

الگوهای طراحی برنامه درسی

Curriculum Design Patterns

فرایند برنامه‌ریزی درسی مجموعه‌ای از اهداف و فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برای ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرندگان و ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات است. الگوهای برنامه درسی چارچوبی از فرصت‌های یادگیری است که به طراحان کمک می‌کند تا منطق شفاف و نظام‌مندی را برای استفاده از رهیافت‌های تدریس، یادگیری و ارزشیابی به کار گیرند. در طراحی اسن برنامه از رویکردهای فنی، رویکرد غیرفنی و رویکرد حد واسط استفاده می‌شود که هر یک دربردارنده الگوهای متنوعی است.

در فرایند یادگیری، عوامل و اجزای متعددی دخیل هستند که هر یک باید نقش خود را به خوبی ایفا کنند تا یادگیری به درستی محقق شود. برنامه درسی نیز یکی از عوامل مؤثر در تحقق یادگیری است که به توصیف نظام‌مند فعالیت‌هایی می‌پردازد که قرار است در یک برنامه آموزشی دنبال شود؛ عمده‌تاً مسائلی از قبیل هدف دوره، فراگیران، آموزشگران و شیوه‌های تدریس و ارزشیابی در برنامه درسی مشخص می‌شود (یارمحمدیان، ۱۳۹۷).

برنامه درسی

برنامه درسی از نظر لغوی به معنی فاصله و راهی است که باید طی شود تا فرد به هدف موردنظر دست یابد (همان). با وجود روشن بودن معنای لغوی برنامه درسی، برداشت‌ها از این واژه مختلف است به گونه‌ای که ممکن است مجموعه‌ای از دروس یا برنامه‌ای برای مطالعه در نظر گرفته شود یا فهرستی از رئوس مطالب تلقی گردد. برخی از کاربران برنامه درسی را محتوای دروس، برنامه زمانی برای تدریس، مجموعه‌ای از اهداف و مقاصد یا مجموعه‌ای از تجارب یادگیری در نظر می‌گیرند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). امروزه مفهوم برنامه درسی وسیع‌تر از تهیه و تدوین رئوس مطالب درسی بوده و پیش‌بینی کلیه فعالیت‌هایی است که فراگیر تحت رهبری و هدایت آموزشگر در محیط آموزشی یا خارج از آن برای رسیدن به هدف‌های مشخص باید انجام دهد (پورظهیر، ۱۳۹۴).

برنامه‌ریزی درسی

برنامه‌ریزی درسی از لحاظ مفهومی به فرایندی اشاره دارد که محصول آن، برنامه درسی است. در این فرایند مجموعه‌ای از اهداف و فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برای ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرندگان و ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات، موردتوجه قرار می‌گیرد (یارمحمدیان، ۱۳۹۵).

الگوهای برنامه درسی

الگوهای برنامه درسی شکل معین، چارچوب و انگاره‌ای از فرصت‌های یادگیری است که به طراحان کمک می‌کند تا منطق شفاف و نظام‌مندی را برای استفاده از رهیافت‌های تدریس، یادگیری و ارزشیابی به کار گیرند (O'Neill, 2015). اساساً الگوی برنامه درسی به دنبال پاسخگویی به سؤالاتی از این قبیل است: فراگیران چه کسانی هستند و چه ویژگی‌هایی دارند؟ هدف‌های آموزشی و درسی چیست؟ چه نوع تجربیات یادگیری فراهم خواهد شد؟ جایگاه تجربیات یادگیری کجا خواهد بود؟ چه رفتارهایی ارزشیابی خواهند شد؟ (Ornstein & Hunkins, 2018)

فرهنگ برنامه درسی

موفقیت برنامه درسی مستلزم توجه توأمان به نیازهای فردی و نیازهای فرهنگی-اجتماعی فراگیران است به طوری که علایق و ویژگی‌های فردی فراگیران و نیازهای آموزشی آنها را پوشش داده و با شرایط فرهنگی-اجتماعی آنان سازگار باشد (مهرمحمدی، ۱۳۹۳). بر این مبنا، فرهنگ برنامه درسی، که دربردارنده عقاید و معانی زیربنایی درباره تدریس و یادگیری و الزامات برنامه درسی است، متناسب با هر جامعه‌ای و برای پاسخگویی نیازهای همان جامعه طراحی، اجرا و ارزشیابی می‌شود (احمدی و دیگران، ۱۳۹۶).

انواع برنامه درسی

پژوهشگران در منابع مرتبط با برنامه‌ریزی درسی انواع مختلفی از برنامه درسی را ذکر کرده‌اند که برخی از مهم‌ترین برنامه‌های معرفی شده عبارت‌اند از:

الگوهای طراحی برنامه درسی

خویش را براساس آنها تربیت کنند (صفایی موحد، ۱۳۹۴).
ب. سطح دوم؛ برنامه درسی اجرایی یا عملیاتی: آن چیزی است که معلم آن را تدریس می کند و اینکه برنامه درسی چگونه به فراگیران منتقل می شود (McKimm and Jones, 2018; McPhail, 2020).

ب. سطح سوم؛ برنامه درسی تجربه شده: بیانگر تجربه فراگیران از برنامه درسی است که برداشت ها و ادراک آنان از برنامه درسی را دربر دارد. به عبارت دیگر، این برنامه به مثابه آخرین سطح برنامه درسی بیانگر آن چیزی است واقعاً در اذهان و اعمال فراگیران تأثیر گذاشته و در آنها اثری عمیق و طولانی مدت می گذارد (تقوی و همکاران، ۱۳۹۱).

انواع رویکردها و الگوهای طراحی برنامه درسی

در طراحی برنامه درسی، از رویکردهای مختلفی استفاده می شود که هر یک دربردارنده الگوهای متنوعی است. رویکردهای طراحی برنامه درسی تقسیم بندی های متعددی دارد که در این نوشتار تقسیم بندی سه گانه شامل رویکرد فنی، رویکرد غیرفنی و رویکرد حد واسط (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵)، که جزو تقسیم بندی های پرتکرار در منابع مختلف است، به همراه نمونه هایی از الگوهای مرتبط با هر رویکرد ارائه می شود.

الف. رویکرد فنی طراحی برنامه درسی: در این رویکرد به مفروضاتی نظیر خطی بودن فرایند برنامه درسی، عینی بودن فعالیت، تدوین و پیش بینی برنامه درسی توجه می شود. این الگوها از آن جهت که بدون دخل و تصرف آموزشگران طراحی و بدون توجه به ویژگی های فراگیران اجرا می شوند به منزله برنامه درسی مقاوم در برابر معلم نیز شناخته شده اند. الگوهای طراحی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد فنی به علت تأکید بیش از حد بر برنامه ریزان بر پیش بینی کلیه جزئیات اجرایی و اجرای صرف آن از سوی آموزشگران دچار افراط شده اند (Ornstein and Hunkins, 2018). الگوهای متعددی بر مبنای این رویکرد معرفی شده اند که در ادامه به برخی از آنها اشاره می شود.

• **الگوی تایلر:** دربردارنده چهار بُعد کلی در برنامه درسی

الف. برنامه درسی رسمی: این برنامه، که به برنامه درسی طرح ریزی شده و برنامه درسی خاموش نیز معروف است، برنامه درسی مستند و مکتوبی است که در آن چارت ها، فهرست رئوس مطالب، راهنمایی برنامه درسی و فهرست هدفها تعریف شده است.

ب. برنامه درسی فوق برنامه: کلیه فعالیت های برنامه ریزی شده ای که از حیطه موضوعات درسی محیط آموزشی رسمی خارج است. این نوع برنامه درسی توجه ویژه ای به کسب تجربه در مدرسه دارد.

ج. برنامه درسی پوچ: به موضوعاتی می پردازد که در تدوین برنامه درسی تصویب شده، اما به علل مختلف تدریس نشده است.

د. برنامه درسی پنهان: عمدتاً مورد تأیید نیروهای آموزش رسمی نیست، اما می تواند نسبت به برنامه درسی رسمی تأثیری به مراتب عمیق تر بر فراگیران داشته باشد. پیام های اصلی برنامه درسی پنهان بیانگر وجود دلمشغولی های عمده در خصوص جنسیت، طبقه، نژاد و موضوعاتی از این دست در محیط های آموزشی است (یارمحمدیان، ۱۳۹۷).

سطوح برنامه درسی

برنامه درسی در مراحل طراحی، اجرا و ارزشیابی، سطوح مختلفی را دربر دارد که عبارت اند از: برنامه درسی قصد شده، برنامه درسی اجرا شده و برنامه درسی کسب شده. شرایط آرمانی زمانی محقق می شود که هر سه سطح برنامه درسی یکسان باشد، یعنی برنامه ای که طراحی می شود همان درسی باشد که فراگیران آن را کسب می کنند. اما بنا بر دلایل متعددی ممکن است که یک برنامه درسی واحد در سطوح مختلف مغایرت هایی داشته باشد، بدین معنا که برنامه درسی قصد شده به خوبی اجرا نشود یا آنچه فراگیران تجربه می کنند (برنامه درسی کسب شده) متفاوت از برنامه درسی قصد شده باشد. در ادامه، هر یک از این سطوح تشریح می شود.

الف. سطح اول؛ برنامه درسی قصد شده: این برنامه شامل اهداف، سیاست ها، راهبردها و محتواهایی است که نهادهای آموزشی آن را آشکارا اعلام کرده و سعی دارند یادگیرندگان

(برای تعیین مقاصد برنامه درسی، انتخاب الگوهای برنامه‌ریزی و نوشتن طرح درسی و پی‌ریزی روش‌هایی برای ارزیابی و بازبینی برنامه درسی) است. برون‌داد برنامه درسی نیز در بردارنده برنامه‌ای درسی برای افزایش دانش شرکت‌کنندگان، نگرش‌های تغییریافته و تعهد نسبت به اجرا است (Ibid).

• **الگوی شین:** شین برنامه درسی را یک پیوستار تعریف می‌کند، یعنی جریانی متصل و لاینفک از تجاربی که یادگیرنده در تماس با محیط آموزشی به دست می‌آورد. نظام برنامه‌ریزی درسی از نظر او سه عنصر اصلی دارد: (۱) طراحی برنامه درسی که تصمیمات اتخاذشده برنامه‌ریزان آموزشی را دربر دارد. طرح برنامه درسی روش‌های مختلف تدریس و نیز پیشنهادهایی درباره منابع، رسانه‌ها و مانند آن را دربر دارد و درعین حال انعطاف‌پذیری و آزادی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند؛ (۲) اجرای برنامه درسی که در آن آموزشگران درباره شیوه‌های آموزشی تصمیم‌گیری می‌کنند؛ (۳) ارزشیابی از برنامه درسی که در دو بخش انجام می‌شود: نخست، ارزشیابی از طرح برنامه درسی که گروه برنامه‌ریزی درسی آن را انجام می‌دهد و داده‌های حاصل از آن مبنای تصمیمات در برنامه‌ریزی آتی به کار می‌رود و دوم، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی فراگیران که آموزشگران آن را انجام می‌دهند (Ibid).

ب. **رویکرد غیرفنی طراحی برنامه درسی:** در رویکرد غیرفنی، طراحان برنامه درسی با تدارک پیشاپیش برنامه مخالف بوده و هرگونه تصمیم‌گیری را به عهده معلم می‌گذارند. این دیدگاه به پویایی برنامه درسی توجه دارد و آن را به مثابه موقعیتی ثابت فرض نمی‌کند. الگوهای طراحی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد غیرفنی به علت تأکید بیش‌ازحد بر علایق فراگیران و عدم توجه به این نکته بنیادی که تعلیم و تربیت نمی‌تواند و نباید تنها براساس خواسته‌های فراگیران و نیز برنامه‌های درسی ناگهانی یا پیش‌بینی نشده صورت پذیرد، در طرد هرگونه تدبیر و اندیشه پیشاپیش در خصوص آموزش راه تفریط پیموده‌اند (O'Neill, 2015). نمونه‌های بارز این طرز تلقی در آثار اندیشمندانی نظیر

است که عبارت‌اند از: هدف، محتوا، روش و ارزشیابی. تایلر بر این باور است که برای انتخاب اهداف آموزشی باید نیازهای فراگیران، نیاز جامعه و نظرات کارشناسان مطالعه شود. پس از گزینش اهداف، باید آنها را از صافی فلسفه آموزش و پرورش و دانش روان‌شناسی یادگیری عبور داد. تجربیات یادگیری نیز باید به گونه‌ای طراحی شود که فراگیران بتوانند آن را به محیط‌های یادگیری دیگر انتقال دهند (Ibid).

• **الگوی تابا:** در این الگو هفت مرحله برای طراحی برنامه درسی در نظر گرفته شده است: (۱) شناخت نیازها؛ (۲) صورت‌بندی اهداف؛ (۳) انتخاب محتوا؛ (۴) سازماندهی محتوا؛ (۵) انتخاب تجارب یادگیری؛ (۶) سازماندهی تجارب یادگیری؛ (۷) تعیین آنچه که باید ارزشیابی شود. در این الگو فرض می‌شود که آموزشگران تخصص لازم را دارند و می‌توانند در فرایند تهیه برنامه شرکت کنند (Ibid).

• **الگوی جانسون:** جانسون، از نظریه پردازان حوزه برنامه درسی، الگویی برای برنامه‌ریزی درسی عرضه می‌کند که به موجب آن، برنامه درسی به‌منزله نتایج یادگیری موردانتظار محصول نظام برنامه درسی است، ولی درون‌داد نظام آموزشی نیز محسوب می‌شود. از نظر وی، نظام برنامه درسی و نظام آموزشی به‌طور نظام‌دار به یکدیگر مربوط هستند، زیرا تصمیمات این برنامه در نظام آموزش استفاده می‌شود. در این مدل، برنامه‌ریزان محتوا را براساس ملاک‌های سازماندهی و گزینش انتخاب کرده و آموزشگران براساس برنامه درسی و محتوای کمکی و رفتارها و شیوه‌های تدریس، آموزش را به انجام می‌رسانند (Ibid).

• **الگوی بوشامپ:** در این مدل، برنامه درسی نظامی متشکل از سه بخش است: درون‌داد، محتوا و فرایندها و برون‌داد. در بخش درون‌داد مبنای تربیتی، شخصیت افراد مشارکت‌کننده تجربه برنامه درسی، موضوع‌های درسی و ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی موردتوجه قرار دارد. فرایندها شامل انتخاب قلمروهایی برای فرایند برنامه درسی، انتخاب پرسنل، انتخاب و اجرای رویه‌های علمی

الگوهای طراحی برنامه درسی

مجموعه ای از ارتباطات موجود بین عناصر مواد آموزشی مورد استفاده است. در این الگو ضمن رسیدن به طرح، توافقات انجام شده به منزله خط مشی های لازم در تدوین برنامه درسی مورد استفاده قرار می گیرد.

• **الگوی مشورتی:** الگوی مشورتی برنامه ریزی درسی را، که نوی مطرح کرد، مجموعه ای از مراحل شش گانه زیر را دربر دارد:

(۱) نشست و تبادل نظر عمومی؛ برای تدوین یک برنامه درسی ابتدا افراد دور هم جمع می شوند. لذا باید اطلاع رسانی انجام شود تا مشارکت کنندگان متقاعد شوند که برنامه ریزی ضروری است. در این نشست به دو ویژگی همزمانی و بُعد اجتماعی توجه می شود. همزمانی یعنی در برنامه ریزی درسی موضوعات متنوعی وجود دارد که باید به طور همزمان مورد توجه قرار گیرد. بُعد اجتماعی نیز بیانگر تشکیل گروه های مختلف در حین نشست و تبادل نظر است. این گروه ها در خصوص نیازها و محتوا بحث می کنند و در نهایت به توافق هایی در این زمینه دست می یابند.

(۲) برجسته سازی توافقات و عدم توافقات: در گام بعدی مشخص می شود که افراد در چه زمینه ها، باورها و اعتقاداتی دارای توافق یا عدم توافق هستند.

(۳) تشریح مواضع: در این مرحله مشخص می شود که هر فرد به چه دلایلی دارای مواضع معینی است و چه منطقی را پذیرفته است.

(۴) برجسته سازی تغییرات حاصله در مواضع: هنگامی که افراد توضیح های یکدیگر را می شنوند، اساساً این آمادگی در آنها به وجود می آید که به تدریج مواضع خود را تعدیل و به هم نزدیک کنند.

(۵) مذاکره در خصوص موارد مورد توافق.

(۶) پذیرش یک طرح برنامه درسی که مورد قبول همه است و آن را اجرا خواهند کرد.

• **الگوی طبیعت گرایانه گلاتورن:** این الگو، که در حدواسط الگوهای فنی و غیرفنی قرار می گیرد، هشت مرحله دارد: (۱) بررسی شقوق مختلف: در این مرحله بررسی شقوق

مک دونالد یا گروه نظریه پردازانی یافت می شود که تحت تأثیر افکار دیویی تشکلی به نام «تعلیم و تربیت پیشرفت گرا» را پی ریزی کردند و برنامه درسی مبتنی بر موقعیت های پیش بینی نشده یا متصاعدشونده را مطرح می کنند. مدل پیشنهادی شریر و هانتز نمونه بارزی از این برداشت است:

• **الگوی شریر و هانتز:** در این مدل، آموزشگر برنامه ریزی را با شناسایی یک قلمرو کلی یا عمومی برای مطالعه آغاز می کند که این خود به وضوح یک کارکرد برنامه درسی است. سپس با هدایت تجربیات به فراگیران، فرصت تعامل با یکدیگر و نیز تعامل با محتوا را ایجاد می کند. فراگیران از راه فرایند تعامل، مراحل تجربه، مشاهده، ثبت بیانات، پرسش و تحلیل فرضیه پردازی را طی می کنند. بنابراین، برنامه ریزی و توالی جریان یادگیری مبتنی بر یک فرایند تعامل میان آموزشگر و فراگیران است. درعین حال آموزشگر در نقش برنامه ریز، منابع و داده های مورد نیاز برای یادگیری را فراهم می کند.

(ج) **رویکرد حدواسط طراحی برنامه درسی:** در این رویکرد، که برخی از ویژگی های رویکرد فنی و برخی از ویژگی های رویکرد غیرفنی را دربر دارد، هم پیش بینی برخی از جزئیات برنامه درسی مورد توجه است و هم بر مشورت برای طراحی برنامه درسی تأکید می شود. برخی از الگوهای طراحی برنامه درسی برمبنای این رویکرد به شرح زیر است:

• **الگوی طبیعت گرای واکر:** این الگو از سه عنصر تشکیل شده است: (۱) سکو شامل نظامی از باورها و ارزش ها که هر برنامه ریز با خود به همراه دارد و برنامه ریزی درسی را هدایت می کند؛ (۲) شور و بررسی که زمانی اتفاق می افتد که افراد و صاحب نظران درگیر در تدوین برنامه درسی در یک هم اندیشی شرکت می کنند و ضمن بیان باورها و ارزش ها و آنچه به آن اعتقاد دارند در مورد مفاهیم و مضامین مختلف به شور و بررسی پردازند و به تعیین چیزهای مورد نیاز برای رسیدن به هدف و نیز تعیین شقوق مختلف عمل، بررسی هزینه ها و نتایج دیگر و انتخاب بهترین شقوق برای عمل اقدام می کنند. در نهایت، بعد از مرحله شور و بررسی به تهیه طرح پردازند؛ (۳) طرح،

تعیین می کنند که آیا برنامه درسی تحقق یافته است یا خیر.

۸) تدوین سناریوهای یادگیری: در مرحله آخر به جای تدوین راهنمای برنامه درسی، سناریوی یادگیری طراحی می شود که در آن مؤلفه هایی مانند هدف های هر بخش و واحد از برنامه درسی، تعداد دروس پیشنهادی و نیز مواد آموزشی کمکی گنجانده می شود (پارمحمدیان، ۱۳۹۷).

افزون بر تقسیم بندی پیش گفته درباره الگوهای طراحی برنامه درسی، سیلور و الکساندر نیز در یک تقسیم بندی به پنج الگوی طراحی برنامه درسی اشاره کرده اند (Adirika and Okolie, 2017). یکی از انواع این الگوها به سبب ماهیت کاربردپذیری، با آموزش های علمی-کاربردی متناسب است. سیلور و همکاران (1981) رویکرد نظامند چهار مرحله ای شامل تعیین هدف های کلی و جزئی، طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی را پیشنهاد و بر این اساس پنج الگوی طراحی برنامه درسی عرضه کرده اند:

الگوی مبتنی بر موضوعات درسی و رشته های علمی: در این الگو موضوعات درسی را آموزشگران تدریس می کنند و فراگیران فرا می گیرند. جامع ترین و شاخص ترین ویژگی این الگو نظم نسبی آن و مهم ترین محدودیتش عدم وجود ارتباط مستقیم موضوع درسی سازمان یافته با مسائل و علایق فراگیران است.

الگوهای مبتنی بر شاخص های خاص و فناوری: این الگو چنین فرض می کند که ارتباطی مستقیم میان هدف ها، فعالیت های یادگیری و عملکرد وجود دارد. در این الگو، عملکردهای مطلوب به صورت هدف های رفتاری یا عملکردی یا شایستگی های صراحت یافته، فعالیت های یادگیری برای تحصیل هر هدف طرح ریزی شده و عملکرد فراگیر به منزله مبنای پیشروی از یک هدف به هدف دیگر بررسی می شود. این الگو برای کمک به افراد در یادگیری مهارت ها کاملاً مناسب است، بنابراین از آن می توان در طراحی برنامه های درسی آموزش های علمی-کاربردی به خوبی استفاده کرد.

الگوی مبتنی بر صفات و فرایندهای انسانی: تأکید این الگو

مختلف نسبت به برنامه درسی فعلی صورت می پذیرد. در اینجا نقد و بررسی وضع موجود، آنچه در محیط آموزشی ارائه می شود و شقوق مختلف دیگر مدنظر است.

۲) تعیین حدود و ثغور: در این بخش عواملی چون خود درس، مخاطبان در یادگیری و فعالیت های یادگیری تعریف می شود. در نهایت، چشم اندازی از یک درس به دست می آید که در آن مشخص شده است برای چه کسی طراحی شده، اجباری است یا اختیاری، دانش و اطلاعات بنیادی آن کدام است و با سایر دروس در دوره آموزشی چه ارتباطی دارد.

۳) تشکیل و ایجاد یک ائتلاف: این مرحله ناظر بر ابعاد انسانی در برنامه ریزی درسی است و ماهیتی سیاسی دارد. به عبارت دیگر، باورها و اعتقادات همه افراد درگیر در برنامه ریزی باید روشن و مشخص شود. منظور این است که افراد برنامه درسی را باور داشته باشند.

۴) ایجاد مبنای دانش: وقتی برنامه درسی از حمایت کافی در بین گروه های مختلف مشارکت کننده برخوردار شد، در گام بعدی مبنای دانش باید ایجاد شود که برای خلق برنامه درسی ضروری است. این مبنای دانش مربوط به موضوع درسی یا محتوا است، اما درعین حال جمع آوری اطلاعات درباره فراگیران را نیز شامل می شود.

۵) سازماندهی برنامه درسی: در این مرحله، ماهیت و تعداد واحدهای برنامه درسی و نیز هدف های هر واحد یا بخشی از برنامه درسی و اینکه چگونه بین آنها ارتباط عمودی و تعاملی وجود دارد، روشن می شود. باید مشخص شود که فراگیران در هر واحد یا بخش از برنامه درسی چه چیزی را می آموزند.

۶) طراحی تجربیات یادگیری مناسب: این کار بر مبنای هدف های هر واحد صورت می گیرد و برای تجربیات یادگیری، کیفیت مناسب طراحی می شود.

۷) طراحی نحوه ارزشیابی برنامه درسی: در این الگو بر روش های متنوع ارزشیابی تأکید می شود. آزمون ها برنامه درسی را هدایت نمی کنند بلکه آموزشگر و فراگیران

الگوهای طراحی برنامه درسی

McKimm, J. and Jones, P. K. (2018). Twelve tips for applying change models to curriculum design, development and delivery, *Medical teacher*, 40(5), 520-526.

McPhail, G. (2020). The search for deep learning: A curriculum coherence model. *Journal of Curriculum Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1748231>

O'Neill, G. (2015). *Curriculum design in higher education: Theory to practice*. Dublin: UCD Teaching & Learning
Retrieved From: <http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTL/P0068.pdf>.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum Foundations, Principles and Issues*. (7th ed.). Boston: Pearson Education .

Saylor, G. J. , Alexander, W. M. and Levis, A. (1981), *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

مهسا سعدوندی (دانشگاه تربیت مدرس)

عنایت عباسی (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس)

بر گسترش صفات انسانی و فرایندها به مثابه عناصر پویای برنامه درسی در مقایسه با ساختارهای ثابت تر اطلاعاتی است.

الگوی مبتنی بر کارکردها و فعالیت های اجتماعی: براساس این الگو، هدف های کلی معمولاً از راه اشتغال در فعالیت های اجتماعی حاصل می شود. در درون این الگو، سه موضوع سازمانی قرار دارد: زندگی اجتماعی یا رویکردهای مربوط به موقعیت های پایدار زندگی، رویکردهای مرتبط با جنبه هایی از مشکلات زندگی اجتماعی و نظریه های مربوط به فعالیت یا بازسازی اجتماعی به منظور بهبود جامعه.

الگوی متمرکز بر فعالیت های مبتنی بر نیازها و علایق فرد: شناخت نیازها و علایق یادگیرنده، انعطاف پذیری فوق العاده برنامه درسی، اعطای حق انتخاب به یادگیرنده و آموزش انفرادی که معلم در آن نقش هدایت کننده را برعهده دارد، از جمله ویژگی های مهم این الگو است (Saylor et al, 1981).

معادلها

Alexander	الکساندر
Curriculum Design Pattern	الگوهای برنامه درسی
Curriculum	برنامه درسی
Operational Curriculum	برنامه درسی اجرایی یا عملیاتی
Hidden Curriculum	برنامه درسی پنهان
Null Curriculum	برنامه درسی پوچ
Inert Curriculum	برنامه درسی خاموش
Formal Curriculum	برنامه درسی رسمی
Planned Curriculum	برنامه درسی طرح ریزی شده
Extra Curriculum	برنامه درسی فوق برنامه
Intended Curriculum	برنامه درسی قصد شده
Teacher Proof Curriculum	برنامه درسی مقاوم در برابر معلم
Experienced Curriculum	برنامه درسی تجربه شده
Curriculum Development	برنامه ریزی درسی
Saylor	سیلور
Curriculum Culture	فرهنگ برنامه درسی

کتاب شناسی

احمدی، س.، پارسانیا، ح.، عباس پور، ع.، ملکی، ح. و آیتی، م. (۱۳۹۶). شناسایی و تبیین فرهنگ برنامه درسی براساس تفسیر تسنیم. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۵(۳۷)، ۲۹-۵۵.

پورظهیر، م. (۱۳۹۴). *مقدمه ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی*. تهران: آگه.

تقوی، م. ع.، عسگری، م.، موسی پور، ن.، و حاج حسین نژاد، غ. (۱۳۹۱). ارزشیابی سطوح سه گانه قصد شده، اجرا شده و کسب شده برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد عملیات انتظامی. *فصلنامه پژوهش های انتظام اجتماعی*، ۴(۱)، ۷-۳۸.

صفایی موحد، س. (۱۳۹۴). *برنامه درسی صریح (قصد شده)*. *دانشنامه ایرانی برنامه درسی*، قابل دسترسی در: <http://www.Daneshnamehicsa.ir>

فتحی و اجارگاه، ک. (۱۳۹۵). *اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی*. چاپ اول. تهران: علم استادان.

مهرمحمدی، م. (۱۳۹۳). *الگوی طراحی برنامه درسی وارونه در نظام آموزش عالی*. *دانشنامه ایرانی برنامه درسی*. قابلیت دسترسی در: <http://www.daneshnamehicsa.ir>

یارمحمدیان، م. ح. (۱۳۹۷). *اصول برنامه ریزی درسی*. (چاپ دوازدهم). تهران: یادواره کتاب.

Adirika, B. N., and Okolie, V.C. (2017). Examining models of curriculum development and processes: implications for African educational heritage and review. *Social Science and Humanities Journal*, 6(1), 325-342.