

غلامرضا یادگارزاده^۱

مقدمه

برنامه درسی در آموزش عالی همانند برنامه درسی در حالت کلی فاقد تعریفی است که در مورد آن توافق وجود داشته باشد و همان طور که استارک^۲ و همکاران (۱۹۸۶) می‌گویند سال‌ها تلاش برای این امر بی‌نتیجه مانده است. هر تعریفی از برنامه درسی داشته باشیم باید بدانیم برنامه درسی در دانشگاه پدیده‌ای خلق شدنی (خان^۳ و لاو^۴، ۲۰۱۵)، مشارکتی و مبتنی بر گفتگوی متفکرانه است (لاتوکا^۵ و استارک^۶، ۲۰۰۹) و بنابراین از رویکردها، روش‌ها، الگوها و قواعد خاصی پیروی می‌کند. تدوین برنامه درسی ناظر به فرآیند ساخت و تولید برنامه است و شامل ابعادی است مانند: ساختار یا سازمان برنامه (مهرمحمدی، ۱۳۸۷)، تمرکز و عدم تمرکز، میزان انعطاف و ترکیب گروه‌های تصمیم‌گیرنده درباره عناصر برنامه درسی، سازمان‌دهی مواد (نلسون^۷، ۱۳۸۰)، چگونگی کنار هم قرار دادن عناصر برنامه (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۵)، و چیدمان عناصر برنامه به نحوی که منجر به یادگیری معنی‌دار شود (فانگ^۸، ۲۰۱۷). بررسی مستندات نشان می‌دهد در برنامه درسی آموزش عالی نوعی سردرگمی در خصوص مفروضه‌ها، فرصت‌ها و شرایط تدوین برنامه درسی در زمینه‌های علمی مختلف وجود دارد (بوویل^۹ و وولمر^۹، ۲۰۱۸) اما اصول و قواعد کلی تدوین برنامه‌های درسی در این زیر نظام هم تا حدود زیادی مصداق دارد. در مقاله کوتاهی که پیش رو داربه موضوع مراحل و الگوهای طراحی و تدوین برنامه‌های درسی پرداخته شده است.

مراحل و الگوهای تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی

خان و لاو (۲۰۱۵) معتقدند برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه ۵ مرحله اصلی دارد که شامل "بررسی محیط، شناسایی نیازها و شایستگی‌های مورد انتظار، تدوین برنامه، شناسایی راهبردهای تربیتی، اجرای برنامه، ارزشیابی و بازخورد" است. در این فرایند چند پیش‌فرض وجود دارد: اول توجه به دغدغه‌های همه ذی‌نفعان خصوصاً مربیان، سیاست‌گذاران، دولت، والدین و جامعه در مقیاس وسیع در شناسایی نیازها و تعریف شایستگی‌های مورد انتظار ضرورتی انکارناپذیر است (ص ۷۰). دوم

^۱ .استادیار دانشگاه علامه طباطبائی yadegarzadeh@gmail.com

^۲ . Stark, J

^۳ . Khan, A. M

^۴ . Law, L.S

^۵ . Lattuca, L

^۶ . Nelson, A

^۷ . Fung, D

^۸ . Bovill, C

^۹ . Woolmer

گفتگو، مذاکره و مشارکت در تدوین برنامه درسی (یوکسل^۱، ۲۰۱۰)، سوم توجه به عوامل درون و برون دانشگاهی (لاتوکا و استارک، ۲۰۰۹) و چهارم هم‌ترازی سازنده^۲ است که به‌نوعی هارمونی و هماهنگی بین عناصر برنامه اشاره دارد (استفانی^۳، ۲۰۰۸؛ بیگز^۴، ۲۰۱۱) و لاتوکا و استارک (۲۰۰۹) آن را تصمیم‌های فکورانه در خصوص ارتباط مطلوب بین عناصر برنامه می‌دانند (ص ۱۹). ماهیت برنامه‌های درسی در آموزش عالی ایجاب می‌کند طراحی و تدوین آن به‌صورت غیرمتمرکز و با توجه به نیازهای ذی‌نفعان صورت گیرد.

با توجه به پیش‌فرض‌های فوق آغاز فرایند طراحی و تولید برنامه‌های درسی تحلیل موقعیت است و نتایج این تحلیل پایه‌های شکل‌گیری برنامه را می‌سازد (حسین و همکاران، ۲۰۱۱ ص ۲۶۴) درواقع می‌توان گفت طراحی برنامه با بررسی موقعیتی که برنامه در آن رخ می‌دهد یا خواهد داد آغاز می‌شود که لاتوکا و استارک (۲۰۰۹) آن را بافت آموزش عالی می‌نامند. پس از بررسی محیط یا بافت، شکل‌گیری گروه‌ها و یا تیم‌های تدوین برنامه‌های درسی گام بعدی است. برنامه‌ریزی درسی فرایندی گروهی است و معمولاً تیم‌های موضوعی اقدام به تدوین برنامه‌ها می‌کنند (اولیوا^۵، ۲۰۰۸) اما توماس^۶ و همکاران (۲۰۱۶) معتقدند در دانشگاه گاهی این مهم نادیده گرفته می‌شود و کار تدوین برنامه‌های درسی حالت انفرادی به خود می‌گیرد و استادان علاقه زیادی به مشارکت در این فرایند نشان نمی‌دهند. طراحی و تدوین برنامه‌های درسی به‌صورت گروهی^۷ عبارت است از مشارکت متخصصان موضوعی برای طراحی برنامه درسی در داخل یک دانشگاه (به نقل از بول^۸ و همکاران، ۲۰۱۵). لاتوکا و استارک (۲۰۰۹) از همکاری در طراحی برنامه‌های درسی با عنوان تقسیم مسئولیت یادکرده و معتقدند برنامه درسی دانشگاهی فقط زمانی می‌تواند مطلوب باشد که مشارکت و پذیرش مسئولیت تمامی افراد ذی‌نفع وجود داشته باشد (ص ۱۴۳). درواقع تأکید بر بحث مشارکت و پذیرش مسئولیت در تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی ما رو به سمت این نکته مهم هدایت می‌کند که الگوها و شیوه‌هایی در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی مفید هستند که تمامی ذی‌نفعان را در نظر بگیرند.

پس از مراحل فوق انتخاب الگوی تدوین برنامه‌های درسی گام مهم بعدی است. رویکردها و الگوها باهدف تسهیل فرایند ساخت برنامه‌های درسی پیشنهادشده‌اند و معمولاً در دو طیف مبتنی بر محصول (فنی) و مبتنی بر فرایند (غیر فنی) (اونیل^۹، ۲۰۱۵) طبقه‌بندی می‌شوند. با توجه به تفاوت برداشت‌ها و تعاریف از برنامه درسی فتحی‌واجارگاه، موسی‌پور و یادگارزاده (۱۳۹۳) با محوریت تعاریف برنامه درسی، الگوها را در پنج طبقه دانش‌محور، به‌عنوان طرح یا نقشه، به‌عنوان تجربه، نظام (سازمان) محور، سیستمی و به‌مثابه حوزه تخصصی تقسیم‌بندی کرده‌اند (ص ۷۷) که ذیل هر یک از طبقه‌های

^۱ . Yuksel, U

^۲ . Constructive alignment

^۳ . Stefani, L

^۴ . Biggs, J. B

^۵ .Oliva, P

^۶ . Thomas, L. K

^۷ . Team-based curriculum design (TBCD)

^۸ . Burrell

^۹ . O'Neil, G

فوق‌الذکر الگوهای متعددی مورد بحث قرار گرفته‌اند^۱ که در اینجا از تکرار آن‌ها خودداری کرده (مقاله باید مستقل باشد و ذکر این جمله جالب نیست) و در ادامه بحث فرایند تدوین و طراحی برنامه‌های درسی با محوریت نوع نگاه به الگوها و استفاده از آن‌ها مورد ملاحظه قرار گرفته است.

فرایند طراحی، تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی مداوم و پایان‌ناپذیر است. این چرخه که باهدف خلق تجربه یادگیری معنی‌دار انجام می‌گیرد ممکن است هیچ‌گاه پایان نیابد و با تغییرات در حوزه دانش و فناوری و تغییر انتظارات برنامه‌های درسی نیازمند بازطراحی و بازنگری شوند (میلر^۲ و همکاران ۲۰۱۷). همان‌طور که اونیل (۲۰۱۵) تأکید می‌کند مراحل تدوین برنامه درسی در آموزش عالی حول محوری به نام طراحی می‌چرخد که نقشه‌راهی برای تدوین برنامه محسوب می‌شود.

الیس^۳ (۲۰۱۴/ ترجمه یادگار زاده و سلیمی، ۱۳۹۶) از سه نوع رویکرد اصلی مبتنی بر یادگیرنده، مبتنی بر جامعه و مبتنی بر دانش در تدوین برنامه‌های درسی نام می‌برد که هر یک الگوهایی را در ذیل خود دارند و انتخاب نوع الگو را منوط به هدف طراحان برنامه و نیاز و شایستگی‌هایی که باید برآورده شوند می‌داند. همچنین اونیل (۲۰۱۵) در اختیار داشتن الگو در تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی را تعبیر به داشتن نقشه دقیق برای رسیدن به هدف تعبیر می‌کند و تأکید دارد اولاً هیچ مدلی کامل نیست و نمی‌توان آن را بدون توجه به مأموریت و اهداف دانشگاه به کاربرد.

مرور ادبیات مرتبط با تدوین برنامه‌های درسی نشان می‌دهد الگوهای مبتنی بر رشته تحصیلی (اونیل، ۲۰۱۰)، مبتنی بر موضوع (اورنشتاین^۴ و هانکینز^۵، ۲۰۰۹)، مبتنی بر یادگیری و حل مسئله، مبتنی بر دیالوگ و گفتگو، مبتنی بر نقد اجتماعی، مبتنی بر تفکر و تجربه (اونیل، ۲۰۱۵) در دانشگاه کاربرد بیشتری دارند. رادینگ^۶، فاول^۷ و لوی^۸ (۱۹۹۵) استدلال می‌کنند که از اقدام‌پژوهی نیز می‌توان به‌عنوان الگوی تدوین برنامه‌های درسی استفاده کرد. آن‌ها معتقدند اقدام‌پژوهی با نگاه تولید برنامه می‌تواند اعضای هیئت‌علمی را تدوین برنامه‌های درسی به‌صورت مشارکتی یاری دهد. رویکرد برنامه درسی متصل فانگ (۲۰۱۷) می‌تواند مثال دیگری در این مورد باشد. رویکرد برنامه درسی متصل چیزی بیشتر از طراحی یک برنامه درسی ساده است. در این رویکرد روی موضوع‌های عمیق‌تر مانند ماهیت دانش، مشارکت اجتماعی و شتاب دادن به کاوش در مورد ارزش‌ها و اهداف تمرکز می‌کند. بهبود یادگیری در این رویکرد یک امر مهم است که صرفاً با آموزش محقق نمی‌شود و تحت تأثیر فاکتورهای متعددی قرار دارد. میلر و همکاران (۲۰۱۷) رویکرد دیگری را دنبال کرده‌اند و معتقدند در انتخاب مدل‌ها و الگوهای تدوین برنامه‌های درسی جدید به اصولی مانند یادگیرنده

^۱. همچنین نگاه کنید به نوروز زاده، فتحی‌اجارگاه و حاتمی (۱۳۹۱). درآمدی بر برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی. تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

^۲. Milliar, P. M

^۳. Ellis, A. K

^۴. Ornstein

^۵. Hunkins

^۶. Riding, P

^۷. Fowell, S

^۸. Levy, P

محوری، هارمونی ساختی، مبتنی بر استاندارد بودن، آینده‌نگری و توجه به شغل توجه شود. آن‌ها معتقدند در طراحی برنامه‌های درسی استفاده از ظرفیت فناوری‌های پیشرفته، پیش‌بینی فضای یادگیری، یادگیری مشارکتی و توجه به اصل رشد انسان ضروری است.

ونزا^۱ (۲۰۱۰) از مدلی استفاده کرده است که آن را استخوان‌بندی طراحی برنامه درسی (معادل انگلیسی ذکر شود) لقب داده و انعطاف‌پذیری را مهم‌ترین ویژگی آن می‌داند. آنچه در فرایند طراحی برنامه‌های درسی رخ می‌دهد تدوین طرحی برای یادگیری است که محتوا (دانش اظهارشده^۲)، فعالیت‌های تدریس، یادگیری و سنجش (دانش عملکردی)، نگرش‌ها و ویژگی‌ها و توانایی‌های کمی و کیفی فارغ‌التحصیلان را در برمی‌گیرد. این مدل متمرکز بر تدریس و یادگیری است و بر ارتباط بین یادگیری قصد شده، ویژگی‌های فارغ‌التحصیلان و خروجی‌های مورد انتظار تأکید دارد. محتوا و ارزشیابی و همچنین ارزشیابان و ممیزان بیرونی در این مدل نقش پررنگی دارند و هدف برنامه اتصال ایجاد کردن بین دانش اظهارشده و دانش عملکردی است. این مدل بر یادگیری و کسب دانش عمیق تأکید خاص دارد و به‌نوعی رشته - محور محسوب می‌شود.

گادامارا اولیویرا^۳ (۲۰۱۳) با نگاه شایستگی - محور (مبتنی بر یادگیرنده) مدلی را پیشنهاد داده است که در نوع خود بسیار کاربردی و دقیق است. دانشجویان در کانون آن قرار دارند که تمام آنچه در مدل آمده برای تربیت آن‌ها است؟؟؟؟. او در تشریح مدل خود می‌گوید دانشجو در این مدل فردی است که باهدف یادگیری وارد دانشگاه شده است و این یادگیری به‌صورت مشارکتی خواهد بود. مشابه این مدل بوویل^۴ و بالی^۵ (۲۰۱۱) مدلی را برای طراحی برنامه‌های درسی پیشنهاد داده‌اند که کاملاً بر دانشجویان متمرکز است. این مدل طیفی از کمترین مشارکت دانشجویان تا طراحی برنامه توسط دانشجویان را نشان می‌دهد. آن‌ها این مدل را مشارکت فعال دانشجویان^۶ (ASP) نام نهاده‌اند. در مدل بوویل و بالی چهار سطح تصمیم‌گیری وجود دارد که در اولی دانشجویان تصمیم‌های دیگران را اجرا می‌کنند و در بالاترین سطح خودشان تصمیم‌گیرنده هستند. آن‌ها در مورد اینکه این مدل مناسب کدام نوع نظام‌های آموزشی است پیشنهادی ارائه نکرده‌اند اما تأکید دارند که میزان مشارکت و دخالت دانشجویان در فرایند طراحی برنامه‌ها با توجه به سیاست دانشگاه تعیین می‌شود.

ولف (۲۰۰۷) در مدلی جامع تدوین برنامه‌های درسی را در سه بخش مرتبط به هم مورد بررسی قرار داده است: چشم‌انداز، برنامه‌ریزی درسی، سازگار کردن و توسعه. در چشم‌انداز به سنجش بافت برنامه، اهداف و نقاط تمرکز برنامه پرداخته می‌شود. بخش برنامه‌ریزی به طراحی برنامه و بازتدوین ساختار برنامه اختصاص دارد و سازگار کردن و توسعه به سازگاری برنامه با اهداف، محتوای دروس و برنامه با تجارب یادگیری می‌پردازد. نکته مهم در این مدل فراتر رفتن از قالب رایج تدوین برنامه و پرداختن به موضوع‌هایی است که موفقیت برنامه درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

^۱ . Veness, D

^۲ . Declarative

^۳ Guadarrama Olivera, L

^۴ . Bovill, C

^۵ . Bulley, C. J

^۶ . Active Student Participation (ASP)

یکی از رویکردها در تدوین برنامه‌های درسی که در کشورمان نیز رایج است رویکرد مبتنی بر سرفصل در برنامه درسی آموزش عالی می‌باشد که متمرکز بر محتوا و یادانشی است که باید انتقال یابد. این رویکرد برنامه درسی را به‌عنوان رویه در نظر می‌گیرد و بر این تأکید دارد که تدوین برنامه‌های درسی تصمیم‌گیری در مورد اقدام‌های آگاهانه، از روی تعهد و رهایی‌بخش است (آنال^۱، لیندن^۲ و مکینن^۳، ۲۰۱۶). در این نگاه برنامه درسی از طریق تعامل پویا بین عمل و تفکر تدوین می‌شود. بر اساس این ایده برنامه درسی مسائل آموزش عالی (محیط در حال تغییر، فعالیت‌های سیاسی، رشد اقتصادی و نوآوری‌های تکنولوژیکی) را شناسایی و از طریق فرایندهای تربیتی برای آن‌ها راه‌حل پیشنهاد می‌کند.

انتخاب مدل و الگوی تدوین برنامه‌های درسی در آموزش عالی هرچند منجر به تسهیل اقدام‌ها می‌شود اما معمولاً با دشواری‌هایی نیز مواجه است که ریشه در نوع نگاه اعضای هیئت‌علمی به‌عنوان کلیدی‌ترین عنصر در تدوین برنامه‌ها دارد و لاتوکا و استارک آن را وابستگی شدید به فرهنگ رشته‌ای می‌نامند. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی به دلیل تغییرات شدید در علم و فناوری با چالش مواجه هستند.

نتیجه‌گیری

همان‌طور که به‌صورت خلاصه بحث شد انتخاب مدل طراحی و تدوین برنامه‌های درسی اهمیت زیادی دارد زیرا استفاده از مدل‌های نامناسب می‌تواند برنامه را با شکست کامل مواجه کند. پریدو^۴ تأکید می‌کند در آموزش عالی معمولاً انتخاب مدل‌های ترکیبی در تدوین و طراحی برنامه‌های درسی رواج دارد و این از یک‌طرف منجر به انعطاف‌پذیری و از طرف دیگر منجر به سردرگمی برنامه‌ریزان می‌شود. کلبانسکی^۵ و فریزر^۶ (۲۰۱۳) معتقدند برای تدوین برنامه‌های درسی تعیین چارچوب مفهومی برنامه که هماهنگ با برنامه راهبردی دانشگاه باشد ضروری است. وجود چنین چارچوبی کار تدوین برنامه‌های درسی را آسان کرده و بین زیر برنامه‌های آموزشی هماهنگی ایجاد می‌کند.

برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی نیازمند رویکردی یکپارچه و تفکر نظام‌مند است و سنگ بنای یک برنامه درسی خوب واحدهای درسی باکیفیت است. فرایند برنامه‌ریزی درسی زمانی بد فهمیده می‌شود که آن را برونداد جلسات عادی اعضای هیئت‌علمی تلقی کنیم (شارما^۷، ۲۰۱۶). تدوین برنامه‌های درسی آموزش عالی مستلزم گفتگو و چانه‌زنی است و این امر مهم‌ترین عامل غنی آن نیز محسوب می‌شود (بوویل^۸ و وولمر^۹، ۲۰۱۸). شارما (۲۰۱۶) معتقد است فرایند برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی سه پیش‌نیاز اصلی دارد: چارچوب تدوین برنامه خاص هر دانشگاه، مشخص بودن گام‌هایی که برای تدوین برنامه طی می‌شود و فهم زندگی یادگیرنده (مسیری که برای ورود به دانشگاه طی کرده است) یا کسی که برنامه برای او

^۱ . Annala, J

^۲ . Lindén, J

^۳ . Mäkinen, M

^۴ . Prideaux, D

^۵ . Klebansky, A

^۶ . Fraser, S

^۷ . Sharma, S

^۸ . Bovill, C

^۹ . Woolmer

نوشته می‌شود. کای^۱ و همکاران (۲۰۱۷) معتقدند برنامه‌ای که بر اساس اصول سازگاری (هماهنگی با برونداها و صلاحیت‌ها)، پیش‌بینی پذیری (پیش‌بینی موفقیت فارغ‌التحصیلان)، ثبات (یکپارچگی و پایداری نسبی در مقابل تحولات)، پیوستگی (استمرار)، همکاری (جلب مشارکت ذی‌نفعان) تدوین شود احتمالاً در مسیر موفقیت قرار گیرد.

با توجه به آنچه در مورد تدوین برنامه‌های درسی و رویکردها و الگوهای آن گفته شد می‌توان نتیجه‌گیری کرد کار تدوین و طراحی برنامه‌های درسی می‌تواند به دو صورت مبتنی بر فرایند و مبتنی بر برونداد انجام گیرد، طراحی برنامه درسی بدون توجه به مأموریت‌های دانشگاه و بافت و زمینه‌ای که دانشگاه در آن قرار دارد غیرممکن است و در کنار این مسائل مشارکت جدی ذی‌نفعان (خصوصاً اساتید، دانشجویان و دانش‌آموختگان) ضرورتی انکارناپذیر و ماهیت دیسیپلینی آن به منجر به تنوع در طراحی برنامه‌های درسی می‌شود. تغییر مأموریت‌های دانشگاه در چند سال اخیر تأثیر زیادی بر برنامه‌های درسی داشته که اثرات آن بر الگوها و فرایند تدوین برنامه‌های درسی نیز غیرقابل انکار است.

منابع

- الیس، آرتور (۲۰۱۴). سرمشق‌های نظریه برنامه درسی. ترجمه یادگار زاده، غلامرضا و سلیمی، جمال (۱۳۹۶). تهران: انتشارات نور علم. فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۵). برنامه درسی چیست. تهران: مهربان نشر.
- فتحی واجارگاه، کوروش؛ موسی‌پور، نعمت اله و یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۹۳). برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی. تهران: نشر استادان مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ضرورت‌ها و فرصت‌ها. آموزش عالی ایران. دوره ۱۵. شماره ۳. ۱۸-۱.
- نلسون، آنابل (۱۳۸۵). طراحی برنامه درسی. (ترجمه یوسف رضاپور، ۱۳۸۵). تهران: انتشارات سمت.

- Annala, J., Lindén, J., & Mäkinen, M. (۲۰۱۶). Curriculum in higher education research. *Researching Higher Education: International perspectives on theory, policy and practice*, ۱۷۱-۸۹.
- Biggs, J. B. (۲۰۱۱). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education (UK).
- Burrell, A. R., Cavanagh, M., Young, S., & Carter, H. (۲۰۱۵). Team-based curriculum design as an agent of change. *Teaching in Higher Education*, ۲۰(۸), ۷۵۳-۷۶۶.
- Bovill, C., & Woolmer, C. (۲۰۱۸). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher Education*, ۱-۱۶.
- Cai, J., Youngblood, V. T., Khodyreva, E. A., & Khuziakhmetov, A. N. (۲۰۱۷). Higher education curricula designing on the basis of the regional labour market demands. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, ۱۳(۷), ۲۸۰۵-۲۸۱۹.
- Guadarrama Olivera, L. (۲۰۱۳). Curriculum and Learning Design for Competencies/Outcomes Based Education: A Systemic View.
- Fung, D. (۲۰۱۷). *A connected curriculum for higher education* (p. ۱۸۲). Ucl Press.
- Hussain, A., Dogar, A. H., Azeem, M., & Shakoor, A. (۲۰۱۱). Evaluation of curriculum development process. *International Journal of Humanities and Social Science*, ۱(۱۴), ۲۶۳-۲۷۱.

^۱. Cai, J

- Klebansky, A., & Fraser, S. (2013). A strategic approach to curriculum design for information literacy in teacher education—Implementing an information literacy conceptual framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(11), 103-120.
- Khan, M. A., & Law, L. S. (2015). An Integrative Approach to Curriculum Development in Higher Education in the USA: A Theoretical Framework. *International Education Studies*, 8(2), 66-76.
- Millear, P. M., Greenaway, R., & Schmidt, J. (2017). Using Curriculum Design Principles to Renew Teaching and Learning in Developmental Psychology. In *Refereed papers from the 4th HERDSA Annual International Conference* (pp. 200-260). Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA).
- Oliva, P. (2008). *Developing the Curriculum*. Boston: published by Little, Brown.
- Prideaux, D. (2003). Curriculum design. *Bmj*, 327(7383), 268-270.
- Riding, P., Fowell, S., & Levy, P. (1995). An action research approach to curriculum development. *Information research*, 1(1), 1-1.
- Sharma, S. (2016). An Article on Developing Relevant Curriculum. *Journal of Business and Economics*, Volume 10, No. 1
- Stark, J. S. and Lattuca, L. R. (1997). *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action*. Boston: Published by Allyn and Bacon.
- Stark, J. S., Lowther, M. A., Hagerty, B. M., & Orczyk, C. (1986). A conceptual framework for the study of preservice professional programs in colleges and universities. *The Journal of Higher Education*, 67(3), 231-208.
- Stefani, L. (2008). Planning teaching and learning: Curriculum design and development. In *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 68-70). Routledge.
- Thomas, L. K., Harden-Thew, K., Delahunty, J., & Dean, B. A. (2016). Team-based curriculum design in creating continuing professional development for university teaching staff.
- Veness, D. (2010). "As simple as possible": the bones of curriculum design. *Curriculum, technology & transformation for an unknown future. Proceedings ascilite Sydney*, 1002-1006.
- Wolf, P. (2007). A model for facilitating curriculum development in higher education: A faculty-driven, data-informed, and educational developer-supported approach. *New Directions for Teaching and Learning*, 2007(112), 10-20.
- Yuksel, U. (2010). Integrating curriculum: Developing student autonomy in learning in higher education. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(8), 1-8.