

کیفیت سنجی برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی دانشکده علوم انسانی دانشگاه مازندران از دیدگاه اساتید و دانشجویان

محمود آرای * / مهدی نجاری ** / ستاره عبادی ***

چکیده

هدف پژوهش حاضر، کیفیت‌سنجی برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی دانشکده علوم انسانی دانشگاه مازندران از دیدگاه اساتید و دانشجویان با تاکید بر: هدف‌های برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، راهبردهای یاددهی یادگیری و راهبردهای ارزیابی برنامه درسی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان و اساتید تحصیلات تکمیلی دانشکده علوم انسانی به تعداد ۱۶۰ نفر دانشجوی و ۴۰ نفر استاد در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ می‌باشند. که با استفاده از جدول مورگان حجم نمونه ۱۱۱ نفر دانشجوی و ۳۴ نفر اعضای هیات علمی برآورد شد و از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم در حیطه دانشجویان در سه رشته علوم تربیتی، روانشناسی و علوم اجتماعی در دو مقطع ارشد و دکترا استفاده شده که به ترتیب ۳۵، ۳۹ و ۳۷ نفر نمونه را تشکیل می‌دهند. روش پژوهش توصیفی پیمایشی بوده است. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته شامل ۶۸ گویه که روایی آن با استفاده از روایی محتوایی و صوری و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ محاسبه شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از پرسش‌نامه از آزمون t تک نمونه‌ای و مستقل استفاده شده است. یافته‌های حاصل

* نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران. شماره تماس: araei.mahmood@gmail.com

** دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه ارومیه، ارومیه.

*** کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.

از پژوهش، در حیطه دانشجویان حاکی از آن است: هدف‌های برنامه درسی و راهبردهای ارزیابی برنامه درسی نتوانسته نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده نماید همچنین محتوا و راهبردهای یادگیری در حد متوسط توانسته نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده کند و در حیطه اساتید عناصر هدف‌ها، راهبرد یادگیری و راهبرد ارزیابی تا حدی توانسته نیازها و انتظارات اساتید را برآورده کند و عناصر محتوا نتوانسته نیازها و انتظارات اساتید را برآورده کند. همچنین بین نظرات دانشجویان و اساتید در سه حیطه محتوا، راهبرد اجرایی و راهبردهای یادگیری تفاوت معنی‌داری وجود ندارد، همچنین اساتید نسبت به دانشجویان دیدگاه مثبتی نسبت به هدف‌های برنامه درسی دارند.

واژگان کلیدی: آموزش عالی، ارزیابی کیفیت، برنامه درسی، تحصیلات تکمیلی.

مقدمه

آموزش عالی را می‌توان موثرترین روش سرمایه‌گذاری در منابع انسانی دانست که با آموزش، دانش افزایی و ارتقای نگرش و مهارت‌ها، نقش اساسی و محوری در فرایند توسعه ملی و ایجاد موازنه بین ابعاد مختلف توسعه یافتگی کشور دارد. در مجموع می‌توان آموزش عالی را به عنوان مهم‌ترین عامل و محرک اصلی در توسعه ملی جوامع دانست. اما آیا کسانی که در آموزش عالی موفق به گرفتن مدرک می‌شوند، آیا مهارت‌های مورد نیاز، برای کارآمد بودن در جامعه را دارا هستند؟ مربیان و اساتید نیز با سوالاتی از این قبیل مواجه هستند که: دانشجویان در طول مدتی که در دانشگاه هستند، چه چیزهایی را و چگونه باید یاد بگیرند؟ و آیا دانشجویان به نتایج مورد نیاز دست یافته‌اند یا خیر؟ طرفداران «کیفیت» عقیده دارند که هدف کلی از هر برنامه‌ای تضمین این نکته است که مصرف کنندگان برنامه‌ها دقیقاً آن چیزی را دریافت کنند که نیاز دارند، نه کمتر. بنابراین در مؤسسات آموزش عالی، باید در جستجوی راه‌هایی برای بهبود کارایی و کیفیت اجرای دوره‌ها و برنامه‌های درسی بود متأسفانه، برنامه درسی در آموزش عالی به عنوان حلقه مفقوده و یا حداقل کم توجه در مطالعات آموزش عالی و بویژه کیفیت آن است، چرا که بطور جدی و گسترده وارد مباحث آموزش عالی و سیاستگذاری و حتی عمل به آن نشده و تلاش و همت لازم هم برای بررسی، ارزشیابی، اصلاح و تغییر آنها در دستورکار قرار نگرفته است. همچنین با توجه به هدف‌های برنامه چشم انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران از ظرفیت‌های موجود در تحصیلات تکمیلی در راستای هدف‌های توسعه علمی کشور به میزان کافی بهره‌برداری نمی‌شود. و اگر با دیدی منطقی و ژرف‌نگری خاص، موضوع را مورد بررسی قرار دهیم، متوجه می‌شویم اقدامات صورت گرفته هر چند در نوع خود قابل تقدیر است، ولی نوعی رفوگری و ترمیم به حساب می‌آید و بنابراین نمی‌تواند نقش چندانی در پویایی نظام آموزش عالی و در نتیجه پاسخگویی آن داشته باشد (قصابی چورسی و همکاران، ۱۳۹۲: ۸۳).

یافته‌ها حاکی از اقبال جوامع بشری به آموزش در تمام سطوح است و به موازات آن، کیفیت برتر، مدیریت موثرتر و انطباق آموزش با نیازهای این جوامع مورد توجه خاص قرار گرفته، تا آنجا که ناظران برجسته اقتصادی جهان، نه مواد اولیه، نه منابع نیروزا (انرژی)، و نه سرمایه، بلکه آموزش و نیروی انسانی آموزش دیده را عامل اساسی توسعه دانسته‌اند (جاودانی، ۱۳۷۸: ۱). نقش آموزش عالی در توسعه اقتصادی کشورها، چه در اقتصادهای مبتنی بر تکنولوژی‌های پیشرفته و چه در کشورهای تازه صنعتی شده و در حال توسعه، چشمگیر و بی‌بدیل ارزیابی می‌شود. از نظر اجتماعی نیز آموزش

عالی تأثیر بسزایی در تحولات جامعه دارد. از این نظر دانشگاه‌ها از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی هستند که موجب افزایش مشارکت، تحرک اجتماعی، عقلانیت جمعی، شکل‌گیری همگرایی ملی و گسترش نهادهای مدنی می‌شوند. لذا در مجموع می‌توان آموزش عالی را به عنوان مهم‌ترین عامل و محرک اصلی در توسعه ملی جوامع دانست (ایران‌منش و کامرانی، ۱۳۸۳: ۳۴).

کیفیت مجموعه ویژگیها و خصوصیات یک فراورده یا خدمت که نماینگر توانائی آن در برآوردن خواسته‌های بیان شده است (هواس بیگی، ۱۳۸۸: ۱۵) و هر فرد در چهار چوب ارزشهای مورد نظر خود ممکن است درباره کیفیت به گونه‌ای خاص قضاوت کند. بر حسب یکی از تعریفها، کیفیت یک عنصر عبارت از «مناسب بودن آن برای هدف مورد نظر» است نظر هیأت علمی، دانشجویان و کارفرمایان درباره کیفیت گوناگون است، مثلاً «کیفیت آموزش عالی از نظر کارفرمایان آن است که دانش آموختگان در انجام دادن وظایف محوله شغلی از دانش، نگرش و توانائی لازم برخوردار باشند. اما از نظر دانشجویان، کیفیت آموزش عالی مترادف با پیشرفت تحصیلی آنان است (قصابی چورسی و همکاران، ۱۳۹۲: ۲). در حالیکه کیفیت در آموزش عالی از نظر هیأت علمی با میزان انتقال دانش و انجام دادن پژوهش سر و کار دارد. بنا به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران، آموزش عالی وارد دوران جدیدی شده است که «رقابت» و «کیفیت» مشخصه‌های اصلی آن محسوب می‌شوند. فیگن‌بوم که از پایه‌گذاران نظریات مدیریت کیفیت محسوب می‌شود معتقد است «کیفیت آموزشی» عامل کلیدی در «رقابت پنهان» بین کشورهاست چرا که کیفیت محصولات و خدمات در هر کشور بر اساس نحوه تفکر، عمل و تصمیم‌گیری مدیران، معلمان، اقتصاددانان مهندسان و سایر گروه‌های تحصیل کرده اجتماع شکل می‌گیرد (صالح اولیاء، ۱۳۷۷: ۱۸). و ارتقای مداوم کیفیت علم، دانشگاه و آموزش عالی، مستلزم توسعه درونزای فرهنگ ارزشیابی است که به نوبه خود نیازمند روحیات و رفتارهای خود ارزیابی و خود تنظیمی و التزام درونی به کیفیت در میان یاران و ذی‌نفعان آموزش عالی است. و وضعیت مسئولیت اخلاق علمی ما، با رویکردهای اراده‌گرایانه و خطا انگارانه، قابل توضیح نیست بلکه اولاً منطق محیطی، زمینه‌ای و ساختاری فهمیده شود و ثانیاً بسترهای تعاملی برای دست به کار شدن خود دانشگاه‌ها و انجمنهای علمی و تخصص و نهادهای حرفه‌ای فراهم گردد چرا که توسعه اخلاق حرفه‌ای، نه با پند و اندرزها و نه با فرهنگ‌سازیهای بیرونی (به ویژه از نوع دولتی آن)، بلکه از طریق کنشهای ارتباطی خود یاران و ذی‌نفعان اجتماعی علمی و دانشگاهی، و به صورت شیوع و انتشار درونزا، میسر می‌شود (فراستخواه، ۱۳۸۵: ۱۳۰). بنا براین کیفیت در آموزش عالی یک نقطه ثابت و

ایستا نیست بلکه، یک حرکت، هدف استراتژیک و وظیفه اسلامی است. که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی کشور با آن مواجه هستند (بریمانی و همکاران، ۱۳۹۰: ۴۸). که نیازمند برداشته شدن گامهای اساسی می‌باشد.

با اشراف به مباحث حاضر، متأسفانه نظام آموزش عالی کشور به دلایل گوناگون، به خصوص سیاست‌های اجرایی ناکارآمد و استفاده نکردن از فرصت‌ها و قابلیت‌های موجود، نتوانسته است نقش کلیدی و اساسی خود را در توسعه کشور آن چنان که مورد انتظار است، ایفا نماید. در حال حاضر آموزش عالی کشور با چالش‌هایی در زمینه ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی، ارتقای کیفی برنامه‌های درسی، سازگاری با نیازهای جامعه، بهره‌وری مؤسسات ارائه‌کننده و نحوه مشارکت بخش‌های عمومی و خصوصی در تولید آن مواجه است. بطور کلی، آموزش عالی ما علاوه بر ضعف کمی و کیفی، توده‌ای ناهمگون و بی‌برنامه است. سیاستگذاران علمی تاکنون نتوانسته‌اند برای این مجموعه نقش موثری تعریف کنند و همین امر (عدم برنامه‌ریزی) موجب عقب ماندگی علمی ما از بسیاری از کشورهای جهان و حتی کشورهایی مانند هند، پاکستان، مالزی، سنگاپور و... شده است. به دلیل نبود برنامه‌ریزی و در کنار آن نبود انگیزه لازم، پژوهشگران ایرانی خود را به طور جدی موظف به حل مساله‌ای ندیده و از این رو نقش خود را تنها در آموزش بی‌هدف خلاصه و محدود کرده‌اند. تنها هدفی که شاید بتوان در سیاستگذاری‌های عمومی مسولان مشاهده کرد، گسترش کمی آموزش است که آن هم چون بدون برنامه‌ریزی و استدلال است، تنها بخشی از توان متخصصان ما را بکار می‌گیرد (فریدون، ۱۳۸۳: ۲۱۷). چنین دانشگاه‌ایستایی که خود را به آموزش‌های یکنواخت رسمی و تکراری به سبک سنتی، و تولید انبوه فارغ‌التحصیلانی مدرک به دست، غیر ماهر، غیر حرفه‌ای و جویای کار حاضر و آماده، دل خوش کند، چگونه می‌تواند نقش خود را در نیل به توسعه پایدار ایفا نماید (فراستخواه و کبریایی، ۱۳۷۷: ۱۲۷). از طرفی افزایش بی‌رویه جمعیت، نبود زمینه‌های اشتغال برای جوانان و.. باعث افزایش تقاضا برای ورود به آموزش عالی شده و این مساله به همراه عوامل متعدد دیگری که در بالا بدان اشاره شد، منجر به افت کیفیت در نظام دانشگاهی شده است.

روند شتابان تحولات علمی و فنی و اهمیت یافتن دانش به عنوان اصلی‌ترین عامل مزیت نسبی کشورها، آموزش عالی را با وظیفه‌ای بس خطیر و مهم مواجه کرده است. نظام‌های آموزش عالی کشورهای مختلف در پی تحولات چند دهه‌ی اخیر، همچنین با پذیرش این اصل راهبردی که مهمترین مزیت نسبی در قرن حاضر، دانش و اطلاعات می‌باشد، ماموریت‌های جدیدی را برای

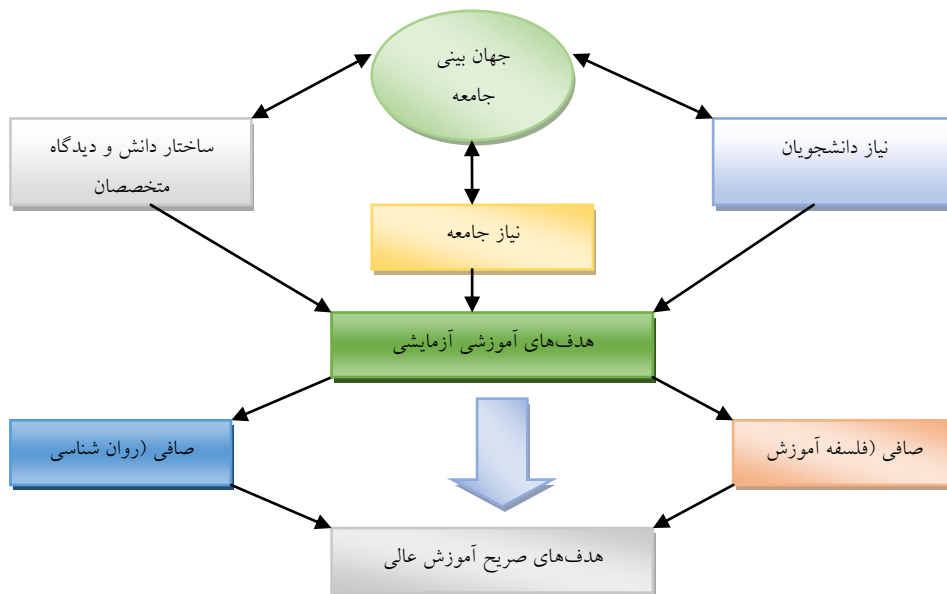
دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی خود بویژه در رابطه با تحصیلات تکمیلی ترسیم کرده‌اند. طی هشتصد سال، از زمانی که دانشگاه بولونیا اولین مدرک دکتری را در قرن دوازدهم اعطا کرده، تحصیلات تکمیلی، بخش مهمی از یادگیری سطح بالا در بسیاری از کشورهای سراسر جهان بوده است. تحصیلات تکمیلی در ابتدا بیشتر در آموزش و از قرن نوزدهم به بعد، هم در آموزش و هم پژوهش، نقش برجسته‌ای در کشورهای دارای نظام‌های مهم آموزش عالی، هم‌چنین توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی آن جوامع ایفا کرده است. این امر در آماده سازی افراد برای تصدی نظام‌های رهبری در نهادهای آموزشی، علمی، اقتصادی و سیاسی، اهمیت بسزایی دارد. به علاوه فعالیت‌های پژوهشی توأم با دروس تحصیلات تکمیلی، منبع مهمی برای دانش جدید در بسیاری از کشورهاست (کنراد و میلار^۱، ۱۳۷۶: ۲۲۱).

از این رو، امروزه در تمامی کشورها ضرورت توسعه تحصیلات تکمیلی در آموزش عالی بواسطه ماهیت و رسالت آن در جهت رسیدن به مزیت رقابتی بیش از پیش مسجل شده است. نظام آموزش عالی کشور ایران نیز همپای دیگر کشورها؛ هم‌چنین در راستای تحقق هدف‌های توسعه‌ای کشور بویژه برنامه‌های چشم انداز بیست ساله نظام جمهوری اسلامی ایران، از جمله رسیدن به قدرت برتر منطقه (به ویژه از لحاظ علمی) و پیشرفت‌های سریع علمی کشور، سیاست‌های جدیدی را در رابطه با تحصیلات تکمیلی اتخاذ کرده است. ولی بررسی‌های مختلف صورت گرفته در رابطه با دوره‌های تحصیلات تکمیلی کشور، حکایت از آن دارد که برنامه‌ریزی منسجم و سازماندهی شده در خصوص چگونگی استفاده مطلوب از دوره‌های تحصیلات تکمیلی وجود ندارد و از ظرفیت‌های این دوره‌ها به میزان کافی بهره‌برداری نمی‌شود، در مواردی مانند ساختار، جهت‌گیری‌ها و هدف‌های برنامه‌های درسی، راهبردهای یاددهی یادگیری و راهبردهای ارزیابی از عملکرد دانشجویان، افزایش ظرفیت‌ها، وضعیت راهنمایی پایان‌نامه‌ها و خیلی از موارد دیگر، به این دوره‌ها همچون دوره‌های کارشناسی نگریسته می‌شود و مطمئناً این امر دوره‌های تحصیلات تکمیلی را از هدف‌های اولیه خود دور کرده و آن را آن گونه که لازمه‌ی یک جامعه علمی پویاست به مرزهای دانش نرسانده و کشور را در رسیدن به هدف‌های توسعه‌ای ناکام می‌گذارد. بنابراین لازم است که این روند اصلاح شود. یکی از اقدامات مؤثر در این زمینه، توجه به کیفیت دوره‌های تحصیلات تکمیلی است.

خوشبختانه در کشور ایران از اوایل دهه هفتاد به تبع تحول‌های اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی و ایجاد ثبات در اداره دانشگاه‌ها، اندیشه تمرکز زدایی از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با تصویب آیین‌نامه‌ای، اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها واگذار شد. تبلور این اندیشه را می‌توان در برنامه ۴ ساله سوم توسعه (۷۹-۸۳) مشاهده کرد. بر اساس این آیین‌نامه، هدف از این امر، نهادینه ساختن مشارکت دانشگاه‌ها در مدیریت آموزش عالی، تمرکززدایی، ارتقای کیفیت آموزش عالی، انطباق برنامه‌های درسی با نیازهای جامعه و روز آمد ساختن آنهاست. به موازات این امر، به دلیل رشد سریع کمی آموزش عالی، حضور نیروهای متخصص در رشته‌های مختلفو نیاز به بازنگری دروس، این ضرورت احساس شد که برنامه‌های درسی مورد ارزشیابی قرار گرفته و در صورت نیاز اصلاح شوند (نیلی و همکاران، ۱۳۸۴: ۴۲). در پی ابلاغ این آئین‌نامه به دانشگاه‌ها، برخی از آنها شروع به بازنگری در برنامه‌های درسی کرده و در این راه فعالیت‌های چشمگیری را نیز انجام داده‌اند؛ ولی چنانچه شاهد هستیم، این اصلاح و بازنگری تنها محدود به اصلاح سرفصل‌های دروس بوده و حتی در این مورد هم اصلاحات به طور کامل و علمی صورت نگرفته است. بنابراین در این جا، این سؤال مطرح می‌شود که این بازنگری تا چه حدی مفید بوده است؟ آیا برای ارزیابی برنامه‌های درسی باید به این حد اکتفا کرد؟ آیا صرف بازنگری در سرفصل‌های پیشین و دگرگونی محتوای چند درس می‌تواند معرف خوبی از کیفیت برنامه‌های درسی باشد و آیا توجه به این سطح از ارزیابی برای پاسخگویی به نیازهای جامعه کافی است؟ یا اینکه، باید به فکر راهکاری جامع‌تر بود؟ (حسینی، ۱۳۸۸: ۴۸).

همانطوری که ذکر شد برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک حوزه تخصصی، یکی از بحث‌انگیزترین حوزه‌های معرفت بشری است، زیرا با گذشت تقریباً یک قرن از تولد این حوزه تخصصی به عنوان یک رشته علمی، هنوز در خصوص ابعاد، عناصر و ارکان آن در بین متخصصان این رشته توافق اندکی وجود دارد. هر یک از صاحب‌نظران برنامه درسی در مورد عناصر و مراحل برنامه‌ریزی درسی دیدگاه‌های مختلفی را ابراز کرده‌اند. تایلر (۱۹۴۹) عناصر برنامه درسی را شامل: هدف‌ها و مقاصد، تجربیات یادگیری، سازماندهی و ارزشیابی می‌داند. زایس (۱۹۷۶) هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های ارزشیابی را از اجزای برنامه درسی می‌داند. آیزنر (۱۹۸۵) عناصر برنامه درسی را شامل: هدف، محتوای، انواع فرصت‌های یادگیری، سازماندهی محتوا، روش ارائه و پاسخ و ارزشیابی می‌داند (فورچیان، ۱۳۷۴: ۶۶). هیلداتابا (۱۹۶۲) عناصر چهارگانه تایلر را به هفت عنصر: نیازها، هدف، محتوا،

سازماندهی محتوا، تجارب یادگیری، سازماندهی تجارب یادگیری و ارزشیابی گسترش داد. فیرسین^۱، با تاسی از رویکرد عملی و نیز شرح و بسط الگوی تابا، عناصر برنامه درسی را در قالب یک فرایند ۱۱ مرحله‌ای با عنوان شناسایی مساله، تشخیص مساله، جستجوی راه‌حل‌های گوناگون، انتخاب بهترین راه حل، تصویب راه حل، هدایت و راهنمایی کارکنان و ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی معرفی کرده است.



شکل شماره ۱: منابع تعیین هدفهای برنامه درسی اقتباس از شعبانی (۱۳۸۵: ۱۶۰)

کلاین نیز برنامه درسی ۹ عنصری را شامل: هدف، مواد آموزشی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای یادگیری، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا یا مکان معرفی می‌نماید (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶: ۵). استارک و لاکوتا (۱۹۹۷) عناصر برنامه درسی را متشکل از هدف، محتوی، توالی، یادگیرندگان، فرایندهای آموزشی، منابع آموزشی، ارزشیابی می‌داند (ساندرز، ۲۰۰۷). مهرمحمدی (۱۳۸۱) به نقل از تایلر (۱۹۴۹) عوامل و عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی را که اغلب در مباحث

مربوط به الگوهای برنامه‌ریزی درسی از آنها یاد می‌شود، شامل: هدف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی یادگیری، و روش‌های ارزشیابی می‌داند (حسینی، ۱۳۸۸: ۴۸).

با در نظر گرفتن اهمیت کیفیت نظام آموزش عالی در توسعه اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی هر جامعه، شفافیت امور و پاسخگو بودن مؤسسات آموزش عالی امری الزامی است. از این رو، تجدیدنظر و اصلاح در ساختار، رسالت‌ها و هدف‌های آموزش عالی برای ایفای نقش مؤثر دانشگاه‌ها در تولید دانش و پاسخگویی به نیازهای اقتصادی و اجتماعی جامعه‌ی امروز و فردای ایران به عنوان رویکردی نوین در مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی باید مورد توجه جدی مسولان و دست اندرکاران قرار گیرد. در این میان، برنامه‌های درسی به عنوان قلب نظام‌های آموزش عالی نقش تعیین کننده و غیرقابل انکاری در راستای تحقق هدف‌ها و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی ایفا می‌کنند. به عبارت روشن‌تر، برنامه‌های درسی آیین‌نامه تمام نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخگو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند (فتحی و اجارگاه و شفیع، ۱۳۸۶: ۲۲).

برنامه‌های درسی به عنوان انتقال دهنده اطلاعات و فراهم‌کننده زمینه‌ای برای رشد و کسب مهارت‌ها و تولید دانش، از اهمیت بسیار زیادی برخوردارند. بنابراین توجه به کیفیت آنها، امروزه بحث غالب آموزش عالی را تشکیل می‌دهد (سرمد و وزیری، ۱۳۷۷: ۳۳). و ارتقای مداوم کیفیت آموزش، مستلزم بررسی وضعیت موجود و شناخت نقاط قوت و ضعف است. در این رابطه استفاده از نظرات دانشجویان به عنوان ذینفعان اصلی آموزش می‌تواند کمک کننده باشد (احمد زاده و شکر، ۱۳۹۲: ۳۱). خصوصاً برنامه‌های درسی که از ارکان اساسی و حیاتی نظام آموزش عالی به شمار می‌آیند. و برنامه‌ها، بایستی اهداف گسترده‌ای را اعم از اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، علمی اخلاقی و فکری تحت پوشش قرار دهند (سردابی، ۱۳۹۲: ۱۱۶).

تمامی مباحث مطرح شده حکایت از لزوم تغییر و تحول اساسی در ساختار، فرایند و عناصر برنامه درسی در نظام آموزش عالی را توجیه می‌نماید. بنابراین با توجه به ضرورت‌های مطرح شده در سطور پیشین و برخوردار بودن موضوع از اهمیت خاص خود در جامعه کنونی ایران و به دلیل اینکه در حال حاضر اکثر مطالعات ارزیابی خیلی به ندرت برنامه‌های درسی را بصورت جامع و سیستماتیک و هدفمند مورد بررسی قرار داده‌اند و با اشراف به این موضوع که چنین ارزیابی‌هایی، اطلاعات جامع، واضح و مشخصی درباره عوامل مؤثر بر یک برنامه درسی برای ما مهیا نمی‌کند، زمینه‌های انجام این پژوهش را فراهم آورد. پژوهش حاضر درصدد این است که ارزیابی جامعی را از کیفیت برنامه‌های

درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه علامه طباطبایی در تأمین نیازها و انتظارات اساتید و دانشجویان انجام داده و با ارائه نتایج این پژوهش به دست اندرکاران و مسولین دانشگاه، بتواند قدم‌هایی هرچند کوتاه در جهت اصلاح و بهبود برنامه‌ها و در نتیجه افزایش کیفیت آن برداشته باشد.

سوالهای پژوهش عبارتند از: ۱) هدف‌ها، محتوا، راهبردهای اجرایی و راهبردهای ارزیابی برنامه‌های درسی، تحصیلات تکمیلی تا چه اندازه توانسته است نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده سازد؟

۲) هدف‌ها، محتوا، راهبردهای اجرایی و راهبردهای ارزیابی برنامه‌های درسی، تحصیلات تکمیلی تا چه اندازه توانسته است نیازها و انتظارات اساتید را برآورده سازد؟

۳) آیا بین ویژگی‌های دموگرافیکی دانشجویان و اساتید و نظرات آنها در مورد هر یک از عناصر برنامه درسی تفاوت وجود دارد؟

روش

تحقیق حاضر به لحاظ هدف از نوع کاربردی و روش تحقیق مورد استفاده توصیفی پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده علوم انسانیدانشگاه مازندران (۱۶۰ نفر) و اساتید دانشکده علوم انسانی دانشگاه مازندران (۴۰ نفر) در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ می‌باشد. حجم نمونه توسط جدول مورگان ۱۱۱ نفر دانشجو و ۳۴ نفر اعضای هیات علمی برآورد شد و برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم استفاده شده است بدین صورت که در حیطه دانشجویان در سه رشته علوم تربیتی، روانشناسی و علوم اجتماعی در دو مقطع ارشد و دکترا به ترتیب ۳۵، ۳۹ و ۳۷ نفر نمونه را تشکیل می‌دهند. ابزار گردآوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه محقق ساخته که شامل ۶۸ گویه است می‌باشد. که روایی آن با استفاده از روایی محتوایی و صوری و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ محاسبه شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از پرسشنامه از آمار توصیفی و استنباطی (t تک نمونه‌ای و مستقل) استفاده شده است.

یافته‌ها

ویژگی‌های جمعیت شناختی اساتید و دانشجویان در جدول‌های ۱ و ۲ ارائه شده است. همانطور که مشاهده می‌شود ۵۲/۹ درصد اساتید مرد و ۴۷/۱ درصد زن بودند. بیشتر میزان سابقه خدمت ۱-۱۰ سال با ۳۸/۲ درصد بود. بیشتر اساتید نمونه یعنی ۶۷/۶ عضو هیئت علمی بودند. نمونه دانشجویان متشکل از ۲۹/۷ درصد مرد و ۷۰/۳ زنان بود. همچنین ۵۵/۹ درصد از دانشجویان در مقطع کارشناسی ارشد و ۴۴/۱ درصد در مقطع دکتری تحصیل می‌کردند.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی اساتید

متغیر	فراوانی	درصد
جنسیت	مرد	۵۲/۹
	زن	۴۷/۱
سابقه خدمت	۱-۱۰	۳۸/۲
	۱۱-۲۰	۳۵/۳
	۳۰-۲۱	۱۷/۶
	بدون پاسخ	۸/۸
وضعیت	کارشناسی ارشد	۱۱/۸
	دکتری	۲۰/۶
	هیئت علمی	۶۷/۶

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانشجویان

متغیر	فراوانی	درصد
جنسیت	مرد	۲۹/۷
	زن	۷۰/۳
مدرک تحصیلی	کارشناسی ارشد	۵۵/۹
	دکتری	۴۴/۱

سؤال (۱) هدف‌ها، محتوا، راهبردهای اجرایی و راهبردهای ارزیابی برنامه‌های درسی، تحصیلات تکمیلی تا چه اندازه توانسته است نیازها و انتظارات اساتید را برآورده سازد؟

جدول ۳. نتایج آزمون t تک نمونه برای وضعیت هدف‌ها، محتوا، راهبردهای اجرایی و ارزیابی برنامه درسی از دیدگاه اساتید

متغیر	میانگین	انحراف معیار	میانگین نظری	درجه آزادی	T
هدف	۴۴/۹۲	۸/۵۷	۴۵	۳۳	-۰/۰۴۸
محتوا	۴۸/۳۷	۹/۳۷	۴۵	۳۳	۲/۱۰۲*
راهبردهای اجرایی	۷۹/۳۰	۱۴/۸۶	۷۵	۳۳	۱/۶۸۹
راهبردهای ارزیابی	۳۷/۸۷	۸/۳۸	۳۹	۳۳	-۰/۷۸۵

* P<.05/0

نتایج مربوط به برآورده شدن انتظارات و نیازهای اساتید در جدول ۳ ارائه شده است. مقدار آماره t برای تفاوت میانگین متغیرهای هدف و راهبردهای اجرایی و ارزیابی برنامه درسی با میانگین نظری بیشتر از ۰/۰۵ است. بنابراین از نظر اساتید هدفها و راهبردهای اجرایی و ارزیابی برنامه‌های درسی نیازها و انتظارات آن را در حد متوسط برآورد کرده است. برای محتوای برنامه درسی میانگین مشاهده تفاوت معناداری با میانگین نظری دارد ($t = 2/102, P > 0/05$). با توجه به این میانگین مشاهده شده (۴۸/۳۷) بیشتر از میانگین نظری (۴۵) است می‌توان گفت محتوای برنامه‌های درسی از نظر اساتید انتظارات و نیازهای آنان را به نحو مناسب و بالاتر از حد متوسط برآورده کرده است.

سؤال (۲) هدف‌ها، محتوا، راهبردهای اجرایی و راهبردهای ارزیابی برنامه‌های درسی، تحصیلات تکمیلی تا چه اندازه توانسته است نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده سازد؟

جدول ۴. نتایج آزمون t تک نمونه برای وضعیت هدف‌ها، محتوا، راهبردهای اجرایی و ارزیابی برنامه درسی از دیدگاه دانشجویان

متغیر	میانگین	انحراف معیار	میانگین نظری	درجه آزادی	T
هدف	۴۰/۹۳	۹/۷۲	۴۵	۱۱۰	-۴/۴۰۶***

محتوا	۴۴/۲۱	۱۳/۳۲	۴۵	۱۱۰	-۰/۶۲۲
راهبردهای اجرایی	۷۳/۵۳	۱۷/۵۳	۷۵	۱۱۰	-۰/۸۸۰
راهبردهای ارزیابی	۳۵/۸۹	۹/۷۲	۳۹	۱۱۰	-۳/۳۶۳***

*** P<.001/0

نتایج مربوط به برآورده شدن انتظارات و نیازهای دانشجویان توسط برنامه درسی در جدول ۴ ارائه شده است. مقدار آماره t برای تفاوت میانگین متغیرهای محتوا و راهبردهای اجرایی برنامه درسی با میانگین نظری بیشتر از ۰/۰۵ است. بنابراین از نظر دانشجویان محتوا و راهبردهای اجرایی برنامه‌های درسی نیازها و انتظارات دانشجویان را در حد متوسط برآورده کرده است. میانگین مشاهده هدفها (05/0>P, t = -۴/۴۰۶) و راهبردهای ارزیابی (05/0>P, t = -۳/۳۶۳) تفاوت معناداری با میانگین نظری دارد. با توجه به این میانگین مشاهده شده برای هر دو متغیر کمتر از میانگین نظری است می‌توان گفت هدفها و راهبردهای ارزیابی برنامه‌های درسی از نظر دانشجویان برآورده شدن انتظارات و نیازهای آنان در وضعیت ضعیفی برآورده کرده است.

سؤال ۳) آیا بین نظرات دانشجویان و اساتید در مورد هر یک از عناصر برنامه درسی تفاوت وجود دارد؟

جدول ۵. تفاوت‌های گروهی برای هدف‌ها، محتوا، راهبردهای اجرایی و ارزیابی برنامه درسی از دیدگاه اساتید و دانشجویان

متغیر	اساتید		دانشجویان		T	درجه آزادی
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
هدف	۴۴/۹۲	۸/۵۷	۴۰/۹۳	۹/۷۲	153/2*	143
محتوا	۴۸/۳۷	۹/۳۷	۴۴/۲۱	۱۳/۳۲	697/1	143
راهبردهای اجرایی	۷۹/۳۰	۱۴/۸۶	۷۳/۵۳	۱۷/۵۳	736/1	143
راهبردهای ارزیابی	۳۷/۸۷	۸/۳۸	۳۵/۸۹	۹/۷۲	068/1	143

* P<.05/0

همانطور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود تفاوت مشاهده شده در دیدگاه اساتید و دانشجویان نسبت به هدفهای برنامه درسی معنادار است ($t = 2/153, P < 0/05$). با توجه به اینکه میانگین گروه اساتید بیشتر از دانشجویان است می‌توان گفت اساتید دیدگاه مثبت‌تری نسبت به هدفهای برنامه درسی دارند. تفاوت‌های مشاهده شده برای محتوا، راهبردهایی اجرایی و راهبردهای ارزیابی در بین اساتید و دانشجویان بیشتر از ۰/۰۵ است. بنابراین در دیدگاه‌های اساتید و دانشجویان نسبت به این سه متغیر تفاوت معناداری وجود ندارد.

بحث و نتیجه گیری

با در نظر گرفتن اهمیت کیفیت نظام آموزش عالی در توسعه اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی هر جامعه، شفافیت امور و پاسخگو بودن مؤسسات آموزش عالی امری الزامی است. از این رو، تجدیدنظر و اصلاح در ساختار، رسالت‌ها و هدف‌های آموزش عالی برای ایفای نقش مؤثر دانشگاه‌ها در تولید دانش و پاسخگویی به نیازهای اقتصادی و اجتماعی جامعه‌ی امروز و فردای ایران به عنوان رویکردی نوین در مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی باید مورد توجه جدی مسولان و دست اندرکاران قرار گیرد. در این میان، برنامه‌های درسی به عنوان قلب نظام‌های آموزش عالی نقش تعیین کننده و غیرقابل انکاری در راستای تحقق هدف‌ها و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی ایفا می‌کنند. به عبارت روشن‌تر، برنامه‌های درسی آئینه‌تمام نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخگو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند (فتحی و اجارگاه و شفیع، ۱۳۸۶: ۲۲). برنامه‌های درسی به عنوان انتقال دهنده اطلاعات و فراهم‌کننده زمینه‌ای برای رشد و کسب مهارت‌ها و تولید دانش، از اهمیت بسیار زیادی برخوردارند. بنابراین توجه به کیفیت آنها، امروزه بحث غالب آموزش عالی را تشکیل می‌دهد (سرمد و وزیری، ۱۳۷۷: ۳۳). و ارتقای مداوم کیفیت آموزش، مستلزم بررسی وضعیت موجود و شناخت نقاط قوت و ضعف است. در این رابطه استفاده از نظرات دانشجویان به عنوان ذینفعان اصلی آموزش می‌تواند کمک کننده باشد (احمد زاده و شکری، ۱۳۹۲: ۳۱). خصوصاً برنامه‌های درسی که از ارکان اساسی و حیاتی نظام آموزش عالی به شمار می‌آیند. و برنامه‌ها، بایستی اهداف گسترده‌ای را اعم از اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، علمی اخلاقی و فکری تحت پوشش قرار دهند (سردابی، ۱۳۹۲: ۱۱۶).

برنامه‌های درسی به عنوان قلب نظام‌های آموزش عالی نقش تعیین‌کننده و غیرقابل انکاری در راستای تحقق هدف‌ها و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی ایفا می‌کنند. دوره‌های تحصیلات تکمیلی با پرورش نخبگان، قانونگذاران، حقوق‌دانان، پزشکان، مهندسان، اقتصاددانان، کارشناسان، استادان و محققان، رجال علمی و سیاسی، مدیران و گردانندگان امور مختلف دولتی و ملی کشور، همچنین تولید دانش و فناوری، نقش اساسی در تحقق اهداف توسعه‌ای کشور، بالاخص هدف‌های برنامه چشم انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران دارد. در این بین ارزیابی کیفیت درونی برنامه‌های درسی به ارتقای محتوای برنامه‌های درسی و تحقق اهداف و رسالت‌های دانشگاه برای تربیت نیروی متخصص و کارآمد تأثیر بسزایی دارد.

بر اساس نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر از چهار عنصر لازم برای کیفیت در برنامه درسی هدف، محتوا، راهبردهای اجرایی، و راهبردهای ارزیابی برنامه درسی هدف‌های برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، راهبردهای یاددهی یادگیری و راهبردهای ارزیابی برنامه درسی نتوانسته نیازها و انتظارات دانشجویان را برآورده نماید، این یافته همسو با یافته‌های حسینی، ۱۳۸۸، فتحی و اجارگاه و شفیعی ۱۳۸۶، شادفر و همکاران، ۱۳۸۶، ساندرز ۲۰۰۷، ونگ، ۲۰۰۲، دیرسل و می هیو ۱۹۷۴ می‌باشد. و در حیطه اساتید عناصر راهبرد اجرایی و راهبرد ارزیابی تا حدی توانسته نیازها و انتظارات اساتید را برآورده کند که این یافته ناسو با یافته‌های حسینی ۱۳۸۸ و سلندرز ۲۰۰۷ و همسو با یافته شکورزاده و همکاران ۱۳۹۳ می‌باشد و عناصر هدف و محتوا نتوانسته نیازها و انتظارات اساتید را برآورده کند که با نتایج تحقیقات ساندرز ۲۰۰۷ و حسینی ۱۳۸۸ ناسو و با نتایج تحقیق شکورزاده و همکاران ۱۳۹۳ همسو می‌باشد. همچنین بین ویژگی‌های دموگرافیکی دانشجویان و اساتید تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. این یافته همسو با نتایج شکورزاده و همکاران ۱۳۹۳ می‌باشد.

پیشنهادات کاربردی

با توجه به یافته‌های تحقیق پیشنهاد‌های زیر جهت ارتقای کیفیت برنامه‌های درسی ارائه می‌شود:

اهداف برنامه درسی

- ۱- هدف‌های برنامه‌های درسی رشته مدیریت و برنامه ریزی آموزشی با توجه به نیازهای بازار کار، نیازهای دانشجویان و نظریات متخصصان تدوین گردد.
- ۲- دارای شفافیت و صراحت در حیطه‌ی، آموزشی یا ارائه دانش، ارائه خدمات، مهارت‌های تفکر (تفکر خلاق، انتقادی، قدرت تجزیه و تحلیل)، مهارت‌های ارتباطی و کار گروهی، نگرش (داشتن نگرش مثبت به جهان، جامعه، فرد، شغل) باشند
- ۳- تاکید بر پرورش استقلال کاری، قدرت تصمیم‌گیری، اعتماد به نفس در دانشجویان، پرورش مهارت‌های سواد اطلاعاتی در دانشجویان (جستجو، تجزیه و تحلیل، سازماندهی، ارزیابی و استفاده درست از اطلاعات)، یادگیری مادام‌العمر، ایجاد شوق و انگیزه در دانشجو برای یادگیری مداوم، پرورش توانایی روبرویی با موقعیت‌های مختلف و غیر قابل پیش بینی (قدرت ریسک پذیری) در دانشجویان باشند.

محتوای برنامه درسی:

منطبق با سرفصل دروس و محتوای انتخاب شده با نیازها و علایق کاری دانشجویان، تغییرات بازار کار و هدف‌های آموزشی برنامه درسی، پژوهشی برنامه درسی، ارائه خدمات تخصصی و نشر دانش، کارآفرینی برنامه درسی، رشد نگرش‌ها و ارزش‌ها در دانشجویان، در نظر گرفتن ارتباط دانش حوزه رشته با حوزه‌های مرتبط رشته‌های دیگر، افزایش عمق دانش راستای تولید دانش جدید، گنجاندن دروس اصلی و پایه به عنوان اصول و دانش بنیادین رشته‌ها، داشتن انعطاف لازم در سرفصل‌ها و در نظر گرفتن دروس اختیاری جهت تطابق با زمینه‌های کاری دانشجویان، ایجاد تجارب معنادار در دانشجویان، وجود پویایی، انعطاف در سرفصل‌ها، و حرکت آنها روی بروزترین یافته‌های علمی، وجود تعادل لازم بین کمیت و کیفیت محتوای ارائه شده، کاربردی بودن محتوا ارائه شده (ترکیبی هماهنگ از آموزش نظری و عملی) باشد.

راهنمای اجرای حاوی:

ارائه طرح درس و شفاف سازی وظایف دانشجویان در طول ترم، وجود هماهنگی و تناسب لازم میان فعالیت‌های یاددهی یادگیری با سرفصل دروس، استفاده از راهبردهای متنوع تدریس مانند سخنرانی، حل مساله، بحث گروهی متناسب با نوع درس، وجود جو چالش برانگیز در فرایند یاددهی یادگیری و مشارکت فعال دانشجویان در آن، وجود فرصت‌هایی برای پرورش مهارت‌های فکری مانند: مباحثه، تفکر انتقادی، قدرت خلاقیت و ابتکار در دانشجویان و مهارت‌های علمی مانند: ایده‌پردازی، شبیه‌سازی و ارائه نظریات جدید در دانشجویان، وجود تجارب یادگیری غنی (یادگیری چگونگی کاربرد موضوعات و انطباق آن با واقعیت‌های زندگی)، ظرفیت‌هایی در دانشجویان تا اینکه یادگیری‌های خود را در یک درس با یادگیری‌های درس‌های دیگر پیوند دهند، پرورش مهارت‌های ارتباطی و کارگروهی در دانشجویان، ایجاد تناسب کمی و کیفی در تکلیف‌های تعیین شده (تمرین یا تحقیق)، دادن بازخورد مناسب و به موقع درباره سطح و کیفیت تکالیف دانشجویان، جهت رفع نواقص یادگیری، وجود تحرک، اشتیاق و برانگیختن احساس نیاز به یادگیری، جهت حل مسائل علمی و تقویت روحیه تحقیق در دانشجویان، ایجاد ساز و کاری مناسب جهت ارتباط دانشجویان و اساتید با مراکز تحقیقاتی و دانشگاه‌های معتبر داخل و خارج از کشور، حمایت و پشتیبانی از اساتید و دانشجویان در جهت اجرایی کردن روش‌های متنوع تدریس، رعایت تخصص و توانایی اساتید در واگذاری راهنمایی پایان‌نامه‌ها باشند.

راهبردهای ارزیابی برنامه درسی دارای توان

- ۱- آگاه سازی دانشجویان و اساتید از هدف و فلسفه نظام ارزشیابی، وجود ساختاری دائمی در دانشگاه به منظور استمرار بخشیدن به ارزیابی برنامه‌های درسی، سازوکاری برای آگاهی از نیازها و انتظارات کارفرمایان، در جهت آگاهی از نقاط ضعف و قوت برنامه‌های درسی، سازوکاری برای آگاهی از نیازها و انتظارات دانشجویان در جهت آگاهی از نقاط ضعف و قوت برنامه‌های درسی، تاکید راهبردهای ارزیابی از عملکرد دانشجویان بر تشخیص و اصلاح نقاط ضعف دانشجویان.
- ۲- تاکید راهبردهای ارزیابی از عملکرد دانشجویان بر انطباق روش‌های ارزیابی با هدف‌های برنامه درسی، ایجاد انگیزه در دانشجویان و به تبع آن، تأثیر مثبت در

یادگیری، تاکید راهبردهای ارزیابی از عملکرد دانشجویان بر پایایی روش‌های ارزیابی (ثبات نمره گذاری)، ایجاد سازوکاری جهت ارزشیابی صحیح و عادلانه از عملکرد دانشجویان، استفاده از ارزشیابی مستمر و اکتفا نکردن بر ارزشیابی پایان‌ترم، رعایت حدود و تعادل بین ارزشیابی هنجاری (مقایسه بین دانشجویان) و ملاکی، استفاده از روش‌های متنوع و متعدد ارزشیابی مانند: مجموعه کار، نوشتن مقاله، ارائه سمینار و تشویق دانشجویان جهت ارزیابی از عملکرد خود (خودارزیابی) باشند.

ولی متأسفانه شواهد و قرائن موجود حاکی از وجود شکاف و فاصله با موارد مذکور و عدم استفاده از ظرفیت‌های موجود برای ارتقای کیفیت همپای کمیت در تحصیلات تکمیلی بوده و در راستای اهداف توسعه علمی کشور به میزان کافی فعالیت صورت نمی‌گیرد.

منابع

- احمد زاده، احمد؛ شکری، عبدالحسین (۱۳۹۲)، ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز از دیدگاه دانشجویان بر اساس مدل سروکوآل، چکیده مجموعه مقالات، اولین کنفرانس ملی کیفیت در آموزش عالی، خرداد ماه، ص ۳۱.
- ایرانمنش، مهدی و کامرانی، احسان (۱۳۸۳)، نقش آموزش عالی در توسعه پایدار. مندرج در: مجموعه مقالات آموزش عالی و توسعه پایدار، صفحه ۵۲-۳۳.
- بریمانی، ابوالقاسم؛ صالحی، محمد؛ صادقی، محمد رضا (۱۳۹۰)، بررسی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزش عالی در دوره تحصیلات تکمیلی از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، شماره ۲، تابستان، ص ۲۹-۵۰.
- جاودانی، حمید. (۱۳۷۸). بیانیه جهانی آموزش عالی برای قرن آینده (اکتبر ۱۹۹۸). موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- حسینی، میرقاسم (۱۳۸۸) کیفیت‌سنجی برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه اصفهان.
- سردابی، ثمر (۱۳۹۲) بررسی کیفیت برنامه‌های درسی آموزش عالی جهت ارتقاء نظام آموزشی، چکیده مجموعه مقالات، اولین کنفرانس ملی کیفیت در آموزش عالی، خرداد ماه، ص ۱۱۶
- سرمذ، زهره؛ وزیری، مژده (۱۳۷۷)، شاخص‌های کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی. فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء، شماره ۲۴ و ۲۵، سال ۷ و ۸، صفحه ۱۶۵-۱۵۱.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۵). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). تهران: سمت.
- صالح اولیاء، محمد (۱۳۷۷)، "مدیریت کیفیت جامع (TQM) و جایگاه آن در آموزش عالی". فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۱۸.
- فتحی و اجارگاه، کورش و شفیعی، ناهید (۱۳۸۶)، ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (آموزش بزرگسالان). فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، شماره ۵، صفحه ۲۷-۱.
- فراستخواه، مسعود (۱۳۸۵)، جایگاه و سازوکارهای «اخلاقیات حرفه‌ای علمی» در تضمین کیفیت آموزش عالی ایران. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، شماره ۱، دی ماه
- فراستخواه، مقصود؛ کبریایی، احمد (۱۳۷۷)، آموزش عالی در آستانه قرن بیست و یکم (گزارشی از کنفرانس جهانی آموزش عالی-۱۹۹۸). فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۱۷، صفحه ۱۲۹-۱۱۹.
- فریدون، عبدالحسین (۱۳۸۳)، آموزش عالی و توسعه ملی. مندرج در: مجموعه مقالات آموزش عالی و توسعه پایدار، صفحه ۲۲۷-۲۱۳.

قصابی چورسی، مهدی؛ رستمی، مهرانگیز، شکورزاده، رضا (۱۳۹۲)، آموزش عالی و لزوم کیفیت سنجی در برنامه‌های درسی، چکیده مجموعه مقالات، اولین کنفرانس ملی کیفیت در آموزش عالی، خرداد ماه، ص ۸۳: ۱

قصابی چورسی، مهدی؛ شهنازی، علی، ستاریور، علی (۱۳۹۲)، بررسی وضعیت فرهنگ سازمانی از مؤلفه‌های کیفیت در دانشگاه آزاد اسلامی تبریز، چکیده مجموعه مقالات، اولین کنفرانس ملی کیفیت در آموزش عالی، خرداد ماه، ۲:

قورچیان، نادرعلی و تن ساز، فروغ (۱۳۷۴)، سیمای روند تحولات برنامه درسی به عنوان یک رشته تخصصی از جهان باستان تا جهان امروز. تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. کنراد، س. ف؛ میلار، س. ب (۱۳۷۶). برنامه درسی: تحصیلات تکمیلی. ترجمه: بابک نصیری. مندرج در: گزیده مقالات دایره المعارف آموزش عالی، جلد ۱، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، صفحه ۲۴۷-۲۲۱.

نیلی، محمد رضا؛ نصر اصفهانی، احمدرضا و دریکوند، هدایت الله (۱۳۸۴). الزام‌ها و آسیب‌های برنامه‌ریزی درسی دانشگاه محور. مندرج در: قلمرو برنامه درسی ایران: ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم انداز مطلوب. انجمن برنامه‌ریزی ایران: انتشارات سمت.

هواس بیگی، فاطمه (۱۳۸۸). ارزیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی از نظر هیئت علمی و دانشجویان در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه تهران.

Rachelle, L. B. (2005). Measuring University Quality. Association for the Study of Higher Education. Academic research library, 29(1), 1-21.

Saunders, Sh. T. (2007). Perceptions of quality in cross – border higher education at sojourner–Douglass Bahamas Campus. Morgan state university. ProQuest Information and learning Company, 221.