

## سواد برنامه درسی برای مدرسین دانشگاه از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی Curriculum Literacy of Lecturers in Viewpoints of Curriculum Studies

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۵/۲۶، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۲/۸/۱۱، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۹/۲۵

Z. Ababaf., (Ph.D Student), K. FathiVajargah., (Ph.D), M. Farasatkah., (Ph.D) & Y. Mehralizadeh., (Ph.D)

**Abstract:** This paper is about professional components of curriculum literacy of lecturers in viewpoints of professors on curriculum studies. First, the perspective of curriculum theorists about the role of teachers (lecturers) in the curriculum, and the role that they have in this field are discussed. Phenomenon that requires serious consideration of the higher education system, but for some reason has been neglected. Professional competencies in the field of curriculum facilitate the participation of teachers in decisions regarding curriculum in college. This study used qualitative research method, and the depth semi-structured interviews with 12 professors of curriculum studies have done. The study is based on qualitative data through semi-structured interviews were conducted with 12 teachers of curriculum studies. Results about perspective of curriculum include three categories: curriculum as a document, curriculum as a plan, and the curriculum as a process. Each of them includes knowledge of the curriculum. The knowledge professional components of the curriculum include the basic knowledge of the curriculum, the Foundations of Curriculum and the higher education Policies. The limits of the professional components of each of the three main components of the perspective of curriculum are not the same.

**Keywords:** Curriculum literacy, Curriculum in higher education, professional competencies

زهرة عبايف<sup>۱</sup>، كورش فتحى واجارگاه<sup>۲</sup>، مقصود فراسخواه<sup>۳</sup> و يدالله مهرعلى زاده<sup>۴</sup>

**چکیده:** مطالعه حاضر، مولفه‌های حرفه‌ای مبتنی بر دانش برنامه درسی برای مدرسین (آموزشگری) در سطح آموزش عالی از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی را مورد کاوش و توصیف قرار داده است. داده‌های مورد مطالعه براساس پژوهش کیفی و از طریق انجام مصاحبه نیمه ساختارمند با ۱۲ مدرس حوزه مطالعات برنامه درسی انجام یافت. یافته‌ها نشان دادند که مدرسان مورد مصاحبه تلقی یکسانی نسبت به قلمرو برنامه درسی نداشتند. یافته‌های مربوط به نگاه برنامه درسی در سه طبقه: تلقی برنامه درسی به عنوان سند، تلقی برنامه درسی به عنوان نقشه و راهنمای عمل، و تلقی برنامه درسی به عنوان فرایند تفکیک شدند. مولفه‌های حرفه‌ای سواد برنامه درسی مدرسین در بعد دانش در سه نگاه دربردارنده مولفه‌های اصلی دانش اساسی، دانش مبانی برنامه درسی و دانش نسبت به سیاست‌گذاری‌ها در برنامه درسی آموزش عالی بوده است با این تفاوت که در نگاه برنامه درسی به عنوان سند، سه مولفه اصلی دانش برنامه درسی در محدوده آموزش قرار گرفته است. همچنین حدود و ثغور مولفه‌های حرفه‌ای مربوط به هر کدام از مولفه‌های اصلی دانش برنامه درسی در سه نگاه یکسان نبوده است.

**کلید واژه‌ها:** سواد برنامه درسی، برنامه درسی آموزش عالی، مدرسان دانشگاه، مولفه‌های حرفه‌ای

## مقدمه

سواد یک توالی از یادگیری را دربرمی‌گیرد، به نحوی که افراد را قادر می‌سازد تا به اهداف خود برسند، دانش و پتانسیل خود را رشد دهند و مشارکت کامل در اجتماع خود و جامعه بزرگ‌تر داشته باشند. از نظر تافلر<sup>۱</sup> (۱۹۷۰-۱۹۸۰)، بی‌سواد آن‌هایی هستند که نمی‌توانند یاد بگیرند، فراموش کنند و دوباره یاد بگیرند (گیبسون، ۲۰۰۸، ص، ۲۰۵).

افراد حرفه‌ای و از جمله مدرسان دانشگاه در حرفه و محیط کاری با مسائلی رو به رو می‌شوند که نیازمند بازاندیشی بر داشته‌های خود هستند. این امر صرفاً با نگاه جزء‌نگری و تخصصی امکان‌پذیر نیست؛ زیرا مسائل حرفه‌ای ماهیت چندوجهی دارند که ذهن باز را طلب می‌کنند. به همین دلیل دانش میان رشته‌ای به‌عنوان یک اصل وارد دنیای علم و حرفه شده است. مدرسان دانشگاه برای عمل حرفه‌ای به دانشی فراتر از دانش تخصصی خود نیاز دارند تا تلفیقی همگون از دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها را شکل دهند. کسب قابلیت‌های مربوط به ابعاد سه‌گانه مذکور سواد مدرسی دانشگاه تلقی می‌شود زیرا مدرسان را توانا در انجام تکلیف مدرسی می‌کند.

جنبه‌ای از سواد مدرسان دانشگاه مربوط به سواد برنامه درسی می‌شود زیرا مدرسان با فعل آموزش یا تدریس ارتباط دارند و از طرفی مقوله آموزش یا تدریس به مقوله برنامه درسی مربوط می‌شود. دوایل (۱۹۹۷)، معتقد است که برنامه درسی، عمل تدریس را شکل می‌دهد یا راهنمایی می‌کند و نمی‌تواند تحقق یابد مگر این که از طریق اقدامات مربوط به تدریس انجام شود. تدریس همیشه درباره چیزی است بنابراین نمی‌تواند از برنامه درسی جدا باشد و اقدامات مربوط به تدریس، خودش به کار بستن مفروضات و ماحصل برنامه‌های درسی است. بنابراین تلاش برای فهم<sup>۲</sup> تدریس نیاز به مطالعه برنامه درسی دارد (هویت، ۲۰۰۶). شولمن<sup>۳</sup> (۱۹۸۶) برنامه درسی را بخش مهمی از تدریس می‌داند. او معتقد است که بین تفکر و عمل و بین محتوا و روش جدایی وجود ندارد (پینار ۱۹۹۶). فتحی (۱۳۸۸)، در زمینه ارتباط بین برنامه درسی و آموزش به چهار دیدگاه تمایزی، مصالحه‌جویانه، تداخلی و اقتضایی اشاره کرده است که همگی قائل به ارتباط بین این دو مقوله هستند با این تفاوت که حوزه اختیارات مدرسان به‌عنوان مجریان برنامه درسی مصوب یا به‌عنوان برنامه‌ریزان درسی و یا هر دو متفاوت است. مهرمحمدی (۱۳۹۰)، معتقد است که مدرسان دانشگاه باید آموزش را به‌عنوان یک حوزه تخصصی به رسمیت بشناسند و کسب قابلیت در زمینه طراحی آموزشی با توجه به نظام متمرکز در حوزه برنامه‌ریزی درسی آموزش

- 
1. Toffler
  2. To understand
  3. Shulman

سواد برنامه درسی برای مدرسین دانشگاه از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی

عالی ضرورت دارد، اگرچه کسب قابلیت در زمینه تولید برنامه درسی در شرایط ایدآل باید جزء دغدغه‌های مدرسان دانشگاه باشد (ص، ۷).

پرداختن به مقوله برنامه درسی از دو جنبه قابل بحث است. یکی از جنبه‌های آن به نوع تلقی نسبت به برنامه درسی ارتباط دارد. برخی از صاحب‌نظران در حوزه مطالعات برنامه درسی، برنامه درسی را به‌عنوان یک نقشه برای تجارب یادگیری قلمداد می‌کنند که یادگیرندگان با راهنمایی مدرسه با آن مواجه می‌شوند. هدف آن فراهم کردن زمینه برای نظم بخشیدن و هدایت تجارب یادگیری است. در این معنا برنامه درسی به‌عنوان نتیجه و پیامد برنامه‌ریزی درسی در قالب یک طرح یا سند معرفی می‌شود (اولیوا، ۲۰۱۰). این برداشت از برنامه درسی دارای قدمت طولانی در تاریخ برنامه درسی است و عمده دانش برنامه درسی بر این تعریف متمرکز است. برداشت دیگر، برنامه درسی به‌عنوان حرفه<sup>۱</sup> است یا به‌عبارتی انجام عمل حرفه‌ای به کمک برنامه درسی مدنظر است. این برداشت از برنامه درسی در تقابل با برداشت قبلی از برنامه درسی نیست بلکه در همان راستا، قلمرو مطالعات برنامه درسی را فراتر از یک حوزه دیسیپلینی وسعت بخشیده است. این برداشت هم دارای قدمتی طولانی است، حداقل می‌توان به دیدگاه تابا<sup>۲</sup> (۱۹۶۲)، در زمینه الگو برنامه درسی اشاره کرد که برخلاف الگوی تایلر<sup>۳</sup> (۱۹۴۹)، به دو گروه متخصصان برنامه درسی و مدرسان اشاره می‌کند که در برنامه درسی نقش عمل‌کننده را برعهده دارند. در این جا تا با تاکید بر نقش مدرسان در برنامه درسی به‌نوعی به‌عمل حرفه‌ای مدرسان در حوزه مطالعات برنامه درسی اشاره کرده است. واکر<sup>۴</sup> (۲۰۰۳). مارش و ویلیز<sup>۵</sup> (۲۰۰۷) و اولیوا<sup>۶</sup> (۲۰۱۰)، دیگر صاحب‌نظرانی هستند که بر عمل حرفه‌ای مدرسان در برنامه درسی تاکید داشته‌اند.

هویت<sup>۷</sup> (۲۰۰۶)، به‌نحوی حرفه‌ای و دقیق به‌مطالعه برنامه درسی به‌عنوان حرفه پرداخته است. او اعتقاد دارد از برنامه درسی به‌عنوان یک حوزه مطالعاتی می‌توان انتظار داشت که تربیت‌کننده نقش‌ها باشد. از جمله نقش مدرس یا متخصص برنامه درسی. در این حالت برنامه درسی به‌عنوان یک حوزه دانش و عمل درون یک حوزه وسیع‌تر که تعلیم و تربیت نامیده می‌شود، قرار می‌گیرد. "دانستن" (دانش اساسی)، در کار برنامه درسی بنیادی است. نمی‌توان کار برنامه درسی

- 
1. Profession
  2. Taba
  3. Tyler
  4. Walker
  5. Marsh & Willis
  6. Oliva
  7. Hewitt

را به‌عنوان مدرس یا متخصص بدون پشتوانه دانش و عمل برنامه درسی انجام داد (هویت، ۲۰۰۶، ص، ۳۰).

جنبه دیگر پرداختن به‌زمینه موضوعی آن است که هر برنامه درسی از مدرسی به مدرس دیگر، از کلاسی به کلاسی دیگر و از زمانی به زمان دیگر متفاوت است (والکر، ۲۰۰۳). برنامه درسی وابسته به زمینه‌ای است که برای آن برنامه‌ریزی می‌شود. هم‌چنین برنامه درسی متأثر از دانش و نظام باوری مدرسان به‌عنوان برنامه‌ریزان درسی است. از دید واکر (۲۰۰۳)، هر کسی که امید به اثرگذاری در برنامه درسی دارد باید از طریق مدرسان عمل کند. مدرسان و یادگیرندگان، آن برنامه درسی را تحقق می‌دهند که تجربه می‌کنند. هویت (۲۰۰۶)، در تایید نظر واکر معتقد است که برنامه درسی دانش، عمل، ترکیب این دو فرایند و وابسته به شرایط<sup>۱</sup> است و ویژگی‌های بودن در یک موقعیت، معمولاً کلاس درس را دارد. بنابراین تجویز یک برنامه درسی یکسان و خطی از بالا به دانشگاه‌ها و اجرای آن توسط مدرسان با ابهام روبه‌رو است.

در تایید این نکته، نظام برنامه‌ریزی درسی نیمه متمرکز و تمرکززدایی مطرح می‌شود. مهرمحمدی (۱۳۸۷)، چهار ضرورت برای کاهش تمرکز در برنامه‌های درسی آموزش عالی مطرح می‌کند: توزیع قدرت و مرجعیت در تولید برنامه‌های درسی، طراحی برنامه درسی براساس اقتضانات بومی- محلی، کم کردن فاصله بین برنامه درسی قصد شده و اجرا شده و ایجاد چابکی و چالاکتی در سیستم تصمیم‌گیری. از دید او اگر چنین ضرورت‌هایی پذیرفته شوند، زمینه برای ظهور فرصت‌ها مهیا می‌گردد. فرصت‌ها کمک می‌کنند تا شرایط اعمال رویکرد تلفیقی<sup>۲</sup> در طراحی برنامه درسی مهیا گردد؛ دامنه مشارکت در تصمیم‌گیری مهیا شود و افراد و گروه‌ها در سطح دانشگاه‌ها وارد صحنه شوند و برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان یک پروژه مطالعاتی (پژوهش معطوف به عمل فکورانه) دیده شود.

## طرح مساله

براساس آنچه به آن اشاره شد تدریس به‌عنوان یک حوزه تخصصی با برنامه درسی ارتباط دارد و مدرسان به‌عنوان افراد حرفه‌ای در محیط آموزش عالی نیاز دارند. قابلیت‌های متناسب با حرفه مدرسی خود را کسب نمایند. این امر با توجه به گرایش به تمرکززدایی در برنامه‌های درسی آموزش عالی، رسالت‌های چندگانه آموزش عالی در دوره‌های تحصیلی و به‌طور اخص در تحصیلات تکمیلی (فراستخواه، ۱۳۸۹)، از اهمیت بیشتری برخوردار خواهد بود.

---

1. Place - bound

2. Integrated Approach

سواد برنامه درسی برای مدرسین دانشگاه از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی

هویت (۲۰۰۶)، با یک نگاه حرفه‌ای به برنامه درسی تاکید بر کسب دانش اساسی دیسپلین دارد. او معتقد است برای ورود به عمل حرفه‌ای در برنامه درسی ابتدا باید دانش اساسی مربوط به آن را کسب کرد. از دید او دانش برنامه درسی از سه منبع متأثر می‌شود: منابع آکادمیک (پژوهشگران و دانش‌پژوهان که در زمینه برنامه درسی مطالعه می‌کنند و دانش تولید می‌کنند)؛ منابع عملی (معلمان، متخصصان برنامه درسی، مسئولان مدارس و دیگر افراد ذی‌ربط با کاربرد دانش آکادمیک و عملی به تولید دانش می‌پردازند)؛ و منابع مرتبط (این دانش برگرفته از دیسپلین‌های دیگر است). در ادامه او اضافه می‌کند که کار تدوین برنامه درسی خیلی عملی است و مستلزم یک درک اساسی از عناصری است که در کار برنامه‌ریزی درسی حضور دارند. کارگزاران برنامه درسی هنگام تدوین برنامه درسی لازم است که مبانی مفهومی و ایده‌های اساسی در کار برنامه درسی را بدانند. برنامه درسی نمی‌تواند بدون در نظر گرفتن فهم عناصر، توالی، تداوم، و تعادل به درستی مورد بحث قرار گیرد. از دید مارش و ویلیز (۲۰۰۷)، مدرسان دست‌اندرکاران اصلی طرح‌ریزی برنامه درسی هستند، زیرا توانمندی‌های حرفه‌ای و شخصی مربوط به طرح‌ریزی برنامه درسی را دارا می‌باشند. طرح‌ریزی برنامه درسی در سطوح مختلف کلان و خرد انجام می‌شود. از دید اولیوا (۲۰۱۰)، مدرسان و متخصصان برنامه درسی هسته حرفه‌ای برنامه‌ریزان درسی را تشکیل می‌دهند. این‌ها به‌طور حرفه‌ای اشخاص تربیت‌شده‌ای هستند که سنگینی بار برنامه‌ریزی درسی را به دوش می‌کشند.

مدرسان دانشگاه افراد متخصص و پژوهشگر در حوزه تخصصی خود هستند و برای رسیدن به این سطح از مرتبه علمی دوره‌های تحصیلی نسبتاً طولانی را طی کرده‌اند اما برای نقش مدرسی یا آموزشگری خود دوره‌ای را ندیده‌اند و چنین درخواستی هم در فرایند جذب و نگهداشت از آن‌ها نشده است. در حالی که فعل مدرسی یا آموزشگری یک حوزه تخصصی است که قابلیت‌های آموزشگری را در مدرسان رشد می‌دهد. بخشی از قابلیت‌های مدرسی یا آموزشگری همان‌گونه که اشاره شد مبتنی بر دانش برنامه درسی است. دانش برنامه درسی به‌عنوان یک دیسپلین و رشته دانشگاهی مطرح است که به مانند دیگر رشته‌های دانشگاهی کسب آن مستلزم طی کردن دوره‌های تحصیلی است و مسلماً نمی‌توان از مدرسان در رشته‌های گوناگون انتظار داشت که از دانش برنامه درسی در این سطح برخوردار باشند. نکته قابل تامل آن است که چه قلمرو و مولفه-هایی از برنامه درسی را می‌توان برای مدرسان قائل بود که آن‌ها را در انجام تکلیف مدرسی کمک می‌کنند؟ این نکته مساله‌ای بود که مورد کاوش قرار گرفت و گستره‌ای از سوال‌های پژوهشی را به دنبال داشت. آنچه در این مقاله مورد بررسی قرار گرفته است، پاسخ به سوال پژوهشی زیر است:

## مولفه‌های حرفه‌ای سواد برنامه درسی مدرسی در بعد دانش کدامند؟

### روش پژوهش

هدف پژوهش کاوش و توصیف مولفه‌های حرفه‌ای سواد برنامه درسی مدرسی در بعد دانش مبتنی بر باورهای آکادمیک و تجارب زیسته شرکت‌کنندگان نسبت به پدیده مورد مطالعه بوده است (بازرگان، ۱۳۸۹، ص ۲۹). در این پژوهش از شیوه سوال‌های بازپاسخ استفاده شد تا مصاحبه‌شوندگان آنچه را که نسبت به موضوع باور دارند و تجربه کرده‌اند بدون سوگیری و جهت‌دهی از سوی پژوهشگر، بیان کنند. شیوه انتخاب مدرسان در مصاحبه هدفمند بوده است. ملاک انتخاب آن‌ها تخصص در حوزه مطالعات برنامه درسی که دارای تجربه مفید تدریس در دانشگاه با رتبه دانشیاری و استادی و همچنین در این زمینه دارای پژوهش و تالیف قابل اتکاء بوده‌اند. هم‌زمان با انجام مصاحبه‌ها، پژوهشگر مصاحبه‌های ضبط‌شده را بررسی نموده و شروع به تعیین مولفه‌های اصلی و فرعی مربوط به دانش برنامه درسی کرده است. بعد از نهمین مصاحبه با مدرسان، مولفه‌ها تکراری و پژوهشگر با نوع جدیدی از مولفه‌ها مواجه نشد و اشباع نظری حاصل شد. اما پژوهشگر برای اطمینان از رعایت اصول همه‌جانبه‌نگری مصاحبه با سه نفر از مدرسان را ادامه داد و نهایتاً مصاحبه با ۱۲ مدرس اجرا شد. تحلیل داده‌ها بر مبنای استقرای تحلیلی<sup>۱</sup> انجام گرفت. در این روش ابتدا داده‌ها به اجزایی خرد شدند و سپس با ارتباطی که با هم برقرار می‌کردند، مقوله‌ها یا مضامین<sup>۲</sup> آشکار شدند که ماهیت کلی‌تری داشتند و مبنای تفسیر داده‌ها قرار گرفتند. در فرایند تحلیل از فرایند کدگذاری<sup>۳</sup> داده‌ها استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

تحلیل کیفی داده‌های مصاحبه در بعد دانش سواد برنامه درسی مولفه‌های حرفه‌ای: دانش اساسی برنامه درسی، دانش درباره مبانی برنامه درسی و دانش درباره سیاست‌گذاری‌های نظام آموزش عالی را نمایان ساخت (به جدول مراجعه شود). همه مدرسان برکسب دانش اساسی برنامه درسی از جمله دانش نسبت به عناصر برنامه درسی و ارتباط بین آن‌ها به‌عنوان یک دانش حرفه‌ای تاکید داشته‌اند اما درباره ماهیت و حدود و ثغور عناصر برنامه درسی و دیگر مولفه‌های دانش برنامه درسی اتفاق نظر وجود نداشت. این تفاوت متاثر از نوع تلقی آن‌ها نسبت به برنامه درسی بوده است. یافته‌ها نشان‌دهنده سه نوع

1. Analytic Induction
2. Thems
3. Coding

سواد برنامه درسی برای مدرسین دانشگاه از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی

تلقی نسبت به برنامه درسی بوده است. برنامه درسی به‌عنوان سند، برنامه درسی به‌عنوان نقشه و راهنمای عمل و برنامه درسی به‌عنوان فرایند عمل. بدین لحاظ مباحث این بخش براساس این سه نوع تلقی از برنامه درسی تنظیم شده‌اند و مدرسان مبتنی بر سه نوع تلقی به سه گروه تقسیم شده‌اند. یافته‌های مربوط به مولفه‌های حرفه‌ای سواد دانش برنامه درسی در جدول یک ارائه شده‌اند.

مدرسانی که برنامه درسی را به‌عنوان سند مکتوب و برنامه درسی مصوب توسط سیاست-گذاران در سطوح بالای مدیریت آموزش عالی تلقی کرده‌اند، حوزه اختیارات مدرس در زمینه برنامه درسی را محدود به اجرای برنامه درسی قصد شده و رسمی می‌دانند. از این نگاه مدرسان باید نسبت به آن دسته از عناصر برنامه درسی دانش داشته باشند که آن‌ها را در تدریس کمک می‌کنند.

"من متدهای تدریس و متدهای ارزشیابی و فضا و زمان و این‌ها را در زمره تکنولوژی آموزشی می‌دانم. این است که برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان سند تا این حد من اعتقاد دارم که وظیفه دقیق برنامه‌ریزان درسی است و یک استاد دانشگاه (غیررشته برنامه‌ریزی درسی)، لازم نیست که سواد برنامه‌ریزی درسی تا این حد داشته باشد."

از این نگاه، از بین عناصر برنامه درسی لازم است که مدرس بر چهار عنصر روش تدریس، روش‌های ارزیابی، زمان و فضای آموزشی مسلط باشد و تدوین برنامه درسی به‌عنوان یک سند در حوزه متخصصان برنامه درسی است. دانش مدرس نسبت به عناصر اهداف، محتوا و سرفصل‌های برنامه درسی نوعی دانش عمومی محسوب می‌شود که نسبت به دانش تکنولوژی برای مدرسان از ضرورت کمتری برخوردار است.

"استاد دانشگاه بتواند یک فهم درستی از اهداف برنامه درسی داشته باشد، ما از آرمان شروع نمی‌کنیم چون آرمان و ایدآل‌ها در جای دیگری، در یک نهاد دیگری توسط سیاست‌گذاران و متولیان آموزشی تدوین می‌شود. باید یک فهم درست و منطقی از اهداف برنامه درسی داشته باشد و بداند سیلابس چیست؟ محتوا چه‌طور تدوین می‌شود؟ یعنی یک سواد حداقلی در زمینه تهیه سیلابس با توجه به مقتضیات زمانی داشته باشد."

از این نگاه، اهداف، محتوا و سرفصل‌های برنامه درسی از قبل مشخص شده است و مدرس مجری برنامه درسی است. پس باید نسبت به عنصر راهبردهای آموزشی آگاهی داشته باشد. این نوع آگاهی نسبت به راهبردهای آموزشی متناسب با اهداف نگرشی و مهارتی به مانند اهداف شناختی مهم تلقی شده و به‌عنوان دانش خاص برای مدرس تلقی می‌شود.

"آن‌چه یک استاد دانشگاه باید داشته باشد دانش تکنولوژی آموزشی است. حتماً با فنون تدریس آشنا باشد، علاوه بر استراتژی‌های تدریس استراتژی‌های یادگیری هم بداند، یعنی حداقل آن خانواده‌های مهم و راهبردهای یادگیری را بلد باشد تا اگر دانشجویی در یادگیری دچار مشکل بود به او کمک کند."

از این نگاه، مدرس پاسخ‌گو و مسئول برنامه درسی نیست بلکه مسئول اجرای خوب و وفادارانه برنامه‌های درسی قصد شده است. به همین منظور علاوه بر آگاهی از راهبردهای آموزشی باید با راهبردهای یادگیری آشنا باشد، زیرا مدرس مسئول یادگیری دانشجویان است. مدرس دانش نسبت به مشکلات و اختلالات یادگیری داشته باشد به نحوی که بتواند پاسخگوی مشکلات یادگیری دانشجویان باشد.

عنصر سنجش و ارزشیابی هم به مانند راهبردهای آموزشی از اهمیت برخوردار است. زیرا مدرس به کمک آن می‌تواند میزان موفقیت خود را در تدریس مورد ارزشیابی قرار دهد. دانش سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی هم از جمله دانش‌های خاص محسوب می‌شود که آگاهی از آن‌ها برای مدرس ضروری است. مدرس برای انجام درست سنجش و ارزشیابی باید با مبانی معرفت‌شناختی این فرایند آشنا باشد و براساس آن شیوه‌های مناسب ارزشیابی را انتخاب کند.

"ما یادگیری را چه می‌دانیم، چه می‌نامیم. اگر معتقد به فلسفه رئالیسم باشیم، دیدگاه معرفت‌شناختی ما عینی خواهد بود و متدهای ارزشیابی ما هم کمی. برعکس اگر ایدئالیستی باشد، متدهای ارزشیابی ما کیفی است. بنابراین ما نمی‌توانیم فارغ از آن دیدگاه‌های معرفت‌شناختی، ارزشیابی را تحلیل و تبیین کنیم."

مهم‌ترین صلاحیت حرفه‌ای از این نگاه توانایی کاربرد راهبردهای آموزشی متناسب با اهداف و محتوای برنامه درسی قصد شده است. به نحوی که به کمک پیش‌بینی فعالیت‌های یادگیری، موقعیت‌هایی که آموزش بر آن اساس انجام می‌شود، نرم‌افزارهای مرتبط با موضوع مورد تدریس، فضا و زمان اختصاص داده شده بتوان به آموزش پرداخت. بدین لحاظ تدریس را یک عمل تخصصی و حرفه‌ای برای یک مدرس تلقی می‌کند زیرا برای تدریس یک موضوع نیاز است که مدرس با اشرافی که بر دانش محتوای آموزشی، ساختار و منطق حاکم بر آن دارد راهبرد یا راهبردهای آموزشی متناسب با آن را اتخاذ نماید. به بیانی دیگر، نمی‌توان برای دروس با ساختار و منطق محتوایی متفاوت راهبردهای آموزشی یکسانی را اعمال کرد.

"یک استاد رشته عمران به‌طور تخصصی بداند که متدهای تدریس رشته عمران چیست. اصلاً باید نرم‌افزار تدریس رشته عمران را بلد باشد. باید شبیه‌سازی‌های مربوط به آن را بلد باشد، اصلاً بحث عام نیست. وقتی ما وارد مؤلفه روش تدریس می‌شویم باید کاملاً به‌صورت تخصصی و ریز وارد موضوع شد."



سواد برنامه درسی برای مدرسین دانشگاه از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی

از آن جایی که این نگاه در پی تحقق دادن اهداف برنامه درسی قصد شده است و آموزش خود را بر همان اساس قرار داده است تلاش می‌کند به کمک ابزارهای تشخیصی از جمله آزمون‌های سنجش آغازین، آزمون‌های مرحله‌ای و پایانی به ارزشیابی بپردازد. در همین راستا مقوله ارزشیابی و توانمندی‌های انجام آن در تکمیل عمل حرفه‌ای تدریس یک صلاحیت حرفه‌ای محسوب می‌شود. برای این مقصود باید بتواند آزمون‌های دارای اعتبار و روایی تدوین کند. سوال- های آزمون را به نحوی طراحی کند که توانایی استدلال کردن دانشجویان را به کمک تحلیل آموخته‌های خود از محتوای آموزشی ارتقاء دهد.

"برای اجرای یک ارزشیابی قابل اعتماد مدرس باید اهداف آموزشی خود را به خوبی شناخته باشد و براساس آن‌ها سوال‌های آزمون را تدوین کند تا با استفاده از آن بتواند قضاوت کند که تا چه اندازه به اهداف موردنظر در سه حیطة رسیده است".

براساس آن چه به آن اشاره شد زمانی که برنامه درسی به‌عنوان سند تلقی شود، از مدرسان انتظار می‌رود که در حوزه برنامه درسی به‌عنوان مجریان وفادار نسبت به برنامه‌های درسی قصد شده و مصوب عمل نمایند. بنابراین مسئولیت مدرسان در حوزه آموزش است. آموزش مبتنی بر تکنولوژی یک تخصص محسوب می‌شود که نیازمند کسب دانش در زمینه چهار عنصر: روش‌های تدریس، روش‌های ارزشیابی، فضا و زمان است. دانش نسبت به مبانی معرفت‌شناختی عناصر چهارگانه موجب شکل‌گیری بینش و منطق در مدرس نسبت به عمل خود در فرایند آموزش می‌شود. هم‌چنین به مدرس کمک می‌کند تا برنامه‌های درسی قصدشده، آموزش داده شده و سنجش شده به شکل یک پیوستار در کنار هم قرار گیرند.

تلقی برنامه درسی به‌عنوان نقشه و راهنمای عمل، نگاه دیگری بود که از یافته‌ها استنباط شد. از این نگاه برنامه درسی طرحی برای تدارک مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری برای یادگیرندگان قلمداد می‌شود که عناصری بیش از مواد درسی، اهداف و سرفصل‌ها را شامل می‌- شود و عناصر راهبردهای آموزشی، فضا، زمان، فراگیران و سنجش و ارزشیابی را هم دربرمی‌گیرد. به همین دلیل برنامه درسی به‌عنوان یک نقشه و راهنما، عمل مدرس را هدایت می‌کند.

در این نگاه حوزه اختیارات و عمل مدرسان فراتر از آموزش بوده و به‌عنوان عمل‌کنندگان و مشارکت‌کنندگان در برنامه‌های درسی قصد شده حضور دارند. این گروه از مدرسان در زمینه محدوده اختیارات مشارکت مدرسان اتفاق نظر نداشته‌اند. حوزه اختیارات و عمل مدرسان در برنامه‌های درسی در دو سطح قرار دارد: سطح تولید برنامه درسی و سطح مشارکت در برنامه درسی.

"مدرسان در تدوین برنامه درسی، باید دخالت بکنند (به‌نظر من) تدوین برنامه درسی یعنی در همان درس خودشان. در هدف‌گذاری، در تعیین سرفصل‌ها، در انتخاب محتوا، در همین بازنگری سرفصل‌ها که این روزها دارد به‌فرض انجام می‌شود، در انتخاب روش تدریس، در ارزشیابی، در انتخاب آن لوازم و تجهیزاتی که باعث غنی‌سازی محیط یادگیری می‌شود، حتی در فضا، در زمان به‌عنوان عناصر برنامه درسی به‌نظر من باید دخالت کنند. این بایدها به آن خاطر است که دارد برنامه‌ریزی درسی انجام می‌شود و اگر آن‌ها در آن دخالت نکنند، برنامه درسی غنای علمی و آموزشی لازم را نمی‌تواند داشته باشد".

از این نگاه، برنامه درسی و آموزش دو مقوله مرتبط و وابسته به هم تلقی شده و به همین دلیل لازم است یک مدرس توانایی تدوین و بازنگری برنامه درسی به کمک انتخاب و بازبینی اهداف، سرفصل‌ها، محتوا، راهبردهای آموزشی، روش‌های ارزشیابی، منابع آموزشی، فضا و زمان مناسب فضای آموزش عالی در سطح خرد (کلاس درس) داشته باشد. این قابلیت‌ها به مدرسان کمک می‌کنند تا بتوانند در فرایند برنامه‌ریزی درسی چه با هدف تولید و چه با هدف بازنگری برنامه درسی مشارکت نمایند. این مشارکت از دو جنبه قابل ملاحظه است. برنامه درسی و آموزش به‌عنوان یک پیوستار در حوزه صلاحیت مدرسان تلقی می‌شود و دیگری، کاهش فاصله بین برنامه درسی قصد شده و آموزشی است. زیرا نظر مدرسان و دانش تخصصی آن‌ها در تولید برنامه‌های درسی اعمال شده است.

در زمینه حوزه عمل مدرسان در برنامه درسی در سطح مشارکت، مدرسی دیگر این‌گونه اظهار کرده است:

"تدوین برنامه درسی یک پروژه بین‌رشته‌ای است. الزاماً برنامه‌ریزی درسی نباید باشد. تیم برنامه درسی تلفیقی از تخصص‌های مختلف است. تدوین برنامه درسی به‌لحاظ پیچیدگی‌ها و چندرشته‌ای بودن آن از عهده مدرس دانشگاه خارج است و می‌تواند به‌عنوان همکار در قالب یک تیم همکاری کند".

پروژه در دو سطح کلان ملی و در سطح موسسه‌ای انجام می‌شود. در سطح کلان کلیات برنامه درسی ترسیم و تدوین می‌شوند. در سطح موسسه کلیات متناسب با تشخیص‌ها به جزئیات و برنامه عمل<sup>۱</sup> تبدیل می‌شوند. بنابراین مشارکت مدرسان در تدوین برنامه درسی نیازمند کسب قابلیت‌هایی در زمینه دانش برنامه درسی است. برنامه درسی در سطح موسسه یک طیف را شامل می‌شود که ابتدای آن هدف و انتهای آن پیامدهای تربیتی است. بدین لحاظ

---

1. program

سواد برنامه درسی برای مدرسین دانشگاه از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی

مدرسان باید با عناصر نیازهای آموزشی و روش‌های نیازسنجی، اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی آشنا باشند.

"برنامه درسی یک ساختار با هدف، پیامدها و نتایج تربیتی است که دانشجو، پیش‌نیازها، محتوای دانش تخصصی و روش‌های تدریس و ارزشیابی را دربرمی‌گیرد. تولید محتوای درسی، شیوه‌های تدریس را مشخص می‌کند، هر درسی متناسب با خود روش‌های تدریس خاص خود را می‌طلبد، مثلاً تدریس شیمی با ریاضی متفاوت است. طراحی محتوای تخصصی یک درس برای دانشجویان براساس و متناسب با تکنیک‌های نیازسنجی انجام می‌شود".

تبدیل برنامه درسی کلان به برنامه درسی در سطح مؤسسه یک ضرورت است. زیرا در این سطح مدرسان با آگاهی که از امکانات و محدودیت‌های اجرایی در سطح دانشکده و نیازهای آموزشی در حیطه تخصصی خود دارند، برنامه درسی را به‌نحوی تدوین می‌کنند که با واقعیت‌های دیگر عناصر برنامه درسی از جمله دانشجویان و نیازهای علمی- تربیتی آنان سازگاری مناسبی داشته باشد.

از این نگاه چندمقوله‌ای و چندرشته‌ای بودن کار تدوین برنامه درسی صرفاً از لحاظ محتوایی و نیاز به جمع تخصص‌های مختلف نیست، بلکه مربوط به چندوجهی بودن رسالت برنامه‌های درسی در زمینه‌های تربیتی- اخلاقی هم است و برای برنامه‌های درسی رسالتی فراتر از انتقال دانش و تربیت تخصص قائل است. حتی در زمینه دانش تخصصی، تاکید بر این است که برنامه‌های درسی زمینه‌های تربیت مهارت‌ها و نگرش‌ها را هم مهیا کند. تحقق چنین امری کار برنامه درسی را پیچیده‌تر می‌کند. بر این اساس لازم است که مدرسان تا حدی از دانش برنامه درسی آگاهی داشته باشند تا بتوانند در قالب یک تیم همکاری کنند و در تدریس خود از قابلیت‌های مربوط به برنامه درسی استفاده نمایند.

"مدرس با برنامه درسی آشنا باشد تا در مسیر کار کند. در یک تیم با این قابلیت همراه با دانش تخصصی باشد. به روز نگه‌داشتن تخصص و از تکنیک‌های برنامه درسی برخوردار باشد تا به‌طور مؤثر از آن‌ها استفاده کند".

مولفه‌های حرفه‌ای دانش برنامه درسی براساس تلقی برنامه درسی به‌عنوان نقشه و راهنمای عمل دربردارنده موارد زیر است:

"یک مدرس دانشگاه باید نسبت به عناصر ده‌گانه برنامه درسی شناخت داشته باشد و هر کدام از عناصر ارزش یکسان دارند".

اگرچه در نگاه قبلی به این عناصر اشاره شد اما در این‌جا مدرسان با اشرافی که نسبت به ماهیت عناصر و ارتباطی که با هم می‌توانند داشته باشند، به تولید آن‌ها در برنامه درسی می-

پردازند. در حالی که در نگاه قبلی آگاهی مدرسان از عناصر به آن‌ها کمک می‌کرد تا به آموزش متناسب با عناصر پیش‌بینی شده در برنامه درسی مدون بپردازند. مثلاً درباره عنصر زمان، توانایی پیش‌بینی و تعریف زمان مناسب برای ارائه یک ماده درسی در برنامه درسی به‌نحوی که فعالیت‌های آموزشی و یادگیری در محدوده زمان پیش‌بینی شده قابل اجرا و واقعی باشد. این امر مستلزم آن است که مدرس بر عنصر زمان در ارتباط با دیگر عناصر برنامه درسی از جمله ماهیت و سطح دشواری محتوای آموزشی، رویکردی که برنامه درسی و آموزش از آن تبعیت می‌کند، اهداف برنامه درسی، واقعیت‌های مربوط به دانشجو و فضای آموزشی تأمل کند.

"این‌که ما مثلاً برای یک ماده درسی چه مقدار زمان اختصاص دهیم با توجه به تعداد واحد و ماهیت درس، این خودش مسئله مهمی است. یک بُعد زمان این است. یک بُعد زمان هم، زمان ارائه بحث است."

علاوه بر این، عنصر زمان متاثر از شیوه سازماندهی محتوای برنامه درسی است. "زمان ارائه فلان واحد درسی... قدری ارتباط پیدا می‌کند با سازماندهی محتوا، با چینش عناوین درسی در ارتباط با زمانی که در اختیار داریم. عنصر زمان، عنصر خیلی مهمی است. چون ما در برنامه درسی، یک ظرف داریم و یک مظروف. زمان ظرف است. ما ظرف زمانی داریم همان‌طور که ظرف مکانی داریم. بالاخره در مهندسی این ظرف باید اساتید ایفای نقش بکنند."

آگاهی از ویژگی‌های یک فضای آموزشی مناسب از دیگر قابلیت‌های مربوط به فضای آموزشی است. فضای آموزشی شامل ابعاد چندگانه فیزیکی - طبیعی، زبانی، اجتماعی، ذهنی - شناختی، عاطفی، مجازی، سنتی و ... است. یک مدرس با آگاهی از ابعاد فضای فیزیکی و روانی فضای آموزش عالی می‌تواند محیط غنی یادگیری را برای دانشجویان به‌عنوان یادگیرندگان بزرگسال فراهم کند.

"ابتدا مدرس خودش باید فضای آموزشی آکادمیک را، از بُعد روان‌شناختی، از بُعد جامعه‌شناختی به‌خوبی درک کرده باشد و روش‌هایی را ارائه دهد که متناسب با کلاس‌های درس دانشگاهی باشد. درسته که تجهیزات است اما فضا، اعم از تجهیزات است. آن‌چه که هست و می‌تواند به غنی‌سازی محیط یادگیری کمک بکند، محلی است به نام فضا. نه فقط فضای زبانی و اجتماعی، آن‌چه که در داخل این چهاردیواری است بخشی از فضا محسوب می‌شود. حالا آن بخش فضای روانی و اجتماعی خیلی تعیین‌کننده است که در بحث برنامه درسی، یکی از مسائل بسیار مهم است، چون هم می‌تواند مخل برنامه درسی و هم تقویت‌کننده برنامه درسی باشد."

دانش نسبت به نیازهای آموزشی و تربیتی دانشجویان بخشی دیگر از مولفه‌های حرفه‌ای دانش برنامه درسی را شامل می‌شود. نیازها دارای سطوح و مراتب هستند. نیازهای کلان ملی آموزشی در سطح وزارتخانه توسط معاونت پژوهش انجام می‌شود یا باید انجام شود و توسط

سواد برنامه درسی برای مدرسین دانشگاه از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی

بانک‌های اطلاعاتی در اختیار مدرسان قرار گیرد تا مدرسان با نیازهای آموزشی و تربیتی به تفکیک دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری آشنا شوند و از آن‌ها برای انتخاب و اولویت‌بندی اهداف برنامه‌های درسی استفاده نمایند.

"نیازسنجی یک‌سری مطالعات وسیع و کلان دارد که این به‌وسیله بخش‌های پژوهشی وزارت علوم و آموزش عالی انجام می‌گیرد. یا معاونت پژوهشی دانشگاه انجام گیرد. یعنی یک بانک اطلاعاتی داشته باشند که با مراجعه به آن، اساتید بتوانند پی به نیازها و ضرورت‌ها در دوره‌های کارشناسی، ارشد و دکتری ببرند."

علاوه براین، نقش دانشجوپروری مدرس مقوله‌ای بود که از دید این گروه از مدرسان مورد تاکید بوده است. برای این منظور کسب دانش‌هایی که به‌دانشجو کمک کند تا در ابعاد مختلف وجودی خود رشد کند. نیازمند کسب دانش در زمینه نظریه‌ها و روش‌های تربیتی، ارزش‌ها و نرم‌های فرهنگ اجتماعی، دانش روان‌شناسی تربیتی و زیباشناختی است.

"استاد باور به این داشته باشد که مسئول کل وجود دانش‌آموز است نه یک وجه او. استاد دانشجوپروری بلد باشد، دانشجوپروری مستلزم مهارت‌های تربیتی و تدریس است، که باید این مهارت‌ها را داشته باشد و بعد بتواند براساس این توانایی‌ها و راهبردهای تربیتی و تدریس دانشجو را پرورش دهد."

دانش نسبت به تحولات در دانش حوزه مطالعاتی و روندی که در آینده متناسب با این تحولات در سطح ملی و بین‌المللی پیش می‌آید، بخش دیگری از دانش‌هایی است که بر آن تاکید داشته‌اند و می‌تواند به‌عنوان منبع دانش موضوعی در انتخاب محتوای برنامه درسی استفاده شود.

"روند آینده و و آینده‌نگری و تحولات رشته خود را در سطح ملی و بین‌المللی رصد کند." برنامه درسی به‌عنوان فرایند عمل تلقی دیگری بود که از تحلیل داده‌ها استنباط شد. از این نگاه برنامه درسی ماهیت فرایندی دارد ولی از دو ویژگی کاملاً متمایز برخوردار است. در ویژگی اول، برنامه درسی فرایندی است که دارای عناصر تعریف شده است و از اصول مشخصی تبعیت می‌کند. هرچند به‌دلیل ماهیت فرایندی آن از یک توالی برخوردار است اما بر تفکر خطی و مکانیکی مبتنی نیست بلکه از یک نگاه توصیفی در برنامه درسی تبعیت می‌کند که سه بعد دانش، عمل و نگاه برنامه درسی در تایید و تعامل با یکدیگرند.

"برنامه درسی ماهیت فرایندی دارد که سه بعد دانش، عمل و نگاه در تعامل با یکدیگر هستند. و هرکدام به‌جای خود مهم است."

"بی‌توجهی به آموزش مدرس باعث شده که این موضوع مغفول بماند. قدر این صلاحیت‌ها را نمی‌دانند. مدرسان باید بر اصول برنامه‌ریزی درسی در ابعاد دانش، مهارت و نگرش اشراف داشته باشند."

در تایید این ادعا به اهمیت آشنایی مدرسان با اصول برنامه‌ریزی درسی اشاره می‌شود که به مدرس کمک می‌کند تا استفاده بهینه از زمان کلاس درس خود داشته باشند.

"به دلیل ناآشنا بودن مدرسان با اصول برنامه‌ریزی درسی، آن‌ها نمی‌توانند از زمان کلاس درس به نحوی مطلوب استفاده نمایند."

از این نگاه برنامه درسی به عنوان یک فرایند به دلیل دارا بودن ابعاد چندگانه محدود به نگاه مکانیکی و خطی نمی‌شود.

"برداشت‌ها از برنامه درسی فقط سرفصل‌ها نیست بلکه گسترده‌تر است. با همان دانش قدیم با برنامه درسی برخورد می‌شود نگاه خطی."

دانش مدرس نسبت به عناصر برنامه درسی بیش از دانش نسبت به اهداف، محتوا، راهبردها و روش‌های ارزشیابی آموزشی است.

"تمام چیزهایی که در برنامه درسی می‌تواند مهم باشد، محتوا، هدف، جامعه، مکان، زمان و... هم‌چنین سه بعد (دانشی، مهارتی و نگرشی) را در آموزش نگاه می‌کنیم."

تاکید بر عنصر دانشجو و محوریت بخشیدن به آن وجه تمایز این نگاه با نگاه مکانیکی است. از این نگاه برنامه درسی آشکار و پنهان باهم دیده می‌شوند. برنامه درسی مبتنی بر رویکرد یادگیرنده محور و نگاه انسان‌گرایانه است در حالی که در نگاه مکانیکی برنامه درسی بر اصول و قانون‌مندی‌های نظام مدیریتی بالا به پایین استوار است که ماهیت تجویزی دارد و پیامد پیروی مصرف‌کنندگان را به دنبال خواهد داشت که مبتنی بر رویکرد موضوع محور است.

"برنامه درسی باید سه حیطه دانش، عمل و نگاه را به نحوی آمیخته با هم پوشش دهد. نگاه برنامه درسی به دانشجو و تدریس یک نگاه انسان‌گرایانه است. در برنامه درسی ابعاد گوناگون رشد شخصیت دانشجو در نظر گرفته شود."

از این نگاه برنامه درسی مقدم بر آموزش است. مدرس با یک نگاه فرایندی- انسان‌گرایانه به برنامه درسی و چیدمان عناصر آن بر محوریت عنصر دانشجو، به نوعی فرایند آموزشی خود را قبل از ورود به کلاس پیش‌بینی نموده است. براساس همین نگاه در کلاس درس و در تعامل با واقعیت‌های دانشجو در زمان و مکان از جمله نیازها و مشکلاتش برنامه درسی پیش‌بینی شده تعدیل می‌شود و مبنای آموزش قرار می‌گیرد تا بدین وسیله فاصله بین برنامه درسی قصد شده و آموزش داده شده با برنامه درسی پنهان کاهش یابد.

سواد برنامه درسی برای مدرسین دانشگاه از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی

از آنجایی که تعامل تربیتی بین مدرس و دانشجو برقرار می‌شود مدرس باید یک خودآگاهی از خود داشته باشد. دانشجوی خود را بشناسد، شرایط زمانی و مکانی که دانشجو در آن زندگی می‌کند را به‌خوبی بشناسد، مواد آموزشی و رسانه‌های مناسب با ماده آموزشی را بشناسد و با توجه به قابلیت‌های آن‌ها در انتقال پیام هوشیارانه از آن‌ها استفاده کند. از این نگاه، دانشجو عنصر کلیدی است و همه تدابیر در جهت تسهیل‌گری فرایند یادگیری برای دانشجو انجام می‌گیرد. آگاهی از ویژگی‌های دانشجویان به‌عنوان افراد بزرگسال خودراهبر و مستقل و چگونگی برقراری ارتباط با آن‌ها و داشتن نگرش انسان‌گرایانه نسبت به آن‌ها یک مولفه حرفه‌ای برای مدرس تلقی می‌شود. توانمندی‌های مربوط به مهارت‌های برقراری ارتباط مستلزم دانش نسبت به ویژگی‌های عام روان‌شناختی دانشجویان به‌عنوان افراد بزرگسال جوان و ویژگی‌های خاص آن‌ها است. بعد دیگر آن، دانش نسبت به واقعیت‌های جامعه و مشکلاتی است که دانشجویان با آن‌ها روبه‌رو هستند. شناخت این واقعیات به مدرس کمک می‌کنند تا برنامه درسی خود را برآن اساس تدوین کند.

"باید از مشکلات جامعه و مشکلات دانشجو آگاهی داشت. نباید دانشجو احساس کند استادش او را درک نمی‌کند. شناخت این مشکلات سبب می‌شود که استاد یک تناسب بین مشکلات با انتظارات و قوانین کلاس درس برقرار کند."

دانش نسبت به عناصر برنامه درسی و شیوه‌های چیدمان آن‌ها در برنامه درسی و تدریس به نحوی که منجر به شکل‌گیری اعتدال و انسجام در عناصر با همدیگر و واقعیت‌های بیرونی شود دیگر ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان را تشکیل می‌دهند. هم‌چنین آگاهی از اصول و شیوه‌های سازماندهی برنامه‌های درسی در سطح دوره و ماده درسی به لحاظ این‌که سطوح برنامه درسی نسبت به یکدیگر دارای ارتباط افقی و عمودی هستند برای مدرس ضروری است. "سطوح برنامه درسی از یکدیگر جدا نیست. بلکه آن‌ها ارتباط افقی و عمودی دارند. برنامه درسی را نمی‌توان محدود به کلاس کرد بلکه همه سطوح با همدیگر ارتباط دارند."

ویژگی دیگر در نگاه برنامه درسی به‌عنوان فرایند، نگاه عملی<sup>۱</sup> است. در این نگاه برنامه درسی گفتمان بین مدرس و دانشجو یا دانشجویان است. زیرا درک و فهم یک فرایند دیالکتیک و دو سویه بین مدرس و دانشجو است. نگاه فرایندی به برنامه درسی با این ویژگی، بین دانش برنامه درسی با دانش برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان فرایند کار تفاوت قائل است و برای یک مدرس دانش برنامه‌ریزی درسی را لازم می‌داند.

"بین دانش برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان فرایند کار تمایز قائل می‌شوم. بحث دانش برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان فرایند عمل برای مدرس مطرح است. تدریس چیزی جز برنامه‌ریزی درسی نیست".

یک مدرس به‌عنوان برنامه‌ریز درسی در مقام عمل ابتدا باید نسبت به اهداف کلان نظام آموزش عالی آگاهی داشته باشد. دانش نسبت به آن‌ها اولین مولفه حرفه‌ای برای مدرس محسوب می‌شود زیرا اعتبار عمل او وابسته به میزان هم‌گرایی آن با سیاست‌گذاری‌ها و اهداف کلان ملی آموزش عالی است.

"فهم اهداف سیستم اولین گام مشروعیت‌بخشی به مدرس است. نگاه برنامه درسی وابسته به سیستمی است که مدرس در آن کار می‌کند".

علاوه بر این، یک مدرس به تناسب موقعیت‌ها و رویدادهایی که در فرایند تدریس پیش می‌آید، به دانش خاصی نیاز دارد تا بتواند به تعاملات ایجاد شده در کلاس استمرار ببخشد. از این نگاه، دامنه این دانش به اندازه درک بشری از طبیعت آدمی و مدرسی است. بنابراین طیف وسیع و متنوعی از دانش‌های علوم تربیتی را دربرمی‌گیرد که متناسب با فلسفه تربیتی مدرس گوناگون خواهند بود.

"یک مدرس به تناسب موقعیت‌ها، مسأله‌ها و مراحل که پیش می‌برد به دانش خاصی نیاز دارد. یعنی در جایی به دانش خاص روان‌شناسی و در جایی دیگر به دانش فرهنگی نیاز دارد. در جایی به دانش فن‌آوری و در جایی به دانش زیباشناختی. این‌ها دانش‌های موردنیاز هستند، این تنوع دانش به اندازه درک بشر و انتظارات بشر از مدرسان با توجه به درک بشر از طبیعت آدمی و مدرسی تغییر کرده است".



جدول ۱. مولفه‌های حرفه‌ای سواد دانش برنامه درسی مدرسان

نگاه برنامه درسی	مولفه‌های حرفه‌ای دانش برنامه درسی	
برنامه درسی به عنوان سند	دانش اساسی برنامه درسی	آگاهی و درک روشن از عناصر نیازها، اهداف، راهبردها، فضا، زمان، منابع و ابزارها و سنجش و ارزشیابی در حیطه آموزشی. دانش نسبت به انواع راهبردهای آموزشی و یادگیری متناسب با ساختار دانش موضوعی. دانش نسبت به انواع روش‌های سنجش و ارزشیابی آموزشی متناسب با اهداف شناختی، نگرشی و مهارتی. دانش نسبت به طراحی آموزشی متناسب با اهداف و سرفصل‌های برنامه درسی.
	دانش مبانی برنامه درسی	دانش نسبت به مبانی معرفت‌شناختی راهبردهای آموزشی. دانش نسبت به مبانی معرفت‌شناختی روش‌های سنجش و ارزشیابی آموزشی. دانش نسبت به ارتباطات بین فردی.
	دانش نسبت به سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی	دانش نسبت به سیاست‌گذاری‌های کلان آموزشی مصوب در سند برنامه درسی آموزش عالی.
برنامه درسی به عنوان نقشه و راهنمای عمل	دانش اساسی برنامه درسی	آگاهی و درک روشن از عناصر منطق، نیازها، اهداف، محتوا، راهبردها، فضا، زمان، منابع و ابزارها، فعالیت‌های یادگیری و سنجش و ارزشیابی برنامه درسی. دانش نسبت به ارتباط سلسله مراتبی بین عناصر برنامه درسی. دانش نسبت به اصول تعادل و انسجام‌بخشی بین عناصر برنامه درسی. دانش نسبت به ارتباط افقی و عمودی بین اهداف و محتوای برنامه درسی در سطوح و دوره‌های تحصیلی. دانش نسبت به رودیکردهای برنامه درسی و شیوه‌های سازماندهی محتوای برنامه درسی متمرکز بر پرورش خلاقیت و پژوهشگری. دانش نسبت به فنون نیازسنجی در سطح دوره و کلاس درس. دانش نسبت به انواع راهبردهای آموزشی مبتنی بر شیوه‌های شاگرد محوری. دانش نسبت به انواع و شیوه‌های سنجش و ارزشیابی از برنامه‌های درسی. دانش نسبت به شیوه‌های ارزشیابی در ابعاد آموزشی، تربیتی- اعتقادی.
	دانش نسبت به مبانی برنامه درسی	دانش نسبت به فلسفه آموزشی و تربیتی برنامه‌های درسی دوره‌های تحصیلی. دانش نسبت به برون دادها و پیامدهای برنامه‌های درسی دوره‌های تحصیلی. دانش نسبت به ارزش‌های اعتقادی و اجتماعی جامعه ملی. دانش نسبت به بازار کار و الگوهای استخدامی. دانش نسبت به ماهیت و ساختار دانش محتوایی یا فرهنگ رشته‌ای. دانش نسبت به روانشناسی و ارتباطات میان فردی مبتنی بر شاگرد محوری.

	دانش نسبت به سیاست- گذاری‌های آموزش عالی	دانش نسبت به سیاست‌گذاری‌های کلان آموزش عالی مصوب در سند برنامه درسی.
برنامه	دانش اساسی برنامه درسی	آگاهی و درک روشن از عناصر منطق، نیازها، اهداف، محتوا، راهبردها، فضا، زمان، منابع و ابزارها، فعالیت‌های یادگیری و سنجش و ارزشیابی برنامه درسی. دانش نسبت به ارتباط سلسله مراتبی بین عناصر برنامه درسی. دانش نسبت به اصول تعادل و انسجام بخشی بین عناصر برنامه درسی. دانش نسبت به ارتباط افقی و عمودی بین اهداف و محتوای برنامه درسی در سطوح و دوره‌های تحصیلی. دانش نسبت به فنون نیازسنجی در سطح دوره و کلاس درس. دانش نسبت به مدیریت ذهن برای ایجاد ارتباط گفتمانی در کلاس درس. دانش نسبت به رویکردهای برنامه درسی و شیوه‌های سازماندهی محتوای برنامه درسی. دانش نسبت به انواع راهبردهای آموزشی با رویکردهای برنامه درسی و ساختار رشته‌ای. دانش نسبت به برون‌دادها و پیامدهای برنامه‌های درسی دوره‌های تحصیلی. دانش نسبت به انواع و شیوه‌های ارزشیابی از برنامه‌های درسی.
درسی به عنوان فرایند	دانش مبانی برنامه درسی	دانش نسبت به ماهیت و ساختار دانش محتوایی یا فرهنگ رشته‌ای. دانش نسبت به فلسفه آموزشی و تربیتی برنامه‌های درسی دوره‌های تحصیلی. دانش نسبت به دغدغه‌ها و ویژگی‌های عمومی و ویژه دانشجویان. دانش نسبت به فضای روانی کلاس درس. دانش نسبت به ارزش‌های اعتقادی و اجتماعی جامعه ملی. دانش نسبت به روان‌شناسی و ارتباطات میان فردی متناسب با شئون دانشجو. دانش نسب به مولفه‌های پیکره / لغت‌شناسی، شان/ نقش و زبان علم در ارتباط گفتمانی و نوشتاری. دانش نسبت به هویت‌های فرهنگی-اجتماعی و زبان فرهنگی اجتماعی دانشجویان. دانش نسبت به جنبه‌های زیبایی‌شناسی مانند تجسم، شهود، الهام، درک درونی و عشق. دانش نسبت به فناوری اطلاعات و ارتباطات. دانش نسبت به عوامل برانگیختگی و خودراهبری دانشجویان به‌عنوان یادگیرندگان بزرگسال.
	دانش نسبت به سیاست- گذاری‌های آموزش عالی	دانش نسبت به سیاست‌گذاری‌های کلان آموزش عالی مصوب در سند برنامه درسی.

## بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها در زمینه دانش برنامه درسی متأثر از تلقی و نوع نگاهی بوده است که مدرسان نسبت به ماهیت برنامه درسی داشته‌اند. مدرسان نگاه‌های متفاوتی نسبت به ماهیت برنامه درسی

سواد برنامه درسی برای مدرسین دانشگاه از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی

و به تبع آن حوزه اختیارات و عمل مدرسان در تولید برنامه درسی داشته‌اند. سه نگاه و تلقی نسبت به برنامه درسی: برنامه درسی به‌عنوان سند، برنامه درسی به‌عنوان نقشه و برنامه درسی به‌عنوان فرایند برداشت شد. در نگاه برنامه درسی به‌عنوان سند، وظیفه مدرس اجرای برنامه درسی قصدشده و رسمی است. بدین لحاظ که مدرس به‌عنوان مجری برنامه درسی تدوین شده و ارجاع داده شده تلقی می‌شود، محدوده صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرس شامل توانمندی در چهار عنصر روش‌های تدریس، روش‌های ارزشیابی، زمان و فضای آموزشی است. در این نگاه مسئولیت تدوین برنامه درسی به‌عنوان یک سند در حوزه صلاحیت متخصصان حوزه مطالعات برنامه درسی است. برنامه درسی توسط گروه برنامه‌ریزان درسی در وزارت علوم طراحی و تدوین می‌شوند و سپس برای اجرا به دانشگاه‌ها ارجاع داده می‌شوند. از این مرحله حیطة و چارچوب وظایف مدرسان به‌طور رسمی آغاز می‌شود. این نگاه متأثر از واقعیت موجود در نظام آموزش عالی است که چنین درخواستی را در مدرسان ایجاد کرده است.

در نگاه برنامه درسی به‌عنوان نقشه و راهنمای عمل، یافته‌ها قائل به یک فرایند سلسله مراتبی است که برنامه درسی به‌عنوان طرح و نقشه عمل در دو مرحله کلان ملی و خرد کلاس درس انجام می‌شود. این نگاه، خود به دو نگاه تفکیک شد. نگاه اول، نگاهی که برنامه درسی را به‌عنوان طرح و نقشه عمل می‌داند که در دو سطح طرح‌ریزی برنامه درسی در سطح کلان ملی و سطح تدوین که در سطح خرد مؤسسه و کلاس درس است، متمایز می‌شوند. در سطح کلان ملی برنامه درسی در قالب سیاست‌گذاری‌ها، تعیین خط‌مشی‌ها، فلسفه تربیتی، آرمان‌ها و نیازهای کلان آموزشی و پرورشی آموزش عالی طرح‌ریزی می‌شوند. حضور و مشارکت مدرسان در این مرحله یک حضور داوطلبانه و انتخابی است. در سطح تدوین برنامه درسی که در سطح خرد مؤسسه‌ای و کلاس درس است مشارکت مدرسان یک امر الزامی است. مدرسان در انتخاب و تعریف همه عناصر برنامه درسی نقش دارند. مشارکت مدرسان در تدوین برنامه درسی موجب غنای علمی و آموزشی برنامه درسی می‌شود. خاستگاه رسالت مدرس نگاه کلان و تحلیلی ساختار جامعه ملی ایدآل است. دانشگاه یک مؤسسه علمی، اجتماعی و سیاسی مؤثر بر تصمیمات کلان ملی است. حدود و ثغور برنامه درسی آموزش عالی را رسالت دانشگاه تعیین می‌کند. پس رشد همه‌جانبه دانشجو در حوزه برنامه درسی قرار می‌گیرد. برنامه درسی به‌عنوان نقشه و راهنمای عمل در دو سطح کلان ملی و کلان مؤسسه‌ای تدوین می‌شوند. زیرا تدوین در نگاه دوم، برنامه درسی یک پروژه بین‌رشته‌ای تلقی می‌شود که تلفیقی از تخصص‌ها را طلب می‌کند و انجام چنین پروژه‌ای توسط مدرسان متخصص در حوزه‌های علوم مختلف یا مدرسان حوزه مطالعه برنامه درسی به تنهایی امکان‌پذیر نیست.

نگاه برنامه درسی به‌عنوان فرایند به دو نگاه فرایند عملی و انسان‌گرایانه تفکیک شد. در تلقی برنامه درسی به‌عنوان فرایند عمل، مدرس برنامه‌ریز درسی در مقام عمل تلقی می‌شود که فرایند تدریس را تدبیر می‌کند و بر چگونگی اجرای اثربخش آن تصمیمات متناسب با واقعه اتخاذ می‌کند. موضوع تدریس با فردیت مدرس و دانشجو ارتباط درونی برقرار می‌کند و او را قادر می‌سازد که توانایی تصمیم‌گیری در انتخاب، سازماندهی، اجرا، ارزشیابی، بازخورد، اصلاح و استمرار عمل داشته باشد. در تمام مراحل شرایط منحصر به فرد و نوظهور است. تدریس به‌عنوان یک فرایند گفتگویی بین مدرس و دانشجو عمل می‌کند و هر لحظه هویت جدیدی را شکل می‌دهد. ارتباط و شبکه گفتگویی ایجاد شده بین مدرس با دانشجویان و دانشجوین با همدیگر دانش و قابلیت‌ها شکل می‌گیرند و این همان دستاورد تدریس است. در این‌جا مدرس یک تصمیم‌گیرنده فکور است. صاحب امتیاز و اختیار است. تدبیر تدریس را از نقطه شروع تا پایان به‌عهده می‌گیرد. سرنوشت تدریس و پیامدهای آن را هنرمندانه تجسم می‌کند. مبنای اتخاذ تدابیر و اجرای آن تفسیری است که از واقعیت‌های بیرونی دارد. یافته‌های نیازسنجی، آگاهی از سیاست‌ها، خط-مشی‌ها، آرمان‌های کلان آموزش عالی و پیامدها یا استانداردهای برنامه درسی مصداق‌های واقعیت‌های بیرونی است که مدرس در برنامه‌ریزی درسی به آن‌ها توجه می‌کند. از طرف دیگر، دانشجویان به‌عنوان هم‌تایان انسانی با مدرس افرادی منحصر به‌فرد هستند. مدرس نمی‌داند آن-چه را که تدبیر کرده است تا چه حد در واقعیت تدریس تحقق می‌یابد. تدریس یک فرایند توصیفی (نه تجویزی)، پیچیده و پویا است و بایستی در آن وجود ندارد. اعتبار روش‌های اتخاذ شده توسط مدرس وابسته به منطق او و میزان هماهنگی روش‌ها با واقعیت‌های بیرونی است. تدریس یک تعامل گفتگویی بین مدرس و دانشجو است. بنابراین مجموعه صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرس در فعل برنامه‌ریزی درسی نهفته است. یک مدرس به تمام صلاحیت‌های حرفه‌ای که یک متخصص برنامه‌ریزی درسی باید داشته باشد، نیاز دارد.

در نگاه انسان‌گرایانه، یافته‌ها تأکید بر نگاه انسانی نسبت به دانشجویان و احترام به ارزش‌های انسانی آن‌ها دارند. برنامه درسی محدود به تربیت عقلانی نمی‌شود. ابعاد جسمی، ذهنی، عاطفی و اخلاقی دانشجو با هم مدنظر قرار می‌گیرند. برنامه درسی تأکید بر زمان حال دانشجویان و امکانات و محدودیت‌های آن‌ها دارد. به‌همین منظور، تأکید بر اهمیت توانمندشدن مدرس در دانش و عمل برنامه درسی است. زیرا دارا بودن صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان در حوزه برنامه درسی می‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای رشدی دانشجویان و حل مشکلات آن‌ها باشد. پاسخ به نیازهای حال دانشجویان مبنا و محوریت انتخاب عناصر برنامه درسی و چیدمان آن‌ها قرار می‌گیرد.

سواد برنامه درسی برای مدرسین دانشگاه از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی

براساس آنچه که به آن اشاره شد، حدود و ثغور اختیارات و صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان در برنامه درسی در دو طیف حداکثری و حداقلی قرار می‌گیرند. محدوده اختیارات حرفه‌ای مدرسان در طیف حداکثری، شامل اختیارات و توانمندی‌های متناسب با آن است که آن‌ها را به مشارکت در سیاست‌گذاری‌های کلان ملی برنامه درسی تا اجرای آموزشی در سطح کلاس درس قادر سازد. در طیف حداقلی، محدوده صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان شامل توانمندی‌هایی در حوزه آموزش است.

مقایسه این سه نگاه با الگوهای ارائه شده در برنامه درسی آموزش عالی می‌توان این استنباط را داشت که تلقی آن‌ها از برنامه درسی متأثر از نوع نگاهی است که به الگوها و رویکردهای برنامه درسی دارند. تلقی برنامه درسی به‌عنوان سند تا حدی از الگوی برنامه درسی با رویکرد تجویزی متأثر است که در تدوین برنامه درسی رویه تعریف شده‌ای وجود دارد که از اصول و قانونمندی‌های دانش برنامه درسی تبعیت می‌کند (اولیوا، ۲۰۱۰). از این نگاه، کار برنامه درسی یک کار فنی و تخصصی است که در حوزه صلاحیت متخصصان برنامه‌ریزی درسی است. زیرا این گروه با بایدهای کار برنامه درسی آشنا هستند. به‌عبارتی برنامه درسی مستقل از زمینه و مبتنی بر استدلال هدف- وسیله است و کار برنامه درسی حول محوریت اهداف و منطق تعریف‌شده‌ای در سطح رشته، دوره‌ها، دوره و ماده درسی شکل می‌گیرند.

در نگاه برنامه درسی به‌عنوان نقشه، الگوی مفهومی بیش از الگوی کارکردی در برنامه درسی موردتوجه است و مدرس در زمینه نقش خود به مفهوم‌پردازی می‌پردازد (مارش و ویلیس، ۲۰۰۷). تلاش مدرس آن است که ابعاد یا حدود و ثغور نقش خود را در دو نقطه کلاس درس و جامعه بشناسد و براساس باوری که نسبت به جایگاه خود در این پیوستار دارد، اقداماتی متناسب با آن را انجام دهد. نگاه برنامه درسی به‌عنوان فرایند متأثر از یک الگوی توصیفی در برنامه درسی است (والکر، ۲۰۰۳). موقعیت و شرایطی که برنامه درسی در آن شکل می‌گیرد یا برای آن تدبیر می‌شود، عامل تعیین‌کننده است و نمی‌توان برنامه درسی را به‌عنوان یک واقعیت مستقل از شرایط تصور کرد. از این نگاه، شناخت و تجسم تعاملات و رویدادهای تدریس مورد تأکید است. تدبیر، تجسم و تصمیم‌گیری در آنچه که به‌طور واقعی و طبیعی در صحنه کلاس درس اتفاق می‌افتد. مدرس به‌عنوان برنامه‌ریز درسی، بازیگر نقش عمل برنامه درسی است.

براساس سه نوع تلقی یا نگاه نسبت برنامه درسی مولفه‌های حرفه‌ای سواد برنامه درسی مدرسی شکل گرفته‌اند. مولفه‌های حرفه‌ای در بعد دانش در سه نگاه دربردارنده مولفه‌های اصلی دانش اساسی، دانش مبانی برنامه درسی و دانش نسبت به سیاست‌گذاری‌ها در برنامه درسی آموزش عالی بوده است. با این تفاوت که در نگاه برنامه درسی به‌عنوان سند، سه مولفه

اصلی دانش برنامه درسی در محدوده آموزش قرار گرفته است. هم‌چنین حدود و ثغور مولفه‌های حرفه‌ای مربوط به هر کدام از مولفه‌های اصلی دانش برنامه درسی در سه نگاه یکسان نبوده است. اگرچه در این مقاله تمرکز بر کاوش و توصیف مولفه‌های حرفه‌ای سواد برنامه درسی مدرسی دانشگاه بوده است. تا ضرورت کسب آن‌ها برای مشارکت مدرسان در برنامه درسی، اما تامل بر آن اهمیت موضوع مورد پژوهش را نمایان می‌سازد. ضرورت تشویق مدرسان به کسب مولفه‌های حرفه‌ای سواد برنامه درسی علاوه بر آن‌چه در زمینه موضوعی به آن‌ها اشاره شد، از جنبه‌های دیگر قابل بحث است. گسترش سریع دانش و تکنولوژی‌های مرتبط با آن در همه رشته‌های دانشگاهی، ذهن اندیشمندان حوزه برنامه درسی و آموزش را از مفاهیم یا نظریه محوری به سمت مضامین<sup>۱</sup> محوری سوق داده است (هنسون، ۲۰۱۰). روند رو به گسترش دانش در رشته‌های گوناگون دانشگاهی به‌همراه خود گرایش‌های گوناگون را به ارمغان آورده است و این پیامد عمل آموزش را با دشواری‌هایی روبه‌رو کرده است. به‌نحوی که هر دیسیپلین و حتی زیرمجموعه‌های آن بر رویکرد و شیوه آموزش آن موثر است. در همین راستا حوزه آموزش به‌عنوان یک دیسیپلین وارد رشته‌های دانشگاهی شده است. در حال حاضر رشته‌هایی تحت عنوان آموزش پزشکی، آموزش ریاضی، آموزش پرستاری و... مطرح است و حتی آموزش پزشکی خود به چندین رشته مانند آموزش بهداشت، آموزش بالینی و امثال آن تقسیم شده است. این امر فراتر از دانش تکنولوژی آموزشی و آموزش تکنیک‌های تدریس متناسب با محتوای آموزشی و طراحی رسانه‌های شبیه‌سازی شده است. علاوه بر این، بحث برنامه‌های درسی تلفیقی که متأثر از تلفیق دیسیپلین‌ها به‌خصوص دیسیپلین‌های مرتبط با هم، سال‌ها مورد بحث بوده و در حال حاضر هم در دانشگاه‌ها رشته‌هایی با همین مضامین وجود دارند. بنابراین برنامه درسی و آموزش به‌عنوان دو مقوله آمیخته با هم عمل می‌کنند و مدرس جای خود را به مدرسان یا تیم مدرسان داده است.

## منابع

- بازرگان، عباس (۱۳۸۹)، *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته*، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ دوم.
- شورت، ادموندسی (۱۳۸۸)، *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*، ترجمه مهرمحمدی، محمود و همکاران، انتشارات سمت، چاپ اول.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۸)، *اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی*، انتشارات بال، چاپ اول.

سواد برنامه درسی برای مدرسین دانشگاه از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی

گال، جویس و همکاران (۱۳۸۶)، *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ترجمه نصر، احمدرضا و همکاران، انتشارات شهید بهشتی، چاپ اول.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷)، *تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ضرورت‌ها و فرصت‌ها*، مجله آموزش عالی، سال اول، شماره سوم.

مهرمحمدی، محمود و موسی پور، نعمت‌الله (۱۳۹۰)، *آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران: طراحی یک الگوی تدریس دانش‌پژوهانه*، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران.

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹)، *دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مساله‌های ایرانی*، نشر نی، چاپ اول.

Andrea, Vaneeta- Marie, D. & Gosling, David (2005), *Improving Teaching and Learning, a Whole Institution Approach*, Open University Press.

Henson, T. Kenneth (2010), *Curriculum Planning*. Waveland press, Inc. 4<sup>th</sup> ed. USA.

Hewitt, Thomas, W. (2006), *Understanding and Shaping Curriculum*, Sage press, Inc.

Gibson, Ian (2008), *Designing Learning Communities in the Twenty- First Century*, Springer Science + Business Media B.V.

Marsh, Colin J. & Willis George (2007), *Curriculum: Alternative approaches, ongoing Issues*, Pearson Education, Inc. 4th Ed.

Oliva, Peter, F. (2010), *Developing curriculum*, Pearson Education, Inc.

Pinar, W.F., Reynolds, W. M., Siattey, P. & Taubman, P. M. (1996), *Understanding Curriculum*, Peter Lang Publishing, Inc. New York.

Short, Edmond C. (2002), Knowledge and the educative functions of a university: designing the curriculum of higher education, *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 34, No.2, pp. 139-148.

Walker, Decker F. (2003), *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2<sup>nd</sup>ed.