



Identification of the Dimensions and Components of Academic Strategic Curriculum Planning Models in Higher Education Using a Meta-Synthesis Method

Sorour Rahrovan¹, Mohammad Javadipour², Golnar Mehran³, Marzieh Dehghani⁴, Keyvan Salehi⁵

1. PhD Candidate in Curriculum Studies, University of Tehran, Tehran, Iran. Sorour.rahrovan@ut.ac.ir.

2. Associate Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. (Corresponding Author), Javadipour@ut.ac.ir.

3. Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran. Gmehran@alzahra.ac.ir.

4. Associate Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Dehghani_m33@ut.ac.ir.

5. Associate Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Keyvansalehi@ut.ac.ir.

Article Info	ABSTRACT
<p>Article Type: Research Article</p> <p>Received Received in revised form Accepted Published online</p>	<p>Objective: The aim of conducting current research is to examine and identify the dimensions and components of higher education academic strategic curriculum planning models.</p> <p>Methods: This research is applied in terms of purpose and in the category of qualitative research in which the meta synthesis method has been used, the meta synthesis method was carried out using the Sandlowski and Barroso method; also, for the data analysis, the thematic analysis method has been used.</p> <p>Results: The findings of the research identify 17 components and categorize them in the form of four cultural-social dimensions, including: participatory culture, faculty members' activism, acceptance and belief in curriculum change and reform; The structural dimension includes: understanding, developing a mission statement, analyzing organizational values, developing a vision, determining the general goals of the program, prioritizing, developing strategies; The environmental dimension includes: internal environment, internal environment, contextual environment, interactive environment; And the managerial-executive dimension includes: decision-making, formulation of an executive plan, evaluation/correction and monitoring.</p> <p>Conclusion: The results showed that paying attention to the dimensions and components of university curriculum planning models, which are derived from values, missions, perspectives and environmental dynamics, realizes appropriate planning for the implementation of appropriate strategies to be a basis for researchers and practitioners in In line with revising and reforming the curriculum of the higher education system.</p> <p>Keywords: Curriculum, Higher Education Curriculum Planning, Strategic Planning, Higher Education.</p>

Cite this article: Rahrovan, Sorour; Javadipour, Mohammad; Mehran, Golnar; Dehghani, Marzieh; Salehi, Keyvan (2024). Identification of the dimensions and components of academic strategic curriculum planning models in higher education using a Meta-synthesis Method. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 14 (46): 71-86 pages. DOI:10.22034/emes.2024.2014435.2515



© The Author(s).

Publisher: National Organization of Educational Testing (NOET)



شناسایی ابعاد و مولفه‌های الگوهای برنامه‌ریزی درسی راهبردی دانشگاهی به روش

فرا ترکیب

سرور رهروان، محمد جوادی پور، گلنار مهران، مرضیه دهقانی، کیوان صالحی

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: Sorour.rahrovan@ut.ac.ir

۲. دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران؛ (نویسنده مسئول)، رایانامه: Javadipour@ut.ac.ir

۳. گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. رایانامه: Gmehran@alzahra.ac.ir

۴. دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: Dehghani_m33@ut.ac.ir

۵. دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: Keyvansalehi@ut.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف: هدف از اجرای پژوهش حاضر بررسی و شناسایی ابعاد و مولفه‌های الگوهای برنامه‌ریزی درسی راهبردی دانشگاهی است.
دریافت: اصلاح:	روش پژوهش: این پژوهش از نظر هدف کاربردی و در زمره پژوهش‌های کیفی است که در آن از روش فراترکیب استفاده شده‌است، روش فراترکیب با استفاده از روش سندلوسکی و باروسو انجام شد، برای تحلیل داده‌ها نیز از روش تحلیل مضمون بهره گرفته شده است.
پذیرش: انتشار:	یافته‌ها: یافته‌های پژوهش به شناسایی ۱۷ مولفه و دسته‌بندی آن در قالب چهار بُعد، فرهنگی - اجتماعی شامل: فرهنگ مشارکتی، کنشگری اعضای هیأت علمی، پذیرش و باور به تغییر برنامه‌های درسی و اصلاح؛ بعد ساختاری شامل: تفاهم، تدوین بیانیه رسالت، تحلیل ارزش‌های سازمانی، تدوین چشم‌انداز، تعیین اهداف کلی برنامه، الویت بندی، تدوین راهبردها؛ بعد محیطی شامل: محیط درونی، محیط داخلی، محیط زمینه‌ای، محیط تعاملی؛ و بعد مدیریتی - اجرایی شامل: تصمیم‌گیری، تدوین برنامه اجرایی، ارزیابی/اصلاح و پایش منجر گردید.
	نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد توجه به ابعاد و مولفه‌های الگوهای برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی که برگرفته از ارزش‌ها، مأموریت‌ها، چشم‌اندازها و پویایی‌های محیطی است، برنامه‌ریزی مناسب برای اجرای راهبردهای متناسب را محقق می‌سازد تا مبنایی برای پژوهشگران و دست‌اندرکاران در راستای بازنگری و اصلاح برنامه‌ریزی درسی نظام آموزش عالی باشد.
	واژه‌های کلیدی: برنامه درسی، برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، برنامه‌ریزی راهبردی، آموزش عالی.

۱ **سند:** رهروان، سرور؛ جوادی پور، محمد؛ مهران، گلنار؛ دهقانی، مرضیه؛ صالحی، کیوان (۱۴۰۳). شناسایی ابعاد و مولفه‌های الگوهای برنامه‌ریزی درسی راهبردی دانشگاهی به روش فراترکیب. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۱۴ (شماره ۶۴)، ۸۶-۷۱ صفحه. DOI:10.22034/emes.2024.2014435.2515



مقدمه

آموزش عالی به عنوان یک سیستم اجتماعی و از نهادهای کلیدی تولید و نشر دانش، با تغییرات بیش‌ماری در محیط درونی و بیرونی روبه‌روست (ترکزاده و همکاران، ۱۳۹۸) که می‌بایست با کسب آگاهی‌های روزآمد از محیط و تحولات آن، خود را به قدرت تطبیق با پیشرفت‌های موجود مجهز سازد. مرکز این تغییر و تحولات را می‌بایست در برنامه درسی جستجو کرد که به عنوان یک خرده سیستم در نظام آموزش عالی مسئولیت مهم و اساسی در ارتباط با محیط و پاسخگویی به نیازها و اقتضات آن را دارد (جوادی‌پور و همکاران، ۱۴۰۱ و فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). بدین منظور، مسئولین و دست‌اندرکاران مربوطه در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی تلاش دارند با روش‌های گوناگون، دست به بازننگری و ایجاد تغییراتی در برنامه‌های درسی خود در جهت تطبیق با تحولات بزنند (جوادی‌پور و همکاران، ۱۴۰۱). اما علیرغم این تلاش‌ها، تجربیات متمادی در بررسی اسناد در برنامه درسی و نیز بررسی و مطالعه دست اول برنامه‌های درسی گواه به این است که دانش برنامه درسی در آموزش عالی ضعیف است و اغلب این برنامه‌ها در سطح دانشگاه، ارتباط کمی با واقعیات محیط‌های درونی و بیرونی سازمان دارند (جوادی‌پور و همکاران، ۱۴۰۱ و فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۳). و نمی‌توانند پاسخگوی نیازهای در حال تحول جامعه باشند.

تغییر برنامه‌های درسی به سادگی امکان پذیر نیست و نیاز جدی به مشارکت کلیه ذی‌نفعان، متخصصان و نهادهای حرفه‌ای با اهداف تدوین برنامه‌های درسی متناسب با نیازهای صنعت و جامعه را دارد)

نگال^۱

۲۰۱۹). بنا بر آنچه که بیان شد، می‌توان نتیجه گرفت که بازننگری و تغییر برنامه‌های درسی در دوره‌های مختلف زمانی ضروری است تا از این رهگذر پاسخگوی نیازهای در حال تحول جامعه و بخش‌های مختلف آن باشد. در همین رابطه سعادت طلب (۱۳۹۹) بیان می‌دارد، در اغلب دانشگاه‌ها، دانشکده‌ها و مدیران در مسئولیت مدیریت برنامه درسی با یکدیگر سهیم‌اند و در واقع وظیفه آن‌ها به طور اخص، ایجاد و ابقای محیط آموزشی است که در آن برنامه‌ریزی‌های درسی دانشگاهی و طرح‌های علمی به شکل مؤثری انجام می‌شود و به طور مداوم اصلاح و بهبود می‌یابد. از این رو، در کشور ما نیز، به منظور هماهنگی با تغییرات و تحولات جهانی و با توجه به شرایط حاکم بر دانشگاه‌ها و گسترش و توسعه یافتگی آن‌ها، آیین‌نامه (مصوب دهه ۱۳۷۹ وزارت عتف)، واگذاری اختیارات بازننگری برنامه درسی در جهت ارتقای کیفیت آموزش عالی و تسهیل فرآیند تغییر برنامه‌های درسی به دانشگاه‌های دارای هیأت ممیزه ابلاغ گردید تا از این طریق دانشگاه‌ها نسبت به تدوین برنامه‌های درسی جدید و بازننگری برنامه‌های درسی خود متناسب با رعایت اصول علمی برنامه‌ریزی درسی و بهره‌گیری از بررسی‌های کارشناسی و یافته‌های پژوهشی مربوطه و هم‌فکری و مشارکت و صاحب‌نظران سایر دانشگاه‌ها اقدام نمایند، با این وجود پژوهش‌های انجام شده در زمینه برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی نشان‌دهنده غیرسیستمی و متمرکز بودن این نظام و همچنین مشکلاتی نظیر ناآشنایی اعضای هیأت علمی با دانش برنامه درسی، مقاومت در برابر تغییرات و نوآوری، عدم توجه به نیازهای جامعه و بازار کار و فارغ‌التحصیلان دانشگاهی، و نیز نبود الگویی مناسب و راهنما در فرآیند اصلاح و بازننگری برنامه‌های درسی بود که نتیجه آن، غیرمفید، تکراری و غیرکاربردی بودن بسیاری از برنامه‌های درسی تصویب شده برای دانشجویان، سوق دادن دانشجویان به حافظه‌پروری و نمره‌محوری بدون توجه به تحقیق و ابتکار، فقدان ارتباط موثر میان نظر و عمل در رشته‌های تحصیلی و... موجب شد تا بخشنامه دیگری صادر شود و برنامه‌ریزی درسی به صورت متمرکز در وزارت عتف صورت پذیرد، بعد از مدتی به دلیل گسترش برنامه‌های درسی دانشگاه محور و نیز تمرکززدایی، ارتقای آموزش عالی، نهادینه ساختن مشارکت دانشگاه‌ها در مدیریت آموزش عالی و تسهیل فرآیند تغییر برنامه‌های درسی از طریق مشارکت اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها، وزارت عتف طی بخشنامه اجرایی اختیار بازننگری و اصلاح برنامه‌های درسی را دوباره به دانشگاه‌ها (۱۳۹۴/۲/۱۴) واگذار کرد. (مرادی دولیسکانی، ۱۳۹۹؛ نصرالهی نیا و علم الهدی، ۱۳۹۹؛ وقاری زمهریرو همکاران، ۱۳۹۸؛ عطاران و همکاران، ۱۳۹۸). اما با وجود این ابلاغیه‌ها و اجرای سیاست‌های مندرج در برنامه سوم، چهارم و پنجم توسعه اقتصادی و اجتماعی ایران که فرصت نوسازی و بازننگری برنامه درسی دانشگاهی در رشته‌های مختلف علمی را برای دانشگاه‌ها فراهم ساخته است، بررسی‌های صورت گرفته در این امر، بیانگر آن است که نحوه اجرای آن از وضعیت مطلوبی برخوردار نبوده و روند اصلاح و بازننگری برنامه‌های درسی در کشور که امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است در دانشگاه‌ها محقق نشده و به تبع آن، طراحی و تدوین رشته‌های جدید با مشکلاتی همراه بوده است و علت عمده اجرای نامطلوب آن را فقدان راهنما و الگوی جامع، بومی و قابل قبول برای طراحی و تدوین و همچنین اصلاح و بازننگری برنامه‌های درسی دانشگاهی دانسته‌اند (عطاران و همکاران، ۱۳۹۸).

بنابراین همانطور که ذکر شد گذر از مرحله برنامه‌ریزی به اجرا تغییرات آموزشی همواره با مشکلات زیادی همراه بوده است. یکی از روش‌هایی که می‌تواند موجب کاهش این مشکلات شود، در نظر گرفتن مسیر و الگوی مشخص در مرحله برنامه‌ریزی است. به این صورت که با تشریح

¹Ngala

گام‌های شفاف و منطقی انجام اصلاحات آموزشی، کشمکش‌ها، بدفهمی‌ها و اضطراب ناشی از آن را کاهش داد. در این میان اگرچه الگوهای متعددی برای تولید و تغییر برنامه‌های درسی منتشر شده‌اند که هر یک بر مفروضاتی به بررسی بنیان‌های اساسی پدیده پرداخته‌اند، لیکن الگوهای موجود را نمی‌توان بدون در نظر گرفتن خاستگاه فکری و زمینه‌های کاربردی‌شان، بی‌کم و کاست به بافت دیگری جدا از بافتی که به وجود آمده‌اند تجویز نمود (دیبا و اجاری و همکاران، ۱۳۹۰). چراکه فرآیند برنامه‌ریزی درسی به شدت تحت تأثیر عوامل محیطی هر دانشگاه قرار دارند و این عوامل ممکن است تغییر یابند، در نتیجه دستورالعمل مشخص و واحدی که بتوان به تمامی موقعیت‌ها تعمیم داد، وجود ندارد، بر این اساس، انجام فرایند برنامه‌ریزی درسی، نیازمند الگویی مناسب است، که توان پاسخگویی به شرایط و نیازهای محیط را دارا باشد، بنابراین آگاهی و شناخت از الگوهایی که ارتباط تعاملی با شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه ایجاد کنند از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، و همچنین از آنجا که برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی دارای هویتی راهبردی است (استارک و لاتوکا^۱، ۲۰۰۹؛ هاوول^۲، ۲۰۰۰؛ هال و ایوت^۳، ۱۹۹۳؛ کنراد و پرات^۴، ۱۹۸۳)، لذا می‌بایست در ارائه الگو تلاش شود چنین هویتی حفظ گردد (کاظم پور و بهرامی، ۱۳۹۴). بنابراین لازم است برای موفقیت در تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی در دانشگاه به راهبردها و استراتژی‌های جدید، جامع و موثر توجه نموده و از آن‌ها بهره‌مند شد (نیونی و بوتما^۵، ۲۰۲۰). به عبارتی برنامه درسی آموزش عالی برای ایجاد تغییر مطلوب و فراکنشی در آینده و هماهنگ بودن با تحولات موجود، نیازمند برنامه‌ریزی راهبردی است که با ارائه راهبردهایی مناسب، به بررسی محیط سازمان چه درونی و چه بیرونی بپردازد تا چهارچوبی از مجموعه حرکات و اقدامات اصلی برای دستیابی به اهداف ترسیم نموده و چگونگی منابع برای به دست آوردن موقعیت مطلوب و خنثی کردن تهدیدات در حال و آینده را بیان نماید (ترکزاده و همکاران، ۱۳۹۵).

در این راستا، آنچه در این مطالعه به آن پرداخته شده، الگوهای مرسوم برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی و راهبردی است که بعضاً در برنامه‌ریزی درسی دانشگاه از آن بهره‌برداری شده است که فهم درست این الگوها چه در مرحله برنامه‌ریزی و چه در مرحله اجرا، نیازمند شناخت مولفه‌ها و ابعاد آن است. بر این اساس پژوهش حاضر بر آن شد، برای دستیابی به دیدگاهی روشن و جامع در این خصوص، با بهره‌گیری از روش فراترکیب به بررسی الگوهای برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی و راهبردی پرداخته و مولفه‌ها و ابعاد الگوهای مذکور را شناسایی نموده تا از این طریق راهبردهایی برای طراحی، تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی که تأثیر گذارند را مشخص نماید. با این توصیف هدف پژوهش حاضر، بررسی الگوهای برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی و راهبردی و شناسایی مولفه‌ها و ابعاد مشترک در میان آن‌هاست، بدین منظور سوال پژوهش مطرح می‌گردد.

۱- مولفه و ابعاد الگوهای برنامه‌ریزی درسی راهبردی دانشگاهی چیست؟

روش پژوهش

فراترکیب یک فرآیند تحقیقاتی است که هدف آن ادغام و جمع‌آوری تمامی مطالعات صورت گرفته در زمینه خاصی است. این ادغام شامل ترکیب مطالعات فعلی و گذشته می‌باشد، سازمان‌دهی آن‌ها به نحوی است که بتوان به سؤالات مختلف پژوهش پاسخ داد. در عین حال، این فرآیند باید به تحلیل و ترسیم ابعاد موضوع پژوهش بپردازد و موضوعات و استنتاج‌های جدید و اساسی را نیز از پژوهش مشخص کند (خاکزاد و همکاران، ۱۴۰۰، سان و همکاران^۶، ۲۰۲۱). بنابراین در این پژوهش با بهره‌گیری از روش فراترکیب به جستجو و جمع‌آوری پیشینه‌ی نظری و پژوهشی حول موضوع الگوهای برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی و راهبردی پرداخته شده است و سعی گردیده است ضمن شناسایی و بازنمایی مولفه‌های مورد نظر در این الگوها از طریق ترکیب آن‌ها، ابعاد این الگوها را ترسیم نماید. در این راستا از روش هفت مرحله‌ای سندلوسکی و باروسو^۷ (۲۰۰۶) استفاده شده است که خلاصه این مراحل در شکل شماره ۱ مشخص شده است. بر همین اساس مراحل میسوط پیاده‌سازی فراترکیب به شرح زیر است.

¹ Stark & Lattuca

² Howell

³ Hall & Elliot

⁴ Conrad & Pratt

⁵ Nyoni & Botma

⁶ Sun et al

⁷ Sandelowski & Barroso

مرحله اول: تنظیم سوال تحقیق

در مرحله تنظیم سوال پژوهش از ملاک‌های، جامعه مورد مطالعه، چه چیزی، چه موقع و چگونگی روش استفاده می‌شود؛ لذا با توجه به این ملاک‌ها، در پژوهش حاضر، سؤال زیر مورد بررسی قرار گرفت :

مولفه و ابعاد الگوهای برنامه‌ریزی درسی راهبردی دانشگاهی چیست؟

مرحله دوم: مروری بر مبانی نظری به شکل نظام‌مند

در این گام، پایگاه‌های اطلاعاتی و انتشاراتی داخلی و خارجی (پایگاه اطلاعات داده‌ها جهاد دانشگاهی^۱، پایگاه مجلات تخصصی نور^۲، بانک اطلاعات نشریات کشور مگیران^۳ و گوگل اسکولار^۴) بدون در نظر گرفتن بازه زمانی^۵ جستجو شد. در فرآیند جستجو، مفهوم اصلی با کلیدواژه‌های برنامه درسی^۶، برنامه‌ریزی درسی^۷، برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی^۸، برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی^۹، برنامه‌ریزی راهبردی^{۱۰}، مدیریت راهبردی^{۱۱}، برنامه‌ریزی راهبردی دانشگاهی^{۱۲} مورد بررسی قرار گرفت و با استفاده از عملگرهای بولی AND و OR جستجو گسترش یافت. لازم به ذکر است که به کمک فیلترهای جستجو صرفاً مقالات دارای عنوان علمی-پژوهشی جزو رکوردها محسوب گردید.

مرحله سوم: جستجو و انتخاب متون مناسب

در گام سوم، منابع استخراج شده، چندین بار مورد بازبینی قرار گرفت و مشخص شد که آیا منابعی که از طریق کلیدواژه‌ها انتخاب شده‌اند، متناسب با سوالات پژوهش هستند یا خیر، در این گام منابع مورد بازبینی قرار گرفت و تعدادی از مقالات، پایان‌نامه‌ها و کتب که مناسب نبودند حذف گردید. در اولین مرحله بازبینی عنوان منابع و در دومین مرحله چکیده منابع و در سومین مرحله متن منابع مورد بررسی قرار گرفت و منابعی که در راستای هدف پژوهش نبودند حذف گردیدند، سپس، جهت ارزیابی و انتخاب نهایی منابع، از برنامه‌ی مهارت‌های ارزیابی حیاتی^{۱۳} استفاده گردید. این برنامه شاخصی است که به پژوهشگر کمک می‌کند دقت، اعتبار و اهمیت مطالعه‌های کیفی پژوهش را مشخص کند. براساس این شاخص، اهداف پژوهش، منطق پژوهش، طرح پژوهش، روش نمونه‌برداری، جمع‌آوری داده‌ها، انعکاس‌پذیری، ملاحظات اخلاقی، دقت در تجزیه و تحلیل داده‌ها، بیان روشن و واضح یافته‌ها و ارزش پژوهش، بررسی می‌شود و پژوهشگر امتیازاتی را به هر منبع اختصاص داده و منابع معتبر و ارزشمند را انتخاب می‌کند (سندلوسکی و باروسو، ۲۰۰۶). منطق گزینش منابع نهایی بدین ترتیب بود که به هر یک از شاخص‌های ده‌گانه از ضعیف (۱) تا عالی (۵) امتیازی داده شد. سپس هر یک از منابع براساس مجموع امتیاز کسب شده در پنج طبقه، عالی (۵۰-۴۱)، خیلی خوب (۴۰-۳۱)، خوب (۳۰-۲۱)، متوسط (۲۰-۱۰)، ضعیف (۱۰-۰)، دسته‌بندی شدند. بنابراین امتیاز مقالات و پایان‌نامه‌ها و کتاب‌های زیر ۲۰ بود از چرخه‌ی پژوهش رد و باقی منابع که حداقل میانگین امتیاز آن‌ها ۲۲ و بیشترین امتیاز ۴۶ بود، وارد گام بعدی یعنی استخراج و تحلیل داده‌ها شدند. در نهایت در فرآیند ارزیابی، پژوهشگر از میان ۵۶۴ منبع، ۵۴۶ منبع را حذف کرده و در انتها ۱۸ منبع (کتاب و مقاله) برای تحلیل داده‌ها باقی ماند.

جدول ۱. نتایج جستجو و انتخاب منابع

کل منابع انتخاب شده	رد با توجه به ارزیابی کیفی	رد با توجه به محتوا	رد با توجه به چکیده	رد با توجه به عنوان	تعداد منابع یافت شده	
					کتاب	پایان نامه
۱۱					۱۹	
۰					۴۲	
۷					۵۰۳	
۱۸	۲۶	۵۸	۱۷۹	۲۸۳	۵۶۴	جمع کل

¹ SID

² Noormags

³ Magiran

⁴ Google Scholar

⁵ Open Access

⁶ Curriculum

⁷ Planning

⁸ Planning in Higher Education

⁹ Academic Planning

¹⁰ Strategic Planning

¹¹ Strategic Management

¹² Academic Strategic Planning

¹³ Critical Appraisal Skills Program: CASP

مرحله چهارم: استخراج اطلاعات متون

در این گام پس از غربالگری منابع تعداد ۱۸ منبع متناسب با موضوع پژوهش باقی ماند که به منظور تحلیل داده‌های آن، از ابزار چک‌لیست محقق ساخته و روش تحلیل محتوای مضمونی^۱ استفاده گردید، که در یک جدول توصیفی شامل: کد منبع، نام نویسندگان و سال چاپ و مولفه‌های مربوط به الگوهای برنامه‌ریزی دانشگاهی آورده شده است.

مرحله پنجم: تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی

در این گام، به ایجاد تفسیر یک‌پارچه و جدیدی از یافته‌ها پرداخته شد، بنابراین در طول تجزیه و تحلیل، موضوعاتی مورد جستجو قرار گرفت که در میان مطالعه‌های موجود در فراترکیب پدیدار شده‌اند. این مورد به عنوان بررسی موضوعی شناخته می‌شود، به محض اینکه موضوع‌ها شناسایی و مشخص شدند، یک طبقه‌بندی شکل گرفت و طبقه‌بندی‌های مشابه و مربوط در موضوع قرار گرفت که آن را به بهترین گونه توصیف کند. در پژوهش حاضر، با جستجوی مولفه‌ها و مفاهیم اصلی مرتبط با الگوهای برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی در منابع جمع‌آوری شده و تطبیق این مفاهیم با سایر مفاهیم در دیگر منابع، ادغام و حذف، اصلاح و تغییر برخی مفاهیم نامرتبط، مولفه‌های جدیدی از الگوها برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی با رعایت وضوح، قابلیت فهم و اختصار بازآفرینی شد و ابعاد شناسایی و مشخص شدند.

مرحله ششم: کنترل کیفیت

در این گام، به منظور اعتماد یا اطمینان‌پذیری یافته‌ها، منابع پژوهشی بر اساس شاخص‌هایی مانند عینیت، منطقی روش‌شناسی، طراحی تحقیق، ملاحظات اخلاقی، بیان واضح یافته‌ها و ارزش تحقیق، مورد ارزیابی قرار گرفتن و فقط منابعی که امتیاز بالایی داشتند برای مراحل بعدی انتخاب شدند. علاوه بر این برای تأمین اعتبار یا باورپذیری پژوهش از روش‌های بازبینی توسط همکاران و ممیزی بیرونی استفاده شد (ایبلی و همکاران، ۱۳۹۹). جهت بررسی اعتبار کدگذاران، دو پژوهشگر (نویسنده دوم و یکی از دانش‌آموختگان رشته برنامه درسی که سابقه آشنایی با تحلیل محتوای مضمونی را داشت) حدود ۱۰ درصد مقالات (۱۰۲ مقاله) را هر کدام به صورت مستقل کدگذاری کردند. انتخاب مقالات با استفاده از نرم‌افزار اکسل و به صورت تصادفی انجام شد. روایی یافته‌ها بر اساس نظرات ۵ نفر از اعضای تیم پژوهشی که در حوزه موضوعی صاحب نظر بوده‌اند حاصل و جهت بررسی پایایی، نتایج حاصله از طریق شاخص پایایی ارزیاب-ها، بررسی شد. بدین منظور از روش اندازه‌گیری توافقی میان دو کدگذار، میزان ضریب توافقی^۲ بین دو کدگذار از طریق روش کاپای کوهن حساب شد (تعداد توافقی: ۷۷ مورد با ۶۸ بله و ۹ مورد خیر، عدم توافق با ۲۵ مورد). این میزان برای این تعداد مقاله کدگذاری شده ۰/۷۴ به دست آمد که نشان‌دهنده توافق بالای کدگذاران است.

یافته‌ها

با توجه به مراحل که در روش پژوهش ذکر گردید، در این بخش به سوال پژوهش پرداخته می‌شود.

سوال پژوهش: مولفه و ابعاد الگوهای برنامه‌ریزی درسی راهبردی دانشگاهی چیست؟

با توجه به تحلیل منابع نظری و پژوهشی و معیارهایی که در مرحله چهارم توضیح داده شد، مولفه‌های الگوهای برنامه‌ریزی درسی راهبردی دانشگاهی در قالب کدهای اولیه استخراج و کدگذاری شدند که در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. مولفه‌های مطالعات مورد بررسی اولیه

کد	محقق	سال	عنوان منبع	نوع منبع	مولفه‌های شناسایی شده
۱	استینر ^۳	۱۹۶۹	برنامه‌ریزی مدیریت عالی	کتاب	تعیین اهداف، شناسایی ارزش‌ها، بررسی شرایط بیرونی (آینده نگری): بررسی درونی سازمان (شناسایی توانایی‌های سازمان)، ارزشیابی راهبردها، اجرای کردن راهبردها.
۲	کلند و کینگ ^۴	۱۹۸۳	تجزیه و تحلیل سیستم و مدیریت پروژه	کتاب	تدوین بیانیه رسالت، تدوین اهداف عمومی، جمع‌آوری اطلاعات، پیش‌بینی، فرضیه‌پردازی، تدوین اهداف ویژه، تهیه برنامه.

¹ Thematic Content Analysis

² IRR

³ Steiner

⁴ Cleland & King

۳	کنراد و پرات ^۱	۱۹۸۳	تصمیم‌گیری در مورد برنامه درسی: از استعاره تا مدل	مقاله	مشارکت مبتنی بر تعامل و تبادل نظر؛ توجه به چشم‌انداز، بررسی محیطی (عوامل موثر درونی و بیرونی)، تجزیه و تحلیل اطلاعات، ارزشیابی، تدوین اهداف، الویت‌بندی اهداف، گزینش راهبرد، اجرای تصمیمات، بازخورد.
۴	کلر ^۲	۱۹۸۳	انقلاب مدیریت در آموزش عالی آمریکا	کتاب	توجه به سنن، ارزش‌ها و تمایلات؛ نقاط قوت، نقاط ضعف، علمی و مالی؛ رهبری؛ توانایی‌ها و الویت‌ها، روندهای محیطی؛ تهدیدها و فرصت‌ها؛ ترجیحات بازار، ادراک‌ها و جهت‌ها؛ موقعیت رقابتی؛ تهدیدها و فرصت‌ها.
۵	کافمن و هرمن ^۳	۱۹۸۷	برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی: بازاندیشی، بازسازی، ساختارها، بازآفرینی	کتاب	تعیین سطح برنامه‌ریزی: دورنگری، گردآوری داده: رسالت، ارزش‌ها، چشم‌انداز، تعیین نیازها، بررسی محیطی (نقاط ضعف و قوت، تهدیدها و فرصت‌ها)، مرور و تعیین اهداف، تعیین فرآیند برنامه‌ریزی عملیاتی: شناسایی ناهمسویی‌ها، مصالحه میان اختلافات، اجرا و نظارت.
۶	مکا و آدامز ^۴ (مدل ادکوئست ^۵)	۱۹۹۱	رویکردی جایگزین برای برنامه‌ریزی نظام‌های آموزشی در آینده	مقاله	مشخص نمودن ماهیت و وضعیت موجود عناصر سازمان، شناسایی بیرونی سازمان، پیش‌بینی تغییرات محیط بیرونی سازمان، تهیه نقشه بر اساس پیش‌بینی‌های آینده، تجزیه و تحلیل شقوق مختلف عمل، بررسی و ارزیابی اهداف و تعیین اولویت‌های آن، هماهنگ نمودن راهبردها در قالب فعالیت‌های مختلف سازمان.
۷	گوداشتاین و همکاران ^۶	۱۹۹۳	برنامه‌ریزی راهبردی کاربردی: راهنمای جامع	کتاب	برنامه‌ریزی برای برنامه‌ریزی راهبردی، تحلیل ارزش‌ها، تدوین رسالت، الگوسازی برای کارهای راهبردی، ارزیابی عملکرد، تحلیل شکاف، تدوین برنامه عملیاتی، برنامه‌ریزی اتفاقات.
۸	هال و الیوت ^۷	۱۹۹۳	برنامه‌ریزی راهبردی گروه‌های دانشگاهی: مدل و روش‌شناسی، در مرکز اطلاعات منابع آموزشی	مقاله	تجزیه و تحلیل موقعیت راهبردی، تجزیه و تحلیل نظرات افراد، تدوین و تحلیل رسالت و اهداف ویژه، انتخاب شقوق راهبردی، ارزشیابی عملکرد.
۹	میتنبرگ ^۸	۱۹۹۴	ظهور و سقوط برنامه‌ریزی راهبردی	کتاب	ارزشیابی درونی (توجه به باورها و ادراکات مدیران برای ارزیابی نقاط قوت و ضعف سازمان)؛ ارزشیابی بیرونی (، شناسایی تهدیدها و فرصت‌های از باورها و ارزش‌های اجتماعی)، انتخاب راهبرد از طریق تلفیق باورهای مدیر و ارزش‌های اجتماعی، اجرایی کردن راهبرد.

¹ Conrad & Pratt

² Keller

³ Kaufman & Herman

⁴ Mecca & Adams

⁵ Ed. Quest

⁶ Goodstain et al

⁷ Hall & Elliot

⁸ Mintzberg

۱۰	پترسون ^۱	۱۹۹۵	تصاویری از رهبری ساختار دانشگاه: راهبردهای تطبیقی برای محیط جدید	کتاب	ارزیابی عوامل محیطی، بررسی وضعیت موجود، ارزیابی ارزش‌ها، تدوین برنامه راهبردی، اجرای برنامه، ارزشیابی.
۱۱	بارکر و اسمیت ^۲	۱۹۹۷	برنامه‌ریزی راهبردی: ارزیابی یک مدل	مقاله	بیان رسالت، قوت‌ها و ضعف‌های درونی، محدودیت‌ها و فرصت‌های بیرونی، تعیین اهداف، سلسله مراتبی از برنامه‌ها که اهداف را در بر می‌گیرد، ارزشیابی و پس‌خوراند در کوچکترین سطح سازمانی
۱۲	هاول ^۳	۲۰۰۰	برنامه‌ریزی راهبردی برای یک قرن جدید، فرآیند بر محصول	کتاب	بررسی محیطی، مشخص نمودن رسالت دانشگاه، مشخص نمودن شقوق راهبردی، تعیین اهداف درازمدت دانشگاه، تعیین اهداف مشخص بخش، تعیین فعالیت‌ها، شاخص‌ها روش‌ها و بروندهای مورد نظر، ارزشیابی، کنترل و اصلاح و بازنگری، اجرای نهایی.
۱۳	ولف ^۴	۲۰۰۷	مدلی برای تسهیل توسعه برنامه درسی در آموزش عالی: رویکردی مبتنی بر هیات علمی، داده‌ها و توسعه‌دهندگان آموزشی	مقاله	فرهنگ مشارکتی، کنش‌گری اعضای هیات علمی، توجه به چشم‌انداز، بررسی محیطی (شناسایی نقاط قوت و ضعف، فرصت‌ها و تهدیدها)، ارزشیابی اطلاعات، اولویت‌بندی، تنظیم اهداف ویژه.
۱۴	هیل و جونز ^۵	۲۰۰۹	تئوری مدیریت راهبردی	مقاله	تاکید بر مشارکت؛ تعیین اهداف و مأموریت سازمان؛ بررسی وضعیت موجود (تعیین فاصله وضع مطلوب و وضع موجود)؛ انتخاب راهبرد با توجه به راهبرد قبلی و فعلی، رفع تعارض بین راهبرد قبلی و راهبرد جدید، اعمال تغییرات مورد نیاز در راهبرد کنونی، انطباق ساختار و سیستم کنترلی با راهبرد؛
۱۵	استارک و لاتوکا ^۶	۲۰۰۹	طراحی و تدوین برنامه درسی دانشگاهی: برنامه‌های درسی در بافت دانشگاه	کتاب	مشارکت و پذیرش مسئولیت، بررسی رسالت سازمان، بررسی عوامل درونی (در سطح گروه آموزشی، در سطح موسسه)، بررسی عوامل بیرونی (اجتماعی، فرهنگی)، تصمیم‌گیری در مورد عناصر؛
۱۶	دیوید ^۷	۲۰۱۱	مدیریت راهبردی: مفاهیم و موارد	کتاب	شناخت اهداف و مأموریت‌های سازمان، تعیین عوامل موثر بر محیط خارجی، تعیین عوامل موثر بر محیط داخلی، تعیین اهداف غایی، تعیین روش‌های تحقق اهداف، ارزیابی راهبرد.
۱۷	برایسون ^۸	۲۰۱۱	برنامه‌ریزی استراتژیک برای سازمان‌های دولتی و	کتاب	توافق اولیه، تعیین وظایف، تحلیل ذی‌نفعان، تنظیم بیانیه مأموریت، شناخت محیط سازمان، تعیین موضوعات راهبردی

¹ Peterson

² Barker & Smith

³ Howell

⁴ Wolf

⁵ Hill & Jones

⁶ Stark & Lattuca

⁷ David

⁸ Bryson

غیرانتفاعی: راهنمای تقویت و پایداری دستاوردهای سازمانی	پیش روی سازمان، تعیین استراتژی‌ها، شرح طرح‌ها و اقدامات، تنظیم چشم‌انداز سازمانی، برنامه عملیاتی یک‌ساله.
۱۸	چن ^۱
۲۰۱۲	استقرار نظام مدیریت کیفیت برای صنعت آموزش عالی
مقاله	تدوین رسالت، ترسیم چشم‌انداز، تدوین ارزش‌ها، تجزیه و تحلیل موقعیت، تدوین راهبرد، برنامه عمل، ارزیابی، پایش.

در این مرحله با مطالعه و مقایسه مکرر و تحلیل و ترکیب صد و چهل و شش کد اولیه مستخرج از منابع، پنجاه و یک مضمون پایه که متشکل از چند کد معنادار و مشابه بود ایجاد شد و سپس مضامین پایه در گروه مشابه و منسجمی دسته‌بندی شدند و هفده مضمون سازمان‌دهنده را که بیانگر مولفه‌های الگوهای برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی است شکل دادند و در نهایت از ترکیب مضامین سازمان‌دهنده و چهار مضمون انتزاعی‌تر و فراگیرتر استخراج شدند که مبین ابعاد الگوهای برنامه‌ریزی درسی راهبردی دانشگاهی است که در جدول شماره ۳ ترکیب یافته‌ها از یافته‌های منابع مربوطه ارائه شده است.

جدول ۳. ترکیب یافته‌ها

مضامین فراگیر (ابعاد)	مضامین سازمان‌دهنده (مولفه‌ها)	مضامین پایه (مفاهیم)	کد منابع نظری و پژوهشی
بعد فرهنگی / اجتماعی	فرهنگ مشارکتی	ایجاد جو و فضای مناسب در سازمان برای پذیرش راهبردها در زمینه مشارکت گسترده افراد در سازمان. مشارکت مبتنی بر تعامل و تبادل نظر. ایجاد تعامل میان عوامل تاثیرگذار برای تصمیم‌گیری. توجه به فرهنگ دانشگاهی (آداب و رسوم، هنجارها و نگرش‌های فردی و جمعی) در مورد تغییر، روابط و فعالیت‌های اجتماعی موجود، رهبری موفق را در پی دارد.	۳-۵-۱۳-۱۵-۱۷
	کنش‌گری هیأت‌علمی	تعامل و مشارکت بین اعضای هیأت‌علمی و هم‌فکری به منظور تبادل تجارب و کنشگری. نیاز آموزشی جامعه با باورها و اعتقادات اعضای علمی. ثمربخش بودن مشارکت متعادل کارشناسان در برنامه‌ریزی درسی. لازمه نوآوری در برنامه درسی دانشگاه، نیازمند رهبری، هماهنگی و توسعه تخصصی مدرسان و مدیران دانشگاهی است. جهت‌گیری و گرایش استادان نسبت به رشته‌های تحصیلی خود در تمام سطوح برنامه‌ریزی درسی به عنوان عامل اثرگذار قوی در نظر گرفته می‌شود. مفهوم طرح آکادمیک، اعضای هیأت‌علمی و مدیران را به انجام برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک فرآیند طراحی آگاهانه تشویق می‌کند.	۳-۵-۱۳-۱۵-۱۷

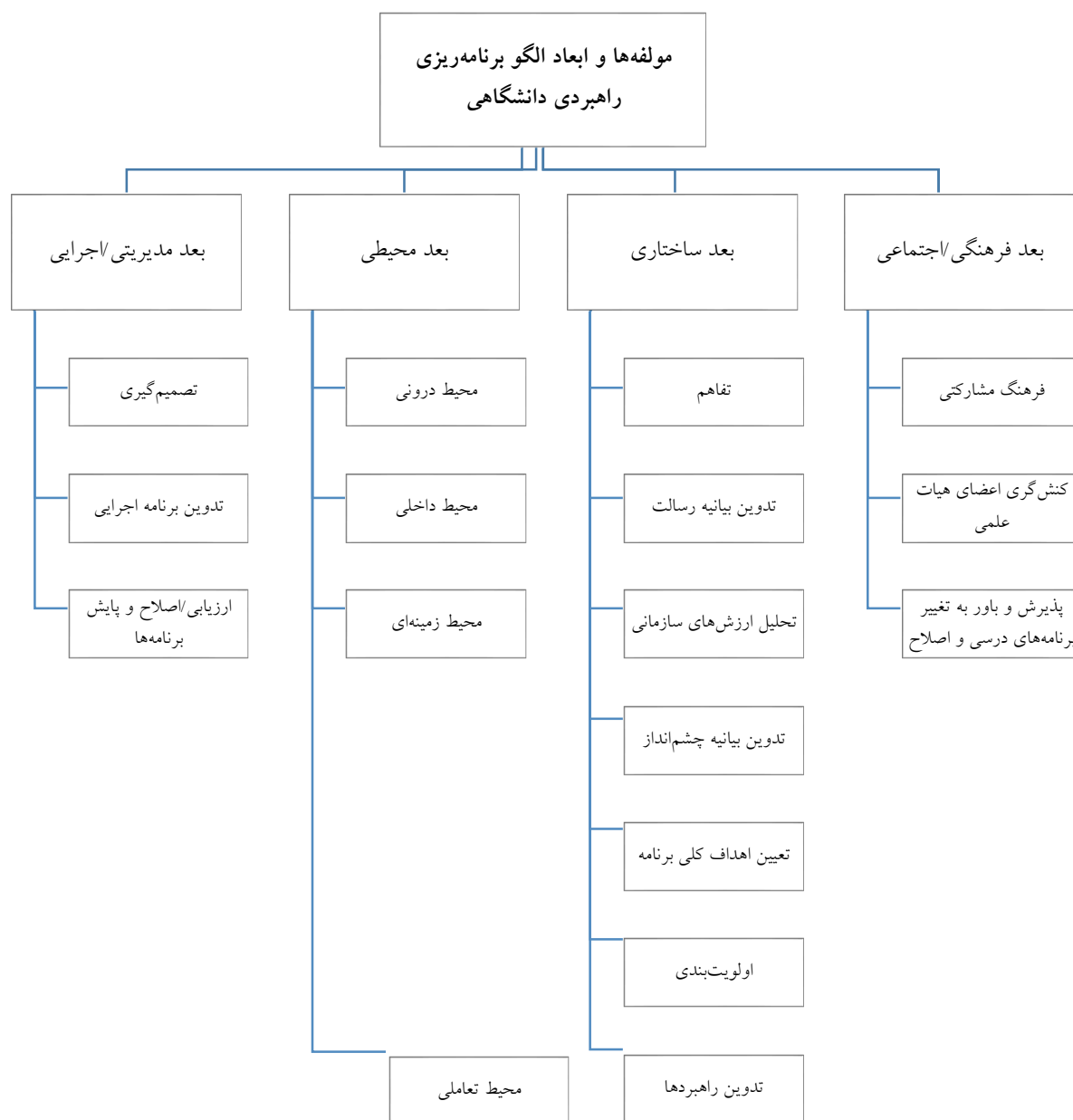
¹ Chen

۱۳-۱۵-۱۷	<p>متقاعد کردن اعضا به الزام به تغییر برنامه‌های درسی و اصلاح.</p> <p>باورها برای بازبینی و اصلاح برنامه‌های درسی یک گام تعیین‌کننده و زیربنای برنامه‌ریزی راهبردی است.</p> <p>بسیاری از باورداشت‌ها، ریشه در گذشته‌های دور دارند و در مقابل تغییرات مقاوم هستند.</p> <p>باید انسان‌ها را هدایت کرد تا باورداشت‌های خود را مورد سوال قرار دهند و تغییرات سازنده را ممکن کنند.</p> <p>حوزه‌های علمی به نوعی نشان‌دهنده پیش‌فرض‌ها، ارزش‌ها و عادت‌های پدیدآورندگانی هستند که نقش عمده‌ای در تعیین فرآیند تغییر ایفا می‌کنند.</p>	<p>پذیرش و باور به تغییر برنامه‌های درسی و اصلاح</p>	
۵-۱۳-۱۷	<p>تبادل نظر با تصمیم‌گیرندگان شاخص داخل و خارج دانشگاه برای نیل به توافق نسبت به انجام برنامه‌ریزی.</p> <p>مشارکت مبتنی بر تعامل و تبادل نظر.</p> <p>قرار دادن مراحل تعامل گروهی در نقاط معینی از الگو، بیانگر ارتباطات متقابل میان تصمیم‌گیرندگان با گروه‌های تصمیم‌گیرنده است.</p>	تفاهم	
۲-۵-۷-۸-۱۱-۱۲-۱۴-۱۵-۱۷-۱۸	<p>تعیین و شناسایی بایدها و تکالیف و وظایف دانشگاه.</p> <p>از طریق شناسایی رسالت و خط مشی سازمان، نیازهای مخاطبان پیش‌بینی می‌شود.</p>	تدوین بیانیه رسالت	
۱-۲-۴-۵-۷-۹-۱۰-۱۷-۱۸	<p>توجه به ویژگی‌هایی که به اثرپذیریشان باور داریم.</p> <p>سنت‌ها و ارزش‌ها بر عوامل محیط محلی و نزدیک و نیز عوامل درون سازمان اثر گذارند.</p>	تحلیل ارزش‌های سازمانی	
۱-۲-۳-۵-۶-۱۳-۱۷-۱۸	<p>تصویر آرمانی سازمان که آینده خود را مشخص می‌سازد.</p> <p>از مطالعه روند گذشته و حال، چشم اندازی از آینده برای سازمان به وجود می‌آید.</p>	تدوین بیانیه چشم‌انداز	تدوین
۱-۲-۵-۶-۸-۹-۱۲-۱۴-۱۶	<p>تعیین فعالیت‌ها، شاخص‌ها، روش‌ها و برون‌دادهای موردنظر و تهیه نقشه بر اساس پیش‌بینی‌های صورت گرفته.</p> <p>تعیین راهبردهایی که دانشگاه و موسسات آموزش عالی را در جهت رسیدن به اهداف یاری می‌کند تعیین شود.</p>	تعیین اهداف کلی برنامه	
۳-۴-۶-۱۲-۱۳-۱۷	<p>تعیین موضوعات اساسی و راهبردی.</p> <p>بررسی و ارزیابی اهداف و تعیین هدف‌ها در الویت.</p>	اولویت‌بندی	
۱-۲-۳-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸	<p>تهیه نقشه بر اساس پیش‌بینی‌های صورت گرفته.</p> <p>برای رسیدن به اهداف کلی و جزئی سازمان آموزشی باید راهبردهای لازم تعیین شود.</p> <p>برنامه‌ریز باید نسبت به گزینش شقوق راهبردی اقدام نماید.</p>	تدوین راهبردها	

	تجزیه تحلیل تدابیر مختلف. تدوین برنامه راهبردی تحت تاثیر عوامل درونی و بیرونی است.		
۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰-۱۱- ۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷	بررسی قابلیت‌های علمی، بررسی قابلیت‌های نیروی انسانی، بررسی منابع مالی و مادی، و بررسی جریان ارتباطات و ارتباطات	محیط درونی	تهدید محیطی
۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰-۱۱- ۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷	بررسی ورودی‌ها و خروجی‌ها (دانشجویان)، بررسی اعضای هیأت علمی و بررسی امکانات آموزشی.	محیط داخلی	
۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰-۱۱- ۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸	بررسی عوامل اجتماعی / فرهنگی، بررسی عوامل سیاسی / قانونی / حقوقی، بررسی عوامل اقتصادی، بررسی عوامل اقلیمی، بررسی زیرساخت‌های فناوری. بررسی تاثیرات این عوامل بر عناصر سازمان.	محیط زمینه‌ای	
۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰-۱۱- ۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷	حوزه‌های آموزشی مشابه (رقبا)، دانش‌آموختگان، مخاطبانی که دانشگاه با آنان تبادل اطلاعات دارد. تحلیل فرصت‌ها و تهدیدات دانشگاه به شناخت ترجیحات بازار در آموزش عالی منجر می‌شود. شرایط رقابتی دانشگاه و مزیت رقابتی از تحلیل نقاط ضعف و قوت دانشگاه استخراج می‌شود. رقابت منافع اجتماعی و سیاسی به عنوان فیلتری بر سر راه عوامل تاثیرگذار بر روی حوزه‌های آکادمیک یا رشته‌های تحصیلی اثرگذارند.	محیط تعاملی	
۱-۳-۶-۸-۹-۱۲-۱۴-۱۵-۱۷	بررسی و تعیین راهبردهایی که دانشگاه را در جهت رسیدن به اهداف یاری می‌رساند. هماهنگ نمودن راهبردها در قالب فعالیت‌های مختلف سازمان. تصمیم‌گیری به نوبه خود، هسته مرکزی یادگیری محسوب شده و تغییر را شکل می‌دهد. طرح آکادمیک حاکی از تصمیم‌گیری‌های راهبردی است.	تصمیم‌گیری	تهدید محیطی فرصت‌های محیطی
۱-۳-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰-۱۲-۱۷- ۱۸	هماهنگ نمودن راهبردها و نحوه اجرای عمل و اقدامات بر پایه مقاصد. برنامه‌ریز باید نسبت به انتخاب و اجرای شقوق راهبردی اقدام کرده. رهبری آموزش عالی باید انگیزش و نیروی لازم را برای اجرای برنامه‌ها ایجاد نماید.	تدوین برنامه اجرایی	
۱-۳-۵-۶-۷-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲- ۱۵-۱۶-۱۸	ارزیابی عملکرد و بروندادهای مورد نظر و نظارت بر انجام انجام فرآیندها، تدوین معیارها و استانداردها در راستای رسالت و چشم‌انداز و ارزش‌های دانشگاه.	ارزیابی / اصلاح و پایش برنامه‌ها	

	<p>با استفاده از داده‌های ارزیابی تصمیم درباره ادامه یا تجدیدنظرهای لازم اتخاذ می‌شود.</p> <p>ارزشیابی به عنوان یک روند نرمال و دوره‌ای که نتایج مرتبط با حل و فصل مشکلات خاص تولید می‌کند.</p> <p>بهبود مداوم طرح‌های آکادمیک بخش جدایی‌ناپذیر برنامه‌ریزی درسی است.</p>	
--	---	--

مضامین مستخرج از یافته‌ها در شکل شماره ۱ به صورت مصور نشان داده شده است



شکل ۱. الگوی مفهومی برنامه‌ریزی درسی راهبردی دانشگاهی

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش تلاش شد تا با یک نگاه جامع با بهره‌گیری از روش مرور نظام‌مند (فراترکیب) به استخراج مهم‌ترین مؤلفه‌ها و ابعاد الگوهای برنامه‌ریزی دانشگاهی و راهبردی که بعضاً در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی از آن بهره برده شده است، پرداخته و از طریق تجمیع آن‌ها الگوی مفهومی برنامه‌ریزی درسی راهبردی دانشگاهی ارائه گردد. آنچه که از ترکیب مطالعات مبانی نظری و پژوهشی به عنوان ابعاد و مؤلفه‌های این پژوهش حاصل شد، شامل ابعادی چون: بعد فرهنگی - اجتماعی، بعد ساختاری، بعد محیطی و نیز بعد مدیریتی - اجرایی است، که به شرح آن پرداخته می‌شود.

بعد فرهنگی - اجتماعی: این بعد نظر به کنشگری و مشارکت افراد سازمان دارد که باعث اعتماد و اشتیاق در تمام سطوح سازمان شده و ضمن اینکه بینشی را برای به اشتراک گذاشتن نکات مورد نظر افراد با پذیرش نگاه انتقادی به وجود می‌آورد، تعاملات اجرایی را نیز گسترش داده و موجب مسئولیت‌پذیری خواهد شد. که شامل مؤلفه‌هایی است همچون (فرهنگ مشارکتی، کنش‌گری اعضای هیأت علمی و همچنین پذیرش و باور به تغییر برنامه‌های درسی و اصلاح). الگوهای پشتیبانی‌کننده این بعد عبارتند از: الگوهای کنراد و پرات، ۱۹۸۳؛ کافمن و هرمن، ۱۹۸۷؛ ولف، ۲۰۰۷؛ استارک و لاتوکا، ۲۰۰۹ و برایسون، ۲۰۱۱.

بعد ساختاری: که اشاره به فرآیند برنامه‌ریزی راهبردی سازمان دارد، کوششی است برای اتخاذ تصمیم‌های اساسی و انجام اعمالی که ماهیت سازمان، نوع فعالیت‌ها و دلیل انجام آن فعالیت‌ها توسط سازمان را شکل داده و میسر می‌سازد. مؤلفه‌های آن شامل (تفاهم کلی بر لزوم و تدوین برنامه، تدوین بیانیه رسالت، تحلیل ارزش‌های سازمانی، تدوین بیانیه چشم‌انداز، تعیین اهداف کلی برنامه، الویت بندی و تدوین راهبردها) می‌باشد. الگوهای حمایت‌گر توجه به بعد ساختاری عبارتند از: الگوهای استینر، ۱۹۶۹؛ کلند و کینگ، ۱۹۸۳؛ کنراد و پرات، ۱۹۸۳؛ کلر، ۱۹۸۳؛ کافمن و هرمن، ۱۹۸۷؛ ادکوئست، ۱۹۹۱؛ گوداشتاين، ۱۹۹۳؛ هال و الیوت، ۱۹۹۳؛ مینتزبرگ، ۱۹۹۴؛ پترسون، ۱۹۹۵؛ بارکر و اسمیت، ۱۹۹۷؛ هاول، ۲۰۰۰؛ ولف، ۲۰۰۷؛ هیل و جونز، ۲۰۰۹؛ استارک و لاتوکا، ۲۰۰۹؛ دیوید، ۲۰۱۱؛ برایسون، ۲۰۱۱ و چن، ۲۰۱۲.

بعد محیطی: برنامه‌ریزی راهبردی بنا بر ضرورت‌ها و دلایل مختلف تحت‌تأثیر مستقیم و غیرمستقیم عوامل محیطی قرار دارد. به همین دلایل می‌بایست به شناسایی و تحلیل نقاط قوت و ضعف سازمان و همچنین به فرصت‌ها و تهدیدات محیط پیرامونی خود توجه خاص داشته باشد. مؤلفه‌های این بعد شامل: (محیط درونی، محیط داخلی، محیط زمینه‌ای و محیط تعاملی) است. این بعد نیز مورد تأکید مستقیم اکثر الگوهای مربوطه قرار گرفته است که عبارتند از: الگوهای استینر، ۱۹۶۹؛ کلند و کینگ، ۱۹۸۳؛ کنراد و پرات، ۱۹۸۳؛ کافمن و هرمن، ۱۹۸۷؛ ادکوئست، ۱۹۹۱؛ گوداشتاين، ۱۹۹۳؛ هال و الیوت، ۱۹۹۳؛ مینتزبرگ، ۱۹۹۴؛ پترسون، ۱۹۹۵؛ بارکر و اسمیت، ۱۹۹۷؛ هاول، ۲۰۰۰؛ ولف، ۲۰۰۷؛ استارک و لاتوکا، ۲۰۰۹؛ هیل و جونز، ۲۰۰۹؛ دیوید، ۲۰۱۱ و برایسون، ۲۰۱۱ و چن، ۲۰۱۲.

بعد مدیریتی / اجرایی: این بعد بر مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و اقداماتی که برای تحقق راهبردهای پیش‌بینی‌شده و اجرای برنامه‌های عملیاتی صورت می‌پذیرد تأکید دارد که شامل مولفه‌های (تصمیم‌گیری، تدوین برنامه اجرایی و ارزیابی/اصلاح و پایش برنامه‌های اجرایی) است. الگوهای تأییدکننده این بعد عبارتند از: الگوهای استینر، ۱۹۶۹؛ کنراد و پرات، ۱۹۸۳؛ کافمن و هرمن، ۱۹۸۷؛ ادکوئست، ۱۹۹۱؛ گوداشتاين، ۱۹۹۳؛ هال و الیوت، ۱۹۹۳؛ مینتزبرگ، ۱۹۹۴؛ پترسون، ۱۹۹۵؛ بارکر و اسمیت، ۱۹۹۷؛ هاول، ۲۰۰۰؛ هیل و جونز، ۲۰۰۹؛ استارک و لاتوکا، ۲۰۰۹؛ دیوید، ۲۰۱۱؛ برایسون، ۲۰۱۱ و چن، ۲۰۱۲.

پس از بررسی و مقایسه مراحل مختلف برنامه‌ریزی در الگوهای منتخب، هر کدام از الگوها در مورد چگونگی توصیف مؤلفه‌های در نظر گرفته‌شده با هم مقایسه شدند و مؤلفه‌هایی که نقاط قوت این الگوها محسوب می‌شد استخراج گردید که عبارتند از: (توافق، تدوین رسالت، تحلیل ارزش‌ها، تدوین چشم‌انداز، شناسایی اهداف، تحلیل محیطی، بررسی وضعیت موجود سازمان، اولویت‌بندی مسائل راهبردی، آینده‌نگاری راهبردی، تعیین اهداف راهبردی، تدوین راهبردها، اجرای برنامه و ارزیابی/بازنگری و پایش).

در بررسی و تحلیل الگوهای مطرح شده در این مطالعه علاوه بر این که مولفه‌ها و ابعاد این الگوها شناسایی شدند، درمی‌یابیم تصمیم‌گیری در امر برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی که دارای هویت راهبردی است، برگرفته از دو دیدگاه است، که هر یک با تأکید بر مفروضاتی به این امر می‌پردازند. دیدگاه اول، نگاه منطقی بر برنامه‌ریزی (تدوین) داشته و بر این فرض استوار است که حفظ تناسب راهبرد، دارا بودن اهداف و برنامه‌های بلندمدت است و برنامه‌ریزی، امری خطی و حساب شده و منطقی تلقی گردیده و بیشترین تمرکز بر روی مأموریت و چشم‌انداز سازمان است. در حالی که دیدگاه دیگر، نگاهی تدریجی‌گرا در این خصوص داشته، و با این پیش‌فرض که محیط بیرونی و درونی سازمان پیوسته در حال تغییر است، برنامه تدوین شده را بیشتر یک برنامه پیشنهادی در نظر گرفته که به موازات اجرای برنامه، کاستی‌ها شناسایی شده و برنامه تعیین شده اصلاح می‌گردد. اما آنچه مهم است، برای موثر بودن امر برنامه‌ریزی و اجرای موفق تصمیمات راهبردی، ایجاب می‌کند مقایسه‌ای بین (آنچه هست) و (آنچه باید باشد) انجام شود، تا ارتباط تعاملی بین پنداره‌ها و عوامل موثر موجود ایجاد شود، بدین معنا، بیان رسالت‌ها، چشم‌اندازها و

تدوین اهداف در برنامه‌ریزی درسی دانشگاه زمانی می‌تواند منطقی و دست‌یافتنی باشد که بر پایه شناخت از وضع موجود و برآورد نیازها و امکانات آینده مبتنی باشد، بدین منظور لازم است هر دو دیدگاه مدنظر قرار گیرد و با هم تنیدن این نگاه‌ها، دیدگاه تلفیقی‌تری در تدوین و اجرای راهبردها اتخاذ گردد، تا به برنامه‌ریزی منطقی‌تری دست یابیم. لذا ضروری است الگوهای برنامه‌ریزی پیشین به طور مستمر مورد بازبینی قرار گرفته و الگوهای جدیدی که پاسخگوی نیازها باشد، ایجاد گردد. لذا دست‌اندرکاران امر برنامه‌ریزی، برای اینکه نتایج بهتری را در این خصوص به دست آورند، می‌بایست آموزش را در این زمینه امری مهم و مداوم تلقی کرده و به آن بپردازند. براین اساس، پیشنهادهایی بدین شرح ارائه می‌گردد. با توجه به اینکه شناخت استادان رشته‌های مختلف از مراحل برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه و موسسات آموزش عالی موضوع بسیار بااهمیتی است، توصیه می‌شود به بررسی میزان آگاهی آنان پرداخته شود و در همین رابطه به تشکیل دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های توانمندسازی برای اعضای هیأت‌علمی با به‌کارگیری متخصصان برنامه‌ریزی به منظور آموزش و نظارت بر روند‌های برنامه‌ریزی در رشته‌های مختلف در آموزش عالی و همچنین برگزاری دوره‌های آموزشی مداوم برای مدیران دانشگاهی در راستای آموزه‌های سازمانی چون جو سازمانی و سبک مدیریتی و نیز آشناسازی با مراحل برنامه‌ریزی و نحوه ارزشیابی آن در آموزش عالی اهتمام ورزیده شود، همچنین ضمن حمایت و تشویق مدیران و اعضای هیأت‌علمی به یادگیری مستمر، از آنان به منظور مشارکت در فرآیند برنامه‌ریزی و انجام مطالعات بیشتر در جهت شناسایی الگوهای متنوع و جدیدتر در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی و تحلیل و بررسی کاربرد آن‌ها با توجه به بافت دانشگاه دعوت به عمل آید و از آنجا که پژوهش‌های معدودی در زمینه برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی انجام شده است، بجاست محققان به این بحث توجه و تمرکز بیشتری داشته و این موضوع را از زوایای دیگر مورد بررسی قرار دهند.

References

- Abili. K., Hai Khazemeh. M. and Pourkarimi. J. (2019). Identifying the components of lean management in universities and higher education institutions (a meta-composite study). *Management in Islamic University Fall and Winter 2019*, 9(2), 241-256.
- Attaran. A., Mousanour. N., Attaran. M. & Hosseinikhah. A. (2019). *Designing and validation of "Revision of teacher education curriculum in Iran" model*. *Journal of Research in Curriculum Planning*, Vol.16, No,34, 14-33.
- Atkins. S., Lewin. S., Smith. H., Engel. M., Fretheim. A. and Volmink. J. (2008). *Conducting a meta-ethnography of qualitative literature: Lessons learnt*. *BMC Med Res Methodol*; 8:21.
- Barker. T.S. and Smith, W.H.J. (1997). Strategic planning: Evaluation of a model. *Innovative higher education*, 2(4).
- Barnett, R. (2004). *Realizing the university*. London. Institute of education University of London.
- Bryson. J.M. (2011). *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations: A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement*. John Wiley & Sons, Hoboken.
- Chen. S.H. (2012). The establishment of a quality management system for the higher education industry. *Journal of Quality and Quantity*, 46(4), 1279-1296.
- Cleland, D. I. & King. W. R. (1983). *Systems analysis and project management*, New York, Mc Graw- Hill.
- Conrad. C.F. and Pratt. A.M. (1983). Making decisions about the curriculum: from metaphor to model. *Journal of higher education*, 54, pp. 16-30.
- David, F.R. (2011). *Strategic management: Concepts and cases, (13rd ed)*. New Jersey: Prentice hall.
- Diba Vaiari. T., Yamani Dozi Sorkhabi. M., Arefi. M. & Fardanesh. H. (2011). *Conceptualization of curriculum development models in higher education*. *Journal of Research in Curriculum Planning*, Vol.8, No,30, 48-60.
- Dolence, M.G. (2004). The curriculum-centered strategic planning model. *Research Bulletin*, 10.
- Dressel, P. (1971). *College and university curriculum*. McCutchan Pub. Crop.
- Dressel, P. and Marcus, B. (1982). *On teaching and learning in college*. Jossey-Bass.
- Dressel, P. and Pelisle, N. (1970). *Higher education as field of study*. Jossey-Bass.
- Diamond. R.M. (2000). *Designing and improving courses and curricula in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Erwin. E.J., Brotherson. M.J., & Summers. J.A. (2011). Understanding qualitative meta-synthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200.
- Fathi Vaiarogh. K., Musanour. N. and Yadgarzadeh. G. (2014). *Curriculum planning of higher education, an introduction to concepts, perspectives and patterns*. Mehraban Nashr Publications.

- Hall, M.C. and Elliot, K.M. (1993). Strategic planning for academic departments: A model and methodology. in: educational resources information center (Eric), *Journal of marketing for higher education*, 4(1,2), The Haworth press.
- Hill, C. and Jones, G. (2009). Strategic management theory. *Cengage Learning*. 9(3), 98_104.
- Howell, F. (2000). *Strategic planning for a new century, process over product*. Eric clearing house for community college, ED (447842).
- Javadinour, M., Abadi, F., Yadegari, S., Ali, M. & Oashlaghi, M. (1401). *Curriculum models in the 21st century: applying learning technologies in higher education*. Tehran: Tehran University Press.
- Kaufman, R. and Herman, J. (1987). *Strategic planning in the educational system: rethinking, reconstruction, structures, re-creation*. Translation: Faridah Mashayekh and Abbas Bazargan. Tehran: Madreseh Publications (1401).
- Keller, G. (1983). *Academic. The management revolution in American higher education*, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Khakzad, F., Dehohani, M., Hakimzadeh, R., Sadeshi, A. & Salehi, K. (2022). *Analyzing the components of cultural literacy for secondary school students: A Metasynthesise study*. Journal "Studies of Curriculum" Iranian Curriculum Studies Association, Vol,11, No,22. 187-223.
- Latuka, L.R. and Stark, J.S (2009). *Designing and compiling university curriculum: curricula in the university context*. Translation: Gholamreza Yadgarzadeh and Sayeda Maryam Hosseini Lergani. Tehran: Farhikhtegan Publishing House.
- Mecca, T. V. & Adams, C. F. (1991). An alternative futures approach to planning for school systems. *Educational leadership*. 48(7), 12-16.
- Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. New York. The Free Press.
- Moradi Doliskani, M., Mirshahafari, S.F. & Nevestani, M. (2021). *Analyzing the type and Level of influence of curriculum commonplaces on the curriculum planning committee of Iranian universities: A pathological look at the current situation*. Journal of Theory & Practice in curriculum. Vol.16(8): 19-154.
- Nasrollahinia, F. & Alamolhoda, J. (2020). *Reviewing and presenting the proposed curriculum in the field of educational sciences in the master's degree course*. Journal of Higher Education Curriculum Studies, Vol.11, No.21,97-138.
- Ngala, O.M. (2019). *Higher education curriculum orientation and performance of universities in Kenya: Industry Linkage Strategies*.
- Nyoni, C.N., & Botma, Y. (2020). Integrative review on education in Africa. *International Journal of Africa Nursing Sciences*.100208.
- Peterson, M.W. (1995). *Images of university structure governance and leadership: Adaptive strategies for the new environment*. Oxford. Pergamon Press.
- Saadat Talab, A. (2019). Analyzing effective strategies for changing curricula in universities and higher education institutions (qualitative study). *Bi-Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 11(22), 186-165.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2006). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.
- Stark, J. S., and Lattuca, L.R. (2009). *Shaping the college curriculum: Academic plans in action*. Boston: Published by Allyn and Bacon.
- Stark, J. S., Lowther, M.A. (1999). *Designing the learning plan, A review of research and theory related to college curricula*, Eric, (287439)
- Stark, J. S., Lowther, M.A., Hagerty, B.M., & Orczyk, C. (1986). A conceptual framework for the study of preservice professional programs in colleges and universities. *The Journal of Higher Education*, 57(3), 231_258.
- Steiner, G. A. (1969). *Top management planning*, New York, Macmillan.
- Sun, C., Ding, Y., Cui, Y., Zhu, S., Li, X., Chen, S., Yu, Y. (2021). The adaptation of older adults' transition to residential care facilities and cultural factors: A meta-synthesis. *BMC Geriatrics*, 21, 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.1186/s12877-020-01987-w>
- Toohy, S. (2000). *Designing courses for higher education*, Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Turkzadeh, I., Persian, V., Marzooqi, R. and Mohammadi, M (2018). Providing a framework for responding to the environment in the blended learning curriculum. *Bimonthly scientific-research journal of new approach in educational management*, 11(4), 248-211.

- Turkzadeh, J., Marzooqi, R., Mohammadi, M., Salimi and Keshavarzi, F. (2015). Developing a framework for evaluating the effectiveness of higher education curricula based on a strategic approach. *Scientific Research Journal ((curriculum studies)) Iranian Curriculum Studies Association*, 6(2), 41-64.
- Vaghari Zamharir, Z., Karami, M. & Jafari Sani, H. (2019). *Challenges of revision and implementation of curricula in Ferdowsi University of Mashhad*. *Journal of Research and planning in higher education*, Vol.25(1), 123-147.
- Wolf, P. (2007). A model for facilitating curriculum development in higher education: A faculty-driven, data-informed, and educational developer-supported approach. *New Directions for Teaching and Learning*, 2007(112), 15-20.
- Wolf, P. (2007). *Curriculum development in higher education: Faculty-driven processes and practices*. Jossey-Bass.