

بررسی برنامه درسی دانشگاهی، تصمیم گیرندگان و عوامل موثر بر آن

مرتضی بینش^۱، منصوره بختیاری فایندری^{۲*} و سیما نوید بخش^۳ و^۴

۱ استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد نیشابور m.binesh75@yahoo.com

۲ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد نیشابور، نویسنده مسئول asal_mahi66@yahoo.com

۳ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد نیشابور

۴ عضو باشگاه پژوهشگران جوان دانشگاه آزاد اسلامی واحد نیشابور snavidbakhsh@gmail.com

چکیده

حوزه برنامه درسی، یکی از شاخه های علوم تربیتی است که از لحاظ مباحث نظری یکی از پرچالش ترین و بحث برانگیزترین حوزه های معرفتی است. برنامه درسی در پی آنست شرایط، موقعیت و وسایل مورد احتیاج را در حیطه تعلیم و تربیت برای فراگیران با شرایط فعلی و نیازهای مشخص آنان فراهم سازد و زمینه تربیت و رشد همه جانبه آنان مهیا گردد. به عبارتی طرح برنامه درسی در یک نگاه متفاوت، هسته مرکزی «تربیت» را شکل می دهد و مؤثرترین وسیله جهت هدایت رشد همه جانبه افراد و تغییر در نگرشها و رفتارهاست. مروری بر پیشینه نظری برنامه درسی در سالهای گذشته حاکی از آن است که توجه بسیار جدی به این موضوع شده و آثار و طبقه بندی متعددی در این زمینه ارائه گردیده است. در همین راستا مقاله حاضر بر آن است تا ضمن ارایه تعریفی جامع از برنامه درسی به بررسی جنبه های مختلف آن بپردازد. برای نیل به این مقصود، ابتدا مروری بر پیشینه تحقیقات در این زمینه گردیده، سپس تصمیم گیرندگان برنامه درسی، اهمیت و عوامل موثر بر برنامه درسی و تمرکز و عدم تمرکز در برنامه درسی بررسی شده است. در نهایت، با بیان الگوهای مختلف برنامه درسی، تحلیل و نتیجه گیری انجام شده است. به طور کلی، بررسی ها نشان می دهد که بر ای افزایش بازدهی آموزش باید از برنامه های درسی فعال استفاده کرد و روشهای یادگیری فعال را گسترش داد.

واژه های کلیدی: برنامه ریزی درسی، برنامه درسی دانشگاهی، تصمیم گیرندگان

۱- مقدمه

کلاس درس به منزله گروه پویای اجتماعی است و مدرسه به مثابه یک نهاد اجتماعی است. از این رو معلمان امروز نیاز به طراحی، هدایت و سازماندهی تجربیاتی را دارند که یادگیرندگان در خلال آنها، به درک و فهم برسند، نه این که صرفاً اطلاعات و مهارتهای انتزاعی و ساده ای را بگیرند و این اطلاعات و مهارت های انتزاعی را به خاطر بسپارند (ولی پور و همکاران، ۱۳۸۸، ۲۰۸). نظامهای آموزشی در گذر از مسائل کمی و همگانی کردن آموزش ناگزیر از توجه به مسائل کیفی پدیده های آموزشی هستند و ارتقای کیفیت آموزشی را ضمن توجه به منابع و تجهیزات از طریق اصلی ترین عامل در یک نظام آموزشی یعنی معلم مورد توجه و هدف گیری قرار داده اند (دائی زاده و همکاران، ۱۳۸۶، ۲). بنابراین تدریس و آموزش و نیز باورها و اندیشه های تربیتی معلمان نیازمند تغییر و تحول اساسی خواهد بود که این تغییر و تحول مستلزم شناخت عمیق تر ماهیت برنامه درسی، مبانی آن و انواع الگوها و مدل های برنامه ریزی درسی و اصول یادگیری است (ولی پور و همکاران، ۱۳۸۸، ۲۰۹). اصطلاح محتوای درسی به دانش، اطلاعات، مهارت ها، ارزش ها، گرایش ها و وسایلی اطلاق شود که به منظور گردآوری و یا تحقق هدف های مورد نظر می بایستی یادگیرنده بیاموزد. بدین معنا محتوای برنامه درسی می تواند از میان اطلاعات سازمان یافته و دانش آموخته شده ای که ساختار یک رشته علمی را تشکیل می دهد، انتخاب شود. اصطلاح محتوای برنامه درسی علاوه بر قسمت هایی از دانش آموخته شده و اطلاعات سازمان یافته ای که یک رشته علمی را تشکیل می دهد، می تواند شامل موضوعات و مطالب چند رشته ای علمی یا مسایل و پدیده هایی که با رشته های مختلف علمی یا میان رشته ای ارتباط دارند، نیز باشد (کریمی، ملکی، ۱۳۸۸، ۴). با توجه به اهمیت برنامه درسی در آموزش و پرورش و هم چنین آموزش عالی به بررسی جنبه های مختلف آن در این مقاله می پردازیم.

پیشینه پژوهش:

یافته های پژوهش ولی پور و همکاران (۱۳۸۸) نشان داد که میزان آگاهی معلمان دوره راهنمایی از مبانی برنامه ریزی درسی و اصول یادگیری در حد متوسط است. در مقاله دیبا و جاری و همکاران (۱۳۹۰) آنچه که مورد توجه است ریشه یابی، طبقه بندی و به نظم کشیدن پژوهش ها، مطالعات و گزارش هایی است که در طول زمان جدا از حیطه مطالعات برنامه ریزی درسی توسعه یافته است. بر این اساس برنامه ریزی درسی در آموزش عالی در قالب الگوهای مختلفی صورت می پذیرد. در این مقاله ضمن بررسی تجربیات و دیدگاه های عرضه شده در زمینه برنامه ریزی درسی آموزش عالی، نویسندگان تلاش کرده اند تا الگوهای ارائه شده را در قالب یکی از دسته الگوهای تجویزی یا هنجاری، الگوهای توصیفی، الگوهای مفهومی و الگوهای راهبردی برنامه ریزی درسی در آموزش عالی طبقه بندی نمایند. در تحقیق سبحانی نژاد و ملازهی (۱۳۹۱) بر اساس بررسی های انجام شده در سوابق نظری و پژوهشی، مهم ترین مولفه های دانشی و مهارتی جهت کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات توسط معلمان، بنا بر اظهارات صاحب نظران بین المللی، تهیه شد. سپس جهت تبیین مولفه های دانش و مهارت مقدماتی و دانش و مهارت تخصصی کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات توسط معلم در زمینه طراحی و تدوین برنامه های درسی، اجرای برنامه درسی و تدریس و نیز ارزشیابی برنامه درسی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مورد استفاده قرار گرفت. نتایج تحقیق کریمی و ملکی (۱۳۸۸) نشان داد که طراح آموزشی نقش معناداری در روش های یاددهی - یادگیری، سازماندهی محتوا و تعیین اهداف آموزشی ایفا می کند و در دو مولفه دیگر (ارزشیابی و انتخاب محتوا) نقش طراحی آموزشی به اهمیت مولفه های دیگر نیست. نتایج تحقیق اولادیان و همکاران (۱۳۸۹) نشان داد از دیدگاه دانش آموختگان و مدیران کارآفرین توجه به اهداف و مفاهیم آموزشی، توجه به فرایند آموزشی، توجه به منابع انسانی و امکانات آموزشی، ارزشیابی آموزشی، ریسک پذیری افراد، انگیزه پیشرفت، خلاقیت افراد و منبع کنترل فردی در برنامه درسی کارآفرینی رشته علوم تربیتی تاثیر دارد.

روش پژوهش:

در این پژوهش جمع آوری اطلاعات با بررسی نظری و مرور نتایج سایر پژوهش ها و ارائه چند الگوی مفهومی انجام شد.

مبانی نظری پژوهش:

برنامه درسی و عناصر آن :

برنامه درسی، معادل فارسی واژه Curriculum و معرف یکی از رشته های تخصصی حوزه تعلیم و تربیت است. این واژه ریشه در واژه لاتین Currere دارد که به معنای "میدان مسابقه"، "میدانی برای دویدن" است (مهر محمدی، ۱۳۸۷، ۱۰). برنامه ریزی درسی شامل سازماندهی یک سلسله فعالیت های یاددهی و یادگیری به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده ها و ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات است (بارمحمدیان، ۱۳۹۵). برنامه ریزی درسی از لحاظ مفهومی اشاره به یک فرایند دارد که حاصل یا نتیجه ی آن برنامه ی درسی است. واژه ی برنامه درسی به معنای میدان مسابقه و یا فاصله و مقدار راهی است که افراد باید طی کنند تا به هدف مورد نظر دست یابند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲). برنامه ریزی درسی در نظام آموزش عالی ایران تا سال ۱۳۵۷ عمدتاً الگوبرداری از برنامه های آموزشی و درسی دانشگاهی به سبک دانشگاههای فرانسوی بود. در نظام دانشگاهی پیش از انقلاب اسلامی گرچه دانشگاه ها در زمینه برنامه ریزی های آموزشی و درسی از استقلال نسبی برخوردار بودند، اما هیچ گاه برنامه ریزی درسی به صورت دانش سازمان یافته مورد توجه مدیران دانشگاهی نبوده است (نوروز زاده و همکاران، ۱۳۸۵، ۷۳). در دهه های آغازین قرن بیستم که مصادف با پیدایش رشته برنامه درسی است، نظریه پردازان ها و اقدامات علمی و حرفه ای تقریباً به شکل انحصاری معطوف به آموزش و پرورش عمومی بوده است. به عنوان مثال بابیت خود را برنامه ریزی درسی در سطح مدارس و نه دانشگاهها قرار داده اند (مهر محمدی، ۱۳۸۷، ۸). بنا بر ضرورتی پس از روی کار آمدن نظام جمهوری اسلامی، نظام برنامه ریزی آموزشی و درسی متمرکز بر نظام آموزش عالی حاکم شد. بر این اساس ستاد انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۵۹ تشکیل شد و به تعیین جهت گیری های برنامه ریزی آموزشی و درسی پرداخت (نوروز زاده و همکاران، ۱۳۸۵، ۷۳). برنامه ریزی درسی آموزش عالی طرحی علمی است که شامل اهداف، فعالیتها و راههای سنجش میزان موفقیت است و هدف آن رشد و پرورش علمی دانشجویان است که حاکی از فرایند مشارکت غیر رسمی تعداد زیادی از اعضای هیات علمی دانشکده هاست که در زمینه تحقیقات وسیع در خصوص رشته ها و طراحی برنامه های دروس مختلف با برنامه ریزان همکاری می کنند. این طرح دارای هشت عنصر متفاوت است، از جمله: هدف، محتوا، توالی، یادگیرندگان، فرایندهای یادگیری، منابع آموزشی، ارزشیابی و اصلاح و تعدیل. عوامل موثری بر برنامه ریزی درسی آموزش عالی تاثیرگذارند از جمله: عوامل خارجی، عوامل سازمانی و عوامل داخلی (فتحی و اجارگاه و آزاد منش، ۱۳۸۵، ۵۱) محتوا یکی از مهم ترین عناصر برنامه درسی است که به شاگردان ارایه می شود تا ورود آنان را به فعالیت های آموزشی میسر و رسیدن آنان را به هدف های اجرایی امکان پذیر سازد. به دلیل اهمیت فراوان محتوا در فرایند یاددهی و یادگیری اصولی برای انتخاب محتوا در طول تاریخ برنامه درسی تکوین یافته است که در ذیل به توضیح پر کاربردترین آنها اشاره می شود: اهمیت، اعتبار، علاقه فراگیران، سودمندی، قابلیت یادگیری، انعطاف پذیری و توجه به ساختار دانش (حاجی زاده، آتشک، ۱۳۹۴، ۱۲۴).

برنامه ریزی درسی:

یکی از مهم ترین عناصر نظام آموزش عالی و دانشگاه ها برنامه های درسی هستند که نقش تعیین کننده و غیر قابل انکاری را در راستای تحقق اهداف و رسالتهای آموزش عالی از نظر کمی و کیفی ایفا می کنند (فتحی و اجارگاه، عارفی و شرف، ۱۳۸۸، ۱۴۶). برنامه های درسی آموزش عالی از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش عالی نقش بسزایی دارند. از این رو برنامه های درسی که قلب مراکز دانشگاهی به شمار می آیند، آینه نقشها و اهداف آموزش عالی و شایسته توجه دقیق هستند (نوروز زاده و همکاران، ۱۳۸۵، ۷۳). "هانکینز"^۱ برنامه ریزی درسی را فرایندی می داند که با

^۱ - Hunkins

مشروعیت بخشیدن و مفهوم پردازشی برنامه درسی آغاز با تشخیص برنامه درسی (نیازسنجی) پی گیری و سپس در خصوص سایر مولفه ها اتخاذ تصمیم می شود. به زعم وی، مفهوم پردازشی برنامه درسی مستلزم تعیین عناصر اصلی برنامه درسی به ویژه جهت گیری ها و ماهیت برنامه درسی است و در مرحله تشخیص باید نیازها را شناسایی و تبدیل به هدف های جزئی و ملموس نمود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱، ۸۲). برنامه ریزی درسی آموزش عالی به عنوان یک طرح علمی که دربرگیرنده هشت عنصر متفاوت از جمله هدف، محتوا، توالی، یادگیرندگان، فرایندهای یادگیری، منابع آموزشی، ارزشیابی و اصلاح و تعدیل بوده و هدف آن رشد و پرورش دانشجویان است حاکی از فرایند مشارکت غیر رسمی تعداد زیادی از اعضای هیات علمی دانشکده هاست که در زمینه تحقیقات وسیع در خصوص رشته ها و طراحی برنامه های دروس مختلف با برنامه ریزان همکاری می کنند (فتحی و اجارگاه، عارفی و شرف، ۱۳۸۸، ۱۴۶).

تصمیم گیرندگان برنامه درسی

اجتماع امروز از معلمان به عنوان کسانی که رسالت تربیتی دارند و از شاگردان به عنوان آینده سازان فردا، انتظارات دیگری دارد. در آینده ما به افرادی نیازمندیم که بتوانند خودشان را رهبری کنند، تصمیم گیرنده باشند، با مسائل برخورد کرده و آنها را حل کنند و در امور تفکر کنند. مذاکره کننده ای زبردست باشند. علاوه بر آن ویژگی هایی مثل انعطاف پذیری، ابتکار، خلاقیت، کاردانی و ذهن باز داشته باشند (ولی پور و همکاران، ۱۳۸۷، ۱۳۶). نظامهای آموزشی در گذر از مسائل کمی و همگانی کردن آموزش ناگزیر از توجه به مسائل کیفی پدیده های آموزشی هستند و ارتقای کیفیت آموزشی را ضمن توجه به منابع و تجهیزات از طریق اصلی ترین عامل در یک نظام آموزشی یعنی معلم مورد توجه و هدف گیری قرار داده اند (دائی زاده و همکاران، ۱۳۸۶، ۲). شواب (۱۹۸۳) معلم را عضو اصلی گروههای تصمیم گیرنده برنامه درسی به حساب می آورد و می گوید: اولین پاسخ به این سوال که چه کسی عضو اصلی گروههای تصمیم گیرنده درباره برنامه درسی باشد، معلم است. مکررا و با صدای بلندتر باید گفت: معلم. دو دلیل اصلی برای چنین پاسخی وجود دارد: دلیل نخست، آنکه معلم بهترین اوقات در کنار دانش آموزان است و دوم، آنکه معلم یگانه شخصیتی است که می تواند اطلاعات مناسب را بر حسب نحوه یادگیری دانش آموزان ارائه دهد (دائی زاده و همکاران، ۱۳۸۶، ۳). اما معلمان در نظام برنامه ریزی درسی کشور ایران، حلقه واسط برنامه درسی مصوب با اجرای عملی آن هستند. به این معنا که آنها در فرایند برنامه ریزی درسی نقش اساسی ندارند و اغلب برنامه های طراحی شده توسط سازمان مرکزی متصدی تهیه برنامه های درسی در سطح وزارت آموزش و پرورش را به مرحله اجرا در می آورند. در این نظام برنامه های درسی ابلاغی به مدارس باید دقیقا مطابق دستورالعمل های ابلاغ شده به اجرا درآیند و ماهیت نظام برنامه ریزی درسی از نوع برنامه های درسی مقاوم در برابر معلم است (سبحانی نژاد و ملازهی، ۱۳۹۱، ۴۳). ضرورت جرح و تعدیل و دستکاری برنامه های درسی در مرحله اجرای برنامه درسی بر این باور است که معلمان به عنوان عاملان اصلی نیازسنجی درمی یابند که برنامه های درسی تجویز شده و یا عرضه شده توسط مقامات ملی و محلی از تحقق نیازهای یادگیری دانش آموزان عاجز است و دانش، علایق و توانایی معلمان را برای اجرای برنامه نادیده می گیرد. از این رو آنها در مرحله تدریس برنامه، تعدیل های لازم را برای تحقق نیازها و زمینه های موجود مد نظر قرار می دهند. در این راستا ماهیت ارتباط متقابل معلم و دانش آموز و تجربیات و مشاهدات وی و سنجش هایی که به کار می گیرد، داده های ارزشمندی را برای معلم به ارمغان دارد و می تواند رهنمودهای مناسبی برای مد نظر قرار دادن نیازهای واقعی به دست دهد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱، ۸۸).

اهمیت برنامه درسی:

برنامه درسی و مبانی آن جایگاه ویژه ای در آموزش و پرورش دارد. ارنشتاین و هانکینز (۱۹۹۷) معتقدند که مبانی برنامه درسی حدود و ثغور مرزهای خارجی برنامه درسی را مشخص کرده است و تعیین می کند که کدام منبع اطلاعاتی معتبر از کدام نظریه ها، اصول و ایده های قابل قبول، به برنامه درسی مرتبط می شوند. تصمیم در مورد عناصر برنامه های درسی در چارچوب مبانی نظری منسجم سامان می یابد و دیدگاهی از برنامه درسی را شکل می دهد (دائی زاده و همکاران، ۱۳۸۶، ۴). از

طرف دیگر برنامه های درسی از مهم ترین ابزارها و عناصر تحقیق بخشی به اهداف و رسالت کلی نظام آموزش عالی است. از این رو برنامه درسی که قلب مراکز دانشگاهی به شمار می آید، شایسته توجه دقیق است (سبحانی نژاد، شاه حسینی، ۱۳۹۱، ۳۴). برنامه ریزی درسی دانشگاهی در دنیای امروز می تواند فرصتهای فراهم آمده در قلمرو فناوری اطلاعات و ارتباطات را در جهت بهبود و بازسازی فرایندهای خود به کار گیرد و چالشهای پیش روی را در عصر اطلاعات و ارتباطات از میان بردارد. همچنین می توان تهدیدهای مختلفی را که برای فرایند برنامه ریزی درسی مخاطره آمیز است شناسایی و در رویکرد جدید برنامه ریزی درسی دانشگاهی برای فایق آمدن بر این تهدیدها راه حل هایی را جستجو کرد (فتحی واجارگاه و آزاد منش، ۱۳۸۵، ۵۰).

عوامل موثر بر برنامه درسی:

بدون طراحی و برنامه ریزی دقیق نمی توان دست به تالیف زد. به دلیل تاثیر عوامل و جنبه های گوناگون در متن کتاب درسی ضروری است در یک طرح دقیق همه اجزا و عناصر به صورت مرتبط به هم تنظیم شوند تا ساختار کتاب ابهام نداشته باشد. همین ویژگی است که ماهیت کتاب درسی را از سایر کتاب ها متفاوت می سازد و اصولا بدون طراحی علمی و درست، اقدام نمودن به تالیف، کار نامطلوب و غیر عقلانی است (کریمی، ملکی، ۱۳۸۸، ۷).

عواملی که بر مشارکت اعضای هیات علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی اثر می گذارد به ترتیب اولویت عبارت است از: عوامل انگیزشی، عوامل حرفه ای، عوامل سازمانی و عوامل علمی (فتحی واجارگاه و آزاد منش، ۱۳۸۵، ۵۳).

به علاوه "فالن"^۲ نیز که یکی از صاحب نظران حوزه اجرا و تغییر برنامه درسی بر این باور است که در فرایند اجرای موفقیت آمیز برنامه های درسی عوامل متعددی دخیل است که مهم ترین آنها مشخصات برنامه، ویژگی ها و زمینه های محلی در سطح مناطق و مدارس راهبردهای مورد استفاده در اجرای برنامه درسی و عوامل خارج از محیط آموزش می باشد. به زعم وی در بحث از مشخصات برنامه درسی یکی از مهم ترین زمینه ها، مساله نیاز است. هر قدر در مورد نیازها توافق وجود داشته باشد، به ویژه از دیدگاه مجریان و معلمان احتمال موفقیت اجرای برنامه بیشتر خواهد بود (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۱، ۸۷).

تمرکز و عدم تمرکز در برنامه درسی:

برنامه ریزی درسی متمرکز که در آن کلیه مقوله ها، عناصر، مولفه ها، خط مشی ها، سیاست ها، راهبردها و تدابیر طراحی، تولید، اجرا و ارزشیابی برنامه های درسی در مرکز تصویب و عملی می شود و در چارچوب محتوا و عملکرد به مخاطبان و مجریان ابلاغ می گردد (سبحانی نژاد، شاه حسینی، ۱۳۹۱، ۳۴).

تمرکز زدایی به این معناست که مقامات محلی مسئولیت ها و قدرت مالیات گیری یا منابع مالی لازم برای رفعا نیازهایشان را به عهده می گیرند برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز که در آن در نظام آموزش عالی، علاوه بر وزارتخانه، دانشگاه ها، دانشکده ها، گروههای آموزشی و مدرسان که در برنامه ریزی همکاری و مشارکت دارند. تمرکز زدایی در بهبود کیفیت یادگیری که شامل دروندادها، فرایندها، برون دادها و پیامدها است سهیم می باشد (سبحانی نژاد، شاه حسینی، ۱۳۹۱، ۳۴). در زمینه پیامدها و نتایج حاصل از مشارکت در تصمیم گیری های برنامه ریزی درسی نیز مطالعاتی انجام شده است که هر یک برخی از نتایج مثبت حاصل از شرکت در برنامه ریزی درسی را بر شمرده اند، که از آن جمله کاهش مقاومت در برابر تغییر، افزایش تعهد و دلبستگی به اجرای موفقیت آمیز برنامه های درسی، مقبولیت بیشتر تصمیمات و ارتقای کیفیت تصمیمات را می توان نام برد (فتحی واجارگاه، عارفی و شرف، ۱۳۸۸، ۱۴۹).

² - Fullan

در چنین شرایطی برای بهبود برنامه درسی با عنایت به ساختار نظام برنامه ریزی درسی متمرکز حداقل توصیه برای معلمان این است که به سمت روش های تدریس فعال پیش بروند. روش تدریس فعال به روشی گفته می شود که در آن دانش آموزان در جریان آموزش نقش فعالی به عهده دارند و معلم نقش راهنما و هدایت کننده را ایفا می کند (سبحانی نژاد و ملازهی، ۱۳۹۱، ۴۳).

الگوهای برنامه درسی رویکرد تجویزی یا هنجاری:

دسته ای از الگوها که گاهی از آنها به عنوان رویکرد سنتی نیز نام برده می شود، درصد تجویز رویه معینی برای تدوین برنامه های درسی و دانشگاهی هستند. این الگوها بیشتر دارای علائق مربوط به مدیریت و کنترل فرایند برنامه ریزی درسی است و گام ها و مراحل معینی را برای تدارک برنامه های درسی پیشنهاد می کنند.

در این دسته از الگوها پرسش های زیر مورد توجه هستند:

- ۱- برنامه ریزان درسی چه کاری را باید انجام دهند؟
- ۲- چگونه باید یک برنامه درسی را تدوین کرد؟
- ۳- چگونه می توان فرایند برنامه ریزی درسی را به صورت عینی نشان داد؟ (دیبا واجاری و همکاران، ۱۳۹۰، ۵۰).

رویکرد توصیفی:

در رویکرد توصیفی به جای تجویز چارچوب و مراحل معینی برای فرایند برنامه ریزی دانشگاهی، درصد توصیف فرایندها و برهمکنش های واقعی در محیط برنامه ریزی درسی است. در این رویکرد بر اهمیت "موقعیت" یا "زمینه" و شرایط در برنامه ریزی درسی آموزش عالی تاکید می شود (همان).

موارد زیر در آن مورد توجه هستند:

- ۱- توجه و تاکید بر اهمیت موقعیت یا زمینه در طراحی برنامه درسی
- ۲- تاکید بر آنچه که برنامه ریزان درسی در عمل انجام می دهند.
- ۳- بررسی و تجزیه و تحلیل نظامدار و کلی محیطی که در آن کار برنامه ریزی درسی مشخص شود.
- ۴- نظم و سلسله مراتب معینی در برنامه ریزی درسی مد نظر نیست (همان).

رویکرد مفهومی:

الگوهایی که رویکرد مفهومی را دنبال می کنند، درصد توسعه و بسط نظری برنامه ریزی درسی دانشگاهی هستند و زمینه ها و مولفه های مفهومی را که برنامه درسی در آموزش عالی پوشش می دهد، مورد توجه قرار می دهند. مشخص کردن ابعاد و جنبه های مختلف برنامه درسی در محیط آموزش عالی و روشن سازی، ارتباطات و دستاوردهای نقشه های مفهومی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی هدف اصلی این الگوها را تشکیل می دهد (همان).

الگوهای مفهومی:

به دنبال شرح و بسط نظری برنامه درسی در آموزش عالی هستند.

مشخص می کنند که برنامه درسی در آموزش عالی چه مباحث و موضوعاتی را پوشش می دهد (همان).

الگوهای راهبردی برنامه ریزی درسی در آموزش عالی:

وجه تمایز محیط آموزش عالی با محیط آموزش عمومی در این است که دانشگاه ها استقلال عملکرد گسترده تری نسبت به مدارس دارند، از این رو بیشتر آنها دارای برنامه های راهبردی و بلندمدت مختص به خود هستند. این ویژگی سبب شده است تا برنامه ریزی درسی راهبردی به یک اولویت اساسی برای دانشگاه ها تبدیل شود و طیف متفاوتی از الگوهای برنامه ریزی درسی را شکل دهد (همان).

نتیجه گیری:

در هر جامعه ای متخصصان تعلیم و تربیت اعتقاد دارند که شکوفایی و رشد و سعادت اجتماع به کمک نظام تربیتی مترقی و علمی و سالم حاصل می گردد. به عبارتی یکی از طریق اساسی افزایش بهره وری و تسریع رشد یافتگی فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی اعتلاء کیفیت نیروی انسانی است. که این ارتقاء و تکامل به مدد تعلیم و تربیتی فعال و پویا و سازنده امکان پذیر است.

چنین امکانی هنگامی فراهم خواهد شد که دست اندرکاران نظام آموزشی جهت دستیابی به این امر مهم به برنامه ریزی سنجیده آموزشی و درسی اقدام نمایند. محتوای برنامه های درسی دربرگیرند. اساسی ترین خط مشی ها برای رسیدن به هدفهای آموزش و پرورش است. بنابراین لازم است در تهیه و تدوین آنها نهایت دقت اعمال شود تا جوابگوی نیازهای ناشی از تحولات سریع علمی و تکنولوژی و اقتصادی اجتماعی باشد.

بنابراین اهدافی که نظام آموزشی به دنبال تحقیق آنها است باید از انتقال حرف معلومات فراتر باشد بدین معنی که بازده آموزش باید افرادی باشند که به جای تکرار کارها و اعمال گذشتگان در پی کارهای نوینی باشند که به تولید علم بیفزاید و این ها افرادی باشند دارای ذهنیت فلسفی و خلاق با روحیه ای انتقادی و با شخصیتی فعال و پویا. و به این مهم نمی توان دست یافت مگر با استفاده از برنامه های درسی فعال و گسترش روشهای یادگیری فعال.

منابع

۱. اولادیان، معصومه. سیف نراقی، مریم. نادری، عزت الله. شریعتمداری، علی. (۱۳۸۹). بررسی عوامل موثر بر توسعه کارآفرینی از دیدگاه دانش آموختگان دانشگاه تهران و مدیران کارآفرین شهر تهران به منظور فراهم نمودن الگوی مناسب برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی گرایش مدیریت و برنامه ریزی آموزشی. فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی. سال ۵، ش ۲.
۲. حاجی زاده، فرشته. آتشک، محمد. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب آموزش مهارتهایی برای زندگی بر اساس اصول انتخاب محتوا و ارائه راهکارهای اصلاحی از منظر صاحب نظران برنامه ریزی درسی. پژوهش در برنامه ریزی درسی. سال ۱۲، دوره ۲، ش ۱۳. پیایی ۴۴-۱۳۴-۱۲۳.
۳. دائی زاده، حسینجان. شریعتمداری، علی. نادری، عزت الله. سیف نراقی، مریم. (۱۳۸۶). میزان آشنایی معلمان دوره متوسطه استان مازندران از مبانی برنامه ریزی درسی و اصول یادگیری. دانش و پژوهش در علوم تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان). ش ۱۳، ۲۴-۱.

۴. دیبا واجاری، طلعت. یمینی دوزی سرخابی، محمد. محبوبه، عارفی. فرا دانش، هاشم. (۱۳۹۰). مفهوم پردازی الگوهای برنامه ریزی آموزش عالی (تجربیات و دستاوردها). پژوهش در برنامه ریزی درسی. سال هشتم. دوره دوم. ش ۳۰.
۵. سبحانی نژاد، مهدی. شاه حسینی، نجیبه. (۱۳۹۱). بررسی راهکارهای عملی تحقق نظام مصوب برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز دانشگاهی. پژوهش در برنامه ریزی درسی. سال ۹. دوره ۲. ش ۸. پیاپی ۳۵. ۳۳-۴۷.
۶. سبحانی نژاد، مهدی. ملازهی، اسما. (۱۳۹۱). بررسی مولفه های موردنیاز معلمان جهت کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند برنامه ریزی درسی مدارس. پژوهش در برنامه ریزی درسی. سال ۹. ش ۷. پیاپی ۳۴.
۷. کریمی، بهالدین. ملکی، حسن. (۱۳۸۸). بررسی میزان نقش طراح آموزشی در تالیف کتاب درسی از دیدگاه متخصصان برنامه ریزی درسی و تکنولوژی آموزشی. فصلنامه روانشناسی تربیتی. سال ۵. ش ۱۴.
۸. فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۱). نقد و بررسی جایگاه مطالعات نیازسنجی در فرایند برنامه ریزی درسی. فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا. سال ۱۲. ش ۴۲.
۹. فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۲). برنامه درسی به سوی هویت های جدید، نشر آبیژ
۱۰. فتحی واجارگاه، کوروش. آزاد منش، ناهید. (۱۳۸۵). امکان سنجی کاربرد فناوری نوین اطلاعات و ارتباطات در برنامه ریزی درسی آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. ش ۴۲.
۱۱. فتحی واجارگاه، کوروش. عارفی، محبوبه. شرف، زینب. (۱۳۸۸). شرایط و زمینه های مشارکت اعضای هیات علمی در فرایند برنامه ریزی درسی دانشگاهی. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران. سال اول. شماره ۴.
۱۲. مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۷). تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ضرورت ها و فرصت ها. آموزش عالی ایران. [دوره ۱. شماره ۳. ۱۸-۱](#).
۱۳. نوروز زاده، رضا. محمودی، رضا. فتحی واجارگاه، کوروش. نوه ابراهیم، عبدالرحیم. (۱۳۸۵). وضعیت سهم مشارکت دانشگاهها در بازنگری برنامه های درسی مصوب شورای عالی برنامه ریزی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. ش ۴۲.
۱۴. ولی پور، احمد. نادری، عزت الله. شریعتمداری، علی. سیف نراقی، مریم. (۱۳۸۷). میزان آگاهی معلمان دوره راهنمایی و متوسطه از مبانی برنامه ریزی درسی و اصول یادگیری. فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی. سال سوم. ش ۴.
۱۵. ولی پور، احمد. نادری، عزت الله. شریعتمداری، علی. سیف نراقی، مریم. (۱۳۸۸). میزان آگاهی معلمان دوره راهنمایی از مبانی برنامه ریزی درسی و اصول یادگیری به منظور ارائه الگوی عملی جهت ارتقای دانش و مهارتهای آنان. پژوهشنامه تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد. ش ۱۹.
۱۶. یار محمدیان، محمد حسین. (۱۳۹۵). اصول برنامه ریزی درسی، نشر یادواره