

Conceptualization of Curriculum Development Models in Higher Education

مفهوم‌پردازی الگوهای برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی (تجربیات و دستاوردها)

Talat Diba Vajari

Shahid Beheshti University

Mohammad Yamani Dozi Sorkhabi

Shahid Beheshti University

Mahbobe Arefi

Shahid Beheshti University

Hashem Fardanesh

Trabiat Modares University

طلعت دیبا واجاری*

دانشجوی دکتری دانشگاه شهید بهشتی

محمد یمینی‌دوزی سرخابی

استاد دانشگاه شهید بهشتی

محبوبه عارفی

استادیار دانشگاه شهید بهشتی

هاشم فردانش

دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

Abstract

Curriculum development in higher education is one of the modern domains of curriculum field and also it has been a missing element in higher education studies as well, because the curriculum has not seriously been engaged within higher education debate and policy formation and even in its practice. Curriculum design process in not yet properly reflective practice and then it is critical to conceptualize different attempts have been made to explore this process as a deliberative enterprise.

This paper tries to conceptualize the different curriculum development models in higher education by using four approaches, i.e. the prescriptive approach, the descriptive approach conceptual and strategic approach models. To analyze the nature of different approaches, it attempts to clarify theoretical perspectives and the main characteristics of each approach and classifies curriculum development models which are under each approach. Then the relationship between prescriptive, the descriptive, conceptual and strategic approaches are illustrated. It is argued that these models reflects a historical evolution of dealing with curriculum in higher education settings, started from curriculum making and moving more and more on curriculum understanding.

Keywords: curriculum development, higher education curriculum, curriculum approaches.

چکیده

برنامه‌ریزی درسی و ارائه‌ای است که در متون آموزش عالی کشورهای مختلف جهان چندان متداول نیست. مجموعه آثار منتشر شده در حوزه برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی در قالب کتب و منابع جامع از تعداد انگشتان دست تجاوز نمی‌کند. این وضعیت در حوزه برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران نیز روند مشابهی دارد. در این مقاله آنچه که مورد توجه است ریشه‌یابی، طبقه‌بندی و به نظم کشیدن پژوهش‌ها، مطالعات و گزارش‌هایی است که در طول زمان جدا از حیطه مطالعات برنامه‌ریزی درسی - اگرچه متأثر از آن در محیط دانشگاه‌ها برای برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی شکل گرفته - توسعه یافته است و در حوزه‌های به‌ویژه علوم انسانی کاربرد دارد.

بر این اساس برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی در قالب الگوهای مختلفی صورت می‌پذیرد. در این مقاله ضمن بررسی تجربیات و دیدگاه‌های عرضه شده در زمینه برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی، نویسندگان تلاش کرده‌اند تا الگوهای ارائه شده را در قالب یکی از دسته الگوهای تجویزی یا هنجاری، الگوهای توصیفی، الگوهای مفهومی و الگوهای راهبردی برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی طبقه‌بندی نمایند.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌ریزی درسی، آموزش عالی، برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، الگوهای برنامه‌ریزی درسی.

مقدمه

برنامه‌ی درسی واژه‌ای است که در متون آموزش عالی کشورهای مختلف جهان چندان متداول نیست (Stark, 1997; Barnett, 2007; and Coate, 2005; Hicks, 2007). مجموعه آثار منتشر شده در حوزه برنامه‌ی درسی آموزش عالی در قالب کتب و منابع جامع از تعداد انگشتان دست تجاوز نمی‌کند و حتی در بسیاری از ممالک جهان به جای واژه برنامه‌ی درسی در آموزش عالی از متغیرها و مفاهیم دیگری چون تدوین برنامه (Program Development) و یا تدریس و یادگیری (Teaching and Learning) استفاده می‌شود (Wolf, 2007). این وضعیت در حوزه برنامه‌ریزی درسی نیز روند مشابهی دارد. به عبارت دقیق‌تر برنامه‌ی درسی در محیط آموزش عالی موضوعی نسبتاً جدید است که به تازگی توجه صاحب‌نظران و محافل علمی - پژوهشی در رشته مطالعات برنامه‌ی درسی را به خود مشغول کرده است. واژه آموزش عالی برای اندیشمندان برنامه‌ی درسی نیز واژه‌ای مأنوس و قابل توجه نظیر آنچه که در حوزه‌های آموزش عمومی وجود دارد، نیست.

این غفلت دوجانبه از قلمرو برنامه‌ی درسی در حیطه مطالعات برنامه‌ی درسی و آموزش عالی به هیچ‌وجه وجود ضرورت‌ها، نگرانی‌ها و نقشی را که این حیطه نوپا در حیات مؤثر نظام‌های آموزش عالی دارد، نفی نمی‌کند. برنامه‌های درسی بی‌تردید مهمترین و شاید اساسی‌ترین مؤلفه نظام آموزش عالی است که لازمه طراحی برنامه‌ها و اقدامات آموزشی مؤثر، توجه به برنامه‌ریزی درسی نظام‌دار است و لازمه فهم پیچیدگی‌ها در محیط آموزش عالی، استفاده از یافته‌ها و درک مفهومی مطالعات پیگیر برنامه‌ی درسی در محیط دانشگاهها است.

بیان مسأله

حقیقت قابل توجه در متون آموزش عالی آن است که علی‌رغم سابقه نه چندان طولانی واژه «برنامه‌ی درسی در آموزش عالی»، حیات و تداوم دانشگاهها با مؤلفه طراحی برنامه‌ی درسی گره خورده است (Hicks, 2007)، زیرا دانشگاهها ناگزیر از طراحی و اجرای دوره‌های تحصیلی و برنامه‌های اثربخش برای جذب دانشجو و نیز انعکاس یافته‌ها و پژوهش‌های خود در قالب برنامه‌های درسی بوده‌اند (Goldfinck, 2008) این امر سبب شده است، تا دانش عملی یا نحوه و فن تدوین برنامه‌های درسی در قلمروهای مختلف و رشته‌های گوناگون آموزش عالی توسعه یابد و در رشته‌هایی نظیر جغرافیا، مهندسی، پزشکی و... تبدیل به یک بحث مداوم شود. از این‌رو مروری

اجمالی بر مجلات و نشریه‌های این قلمروها، بحث دیرینه برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی را در قالب مقالات و گزارش‌ها نشان می‌دهد (Barnett and coate, 2005). در عین حال این امر نیز حقیقتی انکارناپذیر است که درک پویایی‌ها و پیچیدگی‌های محیط آموزش عالی تنها با پیروی از فن برنامه‌ریزی درسی و فعالیت‌های ناظر بر تولید سند یا دوره رشته امکان‌پذیر نیست و از این‌رو به تدریج موضوع برنامه‌ی درسی در آموزش عالی مبدل به حوزه‌ای جذاب و قابل توجه برای بسیاری از پژوهشگران شده است تا با استفاده از ظرفیت‌ها و دستاوردهای نظری و مفهومی حوزه مطالعات برنامه‌ی درسی و نیز آموزش عالی، مبانی نظری رشته برنامه‌ی درسی در آموزش عالی را پی‌ریزی کنند.

در این میان اگرچه آثار متعددی برای تولید و تغییر برنامه‌های درسی در حوزه مطالعات برنامه‌ی درسی منتشر شده‌اند. برای مثال نگاه کنید به: تایلر (۱۹۴۹)، تابا (۱۹۶۲)، باییت (۱۹۲۴)، چارترز (۱۹۲۴)، کمپ (۱۹۷۱)، سیلبر اشتاین (۱۹۷۹)، سیلور و الکساندر (۱۹۷۶)، هانکینز (۱۹۸۵)، شوبرت (۱۹۸۶)، تنر و تنر (۱۹۹۵)، کر (۱۹۶۸)، واین اشتاین و فانتینی (۱۹۷۰)، استن هاوس (۱۹۷۵)، هالینگ (۱۹۹۲)، ویلر (۱۹۶۷)، گلتهورن (۱۹۸۷)، اولیوا (۱۹۸۸)، مک‌گی (۱۹۹۷)، واکر (۱۹۷۲)، فرانسیس کلاین (۱۹۸۶)، هاول (۲۰۰۰)، فائو (۲۰۰۵)، دیاموند (۱۹۸۹)، استارک و لاتوکا (۱۹۹۷)، کنراد و پرات (۱۹۸۳)، استارک، لوتر و بتلی (۱۹۹۰)، کرک، دنی و بنت (۲۰۰۰)، فتحی و اجارگاه (۲۰۰۶)، وزیری (۱۳۷۸)، عارفی (۱۳۸۳)، ساکتی (۱۳۷۹) و... هر یک از الگوهای برنامه‌ریزی درسی با توجه به خاستگاه فکری و زمینه‌های کاربردی خود معنا و مفهوم روشنی می‌یابند. به طوری که الگوهای موجود را نمی‌توان برای کاربرد در بافت جدا از بافتی که به وجود آمده‌اند، بی‌کم و کاست تجویز کرد. بدین ترتیب می‌توان گفت که الگوهای مربوط:

۱- به ندرت به مسأله برنامه‌های درسی در آموزش عالی پرداخته‌اند. تعداد آثار منتشر شده در عرصه برنامه‌های درسی آموزش عالی بسیار اندک است.

۲- آثار منتشر شده در عرصه برنامه‌ی درسی آموزش عالی بیشتر یک الگوی ویژه را برای تدوین و یا تغییر برنامه‌های درسی آموزش عالی تجویز کرده‌اند و زمینه‌های کاربرد آن را بیان کرده‌اند. اغلب پژوهش‌های دانشگاهی درباره برنامه‌ی درسی بر رشته‌های تخصصی، متمرکز است و در مجله‌های تخصصی چاپ می‌شوند، نظیر آموزش پرستاری، آموزش پزشکی و مانند آن (استارک و لاتوکا، ۱۹۹۷، ص ۲۲).

یافته‌ها

براساس مطالعات و بررسی‌های انجام شده و با توجه به نقاط مشترک و تفاوت‌های الگوهای برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، طبقه‌بندی زیر تدوین و در قالب این دسته‌بندی الگوهای برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

۱- **رویکرد تجویزی^۱ یا هنجاری^۲**: دسته‌ای از الگوها که گاهی از آنها به‌عنوان رویکرد سنتی^۳ نیز نام برده می‌شود، درصدد تجویز رویه معینی برای تدوین برنامه‌های درسی و دانشگاهی هستند. این الگوها بیشتر دارای علائق مربوط به مدیریت و کنترل فرایند برنامه‌ریزی درسی است (Watson, 2004 Scott and) و گام‌ها و مراحل معینی را برای تدارک برنامه‌های درسی پیشنهاد می‌کنند (Walker, 2004).

به عبارت دقیق‌تر رویکرد تجویزی مبنی بر استدلال هدف، وسیله است و فعالیت‌ها حول محور اهداف یا منطق مشخصی سازماندهی می‌شود. در این دسته از الگوها پرسش‌های زیر مورد توجه هستند:

۱. برنامه‌ریزان درسی چه کاری را باید انجام دهند؟

۲. چگونه باید یک برنامه درسی را تدوین کرد؟

۳. چگونه می‌توان فرایند برنامه‌ریزی درسی را به‌صورت عینی نشان داد؟

۲- **رویکرد توصیفی**: در رویکرد توصیفی^۴، به جای تجویز چارچوب و مراحل معینی برای فرایند برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، درصدد توصیف فرایندها و برهمکنش‌های واقعی در محیط برنامه‌ریزی درسی است. به عبارت دقیق‌تر در این رویکرد بر اهمیت «موقعیت» یا «زمینه» و شرایط در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی تأکید می‌شود (Prideaux, 2008, p 268).
رویکرد توصیفی درصدد شناسایی و ترسیم برهمکنش‌ها و وقایع در صحنه برنامه‌ریزی درسی است و به‌طور عمده موارد زیر در آن مورد توجه هستند:

۱. توجه و تأکید بر اهمیت موقعیت یا زمینه در طراحی برنامه درسی

۲. تأکید بر آنچه که برنامه‌ریزان درسی در عمل انجام می‌دهند

۳. بررسی و تجزیه و تحلیل نظام‌مدار و کلی محیطی که در آن کار برنامه‌ریزی درسی انجام می‌شود، تا از این رهگذر عوامل درونی ارزیابی و تأثیر آنها بر برنامه‌ریزی درسی مشخص شود.

۴. نظم و سلسله‌مراتب معینی در برنامه‌ریزی درسی مد نظر نیست.

۳- **رویکرد مفهومی**: الگوهایی که رویکرد مفهومی^۵ را دنبال می‌کنند، درصدد توسعه و بسط نظری برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی هستند و زمینه‌ها و مؤلفه‌های مفهومی را که برنامه درسی در آموزش عالی پوشش می‌دهد، مورد توجه قرار می‌دهند. به عبارتی مشخص کردن ابعاد و جنبه‌های مختلف برنامه درسی در محیط آموزش عالی و روشن‌سازی، ارتباطات و دستاوردهای نقشه‌های مفهومی^۶ در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی هدف اصلی این الگوها را تشکیل می‌دهد.

۱. به دنبال شرح و بسط نظری برنامه درسی در آموزش عالی هستند.

۲. مشخص می‌کنند که برنامه درسی در آموزش عالی چه مباحث و موضوعاتی را پوشش می‌دهد.

۴- **الگوهای راهبردی برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی**: شاید وجه تمایز محیط آموزش عالی با محیط آموزش عمومی در این است که دانشگاهها استقلال عملکرد گسترده‌تری نسبت به مدارس دارند، از این رو بیشتر آنها دارای برنامه‌های راهبردی و بلندمدت مختص به خود هستند. این ویژگی سبب شده است تا برنامه‌ریزی درسی راهبردی به یک اولویت اساسی برای دانشگاهها تبدیل شود و طیف متفاوتی از الگوهای برنامه‌ریزی درسی را شکل دهد. اگرچه می‌توان این الگوها را زیرمجموعه‌ای از الگوهای تجویزی نیز طبقه‌بندی کرد، اما به علت اهمیت آنها در این مقاله جداگانه بحث خواهد شد.

الگوهای تجویزی برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی

شاید قدیمی‌ترین تلاش‌های انجام شده برای طراحی و سازماندهی برنامه‌ها در رشته‌های تحصیلی در دانشگاهها نظارت بر حل مسائل و مشکلات دانشگاهها برای تدوین برنامه‌ها بوده است. از این رو مهمترین پرسشی که در تمام گروههای آموزشی و دانشکده در حوزه یاددهی - یادگیری مطرح بوده، نقش و جایگاه برنامه‌ریزی درسی در سامان‌بخشی برنامه‌های درسی گروههای علمی است.

این تلاش‌ها و اقدامات در قالب رشته‌های علمی نظیر پرستاری، مهندسی، پزشکی، علوم انسانی و... همواره ناظر بر عمل بوده و الگوهای اجرایی ویژه‌ای را به تدریج به وجود آورده و توسعه داده است. این تلاش‌ها و اقدامات به دو گروه فرعی تقسیم می‌شود:

1. Conceptual
3. Prescriptive
5. Traditional

2. Concept maps
4. Normative
6. Descriptive

«کلاتورن و جیلان» بر این باورند که اصلاح برنامه درسی نه فقط معطوف به محتوا و سازماندهی، بلکه در برگیرنده دانشجو و استاد نیز هست (Glatthorna and Jailall, 2000) از این‌رو اصلاح برنامه درسی باید معطوف به بهبود یادگیری دانشجو باشد. در این معنا، بازنگری برنامه درسی معطوف به اهداف زیر خواهد بود:

۱. افزایش کیفیت برنامه درسی موجود

۲. حصول اطمینان از به روز بودن و تناسب برنامه درسی

۳. زمینه‌سازی برای آموزش با کیفیت عالی و بهبود مداوم در پیشرفت تحصیلی دانشجویان (Wolf, 2007)

در ادامه هر یک از دو گروه الگوهای برنامه‌ریزی درسی و بازنگری برنامه‌های درسی در آموزش عالی مورد بحث قرار می‌گیرند:

الف) الگوهای ناظر بر طراحی و تدوین برنامه درسی در آموزش عالی

در این گروه طیف گسترده‌ای از الگوها قرار دارند که البته بیشتر جزء الگوهای سنتی و قدیمی محسوب شده و بیشترین بخش از متون حوزه برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی را به خود اختصاص داده‌اند، در اینجا برخی از مهمترین الگوهای مرتبط مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۱- الگوی برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی درس: یکی از افرادی که به‌عنوان پیشرو فرایند برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی شناخته می‌شود، پایول درس^۱ است. وی برنامه درسی در آموزش عالی را با عنوان «برنامه جامع علمی» مفهوم‌پردازی کرده است (Dressel and Pelisle, 1970, Dressel and Marcus, 1982, 1971).

اگرچه او در آثار مختلف چارچوب متفاوتی را برای بررسی برنامه درسی آموزش عالی مطرح کرده است، اما اغلب رویکرد مورد نظر او، رویکردی هنجاری در خصوص همه عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) بوده است و این امر آثار او را در زمره الگوهای تجویزی برای تدوین برنامه درسی قرار می‌دهد؛ نه چهارچوبی برای فهم و تفکر درباره برنامه درسی.

هر فعالیتی که برای تدوین برنامه درسی انجام می‌شود و درصدد توجه به تمام موقعیت موجود در ارتباط با برنامه درسی است، باید بر یک منطق^۲ سنجیده و روشن استوار باشد. این منطق می‌تواند شامل موارد زیر باشد:

۱- الگوهای ناظر بر برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی^۱: در این دسته از الگوها و تجربه‌ها، فرایند تدوین و طراحی برنامه‌های درسی در سطوح مختلف درس^۲، برنامه یا دوره تحصیلی^۳ و یا دانشکده‌ای^۴ (به‌صورت همکاری بین گروه‌های آموزشی) مدنظر است که به بهترین وجه در آثار صاحب‌نظرانی چون استارک و لوتوکا (۱۹۹۷)، توهی (۲۰۰۰)، درس (۱۹۹۸) و... به چشم می‌خورد.

مرکز ثقل و کانونی الگوهای برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، تدارک لایه‌هایی منطقی، قابل دفاع، فنی و مرحله‌ای برای تدوین «برنامه درسی جدید» است و در آن عناصر مختلف برنامه درسی برحسب سطح، دوره، اهداف، محتوا، روش‌های آموزشی و ارزشیابی و... تدوین و تصریح می‌گردد.

۲- الگوهای ناظر بر بازنگری «برنامه‌های درسی آموزش عالی»^۵: در بسیاری از موقعیت‌ها برنامه‌ریزی درسی سوابق و پیشینه معینی دارد. به عبارتی برنامه درسی از قبل طراحی شده در حال اجراست، در این حالت قبلاً درباره اهداف و مقاصد برنامه درسی توافق شده است. اصلاح برنامه درسی می‌تواند وظیفه عملی گروه‌های مختلف اعضای هیأت علمی به دلایل متعدد از جمله؛ طراحی ضعیف برنامه درسی، افزایش ثبات‌نام دانشجویان، تغییرات عمده در منابع تغییر در اعضای هیأت علمی، تمایل به نوآوری و بهبود، ایجاد مهارت‌های جدید در فارغ‌التحصیلان و... باشد. صرف‌نظر از علت و ضرورت بازنگری برنامه درسی، الگوها و روش‌های متعددی پیشنهاد شده است.

به این منظور، تجربیات، اقدامات و تلاش‌های انجام شده حول محور واژه‌هایی چون تغییر برنامه درسی، اصلاح برنامه درسی، بررسی برنامه درسی، نوسازی برنامه درسی، بازبینی برنامه درسی، بهبود برنامه درسی همه ناظر بر بازنگری برنامه درسی موجود است.

بورک (۱۹۹۴) بر این باور است که واژه «اصلاح» برای اشاره به تغییراتی که از بالا اعمال می‌شود، به‌کار می‌رود. از این‌رو اصلاح برنامه درسی به معنای آن است که فقط دولت می‌تواند نسبت به اصلاح تصمیم‌گیری کند (Marsh, 1997, P 115).

کندی (۱۹۹۵) اصلاح برنامه درسی را به معنای تغییر در محتوای سازماندهی آنچه که تدریس می‌شود، در چارچوب محدودیت‌های اجتماعی، اقتصادی و زمینه‌های سیاسی می‌داند.

1. Paul. L. Dressel
3. Course
5. College / Faculty
7. Rational

2. Curriculum Development in Higher Education
4. Program
6. Curriculum Revision

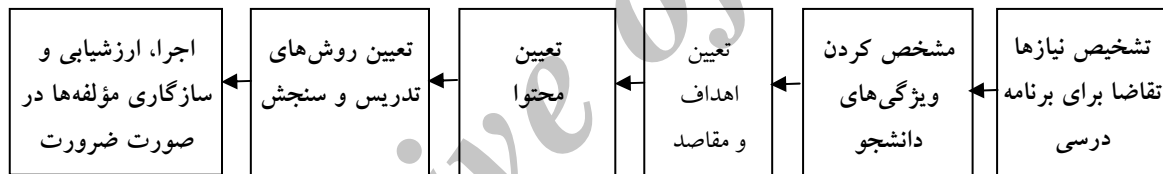
شده باشد که برنامه درسی دوره جدید یا تجدید نظر در برنامه درسی این دوره ایده خوبی است و باید انجام شود.

۳- الگوی استارک و لاتوکا: این دو، عناصر برنامه علمی در حوزه آموزش عالی را حداقل شامل ۸ عنصر می‌دانند:

۱. مقصد: هدف‌های کلی^۲ که دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی را که باید آموخته شوند، هدایت می‌کند.
۲. محتوا: موضوع درس و یا محتوا که در درون آنها تجربیات یادگیری جا گرفته است.
۳. توالی: سازماندهی موضوع درسی به منظور تحقق نتایج ویژه‌ای برای یادگیرندگان.
۴. یادگیرندگان: اطلاعات درباره یادگیرندگان برای آنهایی که برنامه را تنظیم می‌کنند.
۵. فرایندهای آموزشی: فعالیت‌های آموزشی که یادگیری با آنها تحقق می‌یابد.
۶. منابع آموزشی: مواد و محیط‌هایی^۳ که در فرایند یادگیری استفاده می‌شوند.
۷. ارزشیابی: راهبردهای مورد استفاده برای تعیین اینکه آیا

۱. بیانیه‌ای فلسفی در ارتباط با ماهیت و اهداف آموزش عالی از دید کسانی که برنامه درسی جدید را طراحی می‌کنند.
۲. بیانیه‌ای روان‌شناختی درباره ماهیت یادگیری و نقش آموزش در تسهیل یادگیری
۳. بیانیه‌ای جامعه‌شناختی درباره ارتباط برنامه درسی با نیازهای جامعه و نیازهای فرد در جامعه
۴. بیانیه‌ای اقتصادی در ارتباط با تعداد دانشجویانی که برنامه درسی را انتخاب می‌کنند و میزان پولی که برای آن باید پرداخت شود.
۵. بیانیه‌ای در خصوص برنامه‌ریزی و مدیریت که مربوط به تشکیلات دانشکده و برنامه‌ریزی تسهیلات برای اجرای برنامه درسی است.
۶. تعریفی از مفاهیم اساسی برنامه درسی (Conratt and Pratt, 1995, P 345)

۲- الگوی برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی توهی: الگوی مورد نظر از فرایند طراحی یا بازنگری برنامه درسی در آموزش عالی در نمودار ۱ نشان داده شده است.



نمودار ۱- نمونه‌ای از الگوی فرایند طراحی و بازنگری

برنامه درسی (به نقل از Diamond, 2000, P 7)

مهارت‌ها، دانش، نگرش‌ها و رفتارها در نتیجه فرایند یادگیری تغییر می‌کنند.

۸ سازگاری و تعدیل: تغییرات در برنامه برای افزایش یادگیری براساس تجربه و ارزشیابی انجام شده از دیدگاه این دو پژوهشگر ارتباطات میان عناصر یک برنامه علمی هنوز به‌خوبی شناخته نشده است. یگانه موردی که از وضوح و شفافیت بیشتری برخوردار است (در پژوهش‌های انجام شده با مشارکت اعضای هیأت علمی) ارتباط میان هدف‌ها و محتوای برنامه است. از این‌رو از آنها در قالب طرح ویژه‌ای که در نمودار ۲ آمده، ضمن نشان دادن عناصر مختلف، ارتباط میان این دو عنصر را به‌صورت متقابل نشان می‌دهد.

در عمل برنامه درسی جدید به‌ندرت از طریق این مبنای منطقی تدوین می‌شود و فرایند تغییر برنامه درسی نیز الزاماً از یک الگوی خطی پیروی نمی‌کند. برنامه‌های درسی جدید می‌تواند به دلایل مختلفی ارائه شود. از جمله دلایل می‌توان به بقا و دوام گروه آموزشی، اعتبار سازمانی، علاقه و تمایل به تجربه انواع جدید تدریس، نیازهای متحقق نشده دانشجویان مورد نظر و نیاز به ایجاد تقاضا برای نوعی از آموزش عالی که قبلاً ارائه نشده است، اشاره کرد. برخی اوقات پژوهش در نیازهای جامعه (محلی) و نیازها و مسائل دانشجویان صورت می‌پذیرد. این کار بیشتر هنگامی انجام می‌شود که فردی متقاعد

1. Purpose

3. Content

5. Learners

7. Instructional resources

9. Evaluation

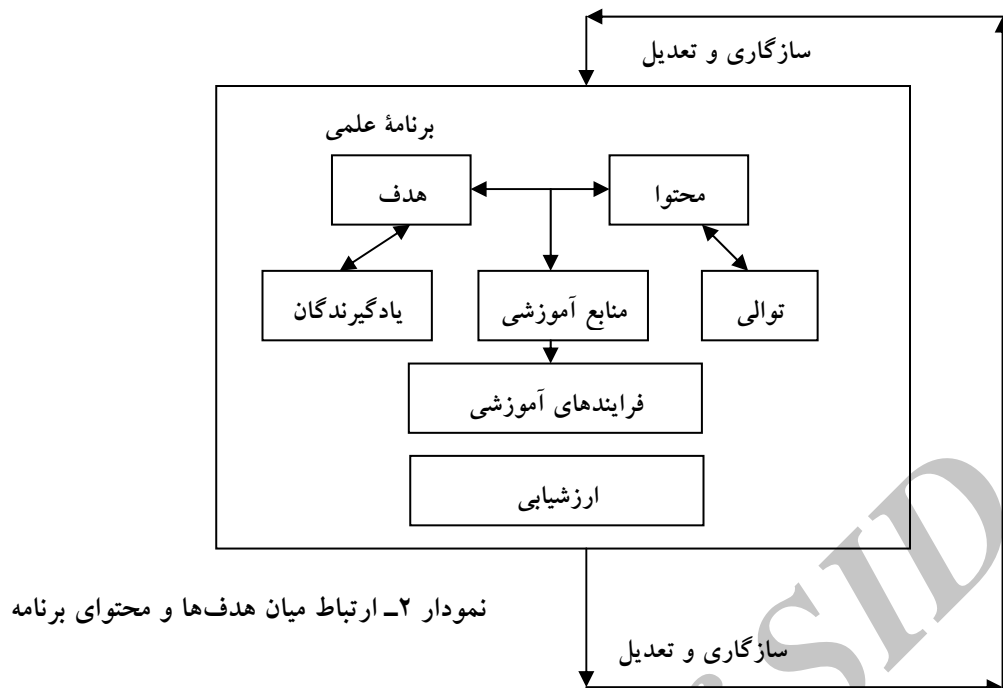
2. General goals

4. sequence

6. Instructional processes

8. settings

10. adjustment

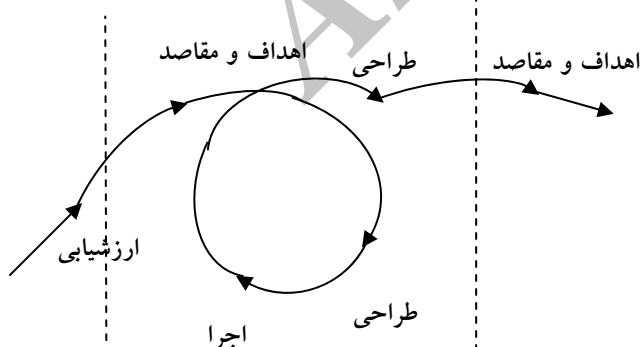


در این الگو تغییر دادن یک عنصر بر عناصر دیگر و آنچه که دانشجویان یاد می‌گیرند، اثر خواهد گذاشت. برای مثال تغییر نحوه سنجش یک درس از اجرای آزمون‌های عینی و کتبی به امتحانات براساس تکلیف در منزل (take home essay) بر نگرش و نوع نگاه دانشجویان به مواد آموزشی و آنچه که یاد می‌گیرند، تأثیر می‌گذارد، بدون آنکه ظاهر محتوای برنامه درسی و یا روش‌های تدریس تغییر کند.

تلقی برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان یک چرخه برای تولید سند برنامه درسی در متون برنامه‌ریزی درسی در آموزش عمومی سابقه‌ای دیرینه دارد (Tyler, 1999) و...).

ب) الگوهای ناظر بر بازنگری و تجدیدنظر در برنامه‌های درسی
شاید به‌سختی بتوان متون «تدوین» یا «طراحی برنامه درسی» را از تلاش‌های معطوف به بازنگری و تغییر برنامه درسی جدا کرد، اما بدون شک طیفی از الگوها در حوزه برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی قرار دارند که در وهله اول وجود یک برنامه درسی مشخص را فرضی تلقی می‌کند و مشکل یا مسأله ویژه‌ای را در آن می‌بیند که نیازمند بازنگری و تجدیدنظر است. در واقع دست کم الگوهایی وجود دارند که هم ناظر بر تدوین و هم بازنگری برنامه‌های درسی هستند، از این‌رو می‌توان با اندکی مسامحه آنها را از الگوهای طراحی و تدوین صرف جدا کرد. در ادامه چند الگوی مرتبط در این زمینه معرفی می‌شوند.

۱- الگوی بازنگری دایمی برنامه درسی: در این الگو تغییر برنامه درسی به‌صورت فرایند حل مسأله مدام مد نظر قرار می‌گیرد. به‌عبارت دقیق‌تر تغییر برنامه درسی در قالب طرح ویژه‌ای مورد توجه است که در آن فرایندی چرخشی و دایمی از «طراحی» و «طراحی مجدد» اجرا می‌شود. نمودار ۵ این فرایند را نشان می‌دهد.



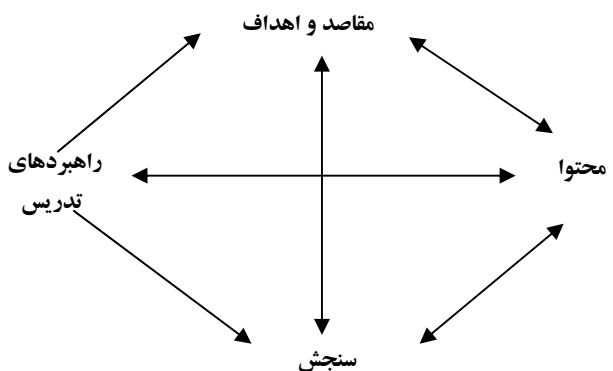
نمودار ۵- الگوی بازنگری دایمی برنامه درسی (Lindblom, 1995)

۵- الگوی برنامه‌ریزی درسی دیاموند (۱۹۸۹): رابرت دیاموند در دانشگاه میامی آمریکا الگوی برنامه‌ریزی درسی دیاموند^۱ را ارائه داده است. این الگو در برنامه‌ریزی و تغییر بخش عمده‌ای از برنامه‌های درسی دانشگاهی نقش آفرین بوده است. این الگوی ۲ مرحله بنیادی دارد: انتخاب و طراحی برنامه، تولید، کاربست و ارزشیابی. در مرحله اول تلاش می‌شود تصویری از نیازها و وضعیت حاکم بر فضای آموزشی به دست آید و بر مبنای آن برنامه‌های کاری تعریف شود. و در مرحله دوم، برنامه‌های تعریف شده به‌صورت عملی در آید. در واقع پس از مشخص شدن عنوان برنامه‌ها در مرحله اول، عمل برنامه‌ریزی درسی در مرحله دوم پیگیری می‌شود. جلوه عملیاتی الگوی برنامه‌ریزی درسی دیاموند در نمودار ۳ ارائه شده است.

الگوی برنامه‌ریزی درسی دیاموند دارای شش ویژگی خاص است:

۱- سادگی الگو ۲- وادار ساختن کاربران به اندیشه‌ورزی ۳- بهره‌گیری از نمودارها برای بازنمایی ساختار و محتوا ۴- متکی بودن بر داده‌های کمی و کیفی ۵- تأکید بر رویکرد مشارکتی ۶- پاسخگو به انتظارات سیاست‌های حاکم (دیاموند، ۲۰۰۰).

۶- الگوی برنامه‌ریزی درسی گریوز^۲: این الگو که نماینده و نمونه‌ای از تفکر برنامه‌ریزی درسی تجویزی و عمل‌گرا در حیطه آموزش عالی است، فرایند برنامه‌ریزی درسی را به‌عنوان نوعی تعامل بین مقاصد و اهداف^۳، روش‌های سنجش^۴، روش‌های تدریس^۵ و محتوا^۶ مد نظر قرار می‌دهد (Graves, 1978). نمودار ۴ این الگو را نشان می‌دهد:

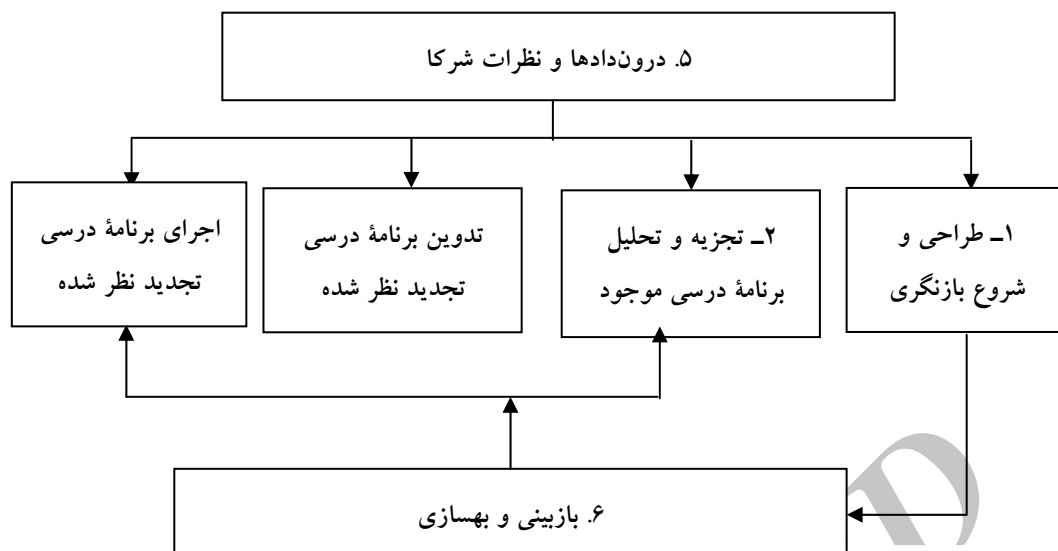


نمودار ۴- الگوی برنامه‌ریزی درسی گریوز

منبع (Graves, 1978)

1. Diamond
3. Aims and objectives
5. Teaching methods

2. Graves' Curriculum development model
4. Methods of assessment
6. Content



نمودار ۶- الگوی نوسازی برنامه درسی در آموزش مهندسان

(Leonard et al, 1998 cited in Goldfinch, 2008, P 2)

در مرحله سوم در مورد ساختار برنامه درسی موجود مذاکره و بر مبنای آن موضوعات درسی مختلف تعدیل می‌شوند.

مرحله چهارم، مرحله اجرای برنامه درسی بازنگری شده است که شامل بررسی و تصویب برنامه‌های مقامات ارشد دانشگاهی و یا سازمانهای اعتباربخشی بیرونی است.

دو مرحله دیگر پیشنهاد شده در الگو یعنی در نظر گرفتن نظر شرکا و بازبینی و بهسازی برنامه (مرحله پنجم و ششم) نیز اهمیت دارد. لحاظ کردن نظر شرکا به معنای ضرورت توجه به دیدگاههای تمام افرادی که از برنامه درسی تأثیر می‌پذیرند، در فرایند تغییر برنامه درسی نظیر دانشجویان، مدیران دانشگاه در سطوح مختلف، گروههای کارفرمایان در صنایع مختلف، مقامات و سازمانهای حرفه‌ای و... است.

مرحله ششم نیز عبارت است از ضرورت جمع‌آوری نظامدار اطلاعات درباره آنچه که در برنامه درسی به خوبی عمل می‌شود و آن بخش‌هایی که نیاز به بررسی و تجدیدنظر بیشتر دارد. این کار از طریق نظرخواهی از استادان، مقایسه با دانشگاههای دیگر و... صورت می‌پذیرد.

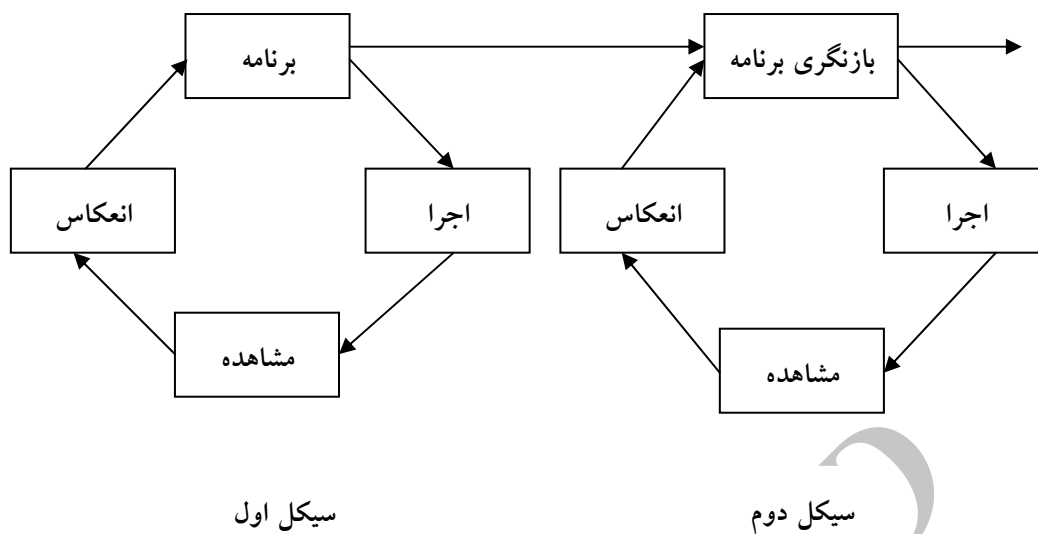
۳- الگوی بازنگری برنامه درسی کولب: الگوی ویژه‌ای که کولب^۱ (Herdsa, 2000) در این زمینه مطرح کرده است. مبتنی بر استفاده از پژوهش اقدامی در فرایند برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی است، در این الگو ابتدا فرایند برنامه‌ریزی درسی مدنظر قرار می‌گیرد و مؤلفه‌های مورد نظر آن در تغییر و بازنگری برنامه درسی نیز تکرار می‌شود.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود در هر مرحله از چرخه بازنگری برنامه درسی، هدفها تدوین و تصریح می‌شوند، برای تحقق این اهداف، برنامه درسی طراحی و اجرا می‌شود و ارزشیابی صورت می‌پذیرد. این کار به مرحله بعدی یعنی «طراحی مجدد» برنامه درسی منتهی می‌شود که در آن درباره تغییرات برنامه درسی تأمل و بازاندیشی می‌شود.

۲- الگوی بازنگری برنامه درسی گولد فینچ و همکاران: این الگو براساس تجربه دانشگاهی کشور شیلی در مورد برنامه‌های درسی رشته مهندسی در دانشگاههای صنعتی تدوین و منتشر شده است. نمودار ۶ ساختار این الگو را نشان می‌دهد. مبنای اساس تجدید نظر در این الگو توجه و تعهد عمیق به تدوین، تصریح و در نظر گرفتن ویژگی‌های فارغ‌التحصیلان ایده‌آل در برنامه‌های درسی رشته‌های مهندسی است.

نمودار ۶ الگوی بازنگری برنامه درسی را به صورت یک چرخه یا حلقه بسته می‌بیند. مرحله اول این چرخه عبارت است از برنامه‌ریزی و آغاز فرایند تجدید نظر که در آن افرادی که مسئولیت تجدید نظر برنامه درسی را بر عهده دارند با سایر همکاران درباره اهداف بازنگری مذاکره می‌کنند. در این مرحله در مورد نحوه انجام فرایند بازنگری، جدول زمان‌بندی و منابع مورد نیاز توافق صورت می‌پذیرد.

مرحله دوم عبارت است از تجدید نظر در برنامه درسی موجود. طراحان الگوی حاضر توصیه می‌کنند تا در مؤلفه‌هایی چون چشم‌انداز برنامه درسی و هدف‌های ویژه برنامه در این مرحله توافق مجددی صورت پذیرد.



نمودار ۷- اجرای تغییرات در برنامه عملی

مفروضات الگوی برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی

۱- برنامه درسی به عنوان یک خرده نظام وسیع‌تر دانشگاه یا دانشکده فعالیت می‌کند. فرایند برنامه‌های درسی بر محیط درون و بیرون مؤسسه / دانشگاه تأثیر می‌گذارد و از آن تأثیر می‌پذیرد. ثبات در وضعیت‌های موجود و نیز ظرفیت و توانمندی‌های تصمیم‌گیرنده برای در نظر گرفتن خطر محدودیت‌های داخلی و خارجی کاملاً تعیین‌کننده است.

۲- متغیرهای مربوط به درون دادهای محیطی، متغیرهای مربوط به طراحی برنامه‌های درسی و روابط میان آنها باید به‌طور صریح و ضمنی در هر الگوی برنامه درسی مد نظر قرار گیرند. بسته به موقعیت خاصی که در آن تصمیم‌گیری می‌شود، میزان و درجه تأثیر یک متغیر یا ارتباط مشخص متفاوت خواهد بود.

الگوهای مفهومی برنامه‌ریزی درسی

دسته سوم از الگوهای برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، الگوهایی هستند که درصدد تعیین و شرح و بسط نظری حوزه یا مفهوم برنامه درسی در آموزش عالی هستند. مهمترین الگوها در این زمینه عبارت‌اند از:

الگوی تبیین مفهومی عوامل و بسترهای مؤثر بر برنامه درسی: نمودار ۹ بر آن است تا حداقل عوامل مؤثر در تنظیم برنامه درسی در سطح دانشگاه را به تصویر بکشد. اگرچه از لحاظ توجه به ابعاد مختلف کامل نیست اما حداقل مجموعه‌ای از عناصری را که باید در هنگام تفکر و تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی بدان توجه نمود، معرفی می‌کند. در یک حالت ایده‌آل برنامه درسی باید بسیاری از این عناصر را در بر بگیرد.

در این الگو برنامه‌ریزی درسی و تغییر آن در دو سطح متفاوت مورد توجه قرار می‌گیرد که از آنها به‌عنوان چرخه‌های برنامه درسی آموزش عالی نام می‌برند. در مرحله اول، فرایند مشاهده و بازبینی و در نهایت بازخورد و انعکاس است. اطلاعات به‌دست آمده از این مرحله در بازنگری برنامه درسی چرخه دوم استفاده می‌شود. در چرخه دوم به‌عنوان یک برنامه عملی یا نوعی پژوهش اقدامی تغییراتی اعمال و اجرا می‌شود. نمودار ۷ این مهم را نشان می‌دهد.

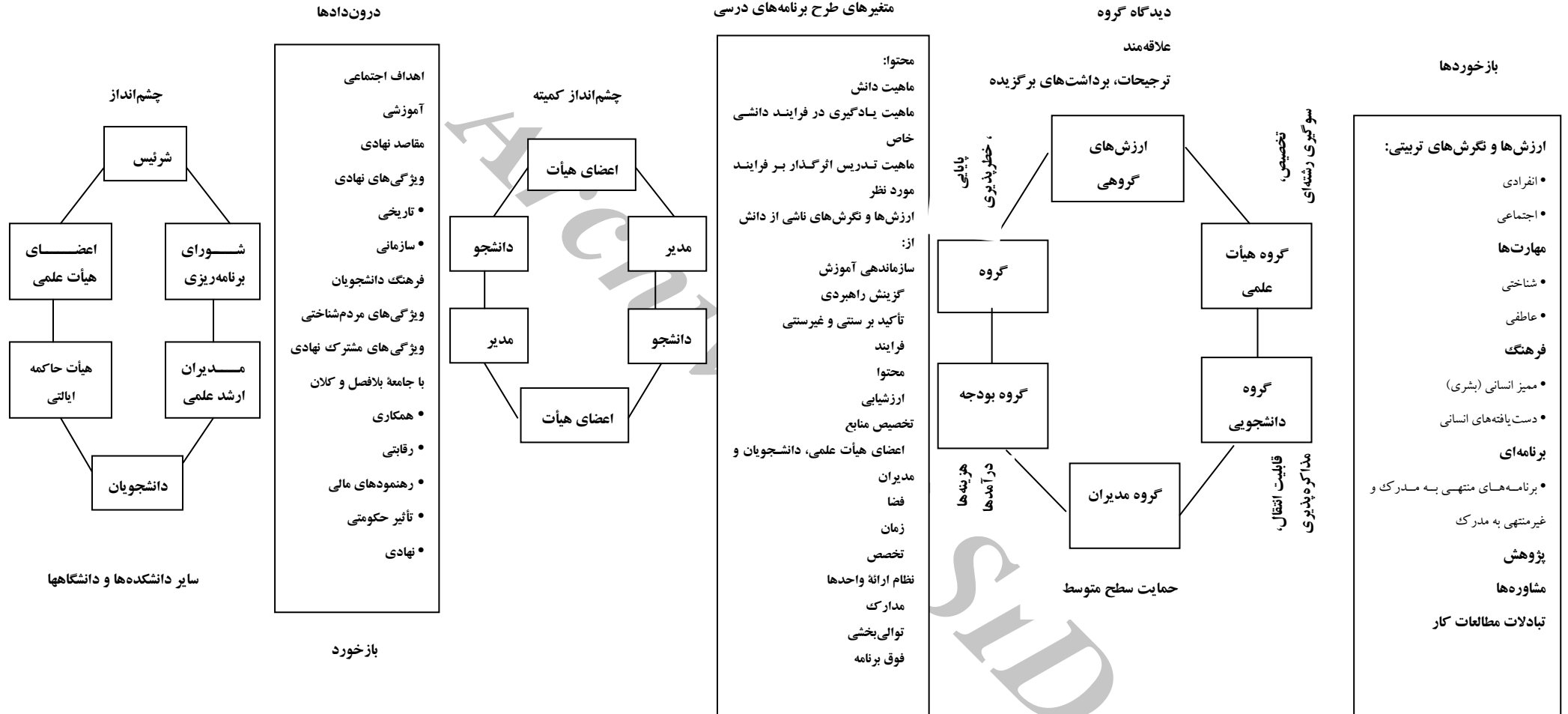
کولب این الگو را حتی در قالب فرایندی برای یادگیری نیز توسعه داده است که در آن افراد یاد می‌گیرند از طریق بررسی و دریافت بازخورد مشکلات موجود در عمل، تجربیات خود و نیز شکل‌دهی به برداشت‌های ذهنی خود، دانش کسب کنند و آنها را در موقعیت‌های جدید به‌کار گیرند.

الگوی توصیفی

گفته شد که الگوهای توصیفی به جای ارائه مجموعه‌ای از مراحل یا گام‌های مطلوب، وضعیت موجود و برهمکنش‌ها را نشان می‌دهد. یکی از نمایندگان این الگوها، «الگوی برنامه‌ریزی درسی به مثابه تصمیم‌گیری کونراد و پرات»^۱ است. دو تن از اندیشمندان حوزه آموزش عالی به‌نام «کونراد» و «پرات» الگوی ویژه‌ای را برای تصمیم‌گیری در حوزه برنامه‌های درسی^۲ در آموزش عالی مطرح کرده‌اند که در آن متغیرهای مختلف برنامه‌ریزی درسی شناسایی و روابط آنها در حوزه نظام آموزشی عالی تعریف و تصریح می‌شود (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۸).

1. C.F. Conrad & A.M. Pratt

2. Curricular decision making



نمودار ۸- چارچوب تصمیمات برنامه‌ریزی درسی کنراد و پرات



نمودار ۹- عوامل مؤثر بر برنامه درسی (Hicks, 2007, P 9)

این الگو (نمودار ۱۰) در حقیقت تلاشی است برای مرتبط کردن فرایند توسعه یادگیری و تدریس با طراحی و تدوین برنامه درسی. در حقیقت این الگو تلاشی است تا نوعی تمرکز ویژه بر مؤلفه‌هایی نظیر آنچه که یاد گرفته می‌شود، زمان یادگیری، مکان، نحوه و دلایل یادگیری دانشجو به دست دهد.

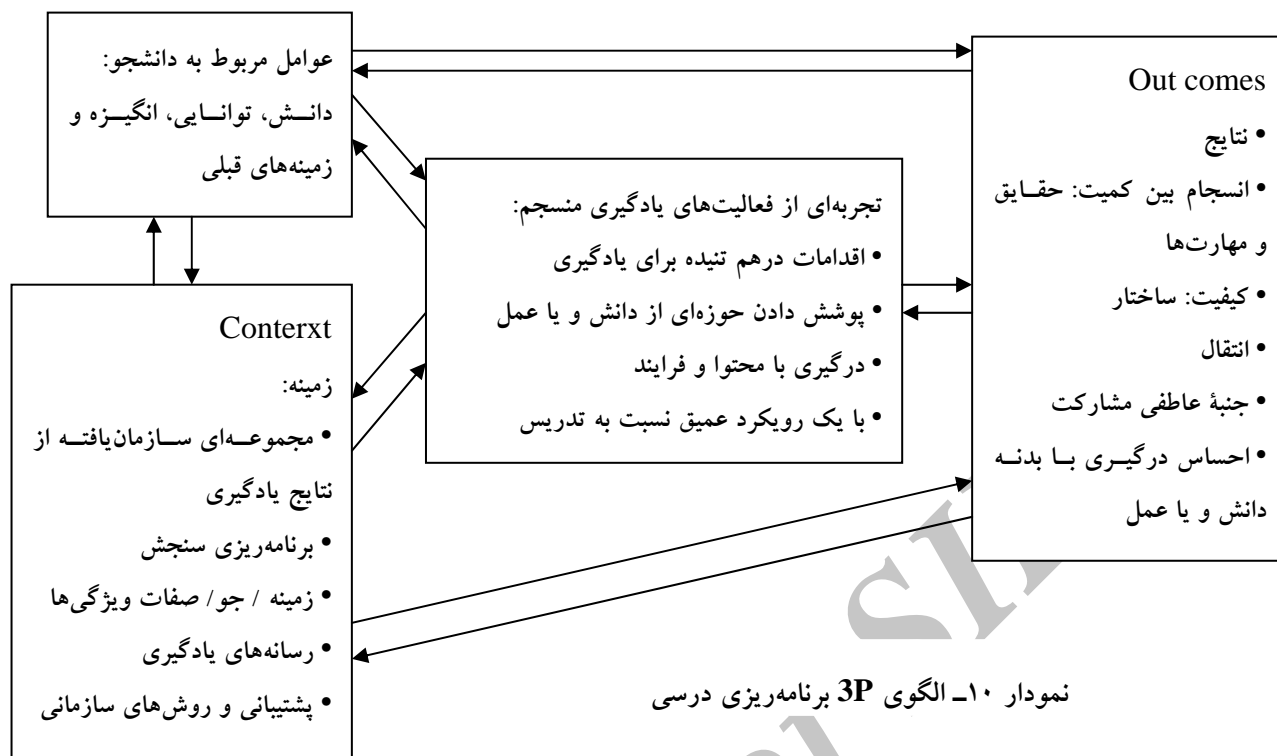
نمودار ۹ بیشتر نوعی تبیین مفهومی از عناصر مختلفی است که بر تدریس و یادگیری اثر می‌گذارد. این الگو در حقیقت نشان‌دهنده نوعی شناخت و آگاهی از عوامل و زمینه‌های مختلفی است که ماهیت تصمیم‌گیری برنامه درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

الگوهای برنامه‌ریزی درسی، راهبردی

آخرین طبقه از الگوهای برنامه‌ریزی در آموزش عالی، الگوهای راهبردی است. که فعالیت‌های ناظر بر طراحی یا تغییر برنامه درسی را در چارچوب برنامه‌های راهبردی دانشگاهها و با توجه ویژه به ضرورت و نیازهای این برنامه‌های بلندمدت انجام می‌دهند. مهمترین این الگوها را وولف (۲۰۰۷)، فتچی و نوروززاده (۱۳۸۶) مطرح کرده‌اند.

الگوی 3P جان بیگز^۱

این الگو که بر «تدریس و یادگیری» متمرکز است مترادف با مؤلفه برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی به‌کار می‌رود (Biggs, 2003, P 19) بیگز خاطر نشان می‌کند که این الگو، شکل توسعه‌یافته الگوی «دانکین و بیدل» در خصوص تدریس و یادگیری در ارتباط با رویکردهای یادگیری است. نمودار ۱۰ تلاش کرده است تا ایده‌های مرتبط با تدریس و یادگیری را در ارتباط با برنامه‌ریزی درسی به‌کار گیرد.



۱- الگوی برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی پیتروولف

تدوین بینش برنامه‌ریزی درسی یکی از زمینه‌های شروع بسیاری از ابتکارات در عرصه برنامه‌ریزی درسی وجود استادانی است که به بهبود برنامه‌های درسی علاقه‌مند هستند و از این رهگذر به یادگیری دانشجویان کمک می‌کنند. اغلب این ایده با انجام سنجشی از برنامه‌ریزی آغاز می‌شود.

به این منظور در دانشگاه گونف این کار ویژه با استفاده از الگوی چهار مرحله‌ای «کرک پاتریک»^۱ آغاز شد. این الگو نقش یک چارچوب برای انتخاب داده‌ها را ایفا می‌کند. داده‌ها از منابع، فارغ‌التحصیلان، دانشجویان در حال فراغت از تحصیل، دانشجویان جدیدالورود و کارفرمایان جمع‌آوری شد. و با همکاری استادانی که اغلب مسؤول و عضو کمیته برنامه‌ریزی درسی بودند، فهرستی از نقاط ضعف، قوت، فرصت‌ها و تهدیدها (SWOT) تدوین گردید. سپس با حضور استادان، مدیران و دانشجویان تحصیلات تکمیلی تحلیل (SWOT) مجزا به صورت بحث و بررسی انجام می‌گیرد. در این مرحله استاد بر جمع‌آوری اطلاعات در خصوص این امر که چگونه رشد و پرورش دانشجو را در ارتباط با یک هدف یا محتوای بنیادی برنامه دنبال کند یا نکند، متمرکز است.

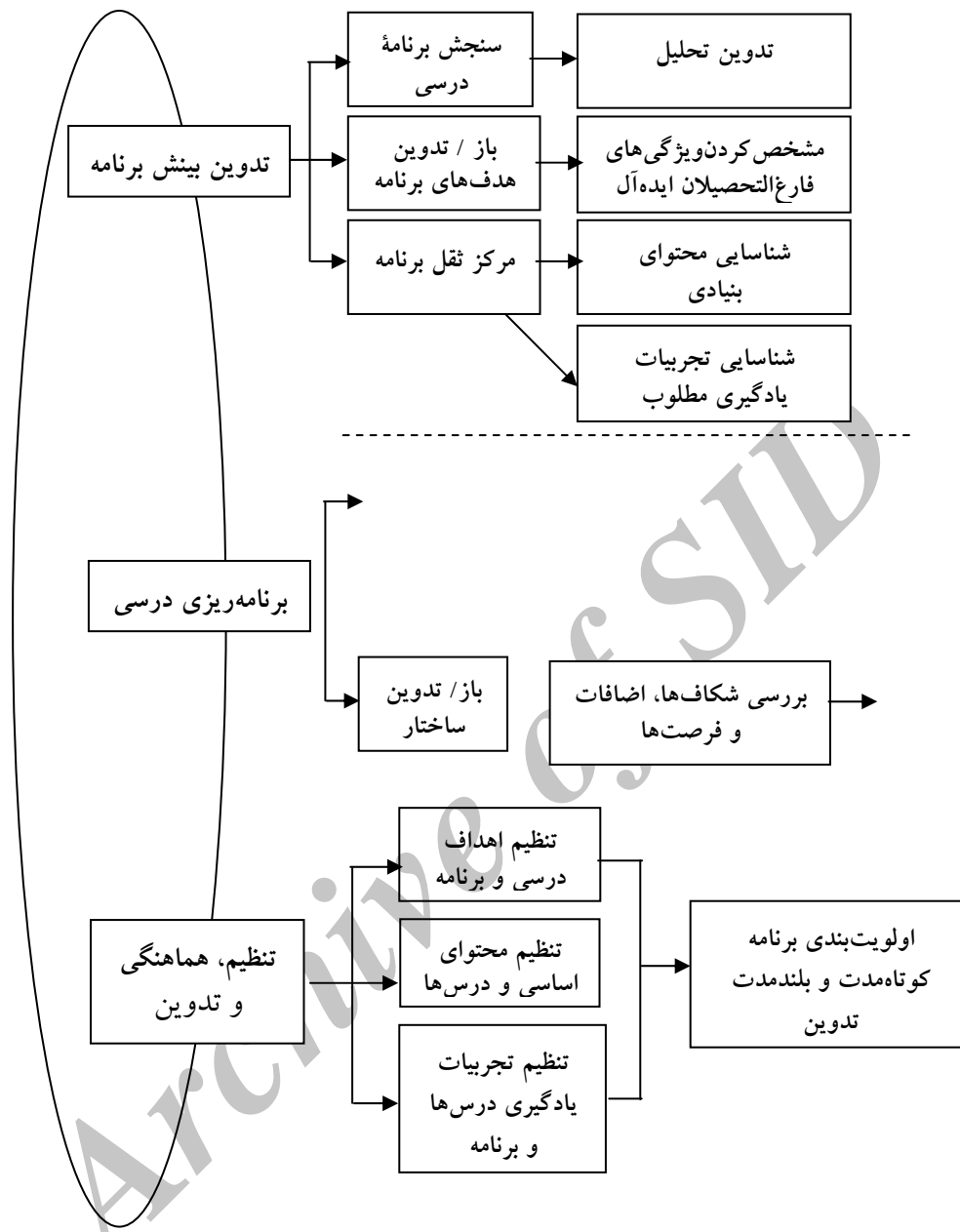
رویکرد برنامه‌ریزی درسی ولف به بهترین وجه با عنوان‌ها و مفاهیم برخاسته از تجربه استاد مبتنی بر اطلاعات^۲ و پشتیبانی از دانش طراحی و تدوین آموزشی تعریف می‌شود. با آگاهی و مطالعه کارهای نظری و عملی که قبلاً در زمینه برنامه‌ریزی و سنجش برنامه‌ریزی منتشر شده‌اند، به‌ویژه دیاموند (۱۹۹۸)، گاف و رات کلیف (۱۹۹۶) و بیگز (۱۹۹۹) بر آن بوده‌اند تا روش دیگری را تدوین کنند، که بر دانش تخصصی رشته‌ای متکی بوده و برای تصمیم‌گیری در راستای مشارکت اعضای هیأت علمی در یک فرایند منطقی به منظور بهبود مداوم برنامه‌ریزی از داده‌های مناسب استفاده کند.

الگوی برنامه‌ریزی درسی

نمودار ۱۱ فرایندهایی را که استادان در تلاش‌های خود برای ساختارمند کردن برنامه‌ریزی درسی مورد استفاده قرار می‌دهند، به تصویر می‌کشد. واژه «برنامه‌ریزی درسی»^۳ به این نکته اشاره می‌کند که برنامه‌های درسی از طریق یک فرایند دایمی تدوین می‌شوند. این امر در نقطه مقابل آنچه که «نوسازی برنامه‌ریزی درسی»^۴ نامیده می‌شود، قرار می‌گیرد.

1. Faculty driven
3. Curriculum development
5. Kirk patric

2. Data-informed
4. Curriculum Renewal



نمودار ۱۱- برنامه‌ریزی درسی راهبردی

منبع (Wolf, 2007, P 16)

تنظیم، هماهنگی و تدوین

تدوین رویکردهای پیشنهادی تدریس برای پرورش مهارت همکاری می‌کنند. سپس آنچه که آماده شده است به اعضای هیأت علمی گروه که برای تحقق هدف‌های برنامه درسی خواهان تلفیق درس‌های خود هستند، ارائه می‌شود. سایر درس‌ها نیز باید به‌طور رسمی یا غیررسمی عنوان‌ها، نمونه‌ها و رویکردهای تدریس را برای حمایت بیشتر از رشد و توسعه دانشجو بپذیرند و مورد استفاده قرار دهند.

این بررسی مجدد به آغاز مرحله سوم یعنی مرحله تنظیم، هماهنگی و تدوین منجر می‌شود که در آن بسیاری از اقدامات بر مبنای اولویت‌های تعیین شده دنبال می‌شود. فعالیت‌های پیگیری شامل گروه‌های داوطلب اعضای هیأت علمی که به صورت مشارکتی با طراح آموزشی در زمینه‌هایی چون مرور متون و پژوهش در زمینه یک یا چند هدف برنامه، تدوین عنوان‌ها و نمونه‌ای از سطوح مختلف پرورش مهارت، و

نتیجه‌گیری

یکی از مهمترین مشکلات نظام‌های آموزش عالی در بسیاری از کشورهای جهان تغییر و بهسازی دایمی برنامه‌های درسی دانشگاهها و استقبال و ایجاد قلمروهای نو و علمی به‌گونه‌ای است که بتوانند فارغ‌التحصیلانی را تربیت کنند که نسبت به نیازهای جامعه و مؤسسات موجود در آنها پاسخگو باشند و در عین حال از تحولات علمی و فناوری نیز بهره‌شایسته‌ای برده باشند. حوزه‌تدوین و تغییر برنامه‌های درسی در آموزش عالی به‌ویژه حوزه‌های علمی قلمرویی جوان، پویا و در حال رشد است که به‌شدت در حیطه‌های مطالعات برنامه‌درسی و آموزش عالی مورد غفلت قرار گرفته است. علت این است که تنوع و پیچیدگی محیط‌های آموزش عالی تهیه‌الگو یا چارچوبی کلی را با کاربرد وسیع در حوزه‌ها و موقعیت‌های مختلف دشوار می‌کند. به این معنا که آنچه در واقع از قلم افتاده نظریه‌پردازی و مفهوم‌سازی تصمیم‌گیری درباره‌برنامه‌درسی در زیرشاخه تخصصی آموزش عالی است. به عبارت دیگر چند مطالعه درباره‌مفهوم‌سازی جنبه‌های مختلف برنامه‌درسی در پیش‌دانشگاهی‌ها و دانشگاهها وجود دارد در حالی که برنامه‌درسی بخش اصلی فعالیت‌های آموزش عالی (کارشناسی) است و فلسفه اصلی آموزش عالی یعنی آموزش افراد، به‌طور کامل وابسته به برنامه‌های درسی است که آگاهانه و دقیق طراحی شده‌اند. به این معنا که نیازمند تلاش‌های پژوهشی بیشتر درباره‌مفهوم‌سازی برنامه‌درسی در آموزش عالی هستیم. همان‌طور که در این مقاله یادآوری شد، به‌ندرت اثری را می‌توان یافت که به‌صورت یک متن جامع، الگوها و متون تدوین شده برای طراحی و یا تغییر برنامه‌درسی در آموزش عالی را مرور و بررسی کرده باشد. از این‌رو آنچه در این مقاله مورد توجه است، ریشه‌یابی، طبقه‌بندی و به‌نظم کشیدن پژوهش‌ها، مطالعات و گزارش‌هایی است که در طول زمان جدا از حیطه مطالعات برنامه‌درسی، اگرچه متأثر از آن؛ در محیط دانشگاهها برای برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی شکل گرفته و با توجه به بستر و خاستگاه آنها می‌توان در تدوین بازنگری و توسعه حوزه‌های علمی از آنها استفاده کرد. در این میان اگرچه آثاری هرچند اندک در خصوص تولید یا تغییر برنامه‌های درسی در آموزش عالی منتشر شده است (Coate, 2005; Stark, 1997; Barnett, 2005)، اما هر یک از آنها در عمل فقط یک الگو یا مدل ویژه را برای برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ارائه داده‌اند. این مقاله ضمن بررسی تجربه‌ها و دیدگاه‌های عرضه شده در زمینه برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی، تلاش‌های انجام شده در این زمینه را در قالب

الگوهای تجویزی یا هنجاری، توصیفی، مفهومی و راهبردی قابل کاربرد در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی نشان داده است.

منابع

- ساکتی، پرویز. (۱۳۷۹). *راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی*، تهران، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- عارفی، محبوبه. (۱۳۸۴). *برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی*، تهران، دانشگاه شهید بهشتی.
- کلاین، فرانسیس. «استفاده از یک مدل تحقیقاتی به عنوان راههای فرایند برنامه‌درسی»، ترجمه محمود مهرمحمدی، (۱۳۶۹)، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، سال ششم، شماره ۱.
- فتحی واجارگاه، کورش و رضا نوروززاده. (۱۳۸۶). *درآمدی بر برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی*، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- فتحی واجارگاه، کورش و دیگران. (۱۳۸۸). *طراحی الگوی اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی علوم انسانی*، گزارش پژوهشی چاپ نشده، پژوهشکده فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم تحقیقات و فناوری.
- فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۹). *سرمقاله، فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی آموزش عالی*، سال اول، شماره ۱.
- وزیری، مژده. (۱۳۷۸). «نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران «ویژگی‌ها و جهت‌گیری‌ها»»، *رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی چاپ نشده*، تهران، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.
- Akker, J.J. tt Vanden. (2003) Curriculum perspectives: An Introduction. In J. Vanden Aker, W. Kuiper and U. Hameyer (Eds.) Curriculum Landscape and trends. Dordrecht: Kluwer Academic publishers.
- Anthony, T.K., (1994). Accelerated Curriculum Development in Higher Education under Condition of Urgent Need: A Case Study, Texas Teach University. [http://wwwlip. Uni.com/dissertations](http://wwwlip.Uni.com/dissertations).
- Wolf, P. (2007). Curriculum Development in Higher Education: Faculty-Driven Processes and Practices. Jossey-Bass
- Barnett, R and Coate, S. (2005a). Engaging curriculum in Higher Education. The Falmer Press.
- Barnett, E. (2005b). Conceptualizing Curriculum Change, University of London Institute or Education Teaching in Higher Education, Vol 6, No4.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. 2Ed. Maidenhead: SRHE/Open University Press.
- Bridges, D. (2000). The Higher Education Curriculum in 21st Century, Cambridge Journal of Education Cambridge, March.

- Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Maidenhead: SRHE/Open
- Conrad, Clifton F., and Pratt, Anne M. (1995). "Making Decisions about the Curriculum: From Metaphor to Model." *Journal of Higher Education* 54:16-30.
- HERDS. (2007). A Guide on Course Revision. HEDSA. Australia.
- Dressel, P. and Pelisle, N. (1970) *Higher education as field of study*. Jossey-Bass
- Dressel, P. (1971). *College and university curriculum*. McCutchan Pub. Corp.
- Dressel, P. and Marcus, B. (1982) *On teaching and learning in college*. Jossey-Bass
- Diamond, R.M. (2000). *Designing and Improving Courses and Curricula in Higher Education*, San Francisco: Jossey – Bass Publication
- FAO, (2005). A Model for Participatory Curriculum in Agricultural Education, Rome, FAO.
- Fathi Vajargah, K., (2006). A Model of Experimental Curriculum in Higher Education, Sothern Cross University. Gaff, J.G et al (1997) Handbook of Undergraduate Curriculum. Jossey-Bass Publishers
- Glatthorn Allan A. Jailall Jerry M. The Principal As Curriculum Leader: Shaping What Is Taught And Tested. Pergamon Press
- Marsh, C. (1997). *Key concepts for understanding curriculum*. The Flamer Press.
- Gold, J.R. et al. (1991). Designing a Geography Curriculum. Available at: Last visit 21/5/2009 <http://www2.glos.ac.uk/GDN/gold>
- Goldfinch, T. et al (2008). Initiating curriculum Review: The Chilean Experience. Scott, Pand Watson, D. (2004) *Managing the currilulum*. Backingham: SRHE and open university press.
- Pvideaux, D. (2008) curriculum Design in Medical Education. *Journal of Medical Educ*. 2008, 35. 268-270.
- Graves, N. (1978). Aims and objectives in degree curriculum design, *Journal of Geography in Higher Education*, 2 (2): 64-73. Available at <http://www2.glos.ac.uk/GDN/gold>
- Glatthorn, A.A. (1987). *Curriculum leadership*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Hicks, K. (2007). Curriculum in higher education in Australia– Hello? Paper presented at 30th HERDSA Annual Conference. 8-11 July 2007 Adelaide, Australia. Available at: www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/2007/PDF/R/p227.pdf. Last visit. 15/05/2009
- Hounsell, D. (1979) Students as learners, *Journal of Geography in Higher Education*, 3 (2): 97-102. Available at <http://www2.glos.ac.uk/GDN/gold>.
- Hayden, M (2005) *Higher Education Curriculum: An Integrative Approach*. Southern Cross Unviersity Lismore. Australia.
- Lindblom, C.E. (1995). The science of muddling through, *Public Administration Review*, 19: 79-99. Available at <http://www2.glos.ac.uk/GDN/gold>
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (1988). *Curriculum, principles, and issues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Sowell, E.W (1997). *Curriculum: an Integrative Introduction*. New York: Prentice Hall. Eash, M.Y. (1991). curriculum components. In: *International Ency clopedia of Curriculum*, edited by A. Lewy. Pergamon Press.
- Stark, Y and Luttuca, S (1997) *Shaping college Curriculum*. Simon & Schuster Publishing Company.
- Toohy, S., (2000). *Designing Courses for Higher Education*, Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1995). *Curriculum development: Theory into practice* (3rd ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Wong, K.A. (2006). Curriculum development in anesthesia: basic theoretic principles. *Canadian Journal of Anesthesia* 53:950-960 (2006). Available at: [jca.org/cgi/content/full/53/9/950](http://www.jca.org/cgi/content/full/53/9/950) <http://www>.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1995). *Curriculum development: Theory into practice* (3rd ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R.W., Gagne, R.M. and Scriven, M. (1967). *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago, Il, Rand McNally, American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation. Available at <http://www2.glos.ac.uk/GDN/gold>
- Cowan, J. and Harding, A.G. (1986). A logical model for curriculum development, *British Journal of Educational Technology*, 2: 103-9.
- Walker, D. (1990). *Fundamentals of curriculum*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education and other essays*. New York: Free Press
- Wiles, J., & Bondi, J.C. (1984). *Curriculum development: A guide to practice* (2nd ed.). Columbus: Charles E. Merrill.