





مجموعه گزارش‌های تخصصی آموزش عالی؛ شماره ۱۷

شیوه‌نامه تدوین برنامه درسی دانشگاهی

پژوهشگر:

سیده مریم حسینی لرگانی

عضو هیئت علمی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

زمستان ۱۳۹۹

نام گزارش: شیوه‌نامه تدوین برنامه درسی دانشگاهی؛ شماره ۱۷

پژوهشگر: دکتر سیده مریم حسینی لرگانی

ناظر فنی چاپ: پروین قشلاقی

سال چاپ: ۱۳۹۹

شمارگان: ۵۰ نسخه

نشانی: خیابان نلسون ماندلا، خیابان گلفام، شماره ۷۰، صندوق پستی: ۴۱۵۹-۱۹۳۹۵

تلفن: ۱۸-۲۲۰۱۰۶۱۶، دورنگار: ۲۲۰۵۰۳۳۸

وبگاه: www.irphe.ir، پست الکترونیکی: institute@irphe.ir

کلیه حقوق اعم از چاپ و تکثیر، نسخه برداری، ترجمه و جز اینها برای ناشر محفوظ است.

(نقل مطالب با ذکر مأخذ بلامانع است.)

مسئولیت دیدگاه‌های بیان شده در این گزارش بر عهده پژوهشگر است.

فهرست مطالب

ج	دیباچه	.....
۱	پیشگفتار	.....
۳	چکیده	.....
۵	مفهوم برنامه درسی	.....
۱۲	راهنمای عمل	.....
۱۹	پیش از تدوین (***) : گام اول	.....
۲۰	فرم ۱	.....
۲۲	فرم ۲	.....
۲۳	فرم ۳	.....
۲۵	پیش از تدوین (***) : گام دوم	.....
۲۶	فرم ۴	.....
۲۸	فرم ۵	.....
۲۹	فرم ۶	.....
۲۹	فرم ۷	.....
۳۱	فرم ۸	.....
۳۲	فرم ۹	.....
۳۲	فرم ۱۰	.....
۳۴	فرم ۱۱	.....
۳۵	تدوین (***) : گام سوم	.....
۳۶	فرم ۱۲	.....
۳۸	فرم ۱۳	.....
۳۹	تدوین (***) : گام چهارم	.....
۴۰	فرم ۱۴	.....
۴۱	فرم ۱۵	.....
۴۳	تدوین (***) : گام پنجم	.....

فرم ۱۶	۴۴
فرم ۱۷	۴۵
فرم ۱۸	۴۶
تدوین (**): گام ششم	۴۷
فرم ۱۹	۴۸
فرم ۲۰	۵۰
فرم ۲۱	۵۱
تدوین (**): گام هفتم	۵۳
فرم ۲۲	۵۴
فرم ۲۳	۵۵
فرم ۲۴	۵۶
تدوین (**): گام هشتم	۵۹
فرم ۲۵	۶۰
فرم ۲۶	۶۱
فرم ۲۷	۶۲
فرم ۲۸	۶۳
پس از تدوین (*): گام نهم	۶۵
فرم ۲۹	۶۶
فرم ۳۰	۶۸
فرایند تدوین برنامه درسی در یک نگاه فاز ۱	۷۳
فرایند تدوین برنامه درسی در یک نگاه فاز ۲	۷۴
واژگان کلیدی	۷۵
سپاسگزاری	۸۵
منابع	۸۷

دیباچه

مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی به مثابه نهادی علمی و تخصصی با رسالت دانش‌پژوهی در قلمرو آموزش عالی و رویکردی میان‌رشته‌ای، محور اصلی فعالیت‌های خود را به کارویژه‌های: ۱- تولید و ارتقاء دانش نظری و کاربردی در حوزه آموزش عالی ۲- انتقال و اشاعه دانش آموزش عالی به ذی‌نفعان در سطح خرد و کلان ۳- سیاست‌پژوهی و تحلیل سیاست‌های آموزش عالی قرار داده است. در این راستا به منظور پاسخگویی سریع، مؤسسه تدوین گزارش‌های تخصصی که رویکردی چابک و کوتاه‌مدت است را در کنار انجام طرح‌های پژوهشی به کار گرفته است.

مجموعه حاضر شامل گزارش‌های تخصصی آموزش عالی است و از نیمه دوم سال ۱۳۹۷ برای انتشار و بهره‌برداری ذی‌نفعان آماده شده است. گستره موضوعی این گزارش‌ها طیف وسیعی از چالش‌ها و دغدغه‌های کنونی در حوزه آموزش عالی نظیر: مدیریت و حکمرانی، توسعه کمی و کیفی، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، منابع مالی و انسانی، بین‌المللی شدن و جذب دانشجویان خارجی، ارزیابی و تضمین کیفیت، مطالعات تطبیقی، تحلیل سیاست‌های آموزش عالی و ... می‌باشد. این گزارش‌ها سعی دارند ضمن تحلیل وضعیت موجود، راهکارهایی مفید و مؤثر در جهت بهبود نظام سیاستگذاری و برنامه‌ریزی آموزش عالی کشورمان در سطح خرد و کلان ارائه نمایند.

در پایان ضمن دعوت از همه متخصصان و صاحب‌نظران آموزش عالی به مشارکت در این برنامه پژوهشی، خواهشمند است نظرات و نقدهای ارزشمندتان را در خصوص هر یک از گزارش‌ها به این مؤسسه ارسال نمایند.

رضا منیعی

معاون پژوهشی مؤسسه

پیشگفتار

بی تردید یکی از مهمترین ارکان هر نظام آموزشی برنامه های درسی آن نظام هستند، در باب اهمیت این رکن، همین بس که از برنامه های درسی به عنوان قلب تپنده دانشگاه نام می برند. با این همه، بدون وجود یک راهنما و چارچوب عملیاتی، طراحی برنامه‌های درسی با مشکلات عدیده‌ای مواجه خواهد شد که واقعیت‌های موجود در نظام آموزش عالی ایران از جمله تربیت نیروی انسانی با قابلیت و مهارت کم، بیکاری فزاینده دانش آموختگان دانشگاهی و عدم هماهنگی میان سرعت شتابان تولید علم و دانش و برنامه های درسی موجود از شواهد اصلی آن می‌تواند باشد. چارچوب برنامه درسی دانشگاهی در واقع دستور العمل و نقشه راهی است که بر اساس آن برنامه‌ریزان که همانا اعضای هیات علمی و سایر تدوین کنندگان برنامه درسی در دانشگاه هستند؛ می توانند با تاسی از این شیوه نامه تدوین شده که بر اساس اسناد بالا دستی ملی و بین المللی طراحی شده است، برنامه درسی دانشگاهی خود را تدوین نمایند. به گونه‌ایی که برنامه‌های درسی تدوین یا بازنگری شده بتواند پاسخگوی نیازهای در حال حاضر جامعه، بازار کار و دانشجویان به عنوان شهروندانی محلی و ملی و بین المللی (جهانشهر) باشد.

چارچوب برنامه درسی دانشگاهی (CFU)^۱ طراحی شده پیش رو، نتیجه یک پروسه پژوهش و مشاوره طولانی در بین صاحب‌نظران و دست اندرکاران تدوین برنامه درسی در سراسر کشور است. پیش نویس اولیه در شهریور ماه ۱۳۹۸ انجام و درپنلی با حضور متخصصان برنامه درسی کشور اعتبار بخشی شد و سپس در نشست معاونین آموزشی برای معاونان محترم آموزشی رونمایی شد. همچنین برای اعتبار بخشی بیشتر، این چارچوب در مهر ماه سال ۱۳۹۸ در حضور معاون محترم آموزشی وزارت علوم و اعضای کارگروه کمیسیون برنامه‌ریزی به عنوان بستر برای بحث، گفتگو، انتقاد و تبادل نظر، مجددا طرح و بررسی شد. اکنون با رضایت و ضرورت بسیار زیاد یک سند نهایی را ارائه می‌دهیم که نشان دهنده دیدگاه‌ها، آرمان‌ها و آرزوهای دست اندرکاران تدوین و بازنگری برنامه های درسی و همچنین

دینفعان علاقمند در آموزش عالی کشور است. موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی به عنوان نهادی پیشگام در تدوین چنین برنامه‌هایی بر این است که با توجه به پیشرفت علم و تکنولوژی در جهان، با بهره‌گیری از چارچوب تدوین برنامه درسی دانشگاهی مذکور در مسیر یادگیری اثر بخش و به روز گام برداشته و دانش، مهارت و بینش دانشجویان را برای زندگی در عصر هزاره سوم مهیا سازد. میراثی که این سند در پی دستیابی به آن است، این اطمینان را می‌دهد که برنامه‌های درسی تدوین شده با این چارچوب می‌تواند دانش آموختگانی (در هر مقطع و رشته تحصیلی) مجهز به مهارت‌ها، شایستگی‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌های لازم، به مثابه یادگیرندگان مادام‌العمر و به عنوان کنشگرانی موثر برای زندگی در جامعه کنونی، همچنین شهروندانی مسئول برای کشور، منطقه و جهان تربیت کند.

شایان توجه است که در فرآیند تدوین و بازنگری برنامه درسی باید به صورت ویژه دانشجویان به عنوان مهمترین کنشگران و ذی‌نفعان حوزه آموزش عالی توجه شود. زمینه‌ها و شرایط لازم و ضروری برای رشد و ارتقاء تحصیلی آنها فراهم شود و شکاف‌ها و نواقص موجود در برنامه‌های درسی به صورت جدی و ریشه‌ای مورد کنکاش قرار گرفته و اصلاح شوند. به گونه‌ای که دروس کهنه و به دردنخور به دروسی اثر بخش و مفید تغییر یابند. در واقع بایسته است، دفاتر نظارت و برنامه ریزی در دانشگاه‌ها در فرآیند تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی از قالب مرسوم و سنتی خود خارج شده و به مراکز آموزشی مدرن تبدیل شوند. در این صورت فرآیند آموزش و یادگیری؛ فعالانه، مادام‌العمر و اثربخش خواهد بود و این مهم با کاربرست چارچوب برنامه درسی دانشگاهی معتبر و جامع محقق خواهد شد.

نسرین نور شاهی

رئیس موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی

چکیده

در سال ۱۳۷۹ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با ارسال بخشنامه‌ای تفویض اختیارات برنامه درسی به دانشگاه‌ها را ابلاغ کرد. واگذاری اختیارات برنامه درسی به دانشگاه‌ها یکی از اقدامات شایسته به سمت توسعه علمی و تأمین مهمترین الزام آن یعنی استقلال نسبی دانشگاه‌ها به صورت نهادهایی پویا، فعال، نقاد و خودگردان بود. با این وجود، این آیین نامه مورد اقبال دانشگاه‌ها قرار نگرفت. از سال ۱۳۷۹ تا سال ۱۳۸۴ ابلاغیه تفویض اختیار به دانشگاه‌ها علی‌رغم مشکلات فراوان همچنان به قوت خود باقی بود. با توجه به این مهم، تمرکزگرایی رویکرد اصلی وزارت علوم بود. با تغییر دولت در خرداد سال ۱۳۹۲ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در اولین اقدام خود به منظور تمرکززدایی و افزایش سطح اختیارات دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی، مجدداً تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی را به دانشگاه‌ها ابلاغ کرد. مورخ ۱۳۹۵/۱۱/۲۳ با استناد به مفاد ماده ۲ و ماده ۶ قانون اهداف، وظایف و تشکیلات، آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها و موسسه‌های آموزش عالی تدوین و به دانشگاه‌ها ابلاغ شد. پیرو واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها و با استناد به ماده‌های آیین‌نامه مذکور، اقداماتی در خصوص تدوین ساختار و چارچوب تدوین برنامه درسی انجام گرفت. در این بین، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دانشگاه‌های سطح ۱ و ۲ را ملزم کرد که به تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی مبادرت نمایند. علی‌رغم تلاش‌های متعدد در این زمینه، برخی از دانشگاه‌ها و همچنین دفاتر برنامه درسی همواره خواستار شیوه‌نامه‌ای برای طراحی و تدوین برنامه بودند که بتوانند به واسطه‌ی آن تمامی برنامه‌های درسی را در یک چارچوب منسجم تنظیم و بررسی کنند. بنابراین، تدوین چارچوب، شیوه‌نامه یا دستورالعملی به منظور تدوین برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها به ضرورتی برای دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی تبدیل شد. شیوه‌نامه‌ی پیش رو حاصل تلاش جمعی از پژوهشگران با اهتمام نمایندگان از اعضای هیئت علمی و متخصصین دانشگاه‌های سطح یک و دو است. این چارچوب کمک می‌کند که تدوین برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های کشور از نوعی انسجام و یکپارچگی در

اصول و روش برخوردار باشد که هم باعث غنی‌تر و منسجم‌تر شدن برنامه و تسهیل فرایند نظارت بر اجرای آیین‌نامه واگذاری اختیار برنامه ریزی درسی به دانشگاه‌ها شده و هم از موازی‌کاری و تدوین برنامه‌های درسی که فاقد حداقل‌های لازم هستند جلوگیری خواهد شد.

به طور کلی، هدف اساسی این شیوه‌نامه ایجاد یک راهنمای عملی مناسب برای اعضای هیئت علمی و مجریان تدوین برنامه درسی دانشگاهی با تخصص‌های مختلف است، تا با استفاده از آن به تدوین یک برنامه درسی ایده‌آل بپردازند و با عنایت به اصول حاکم بر برنامه ریزی درسی و در نظر داشتن عوامل مهم تاثیرگذار بر برنامه‌های درسی آموزش عالی، برنامه درسی اجرا شده بالاترین بهره را در اجرا داشته و تاثیر مناسبی بر کل سیستم آموزشی ایجاد کند. در این شیوه‌نامه سعی شده مجموعه عناصر و معیارهای مهم در تدوین برنامه درسی که حاصل تجارب ارزشمند صاحب‌نظران قلمرو برنامه درسی، مطالعات علمی از تجارب دانشگاه‌های موفق در کشورهای پیشرو و در حال توسعه از جمله ایران و بررسی اسناد، برنامه‌های درسی و وبسایت‌های آن‌ها است، مورد توجه قرار گیرد. ابتدا مفهوم علمی و عملیاتی تدوین برنامه درسی و راهنمای عملی کاربرد شیوه‌نامه تبیین، سپس عناصر برنامه و معیارهایی که در هر یک از این عناصر در قالب گام‌های متوالی تفسیر و ارائه شده است. در ادامه، فرایندی ساختاری جهت تدوین یک برنامه درسی به صورت شماتیک به منظور آغاز و اتمام فرایند تدوین برنامه درسی فراهم شده و فهرستی از واژگان کلیدی کاربردی برای آشنایی بیشتر دست‌اندرکار تدوین برنامه درسی با اصطلاحات مشترک ارائه شده است. قابل ذکر است که برای هر گام فرم‌هایی تهیه و تنظیم شده است که بایسته است به منظور تدوین و طراحی برنامه درسی تکمیل شوند. مقتضی است که اصل مشارکت و بهره‌گیری از نظرات ذی‌نفعان، کارگروه‌ها و نظم و ساماندهی مناسب فعالیت‌ها در تمامی بخش‌های شیوه‌نامه رعایت گردد. امید آن می‌رود که شیوه‌نامه‌ی حاضر به عنوان سندی راهبردی، موجبات تدوین برنامه‌های درسی جامع و کامل، تربیت دانش‌آموختگانی موفق و نوآور، رهبرانی جهانی و مدیرانی قدرتمند و آینده‌نگر را برای پیشرفت جامعه در حال تغییر به دست دهد.

مفهوم برنامه درسی

برنامه‌های درسی در آموزش عالی که به عنوان یکی از زیرنظام هایی که نقش اساسی در متحول شدن آموزش عالی و جامعه دارند، نقش خود را ایفا نماید. زیرا آموزش عالی از طریق برنامه‌های درسی مصوب در تلاش است به اهداف مطلوب دست یابد (بارنت^۱ و کوتاه^۱، ۲۰۰۵). برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی سابقه‌ای نزدیک به یک قرن دارد و شکل‌گیری آموزش عالی به عنوان یک حوزه مطالعاتی هرچند با سابقه‌ای محدود (نزدیک به سه دهه) منجر به جلب توجه ذی‌نفعان این حوزه به برنامه‌های درسی شده است. بررسی اسناد نشان می‌دهد که در دانشگاه‌ها و مدارس عالی این برنامه‌های درسی بوده‌اند که فرایند تدریس، تحقیق و یادگیری را شکل داده‌اند. برنامه درسی آموزش عالی به طور قاطعانه انعکاس دهنده نیازهای جامعه، روش‌های کسب دانش و علایق دانشجویان، توانایی‌ها و یادگیری پیشین آنها است. طراحان برنامه درسی نیازمند تهیه اشکال چندگانه نیازهای متنوع علایق و توانایی‌های دانشجویان برای برنامه‌ریزی درسی هستند (مؤمنی مهموئی و همکاران، ۱۳۸۷).

بررسی تاریخ آموزش عالی نشان می‌دهد که یک عنصر کلیدی از ابتدا با این نهاد همراه بوده و به نوعی کیفیت بروندهای آن را شکل داده است؛ این عنصر برنامه درسی است که در تمامی فراز و نشیب‌های دانشگاه‌ها حضور داشته است (لاتوکا^۱، ۲۰۰۷) و بخشی از تحولات دانشگاه در دویست سال گذشته به دلیل تغییر در برنامه‌های درسی بوده است (کیمبال^۱، ۱۹۸۶). مروری کوتاه بر مستندات پژوهشی نشان می‌دهد که مفهوم برنامه درسی در دو زبان انگلیسی و لاتین رایج بوده، مدیران دانشگاه و استادان غالباً آن را مورد استفاده قرار می‌دادند، و این روند به طور مداوم در طول قرن هفدهم و منابع مربوط به قرن هجدهم ادامه یافته است. همانطور که مؤسسات آموزش عالی به سرعت گسترش می‌یافتند، برنامه‌های درسی هسته اصلی خود را شکل داده و راه میراث علمی کلاسیک مدارس یونان و دانشگاه‌های اروپا در قرون وسطی را در پیش گرفتند. دانشگاه‌ها در قرن نوزدهم دوره‌های تحصیلی در آموزش عالی را به طور معمول به رسمیت شناختند و

برنامه‌های درسی بر اساس نیازهای یادگیری شکل گرفت. در این رابطه، برنامه‌های درسی همچنان کارکرد خود را تا به امروز در آموزش عالی ادامه داده‌اند (دی‌هوگت^۱ و همکاران، ۲۰۰۲).

هر چند در مورد اینکه می‌توان به آنچه در دانشگاهها تدریس می‌شده عنوان برنامه درسی داد یا خیر تردید جدی وجود دارد و اطلاعات دقیقی در این خصوص در دست نیست و آنچه وجود دارد از بررسی درس‌ها و سرفصل‌های دروس مختلف در دانشگاهها استخراج شده، اما برنامه درسی دانشگاهی (آموزش عالی) در چند سال اخیر مرزهای خود را از برنامه درسی آموزش عمومی جدا کرده و به عنوان یک بافت جدید و حوزه‌ای تخصصی با ادبیات مشخص در حال تکوین و گسترش است (یادگارزاده، ۱۳۹۲).

هر چند مانند برنامه درسی در حالت کلی، برای این مفهوم در آموزش عالی نیز تعریف استاندارد وجود ندارد (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۰)، و همانطور که بارنت (۱۹۹۴) می‌گوید تا حدود زیادی تحت تأثیر تعریف دانش، صلاحیت‌ها، دانش‌پژوهی و آنچه در دانشگاه می‌گذرد قرار دارد. بررسی مستندات مربوطه نشان می‌دهد کلمه برنامه درسی نوعاً مجموعه‌ای از دروس در یک دوره تحصیلی یا مجموعه‌ای از دروس در یک برنامه آموزشی را به ذهن متبادر می‌کند، و همانطور که استارک و لاتوکا (۲۰۰۹) می‌گویند "اگر از هر دانشجویی بپرسید که برنامه درسی دانشگاهی چیست؟ یک جواب آماده را دریافت خواهید کرد. تقریباً همه افراد برنامه درسی را مجموعه‌ای از دروس و یا تجربیات مورد نیاز برای تکمیل یک مدرک آموزشی می‌دانند. اگر به‌طور عمیق‌تر این موضوع را مورد بحث قرار دهید ملاحظه می‌کنید که این پاسخ‌های آماده متفاوت خواهند بود. یعنی بعضی از پاسخ‌دهندگان به دروسی که یک کالج ارائه می‌کند اشاره و بعضی بر مجموعه‌ای از دروس اخذ شده توسط دانشجویان تأکید می‌کنند. بعضی دیگر تجربیات غیر رسمی در آموزشگاه که در فهرست دروس نیامده‌اند را مشمول آن می‌دانند. برخی ممکن است روش‌های تدریس و یادگیری را به عنوان بخشی از آن مدنظر قرار دهند درحالی‌که افراد دیگر چنین نظری ندارند. برخی تصور می‌کنند که عموم مردم می‌دانند برنامه درسی آموزشگاهی چیست؟ اما هنگامی که به جزئیات آن می‌نگریم،

اغلب با پدیده‌ای کاملاً متفاوت مواجه می‌شویم. حتی در بین کسانی که از نزدیک درگیر با مفهوم برنامه درسی هستند، یک تعریف ثابت و دائمی در مورد آن وجود ندارد. افراد آگاه و مطلع ممکن است به این نکته اشاره کنند که برنامه درسی دانشگاهی قابل تعریف نیست، مگر اینکه از نوع دانشگاه مورد بحث آگاهی کسب کنیم. زیرا مأموریت‌ها، مشتریان و برنامه‌ها به طور وسیع با یکدیگر متفاوتند" (ص ۳).

اگرچه برنامه درسی نوعاً ترکیب شده از فعالیت‌های آموزشی از پیش تعیین شده و قصد شده برای انتقال محتوای خاص (مانند دانش، مهارت‌ها یا مقررات) است، برنامه‌های درسی به عنوان محل تعامل بین مربیان، یادگیرندگان و محتوایی که باید آموخته شود، مفهومی شده‌اند. چنین تعاملی بین افراد و برنامه‌های درسی نتیجه‌ای به نام یادگیری به وجود می‌آورد. بدون تعامل مربیان با محتوا یا یادگیرندگان و مدرسان، یک برنامه درسی به تجربه یادگیری نزدیک است، اما تجربه‌ای مفید نخواهد بود زیرا عوامل محیطی متنوعی بر نتیجه هر تجربه تربیتی اثرگذارند (لاتوکا، ۲۰۰۷). آنالا^۱ و همکاران (۲۰۱۶) معتقدند برنامه درسی در دانشگاه باید با توجه به یادگیری دانشجویان، انتظارات اجتماعی و توان دانشگاه در اثرگذاری بر خط‌مشی‌ها تعریف شود زیرا نمی‌توان انتظار داشت آموزش عالی در چارچوب نهادی خودش پنهان شده و بدون توجه به محیط به کارش بپردازد. استارک و لاتوکا (۲۰۰۹) به نقل از استارک و لاوتر می‌گویند در بسیاری از تعاریف حداقل به یکی از عناصر زیر اشاره شده است:

۱- مأموریت، هدف یا بیان کلی آنچه که برای یادگیری فراگیران حائز اهمیت است،
 ۲- مجموعه‌ای از تجربیات که بعضی از نویسندگان معتقدند که همه فراگیران باید آن را دارا باشند،

۳- مجموعه‌ای از دروس پیشنهاد شده به فراگیران،

۴- مجموعه‌ای از دروس که فراگیران از بین آنها انتخاب می‌کنند،

۵- محتوای رشته تحصیلی خاص،

۶- زمان و چارچوب درسی که یک دانشگاه فراهم می‌کند" (ص ۷).

بررسی پیشینه و مستندات مرتبط با برنامه درسی دانشگاهی نشان می‌دهد که بین اندیشمندان این حوزه بر روی اینکه برنامه درسی چیست؟ و چه عناصری دارد؟ دو تفاوت عمده مشاهده می‌شود. این تفاوت از نگاه افراد درون دانشگاه (عمدتاً اساتید) و نگاه افراد بیرونی (عمدتاً سیاستگذاران) ناشی می‌شود و همانطور که استارک و لاتوکا (۲۰۰۹) می‌گویند: اعضای هیئت علمی دانشگاهها که مسئولیت‌های وسیع در مورد تدوین برنامه درسی دارند، در مقایسه با افرادی که چنین مسئولیت‌هایی ندارند، نوعاً تعداد زیادتری از عناصر را در تعاریف برنامه درسی، مورد توجه قرار می‌دهند. در واقع آنها از اطمینان و قطعیت بیشتری درباره عناصری که باید در تعریف گنجانده شود و یا گنجانده نشود برخوردار هستند. می‌توان نتیجه گرفت که تعاریف عملیاتی از برنامه درسی، علیرغم فقدان یک موافقت رسمی، بطور محلی و موضعی پدید آمده است.

در تبیین چنین دیدگاهی لاتوکا (۲۰۰۷) می‌گوید مربیان ممکن است استدلال کنند که مدنظر قرار دادن همه این عوامل غیر ممکن است، خصوصاً تنوع دانشجویان در دوره‌های تحصیلی و برنامه‌های آموزشی که آنها طراحی کرده‌اند؛ مربیان فقط می‌توانند روی محتوا و ایجاد تجارب یادگیری متناسب با متوسط دانشجویان تأکید کنند. به هر حال، برونادهای یادگیری فقط یک بار می‌تواند معیار قضاوت در مورد کیفیت برنامه‌های درسی باشد، البته این امر همیشه رخ نمی‌دهد (در واقع کوتاه‌نظرانه است) و اثر ویژگی‌ها و تجارب دانشجویان در برنامه‌های درسی نادیده گرفته می‌شود. افزون بر این، در آموزش عالی فراگیر، یک برنامه درسی می‌تواند برای یک جامعه همگن طراحی شود. تنوع دانشجویان، نقل و انتقال و تأکید بر جهانی‌سازی ما را مجبور به تغییر در روش تفکر در مورد برنامه‌های درسی می‌کند و پیش‌فرض‌های ما را در خصوص ساختار آموزش عالی را به چالش می‌کشد. بر همین اساس کسانی مانند لیندن^۱ و کواته (۲۰۱۷)، اولیور و هیون (۲۰۱۱) و فونگ (۲۰۱۷) برنامه‌های درسی در میانه تحولات آموزش عالی و درمواجهه با چالش‌های پیش رو شامل جهانی‌سازی، کاهش ارزش مدرک تحصیلی، افزایش هزینه‌ها، توسعه سریع حوزه‌های دانش و فشار فناوری مانند دریایی متلاطم هستند که بیش از هر چیز نیازمند سازگاری با وضعیت‌های جدید هستند و این امر

عناصر برنامه درسی (خصوصاً مواد آموزشی و یادگیرنده) را به شدت در وضعیت بی‌ثباتی قرار می‌دهد.

شاید بتوان گفت از بین نگاه‌های مختلف به برنامه درسی، برنامه درسی آموزش عالی به عنوان طرح و نقشه علمی (آکادمیک) که هدف آن رشد و پرورش علمی دانشجویان از طریق فرایند مشارکت بخش وسیعی از اعضای هیأت علمی دانشکده‌هاست، بهترین چارچوب برای تعریف برنامه درسی آموزش عالی باشد (استارک و لاتوکا، ۲۰۰۹). بر این اساس دی‌ژورا (۲۰۰۲) برنامه درسی آموزش عالی را یک برنامه علمی رسمی برای فراهم کردن تجارب یادگیری و اخذ درجه علمی تعریف می‌کند. او می‌گوید واژه برنامه درسی دارای تعاریف متنوعی است که شامل اهدافی برای یادگیری دانشجویان (مهارت‌ها، دانش و نگرش)؛ محتوا (موضوعات درسی که در قالب تجارب یادگیری جاسازی شده است)؛ توالی (نحوه ارائه مفاهیم)؛ یادگیرنده؛ روش‌ها و فعالیت‌های آموزشی؛ منابع آموزشی (مواد و موقعیت‌ها)؛ ارزشیابی (روش‌های مورد استفاده برای سنجش یادگیری دانشجویان به عنوان نتیجه تجارب)؛ و قضاوت درباره فرایند تدریس و یادگیری، بر اساس تجارب و ارزشیابی است.

استارک و لاتوکا (۲۰۰۹) در تبیین طرح علمی می‌گویند: "بنابراین برنامه درسی را به عنوان یک برنامه علمی تعریف می‌کنیم زیرا هدف آن تقویت پیشرفت علمی فراگیران است. این برنامه بطور ذهنی با گروه خاصی از فراگیران در داخل محدوده-های اهداف آن فراگیران طراحی می‌شود. یکی از نتایج مهم این تمرکز آن است که برنامه‌ریزان در ابتدای امر، تعلیم و تربیت فراگیران را به عنوان دلیل مقدماتی وجود برنامه درسی دانشگاه در نظر می‌گیرند" (ص ۱۰). طرح علمی که در بالا به آن اشاره شد تعریف جدیدی از برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی است و ظرفیت فراوانی برای تبیین مفهومی و گسترش برنامه درسی در بر دارد. طرح علمی شامل «چرایی» و «چگونگی» یادگیری دانشجویان و این که چه چیزی را فرا بگیرند و یا نگیرند، است. این طرح در بستر و زمینه‌ای قرار دارد که نه تنها شامل سازمان، برنامه یا رسالت یک دیسپلین است بلکه اهداف ویژگی‌های گروه‌های خاص یادگیرنده را نیز

در بر می‌گیرد (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۰). تعریف برنامه درسی به طرح علمی به مقدار کافی جامع و پویا است که نوآوری‌های صورت گرفته در برنامه درسی دانشگاهی از قبیل روش‌های آموزشی، توالی، سنجش اهداف آموزشی و محتوا، و همه آنچه برای بهبود یادگیری انجام می‌گیرد را شامل شود (دی‌ژور، ۲۰۰۲).

برخی معتقدند طرح علمی به دلیل تغییراتی که در آموزش عالی رخ داد توانست جایگاه خود را تثبیت کند. در خلال دهه پایانی قرن بیستم در پاسخ به سه تغییر، نوآوری‌ها و اصلاحاتی در برنامه‌های درسی رخ داد: اول، تغییر از اهداف یادگیری که تمرکز بر مهارت داشت به محتوا و پوشش محتوا برای نشان دادن شایستگی‌های متنوع؛ دوم، تغییر از یادگیری در رشته‌های پراکنده به تجارب یادگیری در خلال برنامه درسی؛ و سوم، تغییر در موضوعات درسی به عنوان ابزار اولیه بهبود یادگیری و نوآوری در روش‌های آموزش و سنجش به عنوان عنصر مکمل اصلاحات برنامه‌های درسی. تنوع و صلاحیت جهانی که به عنوان مسائل اصلی برنامه‌های درسی آموزش عالی رخ نموده‌اند نیز دارای اهمیت هستند (دی‌ژور، ۲۰۰۲). بر این عوامل اگر (۲۰۰۳) عامل "تطابق اهداف تربیتی با دنیای واقعی" را افزوده است (ص ۲۶۳).

علاوه بر طرح آکادمیک در سال‌های اخیر مفهوم پردازی‌های جدیدی از برنامه درسی آموزش عالی ارائه شده است که نویدبخش تحولات و شکل‌گیری جریان‌ها، رویکردها و گفتمان‌های علمی در این حوزه است. به عنوان مثال می‌توان به برنامه درسی اجتماعی (بریر، کووره و ون‌ویل، ۲۰۱۹) برنامه درسی ارتباط‌ساز (فان، ۲۰۱۷) که به متصل کردن آموزش و پژوهش اشاره دارد، برنامه درسی مبتنی بر مشارکت (بوویل و وولمر، ۲۰۱۹) که با توجه به موضوع‌ها و مسائل اجتماعی، فرهنگی و سیاسی در طراحی برنامه‌های درسی نقش دارد، برنامه درسی مبتنی بر آندراگوژی (وانگ و برایان، ۲۰۱۴)، برنامه درسی مبتنی بر آموزش عمومی (ایرینگ و کریستین‌سن، ۲۰۱۵)، برنامه درسی مبتنی بر دانستن، عمل کردن و بودن (بارنت و کواته، ۲۰۰۵) و ... اشاره کرد که هرکدام از یک زاویه به برنامه درسی نگریسته‌اند. به طور کلی تعریف برنامه درسی آموزش عالی بدون توجه به عوامل اثرگذار درونی و بیرونی معنی پیدا نمی‌کنند (بریر، کووره و ون‌ویل، ۲۰۱۹)، بنابراین تدوین آن

بدون مشارکت ذی‌نفعان میسر نخواهد بود. آنچه به عنوان فرایند تدریس، یادگیری و پژوهش در دانشگاه در جریان است تحت تأثیر انتظارات، فرهنگ سازمانی، اهداف و رسالت‌ها، کارکردهای دانشگاه، عناصر نظام دانشگاهی و فرایندهای پشتیبانی ممکن است تغییر کنند. این تغییر، برنامه‌های درسی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. با چنین شرایطی هم فرصت‌ها و قوت‌های زیادی در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی وجود دارد و هم چالش‌ها، تهدیدها و نقاط آسیب‌پذیر در آن زیاد است. هرچند این موارد مانع از رشد برنامه‌های درسی دانشگاهی و پژوهش در مورد آنها نمی‌شود و می‌توان امیدوار بود که در آینده این حوزه جایگاه واقعی خود را در نظام تصمیم‌سازی آموزش عالی پیدا کند.

راهنمای عمل

- ✓ نخستین گام به منظور تدوین / بازنگری یک رشته یا گرایش دانشگاهی، نیاز به شکل دهی یک گروه اصلی هست که تحت عنوان کارگروه تدوین/ بازنگری برنامه درسی تعریف می‌شود، از این رو ، شایان ذکر است که ترکیب افراد کارگروه در تمامی نه گام تدوین ثابت نیست و میتواند به صورت شناور و حسب موضوع و مراحل تدوین / بازنگری تغییر کند. از این رو، تعداد و میزان مشارکت اعضای کارگروه تدوین در مراحل مختلف می‌تواند متفاوت باشد. بهره‌گیری از حداکثر مشارکت ذی نفعان بهینه‌ترین رویکرد در تدوین برنامه درسی است. بنابراین توصیه می‌شود در هر بخش (پیش از تدوین، تدوین و پس از تدوین) تیمی تشکیل شود و از ترکیب متنوعی از افراد ذی نفع مانند اعضای هیئت علمی، دانشجو، دانش آموخته، کارشناس آموزش، بازار کار، متخصصان برنامه درسی، شرکت‌های دانش بنیان و غیره بهره گرفته شود.
- ✓ گام‌های این سه مرحله (پیش از تدوین، تدوین و پس از تدوین) بر اساس اهمیت به ترتیب با سه، دو و یک ستاره مشخص شده‌اند.
- ✓ معیارهای تدوین ارائه شده در ابتدای هر گام، در واقع اصول تدوین آن گام را مشخص کرده و به عنوان راهنما برای تدوین آن بخش به کمک تیم تدوین برنامه می‌آیند. مطالعه آن‌ها به تدوین بهتر کمک خواهد کرد.
- ✓ مستندات مربوط به هر بخش در هنگام ارائه پروژه تدوین رشته یا گرایش، باید به پیوست ارائه گردد. می‌توان به تدوین رشته یا گرایش به عنوان یک پروژه تحقیقاتی نگریست.
- ✓ مراحل در ابتدای هر گام به صورت شماتیک ارائه شده است. این مراحل برای آشنایی با شیوه علمی و دقیق تدوین رشته/گرایش در هر گام است. شماره بندی مراحل برای طی کردن راحت تر مسیر ارائه شده است و لزومی بر پیگیری مراحل به صورت گام به گام برای دستیابی به نتیجه نیست. هدف دستیابی به یک نتیجه مطلوب حتی با ادغام مراحل است.
- ✓ در وهله اول، کارگروه تدوین، تیمی را به عنوان تیم نیازسنجی و فردی را به عنوان مسئول این تیم تعیین می‌کند. مشخصات مسئول یا مجری تیم

نیازسنجی را مطابق فرم یک تعریف و توصیف می‌کنند. منبع شناسایی این نیاز بایستی مشخص شود که می‌تواند یک فرد یا سازمان یا گروه ویژه‌ای و یا ترکیبی از این افراد باشد. نحوه نیازسنجی که مبتنی بر یک روند علمی روش شناسی خاصی است می‌تواند شرح داده شده و مستند سازی شود. چنانچه این روند در قالب یک پروژه علمی پژوهشی ارائه شود، علمی تر بوده و بسیاری از مقاصد امر تامین خواهد شد. در نیازسنجی بعد نیاز در قالب منطقه ای، ملی و بین المللی و سطوح مختلف باید دیده شود و قوت های رشته/گرایش در پاسخ به نیازها ارائه شود. در واقع هدف این است که رشته یا گرایش مورد تقاضا مبتنی بر یک نیاز واقعی تدوین، پیشنهاد و ایجاد شود. بخش نیازسنجی دارای بالاترین اهمیت است (دارای اولویت با سه ستاره) و چنانچه برنامه ای با یک اسناد نیازسنجی قوی تدوین شود شانس ایجاد، موافقت، مقبولیت و موفقیت آن بسیار بالاتر خواهد بود.

✓ در وهله دوم، کارگروه تدوین، تیمی را به عنوان تیم مطالعات پشتیبان می‌تواند مشخص کند که این بخش را هدایت و اجرا نماید. ترکیب افراد این تیم می‌تواند از افراد تیم نیازسنجی متفاوت باشد. اما چنانچه از افراد تیم نیازسنجی در تمامی مراحل تدوین بهره گرفته شود به غنای کار افزوده خواهد شد. با این وجود خود کارگروه تدوین می‌تواند این بخش را انجام دهد. مشخصات مجری این تیم بایستی تکمیل شود. همچنین تاریخچه رشته/گرایش در دنیا و در ایران بایستی تشریح شود. در صورتی که رشته‌ای برای اولین بار در ایران تدوین می‌شود این موضوع در تاریخچه رشته در ایران ذکر گردد. فلسفه رشته نیز باید تدوین شود. اسنادی که در مطالعه پشتیبان برای تدوین رشته/گرایش مورد نظر به کار گرفته‌اند باید مشخص شوند.

✓ در دومین بخش که بخش تدوین برنامه است، ابتدا مرحله منطق مطرح می‌شود، برای این گام فرمی قرار داده شده است که در آن مشخصات کلی کارگروه تدوین برنامه درسی باید تکمیل گردد. افراد این کارگروه در تمامی بخش‌های بعدی می‌توانند ثابت باشند. اسامی این افراد با ذکر وظیفه یا سمت آن‌ها در کارگروه و همچنین امضای آن‌ها در این فرم لحاظ می‌گردد. مشخصات رشته/گرایش مورد نظر نیز در این فرم باید درج گردد. منطق برنامه درسی در فرم بعدی باید تکمیل شود.

✓ در مرحله تعیین اهداف، اهداف رشته به طور کلی و اهداف رشته در دوره/مقطع متناسب با اهداف، مأموریت‌ها، چشم انداز و رسالت دانشکده یا دانشگاه مربوطه باید تدوین و توجیه شود.

✓ در گام بعد، باید فرم‌های مربوط به محتوای رشته/گرایش مورد توجه قرار گیرد. محتوا یکی از بخش‌های مهم در تدوین رشته/گرایش است. مشخصات کلی واحدهای این رشته/گرایش مورد نظر و مشخصات هر یک از دروس مربوط به رشته/گرایش در فرم‌های این بخش باید تکمیل شود. این مشخصات شامل عنوان درس به فارسی، انگلیسی، تعداد واحد درس به صورت کلی و به تفکیک نظری و عملی، نوع واحد درس، نوع درس، پیش نیازها، هم نیازها و منبع نیاز درس است. منبع نیاز درس در واقع مشخص می‌کند که درس پیشنهادی آیا حاصل نتایج مطالعات پشتیبان است یا آسیب شناسی این درس را برای رشته/گرایش ضروری تشخیص داده یا ترکیب هر دو این موارد بوده است. اهداف درس و نتایج یادگیری مرتبط با آن‌ها در بخش بعدی باید تکمیل شوند. هر درسی دارای مجموعه‌ای از سرفصل‌ها است که این سرفصل‌ها باید فهرست شوند. منابع پیشنهادی برای درس به صورت اختیاری می‌توانند درج شوند.

✓ گام بعدی به تدوین راهبردهای یاددهی-یادگیری مربوط می‌شود. برای هر درس از مجموعه‌ای از فعالیت‌های یاددهی-یادگیری بهره گرفته می‌شود که باید مشخص شوند. چنانچه راهبردهای دیگری مد نظر کارگروه است می‌تواند اضافه شود. بهره گیری از شیوه های یادگیری مانند یادگیری تجربی،

یادگیری منعطف، یادگیری فعال، مشارکتی و غیره برای هر درس در جدول بعدی باید مشخص شود. هدف این است که بر اهمیت بهره‌گیری از این شیوه‌های یادگیری در تدریس دروس و کاربرد متناسب آن‌ها برای هر درس توجه شود. از آن جایی که از نقش اساتید در پیشبرد موفق یک برنامه درسی و راهبردهای یاددهی - یادگیری نمی‌توان غافل شد، از این رو، باید در تدوین برنامه مشخص شود که چه رویکرد/رویکردهایی برای توسعه حرفه‌ای استادان به کار برده خواهد شد.

در تدوین نتایج یادگیری یکسری صلاحیت‌ها یا مهارت‌هایی به عنوان پیش فرض که در بین اکثر رشته‌ها دارای اهمیت هستند برای دانش‌آموختگان آن رشته/گرایش مورد تدوین لحاظ شده است. افراد تیم می‌توانند حسب رشته/گرایش مورد نظر خود، صلاحیت‌ها یا مهارت‌های متناسبی را مشخص یا علامت‌گذاری کنند. فراگیران رشته/گرایش باید از طریق برنامه درسی تدوین شده به این صلاحیت‌ها یا مهارت‌ها در قالب نتایج یادگیری دست یابند. برخی از این نتایج یادگیری مانند اشتغال‌پذیری، دانش و یادگیری و همکاری باید در تمامی رشته‌ها لحاظ گردد، از این رو، در این گام در اولویت قرار گرفته‌اند. در صورتی که صلاحیت‌ها یا مهارت‌هایی در قالب نتایج یادگیری فراتر از موارد مشخص شده در جداول مدنظر کارگروه تدوین باشد، می‌توانند در جدول مجزایی لحاظ گردند. هر یک از دروس، می‌توانند مجموعه‌ای از صلاحیت‌ها یا مهارت‌ها (نتایج یادگیری) در فراگیران ایجاد کنند که بایستی در جدول نهایی این بخش مشخص شده و تطبیق داده شوند.

✓ ارزشیابی آخرین گام از بخش دوم مرحله تدوین برنامه درسی است. شیوه ارزیابی برای قضاوت در خصوص نتایج یادگیری فراگیران برنامه درسی در جدولی تعیین می‌شود. در واقع این جدول نشان می‌دهد که برای حصول اطمینان از دستیابی به نتایج یادگیری مشخص شده (صلاحیت‌ها و مهارت‌هایی که پس از ارائه برنامه درسی در فراگیران ایجاد می‌شود) در فراگیران چه شیوه‌هایی از ارزشیابی می‌توانند به کار بسته شوند. ساختار نمره دهی و

نحوه بازخورد نمره به فراگیران بایستی متناسب با شیوه ارزشیابی نیز مشخص شود. شیوه‌های ارزشیابی مرتبط با هر درس در بخش بعدی باید تعیین شود. این شیوه‌ها در جدولی ارائه شده‌اند و تنها بایستی برای هر کد درس شیوه‌های متناسب را علامت گذاری کرد.

✓ گام نهایی و سومین بخش از تدوین برنامه درسی دانشگاهی، بازخورد و بازنگری است. این بخش تحت عنوان پس از تدوین نام گذاری شده است. در واقع پس از تدوین برنامه و اجرای آن در یک بازه زمانی توافقی متناسب برای هر رشته /گرایش (پنج تا هفت سال)، امر پایش از ذی نفعان، دریافت بازخورد از آن‌ها و سپس تصمیم بر بازنگری و یا تدوین برنامه درسی جدید گرفته خواهد شد. در زمان بررسی بازخورد برنامه پس از اجرای برنامه، مشخصات مجری باید مشخص گردد. از این رو، در زمان تدوین برنامه نیازی بر تکمیل این فرم نیست. تکمیل این بخش به بعد از اجرای برنامه درسی تدوین شده (جدید) و فرا رسیدن زمان ارزیابی آن مربوط است. با این حال، بازه زمانی ارزیابی برنامه باید همزمان با تدوین برنامه مشخص شود. این بازه زمانی در واقع قراردادی است و برای پایش از ذی نفعان، دریافت بازخورد از آن‌ها و تصمیم بر اساس این بازخورد برای برنامه درسی، در نظر گرفته می‌شود (به عنوان مثال بعد از ۵ یا ۷ سال پس از اجرای برنامه درسی، برنامه باید ارزیابی شود). مرجع اصلی پیشنهاد دهنده ارزیابی برنامه پس از سپری شدن بازه زمانی مشخص اجرا و در زمان ارزیابی برنامه می‌تواند معرفی شود. نوع تصمیمی که پس از ارزیابی برنامه برای برنامه درسی گرفته خواهد شد (خواه بازنگری باشد خواه باز تدوین) نیز پس از اجرای ارزیابی و بازخورد برنامه لحاظ خواهد شد. شایان توجه است که زمانی یک رشته بازنگری می‌شود که تغییرات اعمال شده تا حدود ۳۰ درصد باشد ولی چنانچه پس از ارزیابی‌های به عمل آمده میزان تغییرات به مرز ۷۰ درصد یا بالاتر برسد در آن صورت رشته یا گرایش بازتدوین می‌شود نه بازنگری. میزان کیفیت برنامه درسی تدوین شده نیز بر اساس پایش از ذی نفعان باید ارزیابی شود. ارائه اسناد ارزیابی برنامه و پایش از ذی نفعان در زمان اعلام تصمیم در خصوص برنامه

- درسی ضرورت دارد. چنانچه تصمیم بر بازنگری برنامه درسی باشد، باید فرم بعدی که محدوده‌های مورد بازنگری را نشان می‌دهد لحاظ شود.
- ✓ در نهایت، پرسشی مبنی بر کیفیت شیوه نامه پیش رو ارائه شده است، که پاسخ به آن توسط افراد کار گروه تدوین برنامه درسی اختیاری است، با این حال پاسخ به آن می‌تواند به بهبود شیوه نامه کمک شایان توجهی نماید.
- ✓ فرایند تدوین برنامه از گروه تا دانشگاه و شورای عالی برنامه ریزی در بخش بعدی ارائه شده که به شناخت سیر تدوین برنامه درسی به صورت اداری کمک خواهد کرد.
- ✓ تعاریفی از واژگان مهم، کلیدی و پرکاربرد در بخش پایانی این شیوه نامه ارائه شده است.
- ✓ در آخراز همه، البته مهمتر از همه؛ از صاحب‌نظران، افراد، نهادها و سازمان‌هایی که در شکل‌گیری این شیوه نامه به‌طور اثر بخشی مشارکت داشته‌اند، سپاسگزاری و قدردانی شده است.

موفق باشید

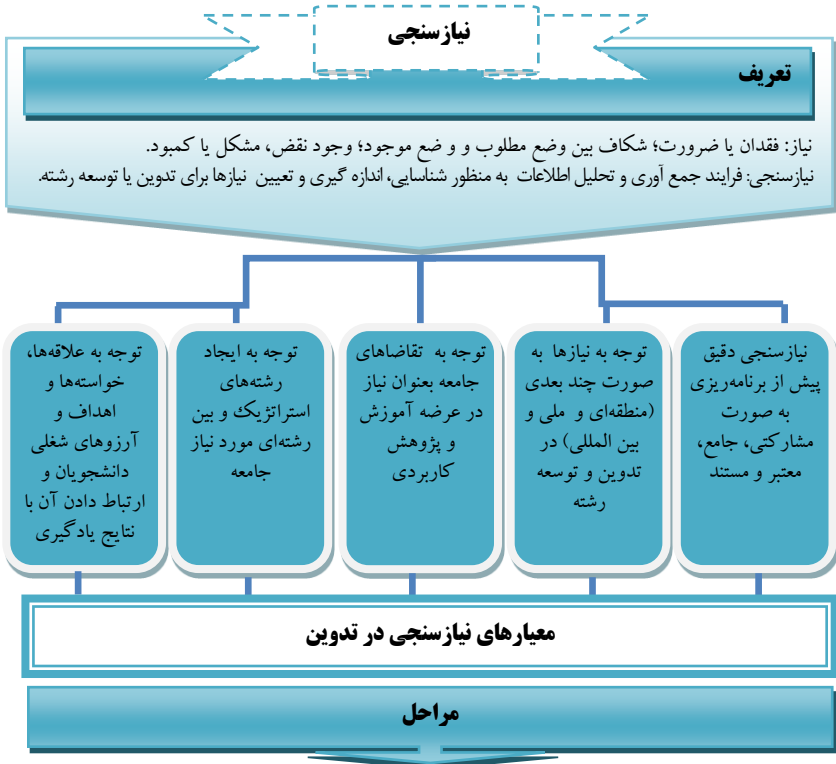
سیده مریم حسینی لرگانی

مجری پروژه و عضو هیات علمی

موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی

پیش از تدوین (***)^۱: گام اول

مقدمه



۱. اهمیت بخش نیازسنجی بسیار زیاد است. قرار گرفتن آن به عنوان یک پیش نیاز برای تدوین، این موضوع را مشخص می‌سازد.

پیش از تدوین: گام اول

فرم ۱

مشخصات فرد مسئول تیم نیازسنجی: (*)

نام	
نام خانوادگی	
رتبه علمی	
رشته تخصصی	
گروه آموزشی	
دانشکده/دانشگاه	
شماره تماس	
پست الکترونیک	

مشخصات منابع نیاز: (*)

تعداد منابع نیاز					
ترکیب منابع نیاز: (با علامت ✓ مشخص شود)					
هیئت علمی		دانشجو		انجمن‌ها	
دانش آموختگان		صاحبان مشاغل		سازمان‌ها	
مدیران دانشگاهی		محققان		اسناد بالادستی	
کارشناسان خبره آموزشی					
درصد مشارکت منابع نیاز در نیازسنجی:					
هیئت علمی		دانشجو		انجمن‌ها	
دانش آموختگان		صاحبان مشاغل		سازمان‌ها	
مدیران دانشگاهی		محققان		اسناد بالادستی	
کارشناسان خبره آموزشی					

مشخصات کارگروه تدوین برنامه درسی (تیم نیازسنجی): (*)

تعداد افراد کارگروه			
ترکیب افراد کارگروه: (با علامت ✓ مشخص شود)			
هیئت علمی		دانشجو	انجمن‌ها
متخصص برنامه‌ریزی		دانش آموخته	محقق آزاد

درصد مشارکت افراد کار گروه در نیازسنجی:

	هیئت علمی		دانشجو		انجمن‌ها
	متخصص برنامه ریزی		دانش آموخته		محقق آزاد

رویکردها و فنون نیازسنجی مورد کاربرد: (*) (با علامت ✓ مشخص شود)

توافق محور:			
	تکنیک فیش باول		تکنیک دلفی
			تکنیک تل استار
مسئله محور:			
	تکنیک درخت خطا		تکنیک رویداد مهم
هدف محور:			
	الگوی استقرایی		الگوی کلاسیک
	الگوی تجزیه و تحلیل خطا		الگوی قیاسی
		روش‌های دیگر	
روش‌های جمع آوری داده‌ها:			
	گروه کانونی		مصاحبه
	مرور اسناد		پرسشنامه

چگونگی انجام نیازسنجی را مبتنی بر روش شناسی شرح دهید (با ذکر جامعه، نمونه، روش، شیوه جمع آوری داده‌ها و ابزار، شیوه تحلیل، شیوه گزارش).

پیش از تدوین: گام اول

فرم ۲

رشته پیشنهادی بر اساس اطلاعات کدام یک از منابع نیاز، چه نیازهایی را مرتفع می‌سازد؟(*) (با علامت ✓ مشخص شود)

نوع نیاز			سطح نیاز			منبع نیاز
حرفه‌ای	پژوهشی	آموزشی	بین‌المللی	ملی	منطقه‌ای	
						هیئت علمی
						دانشجویان
						دانش آموختگان
						انجمن‌ها
						صاحبان مشاغل
						سازمان‌ها
						مدیران دانشگاهی
						محققان
						اسناد بالادستی
						کارشناسان خبره آموزشی

مهمترین نیازهای تبیین رشته مبتنی بر سطوح و نوع نیازها را فهرست کنید.

قوت‌های رشته پیشنهادی برای رفع نیازها در چیست؟(*)

✓ به دلیل اهمیت زیاد بخش نیازسنجی، تمامی مستندات نیازسنجی اعم از داده‌های جمع آوری شده به شیوه‌های مختلف از ذی نفعان متعدد و متنوع، تحلیل اطلاعات، تبیین قوت رشته برای رفع نیازهای مشخص شده و خلاصه اجرایی باید به پیوست ارائه گردد.

پیش از تدوین: گام اول

فرم ۳

آیا رشته/گرایش جدید پیشنهادی با رشته/گرایش‌های موجود هم پوشانی دارد
(*)؟ ☐ بله ☐ خیر

رشته/گرایش جدید پیشنهادی با کدام یک از رشته/گرایش‌های موجود بیشترین
هم پوشانی را دارد؟ لطفاً آن را ذکر کنید: (*)

رشته/گرایش موجودی که با رشته/گرایش جدید پیشنهادی هم پوشانی داشته،
چند بار مورد بازنگری قرار گرفته است؟ (*)

میزان اصلاحات مورد نیاز رشته/گرایش موجود که با رشته/گرایش جدید بیشترین
همپوشانی را دارد تا چه حد می‌باشد؟^۱ (*)

حدوداً ۳۰ درصد ☐ ۷۰ درصد و یا بیشتر ☐

۱. چنانچه رشته/گرایش موجود به بیش از ۷۰ درصد یا بیشتر نیاز به اصلاح دارد،
این رشته/گرایش باید منسوخ اعلام گردد و رشته/گرایش جدید بجای آن معرفی
شود. رشته‌هایی نیز که در بازار کار به اشباع رسیده‌اند، می‌توانند منسوخ اعلام
شوند. علاوه بر این موارد، برای اطلاعات بیشتر می‌توان به مفاهیم یادگیری زائد،
یادگیری زدایی و فراموشی سازمانی در واژگان کلیدی پیوست مراجعه نمود تا
مفهوم منسوخ شدن یک رشته را بیش از پیش بتوان درک کرد.

تبیین تدابیر بودجه مالی تدوین رشته/گرایش جدید: (*)

بودجه مالی تدوین رشته/گرایش پیشنهادی شما از چه طریقی قرار است تأمین
شود؟

بودجه فعلی^۲ ☐

کمک‌های مردمی /درآمدهای اختصاصی دانشگاه ☐

درخواست افزایش بودجه^۳ ☐

۲. چنانچه رشته/گرایش موجود که با رشته/گرایش جدید پیشنهادی هم پوشانی دارد، به اصلاحات ۷۰ درصد و بیشتر نیاز داشته باشد بایستی منسوخ اعلام شده و بودجه فعلی آن به رشته/گرایش جدید اختصاص یابد.

۳. چنانچه رشته/گرایش جدید پیشنهادی با هیچ یک از رشته/گرایش‌های موجود هم پوشانی نداشته باشد و کاملاً بدیع باشد، می‌توان درخواست افزایش بودجه را داشت. با این حال، تبیین نسبت هزینه به درآمدزایی ملی در تدوین برنامه برای توجیه این درخواست ضروری خواهد بود.

تبیین نسبت هزینه به درآمدزایی ملی در برنامه: (*)

مقدمه

پیش از تدوین (***)^۱: گام دوم

مطالعات پشتیبان

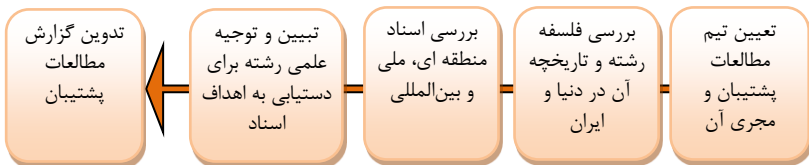
تعریف

به مجموعه مطالعات و جستجوهای که قبل از تدوین یک برنامه درسی بایسته است انجام شود، مطالعات پشتیبان گفته می‌شود. این مطالعات می‌تواند شامل اسناد بالادستی، آیین نامه‌ها، ماموریت‌ها، برنامه‌ها، تجارب مکتوب و غیر مکتوب، رساله، مقاله، کتاب، گزارش‌های تخصصی، طرح‌های پژوهشی و غیره با جنبه‌ی داخلی و خارجی باشد.

معیارهای مطالعات پشتیبان

- بررسی وضعیت رشته و تاریخچه آن در دانشگاه‌های برتر منطقه، کشور و خارج از کشور
- هماهنگی رشته با سند چشم انداز ۲۰ ساله، نقشه جامع علمی کشور و سند توسعه استان، برنامه ۵ ساله توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، سند تحول راهبردی علم و فناوری کشور و چارچوب ارزش‌ها، اهداف و راهبردهای کلان کشور
- هماهنگی رشته با ماموریت‌های دانشگاه، سند راهبردی دانشگاه و سند راهبردی دانشکده در تدوین و بازنگری
- بهره‌گیری از بررسی‌های کارشناسی و یافته‌های پژوهشی (پیشینه علمی شامل کتب، آگهی‌ها، مقالات، اسناد علمی، طرح‌ها، رساله‌ها)
- تبیین فلسفه رشته
- توجه به ملاک‌ها و استانداردهای سازمان‌های اعتباربخشی
- بررسی برنامه‌های درسی هم‌ارز در سطح ملی و بین‌المللی
- در نظر گرفتن اصول اقتصاد دانش بنیان
- انجام مطالعات با حداکثر مشارکت

مراحل



^۱ اهمیت بخش مطالعات پشتیبان بسیار زیاد است. قرار گرفتن آن به عنوان یک پیش نیاز برای تدوین، این موضوع را مشخص می‌سازد.

پیش از تدوین: گام دوم

فرم ۴

مشخصات مجری یا مسئول مطالعات پشتیبان: (*)

نام	
نام خانوادگی	
رتبه علمی	
رشته تخصصی	
گروه آموزشی	
دانشکده/دانشگاه	
شماره تماس	
پست الکترونیک	

مشخصات کار گروه تدوین برنامه درسی (تیم مطالعات پشتیبان): (*)

تعداد افراد تیم				
ترکیب افراد تیم: (با علامت ✓ مشخص شود)				
هیئت علمی		دانشجو		انجمن‌ها
دانش آموخته		متخصص برنامه‌ریزی		محقق آزاد

درصد مشارکت افراد تیم در مطالعات پشتیبان:

هیئت علمی		دانشجو		انجمن‌ها
دانش آموخته		متخصص برنامه‌ریزی		محقق آزاد

تاریخچه رشته در دنیا: (*)

تاریخچه رشته در ایران: (*)

فلسفه رشته: (*)

پیش از تدوین: گام دوم

فرم ۵

اسناد مورد بررسی و تطبیق در مطالعات پشتیبان و توجیه رشته: (*)

مأموریت‌های دانشگاه	منطقه‌ای
سند راهبردی دانشگاه	
سند راهبردی دانشکده	
سند توسعه استان	
آمایش سرزمینی	
اسناد علمی و پژوهشی	
برنامه های ۵ ساله توسعه کشور	ملی
چارچوب ارزش‌ها، اهداف و راهبردهای کلان کشور	
سند تحول راهبردی علم و فناوری کشور	
سند چشم انداز ۲۰ ساله	
نقشه جامع علمی کشور	
الگوی ایرانی اسلامی پیشرفت	
اسناد علمی و پژوهشی	
اصول اقتصاد دانش بنیان	بین المللی
برنامه‌های درسی هم ارز بین المللی	
استانداردهای سازمان‌های اعتباربخشی	
اسناد علمی و پژوهشی	
برنامه‌های درسی دانشگاه‌های برتر دنیا ^۱	

۱ . دانشگاه‌های برتر مربوط به کشورهای پیشرو در ده سال اخیر. برای کسب اطلاعات بیشتر به گزارش طرح مراجعه فرمایید

پیش از تدوین: گام دوم

فرم ۶

اطلاعات دانشگاه‌های برتر دنیا در خصوص رشته (برای هر دانشگاه در یک فرم مشابه مجزا): (حداقل ۲ دانشگاه^۱)

	معرفی دانشگاه
	رتبه دانشگاه در جهان
	دلایل انتخاب دانشگاه
	ساختار برنامه درسی (منطق، اهداف، دروس، تعداد و نوع واحد، منابع پیشنهادی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، نتایج یادگیری، ارزشیابی، نحوه بازنگری و بازخورد)

پیش از تدوین: گام دوم

فرم ۷

۱. تعداد دانشگاه‌های مورد بررسی با صلاح‌دید کارگروه مربوطه تعیین خواهد شد.

بررسی نقاط اشتراک دانشگاه‌های مورد بررسی دنیا (دانشگاه یک و دو)؛ برای دانشگاه‌های دیگر ماتریس مشابه تهیه شود:

دانشگاه ۱:	دانشگاه ۲:
منطق	
اهداف	
دروس	
تعداد واحد	
نوع واحد	
منابع پیشنهادی	
راهبردهای یاددهی-یادگیری	
نتایج یادگیری	
ارزشیابی	
نحوه بازنگری و بازخورد	

پیش از تدوین: گام دوم

فرم ۸

بررسی نقاط افتراق دانشگاه‌های مورد بررسی دنیا (دانشگاه یک و دو)؛ برای دانشگاه‌های دیگر ماتریس مشابه تهیه شود:

دانشگاه ۱:	دانشگاه ۲:
اشتراک	منطق
	اهداف
	دروس
	تعداد واحد
	نوع واحد
	منابع پیشنهادی
	راهبردهای یاددهی-یادگیری
	نتایج یادگیری
	ارزشیابی
	نحوه بازنگری و بازخورد

پیش از تدوین: گام دوم

فرم ۹

اطلاعات دانشگاه‌های برتر ایران در خصوص رشته (برای هر دانشگاه در یک فرم مشابه مجزا): (حداقل ۲ دانشگاه)

	معرفی دانشگاه
	رتبه دانشگاه در جهان
	دلایل انتخاب دانشگاه
	ساختار برنامه درسی (منطق، اهداف، دروس، تعداد و نوع واحد، منابع پیشنهادی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، نتایج یادگیری، ارزشیابی، نحوه بازنگری و بازخورد)

پیش از تدوین: گام دوم

فرم ۱۰

بررسی نقاط اشتراک دانشگاه‌های مورد بررسی ایران (دانشگاه یک و دو)؛ برای دانشگاه‌های دیگر ماتریس مشابه تهیه شود:

دانشگاه ۱:	دانشگاه ۲:
اشتراک	منطق
	اهداف
	دروس
	تعداد واحد
	نوع واحد
	منابع پیشنهادی
	راهبردهای یاددهی-یادگیری
	نتایج یادگیری
	ارزشیابی
	نحوه بازنگری و بازخورد

پیش از تدوین: گام دوم

فرم ۱۱

بررسی نقاط افتراق دانشگاه‌های مورد بررسی ایران (دانشگاه یک و دو)؛ برای دانشگاه‌های دیگر ماتریس مشابه تهیه شود:

دانشگاه ۱:	دانشگاه ۲:
اشتراک	منطق
	اهداف
	دروس
	تعداد واحد
	نوع واحد
	منابع پیشنهادی
	راهبردهای یاددهی-یادگیری
	نتایج یادگیری
	ارزشیابی
	نحوه بازنگری و بازخورد

تدوین^۱ (**): گام سوم

مقدمه



عبارت است از بیان چرایی یادگیری و آموختن و ضرورت پژوهش یا تربیت دانشجو در یک حیطه (رشته) علمی خاص. به عبارت دیگر در بیان منطق برنامه باید بگوییم چرا این برنامه درسی تدوین خواهد شد؟ منطق در واقع شیرازه‌بند سایر عناصر برنامه درسی است.

معیارهای تدوین منطق

- منطق برنامه حاصل خرد جمعی تیم تدوین برنامه باشد.
- بیان منطق باید سازگار با مأموریت، کارکرد و اهداف دانشگاه (منطقه‌ای، ملی، بین‌المللی) باشد.
- به جایگاه رشته و یا حیطه علمی در بین سایر رشته‌ها و یا زمینه‌های علمی توجه شود.
- منطق برنامه باید کوتاه، مستند، مستدل و بر اساس شواهد علمی باشد.
- منطق برنامه نباید خیلی جزئی باشد زیرا این بخش اساس اهداف و آرمان‌ها به حساب می‌آید.
- روندهای تحول علم و فناوری در بیان منطق برنامه مد نظر قرار گیرد.
- اشاره به ارتباط رشته و دانش‌آموختگان آن با جامعه مفید خواهد بود.
- انتظارات از دانش‌آموختگان به صورت کلی در منطق بیان شود.
- ارتباط عمودی و افقی با رشته‌های هم‌ارز مد نظر قرار گیرد.

مراحل

اصلاح،
بازنگری و
مستندسازی

اشتراک آن با
دیگر اعضای
تیم

تدوین منطقه
برنامه

بحث و تبادل
نظر در کمیته
تدوین برنامه

جمع‌آوری
اطلاعات لازم در
خصوص رشته با
توجه به
معیارهای بالا

۱. تمامی گام‌های تدوین (گام سوم تا گام هشتم) در اولویت دوم اهمیت پس از گام‌های پیش از تدوین قرار دارند.

تدوین: گام سوم

فرم ۱۲

مشخصات مجری یا مسئول تدوین برنامه درسی: (*)

نام	
نام خانوادگی	
رتبه علمی	
رشته تخصصی	
گروه آموزشی	
دانشکده/دانشگاه	
شماره تماس	
پست الکترونیک	

مشخصات کارگروه تدوین برنامه درسی (اعضای ثابت تیم تدوین): (*)

تعداد افراد کارگروه			
ترکیب افراد کارگروه: (با علامت ✓ مشخص شود)			
هیئت علمی		دانشجو	
دانش آموخته		متخصص برنامه‌ریزی	
بازار کار		مسئولین دانشگاه	
		انجمن‌ها	
		محقق آزاد	
		شرکت دانش‌بنیان	

درصد مشارکت افراد تیم در مطالعات پشتیبان:

هیئت علمی		دانشجو	
دانش آموخته		متخصص برنامه‌ریزی	
		انجمن‌ها	
		محقق آزاد	

مشخصات کلی: (*)

- ☐ تدوین رشته جدید ☐ تدوین گرایش جدید
☐ آموزش محور ☐ پژوهش محور
☐ میان رشته ایی ☐ رشته
☐ کارشناسی ☐ کارشناسی ارشد
☐ دکتری

گروه آموزشی		دانشکده	دانشگاه	
عنوان رشته جدید به فارسی				
عنوان رشته جدید به انگلیسی				
عنوان گرایش جدید به فارسی				
عنوان گرایش جدید به انگلیسی				
عنوان مقطع/دوره به انگلیسی				

نام و نام خانوادگی، سمت و امضای افراد کارگروه تدوین برنامه درسی: (*) محل امضاء

- ۱-
 ۲-
 ۳-

تدوین: گام سوم

فرم ۱۳

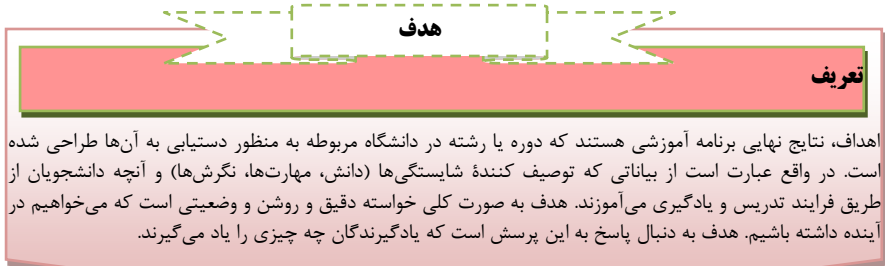
درصد مشارکت افراد کارگروه در تدوین منطق برنامه درسی: (*)

	هیئت علمی		دانشجو		انجمن‌های علمی
	دانش آموخته		متخصص برنامه ریزی		محقق آزاد
	بازارکار		مسئولین دانشگاه		شرکت دانش بنیان

منطق برنامه درسی را تشریح نمایید. (*)

تدوین (**): گام چهارم

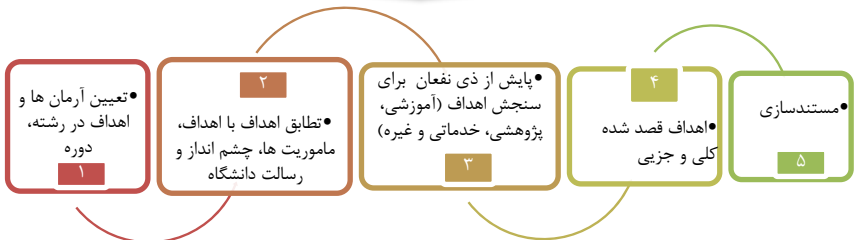
مقدمه



معیارهای تدوین هدف

- توجه به ساختار دانش در تبیین اهداف (در نظر گرفتن حیطه دانشی، مهارت‌های شناختی، روانی - حرکتی، ارزش‌ها و گرایش‌ها)
- سازگاری اهداف (بین رشته، مقطع، دانشکده)
- عدم تداخل اهداف در مقاطع مختلف
- تعیین اهداف با توجه به دوره زمانی مقطع تحصیلی
- تبیین اهداف به صورت صریح و روشن، مختصر و لزوماً جامع و گسترده
- قابل سنجش و ارزیابی بودن اهداف
- انطباق اهداف با مواد، ماهیت و محتوای رشته‌های تحصیلی
- تبیین اهداف مبتنی بر خرد جمعی (با همکاری مسئولین دانشگاه، اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش آموختگان، مشاوران و متخصصان برنامه درسی و بازار کار)
- توجه به تفاوت‌های فردی و نیازهای جمعیت ناهمگون دانشجویان در تعیین هدف‌ها

مراحل



تدوین: گام چهارم

فرم ۱۴

درصد مشارکت افراد کارگروه تدوین در تبیین اهداف: (*)

	هیئت علمی		دانشجو		انجمن‌های علمی
	دانش آموخته		متخصص برنامه‌ریزی		محقق آزاد
	بازار کار (صاحبان مشاغل، صنعت، کشاورزی، خدمات)، سازمان‌ها، کارفرمایان		مسئولین دانشگاه		شرکت دانش‌بنیان

اهداف رشته / گرایش: (*)

--

اهداف رشته در مقطع / دوره پیشنهادی: (*)

--

توجیه تطابق اهداف رشته با اهداف، مأموریت‌ها، چشم انداز و رسالت دانشکده یا دانشگاه

پیشنهاد دهنده: (*)

--

تدوین: گام چهارم

فرم ۱۵

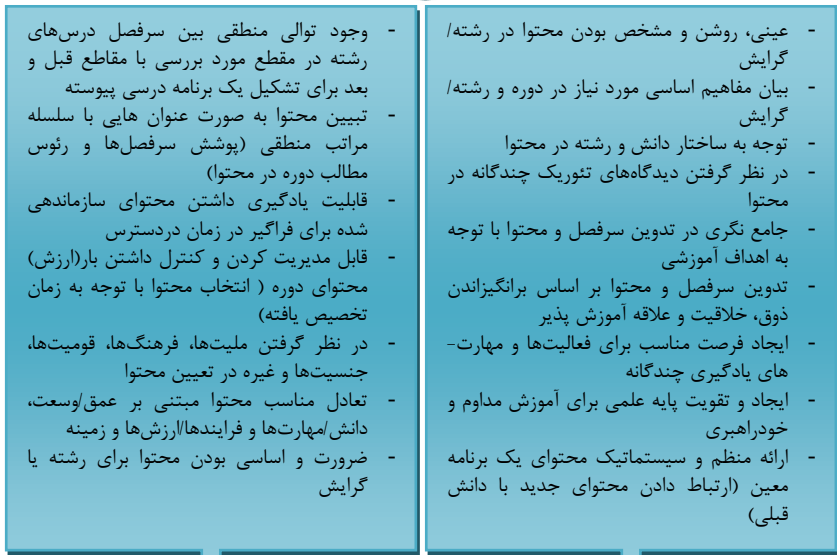
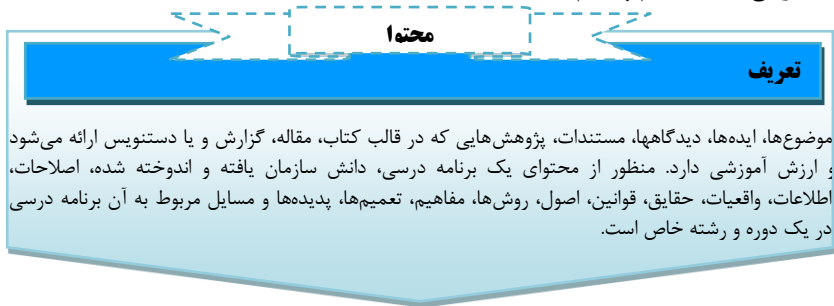
تا چه اندازه اهداف تعیین شده با موارد زیر تناسب دارند، لطفا پاسخ را توضیح دهید (از دیدگاه اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش آموختگان، انجمن‌ها، بازار کار و برای هر گروه فرم مجزا).

هیچ	کم	زیاد	توضیحات
			امکانات و توانائی‌های دانشگاه (سطح دانشگاه، توانایی مالی، ظرفیت فضای آموزشی، استاد، فضای میدانی (مانند زمین زراعی، گلخانه و غیره در رشته‌های کشاورزی) و آزمایشگاهی، تجهیزات مورد نیاز (مانند سایت اینترنت، آتلیه، وسایل آموزشی و غیره)، رفاهی (سرویس، خوابگاه، بوفه، سلف، فضاهای نشیمن و غیره)
			آمادگی برای ورود به دانشگاه‌های سطح بالا
			بهبود تجارب دانشگاهی (تضمین و افزایش کیفیت تجربه دانشجویان)
			دستیابی دانشجویان به تجارب یادگیری پیوسته و مفید برای توسعه و یادگیری حرفه‌ای، دانشگاهی و شخصی آن‌ها
			ایجاد روحیه‌ی خلاقیت، نوآوری و کارآفرینی
			یادگیری مادام‌العمر
			قابلیت‌ها و مهارت‌ها و توانائی‌های لازم در دانشجویان برای ورود به جامعه و بازار کار
			انتقال دانش و فناوری بین بازارکار و دانشگاه

هیچ	کم	زیاد	توضیحات
			مشارکت در توسعه پایدار کشور و رفع بخش از نیازهای حوزه‌های مختلف آن
			فراهم کردن آموزش در سطح جهانی
			تبدیل ایده و دانش به عمل در جامعه واقعی خارج از دانشگاه
			ارتباط پژوهش و آموزش با زندگی واقعی
			توسعه شخصی همه جانبه دانشجو (فیزیکی، عقلانی، عاطفی، اجتماعی، اقتصادی، معنوی و حرفه‌ای)
			زمینه‌های دانش و پتانسیل تلفیق آن‌ها
			ارزش‌ها و راهبردهای کلان آموزش عالی کشور
			آمادگی برای زندگی در قرن ۲۱، زندگی مدنی و اخلاقی در جهان متغیر
			آمادگی برای یک زمینه‌ی چند فرهنگی و چند ملیتی
			شرایط و امکانات جامعه و نیازهای آتی و آنی
			درک مسائل و موضوعات گسترده جامعه و بشر
			مشارکت با جامعه محلی
			آینده شغلی

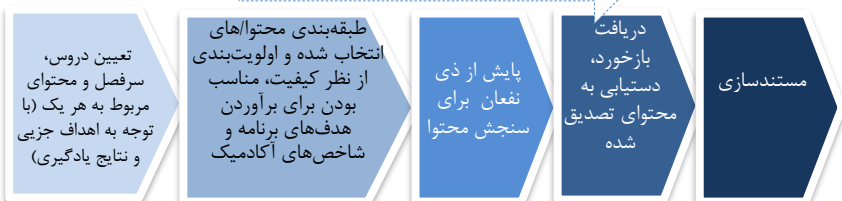
مقدمه

تدوین (**): گام پنجم



معیارهای تدوین محتوا

مراحل



تدوین: گام پنجم

فرم ۱۶

مشخصات کلی: (*)

تعداد کل واحدها	تعداد واحدهای نظری	تعداد واحدهای عملی
تعداد واحد های پایه	تعداد واحدهای عمومی	تعداد واحدهای اصلی (تخصصی)
تعداد واحدهای اختیاری	تعداد واحدهای پیش نیاز	تعداد واحدهای هم نیاز
تعداد واحدهای جبرانی	حداقل طول تحصیل (ترم)	حداکثر طول تحصیل (ترم)

درصد مشارکت افراد کارگروه تدوین در تبیین محتوا: (*)

هیئت علمی	دانشجو	انجمن های علمی
دانش آموخته	متخصص برنامه‌ریزی	محقق آزاد
بازار کار (صاحبان مشاغل، صنعت، کشاورزی، خدمات، سازمان‌ها، کارفرمایان)	مسئولین دانشگاه	شرکت دانش‌بنیان

شرایط ورود به رشته/گرایش برای دانشجویان داخلی	شرایط ورود به رشته/گرایش برای دانشجویان خارجی
سطح زبان انگلیسی: محتوای سرفصل‌های گذرانده شده: تعداد واحد های گذرانده شده: موارد دیگر:	سطح زبان فارسی: محتوای سرفصل‌های گذرانده شده: تعداد واحد های گذرانده شده: موارد دیگر:

فرم ۱۷

مشخصات درس: (*)

	عنوان درس به فارسی
	عنوان درس به انگلیسی
نوع واحد: (*) نظری ☐ عملی ☐ نوع درس: (*) اصلی ☐ اختیاری ☐ عمومی ☐ پایه ☐ جبرانی ☐ پیش نیاز: (*) پیش نیاز ندارد ☐ پیش نیاز دارد ☐ درس: پیش نیاز نیست ☐ پیش نیاز هست ☐ درس: هم نیاز: (*) هم نیاز ندارد ☐ هم نیاز دارد ☐ درس: هم نیاز نیست ☐ هم نیاز هست ☐ درس: منبع نیاز درس: (*) مطالعات پشتیبان ☐ آسیب‌شناسی ☐ ترکیبی ☐	تعداد واحدهای درس تعداد واحدهای نظری تعداد واحدهای عملی

اهداف درس(*)	نتایج یادگیری(*)
۱-	
۲-	
۳-	
۴-	
۵-	
۶-	
۷-	

[illegible]

تدوین: گام پنجم

فرم ۱۸

میزان تناسب و ارتباط محتوای تعیین شده را با موارد زیر مشخص و توضیح دهید (از دیدگاه اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان، انجمن‌های علمی، بازار کار و برای هر گروه فرم مجزا). (با علامت ✓ مشخص شود)

هیچ	کم	زیاد	توضیحات
			اهداف دانشگاه، ملی و جهانی
			اهداف برنامه درسی
			اندیشه های دینی، ارزشی، فرهنگی و ملی جامعه
			آخرین دستاوردهای علمی روز دنیا
			نیازهای بازار کار
			ماهیت رشته
			نتایج یادگیری مورد انتظار (دانش)، قابلیت‌ها و مهارت‌های عمومی مورد نیاز فراگیران)
			امکانات، فضای سیاسی اقتصادی، قوانین و مقدار بودجه تخصیص یافته
			درک صحیح از هویت خود و کسب معنا در زندگی واقعی
			طرح مسائل اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و زیست محیطی
			شغل و فعالیت‌های آینده فراگیر
			غلبه بر مشکلات اجتماعی و سیاسی جامعه
			علاقه، آرمان‌ها و خواسته‌های فراگیران
			آموزش مداوم و خود راهبرد
			رعایت سلسله مراتب منطقی

تدوین (**) : گام ششم

مقدمه

- تعیین مناسب‌ترین روش‌های یاددهی یادگیری علمی در هر رشته/ گرایش و یا مقطع تحصیلی
- تنوع فعالیت‌های یاددهی- یادگیری و انتخاب طیف وسیعی از آن‌ها با توجه به نتایج یادگیری مشخص در دوره
- توجه به انواع یادگیری (یادگیری تجربی، یادگیری منعطف، یادگیری فعال، یادگیری مسئله محور، یادگیری مشارکتی یا تدریس تیمی، یادگیری فناوری محور، یادگیری پروژه محور و خلاقیت محور، کلاس درس معکوس، یادگیری کارگاه محور، یادگیری در کارگروه‌ها و غیره)
- سازگاری راهبردها با اهداف، روش‌های ارزیابی و تکالیف، قابلیت‌های دانشجویان، نتایج یادگیری، منابع، محدودیت‌ها و محیط یادگیری
- تأکید بر استفاده از روش‌های نوین و متنوع تدریس برای سوق دادن یادگیری سطحی به یادگیری عمیق و فعال
- تأکید بر استفاده از امکانات نرم‌افزاری و محتوای الکترونیکی و دیجیتال برای متحول ساختن روش‌های یاددهی

فرم ۱۹

درصد مشارکت افراد کارگروه تدوین در تبیین راهبردهای یاددهی-یادگیری: (*)

هیئت علمی	دانشجو	انجمن های علمی
دانش آموخته	متخصص برنامه ریزی	محقق آزاد
بازار کار (صاحبان مشاغل، صنعت، کشاورزی، خدمات، سازمان ها، کارفرمایان)	مسئولین دانشگاه	شرکت دانش بنیان

تعداد ساعات بهره گیری از هر یک از فعالیت‌های یاددهی- یادگیری برای هر درس: (*)

فعالیت‌های یاددهی-یادگیری						کد درس
کارآموزی تجربه بازار کار						
آموزش مجازی یا وب محور						
تدریس تیمی						
بحث پنل						
بازدید						
آموزش تعاملی (استادراهنما/ مشاور-دانشجو)						
بحث موردی						
تجربی یا آزمایشگاهی						
پروژه/ پژوهش						
سفر/ گردش علمی						
کارگاه تخصصی و مهارتی						
سخنرانی						

[illegible]

نوع یادگیری	یادگیری در خارج کلاس (کلاس درس معکوس)						
	یادگیری کارگاه محور						
	یادگیری پروژه محور						
	یادگیری خلاقیت محور						
	یادگیری فناوری محور						
	یادگیری در کارگاه ها						
	یادگیری مسئله محور						
یادگیری تجربه	یادگیری فعال						
	یادگیری منعطف						
	یادگیری تجربه						

تدوین: گام ششم

فرم ۲۰

میزان تناسب و ارتباط راهبردهای یاددهی-یادگیری تعیین شده را با موارد زیر مشخص و توضیح دهید (از دیدگاه اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش آموختگان، انجمن‌های علمی، بازار کار و برای هر گروه فرم مجزا). (با علامت ✓ مشخص شود)

هیچ	کم	زیاد	توضیحات
			ماهیت رشته/مقطع
			نتایج یادگیری
			اهداف برنامه درسی و اهداف درس
			روش‌های ارزیابی
			بهره گیری از فناوری‌های جدید و فضای مجازی به عنوان ابزار کمک آموزشی
			ابزار تدریس
			استفاده از امکانات نرم افزاری و محتواهای الکترونیکی و دیجیتال برای متحول ساختن روش‌های یاددهی
			ویژگی‌های دانشجویان

میزان توجه راهبردهای یاددهی-یادگیری تعیین شده به هر یک از موارد زیر را مشخص و توضیح دهید(از دیدگاه اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش آموختگان، انجمن‌ها، بازار کار و برای هر گروه فرم مجزا). (با علامت ✓ مشخص شود)

هیچ	کم	زیاد	توجیه
			مشغولیت/درگیری فعالانه تر فراگیران
			افزایش همکاری مرتب و بهره ور بین فراگیران با یکدیگر یا با استادان
			احترام به حقوق فراگیران به منظور بیان دیدگاه و نظراتشان
			ایجاد درک مفهومی همراه با کسب دانش عمیق در فراگیر
			تشویق پرسشگری نقادانه و غیررسمی از تئوری-های مورد قبول و دیدگاه‌ها در فراگیر
			ایجاد آگاهی از ابعاد اخلاقی مسائل و موضوعات در فراگیر
			ارتباط متقابل با فراگیران

تدوین: گام ششم

فرم ۲۱

میزان توجه به توسعه حرفه‌ای استادان به منظور کاربست درست برنامه درسی و راهبردهای یاددهی-یادگیری تعیین شده در آن را مشخص و توضیح دهید(از دیدگاه اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش آموختگان، انجمن‌ها، بازار کار و برای هر گروه فرم مجزا). (※)(با علامت ✓ مشخص شود)

هیچ	کم	زیاد	توضیحات
			ارائه آموزش برای اعضای هیئت علمی، اساتید و کارکنان
			نظارت بر عملکرد تازه استادان
			پژوهش بر بهترین فعالیت‌ها و فناوری‌های در حال توسعه و ظهور و آموزش آن به اساتید
			روزآمدسازی اساتید (آموزش‌ها و کارگاه‌های ارتقا محور، فرصت‌های مطالعاتی، زیرساخت‌های الکترونیک: E: Learning)
			وجود هیأت علمی توانمند و یا داشتن بورسیه برای شروع بکار در زمان مورد نیاز
			بهره گیری درست و کافی از توانمندی اعضای هیئت علمی
			افزایش تفکر کارآفرینانه، نوآورانه و رفتار آموزشی کارآفرینانه در استادان با سیاست‌ها و پشتیبانی‌ها
			ارزیابی استادان و بازخورد
			تبیین شاخص‌های ارزیابی کیفیت تدریس
			تبیین صلاحیت‌ها یا معیارهای لازم برای استادان

مقدمه

تدوین (**)¹: گام هفتم

نتایج یادگیری

تعریف

آنچه یادگیرنده آموخته و یاد گرفته است، یا دانشی است که تولید شده است. نتیجه یادگیری را می‌توان به عنوان مجموعه‌ای از شایستگی‌ها، قابلیت‌ها، دانش، نگرش، توانایی و مهارت‌های کسب شده یا عملکردی که انتظار می‌رود فراگیر در پایان برنامه آموزشی در یک موقعیت واقعی از خود نشان دهد، تعریف کرد. از این رو، ویژگی‌های دانش آموختگی در این محدوده تعریف شده و غایت یک برنامه درسی با کسب نتایج یادگیری مطلوب حاصل خواهد شد.

معیارهای تدوین نتایج یادگیری

- ارتباط نتایج یادگیری با سیاست و قوانین دانشگاه، درک مناسب از ویژگی‌های دانشجویان ورودی، انتظارات جامعه، متخصصین و کارفرمایان بالقوه
- ارتباط نتایج یادگیری مورد نظر با شیوه ارزیابی، تعاملات یادگیری و محتوا
- تبیین نتایج یادگیری به صورت مشارکتی (ذی نفعان)
- تبیین نتایج یادگیری در هر رشته
- تبیین نتایج یادگیری در هر دوره
- تبیین مختصر و دقیق نتایج یادگیری
- یادگیرنده محور بودن نتایج یادگیری

مراحل



۱. تمامی شواهد موجود حاصل از شیوه‌های پایش از ذی نفعان شامل مصاحبه، پرسشنامه، برگزاری پل، سخنرانی، کارگاه، همایش و ... باید مستندسازی و پیوست شوند که تصدیق نتایج درک شود.

تدوین: گام هفتم

فرم ۲۲

درصد مشارکت افراد کارگروه تدوین در تبیین نتایج یادگیری: (*)

هیئت علمی	دانشجو	انجمن‌های علمی	
دانش آموخته	متخصص برنامه‌ریزی	محقق آزاد	
بازار کار (صاحبان مشاغل (صنعت، کشاورزی، خدمات)، سازمان‌ها، کارفرمایان)	مسئولین دانشگاه	شرکت دانش‌بنیان	

وضعیت لحاظ کردن مهارت‌های اشتغال پذیری در تدوین و طراحی نتایج یادگیری برنامه درسی
(این بخش اجماع حاصل از پایش از ذی نفعان باید باشد): (*) (با علامت ✓ مشخص شود)

لحاظ نشده	لحاظ شده	
		خود اشتغالی و کارآفرینی
		سازگاری با تحرک بالای شغلی از طریق یادگیری خودمحور مستقل
		توانایی گرفتن تصمیم‌های شغلی آگاهانه و اجرای آن‌ها
		توانایی توسعه کسب و کار خود از طریق سرمایه‌گذاری، برنامه‌های اطلاعاتی و آموزشی و .
		توانایی کار در محیط‌های گوناگون و موقعیت‌های جدید (انعطاف‌پذیر، سازگار و واقع‌گرا بودن)
		داشتن آگاهی، دانش، کنجکاوی و مسئولیت پذیری در مشاغل آینده
		توانایی کار به صورت مستقل (سازماندهی فعالیت‌ها، اولویت بندی وظایف، مدیریت زمان به شیوه‌ای موثر و آمادگی برای به روز کردن و سازگاری دانش و مهارت‌های خود با پیشرفت‌های علم و جهان در محیط کار)
		چندمهارتی شدن (مجهز بودن به مهارت‌های لازم در آینده یا غیرمنسوخ برای آینده)
		شناسایی و رفع نیازها به منظور توسعه شخصی

وضعیت لحاظ کردن مهارت‌های خلاقیت و نوآوری در تدوین و طراحی نتایج یادگیری برنامه درسی (این بخش اجماع حاصل از پایش از ذی نفعان باید باشد): (با علامت ✓ مشخص شود)

لحاظ نشده	لحاظ شده	
		روش‌های جدید تفکر و ارتقا راحل‌های نوآورانه
		درگیری خلاقانه در موضوعات پژوهشی جدید در داخل یا خارج مرزهای رشته
		تفکر مستقل (تحلیلی و خلاق)
		دستیابی به تعالی از طریق کشف ایده‌های جدید
		توانایی ترکیب دانش موجود و جدید برای تولید ایده‌ها و توسعه راحل‌های خلاق جهت سودرسانی به اقتصاد و جامعه
		دارای روحیه سازنده (آوردن نوآوری و تولید به گروه‌ها و جوامع)
		تفکر انتقادی (داشتن تفکر نقاد و خلاق)
		حل مسئله (تعریف و تحلیل مسائل برای دستیابی به راحل‌های موثر)
		توانایی بازخورد و ارزشیابی ایده‌ها

تدوین: گام هفتم

فرم ۲۳

وضعیت لحاظ کردن مهارت‌های ارتباطات موثر در تدوین و طراحی نتایج یادگیری برنامه درسی(در این بخش اجماع حاصل از پایش از ذی نفعان باید درج شود): (با علامت ✓ مشخص شود)

لحاظ شده	لحاظ نشده
	برقراری ارتباط واضح و موثر با مخاطبان مختلف به شیوه های گوناگون
	بیان واضح و سلیس دانش، درک، منطق و تصمیمات خود به صورت گفتاری یا نوشتاری متناسب با محیط
	توانایی خوب گوش دادن و خوب پاسخ دادن
	داشتن ارتباطات فرای مرزها؛ ارتباط مثبت با مردم و ایده‌ها فرای مرزهای جغرافیایی، تخصصی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و...

وضعیت لحاظ کردن رفتارهای اخلاقی در تدوین و طراحی نتایج یادگیری برنامه درسی(در این بخش اجماع حاصل از پایش از ذی نفعان باید لحاظ شود): (با علامت ✓ مشخص شود)

لحاظ شده	لحاظ نشده
	عدالت اجتماعی (احترام به حقوق، تفاوت‌ها، برابری و کرامت دیگران)
	شناخت چالش‌های آینده توسعه پایدار و آمادگی برای آن‌ها
	عمل بر اساس راستی و درستی
	آگاهی از از پیچیدگی‌های اخلاقی و پیامدهای مسائل مختلف در رشته خود
	درک لزوم عمل مبتنی بر اخلاق برای خود و دیگران
	توانایی دستیابی به راه حل‌های اخلاقی
	مسئولیت پذیری به لحاظ اخلاقی و حرفه‌ای
	توانایی فهم و درک تأثیرات طرح‌ها و راه حل‌های پیشنهادی به عنوان یک فرد متخصص در بستر جهانی، اقتصادی، زیست محیطی و اجتماعی

وضعیت لحاظ کردن دانش و یادگیری در تدوین و طراحی نتایج یادگیری برنامه درسی(در این بخش اجماع حاصل از پایش از ذی نفعان باید لحاظ شود): (*) (با علامت ✓ مشخص شود)

لحاظ شده	لحاظ نشده
	تسلط به دانش تخصصی رشته
	توانایی بکارگیری دانش خود برای فعالیت در زمینه رشته تخصصی خود
	تسلط به دانش لازم برای ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر
	توانایی پیشبرد مرزهای دانش
	توانایی کشف، دستیابی به اطلاعات و درگیری نقادانه با آن با کاربرد فناوریهای روز یا در حال ظهور
	سواد رایانه‌ای و دیجیتالی
	روحیه حقیقت جویی و پژوهشگری
	یادگیری مستمر (برخورداری از دانش روز، فراگیری مستمر و گسترش حرفه‌ای کار خود با شور، شوق و انگیزه، درک و شناخت نیاز به آموزش ضمن کار و توانایی انجام آن در طول زندگی)

تدوین: گام هفتم

فرم ۲۴

وضعیت لحاظ کردن مهارت‌های همکاری در تدوین و طراحی نتایج یادگیری برنامه درسی (در این بخش اجماع حاصل از پایش از ذی نفعان باید لحاظ شود): (*) (با علامت ✓ مشخص شود)

لحاظ نشده	لحاظ شده	
		ایجاد و حفظ محیطی آکنده از اعتماد، همکاری، درک متقابل
		کنشگری فعال گروهی (درک پویایی گروهی، رهبربودن و حمایت از موفقیت‌های دیگران)
		جمع‌گرا بودن و توانای کار جمعی، تعاونی و بهره‌ور در گروه‌ها برای دستیابی به نتایج مشترک
		توانایی برقراری تعامل موثر و درست در محیط‌های گوناگون با افراد به صورت جمعی

وضعیت لحاظ کردن ویژگی‌های شهروند جهانی شدن در تدوین و طراحی نتایج یادگیری برنامه درسی (در این بخش اجماع حاصل از پایش از ذی نفعان باید لحاظ شود): (*) (با علامت ✓ مشخص شود)

لحاظ نشده	لحاظ شده	
		آگاه بودن از دیدگاه‌های گوناگون و شکل دهی عقاید مبتنی بر آن‌ها
		درک مسئولیت مدنی و تعاملات اجتماعی
		جهانی شدن و سازگاری فرهنگی از طریق فرصت‌های جابجایی بین‌المللی
		آمادگی برای زندگی، کار، شهروندی و رهبری جهانی

نتایج یادگیری دیگر لحاظ شده در تدوین و توسعه برنامه درسی (این بخش اجماع حاصل از پایش از ذی نفعان باید باشد):	
۱-	
۲-	
۳-	
۴-	
۵-	

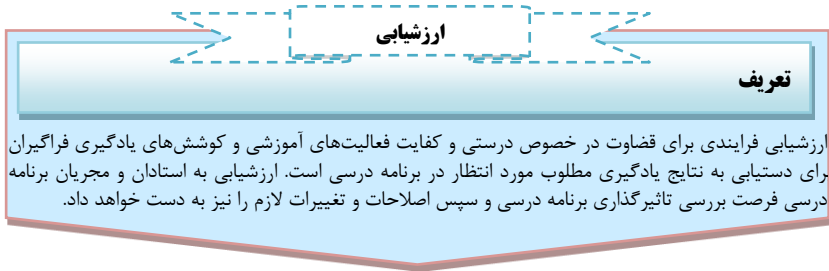
تطبیق نتایج یادگیری با دروس (در این بخش اجماع حاصل از پایش از ذی نفعان باید لحاظ شود): (*) (با علامت ✓ مشخص شود)

نتایج یادگیری												کد درس
.....				...					همکاری	دانش و یادگیری	اشتغال پذیری	
												
												
												
												
												

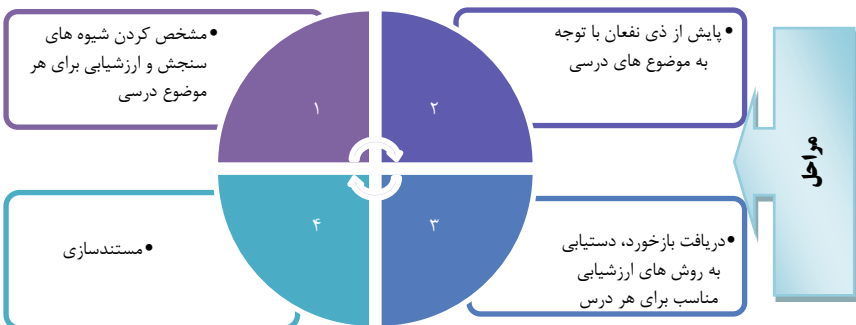
هر نتیجه یادگیری که برای درس در نظر گرفته شود در جدول فوق باید لحاظ شود. از این رو، عنوان نتایج یادگیری می‌تواند برای هر رشته متفاوت و متنوع باشد. با این حال، اشتغال پذیری، دانش و آگاهی و مهارت‌های همکاری در تمامی رشته‌ها مشترک هستند.

تدوین (**): گام هشتم

مقدمه



• تعیین سطوح طبقه بندی بلوم در ارزشیابی: به یاد سپردن، فهمیدن، به کار بستن، تحلیل، نقد و ارزیابی، خلق و آفرینش. • توجه بیشتر به سطح شناختی در ارزشیابی (مانند تحلیل، ترکیب یا قضاوت و ارزیابی اطلاعات) با در نظر گرفتن اهداف • کاربرد آزمون‌های روا و معتبر • نیاز به طیفی از شیوه‌های ارزشیابی متعدد و مناسب برای پوشش کامل نتایج یادگیری مورد انتظار و محتوا • انعطاف پذیری و نوآوری در شیوه‌های ارزشیابی • مشخص کردن جایگزین‌های مناسب ارزشیابی و مزایا و معایب آن‌ها در برنامه	• تبیین شیوه ارزشیابی و نحوه بازخورد آن در هر دوره/ رشته/ درس • تعیین درصد تأثیر برای هر شیوه ارزشیابی • تعیین معیار کیفیت و کمیت تکلیف ارزشیابی مبتنی بر مقطع و تعداد واحد • تعیین شاخص برای مشخص کردن قابلیت‌های کسب شده یا نتایج یادگیری مورد انتظار • حفظ استقلال موسسه و مدرس در ارزشیابی • نظارت بر نحوه ارزشیابی و بازخورد آن (به عنوان مثال منابع اختیاری: گزارش ارزیاب خارجی، مرور توسط هم‌تایان؛ منابع اجباری: پرسشنامه دوره که هر زمان دوره اجرا بشود). • تدوین خطوط راهنما در هر گروه یا دانشکده • چالش برانگیز بودن و تعیین انتظارات بالا در طراحی ارزشیابی • بهره‌گیری از فناوری‌های دیجیتالی در ارزیابی و فرایند نمره دهی
---	--



تدوین: گام هشتم

فرم ۲۵

درصد مشارکت افراد کارگروه تدوین در تبیین شیوه‌های ارزشیابی: (*)

هیئت علمی	دانشجو	انجمن‌های علمی
دانش آموخته	متخصص برنامه‌ریزی	محقق آزاد
بازار کار (صاحبان مشاغل (صنعت، کشاورزی، خدمات)، سازمان‌ها، کارفرمایان)	مسئولین دانشگاه	شرکت دانش‌بنیان

چگونگی ارزیابی نتایج یادگیری: (*) (با علامت ✓ مشخص شود)

کد ردیف	نتایج یادگیری										اشغال پذیری	یادگیری	دانش و	همکاری
														
.....														
.....														
.....														
.....														
.....														

تعیین ساختار یا معیار نمره دهی و نحوه بازخورد متناسب با شیوه ارزیابی: (*)

شیوه ارزیابی	ساختار نمره دهی	نحوه بازخورد
۱-		
۲-		

تعیین فرصت زمانی مشخص یا حدودی آزمون‌ها یا ارائه تکالیف:

آزمون/تکلیف	تاریخ شروع	تاریخ پایان
۱-		
۲-		

تدوین: گام هشتم

فرم ۲۶

شیوه‌های ارزیابی برای دروس: (*) (با علامت ✓ مشخص شود)

کد درس											شیوه ارزشیابی
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	Summative ارزش یابی پایانی
											Formative ارزشیابی تکوینی
											آزمون رسمی
											آزمون غیررسمی
											گروهی
											فردی
											کمی
											کیفی
											آزمون گزیده پاسخ (مانند چند گزینه‌ای، درست/غلط یا چورچین)
											آزمون ساخته پاسخ (مانند آزمون تشریحی، کوتاه یا بلند پاسخ)
											گزارش کار (آزمایشگاهی یا تجربی)
											گزارش پروژه تحقیقاتی
											ماکت/دست ساخته
											مشاهده رفتار توسط استاد یا همتا
											ارائه شفاهی یا پنل
											آزمون مفهومی - سناریو یا مسئله محور

تدوین: گام هشتم

فرم ۲۷

میزان تناسب و ارتباط شیوه‌های ارزشیابی تعیین شده را با موارد زیر مشخص و توضیح دهید (از دیدگاه اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش آموختگان، انجمن‌ها، بازار کار و برای هر گروه فرم مجزا). (با علامت ✓ مشخص شود)

هیچ	کم	زیاد	توضیحات
			اهداف برنامه درسی و اهداف درس
			نتایج یادگیری
			فعالیت گروه و دانشکده
			محتوای دروس
			وزن واحدها
			سطح دوره / مقطع (سال اول، دوم و غیره)
			روش‌های یاددهی-یادگیری
			محتوای تدریس شده توسط استاد

میزان توجه شیوه‌های ارزشیابی تعیین شده به هر یک از موارد زیر را مشخص و توضیح دهید (از دیدگاه اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش آموختگان، انجمن‌ها، بازار کار و برای هر گروه فرم مجزا). (با علامت ✓ مشخص شود)

هیچ	کم	زیاد	توضیحات
			بهره‌گیری از طیف وسیعی از شیوه‌های ارزشیابی مناسب
			نوآوری در شیوه‌های ارزشیابی
			توجه به رشد همه جانبه دانشجو در ارزشیابی (عقلی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی و غیره)
			دادن فرصت انتخاب به دانشجویان در شیوه‌ها یا تکالیف مورد ارزیابی مناسب
			بهره‌گیری از یک سیستم عادلانه برای ارزیابی و نمره دهی برای تمامی دانشجویان
			توجه به آمادگی دانشجویان در طرح ریزی شیوه‌های ارزشیابی
			برخورداری از مکانسیم‌های موثر برای ایجاد بازخورد عالی و اطمینان از یادگیری فراگیران

تدوین: گام هشتم

فرم ۲۸

میزان توجه شیوه‌های ارزشیابی تعیین شده به هر یک از موارد زیر را مشخص و توضیح دهید (از دیدگاه اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان، انجمن‌ها، بازار کار و برای هر گروه فرم مجزا). (با علامت ✓ مشخص شود)

هیچ	کم	زیاد	توضیحات
			تعامل بیشتر بین دانشجویان با اعضای هیئت علمی و همکلاسی‌ها و دریافت بازخورد از آنان در ارزیابی
			الهام بخش و انگیزاننده بودن برای هر دو دانشجویان و اساتید
			استفاده از فرمت‌های جدید و مسئله محور ارزشیابی برای پرورش خلاقیت و تفکر انتقادی در دانشجویان
			کارآمدی بر حسب زمان استاد و دانشجو

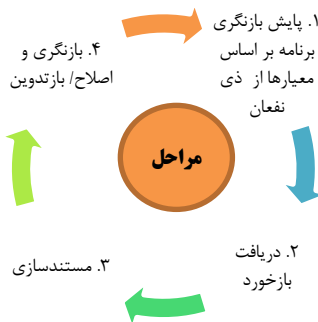
مقدمه

پس از تدوین (*)! گام نهم

تعریف	بازخورد / بازنگری
بازخورد: چگونگی آگاه سازی ذی نفعان برنامه درسی از نتایج ارزیابی کیفی/کمی برنامه و کاربست بازخورد صورت گرفته در بازنگری برنامه. بازنگری: منظور از بازنگری برنامه های درسی اصلاح، تکمیل و بازنویسی برنامه بر اساس ارزشیابی ها، تغییر نیازها ، دستاوردهای جدید علمی، تغییر روش ها، محتوا و الزامات قانونی؛ تغییر مسیر؛ ضرورت زمان و مکان (بومی نگری) و نگرش نو به دانش، مهارت و یادگیری است. بازنگری برنامه های درسی باید به تحول ، نوآوری و روزآمد کردن مطالب بینجامد و به تغییرات صوری و شکلی اکتفا نشود.	

معیارهای بازنگری/بازخورد

- بازنگری جامع و مستمر به جای اصلاح تک درس و موردی
- تعیین مدت زمان اعتبار برنامه‌ها تا بازنگری مجدد
- تلفیق ارزشیابی، بازخورد، بازبینی و اصلاح در طراحی و توسعه و تدوین برنامه
- ارجاع به معیارها و استانداردهای خارجی مرتبط در بازبینی برنامه‌ها
- گرفتن بازخورد از ذی نفعان (دانشجویان، دانش آموختگان، اعضای هیئت علمی و غیره)
- انجام مطالعات پیگردی (Follow up) به منظور رصد برنامه و میزان موفقیت آن بر اساس توانایی‌ها و نتایج یادگیری دانش آموختگان
- بررسی همترازی بین برنامه درسی تدوین شده (آن چه مورد نظر طراحان است)، برنامه درسی ارائه شده یا اجرا شده (آن چه توسط مجریان سازماندهی می شود و آن چه توسط اساتید تدریس می‌شود) و برنامه درسی تجربه شده (آن چه توسط دانشجویان تجربه شده یا فراگرفته شده است)
- بازنگری مبتنی بر حلقه‌های دانش، کاربرد و بودن (بازت کواته)



۱. بخش پس از تدوین در اولویت سوم اهمیت پس از تکمیل بخش پیش از تدوین و تدوین قرار دارد. این بخش به ارزیابی برنامه و تصمیم برای آن اختصاص دارد. از این رو، تنها تعیین بازه زمانی ارزیابی هنگام ارائه برنامه تدوین شده کفایت می‌کند. چنانچه علاقه مند به ارائه نظر در خصوص نوع شیوه نامه هستید، سوال انتهایی فرم ۳۰ را نیز تکمیل کنید. تکمیل سایر بخش‌ها بعد از ارزیابی برنامه است.

پس از تدوین: گام نهم

فرم ۲۹

مشخصات مجری یا مسئول تدوین برنامه درسی: (*)

نام خانوادگی	نام
رتبه علمی	
رشته تخصصی	
گروه آموزشی	
دانشکده/دانشگاه	
شماره تماس	
پست الکترونیک	

مشخصات کارگروه تدوین برنامه درسی (اعضای ثابت تیم تدوین): (*)

تعداد افراد کارگروه	
ترکیب افراد کارگروه: (با علامت ✓ مشخص شود)	
هیئت علمی	دانشجو
دانش آموخته	متخصص برنامه‌ریزی
بازار کار	مسئولین دانشگاه
	انجمن‌ها
	محقق آزاد
	شرکت دانش‌بنیان

درصد مشارکت افراد تیم در مطالعات پشتیبان:

هیئت علمی	دانشجو
دانش آموخته	متخصص برنامه‌ریزی
	انجمن‌ها
	محقق آزاد

بازه زمان ارزیابی برنامه (بررسی بازخورد) (*)	بعد از هر سال	نوع تصمیم برای برنامه درسی (بازنگری یا بازتدوین) (*)
مرجع پیشنهاددهنده ارزیابی برنامه		

میزان کیفیت برنامه درسی تدوین شده را بر حسب هر یک از موارد زیر مشخص و توضیح دهید (از دیدگاه اعضای هیئت علمی، دانشجویان، دانش آموختگان، انجمن‌های علمی، بازار کار و برای هر گروه فرم مجزا). (*) (با علامت ✓ مشخص شود)

هیچ	کم	زیاد	توضیحات
			کیفیت کلی برنامه درسی (به لحاظ علمی، منطقی، کمیت، کیفیت، انسجام و غیره)
			میزان همترازی بین برنامه درسی تدوین شده (آن چه مورد نظر طراحان است)، برنامه درسی ارائه شده (آن چه توسط مجریان سازماندهی می شود و آن چه توسط اساتید تدریس می‌شود) و برنامه درسی تجربه شده (آنچه توسط دانشجویان تجربه شده یا فراگرفته شده است)
			میزان موفقیت دانش آموختگان برنامه درسی
			میزان رقابت با برنامه درسی مشابه خارجی
			میزان هماهنگی با جهان متغیر
			نیاز به بازنگری و بهبود

پس از تدوین: گام نهم

فرم ۳۰

محدوده‌های مورد بازنگری در برنامه درسی^۱: (※) (با علامت ✓ مشخص شود)

توضیحات پیرامون پاسخ (چرایی)	بازنگری		عناصر برنامه درسی
	بله	خیر	
			منطق
			هدف
			محتوا
			راهنماهای یاددهی-یادگیری
			نتایج یادگیری
			ارزشیابی

۱. چنانچه تصمیم پس از تدوین برنامه درسی بر بازنگری آن بود، این بخش تکمیل شود.

مواردی که در بازنگری هر عنصر برنامه درسی لحاظ شده به تفصیل شرح دهید.

چنانچه این شیوه‌نامه به بازنگری نیازمند است، موارد مورد بازنگری را لحاظ فرمایید.

در تدوین و بازنگری برنامه های درسی دانشگاهی، فرایند ارائه شده بایسته است به صورت متوالی و به ترتیب طی شود. مراحل ساختاری و سازمانی فرایند تدوین/ بازنگری برنامه درسی را با توجه به روند تحلیل فرایند برنامه درسی در دانشگاه‌های گوناگون (داخل و خارج از ایران از کشورهای در حال توسعه و پیشرو) می‌توان به صورت ذیل پیشنهاد داد:

- (۱) تشکیل تیم نیاز سنجی و اجرای آن،
- (۲) تشکیل کارگروه برنامه درسی،
- (۳) برخورداری از چارچوب تدوین برنامه درسی دانشگاهی،
- (۴) پیشنهاد اولیه و طرح موضوع توسط اعضای هیئت علمی متخصص یا مجری پروژه در گروه آموزشی،
- (۵) بررسی و تصویب راه اندازی رشته در شورای تخصصی گروه با در نظر گرفتن شرایط
- (۶) تهیه و ارسال گزارشات توجیهی متقن مبتنی بر مطالعات پشتیبان توسط کارگروه تدوین برنامه درسی گروه،
- (۷) ارسال گزارش توجیهی به شورای آموزشی و پژوهشی دانشکده جهت طرح و تصویب در شورای عالی برنامه ریزی،
- (۸) بررسی و تایید درخواست ارائه شده از طرف گروه در شورای آموزشی و پژوهشی دانشکده و شورای برنامه ریزی دانشکده،
- (۹) ارسال درخواست ایجاد رشته از سوی رئیس دانشکده به معاون آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه با ارائه کلیه مدارک مستدل از جمله صورتجلسه گروه آموزشی، شورای برنامه ریزی دانشکده و تکمیل فرم های مربوطه،
- (۱۰) بررسی و رفع نواقص مدارک شامل گزارش توجیهی، جداول و فرم های مربوط به اعضاء و متخصصان رشته توسط کارشناسان شورای برنامه ریزی آموزشی دانشگاه،
- (۱۱) بررسی و تصویب نهایی راه اندازی رشته‌ها/گرایش های درخواستی در شورای برنامه ریزی آموزشی دانشگاه،

(۱۲) ابلاغ نتیجه پس از تصویب در شورای دانشگاه توسط معاونت آموزشی جهت عقد قرارداد،

(۱۳) تصویب نهایی برنامه در شورای برنامه ریزی دانشگاه و ابلاغ جهت اجرا،

(۱۴) تدوین برنامه درسی توسط کارگروه تدوین برنامه درسی گروه مطابق چارچوب تدوین برنامه درسی دانشگاهی و ارسال به دانشکده،

(۱۵) بررسی و ارسال برنامه به شورای برنامه ریزی دانشگاه توسط دانشکده،

(۱۶) اعلام برنامه های مصوب پس از تایید شورای دانشگاه به دفتر گسترش و برنامه ریزی آموزش عالی،

(۱۷) ارسال یک نسخه از برنامه مصوب به دبیرخانه برای انعکاس عمومی و حسب مورد ابلاغ به سایر موسسات پس از تایید شورا و بارگذاری در سامانه HES (سامانه‌ایی است در وزارت علوم که دانشگاه‌ها پس از تدوین/بازنگری و تصویب برنامه‌های درسی خود را در آن بارگذاری می‌نمایند)،

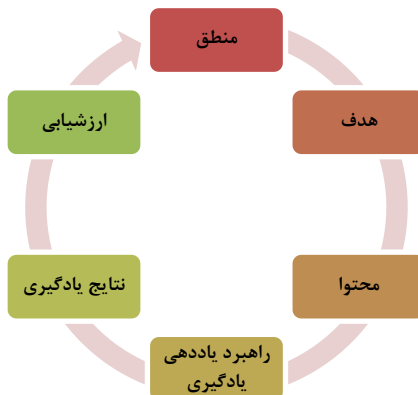
(۱۸) تعامل با کمیته هماهنگی و تهیه گزارش از اجرای برنامه درسی در پایان زمان اجرای قرارداد به همراه مشخصات تمام دروس، سرفصل‌ها، منابع و... مطابق فرم به گروه آموزشی و بعد از تایید گروه به شورای برنامه ریزی دانشکده،

(۱۹) ارسال گزارش نهایی به انضمام صورتجلسه شورای گروه و شورای برنامه ریزی دانشکده به دفتر برنامه ریزی آموزشی دانشگاه،

(۲۰) ارزیابی، بازبینی برنامه و مستندسازی آن.

فرایند تدوین برنامه درسی در یک نگاه

فاز ۱



فرایند تدوین برنامه درسی در یک نگاه

فاز ۲



واژگان کلیدی

توانائی (ability): توان جسمی یا فکری برای انجام یک عمل.

سنجش (Assessment): فرایند تعیین موفقیت/پیشرفت دانشجو در کسب بروندها/نتایج یادگیری مورد انتظار. روش‌های سنجش ممکن است طیفی از روش‌های کتبی و شفاهی، انجام کار یا نمایش دادن را شامل شوند.

سال تحصیلی (Academic year): یک دوره یکساله از آموزش/ امتحان که در طی آن دانشجویان در دروس یا در امتحانات نهایی شرکت می‌کنند (بدون درنظر گرفتن مینورها). یک سال تحصیلی ممکن است کوتاه تر از ۱۲ ماه باشد اما معمولاً کمتر از ۹ ماه نیست. سال تحصیلی ممکن است بر اساس سطوح/ مقاطع تحصیلی و انواع مؤسسات آموزشی مختلف یک کشور متغیر باشد.

مهارت‌ها (Skills): آنچه که یک دانش‌آموخته می‌تواند انجام دهد. مهارت‌ها را می‌توان از لحاظ انواع و پیچیدگی توصیف کرد. در یک طبقه‌بندی صورت گرفته، مهارت‌ها به شناختی، فنی، ارتباطی، خلاقیت، بین‌فردی و عمومی تقسیم شده است.

تخصص (Specialisation): مترادف است با گرایش تخصصی.

دانش و مهارت‌های پیشرفته (Advanced knowledge and/or skills): دانش و مهارت‌های پرورش یافته‌ای که فراتر از دانش و مهارت‌های کسب شده در پایان مقطع تحصیلی قبلی است.

دانش و یا مهارت‌های تخصصی (Expert knowledge and/or skills): بالاترین سطح از دانش/ مهارت‌هاست. دانش/ توانائی‌های گسترده مبتنی بر تحقیق، تجربه یا شغل در یک حیطه خاص مطالعاتی، اساس دانش/ مهارت‌های تخصصی را شکل می‌دهند.

مهارت‌های اساسی/بنیادی (Foundation skills): ترکیبی از مهارت‌های زبان انگلیسی، خواندن و نوشتن، حساب کردن و مهارت‌های کاری/ اشتغال است که برای مشارکت در کار، جامعه و آموزش ضروری‌اند.

دانش و مهارت‌های پایه (Basic knowledge and/or skills): دانش و مهارت-های که نقطه شروع یا پایه‌ایی برای توسعه یادگیری و توسعه کاری را شکل می‌دهند.

کاربرد دانش و یا مهارت‌ها (Application of knowledge and/or skills): کاربرد دانش و مهارت‌ها در زمینه مربوطه توسط دانش‌آموخته با در نظر گرفتن استقلال عمل، مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی.

تسلط بر دانش (Mastery of knowledge): ویژگی‌هایی که نشان دهنده دانش و درک جامع فرد از زمینه کاری و یادگیری است.

دانش (Knowledge) آنچه که یک فرد می‌داند و می‌فهمد. دانش را می‌توان از لحاظ عمق، وسعت، انواع و پیچیدگی توصیف کرد.

راهبردهای شناختی (Cognitive Startegy): راهبردهای شناختی راههای یادگیری هستند. راهبردهایی نظیر تکرار و مرور، راهبردهای بسط و گسترش معنایی و راهبردهای سازمان دهی جز راهبردهای شناختی هستند.

راهبردهای فرا شناختی (Meta Cognitive Startegy): راهبردهای فرا شناختی تدبیر هایی هستند برای نظارت بر راهبردهای شناختی، راهبردهای شناختی در سه دسته برنامه ریزی، کنترل و نظارت و نظم دهی قرار می گیرند.

مهارت‌های ارتباطی (Communication skills): مهارت‌های نوشتاری و کلامی که بواسطه آنها اطلاعات انتقال اطلاعات داده می‌شود، آنچنان که فرد اطلاعات را دریافت و درک می‌کند.

مهارت‌های خلاقیت (Creative skills): مهارت‌هایی که منجر به برون‌دادهای نوآورانه، خلاق و هنرمندانه می‌شود.

شایستگی (Competence): حالتی است که در نتیجه داشتن خصایص/ویژگی-های لازم برای انجام صحیح و استاندارد وظایف یک «حیطه کاری/ رشته شغلی»^۱ در یک فرد بوجود می‌آید.

سنجش نتایج یادگیری (Assessment of learning outcomes): ارزیابی دستاوردهای فرد از اهداف یادگیری در طول/ انتهای یک برنامه آموزشی با استفاده

از روش‌های مختلف سنجش (امتحانات/آزمون‌های کتبی، شفاهی و عملی، پروژه‌ها و پوشه کار^۱).

نتایج یادگیری عمومی (Generic learning outcomes): به مهارت‌های قابل انتقالی اشاره دارد که ویژه یک رشته تحصیلی نبوده و دانش‌آموخته ممکن است آنها را از طریق یادگیری قابل کاربرد در زمینه‌های مطالعاتی، کاری و زندگی کسب نماید. چهار طبقه کلی از این نوع بروندهای یادگیری عبارتند از مهارت‌های بنیادی، مهارت‌های مردمی (ارتباطی)، مهارت‌های تفکر و مهارت‌های فردی.

یادگیری (Learning): کسب یا تعدیل اطلاعات، دانش، درک، نگرش‌ها، ارزش‌ها، مهارت‌ها، شایستگی‌ها یا رفتارها توسط فرد از طریق تجربه، عمل، مطالعه یا آموزش. فرایندی که در آن فرد اطلاعات، ایده‌ها، اقدامات و ارزش‌ها را جذب و تلفیق می‌سازد و بدین صورت دانش، مهارت‌ها/نگرش‌ها را کسب می‌کند.

نتایج یادگیری (Learning Outcomes): مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های که یک شخص کسب نموده و قادر است بعنوان یک نتیجه یادگیری آن را از خود نشان دهد.

فعالیت یادگیری (Learning activity): فعالیت هدفمند/تعمدانه که فرد با هدف کسب یادگیری در آن شرکت می‌کند.

یادگیری مادام‌العمر (Life long learning): فرایندی از یادگیری مداوم (از طرق غیررسمی، اختیاری و شیوه‌های رسمی‌تر همچون «توسعه مداوم حرفه‌ای») با هدف حفظ و بسط شایستگی که بر توانایی فرد جهت یادگیری مستقلانه تکیه می‌کند. یادگیری مادام‌العمر اصطلاحی است برای توصیف هر گونه فعالیت یادگیری که به منظور کسب دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها در زمینه‌های فردی، مدنی، اجتماعی و یا زمینه‌های مرتبط با اشتغال در سراسر زندگی انجام می‌گیرد.

درس (course): بخشی از یک برنامه آموزشی است که اگر بطور موفقیت‌آمیزی به اتمام برسد بعنوان یک درس در نظر گرفته می‌شود. اغلب درس با ماژول مترادف گرفته می‌شود (IEA, 2011). معادل این واژه در انگلستان، «program» است (IEA, 2011). یک واحد از آموزش که در برگیرنده یک توالی از فعالیت‌های

آموزشی در یک زمینه خاص یا طیفی از زمینه‌های آموزشی مربوطه است. به این اصطلاح «module»، «unit» و «subject» نیز گفته می‌شود (ISCED, 2011).

انواع دروس: بر اساس نوع دانش و مهارتی که پرورش می‌دهند، می‌توان دروس ارائه شده در طول یک برنامه آموزشی را به عمومی، پایه، تخصصی تقسیم نمود.

تعداد واحد (Credit). بیانگر حجم یادگیری (بر اساس حجم کاری معمول) جهت دستیابی به اهداف یادگیری مورد انتظار است. اندازه‌ای از حجم یادگیری است که ضمیمه یک درس/ماژول می‌شود و مطابق با مقررات آموزشی، محاسبه می‌گردد. سطح دشواری یک درس با «تعداد واحد» آن همبستگی دارد. (مثلاً یک درس ۳ واحدی، سطح دشواری آن بیشتر از یک درس ۲ واحدی است)

«تعداد واحد» شامل ارزش در نظر گرفته شده برای به رسمیت شناختن هم‌ارزی محتوا و نتایج یادگیری در بین انواع یادگیری و یا مدارک تحصیلی مختلف است. از طریق معادل سازی یا «انتقال تعداد واحد»، «مفصل»، «بازشناسی یادگیری قبلی»، می‌توان زمان مورد نیاز برای دستیابی به یک مدرک تحصیلی را کاهش داد (AQF, 2013).

رشته دانشگاهی (Discipline/ Field of study, work and/or learning).

رشته دانشگاهی به یک «شاخه مطالعاتی/یادگیری» تعریف شده و مشخصی اشاره دارد (IEA, 2011; 2013). یکی از شعب فرعی از گروه‌های علمی است که به لحاظ موضوع کاملاً مشخص است و از موضوعات سایر گروه‌های علمی متمایز بوده و حداقل به کارایی مشخص می‌انجامد (وزارت علوم، ۱۳۹۳). به رشته دانشگاهی، «زمینه مطالعاتی/کاری/یادگیری» نیز گفته می‌شود. «زمینه مطالعاتی/کاری/یادگیری» که به تمرکز اصلی فعالیت‌های کاری و یا تمرکز اصلی یک برنامه آموزشی اشاره دارد. در واقع رشته‌های دانشگاهی شاخه‌هایی از دانش هستند که در دانشگاه‌ها و دیگر مراکز آموزش عالی تدریس می‌شوند و مورد پژوهش قرار می‌گیرند.

درجه (Degree): یک نوع مدرک تحصیلی است که بعد از اتمام موفق برنامه‌های آموزشی دانشگاهی (معمولاً توسط دانشگاه‌ها یا مؤسسات همتا) اعطاء می‌شود.

آموزش (Education): فرایندهای که جامعه‌ها از طریق آنها اطلاعات، دانش، درک، نگرش‌ها، ارزش‌ها، مهارت‌ها، شایستگی‌ها و رفتارهای تجمیع شده را عمده‌اً به نسل‌های بعدی انتقال می‌دهند. آموزش شامل ارتباطات طراحی شده برای کسب یادگیری است.

برنامه آموزشی (Educational programme): چیدمانی از آموزش و یادگیری ساختارمند و یکپارچه با اهداف تعریف شده‌ای است که معمولاً منجر به اعطاء یک مدرک تحصیلی می‌شود (IEA, 2011). معادل این اصطلاح در ایران، «برنامه-درسی» و در انگلستان و استرالیا «course» است.

مؤسسه آموزشی (Educational institution): یک مؤسسه تأسیس شده که هدف اصلی آن ارائه آموزش است (همچون یک آموزشگاه، کالج، دانشگاه یا مرکز آموزشی).

اهداف برنامه / اهداف آموزشی (Educational objectives): گزاره‌ای از دستاوردهای^۱ در نظر گرفته شده‌ای است که دانش‌آموختگان یک برنامه آموزشی باید قادر به انجام آن باشند و اغلب بر سال‌های اولیه بعد از دانش‌آموختگی تأکید دارند.

شامل گزاره‌هایی است که بصورت کلی / گسترده بیان شده‌اند و آنچه را که انتظار می‌رود که دانش‌آموختگان بعد از چند سال از فراغت تحصیل کسب نمایند را توصیف می‌نمایند. «اهداف برنامه» مبتنی بر نیازهای هیأت مؤسسان برنامه آموزشی تدوین می‌شود (ABET, 2015-2016).

ورودی‌ها (Entrants): افراد ثبت‌نام شده در ابتدای یک مقطع / سطح تحصیلی، یا ابتدای یک پایه تحصیلی یا مازولی از آن (فارغ از سن).

ارزشیابی (Evaluate): قضاوت کردن بر اساس معیارها / استانداردها است که نقد و بررسی^۱ را نیز شامل می‌شود.

۱. برای اطلاعات بیشتر به کتاب تعاریف و مفاهیم آماری، علوم، تحقیقات و فناوری، ویراست ۲، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی مراجعه فرمایید.

ارزشیابی تکوینی: (Formative evaluation) به ارزشیابی‌های مورد استفاده در ضمن آموزش ارزشیابی تکوینی می‌گویند (اونیل ۲۰۱۵).

ارزشیابی پایانی: (Summative evaluation) به ارزشیابی‌های پایان دوره آموزشی ارزشیابی تراکمی یا پایانی می‌گویند (اونیل ۲۰۱۵).

زمینه تحصیلی (Field of education): قلمرو/شاخه/محدوده گسترده از محتوا که توسط یک برنامه آموزشی، درس یا مازول پوشش داده شده است. به این اصطلاح اغلب «موضوع» یا رشته تحصیلی» نیز گفته می‌شود. این اصطلاح ممکن است بعنوان «زمینه مطالعاتی» در نظر گرفته شود.

آموزش رسمی (Formal Education): آموزشی ساختارمند، هدفمند و طرح‌ریزی شده که از طریق سازمان‌های دولتی و نهادهای به رسمیت شناخته شده (که در مجموع نظام آموزشی رسمی یک کشور را شکل می‌دهند) ارائه می‌شوند. برنامه‌های آموزشی رسمی آن دسته از برنامه‌هایی هستند که توسط نهادهای ملی آموزشی مربوطه یا همتایان آنها (هر مؤسسه‌ای که با نهادهای مذکور همکاری دارد) به-رسمیت شناخته‌اند. آموزش‌های شغلی (فنی-حرفه‌ای) آموزش‌های نیازهای خاص، و تا حدودی بخشی از آموزش‌های بزرگسالان اغلب بعنوان بخشی از نظام آموزش رسمی، به رسمیت شناخته می‌شوند.

آموزش عمومی (General Education): برنامه‌های آموزشی طراحی شده جهت پرورش دانش، مهارت‌ها و شایستگی‌های عمومی یادگیرنده (همچون سواد خواندن و نوشتن و مهارت‌های حساب کردن) که دانش‌آموزان/دانشجویان را اغلب برای برنامه‌های آموزشی پیشرفته‌تر در همان سطح/مقطع یا برنامه‌های آموزشی دانشگاهی آماده می‌سازد و اساسی برای یادگیری مادام‌العمر هستند. آموزش عمومی شامل برنامه‌های آموزشی است که دانش‌آموزان را برای ورود به آموزش‌های فنی حرفه‌ای آماده می‌سازد اما آنها را برای اشتغال در یک رشته شغلی یا حرفه خاص یا طبقه‌ای از آنها آماده نمی‌سازد و همچنین مستقیماً منتهی به یک مدرک تحصیلی مرتبط با بازار کار نمی‌شود.

دانش‌آموخته (Graduate). شخصی که دارای یک مدرک تحصیلی است. فردی است که یکی از دوره‌های تحصیلی را با موفقیت به پایان رسانده و برابر ضوابط و مقررات معین، مدرک تحصیلی مربوطه (گواهینامه، دیپلم، درجه) را دریافت کرده است.

ویژگی‌های دانش‌آموختگی (Graduate attributes): مجموعه‌ای از «نتایج/بروندادها»^۱ است که بصورت یک به یک قابل سنجش‌اند و دلالت بر پتانسیل دانش‌آموخته جهت انجام شایسته کار را دارد. آن دسته از بروندادهای یادگیری قابل سنجشی‌اند که دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد انتظار از دانش‌آموخته یک «برنامه آموزشی» را تشریح می‌سازد.

سطح (Level/ Levels of education): «سطح/ مقطع تحصیلی» یا همان دوره تحصیلی که در ایران در بخش غیر پزشکی عبارت است از: کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دوره دکتری.

ماژول (Module): در یک نظام آموزشی ماژولاسیون، ماژول اغلب معادل یک درس یا بخشی از آن محسوب می‌شود (اونیل ۲۰۱۵).

چندرشته‌ای (Multidisciplinary): به فعالیتی گفته می‌شود که نیازمند دانش و مهارت‌های افرادی از رشته‌ها یا تخصص‌های مختلف است.

حل مسأله (Problem solving): ترکیبی از «تحلیل مسأله» و «سنتز راه‌حل» است. توانایی یافتن پاسخ سوالات از طریق یک فرایند آگاهانه و سازمان‌یافته.

اخلاقیات حرفه‌ای (Professional ethics): هنجارهای پذیرفته شده رفتاری^۱ که در رابطه با شیوه انجام کار^۱ در یک حرفه، به رسمیت شناخته شده است.

مدرک تحصیلی (Qualification): به رسمیت شناختن رسمی یک دستاورد یادگیری مشخص. یک مدرک تحصیلی معمولاً بعد از اتمام موفق یک برنامه آموزشی اعطا می‌شود. مدرک تحصیلی نشان می‌دهد که فرد دارنده مدرک، دستاورد یادگیری مشخصی را کسب نموده است.

توسعه پایدار (Sustainable development): توسعه‌ای که بر اساس رشد اقتصادی پایدار صورت می‌گیرد اما در عین حال اطمینان می‌دهد که نسل‌های

آینده هم توانائی انجام همان کارها را دارند زیرا میزان مصرف بیشتر از ظرفیت احیای کننده گی طبیعت نیست.

پایداری (Sustainability): شرایطی که از طریق کاربرد اصول «توسعه پایدار محیط زیست» دنبال می‌شود.

کارگروهی (Teamwork): حالتی از کار کردن که در آن تعدادی از افراد با طیفی از شایستگی‌های لازم برای کامل نمودن کار به روشی سازمان‌یافته در دستیابی به هدف کلی^۱ مشارکت می‌نمایند.

تکنولوژی (Technology): فرایند کاربرد «کالبد دانشی» موجود جهت برآوردن نیازهای مشخص اجتماعی و بازرگانی^۱ (یا تجاری).

کارآموزی (Training): آموزش طراحی شده در جهت تحقق اهداف یادگیری خاص (بخصوص در آموزش‌های فنی حرفه‌ای).

دانشگاه (University): نهادی که آموزش را در عالی‌ترین سطح آن ارائه کرده و سه کارکرد اصلی آن آموزش، پژوهش و ارائه خدمات است.

آموزش مبتنی بر کار (Work-based education): فعالیت‌های آموزشی که در محیط کار اتفاق می‌افتند (معمولاً در زمینه برنامه‌های آموزشی فنی حرفه‌ای). این نوع آموزش‌ها قصد دارند اهداف یادگیری را از طریق آموزش‌های عملی و از طریق مشارکت یادگیرنده در فعالیت‌های کاری (تحت راهنمایی شاغلان یا مربیان مجرب) تحقق بخشند.

معیار (Criteria): ویژگی‌ها و یا جنبه‌هایی از یک موضوع، پدیده و یا برنامه جهت قضاوت درمورد آن.

ذی نفعان (stakeholder): گروهی از افراد عضو یک سیستم، دارای منافع با آن و یا مرتبط که بر فعالیت‌های آن تأثیر می‌گذارند و یا تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند.

دانشجو (Student): عبارت است از افرادی که از طریق یکی از مبادی قانونی (با آزمون و یا بدون آزمون) وارد دانشگاه شده و به صورت تمام وقت، پاره‌وقت و یا غیر حضوری مشغول تحصیل هستند.

گرایش: زیر شاخه‌ای از یک حوزه علمی که بیانگر زمینه تحقیق، مطالعه و تحصیل ذیل یکی از شاخه‌های دانش است.

یادگیری تجربی: یادگیری از تجربه یا یادگیری بوسیله عمل؛ درگیر کردن فراگیران در تجربه و تشویق آن‌ها به بازخورد درباره تجربه و توسعه مهارت، نگرش-ها و شیوه‌های جدید تفکر.

یادگیری فعال: یادگیری با افزایش فعالیت فراگیر در کلاس درس؛ کاربرد تکنیک‌های مختلف برای درگیری فراگیران در کلاس و یادگیری مانند تکنیک‌های یادگیری جمعی.

یادگیری منعطف: دادن حق انتخاب به یادگیرنده که چه وقت، چگونه، کجا و چه یاد بگیرد. انعطاف در محتوا، شیوه‌های یاددهی، مشارکت، دستیابی، منابع، شیوه ارزشیابی و غیره.

یادگیری مسئله محور: یادگیری که حول یک مسئله شکل می‌گیرد و شامل راهبردهایی مانند یادگیری مورد محور، تحقیق محور، طراحی محور.

یادگیری در کارگروه‌ها: تشکیل کارگروه‌های موضوعی و فعالیت یادگیرنده‌ها در آن‌ها. **یادگیری فناوری محور:** بهره‌گیری از فناوری‌ها در امر یادگیری مانند ویدیو، تدریس آنلاین، پاورپوینت، ایمیل، اینترنت و فضای مجازی و غیره.

یادگیری خلاقیت محور: یادگیری مبتنی بر استفاده از توانایی ذهنی و دانش فراگرفته شده برای ایجاد ایده‌های جدید، کسب شیوه‌های جدید حل مسائل و خلق طرح‌های جدید. به عبارت بهتر، در آموزش خلاقیت، سیستم آموزشی زمینه‌هایی را فراهم می‌کند که در آن آموزنده خود دست به طرح جدید می‌زند و نوآوری می‌کند. این برنامه‌ها فراگیران را وادار به برنامه‌ریزی و ایجاد طرح جدید می‌کند تا بتواند پاسخ‌های صحیح و نوآورانه‌ای را به مسائل پیش رو ارائه دهند.

یادگیری پروژه محور: الگویی است که یادگیری را بر محور پروژه‌ها سازماندهی می‌کند. بر اساس این راهبرد یادگیری، یادگیرنده می‌تواند پروژه خود را انتخاب، معرفی، اجرا، عیب‌یابی، تکمیل و دفاع نماید.

یادگیری کارگاه محور: یادگیری‌ای که در کارگاه‌های آموزشی اتفاق می‌افتد. مانند کارگاه‌های آموزشی مبتنی بر تیم.

یادگیری کلاس درس معکوس: یک شکل از یادگیری مخلوط که در آن رخدادهایی که داخل کلاس اتفاق می‌افتند خارج کلاس نیز رخ می‌دهند یا برعکس

مانند نمایش فیلم یا ویدیو سخنرانی، تکالیف پیش از کلاس، امتحانات خود ارزیابی، فعالیت‌های کلاسی، یادگیری در جلسات دفاع رساله‌ها و غیره. در این نوع یادگیری، موضوعات یادگیری خارج از کلاس می‌توانند آغازگر یا جهت دهنده مباحث آموزشی داخل کلاس باشند و ارتباط میان دنیای واقعی با مباحث نظری دانش مورد آموزش فراهم شود.

برنامه درسی زائد (منسوخ): برنامه درسی زائد یعنی آنچه که تدریس می‌شود و نباید تدریس شود. برنامه‌ی درسی زائد به موضوع‌ها، مباحث و فرآیندهای زائد و دورریختنی در برنامه‌ی درسی رسمی یا صریح است، اشاره دارد (حسینی لرگانی و همکاران، ۱۳۹۴).

یادگیری زائد: آموزشی که به یادگیرندگان داده می‌شود ولی بیشتر این آموزش‌ها غیرقابل استفاده است (kana, 2013). مقدار قابل اندازه‌گیری از یادگیری که پس از آموزش از بین می‌رود (Mattox, 2011). یادگیری زائد آموزشی است که به هدر رفته و در شغل مورد نظر به کار گرفته نشده است (Mattox, 2010). نقصان در عملکرد پس از آموزش، یادگیری زائد نامیده می‌شود. یادگیری زائد یعنی آنچه فرد می‌آموزد، اما در محیط کار و شغل او کاربردی ندارد (حسینی لرگانی، ۱۳۹۴: ۲۰).

یادگیری زدایی: یادگیری‌زدایی به طور رسمی به عنوان توانایی دور انداختن دانش منسوخ، تعریف شده است. بنابراین مفهوم یادگیری زائد در مرحله تشخیص است یعنی تشخیص فرد یا سازمان در خصوص بی فایده بودن این محتوا و یادگیری‌زدایی مرحله به اجرا درآوردن و به دور انداختن دانش منسوخ و همچنین جایگزین کردن دانش مناسب و جدید است. (حسینی لرگانی و همکاران، ۱۳۹۴)

فراموشی سازمانی: فراموشی سازمانی، توانایی حذف دانش منسوخ و ناکارآمد است و بخش مهمی از پویایی دانش در سازمان‌ها محسوب می‌شود. فراموشی سازمانی با پویایی دانش مرتبط است و در یادگیری سازمانی، ضروری است که بر ای همگامی با محیط کنونی، برنامه‌های جدید و روندهای اجرایی استاندارد اتخاذ شوند (Holan and Philips 2003).

سپاسگزاری

برای تهیه و تدوین این شیوه‌نامه از منابع، اسناد، گزارش‌ها، چارچوب/ شیوه‌نامه-ها، نقدها و تجارب زیسته بسیاری از دانشگاه‌های داخلی، خارجی؛ صاحب نظران، اندیشمندان، مدیران و کارشناسان حوزه برنامه ریزی درسی در ایران خواه به عنوان مشارکت کنندگان پژوهش (مصاحبه، پنل و مشاوره) و همکاران پژوهش و یا پیشروان صاحب تجربه در امر تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی با آثار متعدد اعم از کتاب، مقاله، گزارش و شیوه‌نامه بهره گرفته شده است، که مقتضی است در این بخش مورد تقدیر و تشکر فراوان قرار گیرند. بدون شک، این کار از موشکافی، هم‌افزایی و تجمیع تمامی تجارب پراکنده این عناصر نهادی، سازمانی و فردی در کنار خلاقیت و نوآوری در طراحی، تکامل یافته است.

دانشگاه‌های داخل ایران:

دانشگاه تهران
دانشگاه فردوسی مشهد
دانشگاه الزهرا
دانشگاه امیرکبیر
دانشگاه شاهد
دانشگاه اصفهان

دانشگاه‌های خارج از ایران:

دانشگاه هاروارد (Harvard) آمریکا
دانشگاه برایتون (Brighton) انگلستان
دانشگاه پورتسموت (Portsmouth) انگلستان
دانشگاه فلیندرز (Flinders) استرالیا
دانشگاه ریرسون (Ryerson) کانادا
دانشگاه چینی هنگ کنگ (Chinese of Hong Kong)
دانشگاه تایلور (Taylors) سنگاپور
دانشگاه ماسای مارا (Maasai Mara) کنیا

اسناد:

اسناد راهبردی دانشگاه‌ها، آمایش سرزمینی، اسناد علمی و پژوهشی، برنامه ۵ ساله توسعه، چارچوب ارزش‌ها، اهداف و راهبردهای کلان کشور، سند تحول راهبردی علم و فناوری کشور، سند چشم‌انداز ۲۰ ساله، نقشه جامع علمی کشور، الگوی

ایرانی اسلامی پیشرفت، برنامه‌های درسی بین المللی، استانداردهای سازمان‌های اعتباربخشی، آیین نامه‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، چارچوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

صاحب نظران و اندیشمندان حوزه برنامه ریزی درسی:

دکتر محمدرضا آهنگچیان، دکتر نسیرین نورشاهی، دکتر علی رضا کیامنش، دکتر محمود مهر محمدی، دکتر حسن ملکی، دکتر کوروش فتحی واجارگاه، دکتر احمدرضا نصر، دکتر مرتضی کرمی، دکتر منصور شریعتی، دکتر مهدی مختارزاده، دکتر میترا عزتی، دکتر رضا خیرالدین، دکتر محسن ابراهیم مقدم، دکتر شهربانو کربلایی، دکتر سید محمد حسین کریمیان، دکتر مقصود فراستخواه، دکتر رضا منیعی، دکتر هدی سادات محسنی، دکتر رضا نوروز زاده، دکتر مرجان کیان، دکتر فرهاد سراجی، همکاران محترم دفتر برنامه ریزی آموزش عالی وزارت علوم تحقیقات و فناوری.

مشارکت کنندگان در مصاحبه:

شامل حدودا ۳۰ نفر از اندیشمندان رشته های مختلف دانشگاهی، مقامات عالی رتبه اسبق وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، معاون محترم آموزشی اسبق وزارت، مشاوران، مدیران و برخی از اعضای محترم شورای عالی برنامه ریزی و شورای تحول.

منابع

- اونیل، جرالدين (۲۰۱۵). طراحی برنامه درسی در آموزش عالی از نظریه تا عمل (ترجمه حسینی لرگانی و همکاران ۱۳۹۹)، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی .
- حسینی لرگانی، سیده مریم و همکاران (۱۳۹۴). مفهوم سازی برنامه درسی زاید در نظام آموزش عالی ایران، رساله دکتری: دانشگاه شهید بهشتی.
- شورای عالی برنامه ریزی، (۱۳۷۹). آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه ریزی درسی به دانشگاهها، تهران: وزارت علوم و تحقیقات و فناوری.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۸). سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران؛ تهران: انتشارات رسا.
- فتحی‌وآجارگاه، کورش (۱۳۹۰). طراحی و اعتبار بخشی الگوی اصلاح و بازنگری برنامه های درسی علوم انسانی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران. پژوهشکده مطالعات فرهنگی (طرح پژوهشی).
- فتحی و آجارگاه، کوروش (۱۳۸۹). برنامه درسی دورریختنی، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱ (۴).
- کرمی، مرتضی و وقاری، زمهریر (۱۳۹۵). ساختار بهینه تدوین و بازنگری برنامه درسی آموزش عالی: تجربه دانشگاه فردوسی مشهد. کنگره ملی آموزش عالی ایران.
- کریمی، صدیقه؛ نصر، احمدرضا؛ شریف، مصطفی (۱۳۹۲). الزامات و چالش‌های برنامه درسی آموزشی عالی با رویکرد جامعه یادگیری، دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزشی عالی، ۴ (۸)، ۸۹-۱۲۶.

- مؤمنی مهموئی و همکاران (۱۳۸۷). برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش عالی؛ پژوهش نامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد شماره ۱۷.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ضرورت‌ها و فرصت‌ها. آموزش عالی ایران. دوره ۱. شماره ۳. ۱۸-۱.
- یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۹۲). طراحی و اعتبارسنجی شایستگی‌های شغلی متخصصان برنامه درسی آموزش عالی و ارزشیابی برنامه درسی دوره دکتری آن. رساله دکتری دانشگاه شهید بهشتی.
- Akker, van den. Jan (2003). Curriculum Perspectives: an Introduction, In: *Curriculum landscape and trends*. edited by J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Annala, J., Lindén, J. & Mäkinen, M. (2016) Curriculum in higher education research. In J.
- Apple. M.W. (2004). *Ideology and curriculum* (3 Ed.) London & New york: RoutledgeFalmer.
- Australian Qualifications Framework Council. (2013). AQF qualifications pathways policy.
- Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*, SRHE.
- Framework, A. Q. (2013). Australian qualifications framework. Australian Qualifications Framework Council, 63.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence: knowledge, higher education and society*. Open University Press, 1900 Frost Rd., Suite 101, Bristol, PA 19007.
- Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the curriculum. *Studies in higher education*, 25(3), 255-265.

- Bovill, C., & Woolmer, C. (2019). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher Education*, 78(3), 407-422.
- Christensen, C.M. & Eyring, H.J. (2011). *The innovative university: changing the DNA of higher education from the inside out*. US: Jossey-Bass, A wiley Imprint.
- Dezure, D. (2002). Curriculum, Higher Education. In: *Encyclopedia of Education*, edited by James W. Guthrie, New York: MacMillan.
- Doll Jr, W. E. (2012). *A post-modern perspective on curriculum*. Teachers College Press.
- Eckel, P. D., & King, J. E. (2004). *An overview of higher education in the United States: Diversity, access, and the role of the marketplace*. American Council on Education.
- Eisner, E. W. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach* (Vol. 18). Longman Publishing Group.
- Fung, D. (2017). *A connected curriculum for higher education* (p. 182). Ucl Press.
- Forest, J. J., & Altbach, P. G. (Eds.). (2006). *International handbook of higher education* (Vol. 1). Dordrecht: Springer.
- Fung, D. (2017). *A connected curriculum for higher education* (p. 182). Ucl Press.
- Holan, Martin de & Phillips, N. (2003). Organizational forgetting. In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*: 393–409. Oxford: Blackwell.
- Kimball, B. A. (1986). *Orators & Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave., New York, NY 10027.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2011), retrieved from: <https://www.iea.nl/>
- International Standard Classification of Education (2011). Retrieved from: <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-iscd>

- Khanna, Nidhi. (2013). More Value of Your Training by Reducing Scrap Learning. Copyright by Learning Private Limited.
- Mattox, I. R. (2011). Scrap learning and manager engagement. *Chief Learning Officer*, 10(4), 48-50.
- Mattox, John R. (2010). Manager Engagement: Reducing Scrap Learning. A Training Industry, Inc, ezine. www.trainingindustry.com/TIQ
- Oliver, S. L., & Hyun, E. (2011). Comprehensive curriculum reform in higher education: Collaborative engagement of faculty and administrators. *Journal of case studies in education*.
- the Accreditation Board for Engineering and Technology (2015). Criteria for Accrediting Engineering Programs. Retrieved from: <https://www.abet.org/>

لیست گزارش‌های تخصصی

۱. گسست و بازپیوست آموزش پزشکی به آموزش عالی یا ادغام آموزش پزشکی در وزارت بهداشت؟ (حمید جاودانی)
۲. بررسی تطبیقی ساختار دانشگاه‌ها در کشورهای دنیا و ایران در جهت پیشنهادی برای کوچک‌سازی دانشگاه‌ها و گروه‌های تحصیلی (سمیه فریدونی)
۳. شناسایی و حمایت از استعداد های برتر و نخبه در کشورهای دنیا و ایران (مهتاب پورآتش)
۴. مطالعه تطبیقی دوره‌های آموزشی کوتاه مدت در کشورهای دنیا (با اولویت کشورهای پیشرو) و رهیافت‌هایی برای ایران (مهتاب پورآتش)
۵. جهانی شدن دانشگاه‌ها در ایران؛ تحول در برنامه درسی دانشگاهی (زهره رشیدی)
۶. تحلیل وضعیت کیفیت آموزشی در دانشگاه‌های ایران و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن (زهره رشیدی)
۷. الزامات و زیرساخت‌های لازم برای جذب دانشجوی بین‌المللی در ایران (یعقوب انتظاری)
۸. الزامات و زیرساخت‌های جذب دانشجویان بین‌المللی به ایران (غلامرضا ذاکر صالحی)
۹. بررسی انواع کادر علمی و تعاریف و جایگاه آن (آموزشگر، محقق و ...) در دانشگاه‌های پیشرفته دنیا و چگونگی ارتقای مرتبه آنها و ارائه پیشنهادهایی برای ایران (اصغر زمانی)
۱۰. شناسایی حوزه‌های جدید درسی و رشته‌ای در دانشگاه‌های برتر دنیا و ارائه پیشنهاداتی برای دانشگاه‌های ایران (سیده مریم حسینی لرگانی)
۱۱. تحلیلی بر توزیع استانی بودجه آموزش عالی در ایران (مبانی نظری و کاربردهای سیاستگذاری) (یعقوب انتظاری)
۱۲. روش‌های نوین تدریس در دانشگاه‌ها؛ یادگیری مبتنی برمسأله (راهنمای تدریس) (زهره رشیدی)
۱۳. آسیب‌شناسی سیاست‌های بومی‌گزینی در پذیرش دانشجو (سمیه فریدونی)
۱۴. اکوسیستم ملی تحقیقات چارچوب مفهومی و داده‌های ایران (یعقوب انتظاری)
۱۵. تحلیلی بر سیاست تمرکززدایی از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران (زهره رشیدی)
۱۶. آسیب‌شناسی و تحلیل برنامه‌های توسعه آموزش عالی ایران و ارائه الگویی برای ساختار و فرایند تدوین برنامه هفتم توسعه (احمدرضا روشن)