

## مراحل و معیارهای تدوین، تصویب و ارزشیابی درس جدید در دانشگاه‌های استرالیا The Steps and Criterion Toward Establishing New Courses and their Evaluation in the Universities of Australia

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۳/۱۸، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۱/۵/۱۱، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۱۱/۲۰

A.R. Nasr., (Ph.D)

Ian Solomonids., (Ph.D)

Allison Cameron., (Ph.D)

احمدرضا نصر<sup>۱</sup>

این سولومونیدز<sup>۲</sup>

الیسون کامرون<sup>۳</sup>

**Abstract:** Establishing new courses for university schedules tend to be a difficult systematic job. Experts in the field have introduced different models for establishing new courses, taking into concern different approaches toward the teaching and learning process. This research focuses on the process of introduction for the new courses that are established in the universities of Australia and the ratings that these courses have achieved. Eleven faculty members teaching at one of the three universities of the University of New South Wales, Macquarie University and the Sydney Technology University, who have had the experience of establishing one or more courses for the University schedule, have been selected for a semi structured interview. The interviews were then categorized and analyzed. The results show a five step process for establishing a new course in the universities and the approach adopted evolves around laboratory sessions and problem solving. The affirmation of the new courses takes place in the university but is a somewhat complicated and time consuming process. This has led to the discouragement of faculty members regarding the establishment of new courses.

**چکیده:** تدوین درس جدید، کاری علمی و هنری است. به-همین جهت، صاحب‌نظران الگوهای مختلفی برای آن معرفی نموده‌اند که هر کدام بر رویکردها و نگاه‌های خاص به فرایند یاددهی و یادگیری مبتنی است. از این‌رو، هدف پژوهش حاضر بررسی مراحل تدوین درس جدید، رویکردهای مورد توجه و فرایند تصویب و ارزشیابی آن‌ها در دانشگاه‌های استرالیاست. به این منظور، با یازده نفر از اعضای هیأت علمی در سه دانشگاه مهم استرالیا، شامل نیوسات ولز، مک کوآری و تکنولوژی سیدنی که درس‌های جدیدی را تدوین کرده‌اند، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به عمل آمد. مصاحبه‌ها، پس از پیاده شدن، به شیوه مقوله‌بندی باز تجزیه و تحلیل شد. یافته‌ها گویای آن است که تدوین درس طی پنج مرحله انجام می‌شود و رویکرد موردنظر، توجه به انجام کارهای عملی و حل مسأله است. تصویب درس‌های جدید در دانشگاه انجام می‌شود، ولی دارای مراحل متعدد و هم-چنین زمان‌بر است؛ به گونه‌ای که موجب استنکاف اعضای هیأت علمی از تدوین درس جدید شده است.

**Key Words:** Curriculum development, university and Australia

**کلید واژه‌ها:** تدوین درس، برنامه درسی، دانشگاه و استرالیا.

## مقدمه

طراحان برنامه‌های درسی معمولاً مدل‌هایی را برای مبنای کار خود انتخاب می‌کنند که مشترکات فراوانی دارد. یکی از مدل‌ها، مدل فینک<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) است. این مدل بر نتایجی که در پایان ارائه درس باید کسب شود، تاکید دارد و به همین علت، بر چگونگی ارزیابی از فراگیران و فعالیت‌های یادگیری آنان تاکید می‌کند. این مدل شامل دوازده گام است که در سه مرحله جای می‌گیرند؛ در نخستین مرحله درباره عوامل تأثیرگذار بر شرایط آموزشی، فعالیت‌های تدریس و ارزیابی به شکل عمیق تجزیه و تحلیل صورت می‌پذیرد. در دومین گام، عناصر مختلف برنامه درسی به صورت ساختارمند طراحی می‌شود. در مرحله سوم، نظام ارزیابی از فراگیران و چگونگی ارزشیابی درس مورد توجه قرار می‌گیرد.

یکی از الگوهای دیگر طراحی درس که طرح علمی<sup>۲</sup> نامیده شده است، توسط استارک<sup>۳</sup> و لاتوکا<sup>۴</sup> (۱۹۹۷) ارائه شده است. این الگو بر مبنای دیدگاه تعداد زیادی از اعضای هیأت علمی که در رشته‌های مختلف عملاً درس‌هایی را تدوین نموده‌اند، تنظیم شده است. عناصر این مدل و تعاریف هر کدام به شرح زیر است:

- هدف: تدوین اهداف و مقاصد آموزشی؛
- محتوا: انتخاب موضوع‌های درسی؛
- توالی: سازماندهی موضوع‌های درسی؛
- فراگیر: توجه به ویژگی‌ها، اهداف و توانایی‌های فراگیران؛
- منابع آموزشی: انتخاب مواد یادگیری؛
- فرآیند آموزشی: انتخاب فعالیت‌های یاددهی و یادگیری؛
- ارزشیابی: ارزیابی بازده دانشجویان و رضایت فراگیر و مدرس؛
- اصلاح و تعدیل: ارتقا و بهبود طرح و فرآیند طراحی.

اگرچه عناصر مذکور در کارهای جدید استارک مطرح و بر اهمیت آن‌ها تاکید شده است، لکن وی اظهار داشته است که فهم برنامه درسی مستلزم بررسی و شناخت موضوع‌های دیگری، مانند اثرگذارهای خارج و داخل مؤسسه آموزشی نیز هست (لاتوکا و استارک، ۲۰۰۹: ۱۱). برای مثال، آن‌ها از میزان ثبت نام یا اقبال دانشجویان به یک درس، موقعیت بازار کار، نیازهای اجتماع و

- 
1. Fink
  2. Academic plan
  3. Stark
  4. Lattuca

مراحل و معیارهای تدوین، تصویب و ارزشیابی درس جدید در دانشگاه‌های استرالیا

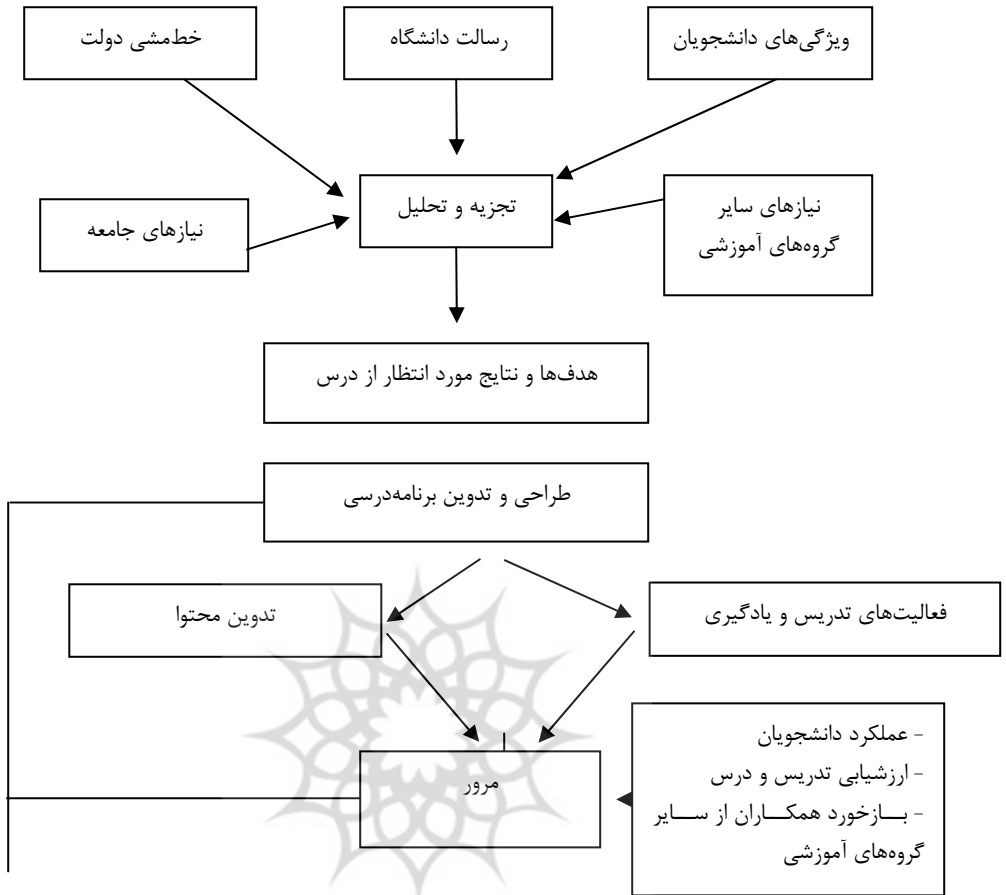
استخدام‌کنندگان نام برده‌اند که تاثیرات قوی و مستقیمی بر برنامه‌های درسی می‌گذارند که باید مورد توجه طراحان برنامه‌های درسی قرار گیرد.

هرچند مدل‌های زیادی برای طراحی درس تدوین شده است، لکن بنا به اظهار نظر دو تن از صاحب‌نظران به نام این رشته که خود دارای الگو هستند (لاتوکا و استارک، ۲۰۰۹: ۱۳۶) "بیشتر مدل‌های طراحی درس بر فرصت‌های مشترکی متکی هستند و عناصر مشترکی را مطرح می‌کنند. برای مثال، آن‌ها بر اهمیت تدوین اهداف درس در فرایند طراحی تاکید می‌کنند". در همین راستا، مدل دیاموند<sup>۱</sup>، که او نیز یکی از صاحب‌نظران برنامه‌داری در آموزش عالی است. هدف محور است که از طراحان درسی می‌خواهد تا در آغاز اهداف درس را مشخص کنند (۲۰۰۸: ۴۲).

با توجه به نکته مذکور که مدل‌ها وجوه اشتراک فراوانی دارند، اگرچه هنگام انتخاب مدل‌های مختلف برای طراحی درس در آموزش عالی نباید چندان تأمل کرد، لکن شرایط کشور، دانشگاه و اعضای هیأت علمی می‌تواند تا مناسب‌ترین مدل یا ترکیبی از مدل‌ها مبنای طراحی درس در دانشگاه مورد نظر قرار گیرد. اگرچه برای تدوین درس، متخصصان مدل‌هایی را طراحی کرده‌اند، لکن شرایط، توانایی علمی و امکانات هر دانشگاه به گونه‌ای است که اقتضا می‌کند تا هر دانشگاه از مدل خاص خود استفاده کند. در همین راستا، لو<sup>۲</sup> و چانگ<sup>۳</sup> (۲۰۰۶: ۲۴۹) در پژوهشی که برای تدوین یک الگو برای درس سواد اطلاعاتی تدوین نمودند، به این نتیجه رسیدند که "هر دانشگاه نیازمند آن است تا تدوین درس‌های خود را با رسالت و محیط خاص خود هماهنگ و همراه سازد. بنابراین، برای طراحی درس در هر محیط و دانشگاهی مدل خاصی مورد نیاز است". در ادامه، نمودار مدل لو و چانگ (۲۰۰۶) که برای تدریس درس سواد اطلاعاتی طراحی شده است، ارائه می‌گردد:

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

- 
1. Diamond
  2. Loo
  3. Chung



### نمودار ۱. مدل لو و چانگ (۲۰۰۶) برای تدوین درس

دوره‌های کوتاه مدت مربوط به رشته‌های پزشکی در یک و نیم تا دو روز برگزار می‌شود که معادل یک واحد درسی مرسوم دانشگاه‌هاست که معمولاً روی یکی از ابعاد رشته‌های پزشکی متمرکز می‌شود. بنا به اظهار نظر لوکیر<sup>۱</sup>، وارد<sup>۲</sup> و جاووز<sup>۳</sup> (۲۰۰۵ : ۳۹۲) "دوره‌های کوتاه مدت رشته پزشکی، یکی از مرسوم‌ترین روش‌هایی است که از طریق آن مهارت‌های جدید آموزش داده می‌شود و موجب به روز ماندن متخصصان رشته‌های پزشکی می‌شود».

به منظور طراحی کارآمد این دوره‌ها، دوازده مرحله یا دستورالعمل تدوین شده است. هر چند به نظر می‌رسد که این مراحل به صورت خطی و پشت سرهم باید انجام شود، لکن طراحان آن

1. Lockyer
2. Ward
3. Joews

(لوکیر وارد و جاوز، ۲۰۰۵: ۳۹۲) اظهار می‌دارند که «فرایند طراحی دوره‌های کوتاه مدت باید به عنوان فرایندی چرخشی دیده شود که یک مرحله روی سایر مراحل تأثیر می‌گذارد». این مراحل که شباهت زیادی به الگوهای طراحی درس دارند، به شرح زیر هستند:

- ۱- ارزیابی مشکل کلینیکی؛ ۲- تعیین نتایج یادگیری؛ ۳- تدوین محتوا با استفاده از رویکرد شواهدمحور در پزشکی؛ ۴- تعیین منابع؛ ۵- انتخاب استراتژی‌های تدریس برای یادگیری فعال؛ ۶- انتخاب استراتژی‌های تدریس که برانگیزاننده فکری باشد؛ ۷- استفاده از رویکرد منفعل در تدریس تا اطمینان حاصل شود که همه شرکت‌کنندگان از دانش پایه پیش نیاز آگاهی دارند؛ ۸- انجام ارزیابی پیش از دوره؛ ۹- فراهم نمودن مدرسان مورد نیاز؛ ۱۰- تعهد برای ایجاد تغییر و ارزشیابی؛ ۱۱- دریافت بازخورد از شرکت‌کنندگان درباره دوره دو تا سه ماه پس از پایان دوره و ۱۲- استفاده از داده‌ها به شکل چرخشی در فرایند تدوین دوره.

بنا به گفته سو و موریس (۲۰۰۷: ۳۶) پژوهش‌های مربوط به طراحی درس گزارش کرده‌اند که: «تدوین اهداف و انتخاب محتوا برای درس‌های رایانه‌ای بر خط<sup>۱</sup> با درس‌های سنتی چهره به چهره در محیط‌های آموزشی تفاوت عمده‌ای ندارند.» البته، امکانات مورد نیاز برای اجرای هر کدام متفاوت است. برای مثال، درس‌های بر خط به امکانات رایانه‌ای و کادر متخصص بیشتری نیاز دارد. در همین زمینه، لی<sup>۲</sup> و رگلت<sup>۳</sup> (۲۰۰۹: ۱۷۵) «وجود نیروی انسانی متخصص برای تدوین درس‌های بر خط را مهمترین عامل در تدوین این گونه درس‌ها دانسته‌اند».

یکی از متخصصان مشاوره که درسی را در زمینه معنویت‌گرایی<sup>۴</sup> تدوین کرده است، نخستین گام را جمع‌آوری تجارب سایر متخصصان دانسته است (لسه<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷: ۴۴۲). علت این کار روشن است، زیرا دیگران با بررسی‌ها و زحمات زیاد درسی را تدوین کرده‌اند و مسلماً هرکس می‌کوشد تا در حد توان و امکانات موجود، بهترین محصول را تولید کند. بنابراین، مرور آن محصولات موجب می‌شود تا افراد جدید با صرف انرژی و فرصت کم، نتیجه تجارب دیگران را به دست آورند. به نظر می‌رسد این که نویسنده، این مرحله را نخستین گام خود دانسته است، پس از زمانی است که به علل گوناگون، از جمله نیازسنجی به ضرورت تدوین درسی پی برده باشد. در ادامه، توضیحات بیشتری درباره برخی از مراحل ارائه می‌گردد:

- 
1. Online
  2. Lee
  3. Reigeluth
  4. Spirituality
  5. Leseho

**تعیین اهداف:** وتن<sup>۱</sup> (۲۰۰۷: ۳۴۴) معتقد است: «تعیین دقیق اهداف یادگیری، مهم‌ترین گام در فرایند طراحی درسی است، زیرا این اهداف سایر عناصر طراحی را شکل می‌دهد و مشخص می‌سازد که چه مواردی انتخاب شود». اهداف یادگیری که گاهی نتایج یا بازده یادگیری نیز نامیده می‌شود، این پیام اساسی را به همراه دارد که معلمان باید تعیین کنند که آن‌ها انتظار دارند دانشجویان آن‌ها با گذراندن این درس چه مطالب و مهارت‌هایی را فرا گیرند.

هرچند در هر درس باید محتوای تخصصی درس مورد نظر تدریس شود، لکن متخصصان برنامه‌داری معتقدند که در هر درس باید توانمندی‌های مشترک مورد نیاز دانشجویان نیز مورد توجه قرار گیرد. برای مثال، لو و چانگ (۲۰۰۶: ۲۵۲) معتقدند این موارد باید در هر درس مورد توجه قرار گیرد؛ توانایی حل مسأله، تفکر انتقادی، خلاقیت، همکاری، توانایی برقراری ارتباط با دیگران و ارائه مطالب و مقاصد خود به دیگران. باید یادآور شد که منظور این نیست که محتواهایی در خصوص مباحث یاد شده به دانشجویان تدریس شود، بلکه محتوا، ارائه درس و تکالیف به گونه‌ای باشد که به‌طور عملی توانایی‌های مذکور در دانشجویان ایجاد شود. بدیهی است طراحی این‌گونه درس‌ها کار ساده‌ای نیست و استادان برای تدریس آن‌ها باید وقت صرف کنند و با همکاران گروه آموزشی خود به‌صورت دسته‌جمعی به تدوین آن‌ها بپردازند.

در راستای ضرورت فراگیری، مواردی غیر از دروس تخصصی توسط دانشجویان، شهین<sup>۲</sup> (۱۴۶۵، ۲۰۰۹) نیز اظهار داشته است که دانشجویان باید بدانند چگونه دانش و مهارت‌های خود را به کار بندند. وی سپس بیان کرده است که این کار از طریق داشتن این توانمندی‌ها امکان‌پذیر است: «اندیشیدن هوشمندانه، به‌کار بستن دانش در موقعیت‌های جدید، تجزیه و تحلیل اطلاعات، درک ایده‌های جدید، داشتن تعامل، ارتباط و همکاری با دیگران، حل مسائل و اتخاذ تصمیم».

### **طراحی فرصت‌های یادگیری در الگوهای طراحی درس: در مدل‌های جدید طراحی**

درس، تأکید بر یادگیری است، نه تدریس. در واقع، به‌جای این‌که استاد روی این موضوع بیشتر فکر کند که چگونه تدریس کند، باید به این موضوع بیندیشد که چگونه عناصر مختلف برنامه‌داری را طراحی کند تا میزان یادگیری افزایش یابد. درست است که تدریس خوب معمولاً به یادگیری بیشتری می‌انجامد، اما اگر طراحان برنامه‌داری به‌گونه‌ای کارکنند که فراگیران را بیشتر درگیر سازند، آن‌ها را علاقه‌مند نمایند که خود دنبال فراگیری بروند و تکالیفی به آن‌ها بدهند تا مفاهیم درس را عمیقاً بیاموزند، در این صورت یادگیری بیشتر اتفاق خواهد افتاد.

1. Whetten
2. Shahin

بدیهی است نقش طراحان درس در تحقق این‌گونه طراحی‌ها بسیار زیاد است تا آن‌جا که زگنفوس<sup>۱</sup> و لالر<sup>۲</sup> (۲۰۰۸: ۱۵۴) اظهار داشته‌اند: «سیستم اعتقادی افراد در خصوص یاددهی و یادگیری، نقش مهمی در موفقیت طراحی درس ایفا می‌کند». آن‌ها هم‌چنین بیان کرده‌اند که اگر ما آماده تغییر نظام اعتقادی خود درباره یاددهی، یادگیری نباشیم و عمیقاً به ماورای موقعیت فعلی حاکم بر طراحی‌های درس نیندیشیم، فرایند جدید طراحی درس نیز مثمر نخواهد بود و باعث تحول جدی نخواهد شد (ص، ۱۵۴).

در خصوص اهمیت این‌گونه مباحث و لزوم آگاهی از آن، نگارد، حوجلث و هرمانسن<sup>۳</sup> (۲۰۰۸: ۳۵) اظهار داشته‌اند: «هنگام کار به‌عنوان یک استاد دانشگاه که در زمینه تدوین برنامه‌های درسی مسؤولیتی برعهده دارد، ضروری است که تصور روشنی از یادگیری دانشجویان داشته باشیم. ما هم‌چنین باید بدانیم یادگیری چیست و چگونه و چرا اتفاق می‌افتد.» یکی از تغییرات در حال انجام در آموزش عالی، تمرکز بر یادگیری به جای تمرکز بر تدریس است. اگرچه تدریس خوب موجب ترغیب به یادگیری می‌شود، اما تدریس خوب، خود به خود به یادگیری خوب منجر نمی‌شود. اگر دانشجویان نخواهند مطلبی را بیاموزند، هرچند شما مدرس خوبی نیز باشید، نمی‌توانید کار زیادی انجام دهید (وتن ۲۰۰۷: ص ۱۴۰).

بنابراین، باید فکر کرد که چگونه باید عمل نمود تا دانشجویان به یادگیری ترغیب شده، آن را با علاقه دنبال کنند و مطالب را نیز عمیق فراگیرند. به‌همین علت، یکی از عناصر برنامه درسی که امروزه باید مورد توجه خاص قرار گیرد، یادگیری است. اهمیت آن از این جهت نیز افزوده می‌شود که امکانات و روش‌های متعددی برای یادگیری فراهم شده است. برای تحقق اهداف یادگیری، باید فرصت‌های یادگیری متنوعی طراحی نمود تا فراگیران در آن درگیر شوند. برخی از این فرصت‌ها عبارتند از: متون تعیین شده برای خواندن از کتاب‌ها، مقاله‌ها و گزارش‌های مرتبط، انجام تکالیف تعیین شده، حضور و فراگیری آنچه در کلاس از سوی استاد درس مطرح می‌شود و انجام فعالیت‌های کلاسی و حضور در مباحث کلاس.

نکته حایز اهمیت این است که برای فهم عمیق هر مطلبی باید مقدمات و دانش پایه آن علم فراگرفته شود. به‌همین علت در هر درس اساتید خواندنی‌هایی را مشخص می‌سازند، زیرا فهم و به خاطر سپردن آن‌ها مقدمه‌ای اساسی برای فهم مطالب جدید و توان مشارکت و اظهارنظر در مباحث کلاسی و انجام تکالیف است. در همین راستا، نکته مهم این است که این خواندنی‌ها باید پیش از حضور در کلاس به‌طور عمیق مطالعه شده باشد تا استاد مجبور نباشد آن‌ها را تکرار کند.

---

1. Ziegenfuss

2. Lawler

3. Nnggaard, Hojlt & Hermansen

در کلاس‌های دانشگاه‌های کشورهای پیشرفته این کار نهادینه شده است. در خصوص اهمیت این کار برای یادگیری وتن (۲۰۰۷: ۳۵۰) اظهار داشته است: «مهم‌ترین نوآوری که ما برای افزایش یادگیری دانشجویان در کلاس‌های کارشناسی مدیریت دانشگاه ایلینویز<sup>۱</sup> آمریکا در نظر گرفتیم، الزام دانشجویان برای خواندن مطالب خواندنی تعیین شده، قبل از کلاس بود. این همان سنت حسنه پیش مطالعه است که در حوزه‌های علمی کشور نیز مرسوم است، لکن در دانشگاه‌ها کم‌رنگ است.

علاوه بر کم اهمیت بودن پیش مطالعه در دانشگاه، یکی از دیگر ضعف‌ها که در کشور مشاهده می‌شود این است که بیشتر روی خواندنی‌ها تاکید می‌شود و به سایر تجارب یادگیری کمتر بها داده می‌شود. این در حالی است که بر اساس اصول تدوین درس باید از انواع تکالیف متناسب با رشته استفاده نمود. برای مثال، یکی از متخصصان رشته مشاوره که درسی را در زمینه مشاوره معنوی تدوین نموده است (لسه، ۲۰۰۷: ص ۴۴۶)، این تکالیف را برای دانشجویان درس خود تدوین کرده است: ۱- نوشتن اعتقادات و ارزش‌های مورد قبول خود؛ ۲- انجام یک پژوهش گروهی سه نفره درباره جنبه‌هایی از اعتقادات و اعمال یکی از مذاهب یا فرقه‌های معنوی و ارائه در کلاس؛ ۳- حضور در مراسم مذهبی یا معنوی یکی از مذاهب که دانشجو با آن آشنا است و ارائه گزارش؛ ۴- انجام یکی از اعمال مذهبی که قبلاً انجام نداده در طول نیمسال تحصیلی و ۵- نوشتن یک مقاله تحلیلی عالمانه درباره آن چه در طی گذراندن درس فرا گرفته‌اند. تدوین درس باید مشتمل بر انواع فعالیت‌های یادگیری باشد تا ضمن ایجاد تنوع، زمینه مشارکت دانشجویان در فرایند یادگیری نیز بخوبی طراحی شود. وتن (۲۰۰۷: ۳۵۰) پس از بیست سال تدریس و ده سال مسؤولیت مرکز ارتقای تدریس در دانشگاه‌ها، اظهار داشته است اگر هنگام طراحی محتوای یک جلسه درس، تمرکز اساسی روی فعالیت‌های استاد باشد، این بدان معناست که یادگیری فعال مهم‌ترین اولویت ما نیست.

هنگام تدوین برنامه‌های درسی، فنون تدریس و یادگیری باید متناسب با ویژگی‌های فراگیران باشد. برای مثال، هنگامی که وزارت بهداشت اسکاتلند برنامه‌های ضمن خدمتی برای کارکنان خود طراحی کرد، یادگیری مبتنی بر پژوهش<sup>۲</sup> را به عنوان فنون / راهکار آموزش برگزید، زیرا شرکت‌کنندگان افراد بزرگسالی بودند که در زمینه کاری خود تجارب زیادی اندوخته بودند (مانرو<sup>۳</sup> و راسل<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷: ۴۳۸). این استراتژی ضمن جذاب بودن و سازگار بودن با

- 
1. Illinois
  2. Enquiry based learning
  3. Munro
  4. Russell



روحیه‌های آنان می‌توانست از تجارب آنها استفاده نموده، موجب خلاقیت و کارآمدی بیشتر بشود.

**ویژگی‌های فراگیر:** چنان‌که گفته شد، باید ویژگی‌ها و توانمندی‌های فراگیران هنگام تدوین درس مورد توجه باشد. بنابراین، یکی از نکاتی که باید مورد توجه باشد، این است که در قرن ۲۱ با فراگیران دیجیتال روبه‌رو هستیم. آن‌ها افرادی هستند که معمولاً خیلی خوب کاربردهای رایانه در کارهای عام و کارهای تخصصی رشته خود را می‌دانند و می‌توانند عملاً با آن کار کنند. علاوه بر آن، هنگام استفاده از رایانه احساس راحتی و لذت می‌کنند، در حالی که ممکن است بسیاری از بزرگسالان این احساس را نداشته باشند. بنابراین، در همهٔ عناصر طراحی، از قبیل: تدوین محتوا، تعیین فرصت‌های یادگیری، انجام تکالیف و ارزشیابی‌ها باید از امکانات رایج استفاده شود تا علاقه‌مندی دانشجویان و یادگیری آن‌ها از درس را افزایش یابد.

در خصوص فراگیر، برخی از محققان طراحی درس معتقدند یادگیری زمانی به‌خوبی تحقق می‌یابد که یادگیرنده کنترل مضاعف و فعالی بر فرایند یادگیری اعمال نماید (جاستیس<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۷: ۲۰۴). این افراد هنگام تدوین درس برای تحقق اصل یاد شده، از راهکارهایی استفاده کرده‌اند که برخی از آن‌ها عبارتند از: ۱- بحث دربارهٔ مسؤولیت دانشجویان در یادگیری خودشان با حضور دانشجویان در اولین جلسه درس؛ ۲- مشارکت دادن دانشجویان در تعیین خواندنی‌ها و تکالیف درس؛ ۳- ارزشیابی کارهای دانشجویان از طریق خود ارزیابی و ۴- ارزیابی عملکرد دانشجویان در درس از طریق ارزیابی تکالیف انجام شده و نه آزمون.

باید توجه داشت که برنامهٔ درسی، مطالب از قبل تدوین شده‌ای نیست که بتوان بدون در نظر گرفتن توانایی فراگیر و آمادگی‌های او، آن را اجرا کرد. وتن (۲۰۰۷: ۳۴۹) معتقد است احتمالاً مهم‌ترین تاثیر استادان روی یادگیری دانشجویان، انتخاب نوع ارزیابی از دانشجویان از سوی استادان است. با این انتخاب، دانشجویان درمی‌یابند که چه چیزهایی مهم است و چه مواردی را باید بیاموزند.

بنابراین، هدف این پژوهش آن است که تجارب سه دانشگاه مهم شهر سیدنی<sup>۲</sup> و استرالیا در این خصوص را جمع‌آوری، بررسی و تجزیه و تحلیل کند. سه دانشگاه مورد نظر، شامل: نیوسوت ولز<sup>۳</sup>، مک کواری<sup>۴</sup> و تکنولوژی سیدنی<sup>۵</sup> هستند. علت انتخاب این دانشگاه‌ها این است که اولاً آن‌ها دانشگاه‌های ممتاز سیدنی و استرالیا هستند و از سوی دیگر، هرکدام ویژگی خاصی دارند.

1. Justic
2. Sydney
3. New South Weals
4. Macquarie
5. University of Technology Sydney

دانشگاه نیوسات ولز پژوهش محور، دانشگاه تکنولوژی آموزشی محور و دانشگاه مک کواری دانشگاهی متوازن است که بر هر دو بخش؛ یعنی پژوهش و آموزش تأکید دارد. منظور از درس در این پروژه، مجموعه مطالب و فعالیت‌های یاددهی - یادگیری است که در رشته‌های گوناگون علمی به صورتی مدون می‌شود تا در چهارچوب مرسوم در دانشگاه‌ها؛ یعنی واحد درسی قابل ارائه باشد. یک درس ممکن است نظری یا عملی و یک یا چند واحد باشد که در این پروژه درس‌های نظری مورد توجه بوده است. سؤال‌های موردنظر در این پژوهش به شرح زیر است:

- ۱- مراحل تدوین درس؛
- ۲- رویکرد مورد توجه برای تدوین درس؛
- ۳- خدمات و امکانات موردنیاز برای طراحی درس؛
- ۴- مراحل تصویب درس‌های جدید تدوین شده؛
- ۵- چگونگی ارزشیابی از قوت‌ها و ضعف‌های درس‌های تازه تدوین شده؛
- ۶- زمان و علت جایگزینی یا حذف درس‌های در حال ارائه؛
- ۷- فرایند مرور اثربخشی و کارآمد بودن درس‌های جدید.

## روش پژوهش

این پژوهش، پیمایشی است که داده‌های آن از طریق مصاحبه‌های فردی نیمه ساختاریافته جمع‌آوری شده است. جامعه این پژوهش اعضای هیأت علمی سه دانشگاه مهم شهر سیدنی، شامل: دانشگاه‌های نیوسات ولز، مک کواری و تکنولوژی سیدنی بوده است. از میان اعضای هیأت علمی این دانشگاه‌ها، یازده نفر علاقه‌مند به موضوع و دارای تجربه عملی ارزشمند در تدوین درس به صورت هدفمند انتخاب شده‌اند. با توجه به این که اعتبار یافته‌ها در این قبیل پژوهش‌ها، به توانمندی، دانش و تجارب مصاحبه‌شوندگان بستگی دارد، تلاش شد تا بهترین افراد انتخاب شوند. مراحل انتخاب به شرح زیر بوده است:

ابتدا از طرف مسؤول مرکز یاددهی و یادگیری دانشگاه مک کواری، نامه‌ای در خصوص اهمیت و اهداف پروژه و نیز موافقت کمیته اخلاقی تصویب پروژه‌ها در آن دانشگاه که محل طراحی و اجرای این پروژه است، برای مسؤولان مراکز بهبود تدریس دانشگاه‌های نیوسات ولز و تکنولوژی سیدنی ارسال شد. در این نامه از آن‌ها خواسته شد تا افرادی که در دانشگاه درس یا درس‌هایی تدوین کرده‌اند و از تجارب ارزشمندی برخوردارند را شناسایی و موافقت آن‌ها را برای انجام مصاحبه در این خصوص جلب نمایند. پس از کسب موافقت اولیه آن‌ها، اسامی آن‌ها به محقق داده شد تا با آن‌ها تماس گرفته، جزئیات پروژه را با آن‌ها در میان گذارد. پس از آن،

محقق نامه‌ای به آنها ارسال نمود و اطلاعات بیشتری در خصوص پروژه، شامل تصویب شدن در کمیته اخلاقی دانشگاه مک کواری و سؤال‌های پروژه، ابزار و روش کار ارائه نمود. علاوه بر آن، طبق ضوابط کمیته اخلاقی، فرمی برای آن‌ها ارسال شد تا ضمن آگاهی از شرایط پژوهش، موافقت خود را برای حضور در مصاحبه‌ای که حدود ۴۰ دقیقه به طول می‌انجامد، اعلام کنند. زمان و مکان مصاحبه با نظر مصاحبه‌شوندگان تنظیم شد. ارسال این اطلاعات، به‌ویژه موافقت کمیته اخلاقی دانشگاه و سؤال‌های پژوهش، موجب شد تا اولاً مصاحبه‌شوندگان به اهمیت پروژه پی ببرند و از طرف دیگر، افراد با آمادگی قبلی به سؤال‌ها پاسخ دهند. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه ساختاریافته‌ای است که سؤال‌ها از قبل مشخص شده، لکن در مواردی که لازم می‌شد، سؤال‌های جزئی‌تری نیز پرسیده می‌شد تا منظور مصاحبه‌شوندگان به خوبی مشخص شود.

دو سوم مصاحبه‌ها در سه ماهه آخر سال ۲۰۰۹ و بقیه در سه ماهه اول سال ۲۰۱۰ انجام شد. چون مصاحبه‌شوندگان با رضایت کامل آمادگی خود را برای مصاحبه اعلام کرده و به موضوع نیز علاقه‌مند بودند، انجام مصاحبه برای آن‌ها کار دشواری نبود و لذا بدون هیچ ممانعتی، همه افراد موافقت خود را برای ضبط مصاحبه‌ها اعلام نمودند. در ابتدای مصاحبه‌ها، ضمن تشکر از آن‌ها، مجدداً به اختصار هدف پروژه توضیح داده شد و از آن‌ها خواسته شد تا حتی‌الامکان از واژه‌ها و اصطلاحات محلی استفاده نکنند. علاوه بر آن، چون در دانشگاه‌های انگلیسی زبان، معادل‌های مختلفی برای درس به کار برده می‌شود (course, subject, unit) لذا، هدف پژوهش آشکارا بیان شد تا با تدوین طرح درس برای یک جلسه درس یا تدوین برنامه درسی برای همه درس‌های یک رشته اشتباه نشود. در پایان، به آن‌ها گوشزد شد که متن مصاحبه‌ها برای بررسی آن‌ها ارسال می‌شود که قطعاً در راحت صحبت کردن آن‌ها مؤثر بود. با توجه به اینکه موضوع پژوهش نظر افراد را به خوبی جلب کرده بود، همه اظهار علاقه می‌کردند تا نتایج مصاحبه را هرچه زودتر دریافت دارند. این علاقه‌مندی باعث شد تا روند مصاحبه را به سهولت دنبال کنند و به همه سؤال‌ها پاسخ دهند.

مصاحبه‌ها با نظر افراد ضبط شد. کوتاهترین مصاحبه ۲۵ دقیقه و بلندترین آن ۵۴ دقیقه به طول انجامید. متوسط زمان مصاحبه‌ها ۴۱ دقیقه بوده است. مصاحبه‌ها به‌طور کامل پیاده‌سازی و سپس مهم‌ترین بخش‌های آن در پاسخ به هر سؤال مشخص شد. به‌منظور اعتباربخشی به نتایج، مهم‌ترین بخش‌ها با دقت تایپ و برای مصاحبه‌شوندگان ارسال شد. طی نامه‌ای ضمن تشکر از آن‌ها خواسته شد تا متن مصاحبه خود را با دقت ملاحظه و چنان‌چه اصلاحاتی دارند، اعمال کنند. با توجه به دقت زیادی که در پیاده‌سازی و انتخاب نکات مهم صورت گرفته بود، تنها چهار نفر اصلاحاتی را روی متن‌ها انجام داده، عودت دادند. بقیه با متن‌های ارسال شده موافق بودند.

برای تجزیه و تحلیل از روش مقوله‌بندی آزاد استفاده شد؛ به این صورت که پاسخ‌های هر سؤال چندین بار خوانده شد و مقوله‌هایی استخراج گردید. مجدداً پس از دو هفته، پاسخ‌ها مرور شد و مقوله‌بندی جدیدی انجام شد. سپس مقوله‌ها باهم تطبیق داده شد و اصلاحات لازم انجام گرفت. اگرچه در تجزیه و تحلیل ذکری از اسامی افراد به میان نیامده است، لکن ویژگی‌های مهم و مرتبط با پژوهش که در هنگام مصاحبه جمع‌آوری شده بود، مورد توجه قرار گرفت. این موارد به این شرح بود: مدت زمان، محل و نوع تجربه آنها در تدوین درس در دانشگاه‌ها، گروه یا گروه‌های آموزشی محل کار، سال‌های تجربه آموزشی و مدیریتی آنها در دانشگاه‌ها و مرتبه علمی افراد.

یادآوری می‌شود که طرح تحقیق این پروژه، پس از تدوین، توسط پنج نفر از متخصصان برنامه درسی مرور و آنها اصلاحاتی در آن اعمال نمودند. پس از آن نیز پروژه برای تصویب به کمیته اخلاقی دانشگاه مک کواری ارسال شد که آنها نیز اصلاحاتی اعمال و در نهایت آن را تصویب کردند.

## یافته ها

### سؤال اول: مراحل تدوین درس

بررسی تجارب افرادی که عملاً به تدوین درس پرداخته‌اند، گویای همابنگی دیدگاه‌های آن-هاست. آنها بر مطالب تقریباً مشابهی تأکید کردند. شاید علت آن، این باشد که اساتید دانشگاه‌های استرالیا آموزش‌های لازم را برای تدوین درس و روش‌های تدریس فرا گرفته‌اند و یا آنها استادان هنگام تدریس به منطق واحدی برای تدوین درس دست می‌یابند. سیری که مورد توجه اکثریت قابل توجه آنها بود، به شرح زیر توضیح داده می‌شود:

۱- **تبیین ضرورت و علت تدوین درس:** تدوین‌کنندگان باید دلایل خود برای تدوین را به گونه‌ای ارائه دهند که مسؤولان دانشکده بپذیرند ارائه درس، مورد نیاز دانشجویان و جامعه است و بخشی از نیازهای آنها را پاسخ می‌دهد.

۲- **تبیین بازده و نتایج یادگیری:** باید مشخص شود که دانشجویان پس از گذراندن درس قادر به انجام چه کاری خواهند شد و این توانمندی‌ها باید در دو دسته عام و خاص رشته مشخص شود. علاوه بر آن، باید توجه داشت که آنچه تدوین شده است، با انتظارات دولت از فارغ‌التحصیلان آن رشته، سازگار است یا نه. در استرالیا یک دستورالعمل ملی کیفیت<sup>۱</sup> تدوین شده است که بیان‌کننده انتظارات دولت از فارغ‌التحصیلان است که دانشگاه باید برای تحقق آن

---

## 1. Austration Qualifications Framework

مراحل و معیارهای تدوین، تصویب و ارزشیابی درس جدید در دانشگاه‌های استرالیا

گام بردارد. بدیهی است امکانات دانشگاه‌ها متفاوت است، به همین علت، ممکن است برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها برای یک رشته خاص کمی متفاوت باشد که مقدار آن نباید به اندازه‌ای باشد که کیفیت دوره یا درس را زیر سؤال ببرد. در همین راستا، مصاحبه‌شونده شماره ۶ تاکید داشت که باید برای مدرس کاملاً مشخص باشد که می‌خواهد چه بکند و به کجا برسد.

**۳- فراهم کردن محتوای مناسب:** مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند که با توجه به اهداف معین شده باید فکر کرد که دانشجویان، چه دانش، مهارت و نگرش‌هایی را نیاز دارند. آن‌ها اظهار داشتند که باید با نگاه بین رشته‌ای و کاربردی محتواها را تهیه نمود. برای مثال، یکی از افراد دانشکده مهندسی (فرد شماره ۵) اظهار داشت: "ما درس‌های خود را بر مبنای نظام توصیه‌های سازمانی نظام مهندسی استرالیا تدوین کردیم. آن‌ها فارغ‌التحصیلانی که فقط نکات فنی و منابع درسی را می‌دانند، نمی‌خواهند؛ آن‌ها به دنبال فردی هستند که بتواند خارج از آن معلومات هم ببیند. آن‌ها معتقدند محتوای دوره باید گسترده و انعطاف‌پذیر بوده و با رویکرد تلفیقی با سایر رشته‌ها تدوین شده باشد." برخلاف نظر یاد شده، دو نفر از مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند که اگرچه توجه به دیدگاه‌های افراد ذی‌ربط لازم است، ولی نظرهای آن‌ها بخشی از دروندادهایی است که باید به آن توجه داشت. نظرهای سایر منابع مانند صاحب‌نظران دانشگاهی هم باید کاملاً مورد توجه قرار گیرد.

**۴- تعیین روش‌های یاددهی، یادگیری:** کاربرد دو مفهوم یاددهی و یادگیری کاملاً حساب شده است، زیرا تدریس فقط انتقال محتوا از سوی استاد نیست. آن‌ها معتقدند استاد باید مجموعه فعالیت‌هایی را طراحی کند که بخش زیادی از آن از سوی فراگیران انجام می‌شود که هدف این کار، ژرفا بخشیدن به یادگیری دانشجویان است. به همین علت، باید به مواردی مانند امکانات آموزشی موجود، مجازی یا حضوری بودن درس و ویژگی‌ها و توانمندی‌های دانشجویان کاملاً توجه داشت.

**۵- ارزشیابی از درس:** هر چند اعضای هیأت علمی و مسؤولان تدوین درس می‌کوشند تا همه مراحل طبق اصول صحیح طراحی شود، لکن مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند که همواره درس‌ها باید با روش‌های مختلف ارزیابی گردد. آن‌ها معتقدند علاوه بر روش‌های رسمی و مرسوم که در دانشگاه‌ها برای ارزشیابی از درس انجام می‌شود، باید از روش‌های کیفی و غیررسمی، مانند مصاحبه با دانشجویان و یا مشاهده درس توسط همکاران با تجربه هم استفاده کرد. علاوه بر آن، مصاحبه‌شونده شماره ۷ تاکید کرد که هنگام ارزشیابی، باید توجه داشت که عناصر مختلف درس باید با همدیگر همخوانی داشته باشند.

هرچند مراحل یاد شده مورد تایید مصاحبه‌شوندگان بود، لکن آن‌ها اظهار داشتند که انجام این امور مستلزم اختصاص دادن وقت کافی برای انجام آن‌هاست؛ چیزی که بسیاری از اساتید از کمبود آن رنج می‌برند. کم توجهی برخی از دانشگاه‌ها به تدوین درس در مقایسه با توجه به انجام پژوهش، از دیگر دغدغه‌های آن‌ها بود که موجب کم توجهی به اجرای خوب مراحل یاد شده می‌شود.

### سؤال دوم: رویکرد مورد توجه برای تدوین درس

پنج نفر از مصاحبه‌شوندگان در صحبت‌های مقدماتی خود در پاسخ به سؤال مذکور اظهار داشتند روشی که اعضای هیأت علمی مبتنی بر آن درسی را تدوین می‌کنند، به باورهای آن‌ها نسبت به ماهیت تدریس، یادگیری و محتوای مناسب برای درس بستگی دارد. آن‌ها اظهار داشتند این باورها تا حدودی در میان اعضای هیأت علمی متفاوت است. دیدگاه‌های افرادی را که در پژوهش حاضر در این خصوص اظهار نظر کردند، می‌توان به دو دسته نزدیک به هم، به شرح زیر دسته‌بندی کرد:

**الف) روش مبتنی بر انجام دادن و پرسش کردن:** مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند که بهترین روش یادگیری، انجام دادن و پرسش کردن است. اجازه اشتباه کردن در انجام امور درسی به دانشجویان در محیط‌های خاص آموزشی که مربیانی بر نحوه کار آن‌ها نظارت دارند و به آن‌ها کمک می‌کنند، از بهترین روش‌هاست. با توجه به گسترش منابع علمی چاپی و رایانه‌ای و در دسترس بودن آن‌ها، باید مواد خواندنی را از قبل برای دانشجویان معرفی کرد تا آن‌ها با مطالعه قبلی به کلاس آیند و زمان کلاس بیشتر به سؤال و جواب و بحث سپری شود. البته، فرد ۲ تأکید کرد که اگر چه این روش بسیار کارآمد است، ولی نباید تنها به این روش تکیه کرد. او اظهار داشت که باید ترکیبی از روش‌ها را به کار برد. در همین راستا، فرد ۱ اظهار داشت: «من بیشتر علاقه‌مندم به دانشجویان کمک کنم تا آنها به پژوهش و حل مسأله بپردازند و به صورت تیزبینانه و نقادانه به دانش موجود مرتبط با درس بنگرند».

در خصوص تنوع روش‌ها، مصاحبه‌شونده ۱۱ تأکید کرد که جذاب و متنوع نمودن تدریس، و لو در کلاس‌های بزرگ بیش از صد نفر نیز باید مورد توجه قرار گیرد. وی اظهار داشت که پژوهش‌ها حاکی است دانشجویان حدود ۲۰ دقیقه توجه کامل به درس دارند. پس از آن باید با روش‌های متعدد، مانند مطرح کردن یک فعالیت فکری، بحث با همکلاسی‌ها، پاسخ دادن به سؤال، پاسخ دادن به یک آزمون تستی کوتاه پاسخ و دادن فرصت برای استراحت کوتاه، تنوع ایجاد کرد.

**ب) روش حل مسأله:** دو نفر از مصاحبه‌شوندگان روش یادگیری مبتنی بر مسأله را مؤثرترین روش می‌دانند (افراد شماره ۵ و ۷). روش کار این‌گونه است که مسائل مرتبط با درس را به دانشجویان ارائه می‌دهند تا روی آن‌ها کار کنند. به همین علت، کمتر آن‌ها را مستقیماً با خواندن متون درگیر می‌کنند. روش‌های آموزش ساده و انتقال دانش، دانشجویان را در یادگیری درگیر نمی‌کند. انتقال اطلاعات در گذشته مؤثر بود، اما قرن ۲۱ با گذشته متفاوت است. هم‌اکنون، منابع علمی زیادی وجود دارد، لذا باید کاری کرد که دانشجویان با علاقه‌مندی با آن‌ها درگیر شوند؛ برای مثال، باید از ابزارهای متنوع مانند فیلم و شبیه‌سازی‌ها هنگام تدریس نیز استفاده نمود.

### سؤال سوم: خدمات و امکانات مورد نیاز برای طراحی درس

مهم‌ترین نکته مورد توجه پنج‌نفر از مصاحبه‌شوندگان، وجود فرد آشنا با اصول و مبانی برنامه‌ریزی درسی است. آن‌ها اشاره کردند که ممکن است فرد طراح دوره، خود این مهارت‌ها را داشته باشد و یا ممکن است از افراد آشنا به این امور کمک بگیرد.

موضوع مهم دیگر، داشتن فرصت کافی برای برنامه‌ریزی است. بنابراین، دانشگاه باید به این مسأله مهم توجه کند و از بار آموزشی و پژوهشی افرادی که قرار است درس یا دوره‌ای را بازبینی یا تدوین کنند، بکاهد. روش دیگر این است که دانشگاه بودجه کافی در اختیار اعضا قرار دهد تا در موارد لازم، از دستپارای برای کمک در امور طراحی و برنامه‌ریزی درس‌ها بهره‌مند شوند.

نیاز بعدی، توانایی و امکانات رایانه‌ای است. با توجه به این‌که امروزه درس‌ها به‌گونه‌ای طراحی می‌شود که دانشجویان غیر حضوری نیز بتوانند از آن استفاده کنند، لذا طراح باید امکانات و توان رایانه‌ای مناسبی داشته باشد. سه نفر از اساتید اشاره کردند که در این زمینه‌ها باید بودجه در اختیار استاد باشد تا بتواند از همکاری دستیاران استفاده کند. بدیهی است برای طراحی درس‌هایی که باید کاملاً برخط طراحی شوند، نیاز زیادی به کمک گرفتن از دستیاران رایانه‌ای وجود دارد. دو نفر از اساتید اشاره کردند که راه مناسب این است که در دانشگاه، مرکزی وجود داشته باشد و افرادی صرفاً به این کار گمارده شوند تا خدمات لازم را به استادان ارائه دهند. در این حالت، این افراد روز به روز از توانمندی بالاتری برخوردار خواهند شد و با کارهای دانشگاه نیز کاملاً آشنا خواهند شد. آن‌ها در عین حال، اشاره کردند که باید با به‌کارگیری نرم-افزارهای ساده کاری کنند که خود استادان نیز به تدریج توانایی‌های لازم را کسب کنند.

سه نفر از استادان نیز اشاره کردند که انتظار می‌رود دانشگاه‌ها حمایت‌هایی شامل این موارد را ارائه دهند: برگزاری دوره‌های طراحی درس، ارائه مشاوره در موارد لازم برای طراحی درس

توسط مسؤولان ذی ربط، ارزشیابی از درس‌های جدید طراحی شده و ارائه بازخوردهای لازم و آموزش اطلاعات رایانه ای لازم. در این خصوص، یکی از مسؤولان یکی از دانشگاه‌ها اظهار داشت که یک دوره چهار روزه برای اعضای جدیدالورود به دانشگاه برگزار شود. فرد دیگری ضمن مفید دانستن روش یاد شده، اظهار داشت که باید این آموزش‌ها را در عمل فرا گرفت، همان گونه که شناگری را باید در آب آموخت. از این رو، وی تاکید داشت که مشاوره‌های ضمن عمل می‌تواند بسیار کارساز باشد.

### سؤال چهارم: مراحل تصویب درس‌های جدید تدوین شده

با بررسی مصاحبه‌های انجام شده معلوم شد که روش تدوین درس جدید در سه دانشگاه مورد نظر تقریباً مشابه است، لذا بدون اشاره به دانشگاه‌ها، روال کلی موجود توضیح داده می‌شود. مراحل بازنگری در سه سطح گروه آموزشی، دانشکده و دانشگاه انجام می‌شود. ابتدا فرد یا افراد تدوین کننده، برنامه خود را در اختیار شورای گروه می‌گذارند تا اظهار نظر کنند. پس از آن، مستندات به کمیته تدریس و یادگیری دانشکده که مسؤولیت آن بر عهده معاون آموزشی دانشکده است، ارجاع می‌شود که اعضای آن نمایندگان گروه‌های آموزشی هستند. سپس، موضوع به کمیته برنامه‌های علمی دانشگاه که اعضای آن متشکل از نمایندگان دانشکده‌ها هستند ارجاع می‌شود. این کمیته یکی از کمیته‌های تخصصی شورای دانشگاه است که معمولاً اداره آن بر عهده معاون آموزشی دانشگاه است.

درخواست‌ها باید در قالب فرم‌های مخصوص ارائه شود. این فرم‌ها حاوی سؤال‌هایی درباره محتوای درس، نتایج یادگیری مورد انتظار، ساعات تدریس، ساعات کار جمعی و حل تمرین است. علاوه بر آن، منابع و امکانات مورد نیاز نیز باید مشخص شود. نکته مهم دیگر اینکه ارتباط درس جدید، با کل دوره مربوطه باید توضیح داده شود.

پس از طرح موضوع در کمیته‌های مذکور، مستندات یاد شده از زوایای گوناگون بررسی می‌شود و از طراح یا طراحان درس که باید در جلسه حضور داشته باشند، خواسته می‌شود تا توضیحات لازم را ارائه دهند. مباحث و موضوع‌های مورد بررسی به شرح زیر است:

۱- رعایت ضوابط تدوین شده برای طراحی درس، مانند: تکمیل صحیح فرم مذکور و ارائه مستندات لازم؛

۲- بیان اهداف کلی و نتایج یادگیری درس؛

۳- وجود امکانات و منابع مالی مورد نیاز در دانشگاه؛

۴- به صرفه بودن ارائه درس از نظر اقتصادی برای دانشگاه (وجود تعداد کافی دانشجو برای اخذ درس)؛



مراحل و معیارهای تدوین، تصویب و ارزشیابی درس جدید در دانشگاه‌های استرالیا

۵- وجود هماهنگی بین اهداف قصد شده درس با اهداف کلان دانشگاه. برای مثال، اگر یکی از اهداف دانشگاه تربیت فارغ التحصیلانی است که با سرعت بتوانند مشغول کار شوند، تدوین درس جدید از این منظر نیز بررسی می‌شود که گذراندن این درس تا چه اندازه می‌تواند در پیدا کردن سریع شغل مؤثر باشد؛

۶- وجود هماهنگی بین اهداف قصد شده و روش‌های تحقق اهداف. کمیته، فرایند ارائه درس و تکالیف آن را از این زاویه نیز بررسی می‌کند که تا چه اندازه می‌توانند به تحقق اهداف درس منجر شوند؛

۷- تکراری نبودن محتواها و نداشتن همپوشانی با درس‌های موجود؛

۸- پایه، اصلی یا اختیاری بودن درس. در صورتی که درس ارائه شده از درس‌های پایه و اجباری دوره باشد، اعضای کمیته‌ها با حساسیت بیشتری آن را بررسی می‌کنند و ارتباط متقابل آن با سایر دروس دوره را با دقت بیشتری بررسی می‌کنند.

۹- رعایت ملاک‌های خاص. علاوه بر استانداردهای دانشگاه، گاهی اوقات دانشکده‌ها نیز خط مشی‌های خاصی را دنبال می‌کنند که در کمیته بررسی کننده برنامه‌های درسی مورد توجه قرار می‌گیرد. برای مثال، ممکن است گروه یا دانشکده‌ای بنا به مصالح و اهداف خود، تاکید کند که اساتید باید هر چه بیشتر از امکانات رایانه‌ای استفاده کنند و حتی بخشی از درس به صورت بر خط از طریق رایانه ارائه شود.

اگرچه دقت در مراحل تدوین درس ضروری است، ولی وجود مراحل و جلسات متعدد موجب شده تا زمان تصویب درس طولانی بشود، به گونه‌ای که معمولاً اساتید از آن گله‌مند هستند. با وجود این، به دلیل اهمیت آن برای به روز نگه داشتن دوره‌ها و پاسخگو نمودن آن به جامعه و یادگیری‌هایی که در پرتو آن برای اساتید به دست می‌آید، دانشگاه‌ها مصرا نه به دنبال انجام بازنگری‌ها و تدوین درس‌های جدید هستند. نکته حایز اهمیت دیگر این است که اگر تدوین درس‌های جدید به راه اندازی دوره یا رشته جدیدی بینجامد، تصویب نهایی دوره در اختیار شورای دانشگاه خواهد بود.

### سؤال پنجم: چگونگی ارزشیابی از قوت‌ها و ضعف‌های درس‌های جدید تدوین شده

همه ده نفری که به این سؤال پاسخ دادند، بر لزوم ارزشیابی از درس‌های جدید تصویب شده تاکید کردند. آن‌ها اظهار داشتند که علاوه بر آگاهی از قوت‌ها و ضعف‌های درس‌ها، در خصوص درس‌های بین‌رشته‌ای می‌توان به این تشخیص هم رسید که مناسب‌ترین گروه آموزشی برای ارائه درس کدام است. در خصوص چگونگی انجام ارزشیابی، چهار شیوه به شرح زیر استفاده شده است:

- ۱- یکی از مصاحبه‌شوندگان (فرد شماره ۷) اظهار داشت: در دانشگاه NSW هر چهار یا پنج سال از درس‌ها ارزیابی به عمل می‌آید. در این ارزیابی‌ها، دانشجویان و اعضای هیأت علمی نظرهای خود را به گروه آموزشی یا دانشکده ارائه می‌کنند و سپس تصمیمات لازم اتخاذ می‌شود.
  - ۲- سه نفر از مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند که در پایان هر نیمسال ارزیابی توسط دانشجویان انجام می‌شود. این ارزیابی‌ها برای درس‌های جدید با دقت و جدیت بیشتری انجام می‌شود. اگر نتایج ارزشیابی در سه یا چهار نوبت متوالی حاکی از وجود ضعف باشد، گروه آموزشی با دقت موضوع را بررسی می‌کند تا علل آن معلوم شود. سپس تصمیمات لازم اتخاذ می‌شود. در این خصوص، دو عضو هیأت علمی اظهار داشتند که نباید تنها از نظر دانشجویان برای تصمیم‌گیری استفاده کرد، زیرا آن‌ها گاهی اوقات بدون دقت کافی اظهار نظر می‌کنند.
  - ۳- دو نفر از مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند که با تأمل درباره نحوه برخورد دانشجویان با تکالیف، استاد و میزان علاقه آن‌ها نسبت به درس، درمی‌یابیم که چه عناصری از درس باید بهبود یابد. در همین راستا، آن‌ها گاهی با دانشجویان نیز به صورت غیررسمی و صمیمی در کلاس مذاکره می‌کنند.
  - ۴- یکی از مصاحبه‌شوندگان اظهار داشت من با دعوت از همکاران داخل و خارج دانشگاه و متخصصان مرتبط با درس، از آن‌ها می‌خواهم تا نسبت به ابعاد مختلف درس اظهار نظر کنند. وی همچنین گفت در مواردی هم از آن‌ها دعوت کرده‌ام تا در کلاس حضور یابند و درباره ارائه درس و سایر جنبه‌های آن اظهار نظر کنند.
- یکی از مصاحبه‌شوندگان، ضمن مهم دانستن ارزشیابی درس اظهار داشت: درس‌های تازه تدوین یافته، ممکن است در اوایل نارسایی‌هایی داشته باشد. لذا حداقل پس از سه یا چهار بار اجرا باید درباره کیفیت آن‌ها قضاوت کرد. فرد دیگری اظهار داشت ارزشیابی‌ها باید به صورت جامع انجام شود. بنابراین، محتوا، میزان ارتباط درس با کل دوره، توانمندی‌های فارغ‌التحصیلان، دیدگاه‌های دانشجویان درباره درس و میزان انسجام عناصر درس (هدف، محتوا، روش تدریس و روش ارزشیابی) با یکدیگر باید ارزیابی و سپس تصمیم لازم اتخاذ شود.

### سؤال ششم: زمان و علت جایگزینی یا حذف درس‌های در حال ارائه

- هفت نفر از مصاحبه‌شوندگان اظهار نمودند که بنا به دلایلی درس‌ها تغییر می‌کند که سه دلیل آن به شرح زیر است:
- ۱- زمانی که درس از کیفیت مطلوب برخوردار نباشد (اظهار نظر چهار نفر از مصاحبه‌شوندگان).
- اطلاعات درس‌ها از طریق ارزشیابی‌ها به دست می‌آید، البته قبل از این که به مرحله حذف درس

مراحل و معیارهای تدوین، تصویب و ارزشیابی درس جدید در دانشگاه‌های استرالیا

برسند، اقدامات لازم برای بهبود درس صورت می‌پذیرد. ممکن است تغییرات و اصلاحاتی در ابعاد مختلف درس، مانند منابع درس، روش ارائه و یا نحوه نمره‌دهی به دانشجویان به عمل آید.

۲- زمانی که ثبت‌نام‌کنندگان در یک درس کمتر از ده نفر باشد (اظهارنظر دو نفر از مصاحبه شونده‌گان). طبیعی است که ارائه درس‌ها باید از نظر اقتصادی به صرف باشد. لذا زمانی که دانشگاه احساس کند درسی پاسخگوی هزینه‌ها نیست، اقدام به حذف آن درس می‌کند.

۳- ایجاد محدودیت‌های اداری از طرف دانشگاه (یک نفر). برای مثال، زمانی که یک دوره کارشناسی دارای گرایش به یک دوره بدون گرایش تبدیل می‌شود، باید تعداد دروس کاهش یابد. در پاسخ به سؤال یاد شده دو نفر نیز اظهار داشتند که تاکنون درسی در دانشکده آن‌ها حذف نشده است، درس‌های جدید به فهرست درس‌های موجود اضافه شده است. فرد دیگری هم از وجود روند حذف درس‌ها در دانشگاه بی‌اطلاع بود.

### سؤال هفتم: فرایند مرور اثربخشی و کارآمد بودن درس‌های جدید

نه نفر از ده مصاحبه‌شونده اظهار داشتند که اگرچه این کار پرزحمت و هزینه‌بر است، ولی به دلیل این‌که باید همواره پیشرفت‌های علمی و فناوری را در درس‌ها گنجانند، هر سه تا پنج سال بازنگری درس‌ها انجام می‌شود. آن‌ها اظهار داشتند دانشگاه‌ها به جای بررسی تک تک درس‌ها، کل دوره را بازنگری می‌کنند، زیرا درس‌های یک دوره کاملاً به هم پیوند دارند. به عبارت دیگر، برای روزآمد کردن یک دوره باید همه درس‌های دوره بازنگری شود. دو نفر از افراد اظهار داشتند که این بازنگری‌ها قبلاً داوطلبانه توسط دانشکده‌ها انجام می‌شده، لکن هم‌اکنون به یک خط مشی اجباری در دانشگاه تبدیل شده است. در مجموع، بازنگری‌ها به سه شیوه زیر انجام می‌شود:

۱- مرسوم‌ترین روش این است که رئیس دانشکده براساس اطلاعاتی که از کانال‌های گوناگون به دست می‌آورد، بازنگری چند رشته را در دستور کار قرار می‌دهد. او ترکیبی از افراد دانشکده موردنظر و سایر دانشکده‌ها و گاهی متخصصانی از خارج از دانشگاه را انتخاب می‌کند تا با رعایت ملاک‌های دانشگاه، به ارزیابی رشته تحصیلی بپردازند.

۲- مجامع تخصصی خارج از دانشگاه درخواست می‌کنند تا رشته یا رشته‌هایی را بازنگری کنند. با توجه به نقش مهمی که این مجامع در اعتباربخشی رشته‌ها و پاسخگو کردن رشته‌ها به نیازهای جامعه دارند، دانشگاه‌ها نیز از این بازنگری‌ها استقبال می‌کنند. اگرچه بازنگری مجامع خارجی مفید و ضروری است، مصاحبه‌شونده شماره ۶ اظهار داشت که گروه‌های آموزشی هم باید این بازنگری را انجام دهند زیرا در مواردی نگاه‌های مجامع تخصصی با نگاه اعضای هیأت علمی کاملاً منطبق نیست. برای مثال، مجامع خارجی ممکن است با دقت به چگونگی ارزیابی از

آموخته‌های دانشجویان نپردازند و یا با جدیت، هم‌خوانی عناصر مختلف درس (هدف، محتوا و روش) را بررسی نکنند.

۳- مقایسه کیفیت و چگونگی اجرای رشته با دانشگاه‌های برتر کشور و سایر کشورها. این مقایسه توسط اعضای هیأت علمی گروه به‌منظور آشنایی با نقاط قوت و شیوه‌های اجرا در سایر دانشگاه‌ها انجام می‌شود. در همین راستا، گاهی برنامه‌های رشته به متخصصان برجسته دانشگاه‌های مهم داده می‌شود تا نسبت به کارآمدی آن اظهارنظر کنند. طبیعی است که در این بررسی‌ها، روش‌هایی که در سایر دانشگاه‌ها اجرا می‌شود، پیشنهاد می‌شود.

مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند که در بازنگری‌های یاد شده موارد زیر بررسی می‌شوند:

- محتوای درس‌ها:
- مواد درسی شامل درس‌های نظری، عملی و میدانی و سهم هر کدام در کل دوره؛
- نظرهای دانشجویان درباره کارآمدی رشته؛
- نظرهای اعضای هیأت علمی اداره کننده دوره؛
- نظرهای افرادی که فارغ‌التحصیلان را به کار می‌گمارند؛
- تقاضای بازار کار به رشته و درس؛
- توانایی‌های کسب شده توسط دانشجویان، شامل: دانش، مهارت و نگرش مرتبط با رشته.

### بحث و نتیجه‌گیری

پاسخ‌های مربوط به سؤال اول پژوهش، حاکی است که تدوین درس جدید طی پنج مرحله انجام می‌شود که تقریباً با سایر الگوها مشابه است (استارک و لاتوکا، ۱۹۹۷؛ لاتوکا و استارک، ۲۰۰۹ و لو و چانگ، ۲۰۰۶). در مراحل اولیه، تدوین‌کنندگان باید ضرورت علت تدوین درس و نتایج مورد انتظار از تدریس درس موردنظر را تبیین کنند. سپس محتوای درس‌ها براساس دو مرحله قبل تهیه خواهد شد. در کنار تهیه محتوا، روش ارائه محتوا و چگونگی ارزشیابی از دانشجویان نیز تدوین می‌شود. یکی از برجستگی‌های تدوین درس در دانشگاه‌های مورد پژوهش، توجه به کارآمد نمودن دانش‌آموختگان است. آن‌ها هنگام تدوین درس به دنبال آن هستند که دانشجویان پس از فراغت از تحصیل بتوانند فرد مفیدی برای جامعه باشند. به همین علت، با سازمان‌های مرتبط تعامل کامل دارند. علاوه بر آن، مراحل تدوین درس بر مبنای رویکرد عملی و حل مسأله تدوین می‌شود تا دانش‌آموختگان ضمن فراگیری مباحث نظری، کارهای عملی نیز انجام دهند و بتوانند فراتر از منابع درسی، خود مسائل مربوط به رشته را درک و حل کنند؛ چیزی که در برخی از دانشگاه‌ها از جمله کشور ایران به خوبی انجام نمی‌شود (نصر و همکاران، ۱۳۹۰).

از جمله مهم‌ترین لوازم تدوین درس جدید، وجود اعضای هیأت علمی متخصص و توانمند است که فرصت کافی برای این کار اختصاص دهند و یا دستیارانی داشته باشند تا آن‌ها را کمک دهند. آشنا شدن با فرایند برنامه‌درسی و یا وجود افراد آشنا در گروه تدوین‌کننده، ضمن تسهیل در امور، باعث ارتقای کیفیت نیز می‌شود. علاوه بر این‌ها، امروزه در دانشگاه‌های پیشرفته، وجود متخصصان رایانه‌ای نیز در گروه تدوین‌کننده درس اجتناب‌ناپذیر شده است، زیرا ضمن استفاده از همه‌رسانه‌ها برای تدوین و ارائه درس، درس‌ها معمولاً طوری تنظیم می‌شود که دانشجویانی که به دلایل مختلف امکان حضور در کلاس را ندارند، بتوانند از طریق اینترنت به تحصیل خود ادامه دهند. پس از طی مراحل مذکور و تدوین اولیه درس، مستندات لازم باید همراه درس تدوین شده به ترتیب در گروه، دانشکده و دانشگاه مطرح شود. در هر یک از مراحل، ضمن بررسی‌های لازم، اصلاحات مورد نیاز اعمال و به مرحله بعد ارسال می‌شود. در جلسات یاد شده، نه شاخص مورد توجه قرار می‌گیرد که از جمله آن‌ها وجود امکانات لازم برای ارائه درس و وجود هماهنگی بین اهداف درس و اهداف گروه، دانشکده و دانشگاه‌ها است. مصاحبه‌شوندگان ضمن مهم دانستن مراحل یاد شده، طولانی و وقت‌گیر بودن آن را مانعی برای استقبال اعضای هیأت علمی از تدوین درس‌های جدید دانسته‌اند.

در خصوص سؤال پنجم پژوهش، همه پاسخ‌دهندگان بر لزوم ارزشیابی از درس‌های جدید تدوین شده تأکید کرده‌اند و راهکارهایی برای آن برشمرده‌اند. از جمله راهکارها، ارزشیابی توسط دانشجویان است، لکن اظهار داشته‌اند که پس از گذشت چهار تا پنج سال باید بر مبنای داده‌های به‌دست آمده، درس‌های جدید به‌طور همه‌جانبه ارزشیابی شوند. از جمله کاستی‌های موجود در برخی از کشورها، از جمله ایران، ضعف در انجام به‌موقع این‌گونه ارزشیابی‌هاست. متأسفانه درس‌ها پس از گذشت سالیان طولانی بازنگری می‌شوند که آن هم به‌طور کامل و دقیق انجام نمی‌شود. برای مثال، کمتر دیده می‌شود دیدگاه‌های دانش‌آموختگان یا صاحبان مشاغل در آن لحاظ شود. ایراد دیگر این است که ارزشیابی‌هایی که در دانشگاه‌ها مرسوم شده است، با تأکید بر ارزشیابی از ویژگی‌های استاد درس انجام می‌شود و کمتر به جنبه‌های مختلف درس، شامل اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی آن توجه می‌شود (نصر و همکاران، ۱۳۹۰).

مصاحبه‌شوندگان درخصوص بررسی کارآمدی درس‌ها اظهار داشته‌اند که این کار با جدیت دنبال می‌شود، زیرا عامل حیات درس محسوب می‌شود. آن‌ها از سه روش مهم کارآمدی درس‌ها را بررسی می‌کنند. مرسوم‌ترین روش، بررسی توسط اعضای هیأت علمی دانشگاه است که متخصصانی نیز از خارج از دانشگاه دعوت می‌شوند. روش دیگر، ارزیابی توسط مجامع تخصصی مرتبط با رشته است. سومین روش، مقایسه جنبه‌های مختلف درس‌های جدید با دانشگاه‌های تراز اول کشور یا جهان است. بنابراین، برای روزآمد و اثربخش نگه داشتن درس‌ها باید درصدد

بود تا از نگاه‌های حداقلی به تدوین درس، به سوی نگاه‌های همه‌جانبه حرکت کرد و همه عناصر برنامه درسی، شامل اهداف، محتوا، روش‌های تدریس، ارزشیابی و فضا و امکانات را مورد توجه قرار داد.

## منابع

نصر، احمدرضا؛ اعتمادی‌زاده، هدایت‌ا... و نیلی، محمدرضا. (۱۳۹۰). *رویکردهای نظری و عملی تدوین برنامه‌های درسی در آموزش عالی*، تهران: سازمان سمت و دانشگاه اصفهان.

- Diamond, R. M. (2008). *Designing and assessing course and curricula: A practical guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college course*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Justic, C, Rice, J.; Warry, W. Lnglis, S.; Miller, S. and Sammon, S. (2007). Inquiry in higher education: Reflections and directions on course design and teaching methods. *Innov High Educ*, 31, 201-214.
- Lattaca, L. R. and Stark, J. S. (2009). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lee, J. Y. and Reigeluth, C. M. (2009). Heuristic task analysis on e-learning course development: A formative research study. *Asia Pacific Edu. Rev*, 10, 169-181.
- Leseho, J. (2007). Spirituality in Counsellor educatin: A new course. *British Journal of Guidance and Counselling*, 35(4), 441-454.
- Lockyer, J.; Ward, R. and Joews, J. (2005). Twelve tips for effective short course design. *Medical Teacher*, 27(5), 392-395.
- Loo, A. and Chung, C.W. (2006). A model for information literacy course development: A liberal arts university perspective. *Library Review*, 55(4), 249-258.
- Munro, K. M. and Russell, M. C. (2007). Leadership development: A collaborative approach to curriculum development and delivery. *Nurse Education Today*, 27, 436-444.
- Nggaard, C.; Hojlt, T. and Hermansen, M. (2008). Learning – based curriculum development. *High Educ*, 55: 33-50.
- Sahin, M. C. (2009). Instructional design principles for 21<sup>st</sup> century learning skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences 1*, 1464-1468.
- Stark, J. S. and Lattuca, L. R. (1997). *Shaping the college curriculum: Academic plan in action*. Boston, MS: Allyn and Bacon.
- Whetten, D. A. (2007). Principles of effective course design: What I wish had known about learning centered teaching 30 years ago. *Journal of Management Education*, 31(3), 339-357.
- Xu, H. and Morris, L.V. (2007). Collaborative course development for online courses. *Innov High Educ*, 32, 35-47.
- Ziegenfuss, D. H. and Lawler, P. A. (2008). Collabrative course design: Changing the process, acknowledging the context, and implications for academic development. *International Journal for Academic Development* 13(3), 151-160