www.edcbmj.ir e-ISSN: 2345-5284

Education Strategies in Medical Sciences (ESMS)

Journal homepage: www.edcbmj.ir/en e-ISSN: 2345-5284

Baqiyatallah University of Medical Sciences

Designing and Validation of A Tool to Assess the Curriculum Quality of Universities in Iran

Mohammad Mojtabazadeh [1*]

[1] *Assistant Professor, Department of Management and Management Science, Faculty of Humanities, Khodabandeh Branch, Islamic Azad University, Khodabandeh, Iran*

**Corresponding author: Mohammad Mojtabazadeh, Assistant Professor, Department of Management and Management Science, Faculty of Humanities, Khodabandeh Branch, Islamic Azad University, Khodabandeh, Iran. E-mail: m.mojtabazadeh@yahoo.com*

Article Info

Keywords:
Curriculum Quality,
Grounded Theory,
High education

Abstract

Introduction: Curriculum plays a central role in effective teaching and educational change in higher education. The present study was conducted to design and validate a tool for assessing the curriculum quality of universities in Iran.

Methods: This study was performed using a mixed method of explorative plan-tool development model. First, in qualitative part of this study, questionnaire consisted of 14 scales and 107 sub-scales were designed by using the Grounded Theory method and interview with 25 experts. Then, in the quantitative section, designed questionnaires were conducted on 180 experts in different cities of Iran. The validity of the questionnaire was confirmed by experts and its reliability was calculated by Cronbach's alpha which was equal to (0/944). Non-probability purposive sampling method was used in the qualitative part of the study whereas random classified sampling method was applied in the quantitative part. In addition, analysis of Confirmatory Factor Analysis was used for testing mentioned tool.

Results: By doing first-order confirmatory factor analysis, mentioned tool were confirmed with 14 scales and 107 sub-scales. Results of second-order confirmatory factor analysis, also showed that 14 extracted scales are sufficient factor leading to prediction scale related to curriculum quality of high education systems in Iran. In addition, all goodness of fit indices were confirmed.

Conclusion: The results of statistical tests displayed that the designed tool enjoys very favorable fitness for the curriculum quality assessment of Universities of Iran.

Copyright © 2020, Education Strategies in Medical Sciences (ESMS). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۶، شماره ۴، ۱۴۰۲
صفحات: ۳۲۳-۳۳۴

طراحی و اعتباریابی ابزاری برای سنجش کیفیت برنامه درسی دانشگاه‌های کشور

محمد مجتبی‌زاده [۱*]

[۱] گروه برنامه‌ریزی علوم اداری و مدیریت، دانشکده علوم‌انسانی واحد خدابنده، دانشگاه آزاد اسلامی، خدابنده، ایران
[۲] گروه پرستاری، واحد کاشان، دانشگاه آزاد اسلامی، کاشان، ایران

* نویسنده مسوول: محمد مجتبی‌زاده ، روه برنامه‌ریزی علوم اداری و مدیریت، دانشکده علوم‌انسانی واحد خدابنده، دانشگاه آزاد اسلامی، خدابنده، ایران امیل:
m.mojtabazadeh@yahoo.c

چکیده

مقدمه: در حوزه آموزش عالی، برنامه درسی نقش اساسی در آموزش مؤثر و تغییر آموزشی بازی می‌کند. پژوهش حاضر، با هدف "طراحی و اعتباریابی یک ابزار اندازه‌گیری برای سنجش وضعیت کیفیت برنامه درسی دانشگاه‌های کشور" انجام شد.

روش‌ها: برای انجام این پژوهش، از روش تحقیق ترکیبی با طرح اکتشافی—مدل توسعه ابزار استفاده شد. ابتدا در بخش کیفی پژوهش با استفاده از روش نظریه زمینه‌ای و مصاحبه با ۲۵ نفر از خبرگان آموزش عالی، پرسشنامه‌ای با ۱۴ مقیاس و ۱۰۷ خرده–مقیاس طراحی شد. سپس، در بخش کمی، پرسشنامه طراحی‌شده در اختیار ۱۸۰ نفر از خبرگان آموزش عالی کشور قرار گرفت. اعتبار پرسشنامه توسط صاحب‌نظران تأیید؛ و پایایی آن به وسیله آلفای کرونباخ (۰/۹۹۴) محاسبه شد. در بخش کیفی پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند غیراحتمالی و در بخش کمی از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی استفاده شد. برای آزمون این ابزار، از تحلیل تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد.

یافته‌ها: با انجام تحلیل عاملی مرتبه اول، ابزار مزبور با ۱۴ مقیاس و ۱۰۷ خرده–مقیاس تأئید شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم نیز نشان داد که مقیاس‌های احصاءشده دارای بار عاملی کافی جهت پیش‌بینی ابزار اندازه‌گیری کیفیت برنامه درسی نظام آموزش عالی ایران است. همچنین، تمام شاخص‌های برازش، تأئید شد.

نتیجه‌گیری: نتایج آزمون‌های آماری نشان می‌دهد، مقیاس طراحی‌شده برای سنجش کیفیت برنامه درسی دانشگاه‌های ایران از برازش بسیار مطلوبی برخوردار است.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، کیفیت برنامه درسی، نظریه زمینه‌ای

مقدمه

برنامه درسی نقش اساسی در آموزش مؤثر و تغییر آموزشی بازی می‌کند[۱]؛ عمیقاً با پیامدهای یادگیری گره خورده و در گفتمانِ رایجِ ذی‌نفعانِ آموزش عالی، حرف اول را می‌زند[۲]، [۳] و [۴]. برنامه درسی، تعامل و گفتمانی پیچیده[۵]؛ طرح کلیِ فرایند یاددهی–یادگیری[۶]؛ ابزار تحقق اهداف آموزش عالی[۷]؛ جوهره آموزش عالی[۸]؛ از عوامل اصلی پرورش متخصصان، پژوهشگران و متفکران آینده[۹]؛ قلب آموزش[۱۰]؛ و رویدادی از قبل پیش‌بینی‌شده، به قصد دست‌یابی به نتایج آموزشی–تربیتی است[۱۱]. در نتیجه، از ابزارهـای مهـم آموزشـی پیش‌رونده[۱۲]؛ و از عناصر مهم ارتقای کیفیت آموزش عالی است[۱۳]. در سال‌های اخیر، چند محرک جهانی روی تفکر اصلاح برنامه درسی تأثیرگذار بوده است، از جمله، توده‌ای شدن آموزش عالی؛ فشار صنایع برای استخدام کارکنانی با مهارت‌های پیشرفته؛ رقابت بین مؤسسات آموزش عالی؛ بین‌المللی‌شدن؛ دیجیتالی‌شدن؛ افزایش کیفیت تدریس؛ و نیاز مستمر به بهبود، رشد و نوآوری[۱۴]، [۱۵] و [۱۶]. بی‌شک، محرک‌های مزبور، شامل فرصت‌هایی برای توسعه هستند. ولی، در عین حال، خطر ایستایی و پس‌زنی را در بین عاملان دانشگاهی، که افراد کلیدی برنامه درسی هستند، برمی‌انگیزند[۱۷]. پژوهش‌ها نشان می‌دهد، عاملان دانشگاهی توجه حداقلی به محرک‌های خارجی تأثیرگذار بر برنامه درسی داشته‌اند، محرک‌هایی چون روندهای اجتماعی، برنامه‌های دولتی، عوامل صنعتی و رهبری سازمانی[۱۸]. به اعتقاد نویسنده، برای رهایی از چنین آسیب‌هایی، توجه به جمیع جهات و نگاه پیچیده به تمام عوامل تأثیرگذار بر برنامه درسی ضروری است.طراحی برنامه درسی، فرآیندی مستمر است که شامل برنامه‌ریزی، اجرا و سنجش است. بر این مبنا، لازم است هم کنش‌گران دانشگاهی و هم مدیران مؤسسات آموزشی، با عنایت به جایگاه و مسؤلیت خود، کل این فرایند را مطمح نظر قرار دهند[۱۹]. از دیدگاه خبرگان دانشگاهی، طراحی برنامه درسی در دو شق مضیق و موسع قابل تصور است. از منظر مضیق، این فرایند به معنی طراحی برنامه درسی دوره‌های خاص با تغییرات جزئی است. از چشم‌انداز موسع نیز شامل اصلاحات بزرگ–مقیاس در مأموریت، چشم‌انداز و استراتژی کل یک مؤسسه است[۱۸]. به ویژه، در شق اخیر، موفقیت طراحی برنامه درسی، نه تنها، منوط به کار دانشگاهی صِرف، بلکه، نیازمند مدیریت ایجابی، پویا و حمایتی است[۲۰].در طول دهه گذشته، دامنه کار برنامه درسی در آموزش عالی از تغییرات موضوعی و رشته‌محور به سمت اصلاحات در سطح دانشگاه حرکت کرده است[۲۱]. در این راستا، می‌توان به رویکردهای مدیریت از بالا به پایین (مدیریت هدایت‌گرانه) و مدیریت از پایین به بالا (تبلوریافته از ابتکارات کارکنان) اشاره کرد[۲۲]. بررسی ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد، تنش بین عاملان دانشگاهی و مدیریت دانشگاهی، نوعاً زمانی به وجود می‌آید که از یک طرف هدایت طراحی برنامه درسی در اختیار مدیریت دانشگاهی باشد و از طرف دیگر انتظار تغییرات فزاینده در آموزش رود[۲۳]. به هر حال، در چنین شرایطی، مذاکرات مفصل درباره تغییر و تصمیم‌گیری در مورد اجرای برنامه درسی طراحی‌شده در بین کنش‌گران اصلی دانشگاه ضروری است. برای رسیدن به درک بهتری از دیدگاه عاملان دانشگاهی درباره طراحی برنامه درسی و نیز توسعه‌بخشی شیوه‌های مدیریت، لازم است نظرات دانشگاهیان در مورد این فرآیند شنیده شود[۱].

اهداف آموزش عالی زمانی تحقق می‌یابد که برنامه درسی بر اساس نیاز، توان و رغبت دانشجویان، تدوین شود[۲۴]. برنامه درسی را می‌توان با استفاده از منابع مختلف طراحی کرد، همانند دانش‌آموختگان، دانشجویان، کارکنان و اساتید[۲۵]. بر این اساس، مهم‌ترین مقوله در ارزیابی عملکرد کیفی دانشگاه‌ها، برنامه‌های درسی و دوره‌های آموزشی است[۲۶]. این برنامه باید از انعطاف‌پذیری و پویایی برخوردار باشد[۲۷]. بنابراین، استفاده از الگوهای برنامه درسی مستلزم انطباق آن با شرایط نظام آموزشی است[۲۸]. منظور از برنامه درسی، مؤلفه‌های مربوط به حوزه یادگیری، از قبیل هدف، محتوا، ارزشیابی، فرآیند یاددهی–یادگیری، عملکرد اساتید، یادگیرندگان، فضا، تجهیزات و زمان است[۲۹]. با این حال، در نظام برنامه‌ریزی درسی، به تألیف کتاب‌های درسی و تدوین سرفصل دروس دانشگاهی توجه بیشتری می‌شود [۳۰]. در حالی که، در کنار این امر مهم، لازم است برنامه درسی با توجه به شرایط خاص محیط آموزشی، ویژگی‌های دانشجویان، نیازمندی‌های جامعه و... مورد ارزیابی قرار گیرد. همان‌طور که گفته شد، فرایند برنامه درسی، با طراحی به پایان نمی‌رسد. بلکه، طراحی سرآغازی برای اجرا و سنجش است. بر این اساس، طراحی و اعتباریابی ابزار سنجش کیفیت برنامه درسی متناسب با نظام آموزش عالی در راستای کیفیت‌بخشی و نیز کمک به توسعه و تحول نظام آموزش عالی از اهمیت خاصی برخوردار است. بنابراین، در مطالعه حاضر، به ادراکات عاملان دانشگاهی در فرآیند طراحی برنامه درسی در سطح دانشگاه پی برده شد. بر اساس چنین ادراکاتی، به ساخت ابزار سنجش این فرایند اقدام شد تا با اجرای آن از سوی مدیریت دانشگاهی، گام مؤثری در جهت ایفای نقش هدایت‌گری مدیریت دانشگاهی برداشته شود. به عبارت دیگر، بین مدیریت از بالا به پایین و مدیریت از پایین به بالا وفاق برقرار شود. با عنایت به نقش برنامه درسی در توسعه کیفی دانشگاه‌ها، مسأله اصلی پژوهش این است: ابزار سنجش کیفیت برنامه درسی نظام آموزش

عالی، که متناسب با مختصات زمینه‌ای کشور طراحی و اعتباریابی شده باشد، چیست؟

روش ها

در این پژوهش، از روش تحقیق ترکیبی[۳۱] با طرح اکتشافی– مدل توسعه ابزار[۳۲] استفاده شد. بر این مبنا، از هر دو روش کیفی و کمی به طور متوالی و با اهمیت برابر از طریق شیوه ترکیب اتصال داده‌ها[۳۳] استفاده شد. رویکرد کیفی از طریق نظریه زمینه‌ای[۳۴] و [۳۵] و رویکرد کمی از طریق تحلیل عاملی انجام شد. جامعه آماری، در بخش کیفی، صاحب‌نظران برجسته برنامه درسی بود؛ در بخش کمی نیز، شامل صاحب‌نظران آموزش عالی و اساتید برنامه درسی، به تعداد ۳۲۵ نفر، بود. در بخش کمی از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی و تعیین حجم نمونه جدول Krejcie & Morgan[۳۶]؛ و در بخش کیفی، از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. در بخش کمی، ۱۸۰ نفر به طور تصادفی انتخاب شد؛ در بخش کیفی نیز، با ۲۵ نفر اطلاع‌رسان یا دروازه‌بان[۳۷] و [۳۸]، مصاحبه شد. گردآوری اطلاعات در بخش کیفی، از طریق مصاحبه‌های اکتشافی نیمه‌ساختمند به دست آمد. برای تحلیل مصاحبه‌ها، فرایند کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی طی شد و ابزار سنجش کیفیت برنامه درسی نظام آموزش عالی با ۱۴ مقیاس و ۱۰۷ خرده–مقیاس در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت ساخته شد. به منظور جلوگیری از ایجاد احساس‌های منفی در پاسخ‌دهندگان و تأثیر سوء بر نحوه پاسخ‌دهی و یا همکاری آنها[۳۹]، قبل از ارائه سؤالات، نسبت به نوشتن راهنما و بیان اهمیت همکاری خبرگان اقدام شد. برای تحلیل داده‌های کمی نیز، از تحلیل عاملی تأئیدی مرحله اول و دوم استفاده شد. برای روایی (Validity) داده‌های کیفی از ملاک‌های قابلیت اعتبار (Credibility)، قابلیت ثبات (Dependability)، قابلیت تأیید (Confirmability) و قابلیت انتقال (Transferability) استفاده شد. بررسی روایی و پایایی پرسشنامه نیز، به ترتیب، از طریق فن بازبینی همتایان و ضریب آلفای کرانباخ انجام شد.

یافته‌ها

در طی فرایند کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی، ۱۰۷ مقوله عمده و ۱۴ مقوله اصلی به‌دست آمد و به ترتیب، شاکله خرده–مقیاس‌ها و مقیاس‌های ابزار سنجش کیفیت برنامه درسی دانشگاه‌های کشور را تشکیل دادند. در جدول ۱، ابزار سنجش کیفیت برنامه درسی دانشگاه‌های کشور ارائه شده است:

جدول ۱. ابزار سنجش کیفیت برنامه درسی دانشگاه‌های کشور

ردیف	مقیاس‌ها	ردیف	خرده–مقیاس‌ها
یک	دوره‌های آموزشی	۱	دانشگاه با تنوع و فروانی بالا دوره‌های آموزشی را اجرا می‌کند.
		۲	دوره‌های آموزشی با امکانات مادی و نیروی انسانی دانشگاه تطابق و رابطه دارد.
		۳	هدف‌های دوره‌های آموزشی و ترکیب دروس با نیازهای فرد و جامعه، ارتباط دارد.
		۴	سطح انتظار از دانش‌آموختگان بالا است و رضایت آن‌ها از وضعیت موجود ارزیابی می‌شود.
		۵	میزان تحقق هدف‌های دوره‌های آموزشی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.
		۶	وضعیت آموزش‌های نظری و عملی به‌طور مستمر مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.
		۷	طراحی و تدوین برنامه‌های آموزشی مناسب با توانایی‌های اساتید است.
		۸	محتوای آموزشی و درسی و اجرای دوره‌های آموزشی مورد بازنگری قرار می‌گیرد.
دو	محتوای دوره‌های آموزشی	۱	برنامه درسی موجب ایجاد پایه علمی قابل قبول و ارتقاء دانش دانشجویان می‌شود.
		۲	برنامه درسی باعث ارتقاء مهارت‌ها و قابلیت‌های کار دانشجویان می‌شود.
		۳	برنامه درسی، موجد تعهد، اخلاق حرفه‌ای، علاقه و مسؤلیت‌پذیری در دانشجویان است.
		۴	برنامه‌های درسی با نیازهای جامعه متناسب است.
		۵	برنامه‌ها و محتوای دروس با توجه به آخرین یافته‌های علمی مورد بازنگری قرار می‌گیرد.
		۶	دروس با آخرین دستاوردهای رشته‌های تحصیلی منطبق است.
		۷	ساختار برنامه‌های درسی دانشگاه با برنامه‌های کلان آموزش عالی تطابق دارد.
		۸	ساختار برنامه‌های درسی دانشگاه با سیاست‌های کلی نظام آموزش عالی تطابق دارد.
سه	عملکرد آموزشی دانشگاه	۱	محتوای برنامه‌های درسی از دانشجویان نظرسنجی می‌شود و نظرات آن‌ها اعمال می‌شود.
		۲	دانشگاه برای کسب رکورد پیشرفت و دریافت درجات علمی، برنامه دارد.
		۳	دروس عملی و نظری با سر فصل‌های آموزشی انطباق دارد.
		۴	برنامه‌های آموزشی، الزامات اولیه کار علمی را به‌طور همه‌جانبه پوشش می‌دهد.
		۵	بر اساس رویکردهای سازنده‌گرایی، برای دانشجویان فرصت یادگیری فراهم می‌شود.
		۶	در جهت افزایش زمان حضور اساتید و دانشجویان در دانشگاه، تمهیداتی اتخاذ شده است.
		۷	برای اعطای درجه علمی و یا حرفه‌ای، دامنه‌ای از برنامه‌ها از سوی دانشگاه ارائه می‌شود.
		۸	آموزش متناسب با پیشرفت‌های علمی، نیاز دانشجویان، کارفرمایان، بازار کار و جامعه است.
		۹	طراحی، محتوا، تصویب، اجرا و ارزیابی در جهت مدیریت برنامه‌های آموزشی و درسی است.
		۱۰	اهداف برنامه آموزشی و درسی به اساتید، دانشجویان و مسؤلین ذی‌ربط، تبیین می‌شود.

		۱۱	آموزش‌ها و درس‌ها با رویکرد توسعه پایدار و مدیریت محیطی، طراحی و اجرا می‌شود.
		۱۲	برای تناسب برنامه‌های درسی با نیاز فرد و جامعه، دروس انتخابی و اختیاری ارائه می‌شود.
		۱۳	از نظر اعضای هیأت علمی، برنامه‌های درسی با نیازهای دانشجویان و جامعه متناسب است.
		۱۴	آموزش با نیاز دانشجو و جامعه متناسب است؛ و دانش، مهارت و نگرش ایجاد می‌کند.
		۱۵	میزان انعطاف‌پذیری دوره‌های آموزشی با نیازهای دانشجویان و جامعه بالا است.
		۱۶	دروس نظری و عملی (آزمایشگاهی-کارگاهی) از تناسب برخوردار است.
		۱۷	فعالیت‌های آموزشی با پژوهشی، به شکل آموزش پژوهش-محور و ... ترکیب می‌شود.
		۱۸	برنامه‌ها و دوره‌های جدید آموزشی وجود دارد و بر اساس نیازها بازآموزی صورت می‌گیرد.
		۱۹	در جهت مزیت رقابتی، سایر دانشگاه‌های کشور و جهان به طور تطبیقی مطالعه می‌شود.
چهار	همایش‌های علمی	۱	دبیرخانه دائمی همایش‌های علمی در دانشگاه، وجود دارد.
		۲	تعداد سمینارها و همایش‌های برگزار شده توسط دانشگاه، بالا است.
		۳	کمیته اجرایی دائمی و سیاست مدون و مستندی برای برگزاری سمینارها وجود دارد.
		۴	اعضای هیأت علمی و محققین در برگزاری سمینار مشارکت دارند.
		۵	از نتایج سمینارهای برگزار شده، استفاده می‌شود.
پنج	پیشرفت تحصیلی دانشجویان	۱	دانشجویان، آزمون‌های دانشگاه را با موفقیت و نمرات بالا می‌گذارند.
		۲	میانگین معدل دانشجویان و میانگین نمره امتحانات جامع، در سطح دانشگاه بالا است.
		۳	سازوکاری برای تحلیل نرخ گذر، افت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان وجود دارد.
		۳	سازوکاری برای بازخورد و خدمات مشاوره و راهنمایی تحصیلی به دانشجویان وجود دارد.
شش	موفقیت دانشجویان	۱	نسبت دانشجویان راه یافته به مقاطع بالاتر به کل دانشجویان تحصیل بالا است.
		۲	تعداد دانشجویان نمونه و برگزیده در مسابقات علمی دانشجویی و المپیادها بالا است.
		۳	نسبت دانشجویان قبول شده در مقاطع بالاتر به کل دانشجویان بالا است.
		۴	میانگین واحدهای اخذ شده توسط هر دانشجو متناسب با استانداردها است.
		۵	تعداد دانشجویان استعدادهای درخشان دانشگاه به نسبت کل دانشجویان بالا است.
		۶	نسبت دانشجویان موفق به اخذ جوایز علمی و فرهنگی به کل دانشجویان بالا است.
		۷	دانشجویان، پیشرفت خود را در برنامه‌های علمی-فرهنگی مورد خود-سنجی قرار می‌دهند.
		۸	ارتقاء پیشرفت تحصیلی دانشجویان نسبتاً مطلوب است.
هفت	فضای آموزشی	۱	به ازای هر ۷۰ دانشجو، کلاس درس و فضای آموزشی وجود دارد.
		۲	فضای آموزشی، متنوع و کافی بوده و مساحت آن بر اساس شاخص سرانه فضا است.
		۳	سرانه کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها، متناسب با رشته‌های تحصیلی به ازاء هر دانشجو است.
هشت	روش‌ها و الگوهای تدریس	۱	اعضای هیأت علمی، از طرح درس و تدریس برنامه‌ریزی شده و منظم، استفاده می‌کنند.
		۲	اساتید تدریس خلاقانه داشته و از روش‌های متنوع تدریس استفاده می‌کنند.
		۳	دانش تعلیم و تربیت (پداگوژی) با دانش تخصصی اساتید، تلفیق شده است.
		۴	روش‌های تدریس اساتید با محتوا، حجم، زمان‌بندی تکالیف درسی و موضوع متناسب است.
		۵	دروس با مسایل و نیازهای جامعه و دانشجویان، ارتباط دارد.
		۶	میانگین نمره ارزشیابی تدریس و کیفیت و توان تدریس اساتید از نظر دانشجویان بالا است.
		۷	دانشجویان در فرایند تدریس مشارکت دارند و روش‌های تدریس دانشجو-محور است.
		۸	اعضای هیأت علمی در کارگاه‌های روش تدریس شرکت می‌کنند.
		۹	در طرح درس، به اهداف رفتاری توجه شده و به قابلیت‌های مورد انتظارتصریح می‌شود.
		۱۰	اهداف آموزشی در سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی، شفاف است.
		۱۱	اساتید به تفاوت‌های فردی دانشجویان، توجه دارند.
		۱۲	واحد سازمانی مسؤل برای مدیریت کیفیت تدریس، کارآموزی و کارورزی وجود دارد.
نه	ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۱	برنامه مشخصی برای فرایند سنجش و شیوه‌های ارزشیابی دروس نظری و عملی وجود دارد.
		۲	برای دانشجویان دارای نیازهای ویژه، روش‌های مختلف سنجش وجود دارد.
		۳	ارزشیابی ترکیبی از دانشجویان به عمل می‌آید تا آنها در طول ترم فعال باقی بمانند.
		۴	اساتید از ارزشیابی تشخیصی، تکوینی و پایانی (آزمون‌های استاندارد) استفاده می‌کنند.
		۵	دانشجویان از روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، رضایت دارند.
		۶	روش‌های ارزشیابی با اهداف و موضوعات درسی ارائه شده، متناسب است.
		۷	سازوکاری برای بررسی نتایج ارزشیابی اعضای هیأت علمی و تنظیم گزارش وجود دارد.
		۸	سازوکاری برای تشویق اعضای هیأت علمی بر اساس نتایج ارزشیابی آنان وجود دارد.
		۹	مدیریت کیفیت آزمون‌ها، شامل طراحی، اجرا، ارزیابی، تحلیل و تطبیق با اهداف وجود دارد.
ده	استفاده از تکنولوژی	۱	اعضای هیأت علمی با تکنولوژی آموزشی، آشنا هستند.
		۲	اعضای هیات علمی از تکنولوژی آموزشی در تدریس، استفاده می‌کنند.
		۳	دانشجویان از نحوه به کارگیری تکنولوژی آموزشی توسط اساتید، رضایت دارند.

	آموزشی در تدریس	۴	اساتید از مواد آموزشی و وسایل کمک آموزشی در تدریس استفاده می‌کنند.
		۵	فیلم‌های آموزشی تهیه شده و در کلاس ارائه می‌شود.
		۶	مقاله‌های جدید تهیه شده و به صورت کارگاهی در کلاس ارائه می‌شود.
		۷	نسبت آموزش عملی نیازمند تجهیزات به آموزش نظری متناسب است.
یازده	ارائه بازخورد اساتید	۱	سازوکاری مناسب جهت بررسی پیشرفت تحصیلی و ارائه بازخورد به دانشجویان وجود دارد.
		۲	دانشجویان از نحوه بازخورد نتایج ارزشیابی به آنها، رضایت دارند.
		۳	پس از ارزشیابی‌های پیشرفت تحصیلی، بازخورد بجا و مناسب به دانشجویان ارائه می‌شود.
دوازده	توسعه دانش و مهارت دانشجویان	۴	سازوکارهای مناسب برای رشد مهارت‌های اجتماعی دانشجویان در طی تحصیل، وجود دارد.
		۵	سازوکاری برای توسعه مهارت‌های ارتباطی دانشجویان با یکدیگر و با اساتید، وجود دارد.
		۶	سازوکارهای مناسب برای توسعه توانایی‌های تحلیلی دانشجویان، وجود دارد.
		۷	سازوکاری برای توسعه مهارت‌های عملی و تخصصی دانشجویان وجود دارد.
سیزده	مدیریت کلاس	۱	اساتید قدرت رهبری و اداره کلاس را دارند.
		۲	اساتید طرح درس ارائه کرده و دانشجویان را از نحوه ارزشیابی آگاه می‌کنند.
		۳	اساتید قدرت بیان و تسلط بر مطالب درسی دارند.
		۴	اساتید توان ایجاد تحرک و اشتیاق در دانشجویان جهت مسائل علمی را دارند.
		۵	نحوه برخورد اجتماعی اساتید با دانشجویان مناسب است.
		۶	اساتید از امور مشاوره و رفع مشکلات علمی دانشجویان، استقبال می‌کنند.
		۷	تکالیف ارائه شده به دانشجویان، مفید و کافی است.
		۸	زمان‌بندی مناسب وجود دارد و حداکثر استفاده از وقت کلاس صورت می‌گیرد.
		۹	مطالب ارائه شده در پایان هر کلاس از سوی اساتید جمع‌بندی می‌شود.
		۱۰	به حضور و غیاب دانشجویان، توجه می‌شود.
		۱۱	اساتید بر انجام مهارت‌ها و کارهای عملی، تسلط دارند.
		۱۲	اساتید با دانشجویان، ارتباط عاطفی مناسبی دارند.
		۱۳	دانشجویان مشارکت فعال در کلاس دارند و اساتید در دانشجویان ایجاد انگیزه می‌کنند.
چهارده	فعالیت‌های آموزشی اساتید	۱	دانشجویان به اساتید دست‌رسی دارند و اساتید به ساعات ملاقات با دانشجویان پایبندند.
		۲	میانگین ساعات حضور هفتگی اساتید در دانشگاه متناسب با استاندارد است.
		۳	دروس تدریس‌شده تخصصی توسط اساتید از تنوع برخوردار است.
		۴	سمینارهای دانشجویی توسط اساتید، راهنمایی می‌شود.

ابزار مزبور، به کمک نرم‌افزار Emos از طریق تحلیل عاملی تأییدی مرحله اول، آزمون شد. در جدول۲، نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول مقیاس‌ها و خرده–مقیاس‌های کیفیت برنامه درسی دانشگاه‌های کشور ارائه شده است:

جدول۲. نتایج تحلیل عاملی مرتبه اول مقیاس‌ها و خرده–مقیاس‌های کیفیت برنامه درسی دانشگاه‌های کشور

مقیاس‌ها	خرده–مقیاس‌ها	بار عاملی	ضریب اشتراک	میانگین	آماره t
یک	۱	۰/۹۹۹	۰/۹۸۹	۳/۵۴	۱۰/۶۳۵
	۲	۰/۷۲۴	۰/۸۷۶	۳/۶۹	۱۷/۵۹۴
	۳	۰/۷۲۸	۰/۸۱۵	۳/۴۱	۸/۳۸۴
	۴	۰/۵۸۲	۰/۷۶۹	۳/۲۷	۵/۶۹۳
	۵	۰/۶۰۹	۰/۸۸۰	۳/۲۲	۶/۱۹۰
	۶	۰/۶۲۳	۰/۷۸۱	۳/۴۴	۱۰/۶۱۹
	۷	۰/۷۶۷	۰/۸۷۱	۳/۵۲	۹/۵۱۸
	۸	۰/۴۱۰	۰/۸۲۳	۳/۳۵	۶/۹۸۳
دو	۱	۰/۸۹۰	۰/۸۲۰	۳/۶۶	۱۵/۸۱۲
	۲	۰/۸۸۸	۰/۸۹۲	۳/۱۶	۲/۵۵۳
	۳	۰/۶۸۶	۰/۸۱۴	۳/۷۷	۱۹/۲۸۵
	۴	۰/۷۹۴	۰/۸۳۳	۳/۰۳	۰/۴۵۶
	۵	۰/۷۴۰	۰/۸۳۷	۳/۶۶	۱۳/۸۰۶
	۶	۰/۸۱۳	۰/۸۶۶	۳/۷۸	۱۸/۸۰۶
	۷	۰/۶۴۸	۰/۸۸۵	۳/۶۰	۱۱/۶۶۸
	۸	۰/۴۷۶	۰/۸۳۱	۳/۵۶	۱۰/۷۱۷
سه	۱	۰/۸۹۸	۰/۹۴۸	۳/۵۳	۱۰/۶۵۰
	۲	۰/۸۹۷	۰/۸۷۶	۳/۵۹	۱۰/۷۰۳

	۳	۰/۷۰۷	۰/۸۱۷	۳/۶۷	۱۲/۰۸۸
	۴	۰/۴۷۲	۰/۸۶۱	۳/۵۷	۱۱/۹۷۱
	۵	۰/۵۵۰	۰/۷۷۷	۳/۶۳	۱۴/۴۶۱
	۶	۰/۸۳۲	۰/۸۵۸	۳/۳۸	۸/۳۲۷
	۷	۰/۹۰۹	۰/۸۹۴	۳/۴۹	۱۰/۲۴۹
	۸	۰/۸۹۴	۰/۸۴۷	۳/۴۰	۸/۱۷۲
	۹	۰/۸۰۷	۰/۷۹۳	۳/۶۸	/۱۷/۳۲۵
	۱۰	۰/۶۶۹	۰/۸۱۴	۳/۷۷	۲۱/۴۷۵
	۱۱	۰/۸۷۹	۰/۹۲۸	۳/۳۳	۵/۷۷۹
	۱۲	۰/۸۲۴	۰/۸۷۵	۳/۱۹	۳/۲۶۹
	۱۳	۰/۸۸۰	۰/۸۳۶	۳/۳۴	۶/۶۲۴
	۱۴	۰/۸۷۳	۰/۸۷۶	۳/۴۳	۹/۰۳۰
	۱۵	۰/۸۲۷	۰/۹۰۳	۳/۲۱	۳/۸۶۸
	۱۶	۰/۵۲۵	۰/۷۰۷	۳/۸۹	۳۰/۹۰۱
	۱۷	۰/۶۳۳	۰/۷۷۳	۳/۸۲	۲۴/۴۹۲
	۱۸	۰/۸۷۹	۰/۸۶۷	۳/۵۲	۱۰/۴۳۸
	۱۹	۰/۸۰۳	۰/۸۸۲	۳/۲۰	۳/۸۱۰
چهار	۱	۰/۹۱۵	۰/۸۹۶	۳/۵۸	۱۲/۷۷۵
	۲	۰/۸۹۹	۰/۸۹۶	۳/۲۷	۴/۳۹۴
	۳	۰/۹۱۵	۰/۸۴۳	۳/۵۰	۹/۵۱۳
	۴	۰/۸۵۴	۰/۸۳۵	۳/۸۸	−۱/۸۴۷
	۵	۰/۸۸۵	۰/۸۴۰	۳/۳۹	۷/۴۲۲
پنج	۱	۰/۵۷۶	۰/۸۷۶	۳/۲۹	۵/۹۳۲
	۲	۰/۸۴۴	۰/۸۵۶	۳/۵۰	۱۰/۶۵۱
	۳	۰/۹۴۲	۰/۸۷۸	۳/۶۱	۱۲/۹۰۰
	۳	۰/۷۳۳	۰/۵۵۸	۳/۸۳	۱۰/۲۱۳
شش	۱	۰/۵۳۴	۰/۸۹۶	۳/۵۷	۱۰/۵۹۱
	۲	۰/۹۵۴	۰/۸۸۵	۳/۶۳	۱۰/۶۴۵
	۳	۰/۹۳۹	۰/۹۰۳	۳/۵۷	۱۰/۵۹۱
	۴	۰/۹۵۱	۰/۷۱۲	۳/۴۳	۲۱/۸۱۲
	۵	۰/۹۶۱	۰/۹۲۲	۳/۵۵	۱۰/۶۱۲
	۶	۰/۹۶۳	۰/۹۱۴	۳/۵۶	۱۰/۶۰۴
	۷	۰/۵۵۷	۰/۹۰۶	۳/۷۴	۱۳/۳۸۴
	۸	۰/۹۷۵	۰/۹۳۷	۳/۵۴	۱۰/۶۳۵
هفت	۱	۰/۹۷۴	۰/۹۳۳	۳/۵۴	۱۰/۶۲۲
	۲	۰/۸۸۹	۰/۹۰۳	۳/۷۴	۱۳/۴۸۲
	۳	۰/۶۵۸	۰/۹۱۲	۳/۶۸	۱۲/۵۸۸
هشت	۱	۰/۹۹۰	۰/۷۹۳	۳/۶۳	۱۱/۸۶۵
	۲	۰/۹۳۱	۰/۹۱۹	۳/۵۶	۱۰/۶۰۴
	۳	۰/۷۳۶	۰/۹۱۷	۳/۵۶	۱۰/۶۰۴
	۴	۰/۶۶۹	۰/۸۷۱	۳/۶۴	۱۲/۳۸۵
	۵	۰/۸۰۸	۰/۸۲۱	۳/۲۶	۱۱/۳۸۴
	۶	۰/۹۹۴	۰/۹۳۲	۳/۵۴	۱۰/۶۲۲
	۷	۰/۵۳۵	۰/۹۵۲	۳/۷۲	۱۳/۳۷۲
	۸	۰/۸۱۷	۰/۸۴۰	۳/۶۱	۱۱/۲۷۲
	۹	۰/۸۷۸	۰/۸۶۲	۳/۵۶	۱۱/۱۱۸
	۱۰	۰/۶۷۹	۰/۸۶۴	۳/۶۷	۱۲/۲۱۳
	۱۱	۰/۸۳۸	۰/۷۹۹	۳/۵۸	۱۱/۳۲۲
	۱۲	۰/۸۳۳	۰/۷۵۵	۳/۵۸	۱۱/۳۲۲
نه	۱	۰/۷۷۰	۰/۷۷۹	۳/۶۸	۱۲/۳۳۳
	۲	۰/۷۶۹	۰/۷۶۲	۳/۶۱	۱۱/۶۴۲

	۳	۰/۹۱۰	۰/۹۱۶	۳/۶۷	۱۲/۰۸۸
	۴	۰/۸۸۶	۰/۸۶۱	۳/۵۶	۱۱/۱۱۸
	۵	۰/۸۶۹	۰/۸۳۱	۳/۵۷	۱۱/۲۱۹
	۶	۰/۸۶۸	۰/۸۲۰	۳/۵۷	۱۱/۲۱۹
	۷	۰/۸۲۸	۰/۸۳۹	۳/۵۷	۱۱/۲۱۹
	۸	۰/۷۲۱	۰/۸۱۶	۳/۵۹	۱۱/۴۲۷
	۹	۰/۶۹۱	۰/۹۲۴	۳/۷۱	۱۲/۵۷۸
ده	۱	۰/۹۳۲	۰/۷۱۱	۴/۵۸	۳۳/۵۵۲
	۲	۰/۹۳۲	۰/۸۷۹	۳/۵۷	۱۰/۹۴۵
	۳	۰/۹۴۹	۰/۸۷۹	۳/۵۷	۱۰/۹۴۵
	۴	۰/۹۸۸	۰/۸۹۸	۳/۵۷	۱۰/۸۳۱
	۵	۰/۹۸۸	۰/۹۷۰	۳/۵۵	۱۰/۶۱۲
	۶	۰/۹۸۸	۰/۹۶۹	۳/۵۵	۱۰/۶۱۲
	۷	۰/۸۵۰	۰/۹۶۷	۳/۵۵	۱۰/۶۱۲
یازده	۱	۰/۹۸۸	۰/۹۶۷	۳/۵۵	۱۰/۶۱۲
	۲	۰/۹۸۸	۰/۹۷۰	۳/۵۵	۱۰/۶۱۲
	۳	۰/۹۸۸	۰/۹۶۹	۳/۵۵	۱۰/۶۱۲
دوازده	۴	۰/۸۴۵	۰/۷۴۰	۴/۵۱	۲۸/۴۳۸
	۵	۰/۳۳۵	۰/۷۴۷	۴/۵۸	۳۲/۵۰۵
	۶	۰/۷۴۴	۰/۷۹۷	۴/۵۶	۳۰/۳۸۵
	۷	۰/۵۴۱	۰/۹۲۷	۳/۶۷	۱۲/۲۱۳
سیزده	۱	۰/۹۱۲	۰/۹۵۰	۳/۵۶	۱۰/۵۹۷
	۲	۰/۹۰۸	۰/۹۱۶	۳/۵۵	۱۰/۶۱۲
	۳	۰/۹۱۹	۰/۹۳۶	۳/۵۷	۱۰/۵۹۱
	۴	۰/۹۱۵	۰/۹۳۶	۳/۵۷	۱۰/۵۹۱
	۵	۰/۹۱۵	۰/۹۳۸	۳/۵۷	۱۰/۵۹۱
	۶	۰/۸۹۵	۰/۹۳۷	۳/۵۷	۱۰/۵۹۱
	۷	۰/۹۱۵	۰/۸۶۱	۳/۵۹	۱۰/۹۲۵
	۸	۰/۹۶۹	۰/۸۳۳	۳/۶۱	۱۱/۰۳۷
	۹	۰/۹۶۹	۰/۸۵۷	۳/۵۹	۱۰/۹۲۵
	۱۰	۰/۹۶۹	۰/۸۶۷	۳/۵۹	۱۰/۹۲۵
	۱۱	۰/۹۶۹	۰/۸۷۸	۳/۵۹	۱۰/۹۲۷
	۱۲	۰/۹۳۱	۰/۸۷۴	۳/۶۰	۱۰/۹۲۴
	۱۳	۰/۹۷۸	۰/۹۳۶	۳/۵۸	۱۱/۰۵۳
چهارده	۱	۰/۹۰۶	۰/۸۹۶	۳/۵۸	۱۱/۰۵۳
	۲	۰/۹۰۷	۰/۹۱۰	۳/۵۸	۱۱/۰۵۳
	۳	۰/۹۰۷	۰/۹۱۶	۳/۵۸	۱۱/۰۵۳
	۴	۰/۹۰۶	۰/۸۲۰۸	۳/۵۸	۱۱/۰۵۳

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، تمام خرده-مقیاس‌ها دارای همبستگی و بارعاملی معنی‌دار با مقیاس‌ها هستند. با توجه به اینکه، ابزار سنجش کیفیت برنامه درسی دانشگاه‌های کشور دارای ۱۴ مقیاس است که به عنوان نشانگر این سازه عمل می‌کند، از این رو، تحلیل عاملی مرتبه دوم در راستای آزمون و نیز روایی عوامل سازه الگوی مزبور بررسی شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم عامل، در جدول ۳ ارائه شده است:

جدول ۳. نتایج تحلیل عاملی مرتبه دوم

شماره مقیاس	بارعاملی	مقدار قابل قبول	نتیجه
یک	۱/۰۰۰	بزرگ‌تر از ۰/۳۰	تأیید
دو	۰/۸۵۹	بزرگ‌تر از ۰/۳۰	تأیید
سه	۰/۹۲۱	بزرگ‌تر از ۰/۳۰	تأیید
چهار	۰/۹۲۶	بزرگ‌تر از ۰/۳۰	تأیید

پنج	۰/۹۳۸	بزرگ‌تر از ۰/۳۰	تأیید
شش	۰/۹۷۰	بزرگ‌تر از ۰/۳۰	تأیید
هفت	۰/۶۶۰	بزرگ‌تر از ۰/۳۰	تأیید
هشت	۰/۹۴۸	بزرگ‌تر از ۰/۳۰	تأیید
نه	۰/۹۶۲	بزرگ‌تر از ۰/۳۰	تأیید
ده	۱/۰۰۰	بزرگ‌تر از ۰/۳۰	تأیید
یازده	۱/۰۰۰	بزرگ‌تر از ۰/۳۰	تأیید
دوازده	۰/۳۵۲	بزرگ‌تر از ۰/۳۰	تأیید
سیزده	۱/۰۰۰	بزرگ‌تر از ۰/۳۰	تأیید
چهارده	۱/۰۰۰	بزرگ‌تر از ۰/۳۰	تأیید

با توجه به جدول ۴، نتیجه‌گیری می‌شود ابزار طراحی‌شده برای سنجش کیفیت دانشگاه‌های کشور از برازش بسیار مطلوبی برخوردار است.

جدول ۴. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی مرتبه دوم

شاخص‌ها	نماد	برآورد	مقدار قابل قبول	نتیجه
نسبت مجذور خی به درجه آزادی	CMIN/DF	۱/۹۹۱	کوچک‌تر از ۴	تأئید برازش
شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقیمانده	RMSEA	۰/۰۴۹	کوچک‌تر از ۰/۰۸	تأئید برازش
شاخص نکویی برازش	GFI	۰/۹۹۰	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	تأئید برازش
شاخص تعدیل شده نکویی برازش	AGFI	۰/۹۷۳	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	تأئید برازش
شاخص برازش تطبیقی	CFI	۰/۹۹۸	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	تأئید برازش
شاخص برازش هنجار شده بنتلر بونت	NFI	۰/۹۶۴	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	تأئید برازش
شاخص برازش توکر–لویس	TLI	۰/۹۹۱	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	تأئید برازش
شاخص برازش افزایشی	IFI	۰/۹۳۱	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	تأئید برازش
شاخص برازش نسبی	RFI	۰/۹۴۸	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	تأئید برازش

همچنین، برای پایایی، روش همسانی درونی به طریق آلفای کرونباخ بررسی شد. پایایی کل ابزار بر اساس روش همسانی درونی آلفای کرانباخ برابر با ۰/۹۹۴ است. در جدول ۵، نتایج محاسبه پایایی به تفکیک هر یک از مقیاس‌ها ارایه شده است. به این ترتیب، نتیجه‌گیری می‌شود، مقیاس طراحی‌شده از پایایی بسیار بالایی برخوردار است.

جدول ۵. مشخصه‌های آماری و ظرایب پایایی مقیاس‌ها

مقیاس	تعداد پرسش‌ها	میانگین	واریانس سؤال‌ها	کوواریانس درونی	همبستگی درونی	آلفای کرانباخ
یک	۸	۳/۴۴۳	۰/۴۲۰	۰/۲۳۹	۰/۵۷۲	۰/۹۱۴
دو	۸	۳/۵۲۸	۰/۴۹۵	۰/۲۰۳	۰/۴۲۴	۰/۸۵۵
سه	۱۹	۳/۵۰۸	۰/۴۱۷	۰/۲۵۲	۰/۵۹۹	۰/۹۶۶
چهار	۵	۳/۳۲۶	۰/۵۵۷	۰/۲۷۸	۰/۵۳۹	۰/۹۳۶
پنج	۴	۳/۵۵۷	۰/۶۰۵	۰/۴۰۷	۰/۷۴۶	۰/۸۲۴
شش	۸	۳/۶۹۸	۰/۵۵۵	۰/۳۱۲	۰/۶۰۰	۰/۹۲۳
هفت	۳	۳/۶۵۷	۰/۵۱۷	۰/۳۴۹	۰/۶۷۲	۰/۸۶۲
هشت	۱۲	۳/۶۰۴	۰/۴۹۶	۰/۳۳۰	۰/۶۶۹	۰/۹۶۰
نه	۹	۳/۶۱۲	۰/۴۹۶	۰/۳۲۶	۰/۶۶۱	۰/۹۴۶
ده	۷	۳/۷۰۶	۰/۴۷۵	۰/۳۳۳	۰/۶۸۵	۰/۹۴۲
یازده	۳	۳/۵۸۳	۰/۴۸۴	۰/۴۷۲	۰/۹۷۷	۰/۹۹۲
دوازده	۴	۴/۳۲۸	۰/۴۸۵	۰/۱۶۵	۰/۳۴۹	۰/۶۸۲
سیزده	۱۳	۳/۵۸۲	۰/۵۲۶	۰/۴۵۸	۰/۸۷۶	۰/۹۸۹
چهارده	۴	۳/۵۸۲	۰/۵۰۱	۰/۴۱۲	۰/۸۲۲	۰/۹۴۹
کل	۱۰۷	۳/۵۹۲	۰/۴۹۰	۰/۲۸۵	۰/۵۹۱	۰/۹۹۴

بحث

در این پژوهش با هدف کیفیت‌بخشی به نظام آموزش عالی کشور، عوامل مؤثر بر ایجاد بر برنامه درسی بررسی شد. مقیاس دوره‌های آموزشی، با پژوهش‌های Field[۴۰]، Damirchili & Tajari[۴۱]، Andrade[۴۲]، Zamanifar, Mohammadi & Sadeghi Mandi[۴۳] و Carnell & Fung[۴۴] هم‌پوشی دارد. مقیاس بهره‌گیری از تکنولوژی آموزشی، با پژوهش‌های Zeynodini Meymand, Naderi, Shariatmadari & Seif Naraghi[۴۵] و Fathi Vajargah, Khosravi Babadi & Hajatmand[۴۶] هماهنگ است. مقیاس ارائه بازخورد توسط اساتید، با پژوهش‌های Noorabadi, Musapour, Aliasgari, & Hajihosseinnajad.[۴۷] و Kazempour & Shahbahrami[۴۸] هم‌خوان است. مقیاس مدیریت کلاس با پژوهش‌های Mazzoli[۴۹]، Langerbourg[۵۰]، Grunwald & Peterson[۵۱]، Justice, Rice, Roy, Reinstein & Lander[۵۲]، Hudspith & Jenkins[۵۳]، Kırkgöz[۵۴]، Spronken-Smith & Harland[۵۵] و Fung[۵۶] هماهنگی دارد. مقیاس فعالیت‌های آموزشی اساتید با پژوهش‌های Limbach, Duron & Waug[۵۷] تطابق دارد. مقیاس موفقیت دانشجویان، با پژوهش‌های Keshtiaray, Fathi Vajargah, Zimitat & Forughi[۵۸] وNjoroge & Gathungu[۵۹] هم‌پوش است. مقیاس ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با پژوهش‌های Naderi[۶۰] و Hafezi, Abbasi, Niknami & Naveh Ebrahim[۶۱] یکسان است. مقیاس همایش‌های علمی با پژوهش‌هایDunne, Bennett & Carre[۶۲] هماهنگی دارد. همچنین، مقیاس روش‌ها و الگوهای تدریس، پیشرفت تحصیلی دانشجویان، عملکرد آموزشی دانشگاه، فضای آموزشی و توسعه دانش و مهارت دانشجویان با پژوهش‌های پژوهشگران مزبور هماهنگی دارد. امروزه، برنامه درسی، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌ها در توسعه حرفه‌ای نیروی انسانی است. بر این اساس، می‌توان در نظام آموزش عالی، از طریق ارتباط ارگانیک بین مقیاس‌ها و خرده–مقیاس‌های اکتشافی مزبور، همچنین، نگاهی چندبعدی به آن، شاهد تبلور کارکرد مثبت؛ و منشأ تحولات ارزش‌آفرین شد. به همین منظور، در این پژوهش، با مطالعه عناصر برنامه درسی، الگویی کل‌گرا در شناخت مفهوم کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی حاصل شد که می‌تواند یاریگر دست‌اندرکاران مسائل دانشگاه باشد. ولی، با این حال، در پژوهش حاضر نیز مانند سایر پژوهش‌ها محدودیت‌هایی وجود داشت. از جمله اثرات نمونه‌گیری و خطای اندازه‌گیری، منطق پژوهش کیفی، گستردگی آموزش عالی، پرهزینه بودن، کمبود مطالعات انجام‌شده و عدم همکاری خبرگان. در پژوهش حاضر، ۱۴ مقیاس اصلی و ۱۰۷ خرده–مقیاس برای سنجش کیفیت برنامه درسی دانشگاه‌های کشور شناسایی گردید. پیشنهاد می‌شود، در قالب پژوهش‌های موردی هر یک از مقیاس‌های شناسایی‌شده به صورت جداگانه مورد مطالعه قرار گیرد. همچنین، با استفاده از ابزار اندازه‌گیری ارائه‌شده، وضعیت کیفیت برنامه درسی دانشگاه‌ها مورد بررسی قرار گیرد.

نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر، از یک طرف با عوامل ارزیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاه‌های کشورهای مختلف همپوشی و همخوانی تام دارد. از طرف دیگر، جامعیت پژوهش در مقایسه با سایر پژوهش‌ها نمایان می‌شود.

تشکر و قدردانی: از همکاری خبرگان، صاحب‌نظران و اساتید دانشگاه‌های کشور تقدیر و تشکر می‌شود.

تأییدیه اخلاقی: موضوع پژوهش به آگاهی مشارکت‌کنندگان رسانیده و پس از کسب رضایت به انجام پژوهش اقدام شد. این اطمینان نیز، به مشارکت‌کنندگان داده شد که نام و دانشگاه محل خدمت آنها محرمانه خواهد ماند.

تعارض منافع: تعارض منافع وجود ندارد.

منابع مالی: تأمین منابع مالی، شخصی بوده است.

منابع

1. Honkimäki S, Jääskelä P, Kratochvil J, Tynjälä P. University-wide, top-down curriculum reform at a Finnish university: perceptions of the academic staff. EJHE. 2022 Apr 312(2):153-70.
2. Ahola S, Hoffman DM. Higher Education research from a Finnish perspective–an introduction. HERF. 2013:11.
3. Davies H. Competence-based curricula in the context of Bologna and EU higher education policy. Pharmacy. 2017 Jun; 5(2):17.
4. Jones E, Killick D. Graduate attributes and the internationalized curriculum: Embedding a global outlook in disciplinary learning outcomes. JSIE. 2013 May; 17(2):165-82.
5. Pinar WF. Educational experience as lived: Knowledge, history, alterity: The selected works of William F. Pinar. Routledge; 2015 Feb 11.
6. Richards JC. Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. RJ. 2013 Apr; 44(1):5-33.
7. Stanley J, McCoshen A. Curriculum reform in Europe: The impact of learning outcomes. [Report]. ECDVT. Luxembourg: Publishers Office of the European Union.
8. Toghyani A. Evaluation of the acquired curriculum of Islamic thought(1) at Islamic Azad University, Khorasgan Branch. MS thesis. IAU, Kh Bran, 2012. [Persian].

9. Araghieh, A., Fathi Vajargah, K., Foroughi Abari, A., Fazeli, N. Curriculum Integration: An Appropriate Approach for Developing a Multicultural Curriculum in Higher Education. ISIH, 2010; 2(1): 149-165. [Persian].
10. Null W. Curriculum: From theory to practice. Rowman & Littlefield; 2016.
11. Eisner EW. The educational imagination: On the design and evaluation of school programs, New Jersey, NY: Pearson Educational, 2002.
12. Arefi, M. InterdisciplinaryProgramms, Engineering in Higher Education. ISIH, 2012; 2(4): 69-94. [Persian].
13. Nouroozzadeh R, Mahmoodi R, Fathi Vajargah K & Nave Ebrahim AR. The Universities Participation Status in Revising the Curricula Approved by the Higher Council for Planning. IRPHE. 2007; 12 (4):71-92. [Persian].
14. Henderikx P, Jansen D. The changing pedagogical landscape: In search of patterns in policies and practices of new modes of teaching and learning. EADTU. 2018.
15. Patria B. Change management in the higher education context: A case of student-centred learning implementation. IJE. 2012 Oct 1; 4(4):176.
16. Shay S. Curricula at the boundaries. HE. 2016 Jun; 71(6):767-79.
17. Rebora G, Turri M. Change management in universities: More a question of balance than a pathway. TEM. 2010 Dec; 16(4):285-302.
18. Khan MA, Law LS. An Integrative Approach to Curriculum Development in Higher Education in the USA: A Theoretical Framework. IES. 2015; 8(3):66-76.
19. Shams F. Managing academic identity tensions in a Canadian public university: The role of identity work in coping with managerialism. JHEPM. 2019 Nov 2; 41(6):619-32.
20. Annala J, Mäkinen M. Curriculum as intentional and dynamic process in higher education. IECCS. Portugal: University of Minho-Braga 2013.
21. Annala J, Mäkinen M, Lindén J, Henriksson J. Change and stability in academic agency in higher education curriculum reform. JCS. 2022 Jan 2; 54(1):53-69.
22. Brown S. Change management in higher education: An empirical approach. ICICTEP. 2013 May 5:89-97.
23. Kivistö J. Yliopistot: Instituutioita vai instrumentteja? Vaikuttaja-blogi. 2018.
24. Nili, M., Moghtadaei, L., Nazari, H., Mosavai, S. Attitudes Survey Engineering graduates inserts in the quality of teaching at the university. IJEE, 2016; 18(69): 55-76. [Persian].
25. Wolf P. A model for facilitating curriculum development in higher education: A faculty-driven, data-informed, and educational developer–supported approach. NDTL. 2007 Dec; 2007(112):15-20.
26. Iacovidou M, Gibbs P, Zopiatis A. An exploratory use of the stakeholder approach to defining and measuring quality: The case of a Cypriot higher education institution. QHE. 2009 Jul 1; 15(2):147-65.
27. Arefi M. Strategic curriculum in higher education. Tehran: Shahid Beheshti Uni Publishers; 2005. [Persian].
28. Noroozzadeh R. Accreditation of Higher Education Curriculum Model. PhD dissertation, Kh Uni; 2006. [Persian].
29. Aliyari Sh, Maleki H, Pazargadi M & Abbaspour A. Compilation and standardization of quality evaluation and validation indices of continuous course of nursing degree in medical sciences universities of the country. JAUMSIRI. 2012; 10 (1), 50-61. [Persian].
30. Mehrmohammadi M. Curriculum, views, approaches and perspectives. Mashhad, Iran: Astan Quds Razavi. 2014. [Persian].
31. Tashakkori A & Teddlie C. Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. Sage; 1998.
32. Mohammadpour A. Meta method. Tehran: Jameh shenasan Publishers; 2011. [Persian].
33. Creswell JW & Clark VL. Designing and conducting mixed methods research. Sage Publishers; 2017
34. . Corbin J, Strauss A & Strauss AL. Basics of qualitative research. Sage; 2014.
35. Glaser BG & Strauss AL. Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Routledge; 2017.
36. Krejcie RV & Morgan DW. Determining sample size for research activities. EPM. 1970; 30 (3):607-10.
37. Farasatkhah M. University and higher education. Tehran: Ney Publishers; 2011. [Persian].
38. Mohammadpour A. Qualitative research method of anti-method. Tehran: Jameh shenasan Publishers; 2013. [Persian].
39. Saif AA. Constructing measurement instruments for research variables in psychology and education. Tehran: Didar Publishers; 2016. [Persian].
40. Field J. Lifelong learning and the new educational order. Trentham Books, Ltd., Westview House, 734 London Road, Stoke on Trent, ST4 5NP, United Kingdom UK (15.99 British pounds; 25 Euros); 2000.
41. Damirchili F & Tajari M. Explaining internal factors effective on educational quality improvement based on views of students from Zanjan Azad universities. PSBS. 2011; 30: 363-6.
42. Andrade MS. Curricular Elements for Learner Success--21st Century Skills. JETS. 2016; 4 (8): 143-9.
43. Zamanifar M, Mohammadi R & Sadeghi Mandi F. Internal evaluation and quality of improvement of the curriculum in engineering departments. IJEEI, 2017; 18(72): 45-67. [Persian].
44. Carnell B & Fung D, editors. Developing the Higher Education Curriculum: Research-based education in practice. UCL Publishers; 2017.
45. Zeynodini Meymand Z, Naderi E, Shariatmadari A & Seif Naraghi M. Presenting a curriculum development guide based on the knowledge of the faculty members of Islamic Azad University of Kerman Branch as the main axis of curriculum planning. QJELA, 2010; 4 (4), 99-128. [Persian].
46. Fathi Vajargah K, Babadi AK, Hajatmand F. Evaluating internal quality of educational programs of Ph. D medical ethics curriculum from point of professors and students. MEJ. 2015; 8 (27):129-52. [Persian].
47. Noorabadi S, Musapour N, Aliasgari M & Hajihosseinnajad G. Evaluating the Quality of Interdisciplinary Curricula of Humanities In Iranian Higher Education. CSTP. 2015; 2 (4):61-84. [Persian].
48. Kazempour E & Shahbahrami N. A Model Presentation for Failure to resolve curriculum for Teacher Education System. QJEP, 2016; 7(1): 24-36. [Persian].
49. Mazzoli AJ. Faculty perceptions of influences on the curriculum in higher education. PhD dissertation, Uni of South Carolina; 2000.
50. Langerbourg T. Curriculum Development in South Africa Universities, Pretoria Uni Publishers; 2000.
51. Grunwald H & Peterson MW. Factors that promote faculty involvement in and satisfaction with institutional and classroom student assessment. RHE. 2003; 44(2):173-204.

52. Reinstein A & Lander GH. Developing critical thinking in college programs. RHE. 2008 Nov 1; 1:78.
53. Justice C, Rice J, Roy D, Hudspith B & Jenkins H. Inquiry-based learning in higher education: administrators' perspectives on integrating inquiry pedagogy into the curriculum. HE. 2009; 58 (6):841.
54. Kırkgöz Y. The challenge of developing and maintaining curriculum innovation at higher education. PSBS. 2009; 1(1):73-8.
55. Spronken-Smith R & Harland T. Learning to teach with problem-based learning. ALHE. 200910 (2):138-53.
56. Fung D. A connected curriculum for higher education. Ucl Publishers; 2017.
57. Limbach B, Duron R, Waugh W. Become a better teacher: Five steps in the direction of critical thinking. RHEJ. 2008 Nov 1; 1: 1.
58. Keshtiaray N, Fathi Vajargah K, Zimitat C & Forughi A A. Designing and Accrediting an Experiential Curriculum in Medical Groups Based on Phenomenological Approach. IJME. 2009; 9 (1): 55-67. [Persian].
59. Njoroge CW & Gathungu JM. The effect of entrepreneurial education and training on development of small and medium size enterprises in Githunguri District-Kenya. IJERT. 2013; 1 (8): 1-22.
60. Naderi A. Designing and validation of the curriculum model of extracurricular activities for students of high school students with an emphasis on NAJA's general education. JSSS. 2013; 4 (35), 82-47. [Persian].
61. Hafezi A, Abbasi E, Niknami S & Naveh Ebrahim A. The Innovative Design of Baccalaureate School Health Curriculum. JNKUMS. 2016; 8 (2):271-287. [Persian].
62. Dunne E, Bennett N & Carre C. Skill development in higher education and employment. DVLSRF. 2000 Jul 26; 1:105-37.