

مروری بر مدل‌های گوناگون طراحی و تدوین برنامه درسی دانشگاهی در آموزش عالی:

ارائه مدلی پیشنهادی برای آموزش عالی ایران

## University Curriculum Development Models in Higher Education: A Proposed Model for Higher Education in Iran

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۶/۲۴، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۹/۱۰/۶، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱۱/۳۰

Dr. Seyyed Maryam Hosseini Largani,  
Dr. Gholamreza Yadegarzadeh

دکتر سیده مریم حسینی لرگانی<sup>۱</sup>، دکتر غلامرضا

یادگارزاده<sup>۲</sup>

**Abstract:** The purpose of this study is to investigate the models of university curriculum to provide the one appropriated to the context of Iranian higher education. The research method was quasi-systematic review in which 41 articles selected from both Persian and English scientific sources consisted of the curriculum model and university curriculum development keywords. The articles are analyzed qualitatively by the method of expert judgment. The results of review indicated that the models are divided into two categories based on the type of design: process-based and result-based, and a range of themes of designing or arranging elements together, deciding on the place of program elements, program structure or organization, the patterns of learning and organizing materials, curricula structuring, university curriculum development process; academic design are emphasized in majority of documents. Agreed upon elements correspondingly comprised goals and objectives, content, or subjects, learning activities and experiences, teaching methods, implementation, and evaluation. Consequently, it is impossible to design a curriculum without considering the missions of the university, the context in which the university is situated, the stakeholders and the main elements of the curriculum. The final proposed research model covers these elements.

**Keywords:** designing, developing, curriculum, higher education, university

چکیده: هدف پژوهش حاضر بررسی مدل‌های تدوین برنامه درسی دانشگاهی به منظور ارائه مدل متناسب با بافت آموزش عالی ایران است. روش پژوهش از نوع مرور شبه سیستماتیک بود که تعداد ۴۱ مقاله با کلیدواژه‌های الگوی برنامه درسی و تدوین برنامه درسی دانشگاهی از منابع علمی فارسی و انگلیسی جمع‌آوری و ۱۸ مقاله (۱۱ مقاله در سوال اول و ۷ مقاله در سوال دوم) با توجه به شاخص طراحی برنامه درسی در بافت آموزش عالی انتخاب شدند. مقالات با روش قضاوت متخصصان و با استفاده از روش تحلیل مضمون ولکات تحلیل شده است. نتایج مرور شبه‌نظام‌مند نشان داد که مدل‌ها بر اساس نوع طراحی به دو دسته مبتنی بر فرایند و مبتنی بر نتیجه تقسیم می‌شوند، و طیفی از مضامین دیزاین کردن و یا چیدن عناصر در کنار یکدیگر، تصمیم‌گیری در مورد جایگاه عناصر برنامه، ساختار یا سازمان برنامه، الگوهای یادگیری و سازماندهی مواد، ساختاربندی مدون برنامه‌های درسی، فرایند تدوین برنامه دانشگاهی، طرح آکادمیک در اکثر مستندات مورد تأکید بوده است. همچنین عناصر مورد توافق شامل اهداف و مقاصد، محتوا یا موضوعات درسی، فعالیت‌ها و تجربیات یادگیری، روش تدریس، اجراء و ارزشیابی بود. نتیجه‌گیری کلی این است که طراحی برنامه درسی بدون توجه به مأموریت‌های دانشگاه، بافت و زمینه‌ای که دانشگاه در آن قرار دارد، ذی‌نفعان و عناصر اصلی برنامه درسی غیر ممکن است. مدل نهایی پیشنهادی پژوهش این موارد را پوشش داده است.

**کلمات کلیدی:** طراحی، تدوین، برنامه درسی، آموزش عالی، مدل، دانشگاه.

<sup>۱</sup> هیأت علمی موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی و مدیر گروه نوآوری های آموزشی و درسی.

[smhlargani@gmail.com](mailto:smhlargani@gmail.com)

<sup>۲</sup> استادیار دانشگاه علامه طباطبائی. [yadegarzadeh@gmail.com](mailto:yadegarzadeh@gmail.com)

## مقدمه

برنامه‌درسی آموزش عالی دارای سابقه‌ای به اندازه دانشگاه است و در نیم قرن گذشته با انباشت دانش نظری زمینه لازم برای تبدیل شدن به یک موضوع مطالعاتی و حتی زمینه تخصصی را پیدا کرده است. اینکه تلقی و برداشت (تعریف) از برنامه درسی چه باشد (تجارب یادگیری، محتوا، هدف، درس یا ...)، موضوع مهم این است که برنامه‌های درسی در آموزش عالی دارای اهمیت زیادی هستند اما توجه کمی به تکامل و روند تحول آن شده و همین امر کارکردهای آن را در دانشگاه تحت تأثیر قرار داده است (اولیور<sup>۱</sup> و هیون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). برنامه درسی آموزش عالی نقش تعیین کننده و غیر قابل انکاری را در تحقق اهداف و رسالت‌های دانشگاه ایفا می‌کنند (بینش و همکاران، ۱۳۹۵)، به تعبیری قلب مراکز دانشگاهی و مهمترین عنصر نظام آموزش عالی محسوب می‌شود (خان<sup>۳</sup> و لاو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵) و در توفیق یا شکست این مؤسسه‌ها نقش کلیدی و بسیار تعیین کننده‌ای دارد (خسروی و آرمان، ۱۳۹۴). طراحی و تدوین برنامه‌های درسی می‌تواند به عنوان پلی بین سطح کلان و واحد دانشگاهی که قرار است برنامه‌ها در آنجا اجرا شود عمل کند. بافت موجود برای تدوین برنامه درسی با توجه به عوامل سطح کلان و خرد تعیین می‌شود (چارچوب برنامه درسی ملی برای همه<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). با این حال، واقعیت‌های موجود در نظام آموزش عالی ایران از جمله قدیمی بودن سرفصل‌ها (بهرام‌بیگی، ۱۳۹۱)، تربیت نیروی انسانی نامتناسب با نیازهای جامعه و بازار کار (سادات‌هجرتی، ۱۳۹۵؛ مرتضوی، ۱۳۸۳؛ شفیعی و همکاران، ۱۳۹۱؛ فائز و شهابی، ۱۳۸۹)، عدم هماهنگی میان سرعت شتابان تولید علم و دانش و برنامه درسی<sup>۶</sup> موجود (ولتری<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۱؛ سین<sup>۸</sup>، ۲۰۰۸) و یادگیری زائد (حسینی‌لرگانی و فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۷) نشان از برنامه‌های درسی نامناسب و رویکرد برنامه‌ریزی درسی معیوب و ناکارآمد است. هرچند بسیاری از کنشگران حوزه برنامه درسی نظام آموزش عالی کشورمان را فاقد برنامه درسی دانسته و معتقدند نگاه حداقلی در این حوزه حاکم است که به تدوین سرفصل بسنده کرده است (یادگارزاده، ۱۳۹۲). تحولات ملی و بین‌المللی به صورت کلی و تغییر نگاه به آموزش عالی و نقش دانشگاه‌ها در جامعه که کریستینسن<sup>۹</sup> و

1. Oliver, S. L

2. Hyun, E

3. Khan

4. Law

5. A National Curriculum Framework for all

6. Curriculum

7. Veltri

8. Singh

9. Christensen

ایرینگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) از آن با عنوان "تغییر دی‌ان‌ای آموزش عالی" یاد کرده‌اند، ضرورت بازنگری در کارکردهای دانشگاه و بالتبع برنامه‌های آن را ضروری می‌سازد. در این میان اگرچه در خصوص تولید و تغییر برنامه‌های درسی مستندات متعددی منتشر شده‌اند؛ از جمله "تایلر (۱۹۴۹)، تابا (۱۹۶۲)، بابیت (۱۹۲۴)، چارترز (۱۹۲۴)، کمپ (۱۹۷۱)، سیلبر اشتاین (۱۹۷۹)، سیلور و الکساندر (۱۹۷۶)، هانکینز (۱۹۸۵)، شوبرت (۱۹۸۶)، تنر و تنر (۱۹۹۵)، کر (۱۹۶۸)، واین‌اشتاین و فانینینی (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 بنتلی (۱۹۹۰)، کرک، دنی و بنت (۲۰۰۰)، فتحی و اجارگاه (۲۰۰۶)، وزیر (۱۳۷۸)، عارفی (۱۳۸۳)، و ساکتی (۱۳۷۹)" (به نقل از مطالعه دیبا و جاری و همکاران، ۱۳۹۰)، اما همانطور که خان و لائو (۲۰۱۵) تأکید می‌کنند این حوزه به دلیل تغییر بافت آموزش عالی از یک سو و تغییر انتظارات از سوی دیگر همچنان نیازمند طرح، الگو، روش و تفکر جدید است.

برنامه‌های درسی آموزش عالی در دو دهه گذشته مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته و ابعاد مختلف آن بررسی و کاوش شده است. این تحقیقات در سه بخش مرور تجارب بین‌المللی، تحلیل وضع موجود و ارائه مدل، راهکار و الگو برای اصلاح و بهبود برنامه درسی است. در بخش اول متمرکز بر موضوع‌هایی مانند چالش‌ها و راهبردها (شعبانی ورکی و جاویدی، ۱۳۹۰)، برنامه درسی مبتنی بر شایستگی (مموئی، شریعتمداری و نادری، ۱۳۸۷)، یادگیری مادام‌العمر (محمدی و همکاران، ۱۳۹۵)، فهم برنامه درسی پداگوژیک (عبابف و پاینار، ۱۳۹۸)، بین‌رشتگی (ملکی و سلیمی، ۱۳۸۹)، بین‌المللی شدن (سلیمی، عزیز و علیمحمدی، ۱۳۹۴)؛ بخش دوم متمرکز بر موضوعاتی مانند بازنگری برنامه‌های درسی (وقاری و همکاران، ۱۳۹۸)، تمرکز و تمرکززدایی (کیایی‌جمالی و همکاران، ۱۳۹۷)، تحلیل برنامه درسی با توجه به اسناد بالادستی (عبدی و همکاران، ۱۳۹۶)، برنامه درسی پنهان (صفایی‌موحد و باوفا، ۱۳۹۲)، محتوا (کریمی و شریف، ۱۳۹۳)، ارزشیابی (ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵)؛ و بخش سوم مواردی مانند الگوهای برنامه درسی (دیبا و اجاری و همکاران، ۱۳۹۰)؛ خاقانی‌زاده و فتحی و اجارگاه، (۱۳۸۷)، بهبود کیفیت (آیتی و سیرجانی، ۱۳۸۹)، دانشگاه پژوهی (خسروی، ۱۳۹۶)، نوآوری (خسروی، فتحی و اجارگاه، ملکی و نوروزی، ۱۳۹۲) را در بر می‌گیرد.

مرور پژوهش‌های مرتبط با برنامه درسی آموزش عالی نشان می‌دهد از لحاظ نظری این حوزه به رشد قابل توجهی دست یافته و اکثر موضوع‌های مرتبط با برنامه درسی دانشگاهی را

<sup>۱</sup> . Eyring

پوشش می‌دهد. اما از نظر توانایی ارائه راهکار و بهبود و ارتقای برنامه‌های درسی جای سوال و تأمل جدی وجود دارد. چالش‌های محیط در حال تغییر، متناسب با بازار کار نبودن، قدیمی بودن سرفصل‌ها، شیوع همه‌گیری کرونا، فشار فناوری بر بدنه سنتی، کاهش کیفیت آموزش، جدایی آموزش از پژوهش، تمرکز نسبی ساختار تدوین برنامه درسی و تمرکز کامل اجرای برنامه، پایین بودن دانش برنامه درسی استادان، برنامه درسی پنهان و حتی زیر زمینی (بازدار، فتوحی‌واجارگاه، عارفی و فراستخواه، ۱۳۹۹) و ارزشیابی ناقص برنامه‌ها همچنان موضوعاتی چالشی در این حوزه هستند. همچنین دیدگاه‌های متخصصان برنامه درسی با متخصصان موضوعی در خصوص چارچوب و حدود و ثغور برنامه‌های درسی دانشگاهی موضوعی است که فشار را به سمت سرفصل و نه برنامه درسی سنگین کرده است.

موضوعی که به این مطالعه نیز ارتباط پیدا می‌کند نبود الگویی جامع، بومی و قابل قبول برای طراحی و تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی است. در واقع الگوهای موجود را نمی‌توان برای کاربرد در بافتی جدا از بافتی که به وجود آمده‌اند، بی‌کم و کاست تجویز کرد (دیبا و اجاری و همکاران، ۱۳۹۰). بر این اساس می‌توان گفت که الگوهای طراحی و تدوین برنامه‌های درسی:

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

- آثار منتشر شده در عرصه برنامه 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 برنامه 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).

با این توصیف، هدف این پژوهش، بررسی مدل‌های گوناگون عمومی‌تر در حوزه برنامه درسی به منظور طراحی و تدوین برنامه درسی دانشگاهی برای دستیابی به دیدگاهی روشن و جامع در این خصوص است. این روشنگری می‌تواند تجارب علمی ارزنده‌ای را در اختیار برنامه‌ریزان آموزش عالی و تدوین کنندگان برنامه‌های درسی دانشگاهی قرار دهد، به گونه‌ای که به این مهم به عنوان یک علم تخصصی و نیازمند دید جامع و مانع نگریسته شود.

## مبانی نظری

برنامه درسی به عنوان یک حوزه معرفتی و با تعابیر<sup>۱</sup> مختلفی که از آن می‌شود (ولوو<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۸) و همچنین برنامه درسی آموزش عالی دارای ابهام‌ها، پیچیدگی و پراکندگی

<sup>۱</sup> . Interpretation

مروری بر مدل های گوناگون طراحی و تدوین برنامه درسی...

دیدگاه و نظرات است و این موضوع همواره بحث برنامه درسی را به مشاجره و سوء تفاهم‌هایی کشانده است (اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۴). هیکس<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) می‌گوید بررسی ادبیات برنامه درسی در سه کشور آمریکا، انگلستان و استرالیا موضوع پراکندگی تعاریف و عدم وجود چارچوب روشن برای دستیابی به یک تعریف جامع از برنامه درسی آموزش عالی را مورد تأیید قرار می‌دهد. بارنت و کوتاه (۲۰۰۵) نیز معتقدند برنامه درسی در آموزش عالی هنوز به اندازه‌ای که باید اهمیت نیافته و این امر منجر به طرح دیدگاه‌های ساده مانند سرفصل دروس و یا ساعات درسی در مورد آن شده است. آن‌ها ریشه این امر را در شکل نگرفتن آموزش عالی به عنوان یک حوزه مطالعاتی می‌دانند. بارنت و کوتاه از "برنامه درسی در آموزش عالی با عنوان ناپیدا"<sup>۳</sup> یاد کرده‌اند (ص ۱۵). تورنتون<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) با زبانی ساده طراحی برنامه درسی را تعریف و جایگاه آن را در فرایند برنامه‌ریزی درسی مشخص می‌کند و می‌گوید برنامه درسی مجموعه‌ای از فعالیت‌ها است که با هدف درگیر کردن دانشجویان با موضوعات درسی تدوین می‌شود. به دلیل اینکه همه چیز نمی‌تواند در یک زمان و با هم تحصیل شود، این فعالیت‌ها باید به نحوی سازمان داده شده و مدیریت شود. این فرایند طراحی برنامه درسی نام دارد (ص ۲۳۴). آنالا<sup>۵</sup>، لیندن<sup>۶</sup> و مک‌نین<sup>۷</sup> (۲۰۱۶) معتقدند مفهوم برنامه درسی در آموزش عالی در بافت مطالعات آموزش عالی و مطالعات برنامه درسی، مرزبندی‌های رشته‌ای مرزهای محلی، ملی و جهانی قابل تعریف است. برنامه‌های درسی آموزش عالی باید در قالب کارکرد دانشگاه، فضای آکادمیک و نوآوری تعریف شود (آندراد<sup>۸</sup>، ۲۰۱۸). همه این مفاهیم در بافت دانشگاه و آموزش عالی معنا پیدا می‌کنند و در نتیجه برنامه‌های درسی محل تلاقی آموزش و پژوهش به عنوان دو پایه اصلی موفقیت دانشگاه در انجام وظایف خود است (فانگ<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷).

در بافت آموزش عالی موضوع تعریف هرچند توجه خیلی از پژوهشگران را به خود جلب کرده اما پژوهشگران بیشتر بر فرایند طراحی و تدوین و مختصات آن متمرکز شده‌اند. در این خصوص حسین و همکاران (۲۰۱۱) معتقدند مختصات یک برنامه درسی دانشگاهی خوب شامل موارد زیر است:

1. Velayo, R. S
2. Hicks, O
3. Missing
4. Thornton, S. J
5. Annala, J
6. Lindén, J
7. Mäkinen, M
8. Andrade, M. S
9. Fung, D

شکل‌گیری بر اساس فهم اجتماعی،  
ارتقای رشد فردی،  
بهبود مداوم تجارب،  
تناسب با اهداف آموزشی و تربیتی،  
≠ فراهم آوردن تجارب آموزشی مفید،  
ارتقای کیفیت.

استارک و لاتوکا (۱۹۹۷) معتقدند برنامه‌دستی آموزش عالی به عنوان طرح و نقشه علمی (آکادمیک) که هدف آن رشد و پرورش علمی دانشجویان از طریق فرایند مشارکت بخش وسیعی از اعضای هیأت علمی است ضمن متناسب بودن با شخصیت دانشگاه به نوعی بیانگر اهمیت کار آکادمیک در دانشگاه است و همانطور که اهلرز<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۹) تأکید می‌کنند هرگونه اصلاحات آکادمیک منوط به برنامه‌های درسی است. بر این اساس دی‌ژور<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) برنامه‌دستی آموزش عالی را یک برنامه علمی رسمی برای فراهم کردن تجارب یادگیری و اخذ درجه علمی تعریف می‌کند. او می‌گوید واژه برنامه‌دستی با تعاریف متنوع شامل اهدافی برای یادگیری دانشجویان (مهارت‌ها، دانش و نگرش)؛ محتوا (موضوعات درسی که در قالب تجارب یادگیری جاسازی شده است)؛ توالی (نحوه ارائه مفاهیم)؛ یادگیرنده؛ روش‌ها و فعالیت‌های آموزشی؛ منابع آموزشی (مواد و موقعیت‌ها)؛ ارزشیابی (روش‌های مورد استفاده برای سنجش یادگیری دانشجویان به عنوان نتیجه تجارب)؛ و قضاوت درباره فرایند تدریس و یادگیری، بر اساس تجارب و ارزشیابی است. کنار هم چیدن این عناصر یک طرح علمی را خلق می‌کند که در آموزش عالی با مشارکت همه ذی‌نفعان مسیر می‌شود.

میلر و همکاران (۲۰۱۷) معتقدند فرایند طراحی و بازنگری برنامه‌های درسی مداوم و پایان‌ناپذیر است. این چرخه که با هدف خلق تجربه یادگیری معنی‌دار انجام می‌گیرد ممکن است هیچگاه پایان نیابد و با تغییرات در حوزه دانش و فناوری و تغییر انتظارات برنامه‌های درسی نیازمند بازطراحی و بازنگری شوند. فتحی‌واجارگاه (۱۳۹۵) معتقد است در طراحی برنامه‌های درسی مشخص بودن جهت‌گیری‌ها اهمیت زیادی دارد و فرایند طراحی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این جهت‌گیری‌ها شامل موضوع محوری، فراگیر محوری و جامعه‌محوری است (ص ۱۳۱). هر یک از جهت‌گیری‌های فوق نیازمند طی فرایند و در کنار هم قرار دادن عناصر متفاوتی

<sup>۱</sup> . Ehlers, C

<sup>۲</sup> . DeZure, D

مروری بر مدل های گوناگون طراحی و تدوین برنامه درسی...

است. کانینگ‌هم<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۷) معتقدند طراحی برنامه‌های درسی یکی از چالش‌های مهم استادان دانشگاه است. زیرا کنار هم چیدن عناصر برنامه به گونه‌ای که منجر به یادگیری شود کار دشواری است. طراحی برنامه‌های درسی با یادگیری مستقیماً مرتبط است و اینکه چگونه محتوایی انتخاب شد که بتواند به نحو احسن دانشجو را در مسیر یادگیری قرار دهد دشوار است و در هر رشته نیز شرایط خاص خود را دارد. آن‌ها برای تأیید ادعای خود بررسی‌هایی را انجام داده و نتیجه‌گیری کرده‌اند که مدل‌های طراحی برنامه‌های ماهیتی دیسیپلینی (وابسته به رشته) دارد و نمی‌توان الگویی کلی و همه‌جانبه برای تدوین برنامه‌های درسی ارائه کرد.

آنچه به عنوان فرایند تدریس، یادگیری و پژوهش در دانشگاه در جریان است تحت تأثیر انتظارات، فرهنگ سازمانی، اهداف و رسالت‌ها، کارکردهای دانشگاه، عناصر نظام دانشگاهی و فرایندهای پشتیبانی ممکن است تغییر کنند. این تغییر، برنامه‌های درسی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. همانطور که مشاهده می‌شود موضوع تعریف، عناصر تشکیل دهنده و دامنه تحت پوشش برنامه‌های درسی آموزش عالی مانند خود حوزه برنامه درسی دارای تنوع دیدگاه و تعدد ابعاد است. با چنین شرایطی هم فرصت‌ها و قوت‌های زیادی در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی وجود دارد و هم چالش‌ها، تهدیدها و نقاط آسیب‌پذیر در آن زیاد است. هرچند این موارد مانع از رشد برنامه‌های درسی دانشگاهی و پژوهش در مورد آن‌ها نمی‌شود و می‌توان امیدوار بود که در آینده این حوزه جایگاه واقعی خود را در نظام تصمیم‌سازی آموزش عالی پیدا کند. با این حال، توجه به برنامه درسی به عنوان یک طرح علمی حائز اهمیت است و طراحی و تدوین آن را در قالب یک چنین طرحی منطقی‌تر می‌نماید. با این حال چیدمان این عناصر برنامه درسی کنار یکدیگر نیازمند علم و هنر مقتضی است. با توجه به آنچه گفته شد، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به دو سوال اصلی است:

۱. نگاه الگوهای موجود به طراحی و تدوین برنامه درسی چگونه است؟

۲. چه مدلی برای طراحی و تدوین برنامه درسی برای آموزش عالی ایران می‌توان پیشنهاد کرد؟

### روش‌شناسی پژوهش

با توجه به هدف پژوهش که مستلزم مرور منابع علمی مرتبط با الگوهای برنامه درسی آموزش عالی بود از مرور شبه‌نظام‌مند<sup>۲</sup> برای بررسی الگوها و مدل‌های طراحی و تدوین برنامه درسی دانشگاهی استفاده شده است. مرور شبه‌نظام‌مند معمولاً با هدف مرور و بررسی پژوهش‌ها

۱ . Cunningham, T

۲ . Semi-systematic

و استخراج رویه‌ها، الگوها، راهبردها و شیوه‌های عمل انجام می‌گیرد (اسنایدر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). در پژوهش‌هایی که سوال‌ها در مورد الگوها، روابط، روندهای قابل مشاهده در پیکره دانش طرح می‌شود و از طریق مرور توصیفی صرف و نظام‌مند صرف پاسخ داده نمی‌شود از مرور شبه‌نظام‌مند استفاده می‌شود (آنکوکونو<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). بریکلاند (۲۰۱۹) استدلال می‌کند در مواقعی که مستندات مرتبط کم است و ممکن است پژوهشگر با مرور نظام‌مند به نتیجه دست نیابد از مرور شبه‌نظام‌مند استفاده می‌شود. با توجه به هدف پژوهش که نیازمند توصیف و تحلیل منابع مرتبط با مدل‌های طراحی و تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی است از روش مرور شبه‌نظام‌مند با طی مراحل زیر استفاده شد.

ابتدا طرح مرور شبه‌نظام‌مند (مطابق شکل زیر) تدوین و کلیدواژه‌های طراحی و تدوین برنامه درسی<sup>۳</sup>، الگوی برنامه درسی<sup>۴</sup> و تدوین برنامه درسی دانشگاهی<sup>۵</sup> و آموزش عالی مد نظر قرار گرفت. راهبرد جستجوی مورد استفاده گلوله برفی بود که در آن بر اساس تمامی کلیدواژه‌های در نظر گرفته شده جستجوی منابع صورت گرفته است. پس از پایان جستجو از منابع اطلاعاتی از طریق گوگل اسکولار<sup>۶</sup> در گام بعدی تمامی مقالات توسط تیم تحقیق که از دو حوزه برنامه درسی آموزش عالی بودند با شاخص‌های مرتبط بودن مقاله و پژوهش با موضوع طراحی برنامه درسی در بافت آموزش عالی تعداد ۱۱ مقاله از ۴۱ سند جمع‌آوری شده به صورت مطالعه متن و استخراج الگوی برنامه درسی تحلیل شد. در تحلیل مقالات با توجه به اینکه پژوهش با هدف دستیابی به یک الگو برای طراحی برنامه‌های درسی بود از روش تحلیل مضمون ولکات (توصیف و یا قرار دادن داده‌ها در یک پیوستار منظم، تحلیل، سازماندهی و مقوله بندی و تفسیر و مقایسه) استفاده شده است. برای بررسی قابلیت اعتماد یا اعتمادپذیری اطلاعات استخراج شده توسط تیم تحقیق، فرایند مطالعه و تحلیل اسناد توسط دو نفر دیگر (۱ نفر متخصص برنامه درسی و ۱ نفر متخصص آموزش عالی) تکرار شد. با توجه به نظر گابا و لینکلن که بر پاورپذیر بودن داده و اطلاعات حاصل از تحلیل کیفی به عنوان یکی از شاخص‌های انتظارپذیر بودن نتایج (محمدپور، ۱۳۹۵: ۴۹۷) تأکید دارند می‌توان نتیجه گرفت تحلیل انجام

---

<sup>۱</sup> . Snyder, H

<sup>۲</sup> . Ancuceanu, R

<sup>۳</sup> . Design of higher education curriculum

<sup>۴</sup> . Curriculum model

<sup>۵</sup> . Develop of higher education curriculum

<sup>۶</sup> . برای اطمینان از مستند بودن پژوهش‌ها و مستندات مورد نظر گوگل اسکولار برای جستجو استفاده شد.



مروری بر مدل های گوناگون طراحی و تدوین برنامه درسی...

شده قابل قبول است. در گام نهایی و پس از کنار هم قرار دادن مضامین، الگوی نظری طراحی برنامه‌های درسی آموزش عالی پیشنهاد شده است.



### یافته‌ها

همانطور که گفته شد دو سوال پژوهشی با محوریت الگوهای برنامه درسی آموزش عالی مطرح شد. در این بخش با توجه به طرح تحقیق و تحلیل مستندات به دو سوال پاسخ داده شده است. با توجه به ماهیت بررسی شبه‌نظام‌مند پیش از ارائه یافته‌ها با توصیف ادبیات و پاسخ به سوال همراه است.

### جدول ۱ ماتریس مقالات انتخاب شده

نویسنده	عنوان	سال چاپ	مرجع (محل چاپ)
خاقانی‌زاده، مرتضی و فتحی‌واجارگاه، کوروش	الگوهای برنامه درسی دانشگاهی.	۱۳۷۸	راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱، (۲)، ۱۹-۱۱.
خسروی، محبوبه؛ آرمان، مانی	مدلی برای پیاده سازی نوآوری در برنامه‌ی درسی نظام آموزش عالی	۱۳۹۴	نوآوری و ارزش آفرینی، ۷، ۶۵-۸۴.
دیباواجاری، طلعت؛ یمینی دوزی سرخابی، محمد؛ عارفی، محبوبه؛ فردانش، هاشم	مفهوم پردازی الگوهای برنامه ریزی درسی آموزش عالی (تجربیات و دستاوردها)	۱۳۹۰	پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۸، (۲)، ۳۰-۴۸، ۶۲.

مرجع (محل چاپ)	سال چاپ	عنوان	نویسنده
Oxford Centre for Staff and Learning Development	2011	A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility.	Bovill, C., & Bulley, C. J
<i>Journal of Mathematics, Science and Technology Education</i> , 13(7), 2805-2819.	2017	Higher education curricula designing on the basis of the regional labour market demands.	Cai, J., Youngblood, V. T., Khodyreva, E. A., & Khuziakhmetov, A. N.
UCL Press.	2017	Developing the Higher Education Curriculum: Research-Based Education in Practice.	Carnell, B., & Fung, D. (Eds.).
<i>The Review of Higher Education</i> , 34(2), 337-339	2011	Curriculum Development in Higher Education: Faculty-Driven Processes and Practices.	Chávez, A. F.
Athabasca University	2013	Curriculum and Learning Design for Competencies/Outcomes Based Education: A Systemic View.	Guadarrama Olivera, L
<i>International Journal of Instruction</i> , 6(1).	2013	Analysis of 100 years of curriculum designs.	Kelting-Gibson, L.
<i>International Education Studies</i> , 8(3), 66-76.	2015	An Integrative Approach to Curriculum Development in Higher Education in the USA: A Theoretical Framework.	Khan, M. A., & Law, L. S
Joint Information Systems Committee (Jisc), United Kingdom	2014	Enhancing Curriculum Design with Technology. Technical Report	Knight, S., Smith R., and Killen, C.

نویسنده	عنوان	سال چاپ	مرجع (محل چاپ)
Millear, P. M., Greenaway, R., & Schmidt, J	Using Curriculum Design Principles to Renew Teaching and Learning in Developmental Psychology.	2017	In <i>Refereed papers from the 40th HERDSA Annual International Conference</i> (pp. 250-260). Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA).
Stefani, L.	Planning teaching and learning: Curriculum design and development.	2008	In <i>A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education</i> (pp. 58-75). Routledge.
O'Neill, G	Curriculum design in higher education: Theory to practice.	2015	UCL
Thong, C. L., Yusmadi, Y. J., Rusli, A., & Nor Hayati, A.	Applying capability maturity model to curriculum design: A case study at private institution of higher learning in Malaysia	2012	In <i>Proceedings of the World Congress on Engineering</i> (Vol.2).
Thomas, L. K., Harden-Thew, K., Delahunty, J., & Dean, B. A	Team-based curriculum design in creating continuing professional development for university teaching staff.	2016	Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia, Inc
Veness, D	As simple as ssss ill ""': the nnnss of curriculum design.	2010	<i>Curriculum, technology &amp; transformation for an unknown future Proceedings ascilite Sydney, 1002-1006.</i>
Wolf, P	A model for facilitating curriculum	2007	<i>New Directions for Teaching and Learning,</i>

نویسنده	عنوان	سال چاپ	مرجع (محل چاپ)
	development in higher education: A faculty-driven, data-informed, and educational developer-supported approach.		2007(112), 15-20.

سوال اول: نگاه الگوهای موجود به طراحی و تدوین برنامه درسی چگونه است؟ همانطور که در جدول ۱ ذکر شد مقالاتی که به موضوع الگوهای طراحی برنامه درسی پرداخته‌اند هر یک براساس هدف یا برون‌داد و یا فرایند برنامه‌گام‌هایی برای طراحی و تدوین برنامه درسی دانشگاهی پیشنهاد داده‌اند. با توجه به اینکه هدف اصلی این مقاله پیشنهاد یک الگوی مفهومی است ضرورت داشت نوع نگاه و مضامین مهم در هر مقاله شناسایی شود که در جدول ۲ خلاصه شده است.

### جدول ۲ مضامین فرایند طراحی برنامه‌های درسی آموزش عالی

مضامین مهم در فرایند طراحی برنامه درسی	استناد	
تصمیم‌هایی که منجر به شکل‌دادن به برنامه درسی دانشگاهی می‌شود در مرحله طراحی اتخاذ شده و خروجی برنامه درسی بستگی زیادی به کیفیت طراحی دارد. تصمیم‌های فکورانه در خصوص ارتباط مطلوب بین عناصر برنامه می‌دانند و معتقدند چارچوب و مدلی که توافق همگانی در مورد آن وجود داشته باشد فعلاً در دسترس نیست. فرایند طراحی تقسیم مسئولیت است و برنامه درسی دانشگاهی فقط زمانی می‌تواند مطلوب باشد که مشارکت و پذیرش مسئولیت تمامی افراد ذی‌نفع وجود داشته باشد. پیشنهاد ما طرح آکادمیک است.	لاتوکا و استارک (۲۰۰۹)	مشارکت ذی‌نفعان اصلی در فرایند تدوین برنامه درسی طرح آکادمیک
طراحی برنامه با بررسی موقعیتی که برنامه در آن رخ می‌دهد یا خواهد داد آغاز می‌شود. پس از بررسی محیط یا بافت اصل اساسی دیگری که باید مد نظر قرار گیرد و در طراحی	(استفانی <sup>۱</sup> ، ۲۰۰۸)	بررسی موقعیت هارمونی عناصر

<sup>۱</sup> . Stefani

	استناد	مضامین مهم در فرایند طراحی برنامه درسی
توانمندسازی یادگیرندگان نگاه راهبردی	خان و لاو، (۲۰۱۵)	برنامه‌های درسی به آن اشاره می‌شود همترازی سازنده است که به نوعی هارمونی و هماهنگی بین عناصر برنامه اشاره دارد طراحی، اجرا و ارزشیابی فرایندی است که در تدوین برنامه‌های درسی دنبال می‌شود و انتخاب و جایابی عناصر مختلف آن مستلزم مشارکت تمامی ذی‌نفعان است. در تدوین برنامه‌های درسی نیازهای یاران آموزشی محور اصلی طراحی برنامه محسوب می‌شود. از این رو، انتخاب رویکرد و شیوه سازماندهی عناصر برنامه باید به گونه‌ای باشد که توانمندسازی یادگیرندگان، توانایی کار متناسب با رشته تحصیلی، کیفیت و نگاه راهبردی را پوشش دهد.
مشارکت گروهی	توماس <sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۶) بورل <sup>۳</sup> و همکاران، (۲۰۱۵)	کار طراحی برنامه‌های درسی معمولاً انفرادی است و کارکنان در سطوح مختلف آموزش عالی علاقه زیادی به مشارکت در این فرایند ندارند. طراحی برنامه‌های درسی به صورت گروهی <sup>۱</sup> عبارت است از مشارکت متخصصان موضوعی برای طراحی برنامه درسی در داخل یک دانشگاه. دانشجویان در این فرایند نقش کلیدی تری دارند.
دیزاین و کنار هم چیدن عناصر	چاوز <sup>۴</sup> (۲۰۱۱).	وارد شدن تمامی ذی‌نفعان (استاد، دانشجو، دانش‌آموخته، بازار کار و سایر ذی‌نفعان) در دیزاین کردن برنامه و طراحی آن ضرورت دارد.
فرایند غیر متمرکز	ولف و هیوز	دانشگاه برنامه‌ریزی درسی به هیچ وجه فرایندی متمرکز نیست و بایستی متناسب با بازار کار و نیازهای محلی، منطقه‌ای و گاهی ملی باشد.
استاد، دانشجو و دانش‌آموخته	هیکسن <sup>۵</sup> (۲۰۰۸)	اعضای تیم طراحی برنامه را شامل مدیر پروژه، متخصص موضوعی، طراح آموزشی، مشاور فنی و برنامه‌ریز درسی می‌داند. هر چند در مورد اینکه چه کسی می‌تواند جزء تیم طراحی باشد اختلاف نظر زیاد است اما در مورد سه گروه

1. Team-based curriculum design (TBCD)

2. Thomas

3. Burrell

4. Chávez, A. F

5. Hixon

مضامین مهم در فرایند طراحی برنامه درسی	استناد	
توافق وجود دارد و آنها شامل استادان، دانشجویان و دانش‌آموختگان هستند که حضورشان در تمامی فرایند برنامه‌ریزی درسی ضروری است.		
طراحی برنامه‌های درسی یکی از وظایف اعضای هیئت علمی است. مفهومی‌سازی طراحی برنامه‌های درسی اهمیت زیادی دارد زیرا برداشت ما از این فرایند به صورت مستقیم یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد.	(دیاموند <sup>۱</sup> ، ۱۹۹۸)،	تدوین برنامه به عنوان وظیفه هیئت علمی
در طراحی برنامه‌های درسی کسب دیدگاه فارغ‌التحصیلان و شکل‌دادن پروفایل دانش‌آموختگان ضروری است. دلیل این است که این افراد خروجی برنامه‌های درسی و سیستم دانشگاه هستند و می‌توانند نظرات مفیدی به طراحان برنامه ارائه دهند. چیدمان عناصر برنامه باید به نحوی باشد که منجر به یادگیری معنی‌دار شود.	(فانگ (۲۰۱۷)	خروجی‌های برنامه یادگیری معنی‌دار
برداشت آکادمیک از برنامه درسی روی محتوا و یا موضوع‌های مختلف درسی تأکید دارد و آن را در قالب پیچیده تدریس، یادگیری و سنجش تفسیر می‌کند. از این رو، در طراحی برنامه‌های درسی دانشگاهی الزام اول توجه به بازار کار است. این الزام شامل توجه به استانداردهای صلاحیت، برونداد یادگیری و شایستگی‌های مورد انتظار و آنچه دانشجویان در فرایند یادگیری و یاددهی باید بیاموزند است.	(هرلو <sup>۲</sup> ، ۲۰۱۵)	برنامه آکادمیک الزام بازار کار استاندارد صلاحیت
به استناد پژوهش‌های متعدد در طراحی برنامه‌های درسی در آموزش عالی برقراری مستلزم ارتباط بین تدریس و یادگیری و پژوهش است. طرح مفهومی رزونانس پداگوژیک (ایجاد پل ارتباطی بین دانش مدرس و یادگیری دانشجو) که بر تسهیل ارتباط دانشی استاد و دانشجو تأکید دارد، بیانگر این رابطه است.	کارنل و فانگ <sup>۳</sup> (۲۰۱۷)	مرتبط کردن یادگیری و پژوهش رزونانس پداگوژیک

همانطور که در جدول بالا مشاهده می‌شود از نگاه مقالات و پژوهش‌های علمی مقولاتی مانند مشارکت ذی‌نفعان اصلی در فرایند تدوین برنامه درسی، طرح آکادمیک، تحلیل موقیت،

1 . Diamond

2 . Herlo

3 . Carnell & Fung

مروری بر مدل های گوناگون طراحی و تدوین برنامه درسی...

همترازی سازنده، بررسی موقعیت، هارمونی عناصر، توانمندسازی یادگیرندگان، نگاه راهبردی، مشارکت گروهی، دیزاین و کنار هم چیدن عناصر، فرایند غیر متمرکز، مشارکت استاد، دانشجو و دانش‌آموخته، تدوین برنامه به عنوان وظیفه هیئت علمی، خروجی‌های برنامه، یادگیری معنی‌دار، برنامه آکادمیک، الزام بازار کار، استاندارد صلاحیت، مرتبط کردن یادگیری و پژوهش، رزونانس پداگوژیک (ایجاد پل ارتباطی بین دانش مدرس و یادگیری دانشجو) د فرایند طراحی و برنامه‌های درسی مضامینی مهم تلقی می‌شوند.

بررسی مستندات نشان می‌دهد تدوین برنامه درسی ناظر به فرآیند ساخت و تولید برنامه است و شامل ابعادی مانند خاستگاه برنامه‌ریزی درسی، تمرکز و عدم تمرکز، میزان انعطاف و ترکیب گروه‌های تصمیم‌گیرنده درباره عناصر برنامه درسی، تعیین توالی و تقدم و تأخر عناصر برنامه درسی، پاسخ به این سوال که چه کسی باید در برنامه‌ریزی درسی مشارکت کند (معلم و دانش‌آموز و ... )، از چه روش‌هایی باید برای ساخت برنامه درسی استفاده نمود، مطرح می‌شود (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۲)، چه دانش، مهارت و ارزش‌هایی را دانش‌آموزان/ دانشجویان باید در مدارس/ دانشگاه‌ها بیاموزند، کدام تجربه یادگیری باید در زمینه نتایج یادگیری در نظر گرفته شده ارائه شود؛ آموزش و یادگیری در مدارس یا سامانه آموزشی چگونه می‌تواند برنامه‌ریزی، اندازه‌گیری و ارزشیابی شود (رحمان‌پور و میرشاه‌جعفری، ۱۳۹۵)، همچنین مرور مستندات نشان می‌دهد تجارب یادگیری، رشته تحصیلی و طراحی یادگیری عناصری هستند که حول محوری به نام ارتباط دانش مدرس و یادگیری دانشجو قرار دارند. در طراحی برنامه‌های درسی جدید به اصولی مانند یادگیرنده محوری، هارمونی ساختی، مبتنی بر استاندارد بودن، آینده‌نگری و توجه به شغل در تدوین برنامه‌های درسی جدید اشاره دارند. آن‌ها معتقدند در طراحی برنامه‌های درسی جدید استفاده از ظرفیت فناوری‌های پیشرفته، پیش‌بینی فضای یادگیری، یادگیری مشارکتی و توجه به اصل رشد انسان ضروری است (میلر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۷).

سوال دوم: چه مدلی برای طراحی و تدوین برنامه درسی برای آموزش عالی ایران می‌توان پیشنهاد کرد؟

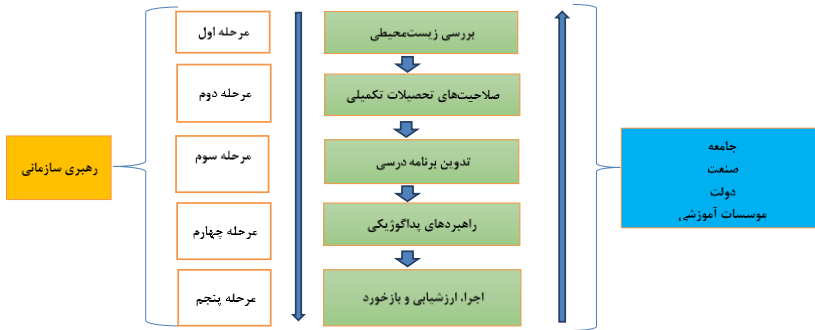
براساس مضامین و نوع نگاه به طراحی برنامه‌های درسی دانشگاهی برای پاسخ به سوال بالا مستنداتی مورد بررسی قرار گرفتند که به صورت خاص فرایند طراحی و را مد نظر قرار داده و مدل‌هایی برای طراحی برنامه‌های درسی پیشنهاد داده‌اند. در این بخش با استناد به بررسی شبه

---

<sup>۱</sup> . Milliar

نظام‌مند ۷ مدل فرایندی طراحی و تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی توصیف شده‌اند و سپس مدل مورد مؤلفان در پایان آمده است.

مدل ۱ گام‌های تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی (اقتباس از خان و لاو، ۲۰۱۵)



شکل ۱. گام‌های تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی (اقتباس از خان و لاو، ۲۰۱۵)

خان و لاو (۲۰۱۵) با محور قرار دادن فعالیت دانشگاه در بافت اجتماعی و ارتباط مستقیم با صنعت، دولت و سایر نهادهای اجتماعی موفقیت در چنین سیستمی را نیازمند طی گام‌هایی مانند بررسی محیط، شناسایی شایستگی‌های مورد نیاز، تدوین برنامه درسی، راهبردهای پداگوژیکی، اجرا، ارزشیابی و بازخورد می‌دانند (شکل ۳). آنها در مدل خود ۵ مرحله را لحاظ کرده‌اند که مفاهیم مهم آن تأکید بر تدوین صلاحیت و راهبردهای پداگوژیک به عنوان گام در فرایند طراحی است.

مدل ۲ فرایند طراحی برنامه‌های درسی آموزش عالی (اقتباس از اونیل، ۲۰۱۵)



مروری بر مدل های گوناگون طراحی و تدوین برنامه درسی...



شکل ۲. فرایند طراحی برنامه های درسی آموزش عالی (اقتباس از اونیل، ۲۰۱۵ ترجمه حسینی لرگانی و همکاران ۱۳۹۹)

اونیل (۲۰۱۵) بر این باور است که طراحی برنامه های درسی در آموزش عالی دارای شش مرحله است که شامل موارد زیر است:

۱. انتخاب فلسفه برنامه،
۲. انتخاب مدل های برنامه درسی،
۳. تعیین و تدوین اهداف و بروندهای برنامه،
۴. ساختار و سازمان برنامه،
۵. انتخاب راهبردهای تدریس، یادگیری و سنجش،
۶. انتخاب مدل های طراحی.

این مراحل زیر چتر بافت دانشگاه، پشتیبانی از کارکنان و دانشجویان و راهبردهای ارزشیابی است. همانطور که در شکل ۲ مشاهده می شود از نظر اونیل طراحی برنامه درسی محاط بر فرایند برنامه ریزی است و تولید یک برنامه درسی در قالب طراحی صورت می گیرد. این دیدگاه با دیدگاه افرادی مانند مکالیستر (۲۰۱۰) و در تقابل با دیدگاه افرادی مانند اورنشتاین و هانکینز (۲۰۱۷) است که طراحی را بخشی از فرایند برنامه ریزی می دانند. اونیل مدل خود را در دانشگاه دوبلین اجرایی کرده و معتقد است برنامه های درسی زیر چتر عواملی مانند بافت و زمینه، حمایت اداری و پرسنلی و راهبردهای ارزشیابی قرار دارد. مراحل ششگانه تدوین یک برنامه درسی با توسل به فلسفه حاکم بر نظام آموزش عالی آغاز می شود. در گام بعدی باید مدل های تدوین برنامه (فرایند محور و یا محصول محور/ فنی و یا غیر فنی/ فکورانه یا مابعد

اثباتگرایی/ تجربی یا اجتماعی و...) مد نظر قرار گیرد. در گام سوم اهداف و برون‌دادهای مورد انتظار از برنامه مورد بررسی قرار می‌گیرد. گام بعدی به ساختار و سازمان برنامه اختصاص دارد که در آن به توالی، تداوم، هماهنگی و مواردی مانند اینها پرداخته می‌شود و به نوعی ساختار برنامه در این گام شکل می‌گیرد. راهبردهای تدریس و یادگیری در گام پنجم تدوین می‌شوند. گام ششم و نهایی به طراحی و تولید درس و یا به نظر اونیل ماژول‌ها اختصاص دارد (شکل ۲).

مدل ۳ چرخه طراحی برنامه درسی (اقتباس از نایت و همکاران، ۲۰۱۴)

نایت<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۴) برای طراحی برنامه درسی چرخه‌ای را در نظر گرفته‌اند. این چرخه کاملاً با توجه به فاکتورهای محلی، متمرکز بر مسائل سازمانی، فنی و تربیتی تدوین شده است. در گام اول به جای تمرکز بر فرایند بر روی نتیجه تأکید می‌شود. تیم طراحی برنامه درسی باید آموزش داده شده و از دانش برنامه درسی به همراه دانش موضوعی توأمان برخوردار باشند. شناخت نسبت به مأموریت‌ها و فرایندهای کاری دانشگاه یک ضرورت محسوب می‌شود و می‌تواند به عنوان مطالعه پشتیبان مدنظر قرار گیرد. در فرایند طراحی برنامه درسی یک سند تولید می‌شود که شامل اطلاعاتی در مورد آنچه در آموزش دانشگاه رخ می‌دهد است. دروس و واحدهای درسی پیش‌بینی شده و میزان ساعت و ارتباط عمودی و افقی پیش‌بینی شود (شکل ۳).

درگیر کردن ذینفعان: تمامی افرادی که با برنامه مرتبط هستند باید مشارکت داشته باشند.

ساختن برنامه: در ساختن برنامه عناصر کنار هم قرار می‌گیرند.

فرایند تغییر و تبدیل: محک زدن برنامه و تغییر در صورت امکان

شکل ۳. چرخه طراحی برنامه درسی (اقتباس از نایت و همکاران، ۲۰۱۴)

همانطور که از شکل بالا مستفاد می‌شود از نظر نایت و همکاران تمرکز کار تدوین برنامه بر جلب مشارکت ذی‌نفعان و زمینه‌سازی برای اجرای آن قرار دارد و آن‌ها کمتر به مسائل فنی پرداخته‌اند. نایت و همکاران (۲۰۱۴) همچنین معتقدند پس از طراحی برنامه طی یک فرایند چهار مرحله‌ای برنامه برای اجرا آماده می‌شود. این مراحل به شرح زیر است (شکل ۴):

<sup>1</sup> . Knight, S

مروری بر مدل های گوناگون طراحی و تدوین برنامه درسی...



شکل ۴. فرایند طراحی و اجرای برنامه درسی دانشگاهی (همان)

مدل ۴ استخوان‌بندی طراحی برنامه درسی (اقتباس از ونز، ۲۰۱۷)

ونز<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) از مدلی استفاده کرده است که آن را استخوان‌بندی طراحی برنامه درسی لقب داده است. او معتقد است انعطاف‌پذیری مهمترین ویژگی مدل‌های طراحی برنامه‌های درسی است. آنچه در فرایند طراحی برنامه‌های درسی رخ می‌دهد تدوین طراحی برای یادگیری است که محتوا (دانش اظهارشده<sup>۲</sup>)، فعالیت‌های تدریس، یادگیری و سنجش (دانش عملکردی)، نگرش‌ها و ویژگی‌ها و توانایی‌های کمی و کیفی فارغ‌التحصیلان را در بر می‌گیرد. این مدل متمرکز بر تدریس و یادگیری است و بر ارتباط بین یادگیری قصد شده، ویژگی‌های فارغ‌التحصیلان و خروجی‌های مورد انتظار تأکید دارد. در این مدل، محتوا و ارزشیابی بسیار پررنگ هستند و هدف برنامه اتصال ایجاد کردن بین دانش اظهار شده و دانش عملکردی است. این مدل همچنین نگاهی نیز به ارزشیابان و ممیزان بیرونی دارد که برنامه‌ها را مورد قضاوت قرار می‌دهند. این مدل بر یادگیری و کسب دانش عمیق تأکید خاص دارد و به نوعی رشته - محور محسوب می‌شود (شکل ۵).

<sup>۱</sup> . Veness, D

<sup>۲</sup> . Declarative



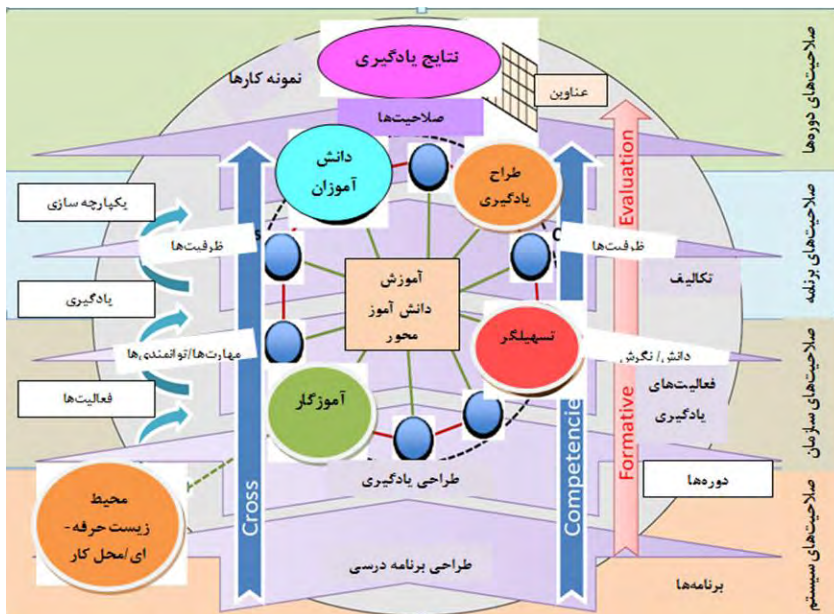
شکل ۵. مدل استخوان‌بندی طراحی برنامه درسی (اقتباس از ونز، ۲۰۱۷)

مدل ۵ الگوی طراحی برنامه درسی دانشگاهی مبتنی بر صلاحیت (اقتباس از گادامارا اولیویرا، ۲۰۱۳)

گادامارا اولیویرا<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) در طراحی برنامه های درسی با نگاه شایستگی - محور مدلی را پیشنهاد داده است که در نوع خود بسیار کاربردی و دقیق است (شکل ۶). در این مدل طراحی برنامه‌های درسی سکو و پایه برنامه است. در کانون آن دانشجویان قرار دارند که تمام آنچه در مدل آمده برای تربیت آنها است. او در تشریح مدل خود می‌گوید دانشجویان در این مدل فردی است که با هدف یادگیری وارد دانشگاه شده است و این یادگیری به صورت مشارکتی خواهد بود. اولین چرخه پیرامونی او شامل محیط، طراح یادگیری و خود او به عنوان یادگیرنده است. در روی این چرخه طراحی برنامه درسی (برنامه‌ها)، طراحی یادگیری (واحد‌های درسی)، فعالیت‌های یادگیری (دانش، مهارت، نگرش و توانایی)، ظرفیت یادگیری و صلاحیت‌ها از پایین به بالا قرار دارند. روی همه این‌ها خروجی یادگیری قرار می‌گیرد. در این مدل یادگیری به صورت انجام فعالیت به صورت مجزا و سپس یک‌پارچه‌سازی و تحت بافت و زمینه‌ای صورت می‌گیرد که فضای برنامه درسی نام دارد. بازخوردها از طریق ارزشیابی و به صورت مداوم دریافت می‌شود و صلاحیت‌ها در چهار بخش (نظام آموزشی، دانشگاه یا موسسه، برنامه و درس) پوشش داده شده است.

<sup>1</sup> . Guadarrama Olivera

مروری بر مدل های گوناگون طراحی و تدوین برنامه درسی...



شکل ۶. الگوی طراحی برنامه درسی دانشگاهی مبتنی بر صلاحیت (اقتباس از گادامارا اولیویرا، ۲۰۱۳)

مدل ۶ الگوی رشد قابلیت (تونگ و همکاران، ۲۰۱۲)

تونگ<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۲) در یکی از دانشگاه‌های مالزی از مدلی برای طراحی برنامه‌های درسی استفاده کرده‌اند که از مهندسی کامپیوتر الهام گرفته‌اند. آن‌ها معتقدند در طراحی برنامه‌های درسی مدل‌های کلاسیک کارایی لازم را ندارند و ضرورت استفاده از مدل‌های پویا کاملاً ضروری است. این مدل که به نام مدل رشد قابلیت شناخته می‌شود برای برنامه‌های درسی سطوح رشد در نظر می‌گیرد که شامل اولیه، تکرار پذیر، تعریف شده، مدیریت شده و بهینه است که در جدول ۳ توصیف شده است.

<sup>۱</sup> . Thong, C. L

جدول ۳. عناصر مدل رشد قابلیت (تونگ و همکاران، ۲۰۱۲)

شاخص	توصیف
اولیه	فرایند طراحی برنامه‌های درسی در دانشگاه گاهی بی‌نظم، پیش‌بینی نشده و حتی تصادفی است. عدم وجود خط‌مشی و فرایندهای کنترلی موفقیت برنامه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین گام اولیه تدوین چارچوب دقیق است. فکر کنیم می‌خواهیم یک نرم‌افزار بنویسیم.
تکرار پذیر	تدوین برنامه درسی مانند نرم‌افزار نویسی فرایندی تکرارپذیر و بهبود یابنده است. در این فرایند محصول یادگیری پایدار است.
تعریف شده	طراحی برنامه‌های درسی مستند، استاندارد و یکپارچه است. برای تدوین برنامه باید از روشی استفاده کنیم که کاملاً روشن و بدون ابهام باشد و محصول آن را بتوان اندازه‌گیری کرد.
مدیریت شده	برنامه‌ریزی درسی و طراحی آن همانند هر فرایندی نیازمند کنترل کیفیت و نظارت دقیق است. در غیر این صورت نمی‌توان نتایج مفیدی را از آن انتظار داشت.
بهینه	بهبود مداوم ذاتی برنامه درسی است و اخذ بازخورد و اجرای مقدماتی به بهینه شدن آن کمک می‌کند.

مدل ۷ مشارکت فعال دانشجویان (ASP) (اقتباس از بوویل و بالی، ۲۰۱۱)

بوویل<sup>۱</sup> و بالی<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) مدلی را برای طراحی برنامه‌های درسی پیشنهاد داده‌اند که کاملاً بر دانشجویان متمرکز است. این مدل طیفی از کمترین مشارکت دانشجویان تا طراحی برنامه توسط دانشجویان را نشان می‌دهد. آن‌ها این مدل را مشارکت فعال دانشجویان<sup>۳</sup> (ASP) نام نهاده‌اند. در مدل بوویل و بالی چهار سطح تصمیم‌گیری وجود دارد که در اولی دانشجویان تصمیم‌های دیگران را اجرا می‌کنند و در بالاترین سطح خودشان تصمیم گیرنده هستند. آن‌ها در مورد اینکه این مدل مناسب کدام نوع نظام‌های آموزشی است پیشنهادی ارائه نکرده‌اند اما تأکید دارند که میزان مشارکت و دخالت دانشجویان در فرایند طراحی برنامه‌ها با توجه به سیاست دانشگاه تعیین می‌شود (شکل ۷).

1 . Bovill, C

2 . Bulley, C. J

3 . Active Student Participation (ASP)

مروری بر مدل های گوناگون طراحی و تدوین برنامه درسی...



شکل ۷. مشارکت فعال دانشجویان (ASP) (اقتباس از بوویل و بالی، ۲۰۱۱)

مدل ۸ مدل جامع تدوین برنامه درسی دانشگاهی (اقتباس از ولف، ۲۰۰۷)  
 ولف (۲۰۰۷) در مدلی جامع تدوین برنامه‌های درسی را در سه بخش مرتبط به هم مورد  
 بررسی قرار داده است: چشم‌انداز، تدوین برنامه درسی، هم‌ترازی، هماهنگی و توسعه. در  
 چشم‌انداز به سنجش بافت برنامه، اهداف و نقاط تمرکز برنامه پرداخته می‌شود. بخش تدوین به  
 طراحی برنامه و بازتدوین ساختار برنامه اختصاص دارد و هم‌ترازی و توسعه به سازگاری برنامه با  
 اهداف، سازگار کردن محتوای دروس و سازگاری برنامه با تجارب یادگیری می‌پردازد. نکته مهم  
 در این مدل فراتر رفتن از قالب رایج تدوین برنامه و پرداختن به موضوع‌هایی است که موفقیت  
 برنامه درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (شکل ۸).

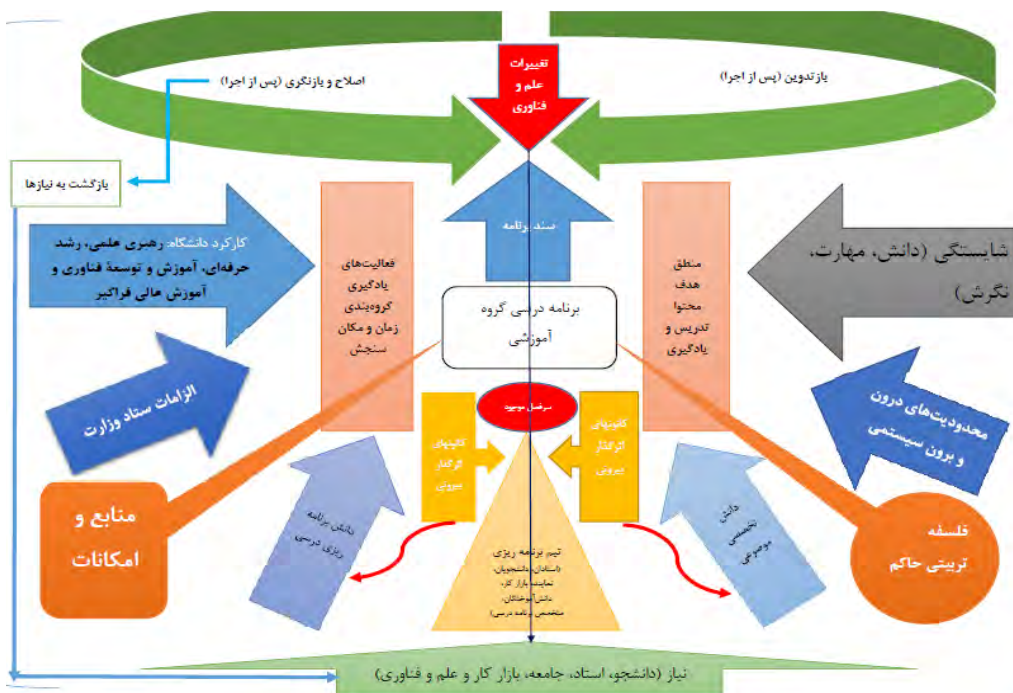


شکل ۸. مدل تدوین برنامه های درسی (اقتباس ازOLF، ۲۰۰۷)



مروری بر مدل های گوناگون طراحی و تدوین برنامه درسی...

با توجه به آنچه در مورد طراحی برنامه‌های درسی گفته شد می‌توان نتیجه‌گیری کرد کار تدوین و طراحی برنامه‌های درسی می‌تواند به دو صورت مبتنی بر فرایند و مبتنی بر برونداد انجام گیرد. نکته‌ای که باید به آن توجه شود این است که طراحی برنامه درسی بدون توجه به ماموریت‌های دانشگاه و بافت و زمینه‌ای که دانشگاه در آن قرار دارد غیر ممکن است. در کنار این مسائل مشارکت جدی ذی‌نفعان (خصوصاً اساتید، دانشجویان و دانش‌آموختگان) ضرورتی انکارناپذیر است. موضوعی که تا حد زیادی تنوع در طراحی برنامه‌های درسی ایجاد می‌کند وابستگی زیاد آن به بافت دانشگاه و فضای بین‌المللی است. تغییر کارکردهای دانشگاه در چند سال اخیر تأثیر زیادی بر برنامه‌های درسی گذاشته که به صورت مستقیم برنامه‌های درسی و شیوه طراحی آن را تحت تأثیر قرار داده است. با توجه به آنچه گفته شد، بافت آموزش عالی کشورمان، ویژگی‌های فرهنگی و ساختار آموزش مدل پیشنهادی این مطالعه برای طراحی و تدوین برنامه‌های درسی آموزش عالی به شرح آنچه در شکل ..... ارائه شده است.



شکل ۹. مدل طراحی برنامه درسی در گروه آموزشی (منبع: پژوهش حاضر)

مطابق با مدل فوق، به منظور طراحی برنامه درسی دانشگاهی، سرآغاز فرایند در گروه‌های آموزشی و اساتید یا اعضای هیئت علمی گروه است. مبتنی بر عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی و علاوه بر در نظر گرفتن اسناد، کارکردها، ماموریت‌ها، منابع و امکانات و فلسفه تربیتی حاکم، از نقش و تاثیر تغییرات علم و فناوری بر نیازهای روزافزون جامعه نمی‌توان غافل شد. به منظور تعیین درست این نیازها و انعکاس آن‌ها در طراحی و تدوین برنامه درسی، باید از حضور ذی نفعان متنوع به عنوان افراد تیم برنامه ریزی بهره گرفت. با وجود اهمیت حضور ذی نفعان خصوصاً بازارکار، توجه به نقش کارفرمایان و بازار کار و همچنین دانش آموختگان در قالب مطالعات پیگردی موضوعی است که با واقعیت بیکاری دانش آموختگان و نارضایتی عمومی بازار کار ناموزون بوده و ابهاماتی را در تبدیل موفقیت آمیز اصول کاغذ به عمل در واقعیت در دانشگاه‌ها به عنوان متولیان اصلی تربیت نیروی مورد نیاز جامعه و بازار کار محرز می‌سازد. درگیرکردن ذی نفعان در تدوین و طراحی برنامه درسی، اصلی است که در بسیاری از مطالعات به شیوه‌های مختلف مورد بررسی و نقد قرار گرفته است (مانند کای و همکاران، ۲۰۱۷؛ یزدی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳؛ بوویل و بالی، ۲۰۱۱). از جمله پژوهشی در دانشگاه دولین است که نشان می‌دهد بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاه بدون مشارکت ذی‌نفعان به نتیجه نخواهد رسید و در صورتی که بازنگری متناسب و صحیح به انجام برسد می‌توان انتظار داشت بهبود قابل ملاحظه‌ای در فرایندهای مرتبط با برنامه‌های درسی خصوصاً بهبود مهارت‌های مرتبط با بازار کار صورت گیرد (دانشگاه دولین، ۲۰۱۸). یزدی (۲۰۱۳) نیز این یافته را تایید کرده و نتیجه می‌گیرد که با وجود این مهم برنامه‌های درسی معمولاً در فضایی طراحی و تدوین می‌شود که الزام‌های مخاطبان بیرونی را پوشش نمی‌دهند و این بزرگترین ضعف در طراحی برنامه‌های درسی دانشگاهی محسوب می‌شود. از این رو، علی‌رغم مشارکت دانشجویان به عنوان مخاطبان اصلی برنامه و اساتید به عنوان اجراکنندگان آن، از نقش بازارکار و کارفرمایان نمی‌توان غافل شد.

### بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف پاسخ به دو سوال در مورد طراحی برنامه‌های درسی آموزش عالی طراحی شده است. مرور نتایج نشان داد در بافت آموزش عالی تدوین برنامه‌های درسی به دو صورت مبتنی بر فرایند و مبتنی بر نتیجه (برونداد) و با مشاکت حداکثری ذی‌نفعان انجام می‌گیرد. میزان مشارکت وابستگی مستقیم با ساختار نظام آموزش عالی و میزان تمرکز آن دارد. برنامه‌های درسی دانشگاهی همانطور که لاتوکا و استارک آن را طرح آکادمیک می‌نامند دارای

<sup>۱</sup>. Yazdi

مروری بر مدل های گوناگون طراحی و تدوین برنامه درسی...

عناصری است که در کنار هم قرار گرفتن آنها به برنامه شکل و هویت می بخشد. اینکه چگونه عناصر کنار هم قرار گیرند تا بتوانند کیفیت خروجی مورد نظر (یادگیرنده) را تضمین کنند موضوعی است جای بحث فراوان دارد و در منابع و پژوهش های مختلف مورد بررسی و مذاقه قرار گرفته است. آنچه در ارتباط با این پژوهش اهمیت دارد موضوعی است که تورنتون (۲۰۰۹) به آن اشاره می کند و طراحی ناقص و یا صوری برنامه های درسی است. تورنتون می گوید گاهی طراحی برنامه پنهان است و خروجی های آن غیر قابل پیش بینی خواهد بود. همانطور که ولف<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) نیز اشاره می کند فرایند تدوین برنامه های درسی در دانشگاه فقط با رویکرد مشارکت حداکثری می تواند کمترین نواقص و مشکلات را داشته باشد.

در طراحی برنامه های درسی آموزش عالی توجه به نیاز دانشجویان نقش کلیدی در انتخاب مدل چیدمان عناصر برنامه دارد. دلیل اصلی این امر توجه به مخاطبان آموزش عالی است. پریدو<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) می گوید انتخاب مدل طراحی برنامه های درسی اهمیت زیادی دارد زیرا استفاده از مدل های نامناسب می تواند برنامه را با شکست کامل مواجه کند. او تأکید می کند با توجه به اهداف برنامه از مدل های زیر می توان استفاده کرد:

یادگیری مبتنی بر سخنرانی: در این مدل که مناسب نظام های آموزش عالی است که محتوا محور و استاد محور هستند عناصر برنامه درسی به گونه ای کنار هم قرار می گیرند که دو عنصر مدرس و محتوا را به نحو احسن پوشش دهند. یادگیری مبتنی بر منابع: در این مدل عموماً نقش اصلی یادگیری به دانشجو واگذار می شود و عناصر به گونه ای کنار هم قرار می گیرند که خودآموزی و یادگیری گروهی تقویت شود.

یادگیری مبتنی بر چیرگی: در این مدل عناصر برنامه برای پوشش هدف چیرگی دانشجویان در یادگیری محتوای دروس کنار هم قرار می گیرند. یادگیری مسأله محور: در این مدل تأکید بر حل مسأله و کارگروهی برای رسیدن دانشجویان به پاسخ مسائل است. در این مدل عنصر به گونه ای کنار هم قرار می گیرند که استاد یا مدرس نقش راهنما و یا هدایت کننده داشته باشد. یادگیری مبتنی بر پروژه: زندگی در عمل و قرار گرفتن در موقعیت واقعی کانون تمرکز این مدل است. در این مدل عناصر با توجه به انجام پروژه ها در محیط های واقعی در کنار هم قرار می گیرند.

---

<sup>1</sup> . Wolf

<sup>2</sup> . Prideaux, D

پریودو تأکید می‌کند در آموزش عالی معمولاً انتخاب مدل‌های ترکیبی در تدوین و طراحی برنامه‌های درسی رواج دارد و این از یک طرف منجر به انعطاف‌پذیری و از طرف دیگر منجر به سردرگمی برنامه‌ریزان می‌شود. کلبانسکی و فریزر (۲۰۱۳) معتقدند برای تدوین برنامه‌های درسی تعیین چارچوب مفهومی برنامه که هماهنگ با برنامه راهبردی دانشگاه باشد ضروری است. وجود چنین چارچوبی کار تدوین برنامه‌های درسی را آسان کرده و میان زیر برنامه‌های آموزشی هماهنگی ایجاد می‌کند. وارن (۲۰۰۲) با حمایت از عدم تمرکز در تدوین برنامه‌های درسی معتقد است طراحی برنامه بدون توجه به فاکتورهای محیطی کاری عبث و بیهوده است. او با اشاره تجربه آفریقای جنوبی و استرالیا در طراحی برنامه‌های درسی با توجه به بافت محیطی می‌گوید تقارن بین نظریه و عمل تربیتی باید در برنامه لحاظ شود و موفقیت سیستم و دانشجو به صورت توأمان مد نظر باشد

کای و همکاران (۲۰۱۷) معتقدند در طراحی برنامه‌های درسی باید به نیاز مخاطبان توجه کرد و این امر باید با به مشارکت طلبیدن آنها صورت گیرد. مشارکت از نظر آنها فراگیر بوده و استدلال‌شان این است که دانشگاه محیطی محدود نیست و نیازمند توجه به تمامی ذی‌نفعان، ذی‌ربطان و افراد ذی‌علاقه است. آنها معتقدند طراحی برنامه‌ای که بر اساس اصول زیر صورت گیرد احتمالاً در مسیر موفقیت قرار گیرد: سازگاری (هماهنگی با بروندها و صلاحیت‌ها)، پیش‌بینی‌پذیری (پیش‌بینی موفقیت فارغ‌التحصیلان)، ثبات (یکپارچگی و پایداری نسبی در مقابل تحولات)، پیوستگی (استمرار)، همکاری (جلب مشارکت ذی‌نفعان).

در واقع، آنچه در نهاد آموزش عالی رخ می‌دهد حاصل فعالیت زیر سیستم‌های خرد و متوسطی است که موفقیت یا عدم موفقیت آن را رقم می‌زنند. یکی از این زیر سیستم‌ها برنامه‌های درسی هستند که روز به روز بر اهمیت و نقش آن‌ها در موقعیت دانشگاه افزوده می‌شود و اکثر نظام‌های آموزشی پیشرو در دنیا برای طراحی، تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی وقت، منابع و پشتیبانی‌های لازم را به عمل می‌آورند. موضوع مهم این است که دانش برنامه وقت در آموزش عالی به اندازه‌ای رشد کرده است که تبعیت از اصول طراحی آن منجر به موفقیت برنامه‌های درسی دانشگاه شود. با این حال، طراحی، تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی مستلزم حمایت مادی و معنوی تصمیم‌سازان نظام آموزش عالی و مشارکت حداکثری ذی‌نفعان دور و نزدیک آن خصوصاً جامعه است. اعضای هیأت علمی و دانشجویان از داخل دانشگاه و بازار کار و جامعه از بیرون دانشگاه تأثیر زیادی بر برنامه‌ریزی‌های درسی و محتوای درسی در آموزش عالی دارند. از این رو، تأثیر گروه‌های درونی و بیرونی بر برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی باید مورد توجه طراحان و برنامه‌ریزان قرار گیرد و بی‌توجهی به این عوامل ممکن است منجر به

مروری بر مدل های گوناگون طراحی و تدوین برنامه درسی...

شکست برنامه درسی شود. به طور کلی، با مروری بر مدل های طراحی برنامه درسی در پژوهش حاضر، معیارهای ذیل را برای طراحی و تدوین برنامه درسی دانشگاه ی می توان احصاء کرد:

- تحلیل موقعیت یا زمینه و محیطی که برنامه درسی در آن اجرا می شود و پیش نیاز طراحی و تدوین برنامه درسی است.

- هارمونی و هماهنگی بین عناصر برنامه درسی

- مشارکت تمامی ذی نفعان (استاد، دانشجو، دانش آموخته، بازار کار و سایر ذی نفعان) در

انتخاب و جایابی عناصر مختلف برنامه درسی (تدوین برنامه درسی به صورت یک فرایند گروهی)

- اساتید به عنوان متولیان اصلی برنامه درسی و آغاز طراحی و تدوین برنامه درسی در

گروه های آموزشی

- تدوین برنامه های درسی مبتنی بر نیازسنجی (شناسایی شایستگی های مورد نیاز در

حیطه فردی، محلی، منطقه ای، ملی، بین المللی، بازار کار و غیره)

- حضور متخصصین برنامه درسی در تیم طراحی و تدوین برنامه درسی

- توجه به استانداردهای صلاحیت، برونداد یادگیری و شایستگی های مورد انتظار و آنچه

دانشجویان در فرایند یادگیری و یاددهی باید بیاموزند در طراحی و تدوین برنامه درسی

- برقراری ارتباط بین تدریس و یادگیری و پژوهش در طراحی و تدوین برنامه درسی

- تعامل طراحی درست و منطقی تجارب یادگیری در قالب رشته های تحصیلی به منظور

افزایش دامنه تجارب دانشجویان در طراحی و تدوین برنامه درسی

- یادگیرنده محوری، هارمونی ساختی، مبتنی بر استاندارد بودن، آینده نگر و توجه به

شغل، استفاده از ظرفیت فناوری های پیشرفته، پیش بینی فضای یادگیری، یادگیری مشارکتی و

توجه به اصل رشد انسان در طراحی و تدوین برنامه های درسی

- اجراء ارزشیابی و بازخورد مراحل نهایی طراحی و تدوین برنامه درسی است.

- فرایند طراحی و بازتدوین/بازنگری برنامه درسی مدام و پایان ناپذیر است.

- مشخص بودن جهت گیری ها در فرایند طراحی در فرایند تدوین و طراحی برنامه درسی

(موضوع محوری، فراگیر محوری و جامعه محوری)

- تدوین منطق، هدف، محتوا، نتایج یادگیری، ارزشیابی و راهبردهای یاددهی-یادگیری

در قالب فرایند برنامه ریزی باید صورت گیرد.

- تعیین چارچوبی منعطف برای طراحی و تدوین برنامه درسی که مانند یک راهنمای

کاربردی برای تمامی رشته ها عمل نماید.

- تهیه سندی پشتیبان شامل مطالعه ماموریت ها، کارکردهای دانشگاه، سند راهبردی، سند توسعه، اسناد علمی و پژوهشی، برنامه های توسعه کشور، نقشه جامع علمی کشور، سند چشم انداز ۲۰ ساله، برنامه های درسی هم ارز بین المللی و غیره به منظور بررسی وضعیت موجود دانشگاه (منطقه ای)، کشور (ملی) و بین المللی در طراحی و تدوین برنامه درسی - بهره گیری از به ارزشیابان و ممیزان بیرونی برای مورد نقد و ارزیابی قرار دادن برنامه طراحی، تدوین و اجرا شده

- سازماندهی برنامه درسی در قالب سه بخش پیش از تدوین، تدوین و پس از تدوین/بازنگری، به گونه ای که در هر بخش الزامات، اصول و قواعدی لحاظ و رعایت گردد. بر اساس مدل طراحی شده، تدوین برنامه مبتنی بر این نیازها، در قالب شایستگی های کاربران اصلی برنامه درسی (دانشجویان) برای ورود به جامعه و دنیای کار به عنوان نتایج یادگیری برنامه درسی تبلور می یابد. از این رو توجه به این مهارت ها در تدوین برنامه درسی یک ضرورت محسوب می شود. در مطالعه انتظاری (۱۳۹۵) نتایج حاکی از شکاف بین عرضه قابلیت های اشتغال توسط دانشگاه و تقاضای آن توسط کارفرمایان است. در بسیاری از مطالعات دیگر نیز به این مهارت ها به عنوان مهارت های مورد نیاز دانش آموختگان برای عصر جهانی شدن و بازار کار متغیر اشاره شده است (از جمله عبدالوهابی و همکاران ، ۱۳۹۲؛ باقری و همکاران، ۱۳۹۲؛ جاکسون ، ۲۰۱۴؛ گریفن و همکاران، ۲۰۱۲؛ شرفی و عباسپور، ۱۳۹۴).

با این وجود، به دلیل تخصصی بودن و علمی بودن طراحی و برنامه ریزی درسی و تاثیر این مهم بر چگونگی طراحی مطلوب یا غیرمطلوب یک برنامه درسی دانشگاهی، نیاز به بهره گیری از متخصصین این امر در کنار دانش تخصصی موضوعی مورد تدوین است. عواملی نیز به عنوان محدود کننده این فرایند نقش دارند که به عنوان محدودیت های درون و برون سیستمی و الزامات ستاد وزارت علوم باید مورد توجه قرار گیرند. پس از تدوین سند برنامه و اجرای آن، نیاز به ارزیابی مداوم و تصمیم به عنوان بازتدوین یا بازنگری می باشد که مبتنی بر مرور نیازهای در حال رشد و تحول جامعه، و تغییرات علم و فناوری اتفاق خواهند افتاد. این موضوع قالب یادگیری مادام العمر را نیز تداعی می سازد. در اهمیت یادگیری مادام العمر در بازتدوین یا بازنگری برنامه درسی همان بس که در بسیاری از مطالعات و پژوهش ها به آن پرداخته شده است. از جمله افضل نیا همکاران (۱۳۸۹) که با بررسی جایگاه آموزش رسمی، غیر رسمی و یادگیری مادام العمر در عصر ناپایداری اطلاعات به این نتیجه دست یافتند که ضرورت یادگیری مادام العمر باید مورد توجه قرار گیرد. زیرا در یادگیری مادام العمر، یادگیری افراد بالاتر و لذت

مروری بر مدل های گوناگون طراحی و تدوین برنامه درسی...

بخش تر و احتمال فراموشی آموخته‌ها کمتر خواهد بود. فادیوا و ماچیزوکی<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) نیز در پژوهش خود این موضوع را تصدیق کرده و نشان دادند که هر جامعه‌ای نیازمند منابع انسانی با کیفیت و شهروندان فعال برای پیشرفت است که توجیه آموزش مادام العمر را در هر جامعه‌ای تقویت می‌کند. با این توصیف، طراحی و بازنگری برنامه درسی با در نظر گرفتن یادگیری مادام العمر به استمرار و مداومت آموزش و یادگیری کمک کرده و بر این نکته دلالت دارد که تحقق اهداف مستلزم گذر زمان حتی تا پایان عمر فردی می‌باشد و درون دانشجو نگرش پایداری به وجود می‌آید در این خصوص که آموزش مختص دوره و زمان خاصی از زندگی نیست. این موضوع توسط مطالعه محمدی و همکاران (۱۳۹۵) در تدوین یک برنامه درسی آموزش عالی مبتنی بر رویکرد آموزش مادام العمر مبتنی بر پژوهش کیفی از صاحب نظران و اعضای هیئت علمی دانشگاه شیراز تایید شده و مورد تاکید قرار گرفته است.

به طور کلی بر اساس مدل مذکور از روند و فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی می‌توان بیان داشت که مراحل این فرایند از تشکیل کمیته نیازسنجی و اجرای آن آغاز و به ارزیابی و بازبینی برنامه و مستندسازی آن ختم می‌شود. یکی از الزام‌های آموزش عالی برای ایفای نقش موثر در شکل گیری جامعه یادگیری نیز بر اساس یافته‌های مطالعه کریمی و همکاران (۱۳۹۲) از دیدگاه متخصصان و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی، نیازسنجی به منظور شناسایی اطلاعات، دانش و مهارت‌های مورد نیاز افراد برای زندگی فردی، اجتماعی و شغلی است. بنابراین لازم است در ساختار نظام آموزش عالی، کمیته‌هایی وظیفه نیازسنجی علمی را بر عهده داشته باشند. این موضوع توسط مطالعه یادگارزاده و همکاران (۱۳۹۳) نیز مورد تایید قرار گرفته است. در بسیاری از الگوهای فرایند طراحی و بازنگری برنامه درسی نیز نیازسنجی یک رکن اساسی و بنیادی محسوب می‌شود از جمله الگوی دیاموند<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) و هیکس<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) در مطالعه و اجاری و همکاران (۱۳۹۰).

به طور کلی، موارد ذیل به عنوان پیشنهاد‌های اصلی این پژوهش ارائه می‌گردد:

- از آن جایی که گروه‌های آموزشی نقطه آغاز تدوین در فرایند برنامه ریزی درسی محسوب می‌شوند و تخصص‌های لازم برنامه ریزی درسی در اعضای هیئت علمی خصوصاً در نیازسنجی و هدف گذاری باید تقویت گردد، پیشنهاد می‌شود که دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های توانمندسازی در قالب ارتقاءمحور برای اعضای هیئت علمی

---

1. Fadeeva & Mochizuki

2. Diamond

3. Hicks

دانشگاه‌ها اجرا گردد تا فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی به درستی آغاز، اجرا و تداوم یابد.

- توصیه می‌شود که تمامی مدل‌های طراحی و تدوین برنامه درسی و معیارهای مشترک آن‌ها به صورت دقیق، صحیح، واقع‌گرایانه و حقیقت‌مدارانه پیش از تدوین برنامه‌های درسی در هر رشته مورد توجه قرار گیرد.
- مطالعات بیشتر به منظور شناسایی مدل‌های متنوع و جدیدتر طراحی و تدوین برنامه درسی دانشگاهی، تحلیل آن‌ها و بررسی کاربرد آن‌ها با توجه به ماهیت رشته‌ها و دانشگاه‌های متعدد (در واقع توجه به زمینه برای کاربرد آن‌ها) بایستی صورت بگیرد تا همسو با پیشرفت‌های علم و نوآوری‌های جدید در حیطه دانش برنامه درسی باشد.
- از اجماع نظر متخصصان امر در هر رشته و حداکثر ذی‌نفعان آن رشته در کل کشور، برای تدوین یک مدل مناسب برای طراحی و تدوین برنامه درسی دانشگاهی مطلوب و قابل اجرا در آن رشته و تهیه سند برنامه درسی مرتبط به منظور یک راهنمای علمی برای برنامه ریزان و دانشگاهیان، بهره گرفته شود. در این راستا، بایستی دوره بازنگری و بازتدوین چندساله‌ای را برای ارتقاء مدل و سند برنامه به منظور لحاظ کردن پیشرفت‌ها و تغییرات علم و فناوری و نیازهای روز جامعه و مخاطبان برنامه در آن رشته تعیین نمایند.



## منابع

- آیتی، محسن و سیرجانی، سیما (۱۳۸۹). بهبود کیفیت برنامه‌های درسی با بهره‌گیری از مدیریت دانش در آموزش عالی. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۲، (۱)، ۱۷۲-۱۵۳.
- افضل نیا، محمد رضا، اشکوه، حسین، کلوی، آیلار. (۱۳۸۹). بررسی جایگاه آموزش رسمی، غیر رسمی و یادگیری مادام‌العمر در عصر ناپایداری اطلاعات. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۱۲(۴۵)، ۵۷-۶۸.
- انتظاری، یعقوب (۱۳۸۹). شصت سال آموزش عالی، تحقیقات و فناوری در ایران. تهران: انتشارات موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- باقری، امین و همکاران. (۱۳۹۲). شایستگی های شغلی دانش آموختگان دانشگاه اسالمی. فصلنامه دانشگاه اسلامی. شماره،
- بازدار، مرتضی؛ فتحی‌واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه و فراستخواه، مقصود (۱۳۹۹). برنامه درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در نظام آموزشی ایران. نظریه و عمل در برنامه درسی، زیر چاپ
- بهجتی، اردکانی، فاطمه؛ یارمحمدیان، محمدحسین؛ فروغی، احمدعلی و فتحی‌واجارگاه، کوروش (۱۳۹۱). مطالعه تطبیقی بین المللی کردن برنامه های درسی آموزش عالی در چند کشور جهان. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۹، (۳۳)، ۹۲-۸۰.
- بهرام‌بیگی، مهری (۱۳۹۱). ویژگیهای مطلوب در تدوین سرفصل درسی دانشگاهی با نقد بر سرفصلهای درسی رشته زبان فرانسه. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۶، (۲۵)، ۵۸-۴۴.
- بینش، مرتضی؛ بختیاری، منصوره؛ نوید بخش، سیما (۱۳۹۵). بررسی برنامه درسی دانشگاهی، تصمیم‌گیرندگان و عوامل موثر بر آن، فصلنامه مطالعات مدیریت و حسابداری، ۲، (۳)، ۱-۱۶۴.
- ترک‌زاده، جعفر؛ مرزوقی، رحمت‌اله؛ محمدی، مهدی؛ سلیمی، قاسم و کشاورزی، فهیمه (۱۳۹۵). تدوین چارچوب ارزشیابی اثربخشی برنامه های درسی آموزش عالی بر اساس رویکرد راهبردی. پژوهش‌های برنامه درسی، ۶، (۲)، ۶۴-۴۱.
- حسینی‌لرگانی، مریم؛ فتحی‌واجارگاه، کوروش (۱۳۹۷). مفهوم سازی برنامه درسی زائد در نظام آموزش عالی ایران. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۵، (۳۰)، ۲۷-۱.
- خاقانی‌زاده، مرتضی و فتحی‌واجارگاه، کوروش (۱۳۸۷). الگوهای برنامه درسی دانشگاهی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱، (۲)، ۱۹-۱۱.
- خسروی، محبوبه؛ آرمان، مانی (۱۳۹۴). مدلی برای پیاده سازی نوآوری در برنامه‌ی درسی نظام آموزش عالی، نوآوری و ارزش آفرینی، ۷، ۶۵-۸۴.
- خسروی، محبوبه (۱۳۹۶). تحلیل نقش دانشگاه پژوهی در برنامه درسی آموزش عالی از دیدگاه متخصصان برنامه درسی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۷، (۲۷)، ۱۴۶-۱۲۱.

خسروی، محبوبه؛ فتحی‌واجارگاه، کوروش؛ ملکی، حسن و نوروزی، داریوش (۱۳۹۲). واکاوی پذیرش نوآوری‌های برنامه درسی در نظام آموزش عالی (مورد مطالعه: آئین‌نامه بازنگری برنامه درسی دانشگاه‌های ایران). فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۹، (۲۷)، ۱۶۸-۱۳۶.

دیب‌واجاری، طلعت؛ یمینی دوزی سرخابی، محمد؛ عارفی، محبوبه؛ فردانش، هاشم (۱۳۹۰). مفهوم پردازی الگوهای برنامه ریزی درسی آموزش عالی (تجربیات و دستاوردها)، پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۸، (۲)، ۴۸-۶۲.

رحمان‌پور، محمد و میرشاه‌جعفری، سید ابراهیم (۱۳۹۵). آسیب‌های تربیت دینی و ارائه راهکارهای مناسب از دیدگاه صاحب‌نظران با رویکرد برنامه ریزی درسی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۲۴، شماره ۳۲، ۵۲-۳۱.

سلیمی، جمال، عزیزی، نعمت‌اله و علیمحمدی، بهروز (۱۳۹۴). بررسی موانع و راهکارهای بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی آموزش عالی فنی و مهندسی. مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۴، (۷)، ۹۱-۵۶.

شرفی، محمد؛ عباس‌پور، عباس (۱۳۹۴). شناسایی قابلیت‌های اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها بر اساس نظریه بنیاد، دو فصلنامه نوآوری و ارزش آفرینی، ۳، (۷)، ۳۳-۴۸.

شفیعی، مسعود؛ رحمان‌پوری، محمد؛ بهادری، مرتضی (۱۳۹۱). بررسی موانع و راهکارهای ارتباط صنعت و دانشگاه (مورد مطالعه: شرکت توزیع نیروی برق تهران بزرگ)، فصلنامه نوآوری و ارزش آفرینی، ۱، (۱)، ۱۴-۱.

صفایی‌موحد، سعید و باوفا، داوود (۱۳۹۲). عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران: یک مردم‌نگاری خودنگاشت. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۳، (۷)، ۵۳-۳۰.

عباباف، زهره و پاینار، ویلیام (۱۳۹۸). تاملی بر فهم برنامه درسی و پداگوژی از نگاه مدرسان: مطالعه موردی دپارتمان برنامه درسی و پداگوژی دانشگاه بریتیش کلمبیا. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۲۰، ۸۴-۵۷.

عبدالوهابی، مرضیه؛ رومیانی، یونس؛ ظریف، سکینه (۱۳۹۲). بررسی مهارت‌های اساسی دانشجویان در عصر جهانی شدن، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۷۰، ۷۴-۵۱.

فائض، علی؛ شهابی، علی (۱۳۸۹). ارزیابی و اولویت بندی موانع ارتباط دانشگاه و صنعت: (مطالعه موردی شهرستان سمنان)، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۲، ۹۷-۱۲۴.

فتحی‌واجارگاه، کوروش (۱۳۹۵). اصول و مبانی برنامه ریزی درسی. تهران: انتشارات علم استادان فتحی‌واجارگاه، کوروش (۱۳۹۰) برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید، نشر آبیژ.

فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۹۰). طراحی و اعتبار بخشی الگوی اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی علوم انسانی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران. پژوهشکده مطالعات فرهنگی (طرح پژوهشی).

فتحی‌واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید، نشر آبیژ، زمستان ۱۳۸۶.

مروری بر مدل های گوناگون طراحی و تدوین برنامه درسی...

فتحی واجارگاه، کورش(۱۳۹۲)، فنون تدریس موثر، انتشارات آبیژ، چاپ اول.  
حسینی لرگانی، سیده مریم؛ توفیقی، جعفر؛ ابراهیم آبادی، فرهاد (۱۳۹۹). طراحی برنامه درسی در آموزش عالی: از نظریه تا عمل، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.  
کریمی، صدیقه؛ نصر، احمدرضا؛ شریف، مصطفی (۱۳۹۲). الزامات و چالش های برنامه درسی آموزشی عالی با رویکرد جامعه یادگیری، دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزشی عالی، ۴ (۸)، ۸۹-۱۲۶.

کیایی، مهدی؛ موسی پور، نعمت اله؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ خراسانی، اباصلت (۱۳۹۷). سیر تحول برنامه های درسی در نظام آموزش عالی ایران. اندیشه های نوین تربیتی، ۱۴ (۲)، ۷۶-۴۱.  
محمدی، مهدی؛ مرزوقی، رحمت اله؛ ترک زاده، جعفر؛ سلیمی، قاسم؛ حدادنیا، سیروس (۱۳۹۵). برنامه درسی آموزش عالی مبتنی بر رویکرد آموزش مادام العمر- رویکرد کیفی، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۷ (۱۳): ۳۷-۷۷.  
مرتضوی، سعید (۱۳۸۳). ارتباط دانشگاه / صنعت: ضرورت گریزناپذیر، مطالعات تربیتی و روان شناسی، ۵ (۱)، ۹۵-۱۱۸.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۶۷). "جایگاه تحقیق در آموزش و پرورش" تعلیم و تربیت، ۱۵ و ۱۶، ۷-۹.

ملکی، حسن و سلیمی، جمال (۱۳۸۹). از نظام دیسیپلینی تا رویکرد بین رشته ای در برنامه درسی آموزش عالی. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱ (۱): ۹۸-۶۵.  
مومنی مهموئی، حسین، شریعمداری، علی و نادری، عزت اله (۱۳۸۷). برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، پژوهشنامه تربیتی، ۵ (۱۷)، ۱۵۶-۱۲۹.  
نلسون، آنابل (۱۳۸۵). طراحی برنامه درسی. (ترجمه یوسف رضاپور، ۱۳۸۵). تهران: انتشارات سمت.

واجاری، طلعت دیبا؛ یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ عارفی، محبوبه؛ فردانش، هاشم (۱۳۹۰). مفهوم پردازی الگوهای برنامه ریزی درسی آموزش عالی (تجربیات و دستاوردها)، پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۸ (۲)، ۴۸-۶۲.

هجرتی، منیرالسادات (۱۳۹۵). نگاهی گذرا بر نظام آموزش عالی و برخی چالش های آن. کنگره ملی آموزش عالی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

یادگارزاده، غلامرضا؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ مهرمحمدی، محمود؛ عارفی، محبوبه (۱۳۹۳). طراحی و تدوین وظایف و تکالیف شغلی متخصصان برنامه درسی آموزش عالی، پژوهش در نظام های آموزشی، ۸ (۲۶): ۱-۴۵.

یادگارزاده، غلامرضا و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). تحلیل فرایند برنامه ریزی درسی دانشگاهی در ایران با استفاده از مدل دکر واکر، نامه آموزش عالی، ۸: ۱۵۰-۱۲۷.

Akker, van den. Jan (2003). Curriculum Perspectives: an Introduction, In: *Curriculum landscape and trends*. edited by J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Annala, J., Lindén, J., & Mäkinen, M. (2015). Curriculum in higher education research. In *Researching higher education* (pp. 171-189). Routledge.

Andrade, M. S. (2018). A responsive higher education curriculum: Change and disruptive innovation. In *Innovations in Higher Education-Cases on Transforming and Advancing Practice*. IntechOpen.

Applebee, A. N. (1996). *Curriculum as conversation: Transforming traditions of teaching and learning*. University of Chicago Press.

Accccaa,,, R,, Di,,, ,, Hvveeet, .. V,, Agglill , A. I., Popescu, C. V., & Nggrşş, .. (5555). A rrr vvy ff plnnt irnn nnnntttt —a semi-systematic review. *Nutrients*, 7(12), 10320-10351.

Barnett, R., & Coate, K. (2005). Engaging the Curriculum in Higher Education, SRHE.

Beauchamp, G. A. (1968). Curriculum theory. the University of Michigan: Kagg Press.

Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education (UK).

Bovill, C., & Bulley, C. J. (2011). A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility.

Birkelund, C. H. (2019). *Rare disease thresholds-An analysis of different definitions, laws and arguments* (Master's thesis).

Burrell, A. R., Cavanagh, M., Young, S., & Carter, H. (2015). Team-based curriculum design as an agent of change. *Teaching in Higher Education*, 20(8), 753-766.

Cai, J., Youngblood, V. T., Khodyreva, E. A., & Khuziakhmetov, A. N. (2017). Higher education curricula designing on the basis of the regional labour market demands. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 2805-2819.

Carnell, B., & Fung, D. (Eds.). (2017). *Developing the Higher Education Curriculum: Research-Based Education in Practice*. UCL Press.

Chávez, A. F. (2011). Curriculum Development in Higher Education: Faculty-Driven Processes and Practices. *The Review of Higher Education*, 34(2), 337-339.

Christensen, C.M. & Eyring, H.J. (2011). *The innovative university : changing the DNA of higher education from the inside out*. US: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.

Cunningham, T., Gannon, J., Kavanagh, M., Greene, J., Reddy, L., & Whitson, L. (2007). Theories of Learning and Curriculum Design: Key Positionalities and Their Relationships. *Level 3*, 5(1), 6.

Diamond, R.M. (1998) *Designing and Assessing Courses and Curricula: A Practical Guide*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Dezure, D. (2002). Curriculum, Higher Education. In: *Encyclopedia of Education*, edited by James W. Guthrie, New York: MacMillan.

Ehlers, C., Wiesener, N., Teichgräber, U., & Guntinas-Lichius, O. (2019). Reformed conventional curriculum promoting the professional interest orientation of students of medicine: JENOS. *GMS Journal for Medical Education*, 36(5).

Fadeeva, Z. Mochizuki, Y. (2010). Universities As Important Actors For Shaping The Future Of The World Society In Terms Of Sustainable Development BB y Arrr ssii gg tttt ii niii lity Thrgggh Teeir aa jrr Fccctinns Of aaaaa aRRR RRarmn nn n n tt raahh. ....

Fung, D. (2017). *A connected curriculum for higher education* (p. 182). Ucl Press.

Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). Assessment and teaching of 21st century skills. Springer.

Guadarrama Olivera, L. (2013). Curriculum and Learning Design for Competencies/Outcomes Based Education: A Systemic View.

Herlo, D. (2015). NEW TRENDS IN CURRICULUM DESIGN PROCESS FOR HIGHER EDUCATION. *Journal Plus Education*, 13(2), 35-40.

Hicks, O. (2007, July). Curriculum in higher education in Australia. Hello. In *Enhancing Higher Education, Theory and Scholarship, Proceedings of the 30th HERDSA Annual Conference [CD-ROM]* (Vol. 8, No. 11).

Hixon, E. (2008). Team-based online course development: A case study of collaboration models. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 11(4), 1-8.

Hussain, A., Dogar, A. H., Azeem, M., & Shakoor, A. (2011). Evaluation of curriculum development process. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 263-271.

Jackson, D. (2014). Testing a model of undergraduate competence in employability skills and its implications for stakeholders. *Journal of Education and Work*, 27(2), 220- 242.

Kelting-Gibson, L. (2013). Analysis of 100 years of curriculum designs. *International Journal of Instruction*, 6(1).

Khan, M. A., & Law, L. S. (2015). An Integrative Approach to Curriculum Development in Higher Education in the USA: A Theoretical Framework. *International Education Studies*, 8(3), 66-76.

Klebansky, A., & Fraser, S. (2013). A strategic approach to curriculum design for information literacy in teacher education—Implementing an information literacy conceptual framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(11), 103-125.

Klein, M. F. (Ed.). (1991). *The politics of curriculum decision-making: Issues in centralizing the curriculum*. SUNY Press.

Knight, S., Smith R., and Killen, C. (2014). Enhancing Curriculum Design with Technology. Technical Report. Joint Information Systems Committee (Jisc), United Kingdom.

Lunenburg, F.C. (2011). Key components of a curriculum plan: objectives, content, and learning experiences, schooling, 2(1), 1-4.

Macalister, J. (2010). Investigating teacher attitudes to extensive reading practices in higher education: A case study. *Relc Journal*, 41(1), 59-75.

Ministry of Education and Employment. (2012). A National Curriculum Framework for All.

Millar, P. M., Greenaway, R., & Schmidt, J. (2017). Using Curriculum Design Principles to Renew Teaching and Learning in Developmental Psychology. In *Refereed papers from the 40th HERDSA Annual International Conference* (pp. 250-260). Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA).

Oliva, P. F., & Gordon II, W. R. (2012). *Developing the curriculum*. Pearson Higher Ed.

Oliver, S. L., & Hyun, E. (2011). Comprehensive curriculum reform in higher education: Collaborative engagement of faculty and administrators. *Journal of case studies in education*, 2.

O'Neill, G. (2015). Curriculum design in higher education: Theory to practice.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum-Foundations, Principles, and issues* Foerth Edition.

Prideaux, D. (2003). Curriculum design. *Bmj*, 326(7383), 268-270.

Reushle, S., Antonio, A., & Keppell, M. (2014). *Open Learning and Formal Credentialing in Higher Education: Curriculum Models and*

*Institutional Policies*. IGI Global. 701 East Chocolate Avenue Suite 200, Hershey, PA 17033.

Singh, S. K. (2008). Role of leadership in knowledge management: a study. *Journal of knowledge management*, 12(4), 3-15.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339.

Stark, J. S., & Lattuca, L. R. (1997). Shaping the college curriculum: Academic plans in action.

Stark, J. E. (1993). " Nicholas Jenson and the Rise of Venetian Publishing in Renaissance Europe" by Martin Lowry (Book Review). *Libraries and Culture*, 28(3), 343.

Style, E. (1988). Curriculum as window and mirror. *Listening for all voices: Gender balancing the school curriculum*, 6-12.

Stefani, L. (2008). Planning teaching and learning: Curriculum design and development. In *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 58-75). Routledge.

Thornton, S. J. (2009). Silence on gays and lesbians in social studies curriculum. *The curriculum studies reader*, 362-367.

Thomas, L. K., Harden-Thew, K., Delahunty, J., & Dean, B. A. (2016). Team-based curriculum design in creating continuing professional development for university teaching staff.

Thong, C. L., Yusmadi, Y. J., Rusli, A., & Nor Hayati, A. (2012). Applying capability maturity model to curriculum design: A case study at private institution of higher learning in Malaysia. In *Proceedings of the World Congress*

*on Engineering* (Vol. 2).

University College Dublin (2018). Curriculum Review and Enhancement ccess Steerigg C • • mitte i i aal Rpprr tI lrl ddd'l ll llll Univrrsity.

Velayo, R. S., Oliva, J., & Blank, D. (2008). Using the internet: A call to internationalize the psychology curriculum. *International Psychology Bulletin*, 12(1), 22-26.

Veltri, N. F., Webb, H. W., Matveev, A. G., & Zapatero, E. G. (2011). Curriculum mapping as a tool for continuous improvement of IS curriculum. *Journal of Information Systems Education*, 22(1), 31.

Vnsss,, D. (0000). As iimlle sssss ibl""": tee oosss ff uurriulmm design. *Curriculum, technology & transformation for an unknown future. Proceedings ascilite Sydney*, 1002-1006.

Warren, D. (2002). Curriculum design in a context of widening participation in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 1(1), 85-99.

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.

Young, M. (1999). The curriculum as socially organised knowledge. *Learning and knowledge*, 56-70.

Yazdi, S. V. (2013). Effective employment: A basic objective for curriculum design in higher education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(4), 28-43.