



## تدوین چارچوب ارزشیابی اثربخشی برنامه های درسی آموزش عالی براساس رویکرد راهبردی

پدیدآورده (ها) : ترک زاده، جعفر؛ مرزوقی، رحمت اله؛ محمدی، مهدی؛ سلیمی، قاسم؛ کشاورزی، فهیمه  
علوم تربیتی :: پژوهش های برنامه درسی :: پاییز و زمستان 1395، دوره ششم - شماره 2 (علمی-پژوهشی/ISC)  
از 41 تا 64

آدرس ثابت : <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1185034>

دانلود شده توسط : شبنم کاظمی

تاریخ دانلود : 01/08/1397

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی (نور) جهت ارائه مجلات عرضه شده در پایگاه، مجوز لازم را از صاحبان مجلات، دریافت نموده است. بر این اساس همه حقوق مادی برآمده از ورود اطلاعات مقالات، مجلات و تألیفات موجود در پایگاه، متعلق به "مرکز نور" می باشد. بنابراین، هرگونه نشر و عرضه مقالات در قالب نوشتار و تصویر به صورت کاغذی و مانند آن، یا به صورت دیجیتالی که حاصل و بر گرفته از این پایگاه باشد، نیازمند کسب مجوز لازم، از صاحبان مجلات و مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی (نور) می باشد و تخلف از آن موجب پیگرد قانونی است. به منظور کسب اطلاعات بیشتر به صفحه [فوانین و مقررات](#) استفاده از پایگاه مجلات تخصصی نور مراجعه فرمائید.



پایگاه مجلات تخصصی نور

[www.noormags.ir](http://www.noormags.ir)

## تدوین چارچوب ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی بر اساس رویکرد راهبردی

دکتر جعفر ترک‌زاده<sup>۱</sup> دکتر رحمت اله مرزوقی<sup>۲</sup> دکتر مهدی محمدی<sup>۳</sup>  
دکتر قاسم سلیمی<sup>۴</sup> فهیمه کشاورزی<sup>۵</sup>  
دانشگاه شیراز

### چکیده

در این پژوهش تلاش شد به تدوین چارچوب ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی بر اساس رویکرد راهبردی به مثابه یک حوزه مطالعات میان رشته‌ای پرداخته شود. روش پژوهش کیفی و به طور ویژه «مطالعه موردی کیفی» است. در این راستا ز اعضای هیأت علمی در رشته برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌های دولتی ایران به عنوان خبرگان تخصصی و با استفاده از «رویکرد هدفمند» و با «روش انتخاب صاحب‌نظران کلیدی» و استفاده از «معیار اشباع نظری» با ۱۷ نفر به عنوان نمونه مصاحبه صورت گرفت. داده‌های به دست آمده با استفاده از نرم افزار Nvivo از طریق فن تحلیل مضمون مورد تحلیل قرار گرفت و یافته‌ها در قالب سه مجموع مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر دسته بندی و شبکه مضامین سازماندهی شد. بر اساس نتایج به دست آمده، یک چارچوب ماتریسی از ابعاد اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی (درونی، بیرونی و نهادی) و رویکرد راهبردی (در دو بعد جهت‌گیری و اقدام) شکل گرفت. بدین صورت که ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی (به عنوان مضمون فراگیر) شامل ابعاد اثربخشی درونی با جهت‌گیری راهبردی و اقدام راهبردی، اثربخشی بیرونی با جهت‌گیری راهبردی و اقدام راهبردی، اثربخشی نهادی با جهت‌گیری راهبردی و اقدام راهبردی مضامین سازمان دهنده بودند. هر یک از این دسته‌ها خود دارای ابعاد گوناگونی در مضامین پایه می‌باشند که شبکه مضامین به عنوان چارچوب ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی بر اساس رویکرد راهبردی سازماندهی شدند. بدیهی است که یافته‌های این پژوهش امکان ارزشیابی برنامه‌های درسی آموزش عالی از منظر رویکرد راهبردی را فراهم آورده است.

**واژه‌های کلیدی:** ارزشیابی برنامه درسی، اثربخشی برنامه درسی، رویکرد راهبردی، آموزش عالی.

<sup>۱</sup> دانشیار مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه شیراز (نویسنده مسؤول) djt2891@gmail.com

<sup>۲</sup> دانشیار مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه شیراز rmarzoghi@rose.shirazu.ac.ir

<sup>۳</sup> دانشیار مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه شیراز m48r52@gmail.com

<sup>۴</sup> استادیار مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه شیراز salimi.shu@gmail.com

<sup>۵</sup> دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شیراز fahimehkesavarz@yahoo.com

### مقدمه

پویایی‌ها و تحولات روزافزون محیطی، ضرورت برنامه‌ریزی برای رویارویی با این تحولات را بیش از پیش برای نهادهای اجتماعی به ویژه نهادهای آموزشی نمایان ساخته است. در این راستا آموزش عالی به عنوان یکی از مهم‌ترین و سازنده‌ترین نهادهای اجتماعی که باید به اعتلای خلاقیت، توانمندی و توسعه همه جانبه اجتماع بیاورد، در دهه‌های اخیر با تحولات بسیاری روبرو بوده است. این نهاد برای حفظ پویایی خود نیازمند برنامه‌ریزی راهبردی، بهبود فرایندها و اتخاذ روش‌های مناسب می‌باشد (بوی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۷؛ ایندروز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). سیاستی که آثار آن در عملکرد نهادهای آموزش عالی مؤثر بوده است. بنابراین نهادهای آموزش عالی نگاه راهبردی را در تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری ارزشمند می‌دانند. در واقع آموزش عالی به عنوان یک حوزه تخصصی شامل زیر سیستم‌ها و قلمروهای متعدد از جمله پژوهش، آموزش، مشاوره، ارزیابی برنامه‌های درسی پویا و غیر می‌باشند، و ارتقا آن نیازمند یک جهت‌گیری راهبردی و اتخاذ سیاست‌هایی مبتنی بر رشد و ارزشیابی متناسب با تحولات محیطی موجود و بهره‌گیری از آن می‌باشد (تیچلر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵).

از عناصر یا خرده نظام‌های اصلی آموزش عالی که بایستی به صورت راهبردی و اثربخش به آن نگریده شود، «برنامه‌های درسی<sup>۴</sup>» هستند که برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران مربوطه در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی با اتخاذ روش‌های گوناگون و انجام اقداماتی راهبردی در راستای توسعه برنامه‌های درسی بایستی تغییراتی در جهت تطبیق با تحولات محیطی و نیاز کنونی جوامع به وجود آورند. زیرا تردیدی نیست که برنامه‌های درسی به عنوان قلب نظام آموزش عالی که، آخرین تحولات و دستاوردهای بشری در عرصه‌های گوناگون علمی در آن منعکس و به نیروی فعال آینده منتقل می‌گردد، در نظر گرفته می‌شود (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۳). بر این اساس ضروری است برنامه‌های درسی پاسخگوی نیازهای در حال تحول محیط (جامعه و بخش‌های مختلف آن) باشند تا از این طریق حیات و تداوم دانشگاه‌ها تأیید شود (ترک‌زاده و نکومند، ۲۰۱۵؛ هیکس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷).

به عبارت دیگر، برنامه‌های درسی آموزش عالی باید از تناسب لازم در راستای اهداف، وظایف و تحولات مربوطه برخوردار بوده تا بتوانند نقش اثربخش خود را ایفا نمایند (عارفی، ۱۳۸۴). در این

- 
1. Boyd
  2. Enders
  3. Teichler
  4. Curricula
  5. Hicks

رابطه دانشگاه‌ها ناگزیر از طراحی و اجرای دوره‌های تحصیلی و برنامه‌های اثربخش برای جذب دانشجو و نیز انعکاس یافته‌ها و پژوهش‌های خود در قالب برنامه‌های درسی اثربخش می‌باشند (گلدفینک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). بر این اساس، عناصر متعددی در شکل‌دهی برنامه درسی با هدف رشد و پرورش دانشجویان نقش دارند، که الزام وجودی همه عناصر دستیابی به هدف و « اثربخشی برنامه درسی<sup>۲</sup> » را به دنبال دارد. در واقع برنامه درسی‌ای که یادگیری پویا و منعطف دانشجویان را با تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف رسمی و غیر رسمی ادغام نماید، اثربخشی نیز به همراه دارد (احمد و پارسونز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳؛ لویی و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰؛ سونگ و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). برخی صاحب‌نظران بر این باورند که طرح‌ریزی یک برنامه درسی اثربخش باید به گونه‌ای باشد که با ایجاد محیط یادگیری پویا، زمینه رشد و شکوفایی دانشجویان و شکل‌دهی به هویت واقعی آنان میسر شود (برنج<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵). تحقق چنین آرمانی حرکت از مرزهای سنتی و در نظر گرفتن برنامه درسی به عنوان یک فعالیت بین رشته‌ای را طلب می‌کند که لازمه آن استفاده از دانش تیمی متخصصان مختلف در مراحل طراحی و تدوین برنامه درسی می‌باشد (والش<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵؛ کارنیل و ریچ<sup>۸</sup>، ۲۰۱۱). در این راستا، برنامه درسی می‌تواند از منظر مطالعات میان رشته‌ای نگریسته شود؛ چرا که ماهیت این گونه برنامه‌های درسی می‌طلبد که از رشته‌های مختلف برای بلوغ و توسعه برنامه درسی بهره‌گیری شود.

ربولو و ایوارس بیدال<sup>۹</sup> (۲۰۰۴) نیز معتقدند که برنامه‌های درسی وسیله‌ای برای تحقق اهداف آموزش عالی و بالتبع آن، اثربخشی در ابعاد مختلف آن می‌باشند، در واقع برنامه درسی تحقق یک چشم انداز چندبعدی<sup>۱۰</sup> است (پون و پوتولیا<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۲). چرا که برنامه درسی به عنوان یک مفهوم ساختاری، هویت خود را با فرضیه‌هایی دو وجهی<sup>۱۲</sup> به عنوان یک پارادایم (به عنوان یک مدل کلی و عمومی طراحی تعلیم و تربیت و آموزش) و نیز به عنوان یک نوع خاصی از پروژه‌های برنامه

- 
1. Goldfinch
  2. Curriculum effectiveness
  3. Ahmed & Parsons
  4. Looi et al
  5. Song
  6. Branch
  7. Walsh
  8. Karniel and Reich
  9. Rebollo & Ivars Baidal
  10. Multidimensional perspective
  11. Paun & Potolea
  12. Double hypostases

درسی (به عنوان شیوه طراحی برنامه درسی<sup>۱</sup> برای همه سطوح و موقعیت‌های یادگیری) مورد تأیید قرار داده است (کریستیا و پانی سوریا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰؛ سوری<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). مضافاً برنامه درسی به عنوان طرحی برای یادگیری، دارای انواع گوناگونی است (مرزوقی، ۲۰۱۶) که بایستی در مطالعات مربوط به برنامه درسی در حوزه آموزش به ویژه در عرصه آموزش عالی مدنظر قرار گیرد.

پژوهشگران بسیاری به چالش‌های موجود در برنامه‌های درسی آموزش عالی پرداخته‌اند (سوری، ۲۰۱۵؛ موایمان و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵؛ دهقانی و پاک مهر، ۲۰۱۱؛ دوریب<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴؛ کوجراس و جیمز الکساندر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳؛ رثنایی و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲؛ هوکا و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰؛ بولستاد<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴؛ مدبری<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۴؛ فتحی واجارگاه، ۱۳۹۳؛ دهقانی و همکاران، ۱۳۹۰؛ آل یاسین و مهرمحمدی، ۱۳۹۱؛ محمدی و ترک زاده، ۱۳۹۰؛ بهجتی اردکانی و همکاران، ۱۳۹۱؛ کرمی و همکاران، ۱۳۹۱؛ تورانی، ۱۳۸۱؛ شعبانی، ۱۳۸۸؛ نیلی و همکاران، ۱۳۸۹؛ فتحی واجارگاه و مومنی مهموئی، ۱۳۸۸؛ نوروش، ۱۳۸۲). از جمله این چالش‌ها نوعی ساده‌انگاری در زمره امر خطیر برنامه‌ریزی درسی، عدم آشنایی اعضای هیأت علمی حتی رشته‌های علوم انسانی با فرایندهای برنامه‌ریزی درسی، توجه بیش از حد به شرایط و نیازهای زمان حال در طراحی برنامه درسی و غفلت از آینده‌نگری عالمانه و محققانه، تلقی احتمالی خاتمه یافتن فعالیت برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها پس از یک بار بازنگری و ارائه سرفصل‌های جدید، عدم اجرای مطلوب برنامه‌های درسی بازنگری شده توسط برخی از اعضای هیأت علمی که می‌تواند ناشی از مقاومت در برابر تغییر و تأکید بر عادات گذشته باشد (فتحی واجارگاه و همکاران، ۱۳۹۳)، عدم سازگاری برنامه‌های درسی با تقاضای بازار کار و موفق نبودن برنامه‌های درسی در کمک به دانشجویان برای کسب اطلاعات و مهارت‌های لازم جهت ایفای نقش مؤثر در دنیای کار متحول امروزی از جمله مواردی است که نشان از عدم تحقق رسالت واقعی برنامه درسی آموزش عالی می‌باشد (عارفی، ۱۳۸۴).

تأمل و تدبر بر مسائل و مشکلات فوق، ضرورت اقدامی اساسی و بنیادی در آموزش عالی خصوصاً در مؤلفه اصلی و اساسی آن یعنی ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی در آموزش عالی را

1. Curriculum design
2. Cristea & Pânișoară
3. Soare
4. Mooiman et al
5. Durib
6. Crujeiras & Jiménez-Aleixandre
7. Ranai et al
8. Hokka et al
9. Bolstad
10. Medbery

مطرح می‌سازد. در واقع آموزش عالی بایستی با کسب آگاهی از محیط و عناصر داخلی آن و با شناسایی تحولات محیطی و وضعیت خویش، تغییرات لازم را در جهت ادامه حیات پویا در خود ایجاد نماید. البته این تغییرات بایستی در همه عناصر، از جمله اهداف و وظایف، ساختار و برنامه‌های آن به طور هماهنگ انجام گیرد تا ارتباط آنها به طور منطقی حفظ گردد. گرچه همیشه نمی‌توان کم و کیف تغییرات را در همه شرایط و ابعاد به طور کاملاً هماهنگ انجام داد؛ ولی وجود هماهنگی نسبی بین عناصر برای داشتن حرکت و پویایی، امری لازم و اجتناب ناپذیر است (عارفی، ۱۳۸۴).

در این خصوص می‌توان گفت که «اتخاذ رویکرد راهبردی» نگاهی جدید به قلمرو مطالعات برنامه درسی است. در واقع رویکرد راهبردی به دنبال ایجاد تناسب کلی یا متقابل بین سیستم (برنامه درسی) با شرایط و مقتضیات حال و آینده محیطی است. با این نگاه سیستم ضمن پاسخ‌گویی به محیط آینده باید بتواند بقای خود را تأمین و مطلوبیت‌های خود را محقق سازد. در این راستا، اثربخشی برنامه‌های درسی در ابعاد مختلف درونی، بیرونی و نهادی در محیط تعریف می‌شود. ضمن اینکه پاسخگویی به محیط ملاک نهایی اثربخشی برنامه‌های درسی است. به عبارت دیگر، برنامه درسی آموزش عالی برای ایجاد تغییر مطلوب به صورت فراکنشی در آینده و هماهنگ بودن با تحولات موجود نیازمند اتخاذ رویکرد راهبردی است، تا این نوع برنامه، چارچوبی از مجموعه حرکات و اقدامات اصلی برای دستیابی به اهداف ترسیم کرده و چگونگی منابع برای به دست آوردن موقعیت‌های مطلوب و خنثی کردن تهدیدات در حال و آینده را بیان نماید. اهمیت توجه به مؤلفه ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی در آموزش عالی در این مطالعه به دلیل نقش اصلی و اساسی این مؤلفه در تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی است؛ چرا که برنامه‌های درسی توسط محققان و صاحب‌نظران با تعابیر مختلفی همچون قلب نظام آموزش عالی (آیزنر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲)، نقشه یاددهی-یادگیری (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳) و یا تعبیری جامع از برنامه درسی به عنوان یک علم، یک فرآیند و یک فرآورده (مرزوقی، ۲۰۱۵) مطرح شده است. توجه و تمرکز بر آن مطمئناً تحقق اهداف و رسالت آموزش عالی که شکوفایی و کمال انسان می‌باشد، موجب می‌گردد. بنابراین بررسی میزان تحقق اهداف و مطلوبیت‌ها متناسب با پویایی‌ها و پیچیدگی‌های محیط به واسطه ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی ضرورت می‌یابد. و این مهم تحقق نمی‌یابد مگر اینکه با نگاه میان رشته‌ای به ویژه با ادبیات مدیریت و نگاه راهبردی از برنامه درسی استفاده نماییم.

بر اساس آنچه ذکر شد در این مطالعه به فراخور نیازهای موجود در حوزه آموزش عالی و با رویکردی راهبردی به ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی به عنوان یکی از اجزای اصلی و اساسی آموزش عالی، و توجه به رسالت آن در پرورش انسان‌هایی شایسته و توانمند در ابعاد مختلف

1. Eisner

شخصیتی، انسانی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و غیره تلاش می‌گردد تا بر اساس الگوهای موجود در ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی و با مطالعه شیوه‌ای کیفی و، مصاحبه عمیق معیارها و مؤلفه‌های این نوع ارزشیابی بر اساس رویکرد راهبردی تدوین گردد با درک اهمیت این مسأله، هدف پژوهش حاضر تدوین چارچوب ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی بر اساس رویکرد راهبردی در قالب یک پژوهش کیفی می‌باشد.

### روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر، کیفی و روش آن به طور ویژه «مطالعه موردی کیفی» است. روشی که امکان بررسی عمیق موضوع و کشف ابعاد پنهان را فراهم می‌آورد. مشارکت کنندگان بالقوه پژوهش شامل اعضای هیأت علمی در رشته برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌های دولتی ایران به عنوان خبرگان تخصصی بودند که با استفاده از «رویکرد هدفمند» و با «روش انتخاب صاحب‌نظران کلیدی» و استفاده از «معیار اشباع نظری» با ۱۷ نفر به عنوان نمونه مصاحبه صورت گرفت. لازم به ذکر است اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های شیراز، تهران، اصفهان، فردوسی مشهد و شهید چمران اهواز در نمونه مورد نظر مشارکت داشتند. داده‌های پژوهشی به وسیله مصاحبه‌های عمیق بر اساس الگوی مصاحبه‌های کیفی و با رعایت موازین آن، در مدت زمان تقریبی بین ۲۰ تا ۴۵ دقیقه جمع‌آوری شد. سپس داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم افزار Nvivo نسخه ۸، از طریق فن تحلیل مضمون و تشکیل شبکه مضامین که یکی از روش‌های پایه و کارآمد تحلیل کیفی است، مورد تحلیل قرار گرفت. این روش فرآیندی است که داده‌های پراکنده را به داده‌های غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند (بران و کلارک، ۲۰۰۶). برای بررسی اعتبار شبکه مضامین به دست آمده، از معیارهای اعتبارسنجی کیفی قابل قبول بودن<sup>۱</sup> و قابل اعتماد بودن<sup>۲</sup> استفاده شد. برای بررسی معیار «قابل قبول بودن» شبکه مضامین از روش‌های همسوسازی داده‌ها که با جمع‌آوری داده‌های کافی از منابع متعدد مانند خبرگان، منابع و مستندات علمی و پژوهشی، پیشینه‌های نظری و پژوهشی، خودبازبینی محقق و کنترل اعضای شرکت کننده در پژوهش و برای بررسی معیار «قابل اعتماد بودن» شبکه مضامین نیز کلیه فرآیندها و مراحل در پژوهش طی گردید.

1. Credibility

2. Dependability

### یافته‌ها

به منظور تدوین چارچوب ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی در آموزش عالی بر اساس رویکرد راهبردی از مطالعه موردی کیفی استفاده شد، و برای تحلیل داده‌های به دست آمده از فن تحلیل مضمون و تشکیل شبکه مضامین استفاده گردید. تحلیل مضمون یکی از فنون تحلیلی مناسب در تحقیقات کیفی است که داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی تبدیل می‌کند (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۰). بر این اساس، در گام نخست، داده‌ها طی فرآیند مصاحبه گردآوری شد. سپس متون مصاحبه مکتوب به دفعات مورد مطالعه و بازبینی قرار گرفت و فهرستی از کدهای اولیه ایجاد شد. در این مرحله ۵۳۰ کد اولیه شناسایی گردید. در گام‌های بعد کدهای به دست آمده در گروه‌های مشابه و منسجمی دسته‌بندی شدند و شبکه مضامین چندین بار مورد تحلیل و بازبینی قرار گرفت و در نهایت برای ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی بر اساس رویکرد راهبردی به عنوان مضمون فراگیر، ۶ مضمون سازمان دهنده و ۷۱ مضمون پایه شناسایی و شبکه مضامین استخراج شد (جدول شماره ۱).



جدول ۱- شبکه مضامین ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی بر اساس رویکرد راهبردی

مضمون پایه	مضمون سازمان دهنده	مضمون فراگیر
تسلط دانشجوی بر مبانی نظری رشته تحصیلی	اثربخشی درونی - جهت‌گیری راهبردی	برنامه‌های درسی اثربخش بر اساس رویکرد راهبردی
تسلط بر روش‌های تحلیل علمی رشته تحصیلی توسط دانشجو		
ایجاد نقشه مفهومی از کل رشته تحصیلی در ذهن دانشجو		
پرورش مهارت‌های تخصصی برای ایفای نقش مؤثر دانشجو در جامعه		
یادگیری خود-راهبر دانشجو		
نگاه سیستمی استاد به برنامه درسی		
آینده‌نگری استاد نسبت به برنامه‌های درسی		
رویکرد مسأله محوری در تدریس توسط استاد		
کسب دانش متناسب با نیازهای محیط توسط دانشجو		
کسب مهارت متناسب با نیازهای محیط توسط دانشجو		
کسب نگرش متناسب با نیازهای محیط توسط دانشجو		
تناسب برنامه درسی با شرایط و مقتضیات محیطی جامعه		
تناسب قلمرو نظر و عمل (ارتباط حوزه نظر و عمل)		
توجه به اقتضات و محدودیت‌های محیطی هنگام اجرای برنامه‌های درسی	اقدام راهبردی	
انسجام بین ابعاد و عناصر برنامه درسی		
تناسب بین ابعاد و عناصر برنامه درسی		
تناسب محتوا با اهداف و سرفصل دروس در برنامه‌های درسی		
جذابیت محتوای برنامه درسی		
کیفیت محتوای برنامه درسی		
کیفیت مواد و منابع کمک آموزشی		
انعطاف‌پذیری محتوای برنامه درسی		
تنوع محتوای برنامه درسی		
به روز بودن محتوای برنامه درسی متناسب با شرایط و نیازهای محیطی		
تعاملات پویای استاد، دانشجو و محیط		
نقش فعال و کارآمد استادان در اجرای برنامه درسی		
جلب مشارکت ذی‌نفعان در بازنگری برنامه‌های درسی		
نیازسنجی جامع و واقع‌بینانه توسط اساتید در ارائه محتوای برنامه درسی		
پرورش مهارت حل مسأله در دانشجویان توسط اساتید		

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضمون پایه
ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی بر اساس رویکرد راهبردی	ادامه اثربخشی درونی - اقدام راهبردی	تناسب فعالیت‌های یاددهی - یادگیری توسط اساتید انسجام فعالیت‌های یاددهی - یادگیری توسط اساتید استمرار فعالیت‌های یاددهی - یادگیری توسط اساتید فراهم ساختن محیط آموزشی خلاق توسط اساتید فراهم ساختن محیط آموزشی فضیلت پرور توسط اساتید ارزیابی مداوم و مستمر برنامه‌های درسی توسط اساتید
	اثربخشی بیرونی - جهت‌گیری راهبردی	تربیت نیروی انسانی کارآمد (توانمند) بر اساس نیازهای محیطی مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای و التزام اجتماعی دانش‌آموختگان تحقق کیفیت در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی در عمل کاربرد عملی آموخته‌ها توسط دانشجویان گرایش به یادگیری مادام‌العمر در دانشجویان
	اثربخشی بیرونی - اقدام راهبردی	پاسخگویی علمی و تخصصی به نیازهای محیط بیرونی تأمین رضایت ذینفعان (دانشجو، استادان، متخصصان و ...) ایجاد نوآوری و پویایی در محیط اجتماعی کارآفرینی ترسیم اشتغال موفق در فارغ‌التحصیلان تقویت اعتماد به نفس در فارغ‌التحصیلان ظهور رفتارهای مطلوب در فارغ‌التحصیلان تسلط بر روش‌های تحقیق و حل مسئله در رشته تخصصی توسط دانشجویان تعهد و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان توسعه مهارت‌های فکری و حل مسئله فراگیران تبلور روحیه کار و ابتکار (خلاقیت) در فارغ‌التحصیلان
اثربخشی بیرونی - جهت‌گیری راهبردی	تحقق آرمان‌های متعالی جمهوری اسلامی ایران در حوزه آموزش عالی تحقق فضائل و کرامت انسانی در دانشجویان توسعه مرزهای علم و دانش از طریق متون برنامه‌های درسی تقویت انسجام ملی و ارتقا هویت ایرانی-اسلامی در نظام آموزش عالی از طریق برنامه‌های درسی آزاداندیشی و تبادل آرا و تضارب افکار توسعه آموزش عالی پایدار با اجرای برنامه‌های درسی کارآمد کمک به توسعه اجتماعی و اقتصادی کشور در سطوح محلی، ملی و بین‌المللی به وسیله برنامه درسی آموزش عالی	

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضمون پایه
ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی بر اساس رویکرد راهبردی	اثربخشی نهادی - اقدام راهبردی	تولید، توسعه و نشر دانش تخصصی توسط فراگیران
		توسعه اخلاق علمی و حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان
		تربیت صحیح، تزکیه و تعلیم نفوس فارغ‌التحصیلان
		ایجاد تصویر بیرونی مثبت از نظام آموزش عالی
		تجاری شدن دانش و فناوری در قلمرو رشته علمی
		کسب مزیت رقابتی در محیط اجتماعی
		موفقیت در فضای رقابتی آموزش عالی توسط عضو هیأت علمی
		کسب فضائل انسانی (انسان صالح، فرهیخته، نخبه، ایثارگر، مومن، فعال، کارآمد، متعهد، وارسته، متخصص، واجد عزت نفس و ...)
		تقویت انضباط اجتماعی و وجدان کاری فارغ‌التحصیلان
		توجه عملی به توسعه پایدار در جهت‌گیری برنامه‌های درسی
		ایجاد روحیه کمال جویی در دانشجویان
		استقرار جامعه دانش بنیان
		نفوذ بین‌المللی آموزش عالی و دریافت منابع و درآمدهای جدید
تحقق مرجعیت علمی در منطقه و در سطح جهانی با حضور و فعالیت‌های برجسته اساتید		

بر اساس چارچوب مذکور و محصول پژوهش، ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی در سه بعد اثربخشی درونی، بیرونی و نهادی است. در واقع اثربخشی درونی تناسب و انسجام درونی بین ابعاد و عناصر برنامه درسی در جهت تحقق اهداف و مطلوبیت‌های برنامه درسی در سطح نظام آموزش عالی یا به عبارت دیگر، در این نوع اثربخشی دستیابی به کیفیت مطلوب فرایندها و نتایج یادگیری مورد نظر است. اثربخشی بیرونی به معنای بروز رفتار و نتایج مورد انتظار در عملکرد فراگیران در موقعیت‌های عملی خارج از محیط آموزشی است یا به عبارت دیگر، کارآمدی یادگیری‌های حاصل از آموزش در موقعیت‌های عملی خارج از نظام آموزشی در این نوع اثربخشی مطرح می‌باشد. اثربخشی نهادی تحقق رسالت، ارزش‌ها و فلسفه وجودی فعالیت‌های مورد نظر سازمان می‌باشد که در سطح کلان مطرح می‌باشد. به عبارت دیگر، در این نوع اثربخشی درجه یا میزانی که برنامه‌های درسی آموزش عالی به مطلوبیت‌های اساسی و یا بازتاب و اثر مورد نظر خود در قلمرو محیطی دست می‌یابند، پرداخته می‌شود. هر یک از ابعاد اثربخشی بر اساس رویکرد راهبردی مشتمل بر دو بعد جهت‌گیری راهبردی (به معنای تعیین مطلوبیت‌های اساسی راهبردی، رسالت، چشم‌انداز و ارزش‌های اساسی و کارکردی برنامه درسی در نظام آموزش عالی) و اقدام

راهبردی (به معنای ارائه راهکارها و راهبردهای عملیاتی مناسب جهت تحقق مطلوبیت های راهبردی برنامه درسی آموزش عالی) می‌باشند.

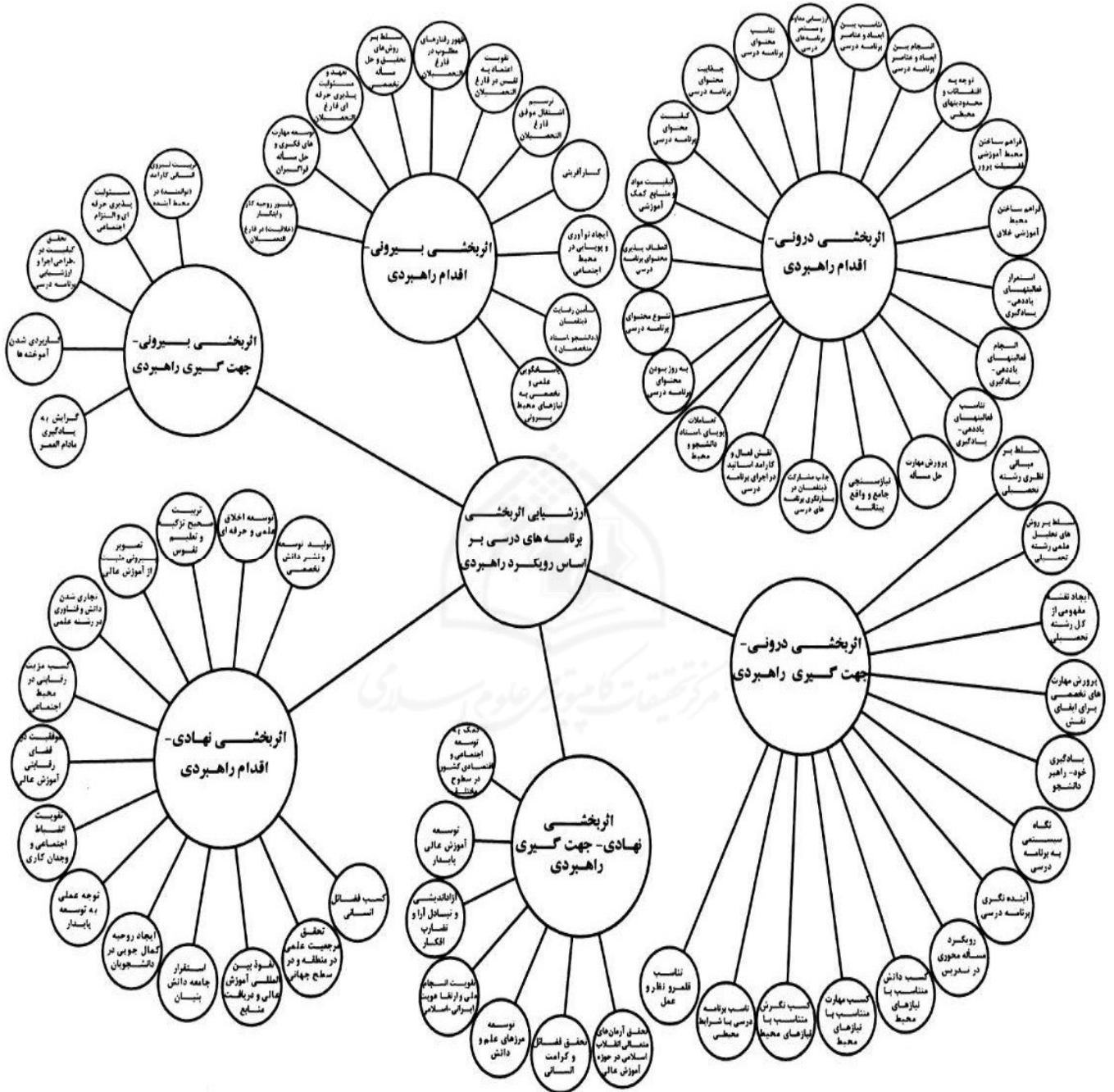
در واقع اثربخشی درونی برنامه درسی در بعد «جهت‌گیری راهبردی» زمانی تحقق می‌یابد که مؤلفه‌هایی همچون تسلط بر مبانی نظری رشته تحصیلی، تسلط بر روش‌های تحلیل علمی رشته تحصیلی، ایجاد نقشه مفهومی از کل رشته در ذهن دانشجو، پرورش مهارت‌های تخصصی برای ایفای نقش مؤثر دانشجو در جامعه، یادگیری خود-راهبر دانشجو، نگاه سیستمی به برنامه درسی، آینده‌نگری در برنامه‌های درسی، رویکرد مسأله‌محوری در تدریس، کسب دانش، نگرش و مهارت متناسب با نیازهای محیط توسط دانشجو، تناسب برنامه درسی با شرایط و مقتضیات محیطی جامعه و همچنین تناسب قلمرو نظر و عمل (ارتباط حوزه نظر و عمل) تحقق یابد.

بعد «اقدام راهبردی» زمانی اثربخشی درونی برنامه درسی تحقق می‌یابد که به اقتضائات و محدودیت‌های محیطی توجه شده، بین ابعاد و عناصر برنامه‌های تناسب و انسجام وجود داشته باشد. همچنین در ارتباط با محتوای برنامه های درسی باید ویژگی‌هایی همچون تناسب، جذابیت، انعطاف پذیری، تنوع، و کیفیت، به روز بودن محتوا متناسب با شرایط و نیازهای محیطی مد نظر قرار گیرد. مطمئناً، تعاملات پویای استاد، دانشجو و محیط، همچنین نقش فعال و کارآمد اساتید در اجرای برنامه‌های درسی، در کنار جلب مشارکت ذینفعان در بازنگری برنامه‌های درسی به همراه نیازسنجی جامع و واقع بینانه و استمرار فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، با ایجاد تناسب و انسجام فعالیت‌های یاددهی-یادگیری به همراه ارزیابی مداوم و مستمر برنامه‌های درسی و فراهم ساختن محیط آموزشی خلاق و فضیلت پرور منجر به پرورش مهارت حل مسأله در دانشجویان شده و اثربخشی درونی در بعد اقدام راهبردی تحقق می‌یابد (شکل شماره ۱).

به طور کلی، به منظور تحقق اهداف درونی و بیرونی برنامه‌های درسی می‌بایست با مطلوبیت‌های اساسی (چشم انداز، رسالت و ارزش ها) نظام آموزش عالی هماهنگ و منطبق و در راستای تحقق آنها صورت پذیرد. در واقع با اتخاذ رویکرد راهبردی در اثربخشی نهادی برنامه‌های درسی آموزش عالی در بعد جهت‌گیری راهبردی بایستی به مؤلفه‌هایی همچون تحقق آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی در حوزه آموزش عالی، تحقق فضائل و کرامت انسانی، توسعه مرزهای علم و دانش، تقویت انسجام ملی و ارتقا هویت ایرانی-اسلامی، آزاداندیشی و تبادل آرا و تضارب افکار، توسعه آموزش عالی پایدار، کمک به توسعه اجتماعی و اقتصادی کشور در سطوح محلی، ملی و بین المللی توجه نمود تا در بعد اقدام راهبردی در ارتباط با اثربخشی نهادی برنامه های درسی به تولید، توسعه و نشر دانش تخصصی، توسعه اخلاق علمی و حرفه ای، تربیت صحیح، تزکیه و تعلیم نفوس، کسب فضائل انسانی (انسان صالح، فرهیخته، نخبه، ایثارگر، مومن، فعال، کارآمد، متعهد، وارسته، متخصص، واجد عزت نفس و ...)، تقویت انضباط اجتماعی و وجدان کاری، ایجاد روحیه کمال

جویی در دانشجویان دست یافت. مطمئناً، توسعه تصویر بیرونی مثبت از آموزش عالی، تجاری شدن دانش و فناوری در قلمرو رشته علمی، کسب مزیت رقابتی در محیط اجتماعی، توجه عملی به توسعه پایدار در جهت‌گیری برنامه‌های درسی، موفقیت در فضای رقابتی آموزش عالی از دیگر مؤلفه‌هایی است که بر اساس رویکرد راهبردی اثربخشی برنامه‌های درسی به ارمغان خواهد آورد. تحقق چنین امر مهمی نفوذ بین‌المللی آموزش عالی و دریافت منابع و درآمدهای جدید، استقرار جامعه دانش بنیان، تحقق مرجعیت علمی در منطقه و در سطح جهانی خواهد بود (شکل شماره ۱).





شکل ۱- شبکه مضامین ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی بر اساس رویکرد راهبردی

مراجعه به مبانی نظری و پژوهشی نشان می‌دهد که مضامین سازمان دهنده و پایه موجود در این پژوهش، با مبانی نظری و پیشینه‌های پژوهشی همسو می‌باشد (جدول شماره ۲).

**جدول ۲- شواهد همسوسازی ابعاد چارچوب ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی بر اساس رویکرد راهبردی با پیشینه‌های نظری و پژوهشی**

شواهد نظری و پژوهشی	ابعاد چارچوب ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی بر اساس رویکرد راهبردی
پاتریکا و همکاران؛ ۲۰۱۳؛ رودریک و همکاران، ۲۰۱۳؛ بلک مور، ۲۰۱۲؛ جک، ۲۰۰۳؛ دولنس، ۲۰۰۴؛ نوروش، ۱۳۸۲؛ کرمی و مؤمنی، ۱۳۹۰؛ نوروززاده و فتحی، ۱۳۸۶؛ ترک‌زاده و کشاورزی، ۱۳۹۴؛ کرمی و همکاران، ۱۳۹۲	اثربخشی درونی - جهت‌گیری راهبردی
سوریادی و کودوادی، ۲۰۱۳؛ بلک مور، ۲۰۱۲؛ هیوسان و همکاران، ۲۰۱۱؛ تامپسون، ۲۰۱۱؛ چانگ، ۲۰۱۱؛ ولف، ۲۰۰۷؛ هوی و میسکل، ۲۰۱۳؛ میگل و ماگی، ۲۰۰۴؛ آیزنر، ۲۰۰۲؛ والکینگتون؛ ۲۰۰۲؛ سلطانی و همکاران، ۱۳۸۹؛ تقی‌زاده، ۱۳۹۱؛ یمنی، ۱۳۸۲؛ ترک‌زاده و کشاورزی، ۱۳۹۴؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۱	اثربخشی درونی - اقدام راهبردی
هوی و میسکل، ۲۰۱۳؛ هرسی و بلانچارد نقل در عباس‌زاده، ۱۳۸۲؛ ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸؛ یمنی، ۱۳۸۲؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۱	اثربخشی بیرونی - جهت‌گیری راهبردی
هاول، ۲۰۰۰؛ گوتی و همکاران، ۲۰۰۸؛ ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۲؛ مرادی و جعفری، ۱۳۹۲	اثربخشی بیرونی - اقدام راهبردی
اداره ریاست مدارس و کالج‌های جنوبی آمریکا، ۲۰۰۸؛ خاقانی و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۶؛ نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵؛ یمنی، ۱۳۸۲	اثربخشی نهادی - جهت‌گیری راهبردی
ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳؛ پامیلا و همکاران، ۲۰۱۱	اثربخشی نهادی - اقدام راهبردی

### بحث و نتیجه‌گیری

تحقق رسالت برنامه‌های درسی در نظام آموزش عالی و اثربخشی آن مستلزم جهت‌گیری اساسی و مناسب آن در راستای تحقق مطلوبیت‌های نظام آموزش عالی و مقتضیات آن است. چنین جهت‌گیری لازم است در یک طرح و ترتیب منطقی به گونه‌ای تحلیل، اتخاذ و تبیین گردد که همزمان انسجام درونی برنامه‌های درسی به بهترین وجه لحاظ شود، ارتباطات آن با دیگر اجزای فرانشیپ یعنی نظام آموزش عالی و محیط (ترک‌زاده و احمدوند، ۱۳۸۸) شکل گیرد، تا اینکه برنامه‌های درسی به گونه‌ای اثربخش در خدمت تحقق مطلوبیت‌های راهبردی دانشگاه قرار گیرند. استفاده از "رویکرد راهبردی" برای جهت‌گیری فوق، مناسب است و می‌تواند شرایط ذکر شده را تحقق بخشد. بر این اساس، برنامه‌های درسی بایستی در راستای تحقق اهداف و رسالت نظام آموزش عالی، پاسخ‌گوی شرایط و دغدغه‌های فعلی و آینده باشند و نقش سازنده‌ای در راستای حل مسائل، رشد و توسعه جامعه ایفا نمایند. مضافاً، بایستی رشته‌های مختلف را در راستای نیازها و تحولات متناسب‌سازی نمود، به نحوی که از جامعیت و مناسبت (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱)

لازم برخوردار بوده تا ضمن پاسخ‌گویی و توجه به نیازهای فردی دانشجویان به بررسی، تحلیل و پاسخ‌گویی مناسب مسائل اجتماعی و فرهنگی جامعه نیز بپردازند (هاول، ۲۰۰۰؛ جورج<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸). به علاوه، اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی بر اساس «رویکرد راهبردی» زمانی تحقق می‌یابد که برنامه‌های درسی توان پاسخ‌گویی به شرایط، نیازها، اقتضات، الزامات و ایجابات محیط راهبردی، در عین حال تحقق اهداف و مطلوبیت‌های خود را داشته باشند. بر این اساس نیاز به اتخاذ رویکرد راهبردی در دو بعد جهت‌گیری راهبردی و اقدام راهبردی در راستای تحقق اهداف راهبردی است تا توفیق راهبردی در برنامه‌های درسی نظام آموزش عالی تحقق یابد.

بر اساس یافته‌های پژوهش، ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی دارای ابعاد اثربخشی درونی، بیرونی و نهادی با اتخاذ رویکرد راهبردی در دو بعد جهت‌گیری راهبردی و اقدام راهبردی می‌باشد. در بعد اثربخشی درونی - جهت‌گیری راهبردی، برنامه‌های درسی بایستی با یک رویکرد همه‌جانبه‌نگر و نگاهی سیستمی (دولنس، ۲۰۰۳، ۲۰۰۴، ۲۰۱۵) همواره نگرشی روبه جلو داشته باشد و با آینده‌نگری مناسب و مقتضی بتواند تناسب بین برنامه‌های درسی با شرایط و مقتضیات محیطی جامعه برقرار سازد. و همچنین با توجه به عوامل تأثیرگذار درونی و بیرونی منجر به تحقق اهداف و مطلوبیت‌ها (هوی و میسکل، ۲۰۱۳؛ یمنی، ۱۳۸۲، ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳؛ اتریونی، ۱۹۶۸) در سطح نظام آموزش عالی گردد؛ به گونه‌ای که تحقق اهدافی همچون کسب دانش، نگرش و مهارت (پاتریکا و همکاران، ۲۰۱۳؛ بلک مور، ۲۰۱۲؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲؛ ترک‌زاده و کشاورزی، ۱۳۹۴؛ نوروش، ۱۳۸۲؛)، یادگیری خود-راهبر در دانشجو (رودریک و همکاران، ۲۰۱۳؛ نوروززاده و فتحی، ۱۳۸۶) منجر به تسلط بر مبانی نظری رشته تحصیلی و در نهایت ایجاد نقشه مفهومی از کل رشته در ذهن وی شود. تحقق موارد فوق نیازمند اتخاذ اقدام راهبردی در سطح اثربخشی درونی برنامه‌های درسی (اثربخشی درونی - اقدام راهبردی) است.

در واقع با اتخاذ اقدام راهبردی و با ارائه راهکارها و راهبردهای عملیاتی مناسب تحقق مطلوبیت‌های راهبردی برنامه درسی آموزش عالی میسر می‌گردد. اقداماتی که توجه به مقتضیات و محدودیت‌های محیطی همواره جزء لاینفک آن بوده و مؤلفه‌هایی همچون تناسب، انسجام، جذابیت کیفیت، انعطاف‌پذیری به عنوان خصیصه‌های مهم در عنصر محتوای برنامه درسی (دوریب، ۲۰۱۴؛ دهقانی و پاک مهر، ۲۰۱۱؛ یمنی، ۱۳۸۲؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۲) نمود یافته به گونه‌ای که دانشجو به عنوان عضو فعال در برنامه‌های درسی، ایفای نقش می‌نماید و تعاملی فراگیر با استاد و محیط (هاشمی، ۱۳۸۳) دارد. تحقق چنین اقدامات مهمی، ضرورت انجام نیازسنجی جامع و واقع بینانه (تامپسون، ۲۰۱۱؛ ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳) را فراهم می‌سازد. تحقق نیازسنجی با انجام ارزیابی مداوم و مستمر دانشجو (تامپسون، ۲۰۱۱؛ آریزا و همکاران، ۲۰۱۱؛ دولنس، ۲۰۰۳، ۲۰۰۴

1. George



و ۲۰۱۵) و فراهم ساختن محیط آموزش خلاق (تامپسون، ۲۰۱۱؛ چانگ، ۲۰۱۱) و فضیلت پرور منجر به تناسب و انسجام فعالیت‌های یاددهی-یادگیری (جیسوپ و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲؛ وانگر و لسی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲) و در نتیجه پرورش مهارت حل مسأله (میگل و ماگی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴) در دانشجویان خواهد شد.

اثربخشی درونی لازمه و شرط اساسی اثربخشی بیرونی است (یمنی، ۱۳۸۲؛ ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳). بر اساس بخش دیگری از یافته‌های پژوهش که به اثربخشی بیرونی-جهت‌گیری راهبردی برنامه‌های درسی اشاره دارد، توجه به جهت‌گیری آینده برنامه‌های درسی در تطابق با شرایط و نیازهای اساسی محیط بیرونی در کنار محیط درونی که به انسجام، صحت، دقت و اثربخشی عملکرد (ترک‌زاده و احمدوند، ۱۳۸۸؛ پریدی و همکاران، ۲۰۰۳) برنامه درسی می‌پردازد، ضرورتی انکارناپذیر است. این مهم در وهله نخست از طریق تدوین و بیان اصولی رسالت، چشم انداز و ارزش‌های اساسی و کارکردی برنامه‌های درسی آموزش عالی در محیط بیرونی شکل خواهد گرفت. بنابراین اتخاذ جهت‌گیری راهبردی در اثربخشی بیرونی برنامه‌های درسی مستلزم تربیت نیروی انسانی کارآمد (چانگ، ۲۰۱۱؛ تامپسون و همکاران، ۲۰۱۱؛ مجلل و همکاران، ۱۳۹۳؛ نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵) جهت ورود به محیط آینده می‌باشد. در واقع تحقق کیفیت در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی در عمل منجر به کاربردی شدن آموخته‌ها (محمدی و همکاران، ۱۳۹۲) و در نتیجه مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای و التزام اجتماعی دانش‌آموختگان (اداره ریاست مدارس و کالج‌های جنوبی آمریکا، ۲۰۰۸؛ ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳) می‌گردد. تحقق چنین اهدافی در جهت‌گیری راهبردی گرایش به یادگیری مادام‌العمر را برای دانش‌آموختگان به دنبال خواهد داشت. موفقیت مؤلفه اثربخشی بیرونی-جهت‌گیری راهبردی مستلزم اتخاذ اقدام راهبردی در سطح نظام آموزش عالی است. "اقدام راهبردی" نحوه رسیدن به اهداف راهبردی اتخاذ شده را به طور سازمان یافته مشخص می‌سازد. از جمله اقدامات یا فعالیت‌های اصلی که برای تحقق اهداف لازم است، مواردی همچون تأمین رضایت ذینفعان (هیوسان و همکاران، ۲۰۱۱؛ تامپسون و همکاران، ۲۰۱۱)، کارآفرینی (محمدی و همکاران، ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲)، اشتغال دانش‌آموختگان (کرمی و مؤمنی، ۱۳۹۰؛ دوریب، ۲۰۱۴)، تعهد و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای (ادموند، ۱۹۹۲؛ سادلک، ۱۹۹۸) آنان به همراه توسعه مهارت‌های فکری و حل مسأله (میگل و ماگی، ۲۰۰۴) می‌باشد. ثمره چنین مهمی نوآوری و پویایی در محیط اجتماعی (تامپسون، ۲۰۰۹)، تبلور روحیه کار و ابتکار در

1. Jessop et al

2. Wanger & ice

3. Miguel & Maggie

دانش‌آموختگان (عباس‌زاده، ۱۳۸۲) خواهد بود که همه‌ی آنها نوعی پاسخ‌گویی علمی و تخصصی به نیازهای محیط بیرونی است (تامپسون، ۲۰۰۹).

بر اساس آنچه ذکر گردید، اثربخشی درونی برنامه‌های درسی برای تحقق اثربخشی بیرونی آن هر چند که لازم است ولی کافی نیست. برای اینکه اثربخشی درونی و بیرونی برنامه‌های درسی بر اساس رویکرد راهبردی تحقق یابد، لازم است که متخصصان و صاحب‌نظران برنامه درسی از لحاظ مدیریت و سازماندهی مواد و محتوای برنامه درسی بتوانند زمینه‌های تحقق اثربخشی درونی (آکادمیک) و اثربخشی بیرونی (ارتباط متناسب با محیط در حال تغییر) را فراهم نمایند. در واقع دانشگاه با این دو نوع اثربخشی بدون اثربخشی نهادی برنامه درسی با مشکل مواجه خواهد شد (یمنی، ۱۳۸۲). بر اساس یافته پژوهش حاضر تحقق اثربخشی نهادی برنامه درسی آموزش عالی نیازمند اتخاذ رویکرد راهبردی در دو بعد «جهت‌گیری راهبردی» و «اقدام راهبردی» می‌باشد. به عبارت دیگر، یکی از ابعاد ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی در آموزش عالی اثربخشی نهادی مبنی بر جهت‌گیری راهبردی است. بدین معنا که نظام آموزش عالی به به مطلوبیت‌های اساسی و یا بازتاب و اثر مورد نظر خود در قلمرو محیطی مورد نظر با ارائه راهکارها و راهبردهای عملیاتی (ترکزاده و احمدوند، ۱۳۸۸) دست یابد. بدین گونه که در بعد جهت‌گیری راهبردی، غایاتی همچون تحقق آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی در حوزه آموزش عالی (سند تحول راهبردی علم و فناوری و سیاست‌های کلی نظام، ۱۳۸۳، در بخش آموزش عالی، ص ۲)، تحقق فضائل و کرامات انسانی (نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۸۹، ص ۳؛ سند دانشگاه اسلامی، ۱۳۹۲، ص ۶)، توسعه مرزهای علم و دانش (سند چشم انداز ۱۴۰۴، ص ۱)، تقویت انسجام ملی و ارتقا هویت ایرانی-اسلامی (ضوابط ملی آمایش سرزمین، ۱۳۹۰، ص ۱)، توسعه آموزش عالی پایدار (کورتیسی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳؛) بایستی مد نظر قرار داد. تحقق اهداف و رسالت‌های یاد شده در نظام آموزش عالی مستلزم اتخاذ اقدام راهبردی به معنای ارائه راهکارها و راهبردهای عملیاتی مناسب جهت تحقق مطلوبیت‌های راهبردی برنامه درسی در آموزش عالی می‌باشد. اقداماتی همچون تولید و توسعه و نشر دانش تخصصی (نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۸۹، ص ۲؛ سند چشم انداز ۱۴۰۴)، توسعه اخلاق علمی و حرفه‌ای (نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۸۹، ص ۶؛ نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۸۹، ص ۳۲؛ سند دانشگاه اسلامی، ۱۳۹۲، ص ۴)، تصویر بیرونی مثبت از آموزش عالی (ترکزاده و همکاران، ۱۳۹۳؛ سند دانشگاه اسلامی، ۱۳۹۲، ص ۲۸)، کسب فضائل انسانی از جمله انسان صالح، نخبه، فرهیخته، کارآمد، مؤمن، ایثارگر، متخصص و غیره (نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۸۹، ص ۶؛ سند چشم انداز ۱۴۰۴، ص ۱؛ سند دانشگاه اسلامی، ۱۳۹۲، ص ۶)، تحقق مرجعیت علمی در منطقه و در سطح جهانی (سند چشم انداز ۱۴۰۴، ص ۱؛ نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۸۹، ص ۶) و کسب

1. Cortese

مزیت رقابتی در محیط اجتماعی (ترکزاده و احمدوند، ۱۳۸۸؛ دولنس، ۲۰۱۵؛ بلک مور، ۲۰۱۲؛ پامیلا و همکاران، ۲۰۱۱) می‌توان به عنوان نمونه نام برد.

به طور کلی باید گفت که اثربخشی با سه رویکرد درونی، بیرونی و نهادی می‌تواند چارچوب منسجمی در جهت تحقق اهداف راهبردی و اساسی برنامه‌های درسی آموزش عالی باشد. در این راستا تلاش در جهت پویایی درونی برنامه‌های درسی و ایجاد تعادل و انسجام هر چه بیشتر بین عوامل درونی (اثربخشی درونی) و هماهنگی و تعادل بین برنامه درسی و محیط پیرامون و ارتباط مناسب با محیط پویا و متغیر (اثربخشی بیرونی) و در پی آن اثربخشی سطح مدیریت نظام دانشگاه و ارائه تصویر مطلوب‌تری از ظرفیت‌های سازمانی و تحقق رسالت‌ها و مطلوبیت‌های برنامه درسی آموزش عالی (اثربخشی نهادی) ضرورت می‌یابد. بدیهی است که با استفاده از رویکرد سه بعدی اثربخشی درونی، بیرونی و نهادی و با اتخاذ رویکرد راهبردی می‌توان به ارائه راهکارها و راهبردهایی اثربخش دست یافت. بر اساس یافته‌های این مطالعه پیشنهادات عملی ذیل قابل انجام می‌باشد:

- بسترسازی و تأمین زیرساخت‌های لازم برای طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی بر اساس رویکرد راهبردی.
- بازنگری و اصلاح مداوم و مستمر برنامه‌های درسی آموزش عالی بر اساس مقتضیات محیطی.
- برگزاری جلسات و سمینارهای علمی با توجه به حضور سیاستگذاران و دست‌اندرکاران عملی در رشته‌های مختلف تحصیلی جهت تبیین جایگاه علمی برنامه‌های درسی آموزش عالی در کشور و درک اهمیت جایگاه آن در پاسخ‌گویی به نیازها و مقتضیات محیطی.
- با اتخاذ رویکرد راهبردی و درک اهمیت جایگاه آن، اقداماتی در جهت بازنگری قوانین، مقررات، آئین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های برنامه درسی صورت گیرد.
- تغییرات ساختاری در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی متناسب با رسالت، مأموریت، چشم اندازها و اهداف جدید برنامه‌های درسی.
- روزآمد نمودن محتوای رشته‌های تحصیلی با توجه به نیازهای متنوع و در حال تحول جامعه جهانی در راستای بازنگری، حذف، ادغام، جایگزینی و تغییر دروس رشته‌های موجود.
- بالا بردن دانش، مهارت و نگرش استادان و مسؤولان دانشگاه نسبت به اتخاذ رویکرد راهبردی در برنامه‌های درسی آموزش عالی و هماهنگ نمودن برنامه‌های درسی با مؤلفه‌هایی همچون خلاقیت و نوآوری و فضیلت پروری.
- نیازسنجی واقعی و جامع‌نگر با توجه به نیازهای جامعه و علایق دانشجویان در طراحی برنامه‌های درسی.

- تشکیل کارگروه‌های تخصصی و راهبردی برای بازنگری برنامه‌های درسی (متخصصان برنامه درسی، استراتژیست‌ها و استادان هر رشته).  
- توجه به افزایش توانمندی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای اعضای هیأت علمی به عنوان یک سیاست راهبردی به منظور تدارک زمینه مشارکت آن‌ها در فرآیند بازنگری و تدوین برنامه‌های درسی با برگزاری کارگاه‌های آموزشی.

## منابع

### الف. فارسی

۱. آل حسینی، فرشته و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۰). تحول فهم نهادی برنامه درسی: از عملیاتی به عملی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی/ایران*، سال ششم، شماره ۲۲، ۵۸-۲۹.
۲. بهجتی اردکانی، فاطمه؛ یارمحمدیان، محمد حسین؛ فروغی ابری، احمد علی و فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۱). مطالعه تطبیقی بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی در چند کشور جهان. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، سال ۹، دوره ۲، شماره ۶، پیاپی، ۳۳، ۹۲-۸۰.
۳. ترک‌زاده، جعفر. (۱۳۸۸). روش پژوهش فرآیند چرخه‌ای تحلیل، روشی برای گردآوری و استنتاج از داده‌های کیفی پر بعد در مسیر توسعه دانش مدیریت اسلامی، *روش‌شناسی علوم انسانی*، ۱۵(۶۱)، ۱۴۲-۱۲۳.
۴. ترک‌زاده، جعفر و احمدوند، علی‌محمد. (۱۳۸۸). الگوی کاربردی هدایت راهبردی نظام اطلاعات دانشگاه. *نامه آموزش عالی*، سال دوم، شماره ششم، ۱۴۰-۱۲۱.
۵. ترک‌زاده، جعفر؛ محمدی، مهدی و قاسمی قاسموند، محمود رضا. (۱۳۹۳). ارزیابی اثربخشی درونی، بیرونی و نهادی سیستم آموزش در شرکت پتروشیمی اروند. *علوم انسانی و هنر*، سال اول، شماره ۴.
۶. ترک‌زاده، جعفر؛ نیکنام، علی اصغر و محمدی، ابوالفضل. (۱۳۸۸). ارزیابی اثربخشی درونی، بیرونی دروس عملی و کاربردی برنامه‌ی درسی دوره‌ی آموزش درجه داری رسته‌ی عملیات ویژه‌ی ناجا. *فصلنامه مدیریت برآموزش/انتظامی*. سال دوم، شماره سوم.
۷. ترک‌زاده، جعفر؛ مجیدی، عبدالله و نورمحمدی، هادی. (۱۳۸۸). ارزیابی اثربخشی بیرونی برنامه درسی آموزش درجه داری رسته انتظامی ناجا. *مدیریت: مطالعات مدیریت انتظامی*، سال چهارم، شماره ۴، ۴۸۱-۴۶۱.
۸. ترک‌زاده، جعفر. (۱۳۸۷). کارگاه جهت‌گیری راهبردی آموزش دانشگاه شیراز. معاونت آموزشی دانشگاه شیراز، دفتر برنامه ریزی و توسعه آموزشی. بهمن ۸۷.
۹. تورانی، حیدر (۱۳۸۱). ارتقای کیفی برنامه درسی به روش بهسازی فرآیند. *نوآوری‌های آموزشی*، شماره دو، سال اول، ۱۰۶-۹۰.

۱۰. خاقانی زاده، مرتضی و فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۷). الگوهای برنامه درسی دانشگاهی. راهبردهای آموزش مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، سال اول، شماره ۲، ۱۸-۱۰.
۱۱. دهقانی، مرضیه؛ امین خندقی، مقصود؛ جعفری ثانی، حسین و نوغانی دخت بهمنی، محسن. (۱۳۹۰). واکاوی الگوی مفهومی در حوزه برنامه درسی: نقدی بر پژوهش‌های انجام شده با رویکرد طراحی الگو در برنامه درسی. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱(۱)، ۱۲۶-۹۹.
۱۲. سلطانی، اصغر؛ شریف، مصطفی و رکنی‌زاده، رسول. (۱۳۸۹). بررسی دیدگاه اعضای هیأت علمی در خصوص برنامه درسی آموزش علوم مبتنی بر ویژگی‌های ماهیت علم. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۵۶(۵۶)، ۱۷-۱.
۱۳. سند چشم انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی و سیاست کلی برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، ابلاغیه مقام معظم رهبری، ۱۳۸۲.
۱۴. سند جامع نظام فناوری اطلاعات کشور، وزارت ارتباطات و فناوری اطلاعات، ۱۳۸۶.
۱۵. سند تحول راهبردی علم و فناوری، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۸۸.
۱۶. شعبانی، حسن. (۱۳۸۸). تحلیل انتقادی منابع دروس آموزش عالی (رویکردها و چالش‌ها). پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۱، ۶۴-۵۰.
۱۷. عارفی، محبوبه. (۱۳۸۴، الف). ارزیابی برنامه ریزی درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان، متخصصان و کارفرمایان، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱(۱)، ۷۴-۴۳.
۱۸. عارفی، محبوبه. (۱۳۸۴). برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
۱۹. فتحی واجارگاه، کوروش؛ موسی پور، نعمت الله و یاددگازاده، غلامرضا. (۱۳۹۳). برنامه ریزی درسی آموزش عالی (مقدمه‌ای بر مفاهیم، دیدگاه‌ها و الگوها). تهران: موسسه کتاب مهربان نشر.
۲۰. فتحی واجارگاه، کوروش و مؤمنی مهموئی، حسین. (۱۳۸۸). بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی، فصلنامه انجمن آموزش عالی / ایران، ۱(۱)، ۱۳۹-۱۶۵.
۲۱. فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۳). اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی، تهران: علم استادان.

۲۲. کرمی، مرتضی؛ بهمن آبادی، سمیه و اسماعیلی، آرزو. (۱۳۹۱). ساختار تصمیم‌گیری مطلوب در طراحی برنامه درسی آموزش عالی: دیدگاه اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی، پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۹(۷)، ۱۰۴-۹۲.
۲۳. کرمی، مرتضی و مؤمنی، حسین. (۱۳۹۰). بازار کار جهانی و تأثیر آن بر طراحی برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۴(۲۱)، ۶۷-۱۰۰.
۲۴. کرمی، مرتضی؛ تجری، مجتبی و پاک مهر، حمیده. (۱۳۹۲). افزایش اثربخشی برنامه درسی مهارت‌های زندگی از طریق خلق محیط‌های یادگیری سازنده گرا. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، شماره ۲۹، ۹، ۲۲-۱.
۲۵. محمدی، مهدی و ترک‌زاده، جعفر. (۱۳۹۰). مقایسه رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه‌ی درسی و عملکرد استادان و کارکنان دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز. مجله پژوهش‌های برنامه درسی، ۱(۱)، ۴۹-۲۹.
۲۶. محمدی، مهدی؛ ناصری جهرمی، رضا و معینی شهرکی، هاجر. (۱۳۹۱، الف). ارزیابی اثربخشی بیرونی برنامه درسی دوره مدیریت پروژه آموزشکده شرکت صنایع الکترونیک شیراز بر اساس مدل چشم‌شایستگی. فصلنامه آموزش مهندسی/ایران، ۱۴(۵۳)، ۱۱۷-۸۳.
۲۷. محمدی، مهدی؛ ناصری جهرمی، رضا؛ معینی شهرکی، هاجر و مهربانیان، نفیسه. (۱۳۹۲). کارایی درونی و اثربخشی بیرونی برنامه درسی دوره دکترای حرفه‌ای پزشکی از دیدگاه دانشجویان، دانش‌آموختگان و اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۳، ۲۴۳-۲۳۳.
۲۸. مرادی و جعفری. (۱۳۹۲). ارزیابی اثربخشی برنامه درسی کارآفرینی دانشگاه آزاد اسلامی، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۴(۷)، ۱۳۷-۱۵۸.
۲۹. نوروش، ایراج. (۱۳۸۲). بررسی فرآیند تغییر برنامه درسی و پیشنهاد یک برنامه درسی نوسازی شده برای دوره کارشناسی رشته حسابداری، بررسی‌های حسابداری و حسابرسی، ۱۰(۳۲)، ۴۲-۲۱.
۳۰. نوروززاده و همکاران. (۱۳۸۵). وضعیت سهم مشارکت دانشگاه‌ها در بازنگری برنامه درسی مصوب شورای عالی برنامه ریزی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۴۲.
۳۱. یمنی دوزی، محمد. (۱۳۸۲). درآمدی به عملکرد سیستم‌های دانشگاهی. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
۳۲. یمنی دوزی، محمد. (۱۳۹۱). کیفیت در آموزش عالی. تهران: سمت.

ب. انگلیسی

33. Branch, W. T. (2015). Teaching professional and humanistic values: Suggestion for a practical and theoretical model. *Patient education and counseling*, 98(2), 162-167.
34. Blackmore, P. (2012). Strategic curriculum change: identity and role. london
35. Bolstad ,R. (2004, November 24-26). School – based curriculum development: redefining the term for New Zealand schools today & tomorrow. Paper presented at the Conference of the New Zealand Association of Research in Education (NZARE : Wellington).
36. Boyd, D., Goldhaber, D., Lankford, H. & .Wyckoff, J. (2007). The effect of certification and preparation on teacher quality. *Future Child*, 17, 45-68.
37. Cristea, S. & Panisoara, I. O. (2010). Fundamental pedagogies. *Polirom*.
38. Crujeiras, B. & Jimenez-Aleixandre, M. P. (2013). Challenges in the implementation of a competency-based curriculum in Spain .*Thinking Skills and Creativity* ,10 ,208-220.
39. Cortese, A. D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainablefuture. *Planning for Higher Education* .Available online: [http://www.aashe.org/documents/resources/pdf/Cortese\\_PHE.pdf](http://www.aashe.org/documents/resources/pdf/Cortese_PHE.pdf) (Retrieved 02.11.11).
40. Chang, v. (2011). creative into eastern classrooms: evaluation form student perspective. *Thinking skill and creativity*. 31(6): 8-67.
41. Deghani, M & Pakmehr, H. (2011). Managerial Challenges of Curriculum Implementation in Higher Education .*Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2003-2006.
42. Durib, M. J. (2014). Challenges of Globalization to School Curricula from the Point of View of Faculty Members with Suggestions of How to Deal with it .*Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 1206-1196.
43. Dolence, M. G. (2004). The curriculum- centered strategic planning model. *Educause center for applied research (Research bulletin)*, 10, 1-11.
44. Edmund, C. (1992). knowledge and the education function of a university ; *Designing the curriculum of higher education*.
45. Eisner, E. W. (2002). *The Educational Imagination*. Columbus: Merrill Prentice Hall.
46. Enders, J. (2015). Higher Education Management. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, 10. 845-849.
47. Goldfinch, T. & et al. (2008). *Initiating curriculum Review :The Chilean Experience*. Scott.
48. Goette, T., Woodard, H. & Young, D. (2008). The Link among Strategic Planning, Curriculum Management, and Assurance of Learning: One School’s Experiences. *Communications of the IIMA*, Volume 8 Issue 2, 31-44 .
49. George, S. (1998). Learning for the twenty first century ,In *Education for the Twenty – first century ,Issues and prospects* , Enesco ,35.
50. Hicks, K. (2007). Curriculum in higher education in Australia –Hello? Paper presented at 30th HERDSA Annual Conference. 8-11 July 2007 Adelaide ,Australia . Available at :[www.herdsa.org.au/wp](http://www.herdsa.org.au/wp).

51. Hokka, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. (2010). Recent tensions and challenges in teacher education as manifested in curriculum discourse. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 845-853.
52. Howell, E. (2000). strategic planning for a new century, process over product, Eric clearing house for community college, Ed (447842).
53. Hussain, A., Dogar, A. H., Azeem, M. & Shakoor, A. (2011). Evaluation of Curriculum Development Process. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 263-271.
54. Jacobs, P. M. & Koehen, M. L. (2004). curriculum evaluation: who, when, why, how. *Nursing education perspectives*, 25(1), 5-30.
55. Jessop, T., McNab, N. & Gubby, L. (2012). Mind the gap: An analysis of how quality assurance processes influence programmed assessment patterns. *Active Learning in Higher Education*, 13(2), 143-154.
56. Karniel, A. & Reich, Y. (2011). Managing the dynamic of new product development processes. A new Product Lifecycle Management Paradigm. Springer.
57. Mooiman, M. B., Sole, K. C. & Kinneberg, D. J. (2005). Challenging the traditional hydrometallurgy curriculum—an industry perspective. *Hydrometallurgy*, 79(1), 80-88.
58. Marzooghi, R. (2015). Curriculum sciences (new and future development), Tehran: avaye noor publication.
59. Marzooghi, R. (2016). Curriculum Typology International Journal of English Linguistics.
60. Medbery, R. L., Sellers, M. M., Ko, C. Y. & Kelz, R. R. (2014). The Unmet Need for a National Surgical Quality Improvement Curriculum: A Systematic Review. *Journal of surgical education*, 71(4), 613-631.
61. Miguel, B. & Maggie, M. (2004). Developing innovation online learning. London: Rutledge flamer WAKS, L.
62. Paun, E. & Potolea, D. (2002). Pedagogue. *Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom*.
63. Pamela, C., Williams, M. D., Anna Cherrie Epps, PhD., sametria mccammon, msph. (2011). the strategic impact of a changing curriculum and learning environment on medical students' academic performance. *Journal of the national medical association*, vol. 103, no. 9 & 10, 802-810.
64. Roderick, A. S., Jesslyn, T. & Doris, C. (2013). A model of iterative outcome-based curriculum design and assessment for strategic pharmacy education in Canada. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning* 5 (2013) 593–599.
65. Ranai, M., Rezai, P., Karimyan, F. & Karimi, F. (2012). Challenges rooted in curriculum globalization. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 46, 4567-4570.
66. Rebollo, F. V. & Ivars Baidal, J. A. (2004). Sustainability indicators in Spanish tourism, Plicy, University of Alicante.
67. Soare, E. (2010). Evolution ale paradigm curriculum in societies postmodern. *Tea de doctor. Chisinau*.
68. Soare, E. (2015). Perspectives on Designing the Competence Based Curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 972-977.
69. Sadlak, J. (1998). Globalization and concurrent challenges for higher education In: The globalization of higher education, peter Scott, first edition, open university press, 102.



70. Suryadi, D. (2013). kudwadi B .Application of evaluation model countenance in the scondery education curriculum and vocational technology. *Creative education*. 4(12):31.
71. Thompson, M. E., Harver, A. & Eure, M. (2009). A model for integrating strategic planning and competence-based curriculum design in establishing a public health programme: the UNC Charlotte experience .*Human resources for health*, 7(1), 71.
72. Teichler, U. (2015). Higher Education Research ,International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2nd edition, Volume 10. 862-869.
73. Thompson, M. E., Harver, A. & Eure, M. (2009). A model for integrating strategic planning and competence-based curriculum design in establishing a public health programme: the UNC Charlotte experience .*Human resources for health*, 7(1), 71.
74. Torkzadeh, J. & Nekoumand, S. (2015). Validating the Scale of University's Power of Response to Environment. *Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities* 5, 241-252.
75. Walsh, K. (2015). Curriculum design: Can we learn from product lifecycle management?. *Nurse Education Today*.
76. Walkington, J. (2002). Designing the engineering curriculum to cater for generic skills and student diversity: a shift in thinking. *Australasian Journal for Engineering Education*, 9(2), 28- 43.
77. Wolf, P. (2007). Curriculum Development in Higher Education :Faculty-Driven Processes and Practices .Jossey-Bass
78. Wagner, E. & Ice, P. (2012). Data changes everything: Delivering on the promise of learning analytics in higher education. *Educes Review*, 47(4).