

غلامرضا یادگارزاده^۱

مقدمه

در میان نهادهای اجتماعی و اقتصادی که ظرف ۹۰۰ سال اخیر با به عرصه وجود گذاشته‌اند، تنها تعداد انگشت‌شماری توانسته‌اند مانند کالج‌ها و دانشگاه‌ها دوام آورند و پایدار بمانند و منشأ خدمات گسترده‌ای شوند (هیرش^۲ و وبر^۳، ۱۹۹۹/ ترجمه امیری، ۱۳۸۰). از نظر تاریخی دانشگاه‌ها دارای سابقه طولانی هستند و هر جا دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی فعال بوده برنامه درسی نیز وجود داشته است. در واقع برنامه‌های درسی به آموزش عالی حیات داده‌اند و از این رو جایگاه ویژه‌ای نیز دارند. برای بررسی برنامه‌درسی آموزش عالی باید بین دو جایگاه واقعیت آموزشی و واقعیت دانشی تمایز قائل شد. در جایگاه آموزشی برنامه‌درسی دارای سابقه‌ای به قدمت دانشگاه است در حالیکه در واقعیت دانشی برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی مد نظر قرار می‌گیرد (فتحی‌واجارگاه و همکاران، ۱۳۹۳). همانند مفهوم برنامه درسی در حالت کلی، برنامه درسی آموزش عالی نیز با ابهام و پیچیدگی در تعریف (هیون^۴ و همکاران، ۲۰۰۶؛ استارک^۵ و لاتوکا^۶، ۱۹۹۷) مواجه است، برداشت‌ها از آن در منابع مختلف متعدد است و تعریف استاندارد برای این مفهوم در آموزش عالی وجود ندارد (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۰). برغم سابقه طولانی (پرکین^۷، ۱۹۹۱) ریشه آن را در تحصیل علوم سه گانه^۸ -گرامر، معانی و بیان و منطق- و چهارگانه^۹ -حساب، هندسه، نجوم و موسیقی- می‌داند، برنامه‌درسی آموزش عالی به عنوان یک موضوع مطالعاتی سابقه زیادی ندارد و در چند سال اخیر مورد توجه قرار گرفته استدر مقاله حاضر تلاش شده تا مفهوم برنامه درسی آموزش عالی مورد مذاقه قرار گرفته است.

برنامه درسی آموزش عالی چیست؟

استارک و لاتوکا (۱۹۹۷) می‌گویند:

"اگر از هر دانشجویی بپرسید که برنامه‌درسی دانشگاهی چیست؟ یک جواب آماده را دریافت خواهید کرد. تقریباً همه افراد، برنامه‌درسی را مجموعه‌ای از دروس و یا تجربیات مورد نیاز برای تکمیل یک مدرک آموزشی می‌دانند. اگر بطور عمیق‌تر این موضوع را مورد بحث قرار دهید ملاحظه خواهید کرد که این پاسخ‌های آماده متفاوت خواهند بود. یعنی بعضی از پاسخ‌دهندگان به دروسی که یک مؤسسه آموزش عالی ارائه می‌کند اشاره و بعضی بر مجموعه‌ای از دروس اخذ شده توسط دانشجویان تأکید می‌کنند. بعضی دیگر تجارب غیر رسمی 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 در حالیکه افراد دیگر چنین نظری ندارند." (ص ۳).

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

^۲. Hirsch, W. Z

^۳. Weber, L. E

^۴. Hyun, E

^۵. Stark, J. S

^۶. Lattuca, L. R

^۷. Perkin

^۸. Trivium

^۹. Quadrivium

لذا برنامه درسی آموزش عالی نوعاً مجموعه‌ای از دروس در یک دوره تحصیلی یا مجموعه‌ای از دوره‌ها در یک برنامه آموزشی را به ذهن متبادر می‌کند. این در حالی است که تعریف مشخصی از برنامه درسی آموزش عالی ارائه نشده است. هیون و همکاران (۲۰۰۶) می‌گویند گاهی خود اعضای هیأت علمی نیز برداشت دقیقی از اینکه برنامه درسی آموزش عالی چیست و به چه کار می‌آید؟ ندارند. بارت و کوتاه (۲۰۰۵) نیز عبارت "گم و یا ناپیدا" را در مورد برنامه درسی به کار می‌برند و به دلیل چند بعدی بودن ارائه تعریف قابل قبول برای همگان را سخت و غیر ممکن می‌دانند (ص ۲۵).

استارک و لاتوکا (۱۹۹۷) به نقل از استارک و لاورتر^۲ می‌گویند:

- "سال‌ها تلاش برای تعریف برنامه درسی بی نتیجه بوده و حتی منجر به تفاهم بر سر عناصر آن نیز نشده است؛ اما در جمع‌بندی تعاریف می‌توان گفت در بسیاری از آنها 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 چهارچوب درسی که یک دانشگاه فراهم می‌کند" (ص ۷).

بررسی‌ها نشان می‌دهد که بین اندیشمندان این حوزه بر روی چستی برنامه درسی و عناصر آن 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 (۱۹۹۷) می‌گویند: "اعضای هیأت 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" (ص ۱۱). توتته^۳ و همکاران (۲۰۱۳) در تأیید این موضوع معتقدند برداشت‌ها از برنامه درسی در آموزش عالی تا حد زیادی وابسته به نقشه ذهنی کاربران دانش و تابع مفهومی به نام رشد علمی است.

در تبیین یک چارچوب برای تعریف برنامه درسی استارک و لاتوکا (۱۹۹۷) بحث می‌کنند:

"از نیمه دهه ۱۹۸۰ نوشته‌ها و مستندات زیادی بر تمرکز روی واژه مبهم برنامه درسی اصرار داشتند. استفاده از مفهوم برنامه درسی غالباً از طریق صفات مبهم دیگری مثل مرتبط بودن، سخت بودن و نیز فرایندهای تعریف‌نشده مثل ترکیب کردن و وحدت بخشیدن اصلاح شده است. یک برنامه درسی می‌تواند به‌عنوان یک پدیده «فاقد تمامیت»^۴ در نظر گرفته شود و یا در حالت «بی‌نظم و ترتیب»^۵ باشد ولی معنی این واژه‌ها موضوعی است که به تفسیر گوینده و شنونده آن مربوط می‌شود. سؤال این است که آیا مأموریت و یا هدف دانشگاه‌ها این است که فاقد ترکیب و وحدت باشند؟ آیا مجموعه‌ای دروس در نظر گرفته شده این مأموریت را انجام می‌دهند؟ آیا

^۱ . Missing
^۲ . Lawther, S
^۳ . Totté, N
^۴ . Integrity
^۵ . Disarray

روش‌ها و راهبردهای انتخاب‌شده در تدریس توسط متخصصان امر و یا توسط همه افراد فوق‌الذکر به عمل می‌آید؟ به نظر می‌رسد که فقط هنگامی که یک تعریف عملیاتی از برنامه درسی وجود داشته باشد، این بحث جهت پیدا می‌کند. اگر بین جنبه‌های مختلف تعلیم و تربیت و نیاز به تغییر موردنظر تفاوت قائم شویم، قادر به بحث در مورد اصلاح برنامه درسی به‌طور معنی‌داری خواهیم بود" (ص ۸).

بارنت^۱ و کوآته^۲ (۲۰۰۵) براین باورند برنامه درسی در آموزش عالی به صورت ضمنی تحت تأثیر عوامل مختلفی است که برداشت‌ها از آن را تحت تأثیر قرار می‌دهند. بافت اجتماعی، قدرت فراگیر برنامه درسی پنهان و دانش حوزه‌های موضوعی مواردی هستند که چارچوب برنامه درسی را تحت تأثیر مستقیم قرار می‌دهند. آنها معتقدند در دانشگاه برنامه درسی می‌تواند به عنوان برون‌داد^۳، یک مورد خاص^۴، فرهنگ^۵، بازتولید^۶، انتقال^۷ و مصرف^۸ مطرح باشد. هریک از این تلقی‌ها از برنامه درسی در آموزش عالی تابع مأموریت دانشگاه و انتظارات جامعه خواهد بود. بر این اساس است که کریستین‌سن^۹ و ایرینگ^{۱۰} (۲۰۱۱) هر نوع تغییری در کارکردها، مأموریت‌ها و وظایف دانشگاه را مستلزم تغییر برداشت‌ها از برنامه درسی می‌دانند.

برنامه درسی آموزش عالی می‌تواند یک‌ذره بین برای تغییر اجتماعی باشد و به‌عنوان نیروی تغییر عمل کند؛ هرچند عواملی مانند رشد علمی، تحول مفهوم دانش، تغییر ویژگی‌های جمعیتی دانشجویان، تقاضاهای اجتماعی و ... بر آن اثر می‌گذارند (باستیدو^{۱۱}، ۲۰۰۵). 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 به‌عنوان 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).

درمجموع بررسی متون علمی مرتبط با برنامه درسی آموزش عالی نشان می‌دهد سه برداشت رایج از این مفهوم وجود دارد: تجارب یادگیری، درگیر شدن^{۱۲} و طرح علمی^{۱۳}. برخی معتقدند در آموزش عالی برنامه‌های درسی را می‌توان به تجارب یادگیری تعبیر کرد (اولیور^{۱۴} و همکاران، ۲۰۰۸؛ دیویس^{۱۵}، ۲۰۱۱؛ لیتزنگر^{۱۶} و همکاران، ۲۰۱۱ و کلی^{۱۷}، ۲۰۰۹). توتو و همکاران (۲۰۱۳) این برداشت را کلی دانسته و معتقدند هرچند تجارب یادگیری در آموزش عالی نیز

-
۱. Barnett, R
 ۲. Coate, K
 ۳. Outcome
 ۴. Special
 ۵. Culture
 ۶. Reproduction
 ۷. Transformation
 ۸. Consumption
 ۹. Christensen, C. M
 ۱۰. Eyring, H. J
 ۱۱. Bastedo, M. N
 ۱۲. Engagement
 ۱۳. Academic plan
 ۱۴. Oliver, R
 ۱۵. Davis, B
 ۱۶. Litzinger, T
 ۱۷. Kelly, A

مصدق دارد اما تمامی آنچه در دانشگاه رخ می‌دهد را پوشش نمی‌دهد. در مقابل هیون و همکاران (۲۰۰۶) با محور قرار دادن تجربه در برنامه درسی آموزش عالی معتقدند در دانشگاه محور کار بر یادگیری و پیش‌بینی تجارب یادگیری برای دانشجویان و اساتید است. هیون (۲۰۰۶) با محور قرار دادن محتوا، فرد و بافت یا زمینه در برنامه درسی دانشگاه بر نقش تجربه یادگیری و فراهم کردن تجارب مفید توسط افراد درون دانشگاه تأکید می‌کند.

برنامه درسی به‌عنوان به درگیر شدن توسط بارت و کوتاه (۲۰۰۵) پیشنهاد شده و دارای سه بلوک سازنده اصلی دانستن^۱، عمل کردن^۲ و شدن^۳ است. آنها با تمایز قائل شدن بین دانش و دانستن آن را فعال، واقعی و دارای مؤلفه‌های پویا می‌دانند. دانستن بلوک اصلی تشکیل دهنده برنامه درسی است و باید به گونه‌ای فکورانه در مورد آن بحث کرد. دانستن سازنده دانش است و مستلزم درگیری و ارتباط فعال با موضوع است. برنامه درسی بلوک دومی دارد که همواره وجود داشته و برنامه‌های درسی با عمل و اقدام عجین بوده‌اند. عمل یا اقدام جزء جدایی ناپذیر دوره‌های اعطای مدرک در گذشته بوده است. بلوک کامل کننده دو بلوک قبلی "شدن" است و به زعم بارت و کوتاه (۲۰۰۵) دانش و مهارت دو عنصر ساختاری در برنامه‌های درسی آموزش عالی هستند اما در عین حال هر دو آنها در معرض خطر تعبیر و تفسیر محدود قرار دارند. اقدام به دو دلیل تفسیر محدود و عدم انسجام کافی نمی‌توانند نمایانگر برنامه درسی آموزش عالی باشند. حتی اگر دانستن و عمل کردن به طور صحیح درک و تعبیر و تفسیر شوند و نیز به خوبی با هم ترکیب و تلفیق شوند، باز هم نمی‌توانند عناصر ضروری برای شکل‌گیری برنامه درسی در آموزش عالی را فراهم کنند مگر آن که عنصر سومی به آنها افزوده شود و این همان شدن است. شدن در برنامه درسی آموزش عالی شدن معادل آن چیزی است که در درون دانشجو رخ می‌دهد.

بارت و کوتاه (۲۰۰۵) با توسل به ۹ منطقه تأثیر در برنامه درسی شامل: "محیط بیرون و درون جامعه علمی؛ ابعاد معرفت‌شناختی، عملی و هستی‌شناسی؛ معیارهای حقیقت و عملکرد درست؛ جهت‌گیری‌های مدیریتی، علمی و روند بازار؛ تمرکز بر ابعاد محلی، ملی و بین‌المللی؛ جهت‌گیری در ارتباط با گذشته، حال و آینده؛ متمرکز بر یک موقعیت ویژه و یا عمومی و فراگیر؛ جهت‌گیری‌های انتقادی و حمایتی و توجه به بازتاب و ارتقاء خود"، ارتباط سه بلوک اصلی سازنده برنامه درسی را در حوزه‌های علوم انسانی، هنر، علوم و فناوری و موضوعات فنی و حرفه‌ای تصویر کرده‌اند.

برنامه درسی آموزش عالی به‌عنوان 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، ۱۹۹۷؛ بیگز^۴ و تانگ^۵، ۲۰۱۱). دی‌ژور^۶ (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 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 (۱۹۹۷) در تبیین طرح علمی می‌گویند: "بنابراین برنامه درسی را به‌عنوان یک برنامه علمی تعریف می‌کنیم زیرا هدف آن تقویت پیشرفت علمی فراگیران است. این برنامه به‌طور ذهنی با گروه خاصی از فراگیران در داخل

^۱ . Knowing

^۲ . Acting

^۳ . Being

^۴ . Biggs, J

^۵ . Tang, C

^۶ . DeZure, D

محدوده‌های اهداف آن فراگیران طراحی می‌شود. یکی از نتایج مهم این تمرکز آن است که برنامه‌ریزان در ابتدای امر، تعلیم و تربیت فراگیران را به‌عنوان 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 بردارد. طرح علمی شامل «چرایی» و «چگونگی» یادگیری دانشجویان و این که چه چیزی را فراگیرند 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 برمی‌گیرد (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).

در چنین شرایطی همان‌طور که استارک و لاتوکا (۱۹۹۷) و فتحی‌واجارگاه (۱۳۹۰) معتقدند در نظر گرفتن برنامه درسی به‌عنوان برنامه علمی با عناصر زیر شاید بتواند حق مطلب را در مورد برنامه درسی دانشگاهی برآورده نماید:

- ۱- هدف^۱: منظور هدف کلی است که دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی که باید یاد گرفته شوند را در برمی‌گیرد.
- ۲- محتوا^۲: منظور مواد یا محتوای درسی است که در درون آن تجربیات یادگیری قرار داده شده است.
- ۳- توالی^۳: منظور تنظیم مواد درسی است که تمایل به هدایت نتایج خاصی برای یادگیرندگان دارد.
- ۴- یادگیرندگان^۴: منظور اطلاعات مربوط به یادگیرندگان برای استفاده کسانی است که این برنامه را طراحی می‌کنند.

۵- جریان آموزش^۵: منظور فعالیت‌های آموزشی است که از طریق یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد.

۷- ارزشیابی^۶: منظور استراتژی‌های مورد استفاده برای تعیین مهارت‌ها، دانش‌ها، گرایش‌ها و تغییر رفتار به‌عنوان نتیجه جریان یادگیری است.

۸- تطبیق^۷: منظور انجام تغییرات در برنامه باهدف افزایش یادگیری بر اساس تجربه و ارزشیابی است. در تعریف برنامه درسی آموزش عالی عناصر فوق بدون توجه به عوامل اثرگذار درونی و بیرونی معنی پیدا نمی‌کنند. آنچه به‌عنوان فرایند تدریس، یادگیری و پژوهش در دانشگاه در جریان است تحت تأثیر انتظارات، فرهنگ‌سازمانی، 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.

مقایسه سه برداشت فوق از مفهوم برنامه درسی آموزش عالی نشان می‌دهد هر یک از آن‌ها مزایا و معایب خاص خود را دارند. برداشت "تجارب یادگیری" بسیار کلی است و با کارکردهای آموزش عالی (آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی) سازگاری دارد اما دقیق نیست. در مقابل دو برداشت دیگر تناسب بیشتری با آموزش عالی دارند. اگر بخواهیم دو برداشت "طرح علمی" و "درگیر شدن" را باهم مقایسه کنیم می‌توان گفت طرح علمی فنی‌تر و جامع‌تر از برداشت دیگر است. در مقابل "برنامه درسی به‌عنوان درگیری" با ماهیت آموزش عالی و تولید دانش سازگاری بیشتری دارد و به‌نوعی می‌توان گفت با روندهای جدید در برنامه درسی نوین تناسب بیشتری دارد.

^۱. Goal

^۲. Content

^۳. Sequence

^۴. Learners

^۵. Instructional

^۶. Evaluation

^۷. Adjustment

همان‌طور که مشاهده می‌شود موضوع تعریف، عناصر تشکیل‌دهنده و دامن تحت پوشش برنامه‌های درسی آموزش عالی مانند خود حوزه برنامه درسی دارای تنوع دیدگاه و تعدد ابعاد است. 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. برنامه درسی در آموزش عالی می‌تواند عرصه‌ای برای مهندسی اجتماعی باشد (ژوزف^۱، ۲۰۱۵)؛ با این نگاه مؤسسات آموزش عالی باید بالاترین مسئولیت‌پذیری را برای توسعه دانش، ایجاد صلاحیت اجتماعی و توسعه تفکر در جامعه را داشته باشند (اشنایدر^۲، ۱۹۹۷). این امر میسر نخواهد شد مگر در بستر برنامه‌های درسی و همانند برنامه درسی در حالت کلی نباید در مرحله تعریف متوقف شویم.

^۱ . Joseph, S

^۲ . Schneider, C. G

منابع:

فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۹۰). طراحی و اعتبار بخشی الگوی اصلاح و بازنگری برنامه های درسی علوم انسانی دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی ایران. پژوهشکده مطالعات فرهنگی (طرح پژوهشی).

فتحی‌واجارگاه، کورش؛ موسی‌پور، نعمت‌الله و یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۹۳). برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی. تهران: انتشارات مهربان نشر.

هیرش، ورنر و وبر، لوک (۱۹۹۹). چالش های آموزش عالی در هزاره سوم، (ترجمه افراسیاب امیری، ۱۳۸۰). تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.

- Barnett, R and Coate, K (۲۰۰۵) *Engaging the curriculum in higher education*. Berkshire: The Society for Research in Higher Education, Open University Press.
- Bastedo, M (۲۰۰۵). Curriculum in American Higher Education. In: Altbach, p (Ed) *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political, and Economic Challenges*, Johns Hopkins University Press.
- Biggs, J and Tang, C (۲۰۱۱) *Teaching for quality learning at university* (۴th Ed.). Buckingham: Society for Research in Higher Education, Open University Press.
- Christensen, C. M., & Eyring, H. J. (۲۰۱۱). *The innovative university: Changing the DNA of higher education from the inside out*. John Wiley & Sons.
- Davis BW (۲۰۱۱) A conceptual model to support curriculum review, revision, and design in an associate degree nursing program. *Nursing Education Perspectives*, vol ۳۲, no ۶, pp ۳۸۹-۳۹۴.
- Dezure, D. (۲۰۰۲). Curriculum, Higher Education. In: *Encyclopedia of Education*, edited by James W. Guthrie, New York: MacMillan.
- Joseph, S. (۲۰۱۵). Curriculum Politics in Higher Education: What Educators need to do to Survive. *International Journal of Higher Education*, Vol. ۴, No. ۳.
- Kelly, AV (۲۰۰۹) *The curriculum: Theory and practice* (۶th Ed). London: Sage Publications.
- Hyun, E., Kretovics, M., & Crowe, A. (۲۰۰۶). Curriculum characteristics of time-compressed course in a US higher education institution. *Educational Research and Reviews*, ۱(۲), ۲۹.
- Lattuca, L. R. (۲۰۰۷). Curricula in International Perspective. In: *International Handbook of Higher Education*, edited by Forest, James and Altbach, Philip G. J.F, Published by Springer.
- Litzinger, TA, Lattuca LR, Hadgraft RG and Newstetter WC (۲۰۱۱). Engineering Education and the development of expertise. *Journal of Engineering Education*, vol ۱۰۰, no ۱, pp ۱۲۳-۱۵۰.
- Oliver, R, Kersten, H, Vinkka-Puhakka, H, Alpasan, G, Bearn, D, Cema, I, Delap, E, Dummer, P, Goulet, JP, Gugushe, T, Jeniati, E, Jerolimov, V, Kotsanos, N, Krifka, S, Levy, G, Neway, M, Ogawa, T, Saag, M, Sidlauskas, A, Skaleric, U, Vervoorn, M, White, D (۲۰۰۸) Curriculum structure: principles and strategy. *European Journal of Dental Education*, vol ۱۲, no ۱, pp ۷۴-۸۴.
- Stark, J. S. and Lattuca, L. R.. (۱۹۹۷). *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action*. Boston: Published by Allyn and Bacon.
- Schneider, CG, (۱۹۹۷). From diversity to engaging difference: A framework for the higher education curriculum. In Cloete, N, Muller, J, Makgoba, MW & Ekong, D (eds), *Knowledge, Identity and Curriculum Transformation in South Africa*. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Totté, N; Huyghe, S. & Verhagen, A. (۲۰۱۳). Building the curriculum in higher education: a conceptual framework. Academic Development Unit, KU Leuven, Belgium.