

تحلیل فرایند طراحی برنامه‌های درسی دانشگاهی در ایران با استفاده از مدل دکر واکر

غلامرضا یادگارزاده *

دکتر محمود مهرمحمدی **

چکیده

دیدگاه‌ها و مدل‌های زیادی برای تدوین برنامه‌های درسی و تبیین آن وجود دارد که می‌توان آنها را در دو دسته، سنتی و نومفهوم‌گرایی طبقه بندی کرد. یکی از کامل‌ترین مدل‌های برداشت سنتی از برنامه درسی، مدل دکر واکر است. این مدل فرایند برنامه‌ریزی درسی را در سه مرحله کلی، دیدگاه بنیادی (خط‌مشی اعتقادی)، عمل فکورانه (تأمل و بررسی) و طرح خلاصه کرده است و هدف مقاله حاضر آن است که فرایند تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی با توجه به این سه مرحله تحلیل شود. ماهیت طبیعت گرایانه الگوی واکر روش تحقیق را به سمت کیفی بودن سوق داده و از مصاحبه برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شده است. داده‌ها از دو طبقه مدیران ارشد و میانی وزارت علوم (۱۰ نفر) جمع‌آوری، مقوله‌بندی و تفسیر شده است.

یافته‌های پژوهش بینگر آن است که تلقی از برنامه‌های درسی در کشور، تلقی حداقلی (سرفصل‌های دروس) است و نظام برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی به صورت ظاهری با مدل واکر تطابق دارد، اما به دلایلی، از جمله سیستم متمرکز و از بالا به پایین و نبود مراکز تدوین برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها با جزئیات مراحل مدل واکر، هماهنگی نداشته و آنچه از جلسات تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی حاصل می‌شود، سرفصل‌های دروس است که به عنوان سند در گروه‌های آموزشی به صورت کامل و در برخی موارد با اعمال تغییرات جزئی، اجرا می‌شود.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، برنامه‌ریزی درسی، مدل دکر واکر، آموزش عالی، دانشگاه، مدل‌های برنامه‌ریزی درسی، برنامه‌ریزی درسی سنتی

* عضو هیأت علمی سازمان سنجش آموزش کشور و دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی

دانشگاه شهید بهشتی (مسئول مکاتبات: yadegarzadeh@gmail.com)

** استاد دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه و طرح مسأله

نظام آموزش عالی دارای مؤلفه‌ها و عناصر زیادی است که یکی از مهم‌ترین آنها، برنامه‌های درسی می‌باشد. برنامه درسی در کوچکترین واحد سازمانی دانشگاه (گروه‌های آموزشی) و در قالب رشته‌های تحصیلی، نمود اجرایی به خود می‌گیرد. طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در حوزه آموزش عالی به دلیل متفاوت بودن مأموریت‌ها، مخاطبان، و ساختار اجرایی با سطوح قبل از دانشگاه تفاوت‌هایی دارد، اما کلیت آن یکسان می‌باشد. طراحی و تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی فرایندی حساس و پیچیده است، به طوری که کوخ^۱ و همکاران (۲۰۱۰) تدوین برنامه‌های درسی را در آموزش عالی، چالش برانگیز و تکلیفی سنگین و دشوار^۲ می‌دانند.

اگر تعریف تابا^۳ از برنامه درسی را بپذیریم که از آن به عنوان طرحی برای یادگیری (اکر^۴، ۲۰۰۳) یاد می‌کند می‌توان دشواری تدوین طرح برای فرایند پیچیده یادگیری را تبیین نمود. هاجینز^۵ و ساندرز^۶ (۲۰۰۱) از مفهوم معماری برای تبیین طراحی برنامه‌های درسی استفاده کرده و می‌گویند برنامه‌ریزی درسی (به عنوان بخشی از فعالیت عمومی و راهبردی در سطح دانشگاهی) به صورت مستدلی، پراهمیت‌ترین فعالیتی است که مؤسسات آموزشی باید روی آن سرمایه‌گذاری کنند.

برنامه‌های درسی در آموزش عالی به دلیل ماهیت رشته‌ای و تخصصی موضوع، شامل مجموعه‌ای از دوره‌ها یا تجارب مورد نیاز برای یک درجه دانشگاهی است (استارک^۷ و لاتوکا^۸، ۱۹۹۷: ۸). برنامه‌های درسی در حوزه آموزش عالی باید با مأموریت‌ها، مخاطبان و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه همخوانی داشته باشد که این امر تنوع در تدوین و اجرای آنها را به دنبال دارد. نگاهی به سابقه تغییرات در نظام‌های دانشگاهی، نشان می‌دهد برنامه‌های درسی به صورت خاص در کانون

۱. Keogh, j. j

۲. Daunting

۳. Taba, H

۴. Aker, V.D

۵. hatchings, T

۶. Saunders, D

۷. Starks.S

۸. Lattuca.I.R

تغییرات قرار داشته‌اند. دژور^۱ (۲۰۰۵) می‌گوید عبارت برنامه درسی در آموزش عالی نیز تعاریف متعددی دارد که شامل اهداف یادگیری دانش‌جویان و مهارت، دانش و نگرش، محتوا (موضوعات تشکیل‌دهنده تجارب یادگیری)، توالی، یادگیرنده، فعالیت‌ها و روش‌های آموزشی، منابع ساختاری، ارزشیابی و قضاوت در خصوص فرایندهای یاددهی و یادگیری است (ص ۵۱۰). در مقابل این تعریف پویا و با دامنه وسیع، استارک و لاتوکا (۱۹۹۷) می‌گویند برنامه درسی آموزش عالی یعنی طرح آکادمیک^۲ و معتقدند تعاریف جاری از برنامه درسی در آموزش عالی مصداق ندارد زیرا نمی‌توان بر اساس آنها، آنچه در آموزش عالی رخ می‌دهد را تبیین کرد. هر تعریفی برای برنامه درسی مدنظر قرار گیرد، این نکته همچنان اهمیت خود را حفظ می‌کند که برنامه درسی کانون تحقق مأموریت‌های آموزشی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و دانش‌پژوهشی است (کوخ و همکاران، ۲۰۱۰).

طراحی برنامه‌های درسی آموزش عالی عمدتاً بر اساس رویکرد کلاسیک برنامه درسی (برنامه‌ریزی درسی) صورت می‌گیرد (جورج، ۲۰۰۹). این رویکرد ریشه در اندیشه‌های متقدمان برنامه‌ریزی درسی یعنی بابیت، تایلر و تابا دارد. تایلر (۱۹۵۰) با طرح چهار پرسش بنیادی زیر، مبانی برنامه‌های درسی را تصویر کرده است:

۱. چه اهدافی باید برای تعلیم و تربیت متصور بود؟
۲. چه تجاربی می‌تواند برای رسیدن به اهداف مناسب باشد؟
۳. چگونه می‌توان این تجارب را به صورت اثربخش سازماندهی کرد؟
۴. چگونه می‌توان میزان تحقق اهداف را تعیین کرد. (چن^۳، ۱۹۷۷).

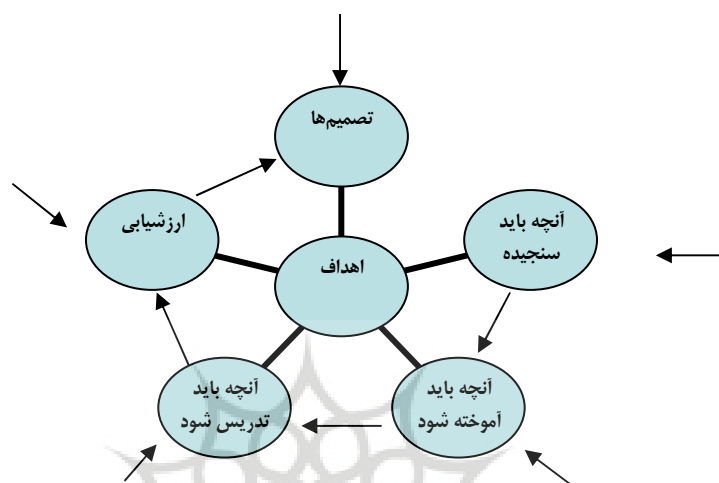
این چهار پرسش در واقع، نظریه تایلر در خصوص برنامه درسی را نشان می‌دهد که شامل مؤلفه‌های اهداف آموزش، انتخاب محتوا، سازماندهی محتوا و ارزشیابی است. بعدها، کسانی مانند کلیبارد، بلوم، استن‌هاوس، تابا، تانر، شواب، رید و واکر منطق تایلر را مورد نقد قرار دادند و کسانی مانند استن‌هاوس، شواب و واکر تلاش کردند تا با گذر از دیدگاه تایلر، مدل‌های بی‌نقصی را برای برنامه‌ریزی درسی ارائه نمایند. جورج (۲۰۰۹) می‌گوید ساختار مدل سنتی برنامه‌ریزی که در دیدگاه‌های اکثر

۱. Dezur, D

۲. Academic

۳. Chan, B. Y

افراد معتقد به مدل‌های سنتی دیده می‌شود شامل «اهداف، آنچه باید سنجیده شود، آنچه باید آموخته شود، آنچه باید تدریس شود، ارزشیابی و تصمیم‌گیری بر اساس نتایج» است. این عناصر در شکل زیر نشان داده شده است:



در واقع مدل کلاسیک برنامه‌ریزی درسی، تأکید بر اهداف و تدوین تجاربی برای تحقق اهداف را از نظریه بابت، ارزشیابی را از نظر تایلر و تابا، سنجش یادگیری و تدریس را از تایلر شواب، تابا، واکر و برونر در خود دارد (هویت^۱، ۲۰۰۶). مدل کلاسیک برنامه‌ریزی درسی در سطوح مختلف نظام آموزشی سال‌ها مورد استفاده قرار گرفته (جورج، ۲۰۰۹؛ اسمیت، ۲۰۰۰؛ نایت، ۲۰۰۱) و به قولی ۳۰ سال عرصه برنامه‌ریزی درسی را تسخیر نموده و برنامه‌ریزان درسی چهار اصل تعریف، اهداف، تدوین تجارب یادگیری، سازماندهی، تجارب یادگیری و ارزشیابی را سرلوحه کار خود قرار داده بودند (هوارد^۲، ۲۰۰۷). گلاتورن^۳ و همکاران (۲۰۰۶) معتقدند منطق تایلر و مدل کلاسیک برنامه‌ریزی درسی، ریشه در اندیشه‌های کسانی مانند فرانسیس

۱. Howitt

۲. Howard, J

۳. Glatthorn, A

پارکر^۱، استانلی هال^۲، جان دیویی^۳، بابت و مک‌کاجن^۴ دارد و بعدها به وسیله کسانی مانند شوآب واکر و جانسون پیگیری شد. در واقع رویکرد کلاسیک برنامه‌ریزی درسی را می‌توان به دو طبقه منتقدین و متأخرین تقسیم کرد که در گروه اول، بابت تایلر، تابا، تانر و برونر قرار دارند و در گروه دوم، شوآب، واکر و اپل^۵ قرار دارند. هرچند هویت (۲۰۰۶) معتقد است ویلیام پاینار نیز در طیف دوم قرار می‌گیرد (ص ۱۴۷). پل ارتباطی بین این دو گروه از نظریه پردازان برنامه درسی نظریه شوآب است و می‌توان گفت دیدگاه عملیاتی او در واقع نقطه عزیمت برنامه درسی به رویکردهای جدید است (لیوینگستون^۶، ۲۰۰۷).

برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش عالی ایران تا سال ۱۳۵۷ عمدتاً الگوبرداری از برنامه‌های درسی دانشگاهی به سبک فرانسوی بود (نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵). پس از انقلاب اسلامی تغییرات گسترده‌ای در سیستم آموزشی، از جمله برنامه‌های درسی به وجود آمد و ستاد انقلاب فرهنگی و بعدها شورای عالی انقلاب فرهنگی در این زمینه نقش هدایت کننده‌ای داشتند. شورای عالی انقلاب فرهنگی با هدف ایجاد هماهنگی میان دانشگاه‌ها در تاریخ ۱۳۳۳/۱۱/۲۸، کلیات طرح تشکیل شورای عالی برنامه‌ریزی را تصویب کرد. با تشکیل این شورا در وزارت فرهنگ و آموزش عالی وقت، سیاست برنامه‌ریزی درسی متمرکز در کشور به اجرا درآمد (اجتهادی، ۱۳۷۴). در سال ۱۳۷۹ این سیاست مورد بازنگری قرار گرفت و آیین‌نامه واگذاری برخی اختیارات شورا به دانشگاه‌ها تصویب و ابلاغ شد که بخشی از آن به برنامه‌های درسی مربوط می‌شد.

بر اساس این مصوبه، دانشگاه‌های دارای هیأت ممیزه مجاز خواهند بود در دوره کارشناسی ۲۰ تا ۲۴ واحد، کارشناسی ارشد ۱۸ تا ۲۶ واحد و همه دروس دوره دکتری را رأساً برنامه‌ریزی کنند و پیش از اجرا به تصویب شورای عالی برنامه‌ریزی برسانند (آیین‌نامه واگذاری اختیارات، ۱۳۷۹). اینکه دانشگاه‌ها توانستند از این

۱. Parker, F.V

۲. Hall's

۳. Dewey, J

۴. Mccutchem, S. P

۵. Apple, M

۶. Levingston, D

اختیارات استفاده کنند یا خیر، سؤالی است که اجتهادی (۱۳۷۴) پاسخ آن را منفی دانسته است. هرچند با توسعه دانشگاه‌ها از بُعد کمی و کیفی، زمینه برای اتخاذ تصمیم‌های مستقل فراهم‌تر شده، اما در مجموع دانشگاه‌ها از ظرفیت لازم برای استفاده از این اختیارات برخوردار نبوده‌اند. دلیل اصلی این امر نبود متخصص، کمبود منابع، نبود الگوی برنامه‌ریزی دانشگاهی، مقاومت در برابر تغییر، گرایش مدیران دانشگاهی به سیستم متمرکز و در اولویت نبودن این امر در کنار سایر امور دانشگاه‌ها بوده است (نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵؛ اجتهادی، ۱۳۷۴؛ وزیری، ۱۳۷۸).

در سال ۱۳۸۱ شورای عالی برنامه‌ریزی با دفتر گسترش آموزش عالی ادغام گردید و نظام برنامه‌ریزی درسی از این طریق هدایت می‌شود. به طور کلی می‌توان گفت، نظام برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش عالی نیمه متمرکز است، اما بررسی‌ها حاکی از این است که دانشگاه‌ها فقط در بازنگری برنامه‌ها مشارکت می‌کنند و تغییرات اساسی کمتر مشاهده شده است. نظام تدوین برنامه‌های درسی (با تلقی حداقلی) بیشتر بر تدوین سرفصل تمرکز دارد و سایر عناصر برنامه‌های درسی تقریباً نادیده گرفته شده است. مقایسه چنین نظامی که از الگوی خاصی نیز پیروی نمی‌کند با یک مدل کامل می‌تواند ضمن آشکار کردن نواقص آن، زمینه را برای اصلاح و بهبود سیستم فراهم کند. آنچه در این مقاله مورد نظر است، تحلیل فرایند برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی بر اساس مدل واکر است. انتخاب مدل واکر به دلیل پویایی، مبتنی بر چانه‌زنی و تفکر، اقتباس از مطالعات آموزش عالی، مبتنی بر داده‌های واقعی و تطابق با ساختار آکادمیک برنامه‌های درسی دانشگاهی صورت گرفته است. با توجه به موارد فوق، در این مطالعه تلاش شده تا به پرسش‌های زیر پاسخ داده شود:

۱. تدوین برنامه‌های درسی و دانشگاهی تا چه حد با الگوی مورد نظر واکر تطبیق دارد؟
۲. نظام آموزش عالی ایران تا چه حد، زمینه تدوین برنامه‌های درسی را بر اساس مدل واکر دارا می‌باشد؟

الگوی طبیعت‌گرایانه واکر

با توجه به محوریت نظریه واکر در این مقاله، به دیدگاه‌های او در خصوص تدوین برنامه‌های درسی پرداخته می‌شود. دکتر واکر (استاد سابق دانشگاه استنفورد) دانش‌آموخته همان دانشگاه در رشته تعلیم و تربیت و صاحب آثار علمی زیادی است

که دارای شهرت قابل توجهی نیز می‌باشند. اولین نوشته‌های او در سال‌های ۱۹۷۰ منتشر شد؛ او مدل خود را برای برنامه‌ریزی درسی در سال ۱۹۷۱ و تحت عنوان مدلی طبیعت‌گرا برای برنامه‌ریزی درسی در مجله «مطالعات مدرسه» معرفی کرد و در سال‌های ۱۹۹۰ و ۲۰۰۳ در کتاب معروف خود یعنی «مبانی برنامه درسی» به شرح و بسط آن همت گمارد (مارش^۱ و ویلیس^۲، ۲۰۰۷). مدل‌های طبیعت‌گرا بر رویدادهای طبیعی، واگرا، چند بعدی، مورد توافق افراد، کل‌نگری و انسانگرایی تأکید دارند (لینکلن^۳ و گوبا^۴، ۱۹۸۵). اورنستاین^۵ و هانکینز^۶ (۱۹۹۳) می‌گویند الگوی طبیعت‌گرا در برنامه درسی دارای پیش‌فرض‌های زیر است:

- برنامه درسی حاصل تعامل یادگیرنده، یاددهنده و دانش است؛
- همواره نمی‌توان همه اهداف را از پیش تعریف کرد؛
- محتوای یادگیری همیشگی و قطعی نیست؛
- یادگیری بر اساس خلق دانش شکل می‌گیرد؛
- برنامه‌ریزی درسی فرایندی تعاملی است.

در حوزه تعلیم و تربیت، دیدگاه طبیعت‌گرایانه به فلسفه ساختن‌گرایی باز می‌گردد که توسط گوبا و لینکلن توسعه یافته است، اما در حوزه برنامه درسی کاربرد الگوهای طبیعت‌گرایانه را واکر در سال ۱۹۷۱ مطرح کرد و کسانی مانند گلاثورن مراحل را برای آن بیان کرده‌اند.

واکر می‌گوید در مدل طبیعت‌گرایانه آنچه عملاً در فرایند برنامه‌ریزی درسی رخ می‌دهد، مورد توجه است. او بر این اساس، مدل سه مرحله‌ای خود را پیشنهاد کرده است. این مدل واکنش‌های زیادی را به دنبال داشت و پرسش‌های زیادی را با خود در ذهن برنامه‌ریزان طرح نمود که این پرسش‌ها منجر به طرح انتقادات جدی نسبت به مدل واکر گردید. او در چاپ‌های بعدی کتاب خود تلاش کرد، به این انتقادات

۱. Marsh, C.S

۲. Willis, G

۳. Lincoln

۴. Guba

۵. Ornstein

۶. Hunkins

پاسخ دهد، اما تغییر بنیادی در مدل خود ایجاد نکرد (تامیر، ۱۹۸۴؛ لوینگستون، ۲۰۰۷). گلاثورن و همکاران (۲۰۰۶) واکر را جزو برنامه‌ریزان درسی سخت^۱ (در مقابل پاینار^۲ و دیگر نو مفهوم‌گرایان که دیدگاه‌های خود را از مذهب، فلسفه، ادبیات و هنر گرفته‌اند) طبقه‌بندی کرده و می‌گویند واکر مدل خود را براساس داده‌های سخت و کاربرد رویکرد منطقی برنامه‌درسی در عمل تدوین کرده و تحت تأثیر مستقیم دیدگاه‌های شواب^۳ و تایلر بوده است (ص ۷۱).

واکر با اقتباس از شواب و تأکید بر فرایند عمل فکورانه^۴ (مهرمحمدی، ۱۳۸۱) و یا شور و بررسی (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۸) در کانون برنامه درسی، این فرض اساسی را که درگیر شدن افراد در تدوین برنامه‌های درسی منجر به کاهش فاصله با اجرا می‌شود، را مطرح کرد و نقش یاران آموزشی^۵ را برجسته‌تر نمود (لوینگستون، ۲۰۰۷). رویکرد واکر بر خلاف منطق خطی تایلر به آنچه عملاً در طراحی برنامه‌های درسی رخ می‌دهد، می‌پردازد و بر فهم پیچیدگی فرایند برنامه‌ریزی درسی تأکید خاص دارد (مارش، ۱۹۹۷؛ ص ۱۲۹). واکر به صورت خاص علاقه‌مند بود چگونگی حرکت عملی برنامه‌ریزان به سمت تکالیف‌شان را به تصویر بکشد تا اینکه بایدها و نبایدها را بحث کند. همکاری در پروژه‌های عملی تدوین برنامه‌های درسی در سال‌های ۱۹۷۰-۱۹۶۰ خصوصاً طرح کترینگ^۶ فرصت خوبی در اختیار واکر قرار داد تا افکارش را با داده‌های عملی مورد آزمون قرار دهد (مارش و ویلیس، ۲۰۰۷).

مارش (۲۰۰۹) مدل واکر را در طبقه مدل‌های توصیفی و در کنار مدل استن‌هاوس^۷ قرار داده و می‌گوید کانون فعالیت در این مدل به فرایند تدوین برنامه‌های درسی متمرکز است و پیش از آنکه محصول مدنظر باشد، درک پیچیدگی‌های برنامه مورد نظر است (ص ۲۷). مدل واکر دارای سه مرحله اصلی است که در شکل

۱. Hard curricularist

۲. Pinar, W

۳. Schwab, J

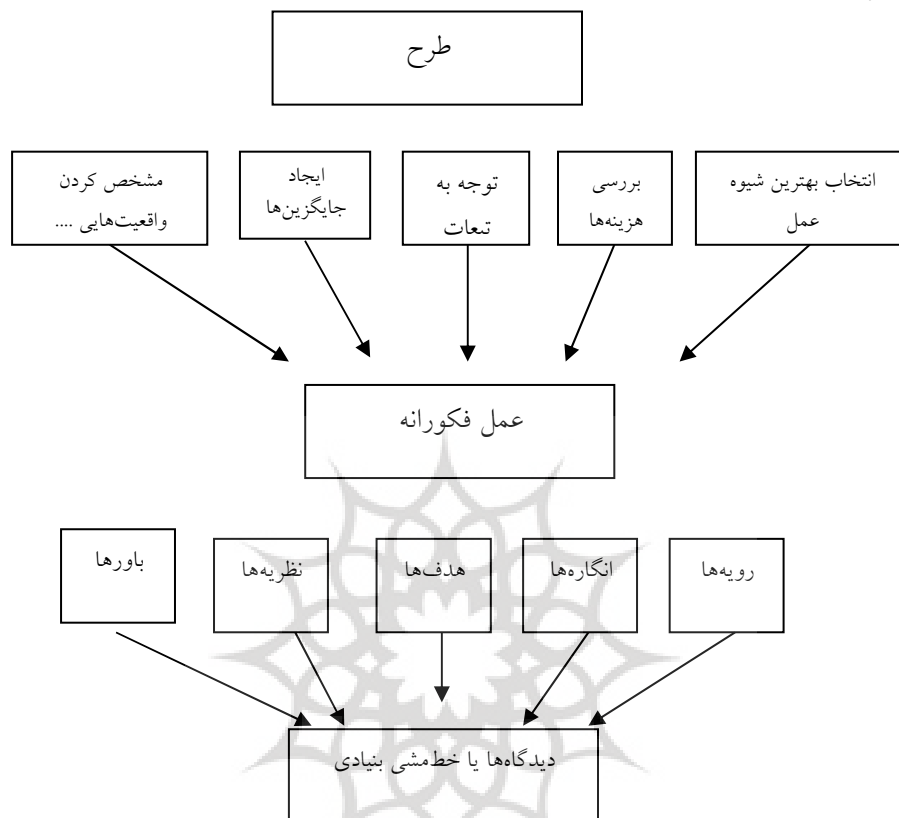
۴. Deliberation

۵. Stakeholder

۶. Kettering

۷. Stanhouse

۲ نشان داده شده و شامل دیدگاه بنیادی^۱ (خط‌مشی اعتقادی)، تأمل و بررسی و طرح یا برنامه^۲ است.



شکل (۲) مجموعه ارتباط‌های موجود بین مواد آموزشی مورد استفاده

اولین مرحله (شروع) در مدل واکر، دیدگاه بنیادی (خط‌مشی اعتقادی) یا «سکو» (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۸) آورده شده است. واکر با الهام از دیدگاه شواب (۱۹۶۹) می‌گوید همهٔ افرادی که درگیر فعالیت برنامه‌ریزی درسی می‌شوند، دارای دیدگاه، ارزش‌ها، اعتقادات و اولویت‌هایی هستند که آنها را با خود به موقعیت تدوین برنامه

۱. Platform

۲. Design

می‌آورند (مارش، ۱۹۹۷؛ ص ۱۳۰). مرحله آغازین نوعاً، شامل مفاهیم (باورها در خصوص آنچه وجود دارد و آنچه ممکن است)، نظریه‌ها (شامل باورها در خصوص روابطی که موجودیت‌ها با هم دارند)، هدف (باورها در خصوص مطلوبیت)، انگاره‌ها (نشان‌دهنده چیزی که تصریح نشده) و رویه‌ها (نشان‌دهنده چرخه‌های عمل بدون تصریح آنچه مطلوب) می‌باشد.

دومین مرحله در الگوی واکر، عمل فکورانه (گام فرایند) است. مفهوم عمل فکورانه را شواب به صورت جدی در بحث برنامه‌ریزی درسی مطرح نمود و بعدها توسط کسانی مانند واکر، کانلی، فاکس، وست‌بوری، ویک، رید، آیزنر، پیرا، رابی و نایتر به کار رفته است (مالدر^۱، ۱۹۹۱). واکر (۲۰۰۳) عمل فکورانه را در کنار دیالوگ بحث می‌کند و می‌گوید عمل فکورانه بحثی است که تصمیم‌سازی مبتنی بر حل مسأله را با خود دارد (ص ۲۰۰۶). به عبارت دیگر، یکی از ضرورت‌هایی که برای این مفهوم در برنامه درسی لحاظ شده، مشارکت توأم با تدبیر و حل مسأله در تدوین برنامه‌ها است (جکسون^۲، ۱۹۹۲). راید (۱۹۸۷) در تعریف عمل فکورانه می‌گوید، روشی که برای حل مسائل عملی مورد استفاده قرار می‌گیرد و شامل گفتگوهای منجر به نتیجه بین افراد درگیر در تدوین برنامه است و ویژگی‌های زیر را در بردارد:

- شرکت‌کنندگان در یک فرایند یادگیری، حل مسأله می‌کنند؛
- شرکت‌کنندگان در بحث خود رویه‌های متنوعی را بررسی می‌کنند؛
- شرکت‌کنندگان فعالیت‌ها و موقعیت‌هایی که معانی متفاوتی نزد افراد دارند را شناسایی می‌نمایند؛
- شرکت‌کنندگان به دنبال یک راه حل خاص نیستند؛
- شرکت‌کنندگان تشخیص می‌دهند که راه‌حل‌های ثابت بر اساس اصول از پیش تعیین شده مفید نیست؛
- شرکت‌کنندگان فرض می‌کنند که راه‌حل مسائل عملی از طریق عمل به دست می‌آید (مارش، ۱۹۸۷: ۱۳۲).

مفهوم عمل فکورانه، معرف مهم‌ترین و در عین حال پیچیده‌ترین فعالیت در جریان برنامه‌ریزی درسی است و ناظر بر اتخاذ بهترین و مناسب‌ترین تصمیم (تصمیم

۱. Mulder, M

۲. Jackson

سنجیده و متین همراه با تأمل و تدبیر) در ارتباط با موقعیت، موضوع یا مأموریتی خاص می‌باشد (مهر محمدی، ۱۳۸۱). شواب در نظریه عمل‌گرای خود عمل‌فکوران را در کانون بحث قرار داده و روش پژوهش در برنامه درسی را متکی بر عقلانیت و خرد عملی دانسته است که از آن اعمال قابل دفاع بیرون می‌آید. پارکر و همکاران (۱۹۹۹) موفقیت برنامه درسی را در پرسش محوری (نه پاسخ محور) و عمل‌فکوران (نه انتقال^۱) می‌دانند. هرود^۲ (۲۰۰۳) عمل‌فکوران را در برنامه‌ریزی درسی رویکردی دمکراتیک توصیف می‌کند که ممکن است خوب درک شده باشد، اما خوب مورد پژوهش قرار نگرفته است.

شواب فرایند عمل توأم با فکر را در چهارچوبی مورد بحث قرار می‌دهد که از آن با عنوان مقوله‌های اصلی^۳ یاد می‌کنند و شامل موضوعات درسی، یادگیرندگان، محیط اجتماعی و مدرسان است و اینها در واقع عمل‌فکوران را تسهیل می‌کند (لوینگستون، ۲۰۰۷). مفهوم مقوله‌های اصلی ناظر بر عناصر یا مقوله‌های مشترکی است که در تمام موقعیت‌های عملی یادگیری-یاددهی حضور دارند و به نظر شواب ذاتاً دارای اهمیت یکسانی هستند (مهرمحمدی، ۱۳۸۷: ۳۰۰). واکر (۲۰۰۳) معتقد است در گفتمان برنامه درسی مقوله‌های اصلی ابزار مفهومی مفیدی قضاوت متعادل هستند و باعث می‌شود هیچ یک از عناصر اصلی در موقعیت یادگیری مورد غفلت قرار نگیرد (ص ۲۳۴). مقوله‌های اصلی در فرایند عمل‌فکوران باعث می‌شود، برنامه‌ریزان بحث خود را در چارچوبی منجر به حل مسأله دنبال کنند و گرایش به یکی از عناصر موقعیت یادگیری پیدا نکنند.

پاینار و همکاران (۱۹۹۵) می‌گویند دکر واکر و ویلیام رید در واقع پا را از شواب فراتر گذشته و از این مفاهیم در کانون برنامه‌ریزی درسی استفاده کردند. رید در چندین کتاب و مقاله مفهوم عمل‌فکوران را مورد مذاقه قرار داده و در کتاب برنامه درسی به عنوان نهاد و عمل^۴ (۱۹۹۹) می‌گوید، تصمیم‌گیری‌ها در برنامه درسی معمولاً نیازمند عمل‌فکوران است، زیرا بر اساس آن اعمالی رخ می‌دهد که ممکن است گمراه کننده باشد. عمل‌فکوران یک روش طبیعی است که دیگران را در فرایند

۱. Transmission

۲. Herod, L

۳. Commonplaces

۴. Curriculum as Institution and Practice

کار درگیر می‌کند، تصمیم‌سازی عاقلانه را به دنبال دارد و فهم برنامه درسی را آسان می‌نماید (واکر ۲۰۰۳).

با توجه به اهمیت کانونی گام دوم مدل واکر، شناخت اجزاء تشکیل دهنده آن ضرورت می‌یابد. همان طور که در شکل نیز مشاهده می‌شود، گام دوم مدل واکر شامل موارد زیر است:

- مشخص کردن واقعیت‌هایی که برای تکمیل و پایان کار نیازمندند؛
 - ایجاد رویه‌های جایگزین و مورد نظر؛
 - توجه به تبعات؛
 - وزن‌دهی به هزینه‌ها و تبعات؛
- انتخاب قابل دفاع (مارش، ۱۹۹۷: ۱۳۰).

گام پایانی در مدل واکر، «طرح^۱» است که از عمل فکورانه منتج می‌شود. در واقع، آنچه در مرحله عمل فکورانه رخ می‌دهد خودبخود تصمیم‌هایی برای عمل به دنبال دارد. واکر می‌گوید مرحله «طرح» در برنامه‌ریزی درسی نوعاً شامل ملاحظات تلویحی و تصریحی^۲ است (مارش و ویلیس، ۲۰۰۷). مارش (۱۹۹۷) می‌گوید زحمت و تلاش تیم برنامه‌ریزی در مرحله عمل فکورانه، راه آنها را آشکار کرده و به شکل‌گیری مبانی تلویحی برنامه درسی می‌انجامد (ص ۱۳۲). وقتی گروه طراحی به نوعی از خودآگاهی در مورد باورها، شرایط مسأله‌ساز و راه‌حل‌های بالقوه رسیدند، خود به خود وارد مرحله طرح شده‌اند، هرچند ممکن است هنوز بحث‌هایی در مورد برنامه وجود داشته باشد. مارش و ویلیس (۲۰۰۷) می‌گویند، نتیجه مرحله طرح خلق برنامه درسی طراحی شده‌ای است که ممکن است شامل موضوعات خاص، موارد آموزشی، فعالیت‌های یادگیری و یا توصیه‌هایی برای اجرا باشد.

نظریه واکر در مورد برنامه‌ریزی درسی پس از مطرح شدن و به کار رفتن به وسیله خود او، توسط افراد دیگری نیز به کار برده شده است. رایس (۲۰۰۰) و اونوسکو (۱۹۹۶) گام دوم الگوی واکر را بسیار دشوار ارزیابی کرده و هدایت آن را مستلزم مهارت و دانش خاص می‌دانند (مارش و ویلیس، ۲۰۰۷: ۸۱). هر چند کسانی مانند رایس (۱۹۹۳)، مولدر (۱۹۹۱)، رید (۱۹۹۸) مدل واکر را مناسب برای تمامی سطوح برنامه تحصیلی می‌دانند. افرادی نظیر دال (۱۹۹۳)، نایت (۲۰۰۱)، پارکر (۲۰۰۳) و

۱. Design

۲. Implicit and explicit considerations

لوینگستون (۲۰۰۷) این مدل را مناسب نظام آموزش عالی دانسته و معتقدند اعضای هیئت علمی با توجه به دانش و توانایی‌هایی که دارند، می‌توانند مرحله تأمل را به راحتی پشت سر گذاشته و برنامه مناسبی را طراحی نمایند. نایت (۲۰۰۱) می‌گوید در آموزش عالی، فرایند بر محصول تقدم دارد. او با استفاده از رویکرد خطی در برنامه‌های درسی آموزش عالی بر لزوم جامعیت در برنامه‌های درسی دانشگاهی تأکید می‌کند.

مارش (۱۹۹۷) می‌گوید، هرچند پژوهش‌ها در خصوص مدل توصیفی واکر در حد معرفی باقی مانده و هنوز پژوهشی جدی در خصوص میزان اجرایی بودن آن انجام نشده، اما نقاط قوت و ضعف زیر برای آن متصور است:

مزایا:

- ارائه تصویری روشن و دقیق از آنچه عملاً در خلال برنامه‌ریزی درسی رخ می‌دهد؛
- تأکید بر نیاز تیم برنامه‌ریزی به صرف وقت زیاد برای گفتگو به منظور گذر کردن از مرحله آغازین، پشت سر گذاشتن تفاوت‌ها در خط‌مشی و تعهد نسبت به عمل فکورانه؛
- برجسته شدن بحث و جدل و اگرچه می‌تواند در هر تیم برنامه‌ریزی درسی رخ دهد.

معایب:

- عدم توجه به تفاوت برنامه‌ریزی درسی در مقیاس وسیع و در مقیاس کوچک؛
- محدودیت زمانی و مشارکت افراد در فرایند عمل فکورانه؛
- تحقق نیافتن این فرض که برنامه‌ریزان افرادی مشتاق و علاقه‌مند به حوزه برنامه درسی هستند؛
- عدم کارایی مدل برای فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی که منظم و از قبل تعریف شده بوده و مسأله محور نیست.

روش تحقیق

ماهیت مدل واکر و شرایطی که تحت آن برنامه‌های درسی دانشگاهی تدوین می‌شود به نوعی روش مطالعه آن را محدود می‌نماید. ایده‌آل آن است که یک برنامه با استفاده از این مدل، تدوین و اجرا شود؛ در غیر این صورت صرفاً باید به تحلیل وضع موجود بسنده کرد.

آنچه در این تحقیق انجام شده، بیشتر به پژوهش کیفی نزدیک است و می‌توان آن را موردکاوی دانست. بر این اساس، اطلاعات با استفاده از روش مصاحبه و از نمونه‌ای (۱۰ نفر) در دسترس (از مدیران عالی و میانی وزارت علوم) که قبلاً در شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی برنامه‌ریزی و یا دفتر گسترش آموزش عالی در فرایند تدوین و یا بازنگری برنامه‌های درسی مشارکت داشته‌اند و به نوعی با فرایند تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی آشنا بوده‌اند، جمع‌آوری گردید. مصاحبه‌ها به صورت سازمان یافته و با محوریت پرسش در مورد نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی و تطابق فرایند آن با مدل واکر، انجام شده است. با توجه به این که موضوع تدوین برنامه‌های درسی و بازنگری آنها در چند سال اخیر به صورت نیمه متمرکز انجام می‌گیرد، تلاش شده تا وضع موجود برنامه‌های درسی با توجه به رویکرد واکر تحلیل شود و این تحلیل با توسل به مقوله‌بندی و مقایسه دیدگاه‌های افراد مصاحبه شونده و نظر واکر شکل گرفته است.

یافته‌ها

اولین پرسش تحقیق، به میزان تطابق نظام تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی با الگوی واکر می‌پردازد. نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران به دو صورت عمل می‌کند:

جدول (۱) فرایند برنامه‌ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز

غیر متمرکز	متمرکز
۱. تدوین برنامه در سطح گروه ۲. بررسی برنامه در شورای دانشگاه ۳. اخذ تأیید هیأت ممیز دانشگاه ۴. ابلاغ برنامه برای اجرا	۱. اعلام نیاز برای راه‌اندازی یک دوره کارشناسی، کارشناسی ارشد و یا دکتری و پیشنهاد برنامه؛ ۲. بررسی در دفتر گسترش آموزش عالی به وسیله کمیته رشته مورد نظر؛ ۳. اصلاح و یا تصویب برنامه درسی دوره مورد نظر؛ ۴. تصویب و ابلاغ.

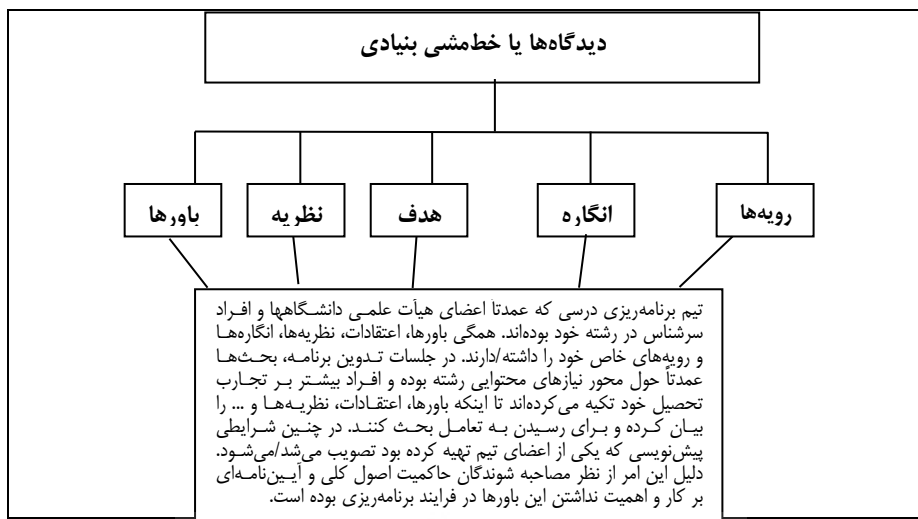
نظرات مصاحبه‌شوندگان در مورد سؤال اول، به صورت خلاصه در جدول ۲ و نمودار شماره ۱ آمده است. همان طور که مشاهده می‌شود، از نظر مصاحبه‌شوندگان، تیم تدوین برنامه‌های درسی، فرایند مورد نظر در مدل واکر را طی کرده و از نظر کلی روش اعمال شده با این مدل هماهنگی دارد. اما این که در تیم‌های تدوین برنامه چه رخ داده با آنچه مورد نظر واکر است، هماهنگ نیست.

جدول شماره (۲) تطبیق فرایند برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی براساس مدل واکر

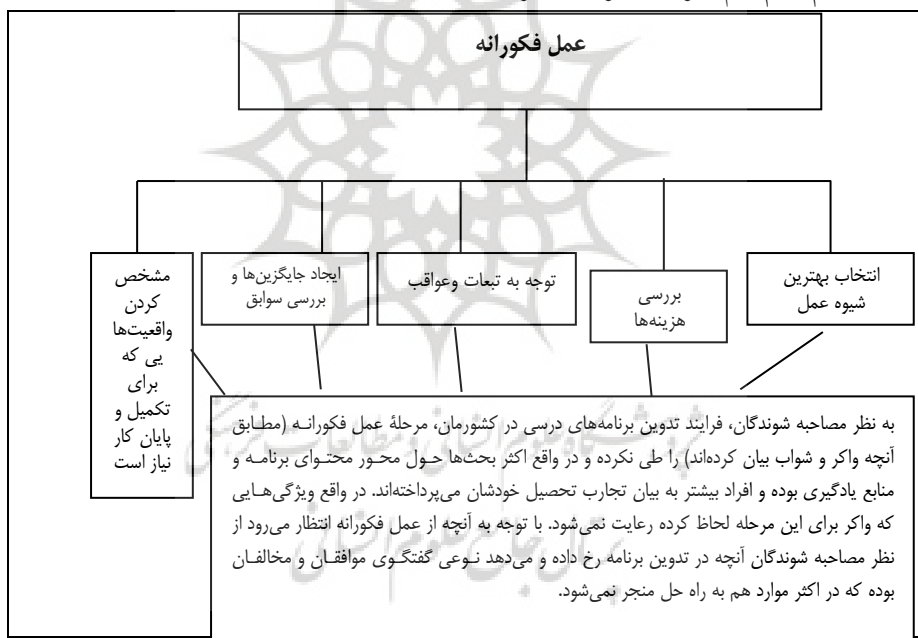
ردیف	گویه‌ها	نظر مصاحبه‌شوندگان
۱	هماهنگی کلی با مدل واکر	به مقدار زیادی هماهنگ است (۸ نفر موافق)
۲	طی شدن مراحل سه گانه در فرایند تدوین برنامه‌های درسی	هماهنگی زیادی ندارد (۷ نفر مخالف)
۳	بیان دیدگاهها، عقاید، نظرات و ... در فرایند تدوین برنامه	تا حدودی هماهنگ است (۵ نفر موافق)
۴	بحث و جدل منجر به حل مسأله در جلسات تدوین برنامه	هماهنگی زیادی ندارد (۸ نفر مخالف)
۵	عمل فکورانه و تصمیم‌گیری منجر به تدوین خط‌مشی	هماهنگی زیادی ندارد (۷ نفر مخالف)
۶	مشارکت همگانی در تدوین برنامه‌های درسی	هماهنگی زیادی ندارد (۶ نفر مخالف)
۷	تدوین استراتژی‌های برنامه درسی در جلسات	هماهنگی زیادی ندارد (۸ نفر مخالف)
۸	بررسی شقوق مختلف برای رسیدن به اهداف	تا حدودی هماهنگ است (۵ نفر موافق)
۹	دستیابی به اجماع در مورد چارچوب برنامه درسی	تا حدودی هماهنگ است (۵ نفر موافق)
۱۰	در فرایند برنامه‌ریزی تصمیم‌هایی برای عمل اتخاذ می‌شود	هماهنگی زیادی ندارد (۶ نفر مخالف)

همانطور که از جدول شماره ۲ بر می‌آید، شیوه برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی ایران با مدل مورد نظر واکر هماهنگی ندارد و در واقع آنچه در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی رخ می‌دهد، فرایندی کوتاه و حاصل آن، سرفصل‌هایی بوده است که به عنوان برنامه به دانشگاه‌ها، برای اجرا ابلاغ می‌شود.

اگر فرایند برنامه‌ریزی در مدل واکر را با آنچه در نظام برنامه‌ریزی آموزش عالی کشور رخ می‌دهد مقایسه نمائیم، نمودار زیر به دست می‌آید:



در گام دوم هم شرایط زیر حکمفرما است:



نمودار شماره (۱) تطبیق نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی بر اساس فرایند مدل واکر

برنامه‌های درسی مورد نظر واکر که ماحصل مرحله تأمل مبتنی بر تفکر است با آنچه در نظام آموزشی عالی ایران تحت عنوان برنامه درسی مصوب می‌شود، متفاوت است. بر اساس نظر مصاحبه‌شوندگان، ماحصل کار تیم‌های برنامه‌ریزی درسی، سرفصل‌هایی است که برای یک رشته یا دوره تدوین می‌شود و سندی لازم‌الاجرا می‌باشد. از نظر واکر مرحله «طرح» حاصل تلاشی است که برنامه‌ریزان در مرحله عمل فکورانه متحمل می‌شوند و دربر دارنده مجموعه ارتباطاتی است که در بین مواد آموزشی مورد استفاده وجود دارد (مارش، ۲۰۰۷: ۸۱). با چنین نگاهی در ایران، تیم‌های برنامه‌ریزی کار خود را به عنوان بخشی از یک طرح از قبل تعریف شده و یا معما گونه انجام داده و با محدودیت بسیار زیاد، سرفصل‌ها تدوین می‌شود.

دومین پرسش این پژوهش، به امکان‌پذیری استفاده از الگوی واکر در تدوین برنامه‌های درسی باز می‌گردد. از نظر اکثر مصاحبه‌شوندگان، امکان به کارگیری الگوی واکر در نظام دانشگاهی ایران منوط به واگذاری اختیار برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها، دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی است؛ در غیر این صورت، امکان استفاده از این الگو که شاکله آن بر عمل فکورانه قرار دارد، در نظام برنامه‌ریزی متمرکز امکان‌پذیر نیست. ذکر این نکته ضروری است که برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دارای مزایای زیادی است، اما اینکه استفاده از مدل واکر منوط به چنین امری باشد بعید است. واکر مدل خود را بر اساس داده‌های برنامه‌ریزی درسی در سطح کلان تدوین کرده و به نظر می‌رسد در چنین سطحی کارایی بیشتری داشته باشد. در سطوح میانی و خرد شاید بهتر باشد از مدل‌های دیگری استفاده شود. از نظر مصاحبه‌شوندگان موانع زیر در این بخش شامل موارد زیر است:

- ۱- سیستم نیمه متمرکز برنامه‌ریزی درسی؛
- ۲- لازم‌الاجرا بودن سرفصل‌های مصوب شورای گسترش آموزش عالی؛
- ۳- عدم مشارکت انجمن‌های علمی در تدوین برنامه‌های درسی؛
- ۴- عدم مشارکت اعضای هیئت علمی در تدوین برنامه‌های درسی؛
- ۵- مشخص نبودن خط‌مشی‌های کلان دانشگاه‌ها و مستند نبوده‌ی مأموریت‌های آموزشی، پژوهشی و خدماتی؛
- ۶- حاکمیت برنامه‌های درسی پنهان؛
- ۷- مقاومت اعضای هیئت علمی در مقابل برنامه‌های ارسالی از سطوح بالاتر؛

- ۸- به حساب نیامدن اعضای هیئت علمی به عنوان سربازان اصلی نظام دانشگاهی در برنامه‌ریزی درسی؛
- ۹- مشخص نبودن مرز بین برنامه درسی، سرفصل‌ها و رشته‌های تحصیلی؛
- ۱۰- عدم وجود مراکز هدایت‌کننده برنامه‌های درسی مانند EDC پزشکی برای تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی؛
- ۱۱- عدم وجود برنامه‌های درسی محلی؛
- ۱۲- نگاه بالا به پایین (Top Down) در آموزش عالی؛
- ۱۳- عدم وجود برنامه‌های راهبردی در دانشگاه‌ها و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری؛
- ۱۴- عدم وجود سیستم بازخوردی در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی.

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه درسی در نظام آموزش عالی به عنوان یکی از درونداها، محسوب شده و تلقی عمومی از آن، همان سرفصل‌های مصوب است. برخی نیز سرفصل‌ها را سند برنامه درسی می‌دانند. این که برنامه درسی چه هست و چه نیست، موضوعی است محل مناقشه متخصصان این رشته (مهر محمدی، ۱۳۸۷). اما آنچه در دانشگاه رخ می‌دهد، عموماً در سه مأموریت اصلی آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی (بازرگان، ۱۳۷۴) اجرایی می‌شود، و برنامه‌های درسی جایگاه ویژه‌ای در تحقق مأموریت‌های فوق خصوصاً آموزشی دارند. یکی از اولین تلقی‌ها از برنامه درسی، مجموعه‌ای دروس و یا برنامه‌ای برای مطالعه در یک رشته خاص (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸) است که با آنچه در نظام آموزش عالی ایران می‌گذرد، هماهنگی دارد. نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی در ایران همانطور که گفته شد، حالت نیمه متمرکز دارد و تدوین برنامه‌ها، چه در سطح دانشگاه و چه در سطح ستاد وزارت، فاقد سازوکار و تشکیلات تخصصی است. این امر باعث کاهش سطح کیفی برنامه‌ها و عدم تغییرات بنیادی، پراکنده کاری و عدم رشد فرایند برنامه‌ریزی درسی شده است.

بارنت و همکاران (۲۰۰۱) می‌گویند برنامه درسی در آموزش عالی، شامل سه مؤلفه دانش، عمل و خود است که "دانش" در بردارنده موضوعات درسی در رشته، "عمل" مهارت‌های مورد نیاز و "خود" هویتی است که فرد با تحصیل در رشته‌ای خاص به دست می‌آورد (به عنوان مثال شخصیت مهندسی، هنری و ...). هماهنگی

بین سه عامل فوق در طراحی و اجرای برنامه‌ها باید محور فعالیت قرار گیرد و کلیت آن حفظ شود. برنامه‌های درسی در آموزش عالی ایران ممکن است در ظاهر این مؤلفه‌ها، داشته باشند، اما در عمل چنین نیست. بر این اساس، ویگینز^۱ و مکتای^۲ (۲۰۰۵) در کتاب خود طراحی برنامه‌های درسی دانشگاهی را فرایندی غیر مکانیکی دانسته و به تعامل در تدوین آنها تأکید کرده‌اند. لوینگستون (۲۰۰۷) به نقل از یک فیلسوف فرانسوی به نام ژیل دیلو می‌گوید برنامه‌های درسی مانند علف هستند تا درخت و استدلال می‌کند فقط هنر تعامل، تأمل فکورانه و مشورت می‌تواند برنامه‌های درسی را به بار بنشانند. چنین امری تحقق نخواهد یافت، مگر اینکه برنامه‌های درسی دانشگاهی در قالب رسالت و مأموریت دانشگاه و بر اساس سازوکاری علمی و دقیق تدوین شود.

در پژوهش حاضر، بحث تدوین و طراحی برنامه‌های درسی دانشگاهی با استفاده از مدل دکر واکر مورد بررسی و مذاقه قرار گرفت. نتایج، حاکی از عدم هماهنگی نظام برنامه‌ریزی درسی ایران با الگوی مورد نظر واکر بود. الگوی واکر به دلیل اهمیت دادن به نظر خبرگان تلاش می‌کند تا تصویری دقیق از آنچه واقعاً در خلال برنامه‌ریزی درسی رخ می‌دهد، ارائه نماید (مارش و ویلیس، ۲۰۰۷). از نظر واکر (۲۰۰۳) مدل او به علت مبتنی بودن بر داده‌های واقعی از قابلیت اجرا در سیستم آموزش عالی قابل پیاده‌سازی است. هرچند کسانی مانند راس (۱۹۹۳) و کندی (۱۹۹۸) از کاربرد الگوی واکر دفاع کرده و آن را قابل اجرا می‌دانند، اما همان طور که مارش و ویلیس (۲۰۰۷) می‌گویند انتقادهایی نیز به کار واکر وارد است (ص ۸۲). از سوی دیگر لوینگستون (۲۰۰۷) از مرحله «عمل فکورانه» به عنوان هنر یاد کرده و می‌نویسد در بسیاری موارد، کسانی که الگوی واکر را سرلوحه خود قرار می‌دهند فقط با هنرمندی می‌توانند از گام دوم بگذرند و در بسیاری موارد آنچه در این مرحله حاصل می‌شود، چیزی بیشتر از سرفصل نیست و از سرفصل نمی‌توان انتظار زیادی داشت.

بررسی‌های نویسندگان مقاله حاضر بر روی متون برنامه درسی نشان می‌دهد، مدل واکر در اکثر کتاب‌های عمومی حوزه برنامه‌ریزی درسی مورد بحث قرار گرفته و

۱. Wiggins, G

۲. McTigh, J

ارجاعاتی به آن داده شده است، اما پژوهش‌های زیادی در این خصوص انجام نشده و محدود به مواردی است که در متن مقاله به آنها اشاره شد. مرور کتاب‌های جدیدتر (بعد از سال ۲۰۰۰) حاکی از کاهش بخش‌های مربوط به مدل واکر است (مانند مارش، ۲۰۰۸ و مارش و ویلیس، ۲۰۰۷). البته باید توجه داشت که خود واکر هم در کتاب مبانی برنامه درسی (۲۰۰۳) تمرکز خود را بر عمل فکورانه قرار داده و در دو بخش مجزا آن را به بحث گذاشته (صفحه‌های ۲۲۷ تا ۲۴۴) هر چند اشاره مستقیمی به مدل خود نکرده است. این امر ممکن است دلایل متعددی داشته باشد که مهم‌ترین آن دشواری اجرای مدل است. با این وجود، دیدگاه واکر حاوی تلویحاتی برای نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی است که عبارت‌اند از:

۱- برنامه درسی یک پیشنهاد است و نه تجویز. مدل واکر بر این نکته تأکید دارد که برنامه درسی پیشنهادی است که باید با مشارکت همگان مورد بحث قرار گرفته و با نگاه تأمل‌مبندی بر تفکر و حل مسأله تدوین شود (هوارد، ۲۰۰۷).

۲- کسانی که در تیم‌های تدوین و یا بازنگری برنامه‌های درسی مشارکت دارند عمدتاً اعضای هیأت علمی متخصص در رشته‌های خاص هستند که می‌توانند با مشارکت، عمل فکورانه و گفتمان اثربخش کیفیت برنامه‌های درسی را افزایش دهند. همانطور که کوخ و همکاران (۲۰۱۰) در تجربه مشارکت ذی‌نفعان^۱ در فرایند برنامه‌ریزی دانشگاهی تأکید کرده‌اند، تدوین مشارکتی برنامه‌های درسی ضمن کاستن از دشواری کار، روحیه همکاری در بین اعضای هیأت علمی را تقویت خواهد کرد. در این بخش تأسیس مراکز توسعه آموزش در دانشگاه‌ها می‌تواند بسیار مفید باشد.

۳. اگر موافق با اسمیت (۲۰۰۰) فرایند نظریه به عمل در برنامه درسی را شامل چهار مرحله به شرح زیر تلقی کنیم:

- ❖ برنامه درسی به عنوان دانشی که باید منتقل شود (تلقی از برنامه درسی به عنوان مجموعه سرفصل‌های دروس)؛
- ❖ برنامه درسی به عنوان تلاش برای دستیابی دانشجویان به اهداف (تلقی نتیجه محور و تایلری از برنامه درسی)؛
- ❖ برنامه درسی به عنوان فرایند (تلقی برنامه درسی به عنوان آنچه در کلاس درس بین دانشجو و استاد می‌گذرد)؛

❖ برنامه درسی به عنوان تاثیرگذاری متقابل عمل بر نظر و بالعکس^۱ (تلقی تعامل پویا بین عمل و نظر در برنامه درسی و اثرگذاری آنها بر یکدیگر در برنامه درسی). می‌توانیم بگوییم در نظام آموزش عالی ایران هنوز در مرحله تدوین سرفصل‌ها برای ارائه در دوره‌های آموزشی قرار دارد و بنا به نظر مصاحبه شونده‌گان برنامه درسی دانشگاهی فقط در سرفصل خلاصه می‌شود. همانطور که مهرمحمدی (۱۳۸۷الف) می‌گوید، تلقی رایج از برنامه‌ریزی درسی در ایران قرائت حداقلی است (ص ۱۳) و توجه به مراحل الگوی واکر در تدوین برنامه‌های درسی آموزش عالی و کسب تجربه در چانه‌زنی و گفت‌وگو منجر به تصمیم متفکرانه و حل مسأله در فرایند طراحی برنامه‌های درسی می‌تواند زمینه را برای اصلاح نگاه به برنامه‌های درسی آموزش عالی فراهم کند. تحقق چنین امری مستلزم ارتقای دانش برنامه‌ریزی درسی و واگذاری این امر به متخصصان این رشته است.

۴. عوامل متعددی بر مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی اثر دارند که شامل عوامل علمی، حرفه‌ای، سازمانی، برون سازمانی، اصول سازمانی، انگیزش (فتیحی و اجارگاه و مؤمنی، ۱۳۸۷) است. این عوامل به صورت مستقیم بر برنامه‌های درسی نیز اثر دارند. در نظام آموزش عالی ایران به دلیل محوریت اعضای هیأت علمی در تدوین برنامه، سایر ذی‌نفعان به حساب نیامده‌اند. استفاده از الگویی مانند مدل واکر منجر به رشد حرفه‌ای اعضای هیئت علمی و مشارکت سایر افراد مانند دانشجویان، دانش‌آموختگان، کارکنان و کارفرمایان در برنامه‌ریزی درسی می‌شود.

۵. با توجه به مفید بودن الگوی واکر برای برنامه‌ریزی درسی در سطح کلان به نظر می‌رسد نظام برنامه‌ریزی درسی ایران بتواند با محور قرار دادن این مدل ساختار کلان برنامه‌های درسی را به صورت متمرکز تدوین و سطوح میانی و خرد به دانشگاه‌ها واگذار گردد. چنین امری مستلزم استقرار نظام برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز و واگذاری تصمیم‌های میانی و خرد به دانشگاه‌ها است.

منابع

- اجتهادی، مصطفی (۱۳۷۴). بررسی توان دانشگاه‌ها از مصوبه شورای عالی برنامه‌ریزی در مورد واگذاری پاره‌ای اختیارات به دانشگاه‌ها. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۹، ص ۱۵۹-۱۴۳.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۴). ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳ و ۴، ص ۱-۲۲.
- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات دانش روز.
- فتحی و اجارگاه، کورش؛ مؤمنی، حسین (۱۳۸۷). بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی. مجله انجمن آموزش عالی ایران، شماره ۱، ۱۶۵-۱۳۹.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه‌ریزی درسیک نظریه عمل‌گرای شواب. فصلنامه نوآوری آموزشی، شماره ۱ سال اول (۲۳-۳۷).
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). برنامه درسی: نگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: انتشارات سمت.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷ الف). تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ضرورت‌ها و فرصت‌ها. مجله انجمن آموزش عالی ایران، شماره ۳، (۱-۱۸).
- نوروززاده، رضا و همکاران (۱۳۸۵). وضعیت سهم مشارکت دانشگاه‌ها در بازنگاری برنامه‌های مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۲، ص ۷۱-۹۳.
- وزیری، مزده (۱۳۷۸). نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ویژگی‌ها و جهت‌گیری‌ها. رساله دکتری، تهران دانشگاه تربیت مدرس.

Akker, J.J.H. van den. (2003). *Curriculum perspectives: an introduction*. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.). *Curriculum landscape and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Chan, B (1977). After Tyler, What? A Current Issue in Curriculum Theory. *Education Journal*, No.VI
- DeZure, Deborah (2005). *Innovation in Undergraduate Curriculum*. In: Encyclopedia of Education, James W. Guthrie (Editor), MacMillan Reference Library.
- Doll, W. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- George, Judith W. (2009). Classical Curriculum Design. *Arts and Humanities in Higher Education*, (8)2: 160-179
- Glathorn, P and et al (2005). *Curriculum Leadership*. Boston: Allyn & Bacon Press.
- Herod, Lori (2003). *Curriculum Deliberation Online*. Literacies, no fall.
- Hewitt, T. W (2006). *Understanding and shaping curriculum: what we teach and why*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications
- Howard, Judith (2007). *Curriculum Development*. Available in: org.elon.edu/catl/documents/curriculum%20development.pdf.
- Jackson, P. (1992). *Conceptions of curriculum and curriculum specialists*. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (3-40). New York: Macmillan.
- Keogh, J and et al (2010). Involving the Stakeholders in the Curriculum Process: A Recipe for Success? *Nurse Education Today*, no 30, 37-43.
- Knight, P. T. (2001). Complexity and curriculum: A process approach to curriculum-making. *Teaching in Higher Education*, 6(3): 369-381.
- Lincolln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Livingston, Don (2007). Learning the Art of Curriculum Deliberation: One Professor's Story. *Georgia Educational Researcher*, (5)1.
- Marsh, C. & Willis, P. (2007). *Curriculum: Alternative approaches. ongoing issues*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Marsh, C.J. (1997). *Perspectives: Key concepts for understanding curriculum I*. London: Falmer Press.
- McTighe, J. and Wiggins, G. (2005). *the Understanding by Design Handbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mulder, M (1991). Deliberation in Curriculum Conferences. *Journal of Curriculum and Supervision*, (6)4: 325-339.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum: Foundations, principles, and issues. (2nd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Parker, J. (2003). Reconceptualising the curriculum: From commodification to transformation. *Teaching in Higher Education*, 8(4): 529-543.

- Reid, W. (1978). *Thinking about the curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Reid, William (1999). *Curriculum as Institution and Practice: Essays in the Deliberative Tradition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schwab, J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington, DC: National Education Association.
- Smith, M. K. (2000). *Curriculum theory and practice*. The encyclopedia of informal education, www.infed.org/biblio/b-curric.htm.
- Smith, M. K. (2000). *Curriculum theory and practice*. The Encyclopedia of Informal Education. Available at <http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm>.
- Stark, Joan S. and Lattuca, Lisa R. (1997). *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tamir, Pinchas (1984). Curriculum Development in Science. *Research in Science Education*, 1984, 14, 198-205.
- Walker, D. (2003). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

