دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال دوازدهم، شمارهٔ ۲۳ بهار و تابستان ۱۴۰۳، ۳۶۴-۳۰۷

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.23 (12); 2024, 307-364

واکاوی بایدها و نبایدهای بقای برنامه درسی در آموزش عالی؛ مرور ارزیابانه[1]

Exploring the Dos and Don’ts of Curriculum Survival in Higher Education: An Evaluative Review.

مهدی محمدی[2]،راضیه شیرین حصار [3]،
رضا ناصر جهرمی[4]

چکیده: هدف اصلی از انجام این پژوهش، شناسایی مولفه‌های موثر در بقا یا عدم بقای یک برنامه درسی در آموزش عالی بود. رویکرد پژوهشی در این مطالعه سنتز پژوهی و روش آن مرور ارزیابانه بود که بر اساس آن ابتدا کلمات کلیدی شامل ارزشیابی برنامه درسی، کیفیت برنامه درسی، بقای برنامه درسی و زیست‌پذیری برنامه درسی به صورت فارسی و لاتین در پایگاه‌های معتبر فارسی و لاتین جستجو شدند و نهایتا ۳۱ منبع مشخص شده و پس از تحلیل محتوای این منابع، چارچوب بقای برنامه درسی مشتمل بر دو مضمون سازمان دهنده تسهیل-گران بقای برنامه درسی (یا همان استانداردهای کیفیت و اعتباربخشی برنامه درسی) و موانع یا بازدارندگان بقای برنامه درسی (یا همان موانع عدم تحقق کیفیت برنامه درسی) طراحی گردید. اعتبار داده‌ها با استفاده از سه تکنیک اعتبارپذیری، انتقال پذیری و همسوسازی داده‌ها و اعتماد به داده‌ها با هدایت دقیق جریان جمع‌آوری اطلاعات و همسوسازی پژوهشگران تائید شد.

واژگان کلیدی: بقای برنامه درسی، تسهیل‌گری برنامه درسی، بازدارندگی برنامه درسی. کیفیت برنامه درسی، ارزشیابی.

M. **Mohammadi, R. Shirin Hesar, R. Naser Jahromi**

Abstract: The main aim of this research was to identify the components affecting the survival or non-survival of a curriculum in higher education. The research approach in this study was synthesis research, and its method was evaluative review. Based on this, keywords including curriculum evaluation, curriculum quality, curriculum survival, and curriculum viability were searched in reputable Persian and Latin databases. Ultimately, 31 sources were identified. After analyzing the content of these sources, a framework for curriculum survival was designed consisting of two organizing themes: facilitators of curriculum survival (or the standards for quality and accreditation of the curriculum) and barriers or inhibitors to curriculum survival (or obstacles to achieving curricular quality). The credibility of the data was confirmed using three techniques: credibility, transferability, and conformability; while trustworthiness in the data was ensured by meticulously guiding the information collection process and aligning researchers.

Keywords: Curriculum Survival, Curriculum Facilitation, Curriculum Inhibition, Curriculum Quality, Evaluation.

---

۱ تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۰۷، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۱۰

[2] دانشیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
(نویسنده مسئول) رایانامه: m48r52@gmail.com

[3] مدرس دانشگاه بجنورد، دانشگاه بجنورد، بجنورد، ایران .رایانامه: shirinhesar.r@gmail.com

[4] عضو هیات علمی وابسته، دانشگاه آزاد اسلامی شیراز، شیراز، ایران رایانامه: dr_rnaseri@hotmail.com

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مقدمه

از ابتدای قرن گذشته، نظریه ها یا پارادایم‌های یادگیری، دیدگاه‌ها یا مدل-های برنامه درسی را شکل داده‌اند. نظریه‌های یادگیری رفتارگرا مبتنی بر پاسخ به یک محرک هستند. پارادایم های شناخت گرایانه پدیده‌های ذهن-حافظه را توضیح می‌دهند در حالی که نظریه ساختارگرایی، تجمع دانش بر دانش قبلی را توضیح می‌دهند(خان[1] و همکاران، ۲۰۲۰). اما، اگر برنامه درسی به طور منظم بازبینی نشود، منسوخ شده یا با مشکلاتی نظیر عدم انطباق با نیازها مواجه می-شود(محمدی و همکاران ،۱۴۰۱). کیفیت برنامه درسی معمولاً با ارزشیابی آن در برابر استانداردهای خاص تعیین شده توسط نهادهای اعتبارسنجی ارزیابی می‌شود (تکت [2]و همکاران، ۲۰۱۵). هدف آنها ارزشیابی مطابقت برنامه درسی با استانداردها است، اما این فرآیند بازدارنده‌های بقای برنامه درسی موثر را شناسایی نمی‌کند. بهبود کیفیت برنامه درسی واقعی بدون شناسایی و درک این بازدارنده‌ها چالش برانگیز است. بقای برنامه درسی[3]، وضعیت فعلی یک برنامه درسی است که براساس میزان رعایت یا عدم رعایت استانداردهای کیفیت خاص و بازدارنده‌های مؤثر بر دستیابی به آن استانداردها تعیین می‌شود و از سوی دیگر کیفیت برنامه درسی معمولاً از طریق ارزشیابی برنامه درسی مشخص می‌شود که کیفیت یک برنامه درسی با ارزشیابی جنبه‌های مختلف آن در برابر مجموعه خاصی از استانداردها تعیین می‌شود. این یک فرآیند همیشه در حال تغییر است، از این رو می‌تواند مسائلی را ایجاد کند که مانع دستیابی به استانداردهای کیفیت شود یا بر دوام آن تأثیر بگذارد (خان و همکاران ،۲۰۲۰).

1 Khan

2 Tackett

3 curriculum viability

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

پیشینه مربوطه در ارزشیابی و اعتباربخشی برنامه درسی تاکید بیشتری بر دو جنبه دارد. یکی تنظیم تسهیل‌گرها و جستجوی شواهدی برای تأیید تحقق آنها و دیگری؛ شناسایی بازدارنده‌هایی که به شناخت مشکلات برنامه‌های درسی کمک می‌کنند. رویکرد سنتی برای تعیین وضعیت سلامت یک برنامه درسی، ارزشیابی کیفیت آن است. هدف ارزشیابی برنامه درسی تعیین کیفیت برنامه درسی با مقایسه آن با استانداردهای مختلف کیفیت اعتباربخشی ملی یا جهانی است (تکت[1]و همکاران، ۲۰۱۵). کیفیت برنامه‌های درسی را می‌توان در زمینه های مأموریت و اهداف، سرفصل برنامه درسی، ارزیابی، فراگیران، اساتید، منابع آموزشی، ارزشیابی برنامه، حاکمیت و اداره و نوسازی مستمر ارزیابی کرد(مک کریک[2] و همکاران،۲۰۱۰). کیفیت یک برنامه درسی از طریق ارزیابی برنامه درسی تعیین می شود که نقاط قوت و ضعف آن را مشخص می‌کند. این کار با محک زدن یک برنامه درسی در برابر استانداردهای کیفیت خاصی که توسط نهادهای اعتباربخشی ملی یا جهانی ایجاد شده است، انجام می‌شود. با این حال، به نظر می‌رسد که این فرآیند مسائلی را که مانع دستیابی به استانداردهای کیفیت می شود، نادیده می‌گیرد (خان و همکاران، ۲۰۲۱).

با این حال، چنین ارزیابی کیفی با هدف شناسایی بازدارنده‌هایی که به طور بالقوه در دستیابی به استانداردهای کیفیت تداخل دارند، نیست، بلکه فقط به عنوان یک چک لیست از آنچه درست است یا درست نیست، عمل می‌کند. حتی اگر یک مدرسه یا دانشگاه بازدارنده‌هایی را شناسایی کند که مانع دستیابی به استانداردها می‌شوند، این یک فرآیند ساختاریافته نیست.

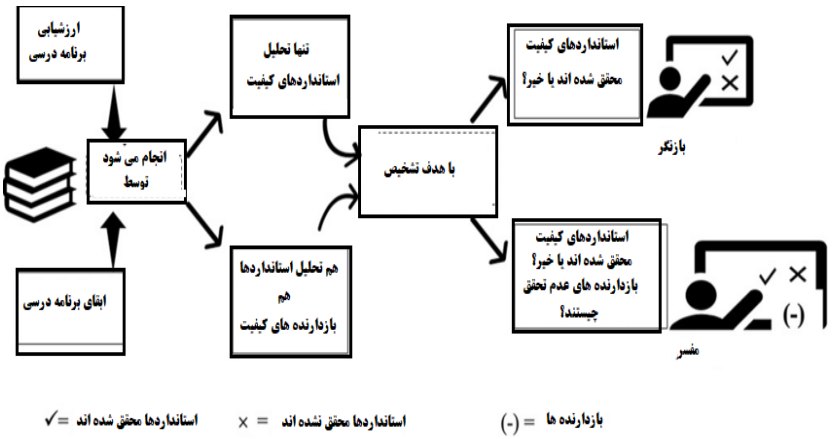
بقای برنامه درسی یک مفهوم جدید است (خان و همکاران، ۲۰۱۹). مسائلی که مانع دستیابی به استانداردهای کیفی برنامه درسی می‌شوند، «بازدارنده‌های

1 Tackett

2 MacCarrick

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

بقای برنامه درسی» نامیده می‌شوند. شاخص‌های بقای برنامه درسی در موفقیت یک برنامه درسی بسیار مهم هستند (اسکندر[1] و همکاران، ۲۰۲٤). شکل شماره ۱ به مقایسه و تمایز ارزشیابی کیفیت برنامه درسی و ابقای برنامه درسی پرداخته است. در این شکل، مشخص است که ارزشیابی کیفیت برنامه درسی تنها با تحلیل استانداردهای کیفیت برنامه درسی و با هدف آن که مشخص شود آیا این استانداردها محقق شده اند یا خیر، انجام می شود. اما در ارزشیابی ابقای برنامه درسی هم تحلیل استانداردهای کیفیت برنامه درسی و هم تحلیل بازدارنده های کیفیت برنامه درسی انجام می شود تا اولا مشخص شود که آیا استانداردهای کیفیت برنامه درسی محقق شده اند یا خیر و ثانیا بازدارنده های تحقق کیفیت چیستند.



شکل شماره ۱: نمودار تطبیقی ارزشیابی کیفیت برنامه درسی و بقای برنامه درسی(اقتباس از خان و همکاران، ۲۰۱۹)

در ارزشیابی برای بقای برنامه درسی، تضمین کیفیت برنامه درسی واقعی بدون شناسایی و درک این بازدارنده‌ها چالش برانگیز است. بازدارنده ها را می-

1 Sikander

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

توان از طریق فرآیند تضمین کیفیت داخلی به عنوان بخشی از خودارزیابی سازمانی شناسایی کرد. حضور بازدارنده‌های فعلی در برنامه درسی و میزان برآورده شدن استانداردهای مربوطه با همدیگر، «شاخص‌های بقای" را تشکیل می‌دهند که دوام برنامه درسی را تعیین می‌کنند. نمونه‌هایی از این بازدارنده‌ها شامل، محتوای برنامه درسی نا مرتبط، کمبود زمان برای مطالعه، نادیده گرفتن نیازهای فراگیران، نادیده گرفتن اهمیت آموزش با محوریت فرهنگ تمرکز بر پژوهش، عدم تعامل اجتماعی و وجود فرهنگ‌های انضباطی خشک می‌باشند (خان و همکاران، ۲۰۱۹). اندازه‌گیری بازدارنده‌های بقای در یک برنامه درسی بسیار مهم است. ادراکات مدرسان و فراگیران، دو ذینفع کلیدی برنامه درسی، می‌تواند بازدارنده‌های بقای برنامه درسی را روشن کند (چان[1] و همکاران، ۲۰۲۰؛ ترنر[2] و همکاران، ۲۰۱۷). با این حال، آنها ممکن است برداشت‌های متفاوتی در مورد جنبه‌های خاص برنامه درسی داشته باشند (پررا [3]و همکاران، ۲۰۰۸). همگرایی زمانی اتفاق می‌افتد که ادراک فراگیران و مدرسان همسان باشد و اختلاف‌ها زمانی رخ می‌دهد که ادراکات متفاوت باشد (کانینگز[4] و همکاران، ۲۰۱٤) هماهنگی، بهره‌وری برنامه درسی را با توجه به از بین بردن شکاف بین برنامه درسی آموزش داده شده و آموخته شده افزایش می‌دهد (پیهالتو[5] و همکاران، ۲۰۱۵؛ ووبلس[6] و همکاران، ۱۹۹۱). مدرسان با تعامل سازنده با فراگیران خود محیط‌های مساعد برای یادگیری را پرورش می‌دهند، چرا که تعامل اجتماعی نقشی حیاتی در یادگیری ایفا می‌کند (هارست[7] و

1 Chan
2 Turner
3 Perera
4 Könings
5 Pyhältö
6 Wubbels
7 Hurst

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

همکاران ، ۲۰۱۳). برعکس، ادراکات متفاوت ممکن است بهره‌وری برنامه درسی را کاهش دهد. برای مثال، زمانی که راهبرد تدریس مدرس و راهبرد یادگیری یادگیرنده با یکدیگر ناسازگار باشد، باعث کاهش بهره‌وری می‌شود و نتایج اختلاف‌ها، باعث کاهش مهارت‌های یادگیری می‌گردد (کانینگز و همکاران، ۲۰۰۵) هنگامی که یک برنامه درسی موجود نیاز به بازنگری دارد، دانش بازدارنده‌ها به ویژه برای بازبینان برنامه درسی مفید است. توسعه دهندگان برنامه درسی همچنین می‌توانند بازدارنده‌ها را در طول فرآیند توسعه برنامه درسی در نظر بگیرند و اقدامات پیشگیرانه ای را برای طراحی برنامه درسی انجام دهند که در هنگام اجرا دارای حداقل مشکلات باشند. بنابراین مفهوم بقای برنامه درسی در نظام آموزش عالی و شناسایی نقش تسهیل‌گری و بازدارندگی مولفه‌های برنامه درسی در بقای آن نیاز به پالایش و تبیین دارد (خان و همکاران، ۲۰۱۹).

مرور پیشینه نشان می‌دهد که گرچه به طور پراکنده به تسهیل‌گران و بازدارنده‌های موثر در بقای یک برنامه درسی پرداخته شده است، اما چارچوب جامع و معتبری از تسهیل‌گران و بازدارنده‌های بقای برنامه درسی در آموزش عالی وجود ندارد. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف مطالعه نقش تسهیل‌گرها و بازدارنده‌های برنامه درسی در نظام آموزش عالی انجام شد تا به این سوال اساسی پاسخ دهد که تسهیل گرها و بازدارنده‌های بقای برنامه درسی شامل چه مولفه هایی می‌باشند؟

روش شناسی

رویکرد پژوهشی در این مطالعه سنتز پژوهی ترکیبی و روش آن مرور ارزیابانه[1]بود که با استفاده از چارچوب روش‌شناختی[2] (آرکسی و اومالی[1]،

1 scoping review

2 methodological framework

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

۲۰۰۵) که دارای پنج مرحله است انجام شده است. پنج مرحله انجام شده عبارت بودند از: ۱) تدوین پرسش و هدف پژوهش مشخص و روشن[۲]؛ ۲) شناسایی مقالات مرتبط[۳]؛ ۳) انتخاب مقالات و استخراج داده‌ها[۴]؛ ٤) نمودارسازی داده ها[۵] و ۵) تطبیق، خلاصه، تجزیه و تحلیل و گزارش داده‌ها[٦].

شکل (۱): مراحل پنچگانه مرور ارزیابانه (آرکسی و اومالی،۲۰۰۵)

هدف ازمرور ارزیابانه، ترسیم پیشینه پژوهش های انجام شده در یک حوزه موضوعی برای روشن کردن تعریف و مرزهای مفهومی موضوع یا زمینه است. از آن جایی که مفهوم «بقای برنامه درسی» مفهومی جدید و دارای ابعاد کمی و کیفی است، برای کاوش در این مفهوم، از روش مرور ارزیابانه، استفاده گردید.

۱- گام اول : هدف و پرسش پژوهش

۱-۱ هدف پژوهش

هدف اصلی از انجام این پژوهش، شناسایی نقش تسهیل‌گری و بازدارندگی مولفه‌های برنامه درسی در بقای آن بود.

۱-۲ سوال پژوهش

1 Arksey & Malley
2 identifying the research question
3 identifying relevant studies
4 identifying relevant studies
5 charting the data
6 collating, summarising and reporting the results

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

تسهیل گرها و بازدارنده‌های بقای برنامه درسی چیستند؟

بر اساس این هدف و پرسش پژوهش کلمات کلیدی برای جستجو عبارت بودند از ارزشیابی برنامه درسی، کیفیت برنامه درسی، بقای برنامه درسی، زیست‌پذیری برنامه درسی، جستجو بر اساس پایگاه‌های دارای اعتبار از جمله پایگاه‌های اسکوپوس، الزیویر، ساینس دایرکت بود. ترکیب کلمه «برنامه درسی» با کلمات کلیدی: «بقا»، «نشانگر»، «تدریس و یادگیری»، «مشکلات»، «ابزارها»، «تسهیل گرها » و «بازدارنده ها» در جستجوی پایگاه‌های اطلاعاتی مورد استفاده قرار گرفت.

۲- گام دوم : شناسایی مقالات مرتبط

با توجه به پرسش مذکور، معیارهای مشخصی برای شمول مقالات در مرور به صورت زیرتعیین گردید:

الف) مقالاتی که بین سال های ۱۹۷۹ تا ۲۰۲٤ انجام شده باشند.

ب) مقالاتی که در مجالت معتبر بین المللی چاپ شده باشند.

ج) مقالاتی که با روش کمی، کیفی و مطالعات خاکستری انجام شده اند .

د) مقالاتی که دریافته های آنها به بقای برنامه درسی اشاره شده باشد .

۳- گام سوم : انتخاب مقالات و استخراج داده ها

پس از جستجوی اولیه پایگاه داده‌های مذکور در مجموع تعداد ۱۷۸ منبع با کلید واژه های اشاره شده به دست آمد . فرآیند بازبینی شامل بررسی عنوان، چکیده و محتوای آنها بود و در هر مرحله متناسب با معیارهای پذیرش مورد بررسی قرار گرفت و در نهایت۳۱ منبع انتخاب شد. در این مرحله، مقالات بر اساس میزان ارتباط با موضوع مورد پژوهش به سه فهرست الف: مرتبط‌ترین موضوعات، ب: تا حدودی مرتبط و ج: نامرتبط تقسیم گردیدند که در جدول زیرنشان داده شده است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

جدول (۱): فهرست مقالات مرتبط، تا حدودی مرتبط و نامرتبط به بقای برنامه درسی

مرتبط (الف)	تا حدودی مرتبط (ب)	نامرتبط (ج)
۲٤	۷	۱٤۷

٤- گام چهارم -نمودار سازی داده ها

داده های استخراج شده در نمودارهای طراحی شده شامل عنوان مقاله ، نویسنده و سال انتشار در جدول (۲) گروه بندی شده‌اند.

جدول (۲): مهم ترین یافته های مربوط به محققان مختلف بر اساس کلمات کلیدی در مولفه های برنامه درسی

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
ایرمانو[1](۲۰۲۳)	فلسفه برنامه درسی انسانی در فیلیپین: – تجدید نظر در برنامه درسی بر اساس کوید ۱۹.	تدوین و بازنگری برنامه درسی بر اساس ۳ معیار یکپارچگی مطالب، زمان بندی و جذابیت
یکپارچگی مطالب:. یکپارچه سازی فرآیندی است که در آن محتوای رشته ای مختلف در یک رشته انتخاب شده کنار هم قرار می گیرد. محتوا در برنامه درسی به تنهایی یا مجزا نمی ماند. راه هایی برای ارتباط یا ارتباط با محتوای دیگر دارد. مطالب درسی باید به سایر رشته ها ارتباط داده شود. ایرمانو[2](۲۰۲۳) مطالبی که از نسل حاضر می آموزد، ابزار ارزشمندی در تهیه چشم انداز آینده است. در حال حاضر، یکپارچگی(ترکیب) محتوای با ارزش یکی از ویژگی های مطالعات		

1 Irmano

2 Irmano

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
		اجتماعی است. این برای آماده سازی دانش آموزان برای داشتن صلاحیت جهانی و تجهیز آنها به تجربیات یادگیری متفاوت در حوزه وسیع تر آموزش مطالعات اجتماعی است (Ocadiz و همکاران، ۲۰۱۸). هدف قرار دادن دانش آموزان با ایده‌های گسترده‌ای است که آنها را به درک عمیق‌تر و یکپارچگی در مورد زندگی و نه صرفاً کسب دانش و مهارت راهنمایی می‌کند (Appendinni Albrechtsen, 2017). در دنیای مدرن و دیجیتالی امروز، یادگیرندگان در قرن بیست و یکم از فناوری آگاه هستند. بنابراین، ادغام سواد دیجیتال در برنامه درسی یکی از مهارت های ضروری در این دوره است (Boholano, 2017). در بعد سیاسی، نیاز روزافزون برای رسیدگی به مشکلات توسعه پایدار است. کنش سیاسی بر توسعه برنامه درسی تأثیر می گذارد. به طور قابل توجهی بر ساختار و محتوای یادگیری در برنامه درسی و آموزش تأثیر می گذارد (جوزف، ۲۰۱۵). شایستگی های یادگیری زیر با استفاده از ادغام مشخص می شود: - توجه به چیزهایی که در جای مناسب خود نیستند و سازماندهی زیباشناختی آنها را می توان در دوره های هنر و سایر دوره های مرتبط با علوم انسانی ادغام کرد. ادغام بالقوه با سلامت و علم و در علوم اجتماعی مانند در زمینه اقتصاد و تجارت. سوم، نشان دادن فضایل احتیاط و صرفه جویی نسبت به محیط ها می تواند در محیط اجتماعی–انسان شناسی و برای محیط فیزیکی برای علوم طبیعی ادغام شود. چهارم، توضیح اینکه گفتگوی اصیل به معنای پذیرش دیگران است، حتی اگر آنها با خودشان متفاوت باشند، بحثی تلفیقی درباره تنوع در جامعه شناسی و انسان شناسی نیز هست. ایرمانو[1](۲۰۲۳)

1 Irmano

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
زمان بندی: علیرغم تغییرات زمان، اثربخشی برنامه درسی اگر مورد بازنگری قرار گیرد، باقی خواهد ماند.Timeliness (به موقع بودن برنامه درسی) شامل زنده بودن و سلامت برنامه درسی است. جذابیت: از نظر جذابیت، گفته می شود که برنامه درسی در صورتی که به نیازهای فراگیران پاسخ ندهد، جذاب نیست. این جنبه شامل استقلال، کنجکاوی و بلوغ است. استقال، برنامه درسی را برای دسترسی به یادگیری مستقل فراهم می کند. کنجکاوی فعالیت های برنامه درسی را فراهم می کند که به علاقه و انگیزه فراگیران می پردازد. بلوغ به تناسب برنامه درسی با توجه به نیاز سنی یادگیرندگان اشاره دارد ایرمانو۱(۲۰۲۳)		
رودریگویز[۲] (۲۰۲۳)	ارزیابی قابلیت بقای کالج ایالتی باسیلان برای تبدیل شدن به دانشگاه	شایستگی تعلمی و تجارب اعضای هیات علمی / برنامه ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی متناسب با اهداف و ماموریت‌های دانشگاه / طراحی برنامه درسی با افزایش انتشارات و مشارکت در تحقیقات / تخصیص بودجه برای تحقیقات / وجود کتابخانه مجهز برای اساتید و دانشجویان / تشویق اساتید به ارتقا مدارک و تحقیقات / بهبود و ارتقای خدمات / توجه به نیازهای

1 Irmano

2 Rodriguez

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
		دانشجویان
شایستگی تعلمی و تجارب اعضای هیات علمی : اعضای هیئت علمی از نظر مدارک تحصیلی یا آکادمیک واجد شرایط هستند. باید هسته ای از اعضای هیئت علمی دائمی وجود داشته باشد تمامی اعضای هیئت علمی که در دوره های دکترا تدریس می کنند دارای مدرک دکترا هستند. سایر دانشکده‌ها باید مدارک مربوطه، مجوزهای حرفه‌ای (برای برنامه‌های دارای مجوز) و/یا تجربه مرتبط در زمینه‌های موضوعی را داشته باشند. فعالیت‌های توسعه‌ای برای دانشجویان، اساتید و کارکنان پژوهشی که تا دانش جدیدی را که تولید می‌کنند برای رسیدگی به مشکلات خاص توسعه اجتماعی، که به طور کلی تعریف شده‌اند، به کار ببرند. نسبت اعضای هیأت علمی تمام وقت واجد شرایط با مدارک لازم به تعداد دانشجویان؛ برنامه ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی متناسب با اهداف و ماموریت‌های دانشگاه: برنامه های خدمات دانشجویی با چشم انداز و مأموریت مؤسسه و همچنین اهداف مطابقت دارد. دارابودن بیانیه صریحی از چشم انداز، مأموریت، اهداف طراحی برنامه درسی با افزایش انتشارات و مشارکت در تحقیقات: دانشگاه ها با ارائه تجربیات آموزشی بسیار تخصصی برای تربیت کارشناسان در زمینه های مختلف فنی و رشته ای و با تأکید بر توسعه دانش و مهارت های جدید از طریق تحقیق و توسعه به ملت سازی کمک می کنند. همه برنامه های تحصیلات تکمیلی و حداقل ۵۰ درصد از برنامه های کارشناسی نیاز به ارائه پایان نامه / پروژه / یا مقالات تحقیقاتی دارند.		

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
		حداقل سی (۳۰) عضو هیأت علمی تمام وقت یا ۲۰ درصد از کل اعضای هیأت علمی تمام وقت، هر کدام که بالاتر باشد، فعالانه در تحقیقات شرکت دارند. ارتباط با سایر مؤسسات تحقیقاتی در نقاط مختلف جهان تضمین می کند که فعالیت های تحقیقاتی دانشگاه مطابق با استانداردهای جهانی فعلی عمل می کند. فعالیت‌های توسعه‌ای به دانشجویان، اساتید و کارکنان پژوهشی اجازه می‌دهد تا دانش جدیدی را که تولید می‌کنند برای رسیدگی به مشکلات خاص توسعه اجتماعی، که به طور کلی تعریف شده‌اند، به کار ببرند. خروجی تحقیق و توسعه کاربرد عملی و تجاری برای جامعه تخصیص بودجه برای تحقیقات: تلاش دولت برای تأمین بودجه برای تهیه کتاب و کتاب الکترونیکی استفاده ۱۰۰ درصدی از بودجه تحقیقات نیاز به استفاده از سایر بودجه (فاند و گرنت) وجود کتابخانه مجهز برای اساتید و دانشجویان: کتابخانه و آزمایشگاه کافی؛ تشویق اساتید به ارتقا مدارک و تحقیقات: اعضای هیئت علمی را تشویق کنید که مدرک دکتری خود را دنبال کنند (کسانی که مدرک کارشناسی ارشد دارند) یا مدرک کارشناسی ارشد خود را به پایان برسانند، همچنین آن دسته از اعضای هیئت علمی پاره وقت / غیرممرتبط را تشویق کنید تا مدارک تحصیلی خود را در کامل کنند و تبدیل وضعیت شوند. بهبود و ارتقای خدمات:

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
		افزایش رفاه دانشجویی؛ خدمات اطلاعاتی و راهنمایی؛ خدمات راهنمایی و مشاوره؛ خدمات شغلی و شغلی؛ توسعه کتابچه راهنمای دانش آموز; تشکل ها و فعالیت های دانشجویی، آموزش رهبری، نظم و انضباط شورای دانش آموزی. و انتشارات دانشجویی/سالنامه. برنامه ها و خدمات آموزشی دانشجویی به شرح زیر است: خدمات پذیرش؛ بورسیه تحصیلی و کمک مالی (SFA)؛ خدمات غذایی؛ خدمات سلامت و تندرستی؛ خدمات ایمنی و امنیتی؛ خدمات چند دینی و بین ادیان؛ خدمات برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه؛ برنامه‌های فرهنگی و هنری؛ برنامه‌های ورزشی و توسعه. و برنامه های مشارکت اجتماعی و جامعه توجه به نیازهای دانشجویان: پاسخگوی نیازهای توسعه ای کشور است. تیم ارزیابی خاطرنشان کرده است که برخی از زمینه های این برنامه ها باید با حداقل الزامات مطابق با سیاست ها، استانداردها و دستورالعمل های مربوطه CHED مطابقت داشته باشند. (PSGs). بر اساس ارزیابی برنامه CHED، کالج همچنان به پرسنل آموزشی دائمی تمام وقت اضافی برای پوشش کاستی های برنامه ها نیاز دارد. خدمات ایمنی و امنیتی؛ خدمات چند دینی و بین ادیان؛ خدمات برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه؛ برنامه‌های فرهنگی و هنری؛ برنامه‌های ورزشی و توسعه. و برنامه های مشارکت اجتماعی و جامعه. برنامه های OSAS برنامه ها و خدمات را برای رفاه و توسعه دانش آموزان اجرا، نظارت و هماهنگ می کند. داره بورسیه ها و کمک های مالی کمک هزینه های تحصیلی را تسهیل می کند و از نظر نیازهای مالی کمک می کند. نیازسنجی ساختار پشتیبانی انجام دهد. ایجاد چارچوبی برای ارائه خدمات دانشجویی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
رودریگویز[1] (۲۰۲۳)		
اقبال[2] (۲۰۲۳)	بررسی چالش های بقای برنامه درسی دندانپزشکی	درک مشترک اساتید و دانشجویان از بازدارنده‌های بقای برنامه درسی
ایجاد همکاری مشترک و نزدیک دانش آموزان و معلمان که در آن آنها به طور فعال با یکدیگر تعامل دارند تا فرآیندهای آموزشی و/یا محصولاتی را برای بهبود آموزش و یادگیری طراحی کنند		
تیموتی[3] (۲۰۲۲)	مطالعه تطبیقی بین برنامه درسی دانشگاه و صنعت	برنامه ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی متناسب با اهداف انتخابی
اولور و اگابی[4] (۲۰۲۰)	تحلیل مقایسه ای برنامه درسی دانشگاه های بین المللی و نیجریه برای مهندسی نفت: دانشگاه ایالتی دلتا به عنوان یک مطالعه موردی	تقویت منابع برنامه مانند نیازهای انسانی، زیرساختی و آموزشی / تاکید بیش از حد بر دروس ابتدایی و عمومی / در نظر نگرفتن دروس تخصصی
تقویت منابع برنامه مانند نیازهای انسانی، زیرساختی و آموزشی تقویت منابع برنامه مانند نیازهای انسانی، زیرساختی و آموزشی به عنوان یک ملاحظات کلیدی برای دوام، اجرا، دستیابی و نیازهای اعتباربخشی برنامه درسی تأثیر بر منابع انسانی با تقسیم بیش از حد دروس، تقاضا برای استادان بیشتر (که به آسانی در دسترس نیستند) بر دانشگاه و همچنین بار کاری بیش از حد بر روی اساتید		

1 Rodriguez

2 Iqbal

3 Timothy

4 Oloro & Agabi

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
موجود ایجاد می کند، در نتیجه، اساتید مستعد دچار استرس میشوند و همچنین پیامدهایی برای اعتبارسنجی دانشگاه دارد تاکید بیش از حد بر دروس ابتدایی و عمومی ، دوره های پایه ارائه شده توسط دوره های دانشکده بیش از حد ساده شده اند دروس پایه مهندسی باید برای تطبیق با کاربرد مفاهیم، تئوری ها تقویت شود. اصول و قوانین به جای تاکیدات ابتدایی. در نظر نگرفتن دروس تخصصی برنامه درسی باید برای ادغام برخی از دروس و مطالب تکراری بازنگری شود و برخی دروس اصلی در سطوح پایین‌تر تدریس شوند و در نتیجه دانشجویان را به‌اندازه کافی زودتر در معرض مهندسی نفت قرار دهد و نه در سطوح بالاتر		
مانلی[1](۲۰۲۰)	بررسی تأثیر اجرای برنامه درسی تضمین شده و قابل اجرا در آموزش هنرهای زبان انگلیسی	مشخص کردن استانداردهای محتوایی / در نظر گرفتن زمان آموزش / امکان یادگیری محتوا برای همه فراگیران طی یک دوره تحصیلی
مشخص کردن استانداردهای محتوایی مهارت استانداردها هر ساله توسط یک ارزیابی ایالتی اندازه گیری می شود تا نحوه عملکرد مناطق مدرسه در آموزش دانش آموزان را ارزیابی کند. اهداف با استانداردهای سطح پایه مرتبط است. و آنچه را که از دانش‌آموزان انتظار		

[1] Manley

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
		می‌رود «یاد بگیرند» در مقابل «انجام دادن» به وضوح بیان می‌کند. کار دانشجویی شامل مسئولیت پذیری است و با استانداردها و انتظارات سطح کلاس همسو است. از دانش‌آموزان بخواهند که به طور مؤثر با استانداردها درگیر شوند تا انتقال یادگیری را تضمین کنند. در نظر گرفتن زمان آموزش برنامه درسی بیان شده بتواند در زمان آموزشی در دسترس معلمان تدریس شود. امکان یادگیری محتوا برای همه فراگیران طی یک دوره تحصیلی یک برنامه درسی تضمین شده و قابل دوام (GVC) مشخص می‌کند که چه استانداردهایی آموزش داده می‌شوند و در نهایت به همه دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا محتوای مشخص شده را در طول یک سال تحصیلی یاد بگیرند راهبردهای تدریس (برنامه و اقدامات معلم برای مشارکت دادن دانش آموزان در یادگیری محتوا)؛ تمام دانش‌آموزان را در محیط‌های یادگیری سخت‌گیرانه و پاسخ‌گوی فرهنگی که با اجرای استراتژی‌های یادگیری فعال و تمرکز سازش ناپذیر بر سوادآموزی در حوزه‌های محتوا تعریف می‌شوند، درگیر کنید.(BCPS TOA, 2019
بندرماچر و همکاران(۲۰۱۷)	واکاوی (بررسی) فرهنگ کیفیت در آموزش عالی: بررسی واقع بینانه	وجود استانداردهای کیفیت برنامه درسی / ارائه استراتژی برای بهبود مستمر / وجود سیستم های مدیریت کیفیت / مشارکت کارکنان و دانشجویان در تصمیم گیری های / توجه به نیازهای

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
		دانشجویان / وجود خط مشی ها، رویه ها و ... / وجود فرهنگ های منعطف و مردم مدار / توجه به تنوع فرهنگی / وجود تعهد و مهارت های رهبری / تخصیص متناسب منابع / ایجاد فرصت های مشارکت / ایجاد فضای اعتماد و تفاهم مشترک / وجود ارتباطات/اطلاعات برای کیفیت / ارائه اطلاعات در مورد استراتژی ها و سیاست ها
وجود استانداردهای کیفیت برنامه درسی رسمی‌سازی و استانداردسازی شیوه‌های مدیریت کیفیت به گسترش نظارت بر کیفیت و پتانسیل شناسایی اقدامات برای بهبود کمک کرده است. با این حال، مشخص نیست که آیا این شیوه‌ها به خودی خود به بهبود واقعی آموزش و یادگیری کمک کرده‌اند یا خیر (Harvey and Williams 010). ارائه استراتژی برای بهبود مستمر ارتباطات کافی پیش نیازی برای انتشار استراتژی ها و سیاست های کیفیت، ارزیابی نتایج و شناسایی ارزش ها و باورهای کارکنان در نظر گرفته می شود برای موفقیت، استراتژی ها، فرآیندها و ابزارهای مدیریت کیفیت باید مطابق با فرهنگ سازمانی موجود عمل کنند. وجود ارتباطات/اطلاعات برای کیفیت ارائه اطلاعات در مورد استراتژی ها و سیاست ها پیوند از طریق تعهد مشترک به کارآفرینی، انعطاف پذیری و ریسک و تأکید استراتژیک		

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
		بر نوآوری ها وجود سیستم های مدیریت کیفیت رویکردهای سیستماتیک و جامع مدیریت کیفیت به طور گسترده توسط HEI پذیرفته شده‌اند و اکنون بخشی جدایی ناپذیر از تلاش‌های مؤسسات برای کارآمدتر، مؤثرتر و مشتری‌مدار شدن را تشکیل می‌دهند (Sahney et al. 2010). مشارکت کارکنان و دانشجویان در تصمیم گیری های مشارکت دانش آموزان از طریق مشارکت در آموزش و تصمیم گیری نهادی برای کیفیت مهم تلقی می شود فقدان تعهد کارکنان ممکن است نتیجه عدم مشارکت کارکنان در تصمیم گیری سازمانی باشد. به‌علاوه، توسعه فرهنگ کیفیت در صورتی که به حرفه‌ای بودن و انگیزه پیشرفت کارکنان جلب شود، احتمالاً موفقیت‌آمیزتر است (دیویس و همکاران، ۲۰۰۷). مالکیت مشترک و تصمیم گیری توسط کارکنان بخش های مختلف امکان ارائه حمایت متقابل و تقویت هویت معلم را فراهم می کند (دیویس و همکاران ۲۰۰۷). تعهد از ارائه انگیزه به کارکنان، مشارکت دادن آن‌ها در تصمیم‌گیری سازمانی، همسویی کارکنان و ارزش‌های مدیریتی و توسل به تخصص کارکنان ناشی می‌شود. توجه به نیازهای دانشجویان از نظر ساختار و فرآیندها، نقش ها، مسئولیت ها و دستورالعمل های مربوط به وظایف شغلی کارکنان و نیازهای آنان باید روشن باشد. وجود خط مشی ها، رویه ها و .. غفلت از استقلال تک تک اعضای کارکنان و تلقی کارکنان به عنوان گیرندگان منفعل خط مشی به جای مشارکت کنندگان فعال (دیویس و همکاران ۲۰۰۷؛ هاروی و

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
		استنساکر ۲۰۰۸؛ EUA 2012).. رهبری به عنوان یک عامل محرک کلی برای توسعه فرهنگ کیفیت است، در حالی که سیاست و استراتژی، مدیریت افراد و مشارکت ها و منابع مستقیماً بر اثربخشی درک شده مدیریت فرآیند تأثیر می گذارد (بورلی و همکاران ۲۰۱۲؛ کالومورا و همکاران ۲۰۰۶). وجود فرهنگ های منعطف و مردم مدار این باور رو به رشد وجود دارد که موسسات آموزش عالی باید یک "فرهنگ با کیفیت" را پرورش دهند که در آن عناصر ساختاری/مدیریتی و فرهنگی/روانشناختی برای بهبود مستمر آموزش هم افزایی عمل کنند. برای موفقیت، استراتژی ها، فرآیندها و ابزارهای مدیریت کیفیت باید مطابق با فرهنگ سازمانی موجود عمل کنند. (Irani et al. 2004; Maull et al. 2001; Powell 1995; Prajogo and McDermott 2005). اهمیتی که به فرهنگ کیفیت نسبت داده می شود ریشه در کاربرد سیاسی آن دارد: این فرهنگ نشان دهنده تغییر مطلوب از کنترل کیفیت، تاکید بر مسئولیت پذیری و مقررات، به افزایش استقلال، اعتبار و ارتقای آموزشی بر اساس تجربیات، تخصص و ارزش های HEI است.(EUA 2006) یک فرهنگ سازمانی که قصد ارتقای دائمی کیفیت را دارد و با دو عنصر متمایز مشخص می شود: از یک سو، یک عنصر فرهنگی/روان شناختی از ارزش های مشترک، باورها، انتظارات و تعهد نسبت به کیفیت و از سوی دیگر، یک عنصر ساختاری/مدیریتی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
با فرآیندهای تعریف شده ای که کیفیت را افزایش می دهند و هدف آنها هماهنگ کردن تلاش های فردی است (EUA 2006, p. 10). توجه به تنوع فرهنگی در نظر گرفتن تنوع فرهنگی وجود تعهد و مهارت های رهبری رهبری و ارتباطات به عنوان دارای اهمیت کلیدی در عناصر ساختاری/مدیریتی و فرهنگی/روان شناختی هستند. فقدان تعهد و مهارت های رهبری باعث تمرکز بر بازرسی و کنترل عمل رهبری و ارتباطات به عنوان عناصر بافت داخلی الزام آور هستند نقش حیاتی تعهد رهبری به توسعه فرهنگ با کیفیت توسط مطالعات تجربی مختلف تاکید شده است (Ardi et al. 2012; Calvo-Mora et al. 2006; Flumerfelt and Banachowski 2011; Knight and Trowler 2000; Newton 2002; Osseo-Asare et al. 2005; Osseo-Asare and Pieris 2007) سبک های رهبری با تمرکز بر ایجاد فرهنگ گروهی و مشاوره بر سبک هایی که به مسائل کیفیت از طریق بازرسی و کنترل رسیدگی می کنند ارجحیت دارند. (Davies et al. 2007; Osseo-Asare et al. 2005). تعهد رهبری و مدیریت در وهله اول یک الزام مربوط به زمینه سازمانی است (نیوتن ۲۰۰۲). رهبری به عنوان یک عامل محرک کلی برای توسعه فرهنگ کیفیت شناخته می شود مناسب‌ترین سبک رهبری، سبکی است که به رویه‌ها و شیوه‌ها، ارزش‌ها و الزامات خاص کارکنان حساس باشد (Kleijnen et al. 2011; Kekale 2000).		

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
		تخصیص متناسب منابع تخصیص منابع ایجاد فرصت های مشارکت کارکنان این فرصت را دارند که بهبودهای آموزشی را آغاز کنند. این بر آزادی عمل کارکنان تأثیر می گذارد تا تجربه و تخصص خود را به عمل آورند ایجاد فضای اعتماد و تفاهم مشترک باید از طریق عناصری مانند ارتباطات، مشارکت و اعتماد به هم مرتبط شوند. فضای اعتماد و تفاهم مشترک ایجاد کنید وجود ارتباطات/اطلاعات برای کیفیت ارتباطات کافی پیش نیازی برای انتشار استراتژی ها و سیاست های کیفیت، ارزیابی نتایج و شناسایی ارزش ها و باورهای کارکنان در نظر گرفته می شود. عناصر رهبری و «ارتباطات» هر دو را دارند ویژگی های «ساختاری/مدیریتی» و «فرهنگی/روانی» و به عنوان عناصر الزام آور عمل می کنند رهبری و ارتباطات به عنوان عناصر بافت داخلی الزام آور برای اینکه بتوان ابتکاراتی را منتشر کرد که فرهنگ کیفیت را پرورش می دهد، HEI به کانال های ارتباطی مناسب نیاز دارد (لوماس ۲۰۰٤). یک زیرساخت ارتباطی که به خوبی کار می کند، مدیریت HEI را قادر می سازد تا با دانشجویان و کارکنان در مورد سیاست ها و جهت گیری های استراتژیک مشورت، تعامل و اطلاع رسانی کند

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
		رتباط در داخل و بین بخش ها برای شناسایی و مقابله فعالانه با احساسات سوء تفاهم ضروری است مطالعات مختلف در مورد روابط متقابل بین عناصر فرهنگ ساختاری/مدیریتی، رهبری، ارتباطات و کیفیت فرهنگی/روانشناختی به این نتیجه رسیدند که پرداختن یکپارچه و همزمان به این عناصر به دستیابی به نتایج کمک می‌کند. ز آنجایی که ارتباطات توزیع استراتژی ها، سیاست ها و مسئولیت ها را امکان پذیر می کند. از آنجایی که کارکنان از طریق ارتباطات اطلاعاتی را در مورد بهترین شیوه‌ها به دست می‌آورند، می‌توانند فرآیندهای اصلی را ارزیابی کنند و نقاط بهبود را نشان دهند رتباطات برای شناسایی و مقابله با جهت گیری های ارزشی متفاوت در میان کارکنان حیاتی است. مهمترین مکانیسم های کاری یک فرهنگ کیفیت در HEI شامل روابط (تعامل انسانی) و عاملیت (دلایل عمل) است. ارائه اطلاعات در مورد استراتژی ها و سیاست ها دغام داده های تجربی کمی یا کیفی (مصاحبه، پرسشنامه، تجزیه و تحلیل اسناد، بررسی ادبیات ساختاریافته) انجام مطالعات موردی توصیفی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
توماس مانی[1] (۲۰۱۶)	برنامه درسی تضمین شده و قابل اجرا عنوان مناسبی نیست	دارابودن فرصت برابر دانشجویان برای یادگیری / دسترسی دانشجویان به اساتید و محتوا / در نظر گرفتن زمان مورد نیاز و مناسب یادگیری / ایجاد درک مشترک استاد و دانشجو از برنامه درسی و تعهد به آموزش آن / ایجاد شرایط مساعد برای یادگیری کار تیمی توسط دانشجویان / ارائه فرصت های گسترده برای تجزیه و تحلیل عمیق برنامه درسی
دارابودن فرصت برابر دانشجویان برای یادگیری : دسترسی دانشجویان به اساتید و محتوا : در نظر گرفتن زمان مورد نیاز و مناسب یادگیری: ایجاد درک مشترک استاد و دانشجو از برنامه درسی و تعهد به آموزش آن : اگر قرار است مدارس یک برنامه درسی واقعا تضمین شده و قابل اجرا ایجاد کنند، کسانی که برای ارائه آن فراخوانده می شوند باید هم درک مشترکی از برنامه درسی داشته باشند و هم متعهد به آموزش آن باشند.» ایجاد شرایط مساعد برای یادگیری کار تیمی توسط دانشجویان:		

[1] Many

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
ارائه فرصت های گسترده برای تجزیه و تحلیل عمیق برنامه درسی:		
نجیرو[1](۲۰۱۶)	درک فرهنگ کیفیت در تضمین یادگیری در سطوح عالی مؤسسات آموزشی	تدوین ماموریت و چشم انداز مربوطه / دستیابی به استانداردها و اهداف / تهیه منابع برای عملکرد بهینه / توجه به نیازهای دانشجویان / توجه به شایستگی‌های اساتید / تعامل دانشجویان با اساتید، کارکنان و مدیریت
تاکت[2] و همکاران(۲۰۱۶)	طراحی چارچوب ارزشیابی استانداردهای پایه کمیسیون جهانی آموزش پزشکی	وجود ماموریت و اهداف روشن / ارائه برنامه آموزشی / انجام ارزشیابی دانشجویان / توجه به نیازهای دانشجویان / توجه به نیازهای اساتید و کارکنان / وجود منابع آموزشی مناسب / انجام ارزشیابی و سنجش برنامه درسی / وجود حاکمیت و مدیریت مناسب / امکان بازبینی مستمر برنامه ها
رایان[3](۲۰۱۵)	تضمین کیفیت در آموزش عالی: مروری بر ادبیات	امکان مشارکت فراگیران در فرآیند تضمین کیفیت / انجام ارزشیابی دانشجو از برنامه های تحصیلی / وجود

[1] Njiro
[2] Tackett
[3] Ryan

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
		تعامل استاد و دانشجو
مک کاریک[1] و همکاران(۲۰۱۰)	انجام خودارزیابی با استفاده از استانداردهای کمیسیون جهانی آموزش پزشکی –یک مطالعه موردی دانشکده پزشکی بین‌المللی.	وجود ماموریت و اهداف / ارائه برنامه آموزشی / ارزشیابی دانشجویان / توجه به نیازهای دانشجویان / توجه به نیازهای اساتید و کارکنان / وجود منابع آموزشی مناسب / انجام ارزشیابی و سنجش برنامه درسی / وجود حاکمیت و مدیریت مناسب / امکان بازبینی مستمر برنامه ها
شین[2] و همکاران(۲۰۱۵)	نقش تضمین کیفیت و اعتباربخشی برنامه در حمایت از توسعه برنامه‌های درسی نوآورانه کشاورزی	لزوم توجه به نوآوری برای بقای برنامه درسی / مطابقت سیستم های پاداش و ارتقاء اساتید با عملکردهای دانشگاهی شان / در نظر گرفتن ارزش های فرهنگی / در نظر گرفتن نتایج یادگیری / انجام ارزشیابی و سنجش برنامه درسی
ساء کاو[3] (۲۰۱٤)	تدوین شاخص‌های الگوی آموزش الکترونیکی برای مؤسسات آموزش عالی	ارائه برنامه درسی و طراحی آموزشی / وجود منابع و فناوری اطلاعات توجه یادگیری و آموزش / وجود اساتید یادگیرنده و کارکنان حمایتی

[1] Maccarrick
[2] Shinn
[3] Sae-Khow

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
		انجام ارزشیابی و سنجش برنامه درسی
آلسون و همکاران (۲۰۱۳)	اجرای برنامه درسی آنلاین برای آموزش پزشکی: بررسی عوامل موثر برای موفقیت.	طراحی برنامه درسی / ارائه بازخورد آموزشی / اجرای مناسب برنامه درسی / متناسب بودن ویژگی های رسانه های آموزشی/ تناسب ترکیب عناصر برنامه درسی / توجه به زمان / وجود محیط یادگیرنده محور / سطح نامناسب محتوای برنامه درسی / وجود آزمون ها با کیفیت پایین وجود موانع تکنولوژیکی / وجود موانع رابط کاربری / ادغام با کیفیت پایین / عدم وجود زمان کافی / مقاومت کارآموز در برابر برنامه درسی جدید / عدم تعامل اجتماعی
سابایت و الزیور[1] (۲۰۱۲)	ارزشیابی برنامه کارشناسی ارشد آموزش پزشکی: دستیابی به حداقل استانداردهای کیفی	وجود ماموریت و اهداف / ارائه برنامه آموزشی / انجام ارزشیابی دانشجویان / توجه به نیازهای دانشجویان / توجه به نیازهای اساتید و کارکنان / وجود منابع آموزشی مناسب / انجام ارزشیابی و سنجش برنامه درسی / وجود حاکمیت

[1] Subait & Elzubeir

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
		و مدیریت مناسب / امکان بازبینی مستمر برنامه ها
ژانت[1] و همکاران(۲۰۱۲)	اهمیت استانداردهای اعتباربخشی آموزش پزشکی	وجود ماموریت و اهداف / ارائه برنامه آموزشی / انجام ارزشیابی دانشجویان / توجه به نیازهای دانشجویان / توجه به نیازهای اساتید و کارکنان / وجود منابع آموزشی مناسب / انجام ارزشیابی و سنجش برنامه درسی / وجود حاکمیت و مدیریت مناسب / امکان بازبینی مستمر برنامه ها
دامن[2] و همکاران(۲۰۱۱)	مهارت آموزشی مبتنی بر شواهد پس از فارغ التحصیلی –بررسی سیستماتیک بر اساس چارچوب کیفیت استانداردهای کمیسیون جهانی آموزش پزشکی	وجود ماموریت و اهداف / ارائه برنامه آموزشی / انجام ارزشیابی دانشجویان / توجه به نیازهای دانشجویان / توجه به نیازهای اساتید و کارکنان / وجود منابع آموزشی مناسب / انجام ارزشیابی و سنجش برنامه درسی / وجود حاکمیت و مدیریت مناسب / امکان بازبینی مستمر برنامه ها
دوفویر و	رهبران یادگیری	تضمین تدریس محتوای مشخص شده

[1] Van Zanten
[2] Damen

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
مارزانو (۲۰۱۱)[1]		در دوره ها و سطوح تحصیلی
ویزی[2] (۲۰۱۱)	عواملی که سرپرستان هنگام تصمیم گیری بین برنامه درسی توسعه یافته تجاری یا برنامه درسی توسعه یافته محلی در نظر می گیرند.	در نظرگرفتن میزان یادگیری و موفقیت دانشجویان / امکان پاسخگویی به نیازهای دانشجویان / ارائه فرصت یادگیری و زمان تضمینی برای اجرای برنامه درسی.
چانی[3] و همکاران (۲۰۰۹)	مقدمه ای بر شاخص های کیفی آموزش از راه دور	ارائه بازخورد سریع / وجود خدمات پشتیبانی دانشجو / انجام ارزشیابی و سنجش برنامه درسی / شناخت و تحلیل دانشجویان / ارائه طرح فناوری مستند شده / ارائه دستورالعمل ساختار دوره های آموزشی/ وجود راهبردهای یادگیری فعال / احترام به سبک های متنوع یادگیری / ارائه خدمات پشتیبانی دانشکده / تناسب هدف استفاده از آموزش ازا راه دور با ماموریت های موسسه آموزشی / استفاده از ابزار

[1] DuFour & Marzano
[2] Veasey
[3] Chaney

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
		مناسب آموزشی / قابلیت اطمینان فناوری های موجود / بررسی و بازبینی مواد و منابع آموزشی
پاگسلی[1] و همکاران(۲۰۰۸)	اهمیت کیفیت: استانداردهای متفاوت در مقطع کارشناسی ارشد در برنامه آموزش پزشکی	دارا بودن چارچوب زمانی / توجه به مدت زمان برنامه درسی / تطابق زمان پیش بینی انجام پایان نامه با زمان در نظر گرفته شده برای اتمام آن.
لامپه[2](۲۰۰۵)	تنش بین جنبش تست استاندارد و برنامه درسی قابل اجرا	ایجاد فرصت های توسعه حرفه ای اساتید / ارائه راهبردهایی برای ایجاد یک برنامه درسی مناسب / فراهم کردن فرصت های یادگیری دانشجویان
ایجاد فرصت های توسعه حرفه ای اساتید ارائه راهبردهایی برای ایجاد یک برنامه درسی مناسب فراهم کردن فرصت های یادگیری دانشجویان		
مارزانو[3](۲۰۰۳)	آنچه در مدارس عمل می کنند: تبدیل تحقیق به عمل	وجود توالی افقی مناسب بین محتواهای یک دوره / وجود توالی عمودی مناسب محتوا در سطوح تحصیلی / دارا بودن هدف واقع بینانه، شفاف و روشن / وجود اهداف سختگیرانه و دشوار برای

[1] Pugsley
[2] Lumpe
[3] Marzano

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
		به چالش کشیدن دانشجو عدم امکان جایگزینی محتوا یا تکالیف جایگزین سرفصل های برنامه درسی مصوب
وجود توالی افقی مناسب بین محتواهای یک دوره وجود توالی عمودی مناسب محتوا در سطوح تحصیلی دارا بودن هدف واقع بینانه، شفاف و روشن وجود اهداف سختگیرانه و دشوار برای به چالش کشیدن دانشجو عدم امکان جایگزینی محتوا یا تکالیف جایگزین سرفصل های برنامه درسی مصوب		
دوفویر[1](۱۹۹۸)	جوامع یادگیری حرفه ای در محل کار: بهترین روش ها برای افزایش پیشرفت دانشجویان	ارائه مسئولیت جمعی یادگیری فراگیران در تیم های مشترک / ایجاد یک برنامه درسی تضمین شده و قابل اجرا برای تعیین دانش، مهارت ها و استعدادهای مورد انتظار فراگیران.
ارائه مسئولیت جمعی یادگیری فراگیران در تیم های مشترک ایجاد یک برنامه درسی تضمین شده و قابل اجرا برای تعیین دانش، مهارت ها و استعدادهای مورد انتظار فراگیران.		
راف[2] و همکاران(۱۹۹۷)	ساخت و اعتباریابی ابزار سنجش آموزش محیطی	توجه به برداشت دانشجویان از تدریس / توجه به دیدگاه دانشجویان به اساتید / توجه به ادراک فراگیران از جو کلاس /

[1] dufour
[2] Roff

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
		توجه به خودپنداره تحصیلی دانشجویان / توجه به خودپنداره اجتماعی دانشجویان
توجه به برداشت دانشجویان از تدریس توجه به دیدگاه دانشجویان به اساتید توجه به ادراک فراگیران از جو کلاس توجه به خودپنداره تحصیلی دانشجویان توجه به خودپنداره اجتماعی دانشجویان		
بنتلر[1] (۱۹۸۷)	مدل های سازمان آموزشی	برنامه ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی متناسب با اهداف انتخابی
برنامه ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی متناسب با اهداف انتخابی برنامه های اموزشی متناسب با اهداف تعیین شده باشند		
باتری[2] (۱۹۷۹)	برنامه درسی آموزش پزشکی	توجه به نیازهای دانشجویان / وجود مسئولیت جمعی یادگیری فراگیران
توجه به نیازهای دانشجویان برنامه درسی قابل اجرا برای برآورده کردن نیازهای فراگیران ارائه می شود وجود مسئولیت جمعی یادگیری فراگیران کلاس های اصلی به طور مطلوب توسط یک معلم تدریس نمی شود بلکه توسط یک		

[1] Bentler
[2] Buttery

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محقق(ان) و سال	عنوان پژوهش	مهم ترین یافته ها
تیم است ،		

۵-تطبیق، خلاصه، تجزیه و تحلیل و گزارش داده ها[1]

پس از انتخاب مقالات، داده ها را در فرم استخراج داده در اکسل استخراج در جدول ۱ ثبت شدند و بر اساس جدول ۳ یافته‌های پژوهش در دو سطح تسهیل گرها و بازدارنده های بقای برنامه درسی خلاصه شدند.

جدول (۳): نقش تسهیل‌گری و بازدارندگی عناصر و مولفه های برنامه درسی آموزش عالی در بقا یا عدم بقای آن

مضامین سازماندهنده	مضمون پایه تسهیل گران بقای برنامه درسی	مضمون پایه بازدارندگان بقای برنامه درسی
طراحی برنامه درسی	تناسب اهداف برنامه درسی با اهداف و ماموریت های دانشگاه	عدم همخوانی اهداف برنامه درسی با استراتژی های کلان دانشگاه
	طراحی و تدوین برنامه درسی با افزایش انتشارات و مشارکت در تحقیقات	عدم توجه به فرهنگ پژوهش و آموزش
	تدوین و بازنگری برنامه	عدم یکپارچگی ،زمان بندی و

[1] Collating, summarising and reporting the results

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مضامین سازماندهنده	مضمون پایه تسهیل گران بقای برنامه درسی	مضمون پایه بازدارندگان بقای برنامه درسی
	درسی براساس ۳ معیار یکپارچگی محتوا،زمان بندی و جذابیت	جذابیت محتوای برنامه درسی
	درک مشترک استاد و دانشجو از بازدارندهای بقای برنامه درسی	واگرایی استاد و دانشجو در درک بازدارنده های بقای برنامه درسی
	توازن در تاکید محتوا بر دروس عمومی و تخصصی	عدم توازن در محتوای برنامه درسی
	امکان یادگیری محتوا برای همه دانشجویان طی یک دوره تحصیلی	قابلیت یادگیری پایین محتوای برنامه درسی
	رعایت استانداردهای کیفیت برنامه درسی	عدم توجه به استانداردهای کیفیت برنامه درسی
	وجود استراتژی مشخص و روشن برای بهبود مستمر	عدم وجود یک استراتژی مشخص
	وجود سیستم های مدیریت کیفیت برنامه درسی	عدم وجود سیستم های مدیریت کیفیت برنامه درسی
	توجه به تنوع فرهنگی(در نظر گرفتن ارزش های	عدم وجود برنامه درسی پاسخگوی فرهنگی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مضامین سازماندهنده	مضمون پایه تسهیل گران بقای برنامه درسی	مضمون پایه بازدارندگان بقای برنامه درسی
	فرهنگی)	
	طراحی برنامه درسی بر اساس روال مشخص و دقیق	عدم استناد به یک مدل مشخص در طراحی برنامه درسی
	وجود اهداف چالش برانگیز و جذاب و پاداش دهنده	عدم وجود اهداف چالش برانگیز
	توجه به نوآوری در برنامه درسی	عدم توجه به نوآوری در برنامه درسی
	تناسب بین عناصر برنامه درسی	عدم تناسب در ترکیب عناصر برنامه درسی
	وجود ارتباط بین فرهنگ و برنامه درسی	واگرایی بین فرهنگ و برنامه درسی
	ارائه دستورالعمل روشن و دقیق در مورد ساختار دوره ها	مبهم بودن ساختار دوره های آموزشی
	ارائه راهبرد مناسب برای ایجاد یک برنامه درسی	عدم وجود راهبرد مشخص برای ایجاد برنامه درسی
	دارابودن هدف واقع بینانه	وجود اهداف مبهم و دست نیافتنی
	ایجاد برنامه درسی تضمین شده و قابل اجرا	برنامه درسی غیر قابل اجرا

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مضامین سازماندهنده	مضمون پایه تسهیل گران بقای برنامه درسی	مضمون پایه بازدارندگان بقای برنامه درسی
	مسئولیت جمعی یادگیری فراگیران در تیم های مشترک	عدم مسئولیت پذیری و کار گروهی
	ارائه فرصت یادگیری دانشجویان	عدم ارائه فرصت یادگیری دانشجویان
	ارائه فرصت های توسعه ای اساتید	عدم ایجاد فرصت توسعه ای اساتید
	دارا بودن چارچوب زمانی مشخص برنامه درسی	عدم وجود چارچوب زمانی برنامه درسی
	تناسب زمان برنامه ریزی شده با محتوا	عدم تناسب زمان برنامه ریزی شده با محتوا
	شناخت و تحلیل دقیق دانشجویان و نیازهای آنان	عدم شناخت و تحلیل دانشجویان
	وجود راهبردهای یادگیری فعال	عدم وجود راهبردهای یادگیری فعال
	در نظر گرفتن سبک های یادگیری	عدم توجه به سبک های یادگیری
	مشارکت دانشجویان در فرایند تضمین کیفیت	عدم مشارکت دانشجویان در فرایند تضمین کیفیت
	ارائه فرصت های گسترده برای تجزیه و تحلیل برنامه درسی	عدم وجود فرصت تجزیه و تحلیل برنامه درسی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مضامین سازماندهنده	مضمون پایه تسهیل گران بقای برنامه درسی	مضمون پایه بازدارندگان بقای برنامه درسی
	ارائه اطلاعات در مورد استراتژی ها و برنامه	ابهام در استراتزی و برنامه
	مشارکت ذینفعان برنامه درسی در تصمیم گیری ها	عدم مشارکت ذینفعان در تصمیم گیری ها
	بهبود و ارتقای مستمر خدمات اجرای برنامه درسی	کاهش کیفیت خدمات اجرای برنامه درسی
	مشخص کردن استانداردهای طراحی محتوای برنامه درسی	عدم وجود استانداردهای طراحی محتوای برنامه درسی
	وجود توالی افقی مناسب بین محتوای یک دوره تحصیلی	عدم وجود توالی افقی بین محتوای دوره
	وجود توالی عمودی مناسب محتوا در سطوح تحصیلی	عدم وجود توالی عمودی بین سطوح تحصیلی
استاد	تضمین تدریس محتوای مشخص شده در زمان مربوطه	عدم وجود یک برنامه تدریس مشخص
	توجه به نیازها و تخصص اساتید در طراحی برنامه درسی	عدم توجه به نیازها و تخصص اساتید

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مضامین سازماندهنده	مضمون پایه تسهیل گران بقای برنامه درسی	مضمون پایه بازدارندگان بقای برنامه درسی
	اساتید یادگیرنده	اساتید منفعل
	علمی و حرفه ای بودن اساتید	غیر علمی بودن اساتید
	تعهد اساتید به برنامه درسی	عدم تعهد اساتید به برنامه درسی
دانشجو	در نظر گرفتن نیازهای دانشجویان	عدم توجه به نیازهای دانشجویان
	توجه به دستاوردهای دانشجویان از تدریس	عدم توجه به ادراکات و دستاوردهای دانشجویان از تدریس
	تاکید بر دیدگاه دانشجویان نسبت به اساتید	عدم توجه به ارزشیابی دانشجویان از اساتید
	توجه به ادراک دانشچویان از جو کلاس	عدم توجه به ادراک دانشچویان از جو کلاس
	در نظر گرفتن خودپنداره تحصیلی دانشجویان	در نظر نگرفتن خودپنداره تحصیلی دانشجویان
	توجه به خودپنداره اجتماعی دانشجویان در طراحی برنامه درسی	در نظر نگرفتن خودپنداره اجتماعی دانشجویان
	دسترسی دانشجو به اساتید و محتوا	عدم امکان دسترسی دانشجو به محتوا و استاد

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مضامین سازماندهنده	مضمون پایه تسهیل گران بقای برنامه درسی	مضمون پایه بازدارندگان بقای برنامه درسی
	تعهد دانشجو به برنامه درسی	عدم تعهد دانشجو به برنامه درسی
فناوری	ارائه طرح های فناوری مستند شده	عدم مستند سازی طرح های فناورانه
	استفاده از فناوری و ابزار مناسب آموزشی	عدم استفاده از فناوری و ابزار مناسب آموزشی
	فناوری قابل اعتماد در طراحی برنامه درسی	عدم وجود فناوری قابل اعتماد در طراحی برنامه درسی
	بررسی و بازبینی مستمر مواد و منابع آموزشی	عدم بازبینی و بررسی مواد و منابع آموزشی
	طراحی ابزار مناسب برای سنجش اثربخشی برنامه درسی	عدم طراحی ابزار مناسب سنجش اثربخشی برنامه درسی
	وجود منابع اموزشی متناسب	عدم وجود منابع آموزشی متناسب
	راهبردهای اثربخش برای برطرف نمودن موانع فناوری	وجود موانع فناوری
	وجود رسانه های آموزشی متناسب با برنامه درسی	عدم تناسب ویژگی های رسانه های آموزشی با برنامه درسی
	کتابخانه مجهز به فناوری های IT	کتابخانه سنتی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مضامین سازماندهنده	مضمون پایه تسهیل گران بقای برنامه درسی	مضمون پایه بازدارندگان بقای برنامه درسی
	تخصیص بودجه مناسب برای پژوهش	عدم تخصیص یا تخصیص نامناسب بودجه پزوهش
رهبری	وجود حاکمیت و مدیریت مناسب در دانشگاه	عدم وجود حاکمیت و مدیریت غیرآکادمیک
	مهارت رهبری و تعهد بین اعضای برنامه درسی	عدم مهارت رهبری و تعهد بین اعضای برنامه درسی
	تخصیص مناسب منابع	نابرابری در تخصیص منابع
محیط آموزشی	وجود خدمات پشتیبانی قوی	عدم وجود خدمات پشتیبانی
	محیط یادگیرنده محور	تاکید بر نقش اصلی استاد در تدریس
	توجه و تمرکز بر یادگیری و آموزش	عدم توجه به یادگیری و آموزش
	وجود تعامل اثربخش استاد و دانشجو	عدم وجود تعامل بین استاد و دانشجو
	وجود محیط امن و منظم آموزشی	محیط همراه با تهدید و ترس
	تعامل دانشگاه و صنعت	عدم تعامل دانشگاه و صنعت
	فضای اعتماد و تفاهم	فضای بی اعتمادی بین دانشجویان از اساتید و مدیران

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مضامین سازماندهنده	مضمون پایه تسهیل گران بقای برنامه درسی	مضمون پایه بازدارندگان بقای برنامه درسی
	شرایط و فرصت مشارکت	عدم ایجاد فرصت مشارکت
ارزشیابی	ارائه بازخورد سریع	عدم ارائه بازخورد
	ارزشیابی و سنجش برنامه درسی	عدم انجام ارزشیابی و سنجش برنامه درسی
	سنجش میزان یادگیری و موفقیت دانشجو	عدم سنجش میزان یادگیری و موفقیت دانشجو
	وجود آزمون های استاندارد	آزمون های غیر استاندارد
	تاکید بر نتایج یادگیری	در نظر نگرفتن نتایج یادگیری
	ارزشیابی دانشجو از برنامه ای آموزشی	عدم ارزشیابی دانشجو از برنامه ای آموزشی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از مطالعه حاضر شناسایی تسهیل‌گران و بازدارنده های بقای برنامه درسی بود. از آنجایی که ارزشیابی قابلیت بقای برنامه درسی مستلزم آگاهی از استانداردها و بازدارنده های کیفیت برنامه درسی است، در این پژوهش ۷۵ معیار تسهیل‌گری بقای یک برنامه درسی و یا عدم بقای آن کشف گردید.

اولین معیار بقای یک برنامه درسی، طراحی برنامه درسی بود. طراحی برنامه درسی حلقه اصلی اصلاحات آموزشی است و اهمیت آن در دانشگاه ها برجسته است. هدف طراحی برنامه درسی، ترکیب پویای اهداف آموزشی، محتوای آموزشی، روش‌های تدریس و ...، از طریق برنامه‌ریزی و ترتیب منظم، به منظور

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

بهبود مهارت های دانشجویان است. علاوه بر این، طراحی برنامه درسی همچنین باید بر یکپارچه سازی و استفاده از منابع آموزشی، مانند کتاب های درسی، منابع آنلاین، فعالیت های عملی و ...، برای غنی سازی روش های تدریس و بهبود کیفیت تدریس تمرکز کند (چن ، ۲۰۲۳). نحوه اجرای موثر طراحی برنامه درسی و ارزشیابی تدریس به منظور ارتقای کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها به کانون توجه اساتید تبدیل شده است(ونگ زنجینگ[1]،۲۰۲۳). نقش طراحی برنامه درسی دانشگاه ها بسیار مهم است. اولاً، یک برنامه درسی خوب طراحی شده می‌تواند کمک موثری به تحریک علاقه و اشتیاق دانشجویان به یادگیری باشد و اثربخشی تدریس را بهبود بخشد. دوما، طراحی برنامه درسی می‌تواند اساتید را راهنمایی کند تا محتوا و زمان تدریس را به طور معقول تنظیم کنند و از پیشرفت منظم فعالیت های آموزشی اطمینان حاصل کنند. علاوه بر این، طراحی برنامه درسی با کیفیت همچنین به بهبود کیفیت کلی دانشجویان، پرورش توانایی نوآوری و دیدگاه آنها کمک می‌کند. به طور خلاصه، طراحی دوره های مختلف در دانشگاه ها نقشی ضروری در ارتقای کیفیت آموزش و پرورش ایفا می‌کند. استانداردهای یک استراتژی آموزشی صحیح و محتوایی که به کیفیت برنامه درسی کمک می‌کند، وجود یک مأموریت قوی و مرتبط و اهداف مرتبط ، طراحی مناسب، در دسترس بودن دستورالعمل های توسعه و اجرای آموزشی(نجیرو[2]،۲۰۱۶: دامن۳ و همکاران ،۲۰۱۱: ون ژانت٤ و همکاران، ۲۰۱۲) و بازبینی منظم مواد آموزشی(چانی۵ و همکاران،۲۰۰۹) می‌باشد.

[1] Wang Zhenjing
[2] Njiro
[3] Damen
[4] Van Zanten
[5] Chaney

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

براساس نتایج پژوهش، بافت سازمانی یکی دیگر از زمینه‌هایی است که بر کیفیت برنامه درسی تأثیر می‌گذارد. هاردن در سال ۱۹۸٦ "سازمان دهی برنامه درسی" را به عنوان یکی از سوالاتی که در هنگام توسعه برنامه درسی باید به آن باید پاسخ داد ، معرفی نموده است. بندرماخر و همکاران(۲۰۱۷) نیز به اهمیت عناصر بافت سازمانی اشاره کردند. با توجه به زمینه(بافت) سازمانی، رهبری و ارتباطات حوزه های مهم دیگری هستند که بدون آنها اجرای موفقیت آمیز برنامه درسی امکان پذیر نیست به دلیل این که کیفیت برنامه درسی را مستقیماً تحت تأثیر قرار می‌دهند. در رابطه با این موضوع، بندرماخر و همکاران(۲۰۱۷) بازدارنده‌های برنامه درسی را با رهبری ناکارآمد، عدم مشارکت دانشجویان و اساتید، منابع ناکافی، فرهنگ سخت (غیرمنعطف) و ارتباطات ضعیف در ارتباط دانستند.

با توجه به بازدارنده‌های کیفیت، مواردی که در حوزه استراتژی و محتوای آموزشی توسط پژوهشگران مورد تاکید واقع شده است، محتوای نامناسب و سطح پایین ادغام مانع از استفاده صحیح از محتوای برنامه درسی می باشد (آلسون و همکاران ،۲۰۱۳). علاوه بر این، تعامل اجتماعی اندک و مقاومت دانشجویان در برابر تجدید برنامه درسی، به عنوان موانع یادگیری عمل می‌کند. تضعیف بیشتر کیفیت برنامه درسی، با تأثیر مخرب بر فرهنگ کیفیت، ناتوانی در پاسخگویی به تقاضاهای در حال تکامل دانشجویان بود (بندرماخرو همکاران،۲۰۱۷). در برنامه‌های آموزش از راه دور، فقدان زمان کافی ناشی از تعهدات بیش از حد خدمات، همگی کیفیت برنامه درسی را به خطر می اندازد (آلسون و همکاران ،۲۰۱۳). موانع دیگر برای کیفیت برنامه درسی، کنار گذاشتن اعضای هیئت علمی از تصمیم‌گیری سازمانی (بندرماخرو همکاران،۲۰۱۷) و محیط آموزشی/کاری نامطلوب بود که عامل دوم بیانگر فرهنگ سفت و سخت، کنترل مدار و انضباطی و فرهنگ پژوهشی است که آموزش را کم ارزش می

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

داند (بندرماخرو همکاران،۲۰۱۷). در حالی که کانال‌های ارتباطی ضعیف و عدم اشتراک‌گذاری بهترین شیوه‌ها در سراسر سازمان، دستیابی به کیفیت برنامه درسی خوب را مختل می‌کند (بندرماخرو همکاران،۲۰۱۷). در انتها، رهبری ناکارآمد می‌تواند بر کیفیت برنامه درسی تأثیر نامطلوب بگذارد، این مورد زمانی بود که رهبران آموزشی در ایجاد خط‌مشی‌ها، رویه‌ها، سیستم‌ها، منابع و توزیع مسئولیت‌ها ناکام ماندند ویا به عنوان دروازه‌بان ارتباطی که بر بازرسی و بازرسی متمرکز بودند عمل کردند و فقط کنترل کردند (بندرماخرو همکاران،۲۰۱۷).

از دیگر عوامل مهم، مدرسان و دانشجویان به عنوان ذینفعان اصلی برنامه درسی هستند (مولر[1] و همکاران، ۲۰۰۸). برداشت آنها از برنامه درسی برای بهبود آن دارای اهمیت است. همگرایی در ادراکات آنها می‌تواند نتایج برنامه درسی را بهبود بخشد در حالی که واگرایی می تواند بر نتایج درسی تأثیر منفی بگذارد (بروک [2]و همکاران، ۲۰۰٦). دانشجویان نقش مهمی در تعیین کیفیت برنامه درسی ایفا کردند، به طوری که ادراکات آن‌ها از تدریس، مدرسان، فضای آموزشی، ادراک تحصیلی از خود و خود ادراک اجتماعی با کیفیت محیط آموزشی رابطه مثبتی دارد (راف[3]و همکاران ،۱۹۹۷). مشارکت دادن دانشجویان در فرآیندهای تصمیم‌گیری سازمان، ارزیابی برنامه‌های تحصیلی (رایان[4]،۲۰۱۵)، اجازه دادن به آنها برای استفاده از تکنیک‌های یادگیری فعال در مورد برنامه‌های آموزش از راه دور (چانی[5] و همکاران،۲۰۰۹) و دادن زمان کافی برای آنها (آلسون و همکاران،۲۰۱۳) همه عوامل بودند. به همین ترتیب، مشارکت اعضای هیئت علمی در نقش‌های متعدد، تصمیم‌گیری سازمانی (بندماخر و

[1] Muller
[2] Brok
[3] Roff
[4] Ryan
[5] Chaney

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

همکاران،۲۰۱۷) و در فعالیت های منظم توسعه اساتید، و آشنایی آنها با روش-های جدید تدریس به افزایش کیفیت برنامه درسی کمک می‌کند. همچنین، مدرسانی که به رویکردهای یادگیری متفاوت دانشجویان خود احترام می‌گذاشتند، سهم مهمی در کیفیت برنامه درسی داشتند.(مک کریک و همکاران[1]،۲۰۱۷).

در حوزه ارزشیابی دانشجو، ارائه بازخورد سریع، کیفیت برنامه درسی را با دادن فرصتی به دانشجویان برای آگاهی از کاستی‌های خود و بهبود خود، افزایش می دهد (سینو[2]،۲۰۱٤). هنگامی که محیط یادگیرنده محور باشد، محیط نیز می تواند سودمند باشد زیرا فرصت‌های یادگیری را برای دانشجویان افزایش می دهد(السون و همکاران،۲۰۱۳) و در مورد محیط کار، زمانی که با فرهنگ منعطف و مردم مدار، جو اعتماد، و درک مشترک بین اساتید و کارکنان پشتیبانی از اصول آموزشی مورد استفاده در برنامه درسی مشخص می شود (بندماخر و همکاران،۲۰۱۷). از دیگر عوامل ارتقای کیفیت، ارتباط مناسب برنامه درسی با ذینفعان بود که اثربخشی آن را افزایش داد (بندماخر و همکاران،۲۰۱۷، دامن و همکاران،۲۰۱۱). استفاده از فناوری قابل اعتماد با پشتوانه یک طرح فناوری مستند به خوبی، و انتخاب و استفاده از ابزار و رسانه مناسب در مورد. آموزش از راه دور (چانی و همکاران،۲۰۰۹) در نهایت، رهبری مؤثر می تواند کیفیت برنامه درسی را با رهبران دارای ظرفیت چند وجهی برای ایجاد مشارکت، تخصیص منابع، تأثیرگذاری بر افراد، مدیریت فرآیند، بهینه سازی عملکرد مؤسسه و دستیابی به استانداردها و اهداف، هدایت کند (بندماخر و همکاران،۲۰۱۷).

[1] Bendermacher
[2] Sae-Khow

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

ارزشیابی برنامه درسی نیز به طور معمول برای تعیین کیفیت برنامه درسی از طریق مقایسه آن با استانداردهای کیفی خاص استفاده می شود. ارزشیابی برنامه درسی ممکن است نشان دهد که یک برنامه درسی یا مطابق با استانداردهای مورد انتظار است یا نه. معمولاً، ارزشیابی برنامه درسی بازدارنده‌هایی را در نظر نمی‌گیرد که نشان‌دهنده مشکلاتی است که ممکن است بر کیفیت برنامه درسی تأثیر منفی بگذارد و توجیهاتی در مورد عدم رعایت استانداردها ارائه دهد(خان و همکاران، ۲۰۱۹). اندازه گیری این بازدارنده های بقای یک برنامه درسی بسیار مهم است. ادراک مدرسان و فراگیران، دو ذینفع کلیدی برنامه درسی، می تواند بازدارنده های بقای برنامه درسی را روشن کند (چان و همکاران، ۲۰۲۰؛ ترنر و همکاران، ۲۰۱۷). با این حال، آنها ممکن است برداشت های متفاوتی در مورد جنبه های خاص برنامه درسی داشته باشند (پررا و همکاران، ۲۰۰۸). همگرایی زمانی اتفاق می افتد که ادراک فراگیران و مدرسان همسان باشد و اصطکاک زمانی رخ می دهد که ادراکات متفاوتی داشته باشند (کانینگز و همکاران، ۲۰۱٤). همخوانی بهره وری برنامه درسی را با توجه به پل زدن شکاف بین برنامه درسی آموزش داده شده و آموخته شده افزایش می دهد (پیلالتو[1] و همکاران، ۲۰۱۵؛ ووبلس[2] و همکاران، ۱۹۹۱). مدرسان با تعامل سازنده با فراگیران خود محیط های مساعد برای یادگیری را پرورش می دهند، زیرا تعامل اجتماعی نقشی حیاتی در یادگیری ایفا می کند(هرست[3] و همکاران،۲۰۱۳) برعکس، ادراکات متفاوت ممکن است بهره وری برنامه درسی را کاهش دهد. به عنوان مثال، زمانی که راهبرد تدریس مدرس و راهبرد یادگیری فراگیر ناسازگار باشد، این اصطکاک منجر به کاهش مهارت‌های

[1] Pyhältö
[2] Wubbels
[3] Hurst

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

یادگیری یا تفکرفراگیر می‌شود (کانینگز و همکاران، ۲۰۰۵؛ ورموت و ورلوپ[1]،۱۹۹۹)

به طور کلی، چارچوب طراحی شده بقای برنامه درسی، ارزیابان را قادر می‌سازد تا برنامه درسی را نه تنها برای استانداردها، بلکه برای بازدارنده ها نیز ارزیابی کنند. این به آنها کمک می‌کند تا بازدارنده های موجود را که ممکن است مانع دستیابی به استانداردهای برنامه درسی شوند را شناسایی و پیشگیری کنند که خود راهی موثر برای یافتن شکاف بین برنامه درسی تدوین شده (برنامه درسی طراحی شده یا رسمی)، اجرا شده (برنامه درسی کاربردی یا تدریس شده) و آموخته شده (ارزیابی شده) است. این چارچوب عمدتاً برای پژوهشگرانی است که هدفشان یافتن علل احتمالی «برنامه درسی ناسالم» است، یا پیشگیری و یا درمان مشکلات برنامه درسی است. برای مثال، «مقاومت دانشجویان در برابر برنامه درسی جدید» نه تنها مانع دستیابی به استانداردها در حوزه «دانشجویان»، مانند «عدم تعامل دانشجو با اساتید» را توضیح می‌دهد، بلکه ممکن است زمینه‌های دیگری را نیز تحت تأثیر قرار دهد. از این رو، بازدارنده ها نه تنها ممکن است بر خلاف استانداردهای آنها تفسیر شوند، بلکه به عنوان مشکلات مستقلی که ممکن است هر حوزه ای از برنامه درسی را تحت تأثیر قرار دهند، تفسیر شوند. شناسایی به موقع این بازدارنده ها از کم دوام یا غیرقابل اجرا شدن برنامه درسی جلوگیری می‌کند.

تشخیص زودهنگام بازدارنده ها در این زمینه ها ممکن است به جلوگیری از ایجاد یک فاجعه درسی کمک کند. از آنجایی که پیشگیری بهتر از درمان است، هر گونه ارزیابی برنامه درسی نباید از شناسایی بازدارنده هایی که به طور بالقوه مانع دستیابی به استانداردهای مورد نظر می شوند غافل شود.

[1] Vermunt & Verloop

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

منابع

محمدی، مهدی و ناصری جهرمی، رضا و خادمی، سولماز و شادی، صدیقه و مزهبیان، حدیث و خاضکی، شیرین (۱۴۰۲). طراحی الگوی زیست پذیری برنامه درسی در نظام آموزش عالی، https://civilica.com/doc/1667147

Al-Subait, R., & Elzubeir, M. (2012). Evaluating a masters of medical education program: Attaining minimum quality standards? Medical Teacher, 34(1): 67–74.

Andrew T. Lumpe (2005) The Emperor Has No Clothes: The Tension Between the Standards-Testing Movement and a Viable Curriculum, Journal of Science Teacher Education, 16:4, 259-261, *DOI:* 10.1007/s10972-005-1104-4

APA Dictionary of Psychology. (n.d.). Retrieved July 11, 2023, from https://dictionary.apa.org/cutoff- score.

Arksey H, O'Malley L. Scoping studies: towards a methodological framework. Int J Soc Res Methodol: Theory Prac. 2005; 8:19–32.

Behlouli, H., Feldman, D. E., Ducharme, A., Frenette, M., Giannetti, N., Grondin, F., Michel, C., Sheppard, R., & Pilote, L. (2009). Identifying relative cut-off scores with neural networks for interpretation of the Minnesota Living with Heart Failure questionnaire. Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society. IEEE Engineering in Medicine and Biology Society. Annual International Conference, 6242–6246. https://doi.org/10.1109/IEMBS.2009.5334659

Bendermacher, G. W. G., oude Egbrink, M. G. A., Wolfhagen, I. H. A. P., & Dolmans, D. H. J. M. (2017). Unravelling quality culture in higher education: A realist review. Higher Education, 73(1), 39–60.

Bentler, P. M., & Chou, C.-P. (1987). Practical issues in structural modeling. Sociological Methods & Research, 16(1), 78-117

Bland, C. J., Starnaman, S., Wersal, L., Moorhead-Rosenberg, L., Zonia, S., & Henry, R. (2000). Curricular change in medical schools: How to succeed. Academic Medicine, 75(6), 575-594

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Bosco J. Curriculum theory. Educ Forum. 1971; 35: 259–60.

Brok, P. D., Bergen, T., & Brekelmans, M. (2006). Convergence and divergence between students'and teachers'perceptions of instructional behaviour in Dutch secondary education. In: Contemporary Approaches to Research on Learning Environments: Worldviews (pp. 1-23). World Scientific.

Buttery, Thomas J. (1979) "Curriculum for the middle school," Educational Considerations: Vol. 7: No. 1. https://doi.org/10.4148/0146-9282.1934

Casiro, O., & Regehr, G. (2018). Enacting pedagogy in curricula: On the vital role of governance in medical education. Academic Medicine, 93(2), 179-184.

Chan, S.-Y., Lam, Y. K., & Ng, T. F. (2020). Student's perception on initial experience of flipped classroom in pharmacy education: Are we ready? Innovations in Education and Teaching International, 57(1), 62-73

Chaney, B. H., Eddy, J. M., Dorman, S. M., Glessner, L. L., Green, B. L., & Lara-Alecio, R. (2009). A primer on quality indicators of distance education. Health Promotion Practice, 10(2), 222–231.

Chaney, B. H., Eddy, J. M., Dorman, S. M., Glessner, L. L., Green, B. L., & Lara-Alecio, R. (2009). A primer on quality indicators of distance education. Health Promotion Practice, 10(2), 222–231

Changiz, T., Yamani, N., Tofighi, S., Zoubin, F., & Eghbali, B. (2019). Curriculum management/ monitoring in undergraduate medical education: a systematized review. BMC Medical Education, 19(1), 1-9.

Chen, J. (2023). Exploration of Curriculum Design and Teaching Evaluation in College English Education. Transactions on Comparative Education, 5(8), 114-120.

Damen, A., Remmen, R., Wens, J., & Paulus, D. (2011). Evidence based post graduate training. A systematic review of reviews based on the WFME quality framework. BMC Medical Education, 11(1)1-13.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student learning. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (1998). Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement. National Educational Service, Bloomington, IN: Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, ERIC Document Reproduction Service No. ED426472

Harden, R. M. (1986). Ten questions to ask when planning a course or curriculum. Medical Education, 20(4), 356-365.

Harden, R. M. (2001). The learning environment and the curriculum. Medical Teacher, 23(4), 335–336.

Huang, L., Cheng, L., Cai, Q., Kosik, R. O., Huang, Y., Zhao, X., Fan, A. P. (2014). Curriculum reform at Chinese medical schools: What have we learned? Medical Teacher, 36(12), 1043- 1050.

Hurst, B., Wallace, R.R, & Nixon, B. S. (2013). The Impact of Social Interaction on Student Learning, Reading Horizons.

Iqbal, Z. (15-12-2020) all stakeholders matter in faculty development: Designing entrustable professional activities for small group facilitation

Irmano, K. J. V., Inocian, R. B., Tabunag, J. A., Compuesto, C. D. M., & Gualiza, W. (2023). The philosophy of the human person curriculum in the Philippines: Basis for COVID-19 Model of Curriculum Revision. Cogent Education, 10(1), 2216488.

Khan, R. A., Spruijt, A., Mahboob, U., & van Merrienboer, J. J. G. (2019). Determining ‘curriculum viability’ through standards and inhibitors of curriculum quality: A scoping review. BMC Medical Education, 19(1), 1-11

Khan, R. A., Spruijt, A., Mahboob, U., Al Eraky, M., & van Merrienboer, J. J. G. (2021). Development and validation of teacher and student questionnaires measuring inhibitors of curriculum viability Preprint (Version 1) available at Research Square. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-144142/v1

Khan, R. A., Spruijt, A., Mahboob, U., Al Eraky, M., & van Merrienboer, J. J. G. (2020). Curriculum viability indicators: A

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Delphi study to determine standards and inhibitors of a curriculum. Evaluation & the Health Professions, June 2020, 1-10.

Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. (2005). Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students. British Journal of Educational Psychology, 75(4), 645-660.

Könings, K. D., Seidel, T., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. (2014). Differences between students' and teachers' perceptions of education: Profiles to describe congruence and friction. Instructional Science, 42(1), 11-30.

Korndorffer Jr, J. R., Arora, S., Sevdalis, N., Paige, J., McClusky III, D. A., Stefanidis, D., & Group, P. R. (2013). The American college of surgeons/association of program directors in surgery national skills curriculum: Adoption rate, challenges and strategies for effective implementation into surgical residency programs. Surgery, 154(1), 13-20.

MacCarrick, G., Kelly, C., & Conroy, R. (2010). Preparing for an institutional self review using the WFME standards An International Medical School case study. Medical Teacher, 32(5), 227–232.

Maccarrick, G., Kelly, C., & Conroy, R. (2010). Preparing for an institutional self-review using the WFME standards - An international medical school case study. Medical Teacher, 32(5), 227-232.

Manley, Christian, "Effect of Implementing a Guaranteed and Viable ELA Curriculum" (2020). Master's Theses. 5133. https://scholarworks.wmich.edu/masters_theses/5133

Many, T. (2016). A Guaranteed and Viable Curriculum Is Not a Proper Noun. Adapted from Texas Elementary Principals & Supervisors Association's TEPSA News, August 2016, Vol. 73, No. 4, www.tepsa.org

Martens, S. E., Wolfhagen, I. H. A. P., Whittingham, J. R. D., & Dolmans, D. H. J. M. (2020). Mind the gap: Teachers' conceptions of student-staff partnership and its potential to enhance educational quality. Medical Teacher, 42(5), 529-535.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Marzano, R. J. (2003). What works in schools: Translating research into action? Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Njiro, E. (2016). Understanding quality culture in assuring learning at higher education institutes. Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research 3 (2), 79–92.

Oloro. J. O & Agabi, F: Comparative Analysis of International and Nigeria UniversitiesCurriculum for Petroleum. Engineering: Delta State University as a Case study. Chemical and Petroleum Engineering Department, Delta State University, Abraka, Nigeria

Olson, B. G., (2013). Implementing an online curriculum for medical education: Examining the critical factors for success. International Journal on E-Learning, 12(2), 197–208.

Olson, B. G., Mata, M., & Koszalka, T. A. (2013). Implementing an online curriculum for medical education: Examining the critical factors for success. International Journal on E-Learning, 12(2), 197–208

Olson, B. G., Mata, M., & Koszalka, T. A. (2013). Implementing an online curriculum for medical education: Examining the critical factors for success. International Journal on E-Learning, 12(2), 197–208.

Perera, J., Lee, N., Win, K., Perera, J., & Wijesuriya, L. (2008). Formative feedback to students: The mismatch between faculty perceptions and student expectations. Medical Teacher, 30(4), 395-399

Prideaux, D. (2003). Curriculum design. British Medical Journal, 326(7383), 268-270.

Pugsley, L., Brigley, S., Allery L, MacDonald J. Making a difference: researching master's and doctoral research programmes in medical education. Med Educ. 2008; 42(2):157–63. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02932.x.

Pyhältö, K., Vekkaila, J., & Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: Doctoral students and supervisors perceptions about the supervisory activities. Innovations in Education and Teaching International, 52(1), 4-16.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Regmi, K., & Jones, L. (2020). A systematic review of the factors–enablers and barriers–affecting e-learning in health sciences education. BMC Medical Education, 20(91), 1-18.

Rodriguez, R. L., Abdurahim-Salain, H., & Salain, N. A. (2023). An assessment on the viability of basilan state college for university. American Journal of Humanities and Social Sciences Research, 7(3): 289-295.

Roff, S. (2005). The Dundee Ready Educational Environment Measure (DREEM) a generic instrument for measuring students' perceptions of undergraduate health professions curricula. Medical Teacher, 27(4), 322-325.

Roff, S., McAleer, S., Harden, R. M., Al-Qahtani, M., Ahmed, A. U., Deza, H., Primparyon, P. (1997). Development and validation of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM). Medical Teacher, 19 (4), 295-299

Rudhumbu, N. (2016). Enablers of and barriers to successful curriculum in higher education: a literature review. Perspectives in Education, 32(1), 51-76.

Roff, S.., Mcaleeri, S., Harden, R. M., Al-Qahtani, M., Uddin, A., Deza, H., Groenen G, Primparyon, P. (1997). Development and validation of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM). Medical Teacher, 19(4), 295–299.

Ryan, T. (2015). Quality Assurance in Higher Education: A Review of Literature. Higher Learning Research Communications, 5(3), 1–12.

Ryan, T. (2015). Quality Assurance in Higher Education: A Review of Literature. Higher Learning Research Communications, 5(3), 1–12.

Sae-Khow, J. (2014). Developing of indicators of an E-learning benchmarking model for higher education institutions. Turkish Online Journal of Educational Technology, 13(2), 35–43.

Shinn G., Navarro M., Briers G. Role of quality assurance and programme accreditation in supporting development of innovative agricultural curricula. In: Romagosa I. (ed.), Navarro M. (ed.), Heath S. (ed.), López-Francos A. (Ed.). Agricultural higher education in the 21st century: a global challenge in

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

knowledge transfer to meet world demands for food security and sustainability. Zaragoza: CIHEAM, 2015. p. 153-170 (Options Méditerranéennes: Série A. Séminaires Méditerranéens; n. 113)

Sikander, F., Khan, R. A., & Batool, S. (2024). Developing a scoring framework for curriculum viability indicators to assess the survival of a curriculum. Research Square, 29 Jan, https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3890628/v1

Tackett, S., Grant, J., & Mmari, K. (2015). Designing an evaluation framework for WFME basic standards for medical education. Medical Teacher, 38(3), 291-296.

Timothy, Terri Denise Olatunji (2022). A Quantitative Comparative Study of Two Curricula That Measure College and Career Readines. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy

Tun, M. S. (2019). Fulfilling a new obligation: Teaching and learning of sustainable healthcare in the medical education curriculum. Medical Teacher, 41(10), 1168-1177..

Turner, R., Spowart, L., winter, J., Muneer, R., Harvey, C., & Kneale, P. (2017). 'The lecturer should know what they are talking about': Student union officer's perceptions of teaching-related CPD and implications for their practice. Innovations in Education and Teaching International, 54(2), 143-151..

Van Zanten, M., Boulet, J. R., & Greaves, I. (2012). The importance of medical education accreditation standards. Medical Teacher, 34(2), 136-145.

Veasey, Sherry Grier. 2011. The Impact of a Freshman Academy on High School Transition. Ph.D. thesis, Gardner-Webb University, Boiling Springs, NC, USA. [Google Scholar]

Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. Learning and Instruction, 9(3), 257-280.

Wang Zhenjing (2023). Innovation and Practice in Teaching English Majors in Colleges and Universities in the Context of Subject wise Teaching. Journal of Higher Education, 9 (36): 113-116

Watson, R. T., Suter, E., Romrell, L. J., Harman, E. M., Rooks, L. G., & Neims, A. H. (1998). Moving a graveyard: How

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

one school prepared the way for continuous curriculum renewal. Academic Medicine, 73(9), 948-955.

Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom. In: Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences (pp. 141– 160). Pergamon Press

Ocadiz, M. D., Wong, P. L., Torres, C. A. (2018).Education and democracy (pp. 1–233). Routledge, Taylor & Francis.

Appendini Albrechtsen, C. M. (2017). Extreme waves and climate change in the Gulf of Mexico. National Autonomous University of Mexico

Boholano, H. B. (2017). Smart Social Networking: 21st Century Teaching and Learning Skills. Research in Pedagogy, 7(1), 21–29. https://doi.org/10.17810/2015.45

Joseph, S. (2015). Curriculum Politics in Higher Education: What Educators need to do to Survive. International Journal of Higher Education, 4(3). https://doi.org/10. 5430/ijhe.v4n3p14

Buttery, Thomas J. (1979) "Curriculum for the middle school," Educational Considerations: Vol. 7: No. 1. https://doi.org/10.4148/0146-9282.1934

Bentler, P. M., & Chou, C.-P. (1987). Practical issues in structural modeling. Sociological Methods & Research, 16(1), 78-117

Roff, S.., Mcaleeri, S., Harden, R. M., Al-Qahtani, M., Uddin, A., Deza, H., Groenen G, Primparyon, P. (1997). Development and validation of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM). Medical Teacher, 19(4), 295–299.

Many, T. (2016). A Guaranteed and Viable Curriculum Is Not a Proper Noun. Adapted from Texas Elementary Principals & Supervisors Association's TEPSA News, August 2016, Vol. 73, No. 4, www.tepsa.org

Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. Quality in Higher Education, 16(1), 3–36. doi:10.1080/13538321003679457.

Sahney, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2010). Quality framework in education through application of interpretive

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

structural modeling: An administrative staff perspective in the Indian context. TQM Journal, 22(1), 56–71. doi:10.1108/17542731011009621

Davies, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. Oxford Review of Education, 26(3–4), 365–378. doi:10.1080/713688543. *Davies, J., Douglas, A., & Douglas, J. (2007). The effect of academic culture on the implementation of the EFQM excellence model in UK universities. Quality Assurance in Education, 15(4), 382–401. doi:10. 1108/09684880710829965.

European University Association. (2012). Examining quality culture part III: From self-reflection to enhancement. Brussels: EUA

Irani, Z., Beskese, A., & Love, P. E. D. (2004). Total Quality Management and corporate culture: Constructs of organisational excellence. Technovation, 24(8), 643–650. doi:10.1016/S0166-4972(02)00128-1

Maull, R., Brown, P., & Cliffe, R. (2001). Organisational culture and quality improvement. International Journal of Operations & Production Management, 21(3), 302–326. doi:10.1108/01443570110364614

Powell, T. C. (1995). Total Quality Management as competitive advantage: A review and empirical study. Strategic Management Journal, 16(1), 15–37. doi:10.1002/smj.4250160105.

Prajogo, D. I., & McDermott, C. M. (2005). The relationship between Total Quality Management practices and organizational culture. International Journal of Operations & Production Management, 25(11), 1101–1122

European University Association. (2006). Quality Culture in European Universities: A bottom-up approach. Report on the three rounds of the quality culture project 2002–2006. Brussels: EUA.

*Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J., & van Hout, H. (2011). Does internal quality management contribute to more control or to improvement of higher education? A survey on faculty's perceptions. Quality Assurance in Education: An International Perspective, 19(2), 141–155

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Kekale, J. (2000). Quality assessment in diverse disciplinary settings. Higher Education, 40(4), 465–488. doi:10.1023/a:1004116205062

*Lomas, L. (2004). Embedding quality: The challenges for higher education. Quality Assurance in Education: An International Perspective, 12(4), 157–165.

Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. European Journal of Education, 43(4), 427–442. doi:10.1111/j.1465-3435.2008.00367.x

Rodriguez, R. L., Abdurahim-Salain, H., & Salain, N. A. (2023). An assessment on the viability of basilan state college for university. American Journal of Humanities and Social Sciences Research, 7(3): 289-295

Ocadiz, M. D., Wong, P. L., Torres, C. A. (2018).Education and democracy (pp. 1–233). Routledge, Taylor & Francis.

Appendini Albrechtsen, C. M. (2017). Extreme waves and climate change in the Gulf of Mexico. National Autonomous University of Mexico

Boholano, H. B. (2017). Smart Social Networking: 21st Century Teaching and Learning Skills. Research in Pedagogy, 7(1), 21–29. https://doi.org/10.17810/2015.45

Joseph, S. (2015). Curriculum Politics in Higher Education: What Educators need to do to Survive. International Journal of Higher Education, 4(3). https://doi.org/10. 5430/ijhe.v4n3p14

Iqbal, Z. (15-12-2020) all stakeholders matter in faculty development: Designing entrustable professional activities for small group facilitation

Timothy, Terri Denise Olatunji (2022). A Quantitative Comparative Study of Two Curricula That Measure College and Career Readines. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy

Oloro. J. O & Agabi, F: Comparative Analysis of International and Nigeria UniversitiesCurriculum for Petroleum. Engineering: Delta State University as a Case study. Chemical and Petroleum Engineering Department, Delta State University, Abraka, Nigeria

Manley, Christian, "Effect of Implementing a Guaranteed and

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Viable ELA Curriculum" (2020). Master's Theses. 5133.
https://scholarworks.wmich.edu/masters_theses/5133

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]