



Designing and compiling a model for reviewing higher education curriculum in the doctoral program

Ezar Mansoubi. Simin¹, Khorasani. Abasalt²,
yamani. Mohammad³ shams. Gholam reza ⁴

1. PhD Student in Curriculum planning in Higher Education, Faculty of Educational sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email : simin.mansoubi@gmail.com
2. Corresponding Author, Associate Professor of Educational sciences and Psychology faculty, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email: Drkhorasanitr@gmail.com
3. Professor of Educational Sciences and Psychology faculty, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email: m.yamanidouzi@gmail.com
4. Associate Professor of Educational sciences and Psychology faculty, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email : gh_shams@sbu.ac.ir

Article Info ABSTRACT

Article Type:
Research
Article

Objective: The purpose of this study was to design and develop a model to review the curriculum of higher education in the doctoral program.

Methods: For this purpose, qualitative research and content analysis method have been used. A semi-structured interview was used to collect data. The statistical population of the research was curriculum experts and experienced people in this field, from which 15 people were purposefully selected as research participants by chain method. The number of participants was based on the researcher's information saturation.

Results: The results of the research in the section of important elements in the review of curricula include 6 main themes, namely policies, objectives, content, teaching-learning methods, evaluation methods and the type of course presentation.

Conclusion: The results indicate that the main components of the curriculum review model include 5 main themes, namely attention to the process-oriented curriculum review, comprehensiveness in curriculum review, engaging stakeholders, avoiding centralism and emphasizing the role Evaluation in The curriculum review process.

Received:
2020/05/16

Revised:
2021/05/11

Accepted:
2021/05/22

Keywords: *Curriculum, Curriculum Review, Curriculum Review model, Higher Education*

Cite this article: Ezar Mansoubi, simin. Dr.Khorasani, Abasalt. Dr.Yamani, Mohammad. Dr.Shams, Gholamreza. (2021). Design and develop a model for reviewing higher education curriculum in the doctoral program. *Higher Education Letter*, 14 (54), 20 pages.



© The Author(s).

Publisher: Institute for Research & Planning in Higher Education & National Organization of Educational Testing

مقدمه

برنامه‌های درسی به صورت کلی و برنامه درسی در حوزه آموزش عالی به طور ویژه نیاز به اصلاح و بازنگری دارد. نوئل گاف (۱۹۸۸) جمله بسیار تأثیرگذاری در رابطه با بازنگری برنامه‌های درسی گفته است: «هیچ برنامه درسی درست و صحیحی وجود ندارد، تنها برنامه درسی بهترین است که افراد مناسب با دانش و اطلاعات خوب تربیت کند و دغدغه‌ها و نیازهای جامعه یادگیری خود را برطرف سازد» (گاف، ۱۹۸۸، ص ۴۲). این امر در صورتی میسر است که برنامه‌های درسی به صورت هدفمند و با توجه به بسترها و زمینه‌های موجود طراحی و اجرا شوند و البته ناگفته پیداست که این امر، فرایندی مداوم است و بازنگری در طول دوره‌های مختلف یک نیاز اساسی است (کاپور^۱، ۲۰۱۸).

در طول دهه گذشته، برنامه‌های درسی در آموزش عالی مورد توجه بیش از پیش قرار گرفته‌اند. اجرای فرایندهایی از قبیل به‌هنگام سازی، تطبیق برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها با مسائل جامعه و توجه به شرایط بین‌المللی و ملی، برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها را در سراسر جهان تحت تأثیر قرار داده و برخی از تحولات اصلی برنامه درسی در سطح دنیا رخ داده است (بلک‌مور و کاندیکو^۲، ۲۰۱۲). در سال ۲۰۰۵ بارت و کوآت^۳ پیشنهاد کردند که برنامه‌های درسی باید یکی از مفاهیم و عوامل کلیدی در گفتمان آموزش عالی باشند. به جرئت می‌توان گفت ضرورت و اهمیت توجه به برنامه‌های درسی بدون در نظر گرفتن به‌روزرسانی و به‌هنگام سازی این برنامه‌ها ثمربخش نخواهد بود.

برنامه‌های درسی بدون بازنگری مداوم و منظم اثربخشی خود را از دست می‌دهند. بارت و کوآت (۲۰۰۵) معتقد بودند که برنامه‌های درسی در آموزش عالی به آن اندازه که انتظار می‌رود و از ضرورت دارد، مورد توجه قرار نگرفته است. در حالی که این امر شالوده و اساس یادگیری و آموزش در دانشگاه‌هاست؛ هر چند مفاهیم و ایده‌های گوناگونی از قبیل مفاهیم آستانه (مایر و لند^۴، ۲۰۰۳)، آموزش‌های امضایی (شولمن^۵، ۲۰۰۵)، رویکردهایی به یادگیری و آموزش (مارتون و سالجو^۶، ۲۰۰۵)، دانش انتظام یافته (بچر و تراولر^۷، ۲۰۰۱؛ ماتون^۸، ۲۰۱۳؛ شای^۹، ۲۰۱۳) در رابطه با فرایند یادگیری و آموزش و برنامه‌های درسی در آموزش عالی ارائه شده است. با این حال، هنوز برنامه‌های درسی در آموزش عالی و کم‌وکیف آن و چگونگی فرایند طراحی، اجرا، ارزیابی و

1. Kapur
2. Blackmore Kandiko
3. Barnett & Coate
4. Meyer & Land
5. Shulman
6. Marton & Saljo
7. Becher & Trowler
8. Maton
9. Shay

بازنگری آن نیاز به تعمق و مطالعه بیشتری دارد. آلتباخ (۱۹۸۸) بر این عقیده بود که برنامه‌های درسی آموزش عالی جزو عوامل و عناصر مهمی هستند که در تحقق بخشیدن به هدف‌های آموزش عالی نقش بسزایی دارند. از این‌رو، برنامه‌های درسی آئینه نقش‌ها و هدف‌های آموزش عالی و شایسته توجه دقیق هستند. از نظر فتحی واجارگاه و همکاران (۱۳۹۳) نیز برنامه‌های درسی از عناصر یا خرده‌نظام‌های اصلی آموزش عالی محسوب می‌شوند که باید به‌صورت راهبردی و اثربخش به آن نگریسته شود. به عقیده آنان برنامه‌های درسی به‌عنوان قلب نظام آموزش عالی است که آخرین دستاوردهای بشری در عرصه‌های گوناگون علمی در آن منعکس و به نیروی فعال آینده منتقل می‌شود.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

امروزه عقیده بر این است که مهم‌ترین چالش پیش روی برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران برنامه‌های درسی نه ضرورت توجه به برنامه‌های درسی و کم‌وکیف آن، بلکه بازنگری و تغییر برنامه‌های درسی از طریق شیوه‌های منطقی و مطلوب با توجه به شرایط موجود و مؤلفه‌های تأثیرگذار و همچنین تحولات دنیای علم و فناوری است (شولتز^۱، ۲۰۱۳). تنها از این طریق است که می‌توان برنامه‌های درسی را هسته و مرکز اصلی آموزش عالی دانست و امیدوار بود که تغییرات مطلوب و مورد نظر ایجاد شود. بنابراین، انتظارات زیادی از برنامه‌های درسی در راستای یادگیری دانشجویان، دانشگاه‌ها و جامعه، و به رسمیت شناختن آن به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارهای تأثیرگذار بر آموزش عالی، چه از نظر تحصیلی و چه از نظر سیاسی وجود دارد. البته ناگفته پیداست که برنامه‌های درسی باید پاسخگوی نیازهای در حال تحول محیط (جامعه و بخش‌های مختلف آن (ترک‌زاده و نومند، ۲۰۱۵)، پیشرفت‌های علمی و فنی و همچنین نیازهای تازه مخاطبان و به‌طور کلی شرکای برنامه‌های درسی باشند تا تداوم حیات و بقای دانشگاه‌ها و به‌طور کلی آموزش عالی تضمین شود. برنامه‌های درسی به‌ویژه در رشته آموزش عالی نیاز به توجه و دقت فراوان دارد؛ چرا که این رشته از نظر محتوا و موضوع به‌نوعی شیوه‌ها و راهبردهای سیاست‌گذاری، مدیریت و توسعه برنامه‌های درسی در سایر رشته‌ها را نیز مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد و باید در زمینه اصلاح برنامه‌های درسی خود به‌صورت پیشرو عمل نماید. به سخن دیگر، برنامه‌های درسی آموزش عالی باید از تناسب لازم و کافی در راستای هدف‌ها، وظایف و تحولات مربوطه برخوردار باشند تا بتوانند نقش اثربخش خود را ایفا نمایند (عارفی، ۱۳۸۴). استارک و همکاران^۲ (۱۹۹۷)، نظام‌های آموزش عالی در کشورها و دانشگاه‌های پیشرفته جهان بر اساس تحولات و نیازهای موجود برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و آموزش عالی را مورد بازبینی و اصلاح قرار دادند. برنامه‌های درسی آموزش عالی در راستای هدف‌ها و رسالت

1. Scholtz
2. Stark et al

های دانشگاهی باید پاسخگوی شرایط و دغدغه‌های فعلی و آینده کشور باشند و نقش سازنده‌ای در جهت حل مسائل و رشد جامعه ایفا کنند. رشته‌های مختلف در راستای نیازها و تحولات قرار گیرد، به نحوی که از جامعیت و تناسب لازم برخوردار بوده و ضمن پاسخگویی و توجه به نیازهای فردی دانشجویان به مشکلات اجتماعی و به ارزش‌ها و میراث فرهنگی نیز توجه شود (خاقانی‌زاده و فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۷).

برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران تا سال ۱۳۵۷ تا حد زیادی الگوبرداری از برنامه‌های آموزشی و درسی دانشگاهی به سبک دانشگاه‌های فرانسوی بود. در نظام آموزش دانشگاهی پیش از انقلاب اسلامی گرچه دانشگاه‌ها در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی و درسی از استقلال نسبی برخوردار بودند، اما هیچ‌گاه برنامه‌ریزی درسی به صورت دانش‌سازمان یافته مورد توجه مدیران دانشگاهی نبوده است (رحمانی‌سرشت، ۱۳۷۷). پس از انقلاب اسلامی، شورای انقلاب فرهنگی به منظور برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و تدوین و تصویب آیین‌نامه‌ها و مقررات آموزشی تشکیل شد (نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵).

یقیناً برنامه‌های درسی در آموزش عالی در طول زمان نیاز به بازنگری و ترمیم دارند و در رابطه با بازنگری و اصلاح برنامه‌های درسی الگوهای گوناگونی ارائه شده است ولی همانطور که گفته شد الگوهای موجود بر اساس زمینه‌ها و بسترهای ویژه‌ای ارائه شده‌اند و ممکن است نتوان از آنها برای تمام نظام‌های آموزشی و همه رشته‌های دانشگاهی استفاده کرد. توجه به فرهنگ رشته و مشخصه‌های خاص آن نیز در همین راستا بیانگر آن است که کم‌و‌کیف بازنگری هر رشته باید بر اساس مشخصه‌های زیربنایی آن رشته انجام گیرد. بازنگری نیاز به یک الگوی یکپارچه و دقیق دارد که هر چه ویژه‌تر و و دقیق‌تر تدوین شود، نتایج بازنگری نیز مطلوب خواهد بود؛ و رشته آموزش عالی نیز از این نظر مستثنی نیست. بر این اساس، هدف اصلی از اجرای این پژوهش، بررسی و شناسایی عناصر مهم تأثیرگذار در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی و همچنین شناسایی مؤلفه‌های اصلی الگوی مطلوب بازنگری برنامه‌های درسی رشته آموزش عالی است. به صورت کلی این پژوهش در پی پاسخ دادن به این پرسش است که الگوی مطلوب بازنگری برنامه‌های درسی در رشته آموزش عالی در مقطع دکتری کدام است؟ رشته آموزش عالی از آن جهت انتخاب شده است که زمینه تخصصی و تحصیلی پژوهشگران بوده است، اگرچه هر کدام از رشته‌ها و حوزه‌های علمی (حداقل در سه گروه اصلی علوم انسانی، علوم پایه و فنی) می‌تواند موضوع پژوهش و مخاطب تدوین الگوی بازنگری باشد.

با توجه به بررسی‌های به عمل آمده در رابطه با بازنگری برنامه‌های درسی رشته آموزش عالی در مقطع دکتری الگوی جامع و مشخصی ارائه نشده است. به نظر می‌رسد ارائه مدل مطلوب بازنگری برنامه‌های درسی موجب می‌شود تا سازوکار بازنگری رشته روشن و مشخص شود و دست‌اندرکاران بازنگری برنامه‌های درسی بتوانند از این طریق و با توجه به بسترها و محدودیت‌های موجود به طریق منطقی و اثربخش بر این مهم گمارند.

نگاهی به الگوهای بازنگری برنامه‌های درسی در حوزه آموزش عالی

در این بخش به چند الگوی ارائه شده برای بازنگری برنامه‌های درسی در سطح آموزش عالی اشاره می‌شود:

۱. الگوی مشارکتی بازنگری برنامه‌های درسی: این الگو توسط اگوار و همکاران^۱ (۲۰۱۸) برای بازنگری برنامه‌های درسی ارائه شده است. آنان مدعی هستند که الگوی ارائه شده در همه مؤسسات و مراکز آموزش عالی قابل استفاده و اجرا است. آنان در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی و همچنین طراحی الگوی بازنگری بر مشارکت^۲ بین اعضای مختلف و دخیل در بازنگری برنامه‌های درسی تأکید بسیاری دارند و معتقدند مشارکت فرایندی است که طی آن افراد با افکار و اندیشه‌های مختلف، نظرات خود را با یکدیگر در میان گذاشته و از طریق بحث و گفت‌وگو به شیوه منطقی سعی در رسیدن به توافق و اجاع دارند. به عقیده آنان بدون حصول توافق و اجماع بر سر مسائل گوناگون از قبل سرفصل درس‌ها، شایستگی‌ها، و غیره اجرای تغییر در برنامه‌های درسی با چالش‌های جدی مواجه خواهد شد و برنامه‌های درسی بازنگری در مرحله اجرا با شکست مواجه خواهد شد. به‌طور کلی، این الگو دارای ۱۲ مرحله یا بخش است که از بررسی کلی برنامه‌های درسی و مواد و منابع مرتبط شروع شده و به ارزیابی و اصلاح موضوعات درسی و اعتباربخشی به آنها ختم می‌شود.

۲. الگوی بازنگری برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها ارائه شده توسط فتحی و اجارگه و همکاران (۲۰۱۴): آنان معتقدند الگوی ارائه شده به‌منظور بازنگری برنامه‌های درسی حوزه‌های علوم انسانی در دانشگاه‌ها قابل استفاده و کاربرد است و مدعی هستند که این الگو با توجه به اجرای آزمایشی و داده‌های حاصل از اعتبار و کارایی کافی برخوردار است. آنها منطق و اصول الگو شامل عواملی همچون تنوع، مشارکت، هماهنگی، فرهنگ رشته‌ای، و ... را تشریح کرده‌اند.

۳. الگوی بازنگری برنامه درسی گلدفینچ و همکاران^۳ (۲۰۱۰): این الگو بر اساس تجربه دانشگاهی کشور شیلی در خصوص رشته‌ها و برنامه‌های درسی رشته مهندسی در دانشگاه‌های صنعتی تدوین و منتشر شده است. پایه و اساس بازنگری در این الگو توجه و تعهد نسبت به تدوین، تصریح و دقت نظر در ویژگی‌های فارغ‌التحصیلان ایدئال در برنامه‌های درسی موجود رشته‌های مهندسی است. مرحله اول این الگو عبارت است از برنامه‌ریزی و شروع به فرآیند بازنگری که در آن افرادی که مسئولیت بازنگری برنامه درسی را بر عهده دارند با سایر همکاران در خصوص هدف‌های بازنگری به مذاکره می‌پردازند؛ مرحله دوم عبارت است از بازنگری برنامه درسی موجود. طراحان این الگوی حاضر پیشنهاد کرده‌اند تا در خصوص مؤلفه‌هایی چون چشم‌انداز برنامه درسی و هدف‌های ویژه برنامه در این مرحله توافق مجددی صورت پذیرد؛ در مرحله سوم

1. Egwar et al
2. Collaboration
3. Goldfinch et al

در خصوص ساختار برنامه درسی موجود مذاکره صورت می‌پذیرد و برنامه آن موضوعات درسی مختلف مورد جرح و تعدیل قرار می‌گیرند؛ مرحله چهارم، مرحله اجرای برنامه درسی بازنگری شده است که شامل بررسی و تصویب برنامه توسط مقامات ارشد دانشگاهی یا سازمان‌های اعتباربخشی بیرونی باشد. دو مرحله دیگر الگو نیز لحاظ کردن نظرات شرکا و بازبینی و بهسازی برنامه (مرحله پنجم و ششم) است.

۴. الگوی بازنگری برنامه‌های درسی ارائه شده توسط شویدمن و همکاران (۲۰۱۹): این الگو به منظور بازنگری برنامه‌های رشته پرستاری در دوره کارشناسی ارشد ارائه شده است. الگوی مذکور دارای سه گام کلی یعنی آمادگی برای بازنگری، بازنگری و اصلاح و ابلاغ برنامه است. در مرحله آمادگی، برنامه‌های درسی موجود مورد تحلیل و ارزیابی قرار می‌گیرد. در تحلیل برنامه‌های درسی موجود وضعیت دانش‌آموختگان یعنی کسانی که برنامه درسی موجود را گذرانده‌اند مطالعه و بررسی می‌شود؛ در مرحله بازنگری، برنامه‌های درسی موجود مورد بازبینی و تغییر قرار می‌گیرد و به نوعی برنامه درسی موجود اعتباربخشی مجدد شده و پیامدهای و نتایج مورد انتظار تصریح و تشریح می‌شود؛ در مرحله اصلاح و ابلاغ نیز برنامه‌های درسی و سازوکار اجرایی آن به طور کلی مورد بازبینی و اصلاح قرار می‌گیرد و برنامه جدید برای اجرا ابلاغ می‌شود.

۵. الگوی جامع بازنگری برنامه‌های درسی در آموزش عالی: مشارکت اعضای هیئت علمی و مدیران اجرایی (ارائه شده توسط اولیور و هیون^۱ (۲۰۱۱): در این الگو به مشارکت شرکا و ذی‌نفعان برنامه‌های درسی در فرایند بازنگری تأکید زیادی شده است. به طور کلی، آنان مراحل و گام‌های بازنگری را به صورت یک فرایند شماتیک مشخص نمی‌کنند، بازنگری برنامه درسی را بر پایه اصول اساسی قرار می‌دهند و معتقدند که در زیر به اختصار مورد توجه قرار می‌گیرند:

- نگرش مشترک^۲: یک عامل کلی و مهم که در بازنگری برنامه‌های درسی و موفقیت آن نقش اساسی بازی می‌کند، نگرش و دیدگاه مشترک در بین اعضا یا کمیته‌های بازنگری کننده برنامه‌های درسی است.

- مسئولیت مشترک^۳: بازنگری برنامه‌های درسی باید به عنوان مسئولیت مشترک مدیران و اعضای هیئت علمی در نظر گرفته شود.

- همکاری و مشارکت: از دیگر عواملی که در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی از اهمیت بالایی برخوردار است همکاری و مشارکت بین اعضای گروه و کمیته‌ها و فعالیت هماهنگ بین آنان است.

- چالش‌های فرهنگی^۴: هر چند همکاری گروه‌های مختلف در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی بر اثربخشی و نتایج مثبت بازنگری برنامه‌های درسی مؤثر است اما همین موضوع چالش‌های فرهنگی را نیز آشکار

1. Oliver & Hyun
2. Shared vision
3. Shared Responsibility
4. Cultural Challenges

می‌سازد. چالش‌های فرهنگی شامل فرهنگ دانشگاهی، فرهنگی حرفه‌ای، فرهنگ رشته‌ای و به‌طور کلی فرهنگ آموزش عالی است (شکل ۵) که استادان و مدیران دانشگاهی با آن روبه‌رو هستند (تایرنی^۱، ۱۹۸۹). بازننگری برنامه‌های درسی محلی است که این چالش‌ها قوت می‌گیرند و به‌منظور موفقیت‌آمیز بودن فرایند بازننگری باید این چالش‌ها به شیوه‌ای مناسب حل‌وفصل شوند. در این رابطه توافق و اجماع روی مسائل مختلف فرهنگی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

روش پژوهش

در این پژوهش از رویکرد کیفی پژوهش و روش تحلیل مضمون استفاده شده است. روش تحلیل مضمون روشی است که به منظور شناخت الگوهای کیفی و تهیه کدهای مرتبط با آنها استفاده می‌شود و پژوهشگران رشته‌های مختلف در علوم انسانی از این نوع روش پژوهش بهره برده‌اند. به‌منظور گردآوری اطلاعات از مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته استفاده شد.

به‌منظور تحلیل اطلاعات از شیوه تحلیل مضمون براون و کلارک^۲ (۲۰۰۶) و استخراج مقوله‌های اصلی و فرعی از متن مصاحبه از طریق کدگذاری و تحلیل مفاهیم استفاده شده است. برای این منظور، نخست مصاحبه‌ها به‌صورت یادداشت‌برداری و صدا ذخیره شد. سپس محتوای مصاحبه‌ها به‌صورت کلمه‌به‌کلمه به صورت متن در آمد و از طریق تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶) کدهای اصلی و فرعی استخراج شد.

اعتبار یافته‌ها

روش‌های مختلفی برای بررسی اعتبار یافته‌ها در پژوهش کیفی وجود دارد؛ از جمله بازبینی در زمان کدگذاری، تأیید همکاران پژوهشی، تأیید ساختاری، کفایت منابع مورد ارجاع و بازبینی اعضای شرکت‌کننده در پژوهش (دانایی‌فر و مظفری، ۱۳۸۷). با توجه به ماهیت ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر، از روش‌های زیر برای تعیین اعتبار یافته‌های حاصل از مصاحبه استفاده شده است:

- بازبینی توسط اعضا: در این روش متن مصاحبه پس از تحلیل و کدگذاری برای شرکت‌کنندگان پژوهش، ارسال شد و توسط آنان مورد بازبینی و اصلاح قرار گرفت و کسانی که نظرات اصلاحی داشتند، نظر خود را به پژوهشگر ارسال کردند.

- بررسی همکار: در این روش علاوه بر استادان راهنما و مشاور، سه نفر از دانشجویان دکتری برنامه‌ریزی درسی به بررسی یافته‌ها و اظهارنظر درباره آنها پرداختند. این اظهارنظر و بررسی به‌منظور حصول یا عدم

1. Tierney
2. Braun & Clarke

حصول توافق در مقوله‌های حاصله انجام گرفت. نمونه‌ای از فرایند تعیین اعتبار یافته‌ها با استفاده از روش ارزیابی همکاران در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول (۱) نمونه فرایند تعیین اعتبار یافته‌ها با استفاده از روش ارزیابی همکاران

درصد توافق	ارزیابی همکاران			عنوان انتخابی محقق برای مقوله	شواهد گفتاری (محتوا)	
	شماره ۳	شماره ۲	شماره ۱			
۷۵ درصد	موافق	موافق	مخالف	لزوم تناسب بین هدف‌های تعیین شده و محتوا	در تدوین هدف‌ها و محتوا هم آن تناسبی که می‌بایست وجود داشته باشد، ندارد. مثلاً پس از تدوین هدف‌ها گفته‌اند این درس هم مهم است، جزو دروس ضروری بگنجانیم، چرا؟ چون فلان استاد تدریس آن را خوب بلد است	A.2.1.9
۱۰۰ درصد	موافق	موافق	موافق	لزوم تغییر در ساختارهای رشته	من اگر بخواهم تغییری ایجاد کنم ساختارهای این رشته را دستکاری می‌کنم و بعد از آن خودبه‌خود تغییراتی در سایر زیرمجموعه‌ها ایجاد می‌شود.	D.2.6.23
۱۰۰ درصد	موافق	موافق	موافق	تجدیدنظر در طول دوره نظری	معتقدم این رشته می‌تواند در سه ترم به صورت نظری ارائه شود، چون با توجه به صحبت‌هایی که کردم، احتمال می‌دهم حداقل باید سه درس دیگر به این دروس اضافه شود. مگر اینکه در بعضی از درس‌ها تجدیدنظر شود.	E.3.10.14
۱۰۰ درصد	موافق	موافق	موافق	عدم تناسب و همخوانی روش‌های ارزشیابی با هدف‌ها	باتوجه به برون‌داد آموزش عالی که همان دانش‌آموختگان هستند به نظر می‌رسد که روش‌های ارزشیابی تا حد زیادی با هدف‌های تعیین شده همخوانی ندارند و با آن هماهنگ نیستند.	C.3.3.32

در نهایت، الگوی به دست آمده به منظور اعتباربخشی را پنج تن از متخصصان و افراد آگاه بررسی کردند تا میزان اعتبار نظری آن مشخص شود. الگوی نهایی پس از بررسی و اصلاح توسط صاحب‌نظران طراحی و ارائه شد.

یافته‌ها

در این بخش، نخست با ارائه جدول نتایج تحلیل مضمون متن مصاحبه بر اساس پرسش‌های پژوهش، هر یک از پرسش‌ها مورد بحث قرار می‌گیرد.

مقوله‌ها و مفاهیم

تحلیل متون مصاحبه با توجه به پرسش اول، ۶ مقوله اصلی و برای پرسش دوم، ۵ مقوله اصلی را آشکار نمود که در جدول (۲) به آنها اشاره شده است.

جدول (۲) نتایج تحلیل مضمون متن مصاحبه‌ها بر اساس پرسش‌های پژوهش

مقوله‌ها و مفاهیم		
ابعاد پژوهش	مقوله‌های اصلی	نمونه مقوله‌های فرعی
مؤلفه‌های مهم و تأثیرگذار برنامه‌های درسی در فرایند بازنگری رشته آموزش عالی	سیاست‌های کلان برنامه‌های درسی	- توجه به مسائل و نیازهای جامعه - مد نظر قرار دادن بازار کار و اشتغال - تأکید بر بهبود شایستگی‌های علمی و عملی در فارغ‌التحصیلان
	تناسب هدف‌های برنامه با سیاست‌های کلی	- تدوین هدف‌ها با توجه به سیاست‌های کلی - پرهیز از تمرکز و تشابه در برنامه‌ها و هدف‌ها - ضرورت استقلال آکادمیک دانشگاه‌ها در هدف‌گذاری
	ساختار و سازمان‌دهی محتوای برنامه	- توجه به کاربردی بودن محتوا در برنامه‌های درسی - تناسب محتوا با هدف‌ها و سیاست‌ها - توجه به ابعاد مختلف (علمی و عملی) در تدوین محتوا - به‌روزرسانی مداوم محتوا
	زمان و شکل ارائه دوره‌های آموزشی	- اصلاح و بازبینی قالب و نحوه ارائه دوره - انعطاف‌پذیری شکل ارائه برنامه - تناسب طول دوره با هدف‌های تعیین شده و محتوا
	روش‌های آموزش و یادگیری	- حرکت از استادمحوری روش‌های تدریس به سمت دانشجویمحوری - پرورش روحیه نقادی و پرسشگری دانشجویان - توجه به عنصر مشارکت در تدوین برنامه - استفاده از روش‌های یاددهی - یادگیری فعال - توجه به تأثیر ماهیت رشته بر عناصر برنامه - توجه به شرایط مخاطبان در انتخاب روش تدریس
	شیوه‌های ارزشیابی	- ضرورت بهره‌گیری از شیوه‌های نوین و کارآمد - پرهیز از تمرکز بیش از حد بر ارزشیابی‌های نظری - عدم تمرکز بر ارزشیابی‌های پایانی - تعریف ارزشیابی به‌عنوان یک فرایند مستمر و مداوم

مقوله‌ها و مفاهیم		
ابعاد پژوهش	مقوله‌های اصلی	نمونه مقوله‌های فرعی
عناصر و مؤلفه‌های الگو مطلوب بازنگری برنامه‌های درسی در رشته آموزش عالی	بازنگری به‌عنوان یک فرایند	- استمرار و مداومت در بازنگری - پرهیز از رویکرد مقطعی و گذار در رابطه با بازنگری
	رویکرد جامع در بازنگری	- توجه به همه عناصر برنامه درسی - در نظر گرفتن بسترها و شرایط
	تسهیل مشارکت ذی‌نفعان	- بهره‌گیری از نظرات نهادهای علمی در حوزه مربوطه - توجه به مشارکت استادان و دانشگاه‌ها - جلب مشارکت مخاطبان (فراگیران)
	اجتناب از تمرکزگرایی	- عدم تمرکزگرایی و توجه به نقش دانشگاه‌ها - لزوم جلب مشارکت دانشگاه‌ها به‌منظور اجرا برنامه - مدرسان و فراگیران به‌عنوان مهم‌ترین شرکای برنامه درسی - تمرکزگرایی در برنامه‌ها به معنای بی‌توجهی به واقعیت‌های اجرا
	پیش‌بینی سازوکار ارزشیابی و آسیب‌شناسی	- بازنگری به‌عنوان یک فرایند مبتنی بر پژوهش - ضرورت شناسایی خلأهای برنامه‌های موجود

بحث

پرسش اول: مؤلفه‌های مهم و تأثیرگذار برنامه‌های درسی در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی رشته آموزش عالی کدام‌اند؟

۱. سیاست‌های کلان برنامه‌های درسی: یکی از عواملی که شرکت‌کنندگان پژوهش معتقدند در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی باید مورد توجه قرار گیرد سیاست‌های کلان برنامه‌های درسی است. سیاست‌های کلان، جهت‌گیری‌های کلی و طولانی‌مدت در برنامه‌های درسی هستند که گاه به‌عنوان یک چشم‌انداز بیان می‌شوند (آلاهوتیس و کالاتسیا، ۲۰۰۶). شرکت‌کنندگان در این زمینه مسائلی از قبیل تناسب سیاست‌های کلان و هدف‌های برنامه، توجه به بسترها و شرایط جامعه در فرایند سیاست‌گذاری، انجام مطالعات تطبیقی، انعطاف‌پذیری در سیاست‌ها، دقت در سیاست‌گذاری به‌منظور تسهیل در اجرا را مد نظر قرار می‌دهند. یکی از شرکت‌کنندگان در این زمینه اظهار داشت: «برنامه توسعه دانشگاه‌ها می‌بایست بر اساس قواعد مربوط به توسعه دانشگاهی و با توجه به بحث آمایش سرزمینی باشد» (مصاحبه شماره ۶). عقیده بر این است که «در بازنگری برنامه‌های درسی و تعیین الگوی بازنگری مطلوب بایستی موضوع سیاست‌گذاری و بازنگری در

سیاست‌ها با توجه به شرایط به دقت مورد توجه قرار گیرد» (مصاحبه شماره ۱۳).

۲. تناسب هدف‌های برنامه‌های درسی با سیاست‌های کلی: تناسب هدف‌های برنامه‌های درسی با سیاست‌های کلی و لزوماً توجه به این نیز از دیگر عواملی است که باید در بازنگری برنامه‌های درسی و الگوی مطلوب بازنگری مورد توجه قرار گیرد. بسیاری از متخصصان و صاحب‌نظران (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸؛ لاتوکا و استارک^۱، ۲۰۰۹؛ هکر و ویولاتو^۲، ۲۰۰۸) بر لزوم توجه به بازنگری هدف‌ها برنامه‌های درسی در فرایند و الگوی بازنگری تأکید کرده‌اند. شرکت‌کنندگان پژوهش بر مسائلی از قبیل بهبود و اصلاح هدف‌های برنامه‌های درسی، هماهنگی در هدف‌های برنامه‌های درسی، هماهنگی هدف‌ها با انتظارات جامعه، جامعیت در هدف‌گذاری و قابل‌دستیابی بودن آنان (مصاحبه‌های شماره ۱، ۴، ۵، ۷، ۹) اشاره کرده‌اند. یکی از شرکت‌کنندگان در رابطه با هماهنگ نبودن هدف‌های علی رشته آموزش عالی با نیازهای جامعه و هدف‌های بین‌المللی و ملی، گفت: «ناهماهنگی در هدف‌ها با انتظارات ملی و بین‌المللی در برنامه درسی فعلی مشخص و واضح است و انتظاراتی که از یک دانش‌آموخته رشته آموزش عالی می‌رود، برآورده نمی‌شود» (مصاحبه شماره ۳). به صورت کلی، تناسب هدف‌ها و سیاست‌های برنامه‌های درسی و لزوم توجه به آنها در طراحی الگوی برنامه‌های درسی مورد توجه شرکت‌کنندگان در پژوهش است.

۳. ساختار و سازمان‌دهی محتوای برنامه‌های درسی: این عامل نیز از دیگر مواردی است که در رابطه با بازنگری برنامه‌های درسی و تدوین الگوی بازنگری مورد توجه شرکت‌کنندگان پژوهش بوده است. از دیدگاه شرکت‌کنندگان در بازنگری برنامه‌های درسی ساختار و سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی باید با توجه به ضرورت‌ها و نیازهای مربوطه مورد اصلاح و بهبود قرار گیرد. آنان به مسائلی از قبیل تناسب بین محتوا و هدف‌های برنامه، غنی‌سازی محتوای برنامه‌های درسی، به‌روزرسانی مداوم محتوا با توجه به تغییرات، توجه به جنبه‌های عملی و نظری محتوا به صورت متناسب، و انعطاف‌پذیری محتوا (مصاحبه‌های شماره ۱، ۲، ۴، ۵، ۷، ۹ و ۱۲) اشاره کرده‌اند. یکی از شرکت‌کنندگان در رابطه با توجه به اصلاح و بهبود محتوا در فرایند بازنگری برنامه درسی چنین اظهار داشت: «محتوای برنامه درسی رشته آموزش عالی از دو نظر مشکل دارد: یکی اینکه منطبق با نیازهای روز ما نیست و دیگر اینکه با واقعیت‌ها و پیشرفته‌های روز دنیا منطبق نیست» (مصاحبه شماره ۱). به این ترتیب، توجه به ساختار و سازمان‌دهی محتوای برنامه‌های درسی باید در فرایند بازنگری برنامه‌ها مورد توجه قرار گیرد و در الگوی بازنگری نیز لازم است این امکان برای مجریان بازنگری برنامه‌های درسی فراهم شود. اصلاح و بهبود محتوای برنامه‌های درسی باید با توجه به تغییر و تحولات و نیازهای جامعه صورت گیرد و چنانچه به این امر توجه کافی نشود یقیناً فرایند بازنگری برنامه‌های درسی و

1. Latucca & Stark
2. Hecker & Violato

- اجرای برنامه‌های بازنگری شده اثربخش کافی را نخواهد داشت (بارنت، ۲۰۰۶).
۴. زمان و شکل ارائه دوره‌های آموزشی: از دیگر مسائلی که باید در فرایند و طراحی الگوی بازنگری برنامه‌های درسی مورد توجه قرار گیرد، اصلاح و بازنگری زمان و شکل ارائه برنامه‌های درسی است. از دیدگاه شرکت‌کنندگان فرایند بازنگری برنامه‌های درسی باید مورد توجه مجریان بازنگری برنامه‌های درسی قرار گیرد و در الگوی بازنگری برنامه‌های درسی نیز باید این امر مهم مد نظر باشد. از دیدگاه شرکت‌کنندگان باید در رابطه با شکل و نحوه ارائه تغییر و بازنگری صورت گیرد. یکی از شرکت‌کنندگان در این رابطه این چنین اظهار داشت: «قالب و شکل ارائه این رشته در مقطع دکترا در حال حاضر مناسب نیست و با توجه به نیازهای جامعه و هماهنگی با تحولات جهانی باید تحولاتی در این زمینه صورت گیرد» (مصاحبه شماره ۱). ایجاد دوره‌های غیرحضور و مجازی در این رابطه می‌تواند مد نظر قرار گیرد.
۵. روش‌های آموزش و یادگیری: از دیگر مؤلفه‌های برنامه درسی که مورد تأکید مشارکت‌کنندگان در پژوهش بوده و باید در بازنگری برنامه‌های درسی و طبعاً الگوی بازنگری مورد توجه قرار گیرد، روش‌های آموزش و یادگیری است. بدون اصلاح و بهبود مداوم روش‌های آموزش و یادگیری و انطباق این روش‌ها با نیازها و ویژگی‌های فراگیران و همچنین محتوا و روش‌های ارزشیابی، هدف‌های برنامه‌های درسی محقق نخواهد شد. در این رابطه توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان، توانمندسازی استادان و مدرسان به صورت مداوم، توجه به نقش تعاملی استادان و دانشجویان و حرکت به سمت شیوه‌های یادگیری در عمل (مصاحبه‌های شماره ۱، ۶، ۷، ۱۰ و ۱۴) مورد توجه شرکت‌کنندگان بوده است. بورگس^۱ (۲۰۰۴) معتقد بود روش‌های آموزش و یادگیری ممکن است در گذر زمان و با توجه به تحولات در حوزه علم و فناوری و همچنین سبک زندگی بشر اثربخشی خود را از دست بدهد یا کهنه شود و بر این اساس، بازنگری و بهبود روش‌های تدریس و یادگیری و همچنین جایگزینی روش‌های جدید در برنامه‌های درسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. هرچند توجه مجریان و مسئولان بازنگری به این امر به خودی خود از اهمیت بالایی برخوردار است ولی در الگوهای بازنگری نیز باید امکان این تغییر و بهبود در این زمینه مد نظر قرار گیرد و آن را تسهیل کند.
۶. شیوه‌های ارزشیابی: ارزشیابی از عناصر بسیار مهم برنامه‌های درسی محسوب می‌شود و مشخص می‌کند که آیا فرایند یاددهی - یادگیری از اثربخشی کافی برخوردار بوده است یا نه. از دیدگاه شرکت‌کنندگان در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی، شیوه‌های ارزشیابی نیز باید مورد بازبینی و بازنگری قرار گیرند. آنان به مسائلی از قبیل تدوین آزمون‌های ارزشیابی بر اساس هدف‌های جزئی، اجرای روش‌های ارزشیابی عملی و کاربردی (مصاحبه شماره ۱)، تناسب روش‌های ارزشیابی با هدف‌های برنامه، تأکید بر فراگیر محور بودن روش‌های ارزشیابی (مصاحبه شماره ۴)، فرایندمحور بودن روش‌های ارزشیابی، و ارزشیابی بر اساس تغییرات رفتاری و

1. Burgess

نگرشی دانشجو (مصاحبه شماره ۷) تأکید کرده‌اند. از دیدگاه شرکت‌کنندگان شیوه‌های ارزشیابی در رشته آموزش عالی مقطع دکتری در حال حاضر مناسب و جامع نیست و باید تغییر پیدا کند و در الگوی بازنگری برنامه‌های درسی نیز باید این مهم مد نظر قرار گیرد. یکی از شرکت‌کنندگان در این زمینه اظهار داشت: «با توجه به برونداد آموزش عالی که همان دانش‌آموختگان هستند به نظر می‌رسد که روش‌های ارزشیابی تا حد زیادی با هدف‌های تعیین شده همخوانی ندارند و با آن هماهنگ نیستند. عدم وجود استانداردهای ارزیابی در این خصوص نیز از مشکلات مهم می‌باشد» (مصاحبه شماره ۳).

پرسش دوم: عناصر و مؤلفه‌های الگوی مطلوب بازنگری برنامه‌های درسی رشته آموزش عالی کدام‌اند؟

در این بخش به عناصر و عوامل مهمی اشاره می‌شود که شرکت‌کنندگان معتقد بودند باید در طراحی الگوی بازنگری برنامه‌های درسی مورد نظر قرار گیرد.

۱. بازنگری برنامه‌های درسی به‌عنوان یک فرایند: از دیدگاه شرکت‌کنندگان بازنگری برنامه‌های درسی باید به‌صورت یک فرایند و چرخه نظام‌مند در نظر گرفته شود. به‌زعم آنان توجه و تأکید بر این موضوع موجب می‌شود تا اقدامات و فعالیت‌های بازنگری به‌صورت منظم و یکپارچه پیش برود و از اقدامات جسته‌وگریخته صرف‌نظر شود. این امر همچنین موجب می‌شود تا اجرای بازنگری در عمل تسهیل شود و مجریان بازنگری مسیر مشخصی را پیش رو داشته باشند. یکی از شرکت‌کنندگان در این زمینه اظهار داشت: «بازنگری برنامه درسی یک فرایند یکپارچه و نظام‌مند است و تدوین الگوی بازنگری نیز باید با همین دیدگاه انجام شود» (مصاحبه شماره ۱۵).

۲. رویکرد جامع در بازنگری برنامه درسی: از دیدگاه برخی از شرکت‌کنندگان در بازنگری برنامه درسی باید همه عناصر و همه شرکای برنامه درسی مد نظر قرار گیرند و توجه به‌صورت بخشی و عدم جامعیت در این زمینه یقیناً اثربخشی و کارایی برنامه درسی بازنگری شده را با دشواری روبه‌رو می‌سازد. هر چند ممکن است همه عناصر برنامه‌های درسی نیاز به بازنگری نداشته باشند ولی این امر را نباید از نظر دور داشت که بررسی و مطالعه همه عناصر و مؤلفه‌ها به معنای ایجاد تغییر در آنها نیست. در این معنا بازنگری برنامه‌های درسی مستلزم بررسی کل عناصر و مؤلفه‌های برنامه‌های درسی به‌منظور اطمینان از کارایی و اثربخشی آنهاست. «باید اطمینان حاصل کنیم که همه عناصر به‌درستی کار می‌کنند و اگر نیاز به اصلاح وجود دارد این کار باید انجام شود» (مصاحبه شماره ۱۱). اظهار نظر جکسون^۱ (۲۰۰۲) در این زمینه مبنی بر اینکه بازنگری برنامه‌ها درسی لزوماً به معنای تغییر در برنامه‌های درسی نیست، بلکه به معنای پایش وضعیت برنامه درسی

1. Jackson

نیز می‌تواند در نظر گرفته شود؛ نیز مؤید این مطلب است.

۳. تسهیل بسترهای مشارکت شرکای برنامه در بازنگری برنامه‌های درسی: بی‌گمان، اهمیت و ضرورت مشارکت ذی‌نفعان در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی به‌ویژه برنامه‌های درسی آموزش عالی، بر هیچ‌کس پوشیده نیست. فرایند بازنگری برنامه‌های درسی یک فرایند جمعی و مشارکتی است و بدون مشارکت ذی‌نفعان از قبیل فراگیران، استادان و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، انجمن‌های علمی، صاحبان صنایع و نمایندگان بازار، نهادها و مراکز مربوطه، و حتی والدین در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی می‌توان موفقیت و اثربخشی برنامه‌های درسی بازنگری شده را تضمین کرد. از دیدگاه شرکت‌کنندگان پژوهش این موضوع باید به‌صورت جدی در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی مورد نظر قرار گیرد و در طراحی الگو نیز به این امر توجه شود. یکی از شرکت‌کنندگان در این باره اظهار داشت: «برخی مواقع بازنگری‌هایی در برنامه‌های درسی انجام می‌شود ولی ذی‌نفعان و مخاطبان اصلی برنامه‌های درسی در این فرایند مشارکت داده نمی‌شوند. یا مثلاً ممکن است یک نهاد بدون توجه به نظر انجمن‌های علمی و تخصصی مرتبط و حتی توجه به دیدگاه‌های اعضای هیئت علمی و دانشجویان اقدام به بازنگری برنامه‌های درسی نماید. مشخص است که برنامه‌های بازنگری شده از اقبال چندانی برخوردار نبوده و در حوزه اجرا با شکست مواجه خواهند شد» (مصاحبه شماره ۱۳). به هر ترتیب، جلب مشارکت شرکا و ذی‌نفعان در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی باید مورد توجه مسئولان بازنگری قرار گیرد و الگوی مطلوب بازنگری برنامه‌های درسی نیز به‌گونه‌ای طراحی و پیش‌بینی شود که بستر مشارکت گروه‌های مخاطب و ذی‌نفعان برنامه درسی را در فرایند بازنگری مهیا سازد. آگوار و همکاران (۲۰۱۸) معتقد بودند مشارکت فرایندی است که طی آن افراد با افکار و اندیشه‌های مختلف، نظرات خود را با یکدیگر در میان گذاشته و از طریق بحث و گفت‌وگو به شیوه منطقی سعی در رسیدن به توافق و اجماع دارند. به عقیده آنان بدون حصول توافق و اجماع بر سر مسائل گوناگون از قبیل سرفصل درس‌ها، شایستگی‌ها و غیره اجرای تغییر در برنامه‌های درسی با چالش‌های جدی مواجه خواهد شد و برنامه‌های درسی بازنگری در مرحله اجرا با شکست مواجه خواهد شد.

۴. اجتناب از تمرکزگرایی در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی: یکی از مشکلاتی که دامنگیر بسیاری از نظام‌های تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی است تمرکزگرایی در این زمینه است. تمرکزگرایی به معنای بازنگری برنامه‌های درسی در مراکز بالادستی بدون توجه به نظرات و دیدگاه‌های مراکز اجرای برنامه‌هاست. این امر به‌ویژه در نظام‌های آموزش عالی در دسترس می‌شود، چرا که هم فراگیران و هم اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به‌عنوان مخاطبان اصلی برنامه‌های درسی در حوزه‌های علمی و دانشی خود از بلوغ و آگاهی بالایی برخوردار بوده و از تخصص، مهارت و دانش کافی به‌منظور بازنگری برنامه‌های درسی برخوردارند و شایستگی این امر را نیز دارند. از دیدگاه شرکت‌کنندگان پژوهش باید بخش مهمی از

بازنگری برنامه‌های درسی به‌ویژه در آموزش عالی به دانشگاه‌ها واگذار شود و آنان اختیارات لازم به‌منظور انجام تغییرات مورد نیاز در برنامه‌های درسی را داشته باشند. یکی از شرکت‌کنندگان در این زمینه اظهار داشت: «بهتر است مسئولیت و اختیار بازنگری برنامه‌های درسی یا حداقل بخش مهمی از آن به دانشگاه‌ها واگذار شود. یقیناً هیچ‌کس بهتر از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و استادان رشته آموزش عالی با نیازها، ضعف‌ها، و ضرورت‌های رشته آشنا نیست و این استادان صاحب‌نظران رشته هستند و توانایی و صلاحیت بازنگری برنامه‌های درسی را دارند» (مصاحبه ۱۲).

۵. پیش‌بینی سازوکار ارزشیابی در الگوی بازنگری برنامه‌های درسی: برای اینکه بدانیم کدام یک از بخش‌های برنامه‌های درسی دارای نقص یا ضعف است و نیاز به بهبود یا اصلاح دارد، باید برنامه‌های درسی مورد ارزشیابی قرار گیرد. بازنگری برنامه‌های درسی بهتر است با توجه به نتایج ارزشیابی برنامه صورت گیرد. این امر نیز مورد توجه شرکت‌کنندگان پژوهش بوده است و اعتقاد بر این است که «برای بازنگری برنامه‌های درسی هیچ اطلاعاتی موثق‌تر از اطلاعات برآمده از ارزشیابی برنامه‌های درسی نیست» (مصاحبه شماره ۵).

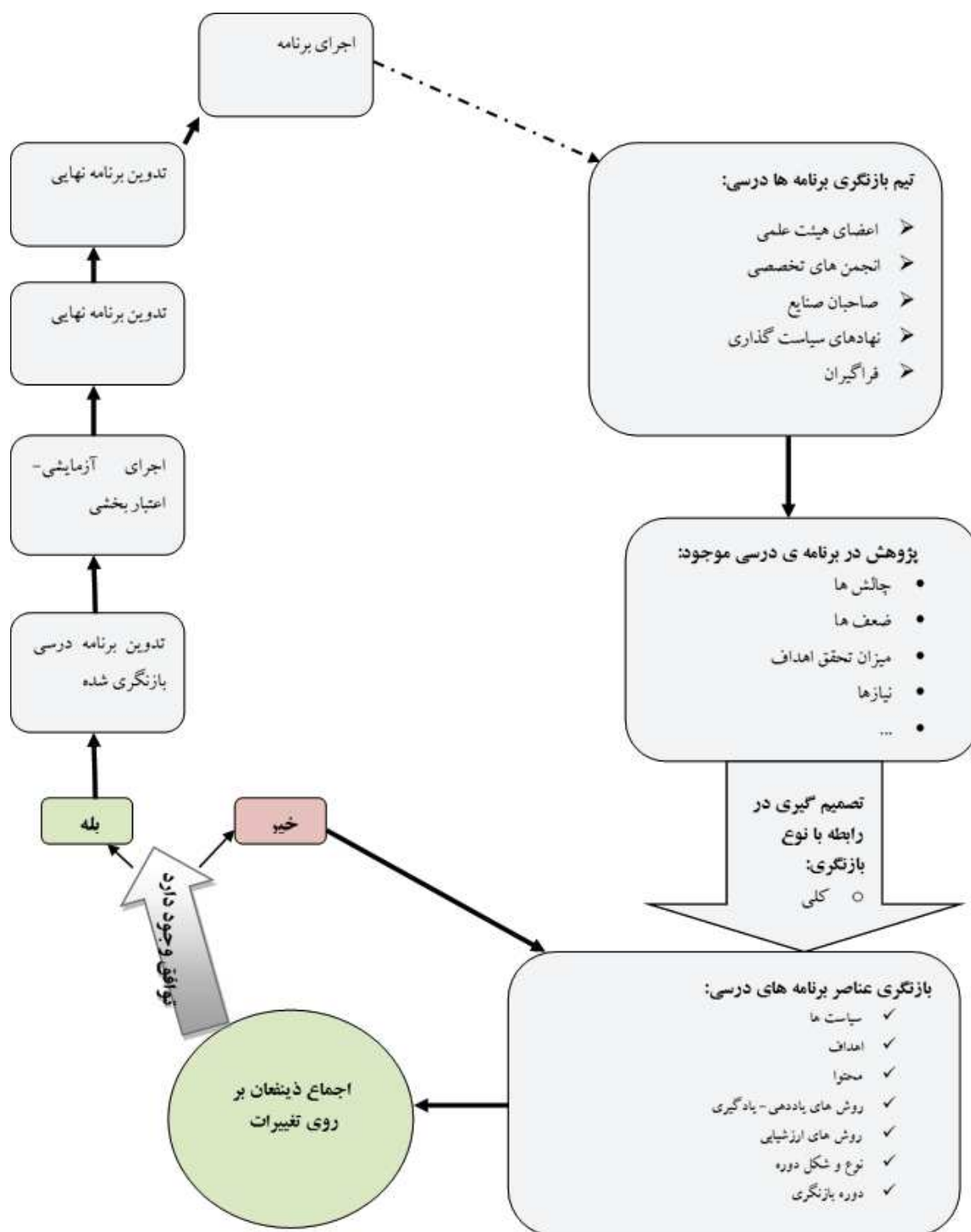
نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، مؤلفه‌های اصلی برنامه‌های درسی که باید در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی مورد بازبینی و اصلاح قرار گیرند، و همچنین الزامات و مؤلفه‌های یک الگوی مطلوب بازنگری برنامه درسی برای رشته آموزش عالی در مقطع دکتری بررسی شد. در این زمینه بازنگری سیاست‌های کلان برنامه‌های درسی، بهبود و اصلاح هدف‌های برنامه‌های درسی، اصلاح ساختار و روش‌های سازمان‌دهی محتوا، تغییر در نوع و شکل ارائه دوره، اصلاح روش‌های یاددهی - یادگیری و بهبود روش‌ها و شیوه‌های ارزشیابی مورد توجه قرار گرفت. بازبینی و بازنگری عناصر برنامه‌های درسی در فرایند بازنگری مورد تأکید بسیاری از متخصصان و صاحب‌نظران (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۲، داوونپورت و همکاران^۱، ۲۰۰۹) نیز بوده است. به‌طور کلی، موضوع اصلی بازنگری برنامه‌های درسی عناصر برنامه درسی است و حتی اگر همه عناصر برنامه‌های درسی نیاز به تغییر و اصلاح نداشته باشند، باز لازم است که مورد توجه مسئولان بازنگری برنامه‌های درسی قرار گیرند. در رابطه با فرایند برنامه‌های درسی و مؤلفه‌های اصلی الگوی بازنگری برنامه‌های درسی که به‌نوعی نقطه تمییز الگوهای برنامه درسی گوناگون از یکدیگر است، نتایج پژوهش نشان می‌دهد فرایندی بودن الگوی بازنگری برنامه‌های درسی باید در طراحی الگوی بازنگری مورد توجه واقع شود. بازنگری برنامه درسی به‌طور یقین فرایندی یکپارچه و نظام‌یافته است (دیاموند^۲، ۱۹۹۸) و نمی‌توان بخش‌های مختلف آن را به‌صورت مجزا از یکدیگر نگریست. عامل بعدی که باید

1. Davenport et al
2. Diamond

مورد توجه قرار گیرد جامعیت در بازنگری برنامه‌های درسی به معنای توجه به همه عناصر برنامه‌های درسی در فرایند بازنگری است. بارت و کوآت (۲۰۰۴) نیز بر این باور بودند که در بازنگری برنامه‌های درسی همه عناصر باید مورد بازبینی واقع شوند.

عامل دیگری که بر اساس یافته‌های پژوهش در طراحی الگوی بازنگری برنامه‌های درسی در رشته آموزش عالی مورد توجه واقع شود جلب مشارکت ذی‌نفعان در فرایند برنامه‌های درسی است. ذی‌نفعان برنامه‌های درسی به‌نوعی صاحبان و شرکای اصلی برنامه‌های درسی هستند. از دیدگاه خسروی و همکاران (۱۳۹۲) فرایند بازنگری برنامه‌های درسی و به تبع آن الگوهای بازنگری نمی‌تواند بدون توجه به مشارکت اعضا و همچنین مشخص کردن فرایند بازنگری برنامه‌های درسی انجام گیرد. مشارکت ذی‌نفعان در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی پذیرش تغییرات جدید و به‌طور کلی نوآوری در برنامه‌های درسی را نیز تسهیل می‌کند. توجه به عدم تمرکز در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی نیز عامل دیگری است که باید در طراحی الگوی بازنگری در نظر گرفته شود. تمرکز در بازنگری برنامه‌های درسی رشته آموزش عالی به معنای بازنگری برنامه‌های درسی بدون مشارکت دادن دانشکده‌ها و گروه‌های علمی و استادان مربوطه در فرایند بازنگری است. اجتناب از تمرکزگرایی به‌ویژه در حوزه‌ی آموزش عالی کشور ضرورت و اهمیتی بیش‌ازپیش دارد؛ چراکه مریبان دانشگاه‌ها جزو مهم‌ترین صاحب‌نظران و متخصصان حوزه تخصصی خود هستند و بهترین فرد برای تشخیص تغییرات مورد نیاز در برنامه‌های درسی به‌ویژه در بعد علمی و تخصصی به‌شمار می‌روند. بر اساس نتایج پژوهش، الگوی مطلوب بازنگری برای رشته آموزش عالی الگویی است که نقش اصلی در بازنگری برنامه‌ها را به دانشگاه‌ها و گروه‌های آموزشی واگذار کند. بر اساس یافته‌های پژوهش، آخرین عامل مهم در طراحی الگوی بازنگری برنامه‌های درسی نیز توجه به نقش ارزشیابی برنامه‌های درسی است. بازنگری برنامه‌های درسی در خلأ رخ نمی‌دهد و از طریق یافته‌ها و نتایج ارزشیابی برنامه‌های درسی با دیدگاهی واقعی‌تر و دقیق‌تر می‌توان به بازنگری برنامه‌های درسی اقدام کرد. این عامل از جمله عواملی است که در بسیاری از الگوهای بازنگری برنامه‌های درسی مورد غفلت واقع شده است. مؤمنی مهموئی (۱۳۸۸) معتقد بود ارزشیابی برنامه‌های موجود اطلاعات ارزشمندی را برای بازنگری و اصلاح برنامه‌های درسی به دست می‌دهد و در اختیار متولیان بازنگری قرار می‌دهد. این عامل در بسیاری از الگوهای بازنگری مورد غفلت واقع شده است و مجریان بازنگری بدون ارزشیابی برنامه‌های موجود و شناسایی نقاط ضعف و قوت و خلأهای موجود به تغییر برنامه‌های درسی اقدام می‌کنند. انجام ارزشیابی از برنامه‌های موجود می‌تواند داده‌ها و اطلاعات ارزشمندی در اختیار ارزیابان قرار دهد و به اصلاح و بهبود برنامه‌های درسی کمک کند. بر اساس یافته‌های پژوهش و با توجه به تحلیلی که روی الگوهای موجود بازنگری برنامه‌های درسی و روند آنها انجام گرفته است الگوی مطلوب بازنگری برنامه‌های درسی رشته آموزش عالی در مقطع دکتری به قرار زیر است.



References

- Alahiotis, S. N., & Karatzia-Stavlioti, E. (2006). Effective curriculum policy and cross-curricularity: analysis of the new curriculum design of the Hellenic Pedagogical Institute. *Pedagogy, Culture and Society*, 14(2), 119 – 147. DOI: 10.1080/14681360600738277
- Altbach, P. G. (۱۹۸۸). Comparative Studies in Higher Education in: Postlethwaite; in (ed.) *The Encyclopidia of Comparative Education and National System of Education*, pp. ۷-۶.
- Alunyu, A. E., & Nabukenya, J. (2018). A Conceptual Model for Adaptation of eHealth Standards by Low and Middle-Income Countries. *Journal of Health Informatics in Africa*, 5(2). <https://doi.org/10.12856/JHIA-2018-v5-i2-199>
- Arefi, M. (2004). *A Study of Educational Sciences in Iranian Higher Education ...*, Tehran: Tarbiat Modares University.[Persian]
- Barnett, M. (2006). *Vocational knowledge and vocational pedagogy*. In *Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education*, ed. M. Young and J. Gamble, 143–157. Cape Town: HSRC Press.
- Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Maidenhead, GBR: McGraw-Hill Education.
- Barnett, R., & Coate, K. (2004). *Engaging the Curriculum in Higher Education*.
- Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of the disciplines* (Second edition). Buckingham: Society for Research into Higher Education / Open University Press.
- Blackmore, P., & Kandiko, C. B. (eds). (2012). *Strategic Curriculum Change. Global trends in universities. Society for Research into Higher Education (SRHE) Series*. Routledge.
- Burgess, H. (2004). Redesigning the curriculum for Social Work Education: Complexity, conformity, chaos and creativity. *Social Work Education*, 23(2), 163–183.
- Danaeifar, Hassan, & Mozaffari, Zeinab (2008). Promoting validity and reliability in qualitative managerial research. A reflection on research audit strategies. *Quarterly Journal of Management Research*, 1(1). [Persian]
- Davenport, N. C., Spath, M. L., & Blauvelt, M.J. (2009). A step-by-step approach to curriculum review. *Nurse Educator*; 34(4), 181-185.
- Diamond, R. M. (1998). *Designing and assessing courses and curricula: A practical guide*. Jossey-Bass.
- Egwar, A., Bwire, F., Arinaitwe, I., Male, V., Mpirirwe, H., Kenneth, B., Kamukama, I.,

- Ndagire, L., & Nabukenya, J. (2018). *A Collaborative Curriculum Review: Applicability to Higher Education Institutions*. 10.24251/HICSS.2018.052.
- Fathi Vajargah, Kourosch (2009). *Basic Principles and Concepts of Curriculum Planning*. Bal Publications. [Persian]
- Fathi Vajargah, Kourosch (2013). *A Practical Guide to Curriculum Review in Universities and Higher Education Institutions*. Mehraban Book Publishing Institute. [Persian]
- Goldfinch, T., Layton, C., & McCarthy, T. (2010). Encouraging Cultural Awareness in Engineering Students. Paper presented at the *20th Annual Conference for the Australasian Association for Engineering Education*.
- Hecker K., & Violato C. (2008). How much do differences in medical schools influence student performance? A longitudinal study employing hierarchical linear modeling. *Teach Learn Med*. 20(2), 104–13. Doi.org/10.1080/10401330801991915.
- Jackson, N. (2002). *Pressures for curriculum change*. UK: LTSN Generic Centre.
- Kapur, R. (2018). *Problems and Issues in Teacher Education and Curriculum Development*, Available at: <https://www.researchgate.net/publication/323833863>
- Khaghanizadeh, Morteza, & Fathi Vajargah, Kourosch (2008). University Curriculum Patterns. *Bimonthly Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 1(2), 10-18. [Persian]
- Khosravi, Mahboubeh, Fathi Vajargah, Koursh, Maleki, Hassan, & Nowruzzi, Dariush (2013). Analysis of the Acceptance of Curriculum Innovations in Higher Education in Iran. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 9(27). [Persian]
- Latucca, L. R., & Stark, J. S. (2009). *Shaping the college curriculum: academic plans in context*. San Francisco: Jossey-Bass; 2009.
- Marton, F., & Saljo, R. (2005). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N Entwistle (Eds.), *The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education*. 3rd (internet) edition (pp. 39–58). Edinburgh: University of Edinburgh Centre for Teaching Learning and Assessment.
- Maton, K. (2013). *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*, London: Routledge.
- Meyer, J. H. F., & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge (1): linkages to ways of thinking and practising. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning – ten years on* (pp. 412–424). Oxford: OCSLD.
- Momeni Mahmoudi, Mohsen (2009). Curriculum Evaluation in Higher Education. *Journal of Education Strategies*, 2(2). [Persian]
- Oliver, S. L., & Hyun, E. (2011). Comprehensive Curriculum Reform in Higher Education:

- Collaborative Engagement of Faculty and Administrators. *Journal of Case Studies*, 2.
- Nowruzzadeh, Reza et al. (2006). *Delegating Planning Authorities to Universities, a Step Towards Decentralization of Curriculum Planning in the Higher Education System*; Book Collection of Articles of the Association of Curriculum Planning Studies. [Persian]
- Nowruzzadeh, Reza et al. (2006), The Status of Universities' Participation in Curriculum Review Approved by the Higher Planning Council, *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, No. 42, 2006.
- Regulations for Assigning Curriculum Planning Authorities to Universities (2000). *Supreme Planning Council*, Tehran: Ministry of Science, Research and Technology, 11, 1, 2. [Persian]
- Scholtz, D. (2013). Curriculum revision: Challenges in responding to change. *Progressio*, 35, 135-152.
- Shay, S. (2013). Conceptualizing curriculum differentiation in higher education: a sociology of knowledge point of view. *British Journal of Sociology of Education*, 34(4), 563–582.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.
- Stark, J. S., Lowther, A. M., Sharp, S., & Arnold, G. L. (1997). Program-Level Curriculum Planning: An Exploration of Faculty Perspectives on Two Different Campuses. *Research in Higher Education*, 38(1), 99- 130.
- Tierney, W. G. (1989). *Academic work and institutional culture: Constructing knowledge*. Submitted for publication.