Kind & Rajab, 2019) نیز نتایج مشابهی نشان می‌دهد. نگارنده معتقد است که صداها ناموزون شنیده‌شده می‌تواند به درک ناکافی از اشکال برنامه درسی برگردد.

گرفته‌شده پیامدهای یادگیری جذب‌شده توسط یادگیرنده مورد توجه قرار می‌گیرد.

به باور متصدیان برنامه‌ریزی درسی، معمولاً بین آنچه به‌عنوان برنامه‌درسی قصد شده طراحی و تولید می‌شود و آنچه در عمل به اجرا گذاشته می‌شود و آنچه فراگیران در اثر اجرای برنامه درسی کسب می‌کنند، فاصله قابل‌توجهی وجود دارد (Luen, 2008). آنچه در برنامه درسی قصد شده به‌عنوان پیامدهای یادگیری یا هدف‌های برنامه درسی پیش‌بینی شده و اجرای برنامه درسی نیز در صدد نیل به آنها است، شاید بخشی از دانش‌ها و مهارت‌ها و نگرشی‌های کسب شده توسط یادگیرندگان را شکل دهد. بخش قابل‌توجهی از دستاوردهای یادگیری به‌ویژه در آموزش عالی، از پیش تعیین شده نیستند و به تبع آن فرایند ارزشیابی برنامه درسی که بر اساس هدف‌های از پیش تعیین شده طراحی می‌شود، قادر نخواهد بود کلیه دستاوردهای برنامه درسی را مورد ارزیابی و قضاوت قرار دهد.

فاصله انواع برنامه‌های درسی از جمله مسائلی است که مورد توجه ارزیابان برنامه درسی و پژوهشگران قرار گرفته است. در پژوهش آلمو، کاینده، باشی، میشل، اتنافو و رجب (Alemu, Kind, V., Basheh, Michael, Atnafu, Kind, & Rajab, 2020) که به بررسی شکاف دانشی بین برنامه درسی و قصدشده در آموزش دانشجو معلمان رشته فیزیک در اتیوپی متمرکز بود، نشان داد که برنامه درسی اجرا شده به نحو کارآمدی اجرا نشده است و معلمان تربیت‌شده از نظر دانش موضوعی ضروری برای تدریس موفق کمبودهایی دارند. غربا، دهباشی و رحیمی (Ghoraba, Dehbashi, Rahimi, 2016) در پژوهش خود در رابطه با فاصله بین برنامه درسی قصد شده و کسب‌شده در نظام آموزش عالی مهم‌ترین عوامل این گسست را عدم تخصص افراد در تدوین برنامه درسی، کمبود منابع انسانی، مادی و فنی، عدم اعتقاد تربیتی راسخ اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها نسبت به نقش برنامه درسی، عدم آشنایی با کاربران برنامه درسی در محیط زندگی و کاری، عدم وضوح و شفافیت اهداف،

استفاده کرده است. این نوع یادگیری در پی پاسخ‌گویی به این سؤال است که یادگیرندگان چه تجربیاتی به واسطه برنامه درسی اجرا شده، یاد گرفته یا ساخته‌اند، با توجه به این مفهوم، الزام بهره‌گیری از رویکردی دیگر را در ارزشیابی برنامه درسی موسوم به ارزشیابی هدف آزاد مطرح می‌شود که پدیده‌ای بسیار چالش‌برانگیز است (House, 1993).

در این رویکرد تمامی نتایج نوآوری آموزشی بدون هیچ‌گونه جهت‌گیری قبلی یا پیش‌داوری قبلی، سنجش و ارزیابی می‌شود. این تحولات دیدگاهی خود ساختار برنامه‌درسی نیز تحت تأثیر قرار خواهد داد؛ بنابراین، برای انجام مطلوب ارزشیابی برنامه درسی دانشگاهی ناگزیر توجه ما علاوه بر هدف‌هایی که انتظار دستیابی به آنها توسط برنامه‌ریزان و مجریان برنامه پیش‌بینی شده است، باید به دستاوردهای دیگر یادگیری نیز معطوف شود. دستاوردها و مؤلفه‌هایی که برای کنشگران و ارزشیابی برنامه‌درسی هنوز مبرهن نیست. از این‌رو شناسایی همه دستاوردهای مورد انتظار از برنامه درسی کسب‌شده می‌تواند به‌عنوان چارچوبی برای ارزشیابی جامع برنامه درسی دوره کارشناسی به شمار آید که پژوهش حاضر برای حل چنین مسئله‌ای صورت گرفته است.

روش‌شناسی پژوهش

فهم تجربیات زیسته و دیدگاه ذینفعان برای ترسیم چارچوب ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده از طریق روش‌های کمی پژوهش امکان‌پذیر نیست، اما «روش پژوهش کیفی توصیفی» امکان کشف و توصیف این پدیده را از دیدگاه آنان فراهم می‌کند (Sandelowski, 2002). در این روش نفوذ به درون تجربیات، دیدگاه‌ها و تمایلات آگاهی‌دهندگان اصل اساسی است و وزن زیادی به توصیف اختصاص دارد و هرجایی نیز لازم باشد از تفسیر نیز استفاده می‌شود (Sandelowski, 2010). البته، توصیف‌ها همیشه به ادراکات، تمایلات، حساسیت‌ها توصیف‌کننده هم بستگی دارد.

مطالعه حاضر تنها قصد دارد به تحلیل برنامه درسی کسب‌شده، نه سایر اشکال برنامه‌درسی و بسترسازی برای ارزشیابی اصیل از آن ورود نماید. ما معتقدیم که داوری نهایی در مورد دستاوردهای واقعی برنامه درسی، در نهایت با ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده امکان‌پذیر خواهد بود. برنامه درسی کسب‌شده با پیامدهای یادگیری و ویژگی‌های یادگیرندگان ارتباط زیادی دارد و آنچه دانشجویان یاد می‌گیرند، برداشت و اندیشه آنان درباره آنچه یاد گرفته‌اند و پیش‌زمینه آنها را در برمی‌گیرد (Mullis & Martin, 2013). فهم میزان دسترسی به این پیامدها و اطمینان از تسلط بر آنها از طریق ارزشیابی مداوم امکان‌پذیر است و مدیران برنامه‌های آموزشی از طریق ارزشیابی برنامه درسی قدر هستند که درباره تداوم یا رد کردن برنامه تصمیم بگیرند (Lewy, 1973).

ارزشیابی برنامه درسی به‌طور کلی تلاشی در جهت پاسخگویی به دو سؤال زیر است: آیا فرصت‌های یادگیری طراحی شده، برنامه‌ها، دروس و فعالیت‌های پیش‌بینی شده در برنامه درسی به‌گونه‌ای تدوین شده‌اند که به نتایج دلخواه منجر شوند؟ چگونه می‌توان بهترین رهنمودها را برای بهبود برنامه درسی ارائه کرد؟ (McNeil, 2006). هر دو سؤال در دل مبحث اثربخشی برنامه‌درسی قرار می‌گیرند؛ و البته ارزشیابی برنامه درسی به نحوه درک برنامه درسی بستگی دارد (Alkin, 1994).

ارزشیابی همچنین از تحولات دیدگاهی در حوزه تعلیم به‌طور کلی و برنامه درسی به‌صورت خاص اثر می‌پذیرد. برای مثال، با ورود پدیده‌ای موسوم به «یادگیری‌های نوپدید» فرایند ارزشیابی برنامه درسی پیچیده‌تر می‌شود. اندیشه پیامدهای یادگیری نوپدید به مگینسون (Megginson, 1994, 1996) برمی‌گردد. او از مفهوم راهبردهای یادگیری نوپدید برای تبیین اینکه چرا بعضی از یادگیرندگان بیشتر و بعضی‌ها کمتر از تجارب خویش به‌منظور یادگیری استفاده می‌کنند و یا مسئولیت بیشتری برای یادگیری خویش قائل می‌شوند

برای فهم میان‌ذهنی از پدیده برنامه‌درسی کسب‌شده و ارزشیابی آن صورت گرفت و در انتها برای تکمیل و رسیدن به ادراکی از پدیده از دیدگاه متخصصان برنامه‌درسی دارای تجربه ارزشیابی از برنامه‌های درسی استفاده شد. نمونه انتخابی این پژوهش شامل ۳۱ مشارکت‌کننده بوده است که همگی از طریق نمونه‌گیری هدفمند برگزیده شدند: دو کارشناس دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی؛ هفده آگاهی‌دهنده از میان استادان، دوازده دانشجوی کارشناسی نیمسال آخر و فارغ‌التحصیل (۸ مورد نیمسال آخر، ۲ مورد فارغ‌التحصیل) در رشته‌های دانشگاهی مختلف انتخاب شدند و با ملاحظه مسائل اخلاقی، مصاحبه «رودرو» انجام گرفت (جدول ۱).

در راستای کشف و ارائه توصیفی غنی از پدیده مورد نظر از میان روش‌های نمونه‌گیری هدفمند روش نمونه‌گیری با حداکثر تنوع (Maximum variation) استفاده گردید تا روایتی بسیط‌تر و گسترده‌تر از پدیده مورد نظر حاصل گردد. نمونه پژوهش تنوعی از حوزه‌های مختلف دانشگاهی را شامل می‌شود. بر این اساس، کارشناسان دفتر برنامه‌ریزی درسی دوره کارشناسی وزارت علوم تحقیقات و فناوری، دانشجویان دوره کارشناسی و فارغ‌التحصیلان و استادان در حوزه‌های علوم پایه، علوم مهندسی، علوم پزشکی، علوم انسانی به‌عنوان جامعه پژوهش انتخاب شد و بدون هیچ برآوردی از تعداد، فرایند انتخاب نمونه به‌صورت هدفمند آغاز گردید (در ابتدا گفت‌وگو با متخصصان و دانشجویان رشته‌های دانشگاهی مختلف

جدول ۱. ویژگی‌های آگاهی‌دهندگان در پژوهش

تعداد	سمت	مدرک و رشته دانشگاهی
۲	دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی	کارشناس آموزش
۵	دانشگاه‌های علامه طباطبایی، خوارزمی، تهران و علوم پزشکی ارتش	دکترای مطالعات برنامه درسی (دارای سوابق ارزشیابی برنامه‌های درسی یا فعالیت در زمینه برنامه‌های درسی دانشگاهی)
۲	عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی و خوارزمی	دکترای تکنولوژی آموزشی
۲	عضو هیئت علمی دانشگاه تهران	دکترای مهندسی عمران
۲	عضو هیئت علمی دانشگاه تهران	دکترای زیست‌شناسی سلولی و مولکولی
۲	عضو هیئت علمی دانشگاه تهران	دکترای طراحی صنعتی
۲	عضو هیئت علمی دانشگاه تهران	دکترای مهندسی آب
۲	عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی	دکترای آموزش زبان انگلیسی
۱۲	دانشگاه‌های علامه طباطبایی، خوارزمی و تهران	دانشجوی نیمسال آخر دوره کارشناسی یا اخیراً فارغ‌التحصیل شده در رشته‌های (تکنولوژی آموزشی؛ مهندسی عمران؛ زیست‌شناسی سلولی و مولکولی؛ طراحی صنعتی؛ مهندسی کشاورزی؛ زبان انگلیسی)

پدیدار گشت و مورد توجه پژوهشگر قرار گرفت. در مصاحبه‌های صورت گرفته معنای ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده و دیدگاه آگاهی‌دهندگان در آن مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گرفت و بالطبع از آنجاکه ارزشیابی احتیاج به تعیین ساختار و ابعاد دارد در حین گوش دادن مداوم به گفت‌وگوهای هدفمند صورت

جمع‌آوری داده

از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده گردید. مصاحبه در آغاز با چگونگی ارزشیابی از برنامه درسی دوره کارشناسی و معنای چنین پدیده‌ای در اذهان آگاهی‌دهندگان آغاز گردید. بخش ارزشیابی برنامه‌درسی کسب‌شده در حین انجام چنین پدیده‌ای

پژوهشگر (بیش از ۶ ماه فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده صورت گرفت، شایان ذکر است که این جستار تنها از بخشی از این پروژه پژوهشی است) حاصل گردید. (۲) «انتقال‌پذیری» که برای دسترسی به آن همان‌طور که در بخش روش‌شناسی و یافته‌ها نیز مبرهن است. فرایند پژوهش و ویژگی‌های شرکت‌کنندگان و بیان بخش‌هایی از دیدگاه شرکت‌کنندگان به‌صورت نقل‌قول مستقیم مستند شده است. نکته دیگر که می‌تواند اعتماد به یافته‌های این پژوهش را ارتقاء دهد، حاکمیت «روش سه‌سوسازی» در جمع‌آوری داده (داده‌ها از سه منبع دانشجو، استاد، کارشناس) است که یکی از مسیرهای مهم برای بالا بردن «اعتبار» در مطالعات کیفی به شمار می‌رود (Flick, 2002).

یافته‌ها

گردآوری داده‌های حاصل از مصاحبه با شرکت‌کنندگان در زمینه چگونگی ارزشیابی برنامه‌درسی کسب‌شده به پدیدار شدن ۷۲ مفهوم منجر شد که فراوانی هر مفهوم در جدول ۲، ذکر شده است. در مرحله بعد مفاهیم تکراری یا دارای معانی نزدیک طی فرایند تحلیل مقایسه مداوم به‌عنوان مقوله‌های خرد (پیامدهای یادگیری نوپدید، تعیین میزان دستیابی به پیامدهای مشخص شده، تحول شخصیتی دانشجویان فارغ‌التحصیل، اشتغال فارغ‌التحصیلان، ادامه تحصیل فارغ‌التحصیلان)، در هم ادغام شدند. پس از رفت‌وبرگشت‌های مداوم بین مفاهیم و مقولات فرعی کشف‌شده، کم‌کم جمع‌بندی تکمیل و کدگذاری در سطح انتزاعی‌تری در قالب دو مقوله پیامدهای کوتاه‌مدت و پیامدهای بلندمدت و مقوله اصلی ارزشیابی برنامه‌درسی کسب‌شده سازمان‌دهی گردید (جدول ۲). پژوهشگران برای اطمینان از اعتبار یافته‌های پژوهش نه تنها بعد از انجام هر مصاحبه‌ای بلکه بعد از رسیدن به انتهای مسیر، نتایج کدگذاری را با گروهی از متخصصان -آگاهی‌دهندگان که پژوهشگر فکر می‌کند از توانایی لازم برای قضاوت و تحلیل یافته‌ها برخوردارند- به

گرفته، ذهن پژوهشگر به تعیین مؤلفه‌های کلیدی و شاکله کلی برنامه درسی کسب‌شده هدایت گردید. یافته‌های به‌دست‌آمده در این مطالعه، حاصل غرق شدن و تلاش برای سازمان‌دهی و تلفیق معانی میان‌ذهنی از پدیده ارزشیابی برنامه‌درسی کسب‌شده است.

در حین اجرای این مطالعه تلاش گردید که تمامی ملاحظات اخلاقی انجام یک مطالعه کیفی (محرمانگی، برگزیدن نام مستعار، ترک مصاحبه، تنظیم زمان مصاحبه با نظر آگاهی‌دهنده، پرهیز از تحمیل هرگونه عقیده و دیدگاهی، گشودگی در پذیرش تجربیات و دیدگاه‌های متفاوت و غیره) رعایت گردد. درنهایت، پس از انجام هر مصاحبه، تحلیل و تبدیل به متن و کدگذاری آنها به سرعت صورت می‌گرفت و زمانی به جمع‌آوری اطلاعات پایان داده شد که پژوهشگر به این نتیجه رسید که اشباع نظری در مقوله‌ها پدید آمده و اطلاعات جدید عبارت از تکرار اطلاعات قبلی است.

تحلیل داده‌ها و ارزیابی کیفیت آنها

استخراج مفاهیم کلیدی در این پژوهش با تکیه بر دیدگاه اشتراوس و کوربین (Strauss & Corbin, 1990) طی سه فرایند کدگذاری باز نام‌گذاری، طبقه‌بندی و توصیف کدها انجام گرفت. کدگذاری محوری که در این مرحله از مقایسه مداوم مفاهیم و مقولات به‌دست‌آمده صورت می‌گرفت و کدگذاری انتخابی که در آن مقوله‌های اصلی شناسایی شد، صورت گرفت. همچنین، در تضمین اعتمادپذیری یافته‌ها، دو شاخص مهم و کلیدی (Guba & Lincoln, 1989) برگزیده شد: (۱). «اعتماد‌پذیری» که در آن پژوهش از طریق بررسی اعضاء (متن مصاحبه به همراه کدهای استخراج‌شده از طریق ایمیل برای آگاهی‌دهندگان ارسال گردید و در موارد ارسالی اکثراً فرایند کار تأیید گردید و در موارد محدودی نیز اصلاحاتی انجام گرفت)، گفتگو با همکاران (وجود یک همکار منتقد در کنار پژوهشگر اصلی بخش دیگر از راهبرد پژوهشگر اصلی برای رسیدن به اعتماد و حرکت در مسیر درست بود) و حضور طولانی‌مدت

اشتراک گذاشته شد و از آنها خواسته شد که پاسخ خود را در قالب عبارت بلی، خیر و احتیاج به اصلاح دارد، مشخص کنند. تمامی ۱۱ نفر (۱۰۰ درصد) آگاهی‌دهنده تأیید کردند که بین مفاهیم و مقولات ارتباط معنایی وجود دارد؛ مقوله‌ها از غنای مفهومی لازم برخوردارند و ارتباط بین مقوله‌ها به خوبی تشخیص داده شده است.

۱. پیامدهای کوتاه‌مدت

این مقوله از دو مقوله خرد دستیابی به پیامدهای مشخص شده و پیامدهای یادگیری نوپدید تشکیل شده است. این پیامدها از آنجاکه ما بعد از فارغ‌التحصیلی قادر هستیم درباره کیفیت و اثربخشی برنامه درسی قضاوت اجمالی داشته باشیم، مورد تأکید قرار گرفته بود. از دیدگاه آگاهی‌دهندگان دستیابی به پیامدهای یادگیری از قبیل مشخص شده نخستین پیامد از برنامه درسی است که باید مورد بررسی قرار گیرد. حمیدرضا، عضو هیئت‌علمی، معتقد است:

«درمجموع ارزشیابی از برنامه‌های درسی می‌تواند میزان دسترسی به اهداف برنامه‌های درسی را شناسایی کند و ابزار مناسبی برای پر کردن این شکاف باشد».

این نگاه به پیامدهای برنامه‌های درسی با دیدگاه تایلر (Tyler, 1949) درباره ارزشیابی از میزان دستیابی به اهداف از قبل تعیین‌شده برنامه‌های درسی، همسو است. عنایت، متخصص سنجش و اندازه‌گیری، معتقد است که:

«از دیدگاه من دستاوردهای برنامه درسی برای تحلیل جامع از آنچه انجام شده و میزان دستیابی به اهداف مدنظر باید مورد بررسی مداوم قرار گیرند و البته استفاده از یافته‌ها برای تجدیدنظر و تصمیم‌گیری درباره بهبود برنامه، باید مورد توجه قرار گیرد» (آگاهی‌دهنده ۴).

مقوله خرد دیگر مرتبط با پیامدهای کوتاه‌مدت برنامه‌درسی شناسایی پیامدهای یادگیری نوپدید است که می‌توان با رصد کردن اتفاقات غیرمنتظره در فرایند تجربیات آموزشی دانشجویان دوره کارشناسی به ارزشیابی آنها اقدام نمود. برای مثال، فرصت‌سازی شبکه‌های مجازی و جنس برخورد مدرسان دانشگاهی از این نمونه‌هاست و ارزشیابی از تأثیرات چنین فضاهایی در بر یادگیری دانشجویان در پایان دوره یا حتی در هنگام تحصیل می‌تواند زمینه مداخله برای ارتقای تجربیات آموزشی دانشجویان را فراهم کند. در این‌باره، حمید، فارغ‌التحصیل دوره کارشناسی مهندسی عمران، معتقد است که:

«وقتی استاد برای رشته خویش ارزش قائل نباشد و مرتب آن سرزنش کند دانشجو اعتمادبه‌نفس خود را از دست می‌دهد. رشته‌ها در ایران متأسفانه نسبت به هم مقایسه می‌شود درحالی‌که فلسفه آنها با هم متفاوت است. به نظر من ارزش رشته را افرادی که در آن کار می‌کنند تعیین می‌کنند، یعنی اگر افرادی که در درون یک رشته هستند برای رشته ارزش قائل نشوند. مسلماً بر نگاه دانشجو به ارزش آن رشته تأثیرگذار است. در صورتی که در خارج از کشور ممکن است هر حوزه‌ای با ارزش است و هر پژوهشی با اهمیت تلقی می‌شود» (آگاهی‌دهنده، ۵).

از طرفی دیگر رضوان از فرصت‌های مناسبی که شبکه‌های مجازی برای دانشجویان دوره کارشناسی طراحی صنعتی فراهم کرده سخن می‌گوید. او معتقد است:

«در رشته طراحی صنعتی ما از تجارب سایر دانشجویان استفاده می‌کنیم. برای مثال، در استفاده از شبکه‌های اجتماعی از قبیل اینستاگرام، فیس‌بوک خود دانشجویان فعال شده‌اند و اقدام به پرزنت کردن خود می‌کنند و به‌نوعی به یک فرهنگ در رشته ما تبدیل شده است» (آگاهی‌دهنده ۲۰).

جدول ۲. یافته‌های حاصل از کدگذاری باز و محوری پدیده ارزشیابی برنامه درسی کسب شده

مفهوم	مقوله اصلی	مقوله میانی	مقوله خرد
تأثیرگذاری فرهنگ مقایسه رشته‌ها بر اهمیت یک رشته از دیدگاه دانشجو (N=۳)؛ ضرورت ارزشیابی پیامدهای برنامه‌ریزی نشده برنامه‌های درسی دوره کارشناسی (N=۳)؛ آگاهی از فرصت‌سازی شبکه‌های اجتماعی بر ارائه توانمندی‌ها (N=۲)؛	پیامدهای ارزشیابی برنامه درسی قصد شده	پیامدهای کوتاه‌مدت	پیامدهای یادگیری نوپدید
تعیین میزان دستیابی به اهداف قصد شده (N=۵)؛ قضاوت درباره اصلاح یا تداوم برنامه از طریق فهم پیامدهای قصد شده (N=۲)؛ قضاوت درباره اثربخشی تجربیات آموزشی اجرا شده (N=۲)؛			تعیین میزان دستیابی به پیامدهای مشخص شده
بهبود اعتماد به نفس دانشجویان (N=۲)؛ رشد اخلاقی دانشجو (N=۱)؛ ضعف در تفکر انتقادی (N=۲)؛ مهارت در تعامل با کارفرما (N=۳)؛ احساس مفید بودن (N=۱)؛ تسری عدم علاقه اساتید به دانشجویان (N=۳)؛ مشکلات روحی دانشجویان (N=۴)؛ فهم اهمیت و ارزش علم به وسیله دانشجویان (N=۱)؛ استفاده عملی از آموخته‌ها در زندگی عملی (N=۴)؛ مشارکت در فعالیت (N=۱)؛ تأثیر ماهیت رشته بر بهبود مهارت‌های ارتباطی (N=۲)؛	پیامدهای بلندمدت		تحول شخصیتی دانشجویان فارغ التحصیل
ناهمخوانی بین تعداد دانشجویان و نیازهای بازار کار (N=۴)؛ وابستگی اشتغال فارغ التحصیلان به شرایط اقتصادی کشور (N=۲)؛ تبعیض در استخدام فارغ التحصیلان (N=۵)؛ آینده شغلی نامعلوم (N=۵)؛ نبود مشاغل مرتبط با رشته (N=۲)؛ تجهیز نشدن دانشجو به مهارت‌های مورد نیاز بازار کار (N=۳)؛ فاقد تجربه کافی بودن دانشجویان (N=۱)؛ یافتن کار متناسب با رشته نماد مطلوبیت برنامه درسی (N=۲)؛			اشتغال فارغ التحصیلان
ادامه تحصیل در دوره‌های تحصیلات تکمیلی (N=۳)؛ تمایل بر خروج کشور برای ادامه تحصیل (N=۳)؛ ادامه تحصیل در رشته‌های علوم پزشکی (N=۱)؛	ادامه تحصیل فارغ التحصیلان		

۲. پیامدهای بلندمدت برنامه درسی

مقوله میانی پیامدهای بلندمدت برنامه‌های درسی از خرده مقوله‌های تحول شخصیتی دانشجویان دوره کارشناسی، اشتغال و ادامه تحصیل دانشجویان تشکیل شده است. بر اساس مفاهیم استخراج شده از دیدگاه آگاهی دهندگان، پیامدهای برنامه‌های درسی تنها در دریافت مدرک دانشگاهی خلاصه نمی‌شود. بلکه، باید در ابعاد شخصی، اجتماعی و دانشگاهی

مورد کنکاش قرار گیرد. از دیدگاه آگاهی دهندگان تحول شخصیتی دانشجویان بهبود مهارت‌های ارتباطی، رشد اخلاقی، بهبود اعتماد به نفس، استرس و اضطراب، استفاده از آنچه یاد گرفته شده در زندگی، همه می‌تواند به عنوان نشانه‌هایی از اثرگذاری برنامه درسی بر تحول شخصیتی دانشجویان باشد که در ارزشیابی جامع از برنامه‌های درسی دانشگاهی بهتر است، مورد توجه قرار گیرد. در این باره، سعید،

دانشجوی فارغ‌التحصیل، پس از واکاوی تجربیات خویش، می‌گوید:

«وقتی که وارد دانشگاه شدیم هنگامی که وارد جمع می‌شدیم و باید موضوعی را ارائه می‌دادیم، بسیار ترس‌آور بود ولی آن‌چنین ترسی نداریم. این موضوع را توانستند به ما یاد دهند. حتی روش صحیح دفاع از پروژه خود را یاد گرفته‌ام. برخورد با کارفرما که ناراحت نشود و پروژه شما را از بین نبرد را تا حدودی یاد گرفته‌ایم» (آگاهی‌دهنده ۱۹).

همچنین، برنامه‌های درسی می‌توان پیامدهای منفی نیز به همراه داشته باشد. در این راستا، محمود، دانشجوی فارغ‌التحصیل، معتقد است:

«حتی اگر دانشجو با علاقه خودش وارد این رشته شده باشد، وقتی می‌آید و این وضعیت اسفناک را می‌بیند، بی‌انگیزگی اساتید را می‌بیند، دچار مشکلات روحی می‌شود که حالا من که قرار است این رشته را ادامه دهم در آینده می‌خواهد چه اتفاقی برای من رخ دهد و این دغدغه در طول تحصیل همواره همراه من است» (آگاهی‌دهنده ۱۱).

فرزانه که تجربه چندین سال تدریس در دوره کارشناسی دارد، می‌گوید:

«بعد مهمی از تأثیرات برنامه‌های درسی این است که چگونه از آنچه آموخته‌ایم در زندگی اجتماعی و شخصی خود استفاده کنیم. درواقع، آنچه یاد می‌گیریم باید روی سبک زندگی و بهتر زندگی کردن ما مفید باشد» (آگاهی‌دهنده ۱۲).

مقوله خرد دیگر در ارزشیابی از پیامدهای بلندمدت برنامه درسی، اشتغال فارغ‌التحصیلان است. از دیدگاه آگاهی‌دهندگان پیدا کردن شغل مرتبط با رشته

دانشگاهی را می‌توان نماد کیفیت برنامه‌درسی دوره کارشناسی در نظر گرفت و در ارزشیابی از برنامه‌های درسی نباید مورد بی‌توجهی قرار گیرد. در این رابطه، عنایت، متخصص سنجش و اندازه‌گیری، عقیده دارد:

«ما باید خروجی برنامه درسی با فاصله زمانی مناسب به‌صورت مداوم مورد بررسی قرار دهیم. باید پرسیم که آیا دانشجویی که تربیت کردیم توانسته است نیازی از جامعه را برطرف کند؟ یا اساساً جامعه نیازی به این نوع از فارغ‌التحصیلان دارد، من معتقدم برنامه درسی مطلوب، برنامه‌ای است که هر دانشجو متناسب با رشته خویش شغل پیدا کرده باشد (آگاهی‌دهنده ۲۸).

البته، موضوع‌های مهمی که باید در هنگام بررسی پیامدهای برنامه درسی در مقوله فرعی اشتغال در بافت ایران برای دور کارشناسی مدنظر قرار گیرد، بسیار زیاد است. آگاهی‌دهندگان مفاهیمی از قبیل بی‌نیازی سازمان‌های دولتی به فارغ‌التحصیلان، نداشتن مهارت‌های مورد نیاز شرکت‌های خصوصی، تبعیض در استخدام فارغ‌التحصیلان، نبود شغل‌های مرتبط با رشته در جامعه، نامطلوب بودن شرایط اقتصادی کشور را مورد تأکید قرار داده‌اند. برای مثال، حمید دانشجوی نیمسال آخر مهندسی عمران می‌گوید:

«پیدا کردن شغل برای فارغ‌التحصیلان یک پدیده چندبعدی است. یکی از ابعاد آن بازار کار خوب است؛ ایران در این زمینه همیشه با مشکلاتی زیادی روبرو بوده است، هشت سال جنگ و بعد اقتصاد ضعیف و از بین رفتن زیرساخت‌ها و در سال‌های اخیر مسئله تحریم‌های اقتصادی. مسئله دیگر، تعداد دانشجویان متناسب با نیاز بازار کار نیست و بسیار بیشتر از ظرفیت بازار کار است» (آگاهی‌دهنده ۵).

بالاخره آخرین مقوله خرد، پیامدهای بلندمدت برنامه درسی دوره کارشناسی، ادامه تحصیل دانشجویان

انتخاب کنند. برای اینکه به‌واسطه آن می‌توانند آزمایشگاه یا مطب پزشکی بزنند تا بتوانند از نظر شغلی حداقل درآمدی داشته باشند، بچه‌هایی که وزارت علوم را انتخاب می‌کنند، باز هم همین دغدغه‌ها را دارند چراکه دانشگاه‌های زیر نظر وزارت علوم از لحاظ امکانات و بودجه در مضیقه هستند و اساتید آن کم‌سوادترند» (آگاهی‌دهنده ۱۰).

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش از جنس مطالعات اکتشافی بود که منجر به ظهور ساختاری مرتبط با بافتار ایران برای ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده در دوره کارشناسی گردید. تحلیل داده‌های گردآوری‌شده به شناسایی مقوله اصلی ارزشیابی برنامه‌درسی کسب‌شده و دو مقوله میانی پیامدهای کوتاه‌مدت و پیامدهای بلندمدت منجر شد. برنامه‌درسی کسب‌شده، برنامه‌ای است که به تحلیل دستاوردهای حاصل از تجربیات آموزشی دانشجویان در دوره کارشناسی می‌پردازد، این تجربیات فقط شامل تجربیات رسمی نیستند و تجربیات غیررسمی هم بخشی از این برنامه‌درسی است. همچنین، این مطالعه قلمرو برنامه‌درسی کسب‌شده و ارزشیابی از آن را به تجربیات آموزشی دوره چهارساله کارشناسی، جامعه (اشتغال)، شخص (توسعه همه‌جانبه او از منظر تحولی) و آموزش متعالی (آموزش برای حرفه‌ای شدن بیشتر)، گسترانده است.

ارزشیابی از پیامدهای کوتاه‌مدت برنامه‌درسی کسب‌شده به نتایج اشاره دارد که دانشجو پس از اتمام دوره کارشناسی انتظار است به آن دست یافته باشد. این پیامدها می‌توانند از قبل برنامه‌ریزی‌شده یا برنامه‌ریزی نشده باشند. بر اساس دیدگاه آگاهی‌دهندگان پیامدهای کوتاه‌مدت از دو گزاره مفهومی دستیابی به پیامدهای تعیین‌شده و پیامدهای یادگیری نوپدید تشکیل شده است. دستیابی به پیامدهای تعیین‌شده به این دلیل مهم است که ارزیاب برنامه درسی می‌تواند با تحلیل شکاف بین پیامدهای

است. ادامه تحصیل می‌تواند دلایل مختلفی داشته باشد. تعدادی از آگاهی‌دهندگان معتقد بودند که برای تقویت دانش و مهارت‌های خویش ترجیح می‌دهند که ادامه تحصیل دهند. در این رابطه، حسن می‌گوید:

«من در دوره کارشناسی مهندسی آب با حوزه‌های مختلف مهندسی آب آشنا شدم ولی تصمیم گرفتم برای حرفه‌ای شدن فقط در یک حوزه از آن ادامه تحصیل بدهم» (آگاهی‌دهنده ۲۱).

برخی از آگاهی‌دهندگان معتقدند که برای آنها تنها گرفتن مدرک تحصیلی مهم است. آنها دریافت این مدرک را تنها گواهی‌نامه‌ای برای ادامه تحصیل در کشورهای دیگر می‌دانند. یکی از این آگاهی‌دهندگان، سعید است که دلیل زیر را بیان می‌کند:

«من فکر می‌کنم هزینه تحصیل در دوره کارشناسی در کشورهای دیگر بسیار بالاست و برای دوره کارشناسی نیز کمک‌هزینه تحصیلی وجود ندارد؛ بنابراین بهترین چیز این است که دوره کارشناسی را در ایران تمام کرده و سپس برای ادامه تحصیل به کشورهای دیگر رفت» (آگاهی‌دهنده ۱۸).

اما تحصیل در یک رشته نیز ممکن است، دلایل دیگری هم داشته باشد. برای مثال، عده‌ای از آگاهی‌دهندگان تحصیل در دوره کارشناسی رشته زیست‌شناسی را به مسائلی از قبیل عدم قبولی در رشته‌های خوب علوم پزشکی و یا اتمام این دوره برای تحصیل در رشته‌های علوم پزشکی در دوره‌های تحصیلات تکمیلی می‌دانند. مونا تجربه خویش از این موضوع را این‌گونه روایت می‌کند:

«تعداد زیادی از بچه‌ها دوره کارشناسی زیست‌شناسی سلولی و مولکولی ترجیح می‌دهند برای ارشد و دکتری رشته‌های علوم پزشکی را

Hajitabar and et al, Bouangeune, and et al, 2008 (2016). وجود این شکاف می‌تواند متأثر از عوامل متعددی باشد که در این بین، شناسایی پیامدهای مورد انتظار و پیش‌بینی شده برنامه درسی نقش به‌سزایی در کاهش این شکاف دارد. چراکه نتایج ارزشیابی برنامه درسی کسب‌شده تا حد زیادی با پیامدهای پیش‌بینی‌شده برنامه درسی مورد قضاوت قرار می‌گیرد. پیامدهای نوپدید گزاره مفهومی دیگری است که در مقوله دستاوردهای کوتاه‌مدت برنامه درسی شناسایی شد. پیامدهای نوپدید اگرچه موضوعی جدیدی درباره نتایج فرایند یاددهی-یادگیری در برنامه درسی نیست، ولی از دو جنبه حائز اهمیت است. نخست اینکه آگاهی‌دهندگان ایرانی نیز معتقد به پیامدهای نوپدید در نتیجه اجرای برنامه‌درسی بودند. دوم، تحلیل پیامدهای یادگیری نوپدید به‌صورت جامع در ادبیات برنامه درسی مورد بررسی قرار نگرفته است. از پیامدهای یادگیری نوپدید مورد اشاره در این مطالعه می‌توان به اثر نامطلوب مقایسه رشته‌ها در دوره کارشناسی بر کاهش انگیزش دانشجویان رشته‌هایی است که بازار کار مناسبی در ایران ندارند (برای مثال، رشته مهندسی کشاورزی) اشاره کرد. علاوه بر این، آگاهی از فرصت‌سازی شبکه‌های اجتماعی (به‌ویژه در رشته طراحی صنعتی) برای پیدا کردن کار و ارائه توانمندی‌ها از پیامدهایی نوپدیدی بود که در اهداف برنامه‌درسی طراحی صنعتی به آن اشاره‌ای نشده بود. اندیشه پیامدهای یادگیری نوپدید به مگینسون (Megginson, 1994, 1996) برمی‌گردد که او از مفهوم راهبردهای یادگیری نوپدید برای تبیین اینکه چرا بعضی از یادگیرندگان بیشتر و بعضی‌ها کمتر از تجارب خویش به‌منظور یادگیری استفاده می‌کنند و یا مسئولیت بیشتری برای یادگیری خویش قائل می‌شوند، استفاده کرد، به گفته او، تأکید فراوان بر پیامدهای یادگیری برنامه‌ریزی‌شده ممکن است نادیده گرفتن یا حتی محدودکننده پیامدهای نوپدیدی شود که می‌توانند بسیار مفید باشند. هاسی و اسمیت (Smith,

یادگیری مورد نظر و به‌دست‌آمده به قضاوت کلی درباره اثربخشی تجربیات آموزشی و تصمیم‌گیری درباره اصلاح یا تغییر برنامه درسی بپردازد. البته، شایان ذکر است که قضاوت درباره دستاوردهای برنامه درسی با در نظر گرفتن این گزاره به تنهایی نمی‌تواند جامع باشد. از دیدگاه آگاهی‌دهندگان تعیین میزان دسترسی به پیامدهای یادگیری این موضوع از آن نظر حائز اهمیت است که این پیامدها می‌توانند به‌عنوان یکی از شواهد قابل اعتماد برای اصلاح، تغییر یا تداوم برنامه‌های درسی مورد استفاده قرار گیرند. همسو با یافته‌های این پژوهش کندوکاو در پژوهش‌های موجود نشان می‌دهد که سنجش پیامدهای یادگیری به‌عنوان ابزار مهمی برای مستند کردن اثربخشی آموزش‌ها و برنامه‌های درسی به کار گرفته شده است (Bers, 2008; Coates, 2016; Yassine, Kadry, & Sicilia, 2014). برای مثال، (Foley, 2008) معتقد است در رشته پرستاری همه جنبه‌های آموزش برای دستیابی به پیامدها مسئولیت دارند، اما هنوز ابزارهایی که به‌صورت دقیق این پیامدها را در هم تلفیق کنند، موجود نیست. او در این راستا، به ارائه ابزاری برای اندازه‌گیری دو پیامد تفکر انتقادی و ارتباط به‌عنوان تکلیف نهایی برنامه درسی پرداخت. ابزار ارتباط از طریق ارائه شفاهی دانشجو توسط همه استادان دانشکده پرستاری در طول ارائه نمره‌گذاری شد و تفکر انتقادی از طریق پروژه نوشته شده توسط دانشجو مورد بررسی قرار گرفت. علاوه بر این، در سال‌های اخیر چارچوب‌های صلاحیت ملی و بین‌المللی برای توصیف پیامدها و صلاحیت‌های یادگیری از قبیل پروفایل صلاحیت دوره اتحادیه لومینیا (Lumina Foundation, 2015) و سنجش و تدریس مهارت‌های قرن بیست‌ویک (Binkley, 2012)، برای سنجش پیامدهای یادگیری از قبل مشخص شده در سطح برنامه مطرح شده است. اغلب نتایج پژوهش‌هایی که در رابطه با انواع برنامه درسی توسط پژوهشگران انجام شده است بیانگر وجود شکاف بین انواع برنامه درسی است (Goraba and et al, 2017; Iuen, 2008;

شغلی خود بودند و فکر می کردند که زمان زیادی از عمر خود را در دانشگاه تباه کرده اند. گروهی دیگر (رشته طراحی صنعتی) به پیامدهای مثبتی از قبیل افزایش اعتماد به نفس برای ارائه توانمندی های خویش، بهبود توان تحلیل و نقد مسائل و تقویت کار تیمی اشاره کردند. به هر حال این یافته ها گواهی بر این است که تحصیلات دانشگاهی می تواند نگرش و ادراک دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد و این تغییرات در طول زندگی همراه آنان خواهد بود. توجه به این مسئله که آیا برنامه های دانشگاهی به رشد شخصی (Character development) دانشجویان فارغ التحصیل کمک کرده است موضوعی است که در پژوهش های مختلف مورد واکاوی قرار گرفته است. در این خصوص، بیستا (biesta, 2009) اجتماعی کردن و ذهنی گرایی (آماده شدن برای تفکر و فعالیت مستقلانه) دانشجویان را از کارکردهای آموزش می داند. همچنین نتایج پژوهش های (perslova, 2010., Sax, 2004., Cabrera, 2005) نشان می دهد که کالج ها و دانشگاه ها به جامعه از طریق توسعه شخصیت و گرایش های اخلاقی دانشجویان در نقش های مدنی و رهبری به جامعه کمک می کند. دامنه کمک فارغ التحصیلان دانشگاهی می تواند شامل کمک به گروه های کم برخوردار برای ارتقای صلح و عدالت، فعالیت های ادبی و هنری، ثبات خانوادگی و شغلی و شهروند مسئول باشد که همه این موارد می تواند بر رشد شخصی دانشجویان و جامعه اثرگذار باشد. در نهایت، یافته های پژوهش چن، هسو و وو (Chen, Hsu, & Wu, 2009) که معتقدند ارزشیابی برنامه درسی نه تنها باید بر روی ویژگی های شناختی و ذهنی فارغ التحصیلان تمرکز کند بلکه باید بر ویژگی های مربوط به حوزه عاطفی نیز توجه کنند، نتایج این پژوهش را مورد حمایت قرار می دهند.

زیرمقوله دیگر پیامدهای بلندمدت، اشتغال است. این مفهوم چالشی است که جهت گیری برنامه های درسی دوره کارشناسی را نیز تحت تأثیر قرار داده است.

(Hussey & 2010) نیز به اهمیت پیامدهای یادگیری نوپدید پرداخته است. آنها عقیده دارند پیامدهای یادگیری نوپدید بسیار باارزش هستند و به نحو فزاینده ای در دوره تحصیلات تکمیلی یا در سطح دوره کارشناسی مهم اند. در نهایت، بورنر (Bourner, 2003) با یک مثال، به وجود پیامدهای یادگیری نوپدید با نگاه مثبت می نگرد و به نوعی رخ دادن آنها را محرک روی دادن یادگیری در سطح بالا می داند. او معتقد است تأمل فرایند تبدیل تجربه به یادگیری است و چنین تحول و تغییری نوپدید بوده و برنامه ریزی شده نیست؛ بنابراین، تعیین پیامدهای یادگیری از قبل برنامه ریزی شده برای چنین فرایندی که به پیامد یادگیری نوپدید منجر می شود، بسیار سخت است. البته، با توجه به یافته های پژوهش حاضر، پژوهشگر معتقد است که پیامدهای یادگیری نوپدید تنها دارای نتایج مثبت نمی باشند و ممکن است پیامدهای منفی را نیز به همراه داشته باشد.

پیامدهای بلندمدت، دیگر مقوله اصلی به دست آمده در این پژوهش بود. پیامدهای بلندمدت به عواقب بلندمدتی اشاره دارد که در نتیجه فرایندهای یاددهی-یادگیری در قابلیت های بالقوه افراد به وجود آمده و منجر به دریافت گواهی صلاحیت شده است. بر اساس دیدگاه آگاهی دهندگان، سه گزاره مفهومی تحول شخصیتی دانشجویان، اشتغال فارغ التحصیل و ادامه تحصیل به عنوان پیامدهای کلیدی بلندمدت برنامه درسی شناسایی و نام گذاری گردید. تحول شخصیتی دانشجویان به بهبود و تقویت ویژگی هایی از قبیل تعامل مناسب با دیگران، اعتماد به نفس، تفکر انتقادی، حرمت خود، رشد اخلاقی و فهم اهمیت و ارزش علم و استفاده از آن در زندگی اجتماعی و شخص خود اشاره دارد. عده ای از آگاهی دهندگان (به ویژه دانشجویان رشته زیست شناسی و مهندسی کشاورزی) از اثرات روحی نامطلوب تحصیل در رشته های خود به دلیل فضای رکود و بی انگیزگی در میان استادان و دانشجویان سخن گفته اند. آنها به شدت نگران آینده

و علایق فراگیران. در این راستا دوچی و نیکمنز (Dochy, P. & Nickmans, 2005) با اشاره به اهمیت اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاهی، مهم‌ترین دستاورد برنامه درسی را ایجاد ارتباط بین نظام آموزشی و دنیای کار قلمداد می‌کنند. شیلینگ و کوتینگ (Schilling & Koetting, 2010) نیز مهم‌ترین کارکرد برنامه درسی را تربیت نیروی بالقوه دنیای کار می‌داند که همگی نشان از اهمیت این پیامد بلندمدت در ارزشیابی کیفیت برنامه درسی کسب‌شده دارد. علاوه بر این، لیتوود و فیلپ (Leathwood and Phillips, 2000) نیز هدف برنامه درسی در رویکرد پیامدمحور را تأکید بر توانمندی‌ها و مهارت‌های دانشجویان ذکر کردند، تا آنها به‌عنوان فارغ‌التحصیلان توانمند و آماده برای شغل‌های آینده وارد جامعه شوند. ساندرز-اسمیت و گراف (Saunders-Smiths, & Graaff, 2012) از منظر دیگر به مسئله می‌نگرند و به طریقی به دنبال تلفیق نیازهای شغلی در برنامه‌های درسی هستند. به گفته آنها فارغ‌التحصیلان موقعیت منحصر به فردی برای ارزشیابی اثربخشی دوره تحصیلی خود بر زندگی حرفه‌ای خویش دارند. آنها به راحتی می‌توانند کمبودهایی که در طول تحصیل دانشگاهی تجربه کرده‌اند شناسایی کنند و با تجارب شغلی روزانه خویش تطبیق دهند و بگویند که افراد شاغل در آن حرفه چه دانش و مهارت‌های جدیدی برای موفقیت در شغل خویش نیاز دارند.

در نهایت، ادامه تحصیل آخرین گزاره مفهومی مربوط به پیامدهای بلندمدت است. تأملی بر مصاحبه‌های انجام شده با آگاهی‌دهندگان مختلف نشان می‌دهد که ادامه تحصیل بعد از دوره کارشناسی به سه دلیل کلی اتفاق می‌افتد: نخست، گروهی از دانشجویان به دلیل عدم قبولی در رشته کارشناسی مورد نظر، قصد دارند در دوره تحصیلات تکمیلی رشته مورد علاقه خود را دنبال کنند (به‌ویژه دانشجویان رشته زیست‌شناسی). دوم، گروهی از دانشجویان هزینه تحصیل در دوره کارشناسی ایران در قیاس با دانشگاه‌های خارج کشور، ارزان ارزیابی کردند. از این رو، آنها قصد داشتند بعد از پایان تحصیل

از دیدگاه آگاهی‌دهندگان ناهماهنگی بین تعداد دانشجویان و نیازهای بازار کار، شرایط اقتصادی نامناسب کشور، تبعیض در استخدام فارغ‌التحصیلان، فقدان مشاغل مرتبط با رشته‌های تحصیلی دانشگاهی، تجهیز نشدن دانشجو به مهارت‌های مورد نیاز بازار کار را به‌عنوان چالش‌های کنونی اشتغال دانشجویان در دوره کارشناسی است. بخش خصوصی در کشور در سال‌های اخیر در وضعیت نابسامان قرار دارد و مؤسسات دولتی نیز فقط به تعداد محدودی نیروی کار جدید نیاز دارند و یا به‌نوعی شاید بتوان گفت که آنها نیروی مازاد هم دارند. اهمیت ارتباط بین برنامه‌های درسی با اشتغال به حدی است که فینچ و رانکیتون (Finch and Crunkilton, 1991) و کیسر، لورنز، و اپلتون (Keiser, Lawrenz, & Appleton, 2004) عنوان کرده‌اند که موفقیت برنامه‌های درسی آموزش حرفه‌ای نه تنها باید از طریق پیشرفت تحصیلی یادگیرنده اندازه‌گیری شوند، بلکه نتایج پیشرفت در دنیای واقعی و کار نیز مورد کنکاش قرار گیرد؛ بنابراین، برنامه‌های آموزشی باید مستقیماً به دانشجویان در توسعه دامنه وسیعی از دانش، مهارت، نگرش و ارزش‌هایی که به وضوح به اشتغال‌پذیری (employability) فارغ‌التحصیلان منجر می‌شود، کمک کنند. همچنین مون (moon, 2007) با تأکید بر پیامدهای بلندمدت برنامه درسی بر این باور است که برنامه درسی که توسط یادگیرندگان کسب می‌شود باید با معیارهای زیر مورد ارزشیابی و قضاوت قرار گیرد: قرار دادن دانش و اطلاعات مناسب و مرتبط با ایفای نقش و وظایف شغلی و حرفه‌ای در اختیار یادگیرندگان؛ تأکید بر یادگیری و ارتقای مهارت‌های فراگیران تا رساندن آنان به توانمندی اجرای موفقیت‌آمیز و مؤثر مهارت‌هایشان؛ تأکید بر تغییر دانش، نگرش و مهارت فراگیران به‌صورت توأمان؛ داشتن فرصت کافی برای کسب تجربه و رسیدن به توانمندی لازم در ایفای نقش اقتصادی؛ تأکید بر میزان دستیابی به شایستگی‌ها به‌عنوان معیار ارزشیابی برنامه درسی و ارائه فرصت‌های آموزشی متناسب با استعدادها

اساس ادراک مستقیم دینفعان پرداخته است. یافته‌های حاصل از این پژوهش از یک طرف بازخورد سریعی به پیامدهای یادگیری برنامه‌ریزی‌شده و نوپدید برای دینفعان فراهم می‌کند و از طرف دیگر به عواقب نهایی این پیامدها در زندگی شخصی، اشتغال و ادامه تحصیل دانشجویان پرداخته است؛ بنابراین، این مؤلفه‌ها می‌توانند به‌عنوان مسیری برای تعیین آنچه ارزیاب برنامه درسی پس از اتمام یک دوره باید مورد کنکاش قرار دهد مطرح باشد و از نتایج آن برای بهبود کیفیت برنامه‌های درسی بهره‌گیرند.

منابع

- Alemu, M., Kind, V., Basheh, M., Michael, K., Atnafu, M., Kind, P., & Rajab, T. (2020). The knowledge gap between intended and attained curriculum in Ethiopian teacher education: identifying challenges for future development Compare, *Journal of Comparative and International Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1593107>.
- Alkin, M.C. (1994). Curriculum Evaluation Models. The international encyclopedia of education. [second edition] Oxford: Pergaman, pp.1270-1283.
- Bers, T. H. (2008). The role of institutional assessment in assessing student learning outcomes. *New Directions for Higher Education*, 141, 31-39. doi:10.1002/hea.291.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46. doi:10.1007/s11092-008-9064-9.
- Binkley, M., O. Erstad, J. Herman, S. Raizen, M. Ripley, M. Miller-Ricci, and M. Rumble. (2012). "Defining Twenty-first Century Skills." In *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, edited by P. Griffin, E. Care, and B. McGaw, 17-66. Dordrecht: Springer

دوره کارشناسی برای تحصیلات تکمیلی به دانشگاه‌های دارای کیفیت خارج از کشور بروند. گروهی دیگر برای افزایش مهارت‌های حرفه‌ای خویش و به دست آوردن درآمد بیشتر قصد ادامه تحصیل دارند. همسو با یافته‌های این پژوهش، کندی، کربرت و آلری (Candy, Crebert & O'leary, 1994) از انتخاب مسیرهای مختلف یادگیری نام برده‌اند: اول، نخستین یادگیری، یادگیری در محل کار است. پژوهش‌های زیادی درباره اینکه نوعی یادگیری در محل کار رخ می‌دهد، وجود دارد که بخشی از آن به کمک‌مربی و بخشی دیگر اکتسابی و غیرمترقبه یا تصادفی است. دوم، یادگیری مداوم آموزش حرفه‌ای است که ممکن است توسط انجمن‌های حرفه‌ای، دانشگاه یا نهادهای دولتی صورت گیرد. سوم، بعضی از دانشجویان دوره کارشناسی بعد از فارغ‌التحصیلی، دوره دیگری را شروع می‌کنند که از آن به‌عنوان انتخاب دوره تحصیلات تکمیلی برای مطالعه رسمی بیشتر یاد می‌شود. چهارم، یادگیری خودراهبر است که به افراد در تبدیل شدن به بزرگسال یا شهروند کمک می‌کند. علاوه بر این، سایر پژوهش‌ها از قبیل Trice, 2003; Eide & Waehrer, 1998; Zhang, (2005) حاکی از آن است که بسیاری از دانشجویان یک رشته را با هدف پایان آموزش خویش با درجه کارشناسی در آن انتخاب نمی‌کنند، بلکه آنها قصد دارند در برنامه‌های تحصیلات تکمیلی یا حرفه‌ای ثبت‌نام کنند. دانشجویان ممکن است به خاطر ارزش انتخاب آموزش در سطوح بالا کالج‌هایی را ترجیح دهند که برای آنها فرصت‌های بیشتری برای تحصیل در سطح تحصیلات تکمیلی را فراهم کنند.

اگر قسمت قابل‌توجهی از ماحصل تلاش‌های برنامه‌ریزی درسی را از یک‌سو و تلاش‌های یادگیرندگان و مؤسسات آموزش عالی را از سوی دیگر، دانش، نگرش، مهارت‌ها و توانایی‌هایی در نظر بگیریم که در نهایت توسط یادگیرندگان کسب می‌شود، اهمیت مطالعه حاضر مشهودتر خواهد بود. چراکه این پژوهش به ارائه نقشه جامعی برای ارزشیابی برنامه‌درسی کسب‌شده بر

- Bouangeune, S., Latsanyphone, S., & Hirakawa, Y. (2008). Gap between intended and acquired curriculum of English in secondary schools in Laos. *The Journal of AsiaTEFL*, 5(3), 133-170.
- Bourner, T. (2003). Assessing reflective learning. *Education+ Training*, 45(5), 267-272.
- Cabrera, A. F., Weerts, D. J., & Zulick, B. J. (2005). Making an impact with alumni surveys. *New Directions for Institutional Research*, 2005(126), 5-17.
- Candy, P. C., Crebert, G., & O'leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education* (Vol. 28). Canberra: AGPS.
- Chen, S., Hsu, I. C., & Wu, C. M. (2009). Evaluation of undergraduate curriculum reform for interdisciplinary learning. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 161-173. DOI: 10.1080/13562510902757203
- Çil, E., & Çepni, S. (2014). The Association of Intended and Attained Curriculum in Science with Program for International Students Assessment. *International Education Studies*, 7(9), 1-14.
- Coates, H. (2014). *Higher education learning outcomes assessment*. Frankfurt: Peter Lang.
- Dochy, P. & Nickmans, G. (2005). Competence-based education an assessment. Theory and practice of flexible learning. Utrecht: Lemma.
- Eide, E., & Waehrer, G. (1998). The role of the option value of college attendance in college major choice. *Economics of Education review*, 17(1), 73-82.
- Farra, S. L., Smith, S., & Bashaw, M. A. (2016). Learning Outcome Measurement in Nurse Participants After Disaster Training. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 1-6.
- Fathi vajargah, k., moosapur, N., Yadegarzadeh, G. R. (2013). *Higher Education Curriculum Planning: An Introduction to Concepts, Perspectives and models*, First Edition, Tehran: Mehraban Book.
- Finch, C. R., & Crunkilton, J. R. (1991). Capacity Building through International Linkages. *Journal of Industrial Teacher Education*, 28(3), 63-71.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications Limited.
- Foley, D. K. (2008). Development of a visual analogue scale to measure curriculum outcomes. *Journal of Nursing Education*, 47(5), 209-213.
- Ghoraba, M., dehbashi, A., Rahimi, H. (2016). Educational Gap: The Break between the Intended and Learned Curriculum in Iran's Higher Education System, *studies of higher education curriculum*, 9 (17), 93-114. (in Persian).
- Gillis, A., & Jackson, W. (2002). *Research for nurses: Methods and interpretation*. FA Davis Company.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Hajitabar, M., maleki, H., Ahmadi, G. A. (2016). Design and Validation of a Conceptual Model for Narrowing the Gap between Intended, Implemented, and Attained Curricula in the Public Education System in Iran. *Bi-Quarterly Journal of Theory and Practice in the Curriculum*, 4 (7):5-30.
- Harris, P., Snell, L., Talbot, M., Harden, R. M., & International CBME Collaborators. (2010). Competency-based medical education: implications for undergraduate programs. *Medical Teacher*, 32(8), 646-650.
- Herr, K. D., George, E., Agarwal, V., McKnight, C. D., Jiang, L., Jawahar, A., ... & Ganeshan, D. (2020). Aligning the Implicit Curriculum with the Explicit Curriculum in Radiology. *Academic radiology*, 27 (9): 1268-1273
- House, E. R. (1993). *Professional evaluation: Social impact and political consequences*. Sage Publications, Inc.
- Hussey, T., & Smith, P. (2008). Learning outcomes: a conceptual analysis. *Teaching in higher education*, 13(1), 107-115.

- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Izadian Zoo, M., Momenimahmouei, H. (2018). Comparing curriculum quality evaluation from a perspective Graduate students of humanities, *Research in Curriculum Planning*, 15 (30), 114-127
- Keiser, J., Lawrenz, F., & Appleton, J. (2004). Technical education curriculum assessment. *Journal of Vocational Education Research*, 29(3), 181-194.
- Khezri, A., Marzoghi, R., Jahani, J., Razmjoo, S. A. (2019). Designing an Evaluation Framework of English Language Curriculum in the Secondary Schooling of Islamic Republic of Iran, *Research in Curriculum Planning*, 16 (350). 147-161. (in Persian).
- Khaleghinezhad S A, Maleki H, Farasathkah M, Abbaspour A. (2016). Exploring a Conceptual Framework for Evaluation of the Undergraduate Intended Curriculum: A Qualitative Study. *Iranian Journal of Medical Education*. 2016; 16:561-57. (in Persian).
- Leathwood, C., & Phillips, D. (2000). Developing curriculum evaluation research in higher education: process, politics, and practicalities. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Education Planning, Vol. 40 (3)*, 313-330.
- Lewy, A. (1973). The practice of curriculum evaluation. *Curriculum Theory Network*, 3(11), 5-33.
- Luen, Wong Kee. (2008). Curriculum gaps in business education: a case study of stakeholders' perceptions. Thesis submitted for the degree of Doctor of Education at the University of Leicester.
- Lumina Foundation. (2015). "The Degree Qualifications Profile." <http://www.luminafoundation.org/files/resources/dqp.pdf>.
- Maroofi, Y. (2017). The steps of curriculum evaluation: the proses of curricula evaluation, *journal of paramedicine faculty*, 4 (2), 30-36. (in Persian).
- McNeil, J. D. (2006). *Contemporary curriculum in thought and action*. (6th ed.). Danvers: John
- Megginson, D. (1994) 'Planned and Emergent Learning', *Executive Review* 7(6):29-32.
- Megginson, D. (1996) 'Planned and Emergent Learning', *Management Learning* 27(4):411-28.
- Moon, Y. L. (2007). Education reform and competency-based education. *Asia pacific education review*, 8(2), 337-341.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2013). *TIMSS 2015 Assessment Frameworks*. Chestnut Hill,
- Olateru-Olagbegi, A. (2016). Teacher involvement in curricula design in higher education. *SFU Educational Review*, 9. Retrieved from file:///C:/Users/ayaa202/Downloads/308-Article%20Text-665-1-10-20180301%20(2).pdf.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks.
- Pirzadeh, azam. (2011). *Comparison of intended and implemented whit attained curriculum in Islamic lessons education of university and to identify of null curriculum toward to recognition the reasons of deficiency of Islamic lessons education*, Master Thesis in Educational Research, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran.
- Poister, T. H. (2004). Performance monitoring. *Handbook of practical program evaluation*, 2, 99-125.
- Porter, A. C. (2006). Curriculum assessment. *Handbook of complementary methods in education research*, 141-159.
- Praslova, L. (2010). Adaptation of Kirkpatrick's four level model of training criteria to assessment of learning outcomes and program evaluation in higher education.

- Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(3), 215-225.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2003). *Evaluation: A systematic approach*. Sage publications.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in nursing & health*, 23(4), 334-340.
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in nursing & health*, 33(1), 77-84.
- Saunders-Smiths, G., & de Graaff, E. (2012). Assessment of curriculum quality through alumni research. *European Journal of Engineering Education*, 37(2), 133-142.
- Sax, L. J. (2004). Citizenship development and the American college student. *New Directions for Institutional Research*, 122, 65-80. doi:10.1002/ir.110.
- Schilling JF, Koetting JR. (2010). Underpinnings of competency-based education. *Athl Train Educ J*. 2010;5(4):165-169.
- Schmidt, W. H., McKnight, C. C., Valverde, G., Houang, R. T., & Wiley, D. E. (Eds.). (1997). *Many visions, many aims: A cross-national investigation of curricular intentions in school mathematics* (Vol. 1). Springer Science & Business Media.
- Strauss A, Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research* (Vol. 15). Newbury Park, CA: Sage;
- Trice, A. G. (2003). Faculty perceptions of graduate international students: The benefits and challenges. *Journal of Studies in International Education*, 7(4), 379-403.
- Tshering, Y. (1998), "The Intended and the Taught curriculum in Grade 6 Geography in Bhutan: A curriculum Audit". In the Department of curriculum and Instruction, The university of new BRUNSWICK. April.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van den Akker, J. J. H., Fasoglio, D., & Mulder, H. (2010). *A curriculum perspective on plurilingual education*. Council of Europe. Wiley and Sons, Inc.
- Yassine, S., Kadry, S., & Sicilia, M. A. (2016, February). Measuring learning outcomes effectively in smart learning environments. In *2016 Smart Solutions for Future Cities* (pp. 1-5). IEEE.
- Zhang, L. (2005). Advance to graduate education: The effect of college quality and undergraduate majors. *The Review of Higher Education*, 28(3), 313-338.
- TheMereku, D. K., & Mereku, C. W. K. (2015). Congruence between the intended, implemented, and attained ICT curricula in Sub-Saharan Africa. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 15(1), 1-14.