



Development of a Responsive Curriculum in the Field of Educational Sciences: A Qualitative Study of Inhibiting and Facilitating Factors

Mohammadhassan Hassani¹, Haiedeh Ashouri^{2✉}, Fatemeh Ahmadbeigi³,
Marzieh Ramezani⁴

1. PhD student, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (E-mail: mhhassani510@gmail.com)
2. Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran (E-mail: Ashouri.hs@gmail.com)
3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (E-mail: fahmadbeigi@yahoo.com)
4. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (E-mail: marziehramezani2@gmail.com)

Article Info

Article type:

Research Article

Article History:

Received: 19 July 2024

Revised: 29 January 2025

Accepted: 17 February 2025

Published: 21 September 2025

Keywords:

curriculum, educational
science, responsive,
responsive curriculum,
university

ABSTRACT

Objective: This research aimed to identify factors that inhibit and facilitate the development of a responsive curriculum in the field of educational sciences.

Method: To achieve the desired goal, the researcher used a qualitative approach of thematic analysis. The participants of the research were expert faculty members and experts in the field of curriculum planning and experts in the field of higher education and university planning, of which 18 people were selected as a purposive sample. The data collection tool was a semi-structured interview. Thematic analysis coding method was used to analyze the data and King and Harrocks method was used to validate the data

Results: The results showed that a total of 46 primary codes, 13 basic themes, 5 organizing themes, under two overarching themes of inhibiting factors and facilitating factors of curriculum development were included.

Conclusion: Based on the findings, universities and higher education institutions and the field of educational sciences, in order to move towards a responsive curriculum, should consider a set of inhibiting and facilitating factors in the formulation, development, and implementation of the curriculum of the field of educational sciences, because the development of a responsive curriculum requires in parallel the elimination of inhibiting factors and the strengthening and attention to facilitating factors; in addition, any action and policy-making in this field requires a systematic and multidimensional view, taking into account all structural, technical, strategic, cultural, and social elements and dimensions.

Cite this article: Hassani, M., Ashouri, H., Ahmadbeigi, F., & Ramezani, M. (2025). Development of a Responsive Curriculum in the Field of Educational Sciences: A Qualitative Study of Inhibiting and Facilitating Factors. *Journal of Learner Based Curriculum and Instruction*, 4(2), 86-108. DOI: 10.22034/cipj.2025.62556.1134



Extended Abstract

Introduction

Curriculum is one of the main areas and drivers of transformation and accountability of the university, so it should be given more attention in the development and excellence of the university. The field of educational sciences is not exempted from this, considering the many stakeholders and the significant role and influence it has in the society. Despite the concern that exists in this regard, the curriculum of educational sciences based on accountability criteria has not been studied so far. In order to cover this scientific gap in the country, this research has conducted a qualitative study of the inhibiting and facilitating factors in the development of a responsive curriculum in the field of educational sciences.

Method

To achieve the desired goal, the researcher used a qualitative approach of thematic analysis. The participants of the research were expert faculty members and experts in the field of curriculum planning and experts in the field of higher education and university planning, of which 18 people were selected as a purposive sample. The data collection tool was a semi-structured interview. Thematic analysis coding method was used to analyze the data and King and Harrocks method was used to validate the data.

Result

Following the analysis of the qualitative data, two main themes emerged. The results showed that a total of 46 primary codes, 13 basic themes, 5 organizing themes, under two overarching themes of inhibiting factors and facilitating factors of curriculum development were included. According to what was said in the methodology section, the findings of this study were obtained according to specific procedures of thematic analysis at three basic, organizing and comprehensive levels. Thus, after reviewing the interviews several times and checking the codings with the software (maxqda24), 46 unique initial codes were identified. Then, in the first step of identifying the themes, 13 basic themes were formed through summarizing, categorizing and paying attention to the overlaps in the initial codes. In the second step, the 13 basic themes were placed under 5 organizing themes, considering the overlaps. Then, and in the continuation of this process, the organizing themes that had some kind of overlap and common semantic load were formulated at a more abstract level and in the form of two comprehensive themes, which were indicative of the main and final themes of the present study.

The factors inhibiting a responsive curriculum express the obstacles and limitations that exist in the path of developing the educational sciences curriculum towards responsiveness. The factors inhibiting the development of a responsive curriculum in this research relate to three areas: "structural constraints and barriers," "strategic constraints and barriers," and "technical constraints and barriers."

The factors facilitating responsive curriculum in the field of educational sciences are those factors that simplify the development of responsive curriculum and reduce the difficulties in moving towards curriculum responsiveness. The factors facilitating the development of responsive curriculum in this study, according to the diagram, relate to two areas: "developmental factors" and "contextual factors."

Conclusion

Based on the findings, universities and higher education institutions and the field of educational sciences, in order to move towards a responsive curriculum, should consider a set of inhibiting and facilitating factors in the formulation, development, and implementation of the curriculum of the field of educational sciences, because the development of a responsive curriculum requires in parallel the elimination of inhibiting factors and the strengthening and attention to facilitating factors; in addition, any action and policy-making in this field requires a systematic and multidimensional view, taking into account all structural, technical, strategic, cultural, and social elements and dimensions. Finally, it should be noted that in designing and developing a responsive curriculum model, first of all, it is necessary to recognize environmental and contextual conditions and factors, because many environmental factors are beyond control and intervention and may play a deterrent role, but some factors can be adjusted and changed to some extent. Therefore, secondly, an effort to establish a connection between strategies and environmental conditions in order to coordinate and align environmental conditions with the goals of the responsive curriculum and vice versa, adapting the goals of the curriculum to the requirements, conditions, and environmental facilities can be helpful.



توسعه برنامه درسی پاسخگوی رشته علوم تربیتی: مطالعه کیفی عوامل بازدارنده و تسهیل کننده

محمدحسن حسنی^۱ , هایده عاشوری^۲ , فاطمه احمدبیگی^۳ , مرضیه رضانی^۴ 

۱. دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (رایانامه: mhassani510@gmail.com)
۲. نویسنده مسئول، استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران (رایانامه: Ashouri.hs@gmail.com)
۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (رایانامه: fahmadbeigi@yahoo.com)
۴. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (رایانامه: marziehramezani2@gmail.com)

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی سابقه مقاله: تاریخ دریافت: ۲۹ تیر ۱۴۰۳ تاریخ بازنگری: ۱۰ بهمن ۱۴۰۳ تاریخ پذیرش: ۲۹ بهمن ۱۴۰۳ تاریخ انتشار: ۳۰ شهریور ۱۴۰۴ کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، برنامه درسی پاسخگو، دانشگاه پاسخگو، علوم تربیتی	هدف: این تحقیق با هدف شناسایی عوامل بازدارنده و تسهیل کننده توسعه برنامه درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی انجام شد. روش پژوهش: برای نیل به هدف موردنظر، پژوهشگر از رویکرد کیفی از نوع تحلیل مضمون استفاده نمود. مشارکت کنندگان پژوهش اعضای هیأت علمی متخصص و صاحب نظر در حوزه برنامه ریزی درسی و خبرگان حوزه برنامه ریزی آموزش عالی و دانشگاه بودند که از این میان، ۱۸ نفر به عنوان نمونه هدفمند انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها مصاحبه نیمه ساختار یافته بود. برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش کدگذاری تحلیل مضمون و به منظور اعتباریابی داده ها، از روش کینگ و هاروکس استفاده شد. یافته ها: یافته ها نشان داد که در مجموع ۴۶ کد اولیه، ۱۳ مضمون پایه، ۵ مضمون سازمان دهنده، ذیل دو مضمون فراگیر عوامل بازدارنده توسعه برنامه درسی پاسخگو و عوامل تسهیل کننده برنامه درسی پاسخگو قرار گرفتند. نتیجه گیری: بر اساس یافته ها، دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی و رشته علوم تربیتی برای حرکت به سمت و سوی برنامه درسی پاسخگو، می بایست مجموعه عوامل بازدارنده و تسهیل کننده را در تدوین، توسعه و اجرای برنامه درسی رشته علوم تربیتی مورد توجه قرار گیرد چراکه توسعه برنامه درسی پاسخگو به صورت موازی نیازمند رفع عوامل بازدارنده و تقویت و توجه به عوامل تسهیل کننده است؛ ضمن اینکه هرگونه اقدام و سیاست گذاری در این زمینه نیازمند نگاه نظام مند و چندبعدی با در نظر گرفتن تمامی عناصر و ابعاد ساختاری، فنی، راهبردی، فرهنگی، اجتماعی است.

استناد: حسنی، محمدحسن؛ عاشوری، هایده؛ احمدبیگی، فاطمه؛ رضانی، مرضیه (۱۴۰۴). توسعه برنامه درسی پاسخگوی رشته علوم تربیتی: مطالعه کیفی عوامل بازدارنده و تسهیل کننده. *برنامه درسی و آموزش یادگیرنده محور*، ۴(۲)، ۸۶-۱۰۸. DOI: 10.22034/cipj.2025.62556.1134



مقدمه

ایده‌پردازان آموزش عالی بر این عقیده هستند که نقش، ماهیت، مأموریت‌ها و اهداف نظام آموزش عالی متناسب با تحولات دنیای معاصر در حال تغییر مداوم است (هولم نیلسن^۱، ۲۰۱۳؛ آنگریانی و ویجای^۲، ۲۰۱۷). به‌رغم رشد شتابان کمی دانشگاه‌ها و دانشجویان در سال‌های اخیر، برخی ضعف‌های کارکردی آموزش عالی توجه بسیاری از سیاستگذاران و مدیران را به ضرورت پاسخگویی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی معطوف ساخته است. اگر چه پاسخگویی در آموزش عالی موضوع جدیدی نیست اما به نظر صاحب‌نظران، شرایط جدید جهانی و مسائل داخلی کشورها نیاز به آن را روزافزون نموده است. لویل^۳ (۲۰۰۵) معتقد است موضوعاتی چون ارتباط با صنعت، سرمایه‌گذاری دولت‌ها، افزایش شهریه‌ها و هزینه‌های تحصیل و توجه مردم به مساله کیفیت از دلایل عمده توجه به پاسخگویی است. افزون بر این‌ها، تبدیل آموزش عالی نخبه‌گرا به آموزش توده‌ای، محدودیت بودجه آموزش عالی در سال‌های اخیر، چالش‌های به وجود آمده در مورد شکل‌های سنتی مدیریت به‌ویژه مداخله زیاد دولت‌ها در امور دانشگاه‌ها و در پی آن تفویض اختیار به دانشگاه‌ها باعث گردیده پاسخگویی و ممیزی در دانشگاه‌ها اهمیت یابد (نیو^۴، ۱۹۸۰؛ به نقل از نیلی و همکاران، ۱۳۸۹). با توجه به افزایش تعداد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و به تبع آن افزایش تعداد پذیرفته شدگان ورود به دانشگاه‌ها، زمینه سازی برای اشتغال دانش‌آموختگان و کاهش بیکاری یکی از مأموریت‌های اصلی دولت‌ها بوده است (چان، لین^۵، ۲۰۱۵). عدم توجه به این امر منجر به تربیت دانش‌آموختگانی خواهد شد که بین دانش و مهارت‌های آنان با نیازها و الزامات مشاغل تناسب وجود نخواهد داشت (هنمان، لیفنر^۶، ۲۰۱۰). پارادایم برنامه درسی پاسخگو، یکی از راهبردهای بنیادین جهت حل بسیاری از چالش‌های اصلی آموزش عالی و نیز ارتقای کیفیت و اثربخشی دانشگاه است.

صاحب‌نظران و نتایج یافته‌های مختلف بومی حاکی از آن است که آموزش عالی ایران در راستای ایفای نقش‌ها و پاسخگویی به انتظارات نوین با چالش‌ها و مشکلات عدیده‌ای روبرو است (سرکار آرائی، ۱۳۹۳؛ یمینی دوزی سرخابی، ۱۳۸۰؛ عزیزی، ۱۳۹۳؛ فتحی واجارگاه و همکاران، ۱۳۹۰؛ نظر زاده زارع، ۱۳۹۵: ۲۰۹-۲۱۰؛ بهشتی و همکاران، ۱۴۰۰؛ حسین‌پور، ۱۳۹۱؛ حاتمی، ۱۳۹۵؛ تقی زاده کرمان و همکاران، ۱۳۹۴؛ علی محمدلو و همکاران، ۱۳۹۳؛ برادران حقیر و همکاران، ۱۳۹۸؛ عزیزی، ۱۳۸۵)، که تأمل و تمرکز بر برنامه‌درسی به عنوان اصلی‌ترین عنصر و به تعبیری قلب آموزش (نیلی و همکاران، ۱۳۸۹)، و حرکت در جهت پاسخگو نمودن آن، می‌تواند راهبردی اثربخش و جهت برون‌رفت از چالش‌های موجود آموزش عالی باشد (ترک زاده و نکومند، ۲۰۱۵؛ امین خندقی و پاک مهر، ۱۳۹۲؛ ترک زاده و همکاران، ۱۳۹۹؛ فتحی واجارگاه، ۱۳۹۴). در واقع یکی از حوزه‌های نظام آموزش عالی، برنامه درسی است که موفقیت، پایداری و اثرگذاری آن منوط به پاسخگویی به موقع آن به محیط، مخصوصاً محیط آموزش عالی، است. می‌توان بیان کرد که پاسخگویی برنامه درسی، توجه به نیازها، مطلوبیت‌ها و اقتضائات محیطی و تلاش برای توسعه نوآوری، بهبود کیفیت در ایفای نقش‌ها و کارکردهای خود، پویایی و پیشرفت جامعه، رقابت جویی، خلاقیت و نوآوری و ارتباط با محیط است (ترک زاده و نکومند، ۲۰۱۵). این موضوع از باب و منظر حوزه علوم انسانی و بالاخص رشته علوم تربیتی اهمیت و ضرورت دوچندانی می‌یابد، چراکه امروزه این اعتقاد وجود دارد که اگرچه برخورداری از منابع طبیعی و ثروت برای هر جامعه‌ای لازم است، اما آنچه که در حقیقت سرمایه پایدار هر جامعه‌ای را تشکیل می‌دهد، افراد و سرمایه انسانی آن است که از لحاظ فکری، عاطفی و اجتماعی تربیت شده باشند؛ بر همین اساس توسعه علوم مربوط به «انسان» اهمیت ویژه‌ای می‌یابد و علوم تربیتی، به‌عنوان یکی از زیرمجموعه‌ها و شاخه‌های اصلی علوم انسانی، مبحث اصلی آن «تربیت» و «انسان» است و همانگونه که صاحب‌نظران این عرصه ابراز داشته‌اند، هدف اصلی تربیت، رشد و شکوفایی تمام استعدادهای انسان است. بر این اساس، علوم تربیتی یعنی علوم رشد و شکوفایی تمامی توانایی‌ها و استعدادهای انسانی و در واقع، وجود سرمایه‌های انسانی شایسته، تنها از

1. Holm-Nielsen
2. Angreani & Vijaya
3. Leveille
4. Neave
5. Chan & Lin
6. Hennemann & Liefner

طریق تربیت امکان پذیر است. لذا توسعه این رشته جایگاه و اهمیت ویژه‌ای دارد (بلاغت، ۱۳۹۰)، علاوه، رشته علوم تربیتی از حیث اشتغال دانش‌آموختگان نیز دارای فرصت‌ها و گستردگی قابل توجهی است، چراکه علاوه بر آموزش و پرورش، دیگر سازمانی‌های خدماتی، صنعتی و نظامی نیز از خدمات دانش‌آموختگان رشته علوم تربیتی بهره‌مند می‌گردند (کرامتی و انصاری، ۱۳۹۵)؛ بنابراین، پاسخگویی برنامه درسی در این رشته یکی از ضروریات اساسی است.

اما در عین حال، از بعد تجربی و عملیاتی، شواهد حاکی از آن است که برنامه‌های درسی در سطح دانشگاه‌ها ارتباط کمی با واقعیات محیط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و فناوری دارند و عملاً پاسخگو نیستند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴: ۳۶؛ ترک‌زاده و کشاورزی، ۱۳۹۴). به بیان دیگر، به رغم اهمیت و ضرورتی که به صورت تئوریک در باب برنامه‌درسی پاسخگو بیان شده است، اما در میدان عمل، نقص و خلاء این رویکرد احساس می‌شود.

از بعد دیگر، تمرکز و پردازش ویژه بر برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی از دیگر ضرورت‌های انجام پژوهش حاضر می‌باشد؛ چرا که رشته علوم تربیتی به عنوان حوزه‌ای وسیع، پرتفردار و تأثیرگذار در علوم انسانی، نقش زیربنایی در نظام تعلیم و تربیت، اقتصاد و فرهنگ دارد و بنا بر شواهد موجود چالش‌ها و مسائل مختلفی در رشته علوم تربیتی به‌ویژه از حیث برنامه درسی آن و از منظر موضوعاتی چون اشتغال، کارآفرینی، تناسب محتوای آموزشی دانشگاه با نیازهای بازار کار، رفع نیازهای شناختی و یادگیری جامعه هدف (یعنی دانشجویان)، بومی سازی برنامه درسی علوم تربیتی در ایران و ... وجود دارند که ضرورت تدوین مدل پارادایمی برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی را دوچندان می‌کند. چرا که تدوین مدل جامع و کاربردی در خصوص برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی می‌تواند، به‌عنوان چراغ راه و رهنمودی برای سیاستگذاران، برنامه‌ریزان، دست‌اندرکاران و مجریان نظام آموزش عالی باشد، تا ضمن درک و شناخت ابعاد برنامه درسی پاسخگو، با درنظر گرفتن شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر، راهبردهای عملیاتی جهت پیاده‌سازی برنامه درسی پاسخگو و به تبع آن، پیامدهای احتمالی موجود را بشناسند. چرا که اولین گام جهت هرگونه اقدام و سیاستگذاری، کسب شناخت و آگاهی‌های لازم و نظر به الگوهای علمی و مدون است.

علاوه، خلاءهای تحقیقاتی موجود در باب برنامه درسی پاسخگو از دیگر انگیزه‌ها و ضرورت‌های انجام پژوهش حاضر می‌باشد، چرا که با مرور پیشینه و تحقیقات مربوطه، به وضوح مشخص می‌شود که این مهم تاکنون کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته، و تعداد مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌هایی که به این موضوع پرداخته‌اند، انگشت شمار است، به‌ویژه مدل پارادایمی برنامه درسی پاسخگو تاکنون ارائه نشده است و مهم‌تر آن که، برنامه درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی مورد تحقیق و پژوهش قرار نگرفته است. لذا، با عنایت به جمیع جهات ذکر شده، تحقیق حاضر بر آن است تا جهت پاسخ به ضرورت‌ها و پوشش خلاءهای موجود شناسایی عوامل بازدارنده و تسهیلگر برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی در دانشگاه‌های جامع برتر ایران بپردازد تا از این رهگذر، بابت جهت توسعه برنامه درسی رشته علوم تربیتی به سمت پاسخگویی گشوده شود.

روش پژوهش

این مطالعه از لحاظ هدف در زمره مطالعات کاربردی و از نظر رویکرد در حیطه پژوهش‌های کیفی قرار می‌گیرد. بدین منظور جهت دستیابی به هدف پژوهش از روش تحقیق تحلیل مضمون استفاده شده است. این تحقیق به لحاظ فلسفه‌ی پژوهش، از نوع تفسیری، رویکرد آن نیز استقرایی و استراتژی مورد استفاده، استراتژی کیفی «تحلیل مضمون^۱» است. لازم به ذکر است که هدف این پژوهش نیز اکتشافی است.

جامعه (مشارکت‌کنندگان) پژوهش و شیوه نمونه‌گیری: مشارکت‌کنندگان پژوهش، اعضای هیأت علمی متخصص و صاحب‌نظر در حوزه برنامه‌ریزی درسی و خبرگان حوزه برنامه‌ریزی آموزش عالی و دانشگاه‌های کل کشور بودند که از این میان، ۱۸ نفر به عنوان نمونه هدفمند از نوع «نمونه‌گیری موارد مطلوب» انتخاب شدند. زیرا به صورت هدف‌دار به دنبال آن دسته از افراد بودیم که در خصوص قلمرو موضوعی و مکانی تحقیق اطلاعات و آگاهی داشته باشند؛ براین اساس مشارکت‌کنندگان از بین اعضای هیأت علمی

متخصص و صاحب‌نظر در حوزه برنامه‌ریزی درسی، اعضای شورای برنامه‌ریزی راهبردی دانشگاه‌ها، اعضای دفاتر گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری که بیشترین اطلاعات را درباره کارکردهای دانشگاه، دانشگاه پاسخگو و به طور خاص برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی داشته باشند و همچنین، نسبت به زمینه و بستر تحقیق و یا شرایط و وضعیت جامعه تحقیق (دانشگاه‌های جامع برتر کشور) شناخت لازم را دارا باشند، انتخاب شدند. لازم به ذکر است که قبل از انتخاب مشارکت‌کنندگان برای شرکت در مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، ابتدا معیارها و ملاک‌های مربوط به دو دسته زیر بررسی قرار گرفت:

الف) آشنایی با قلمرو موضوعی تحقیق (شناخت و آگاهی از چپستی مسئولیت اجتماعی، شناخت و آگاهی از برنامه‌ریزی درسی، برنامه درسی پاسخگو، برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی، تجربه و مشغولیت پست‌ها و مناصب مربوط به برنامه‌ریزی درسی، تجربه و رویارویی با مسئولیت اجتماعی و پاسخگویی اجتماعی چه به صورت نهادی و سازمانی و یا به صورت فردی و شغلی، سابقه و شهرت انتشار^۱ در خصوص برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی، سابقه و تجربه بالای ۵ سال هیأت علمی، دارا بودن سابقه حضور در پست‌های مدیریت، برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری دانشگاه یا دستگاه‌ها و معاونت‌های مرتبط با وزارت علوم، تحقیقات و فناوری).

ب) آشنایی با قلمرو مکانی تحقیق (عضو هیأت علمی دانشگاه، عضویت در شورای برنامه‌ریزی راهبردی دانشگاه و دفاتر گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری).

در خصوص تعداد مشارکت‌کنندگان نیز لازم به ذکر است که در این نوع نمونه‌گیری، مشارکت‌کنندگان معمولاً به طور کامل از پیش تعیین شده نیستند و انتخاب به صورت تدریجی با پیشروی در فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها انجام می‌گیرد و تا اغنای اطلاعاتی پژوهشگر ادامه خواهد داشت (حریری، ۱۳۹۰). به عبارت دیگر، مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر افرادی بودند که درک، شناخت و تجربه کافی را نسبت به پدیده مورد پژوهش (برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی) دارا بودند و نمونه‌گیری تا آنجا ادامه یافت که جنبه‌ها و مؤلفه‌های نهفته پدیده برنامه درسی پاسخگو مورد شناسایی و توصیف قرار گیرند و به نوعی اطلاعات به دست آمده در مصاحبه‌ها به طور فراوانی با اطلاعات قبلی مشابهت داشته باشد؛ به نحوی که انتخاب افراد جدید برای انجام مصاحبه، داده‌های جدیدی به پژوهش اضافه نکند. دانایی فرد و همکاران (۱۴۰۰: ۸۶) معتقدند که در مطالعات کیفی نمونه‌ای بین ۵ تا ۲۵ نفر کافی است. با این وجود، در پژوهش حاضر رسیدن به اشباع نظری شرط و ملاک اصلی تعداد مصاحبه‌ها بود و بر همین مبنا در نهایت ۱۸ مشارکت‌کننده انتخاب و مورد مصاحبه قرار گرفتند. مشخصات کلی مصاحبه‌شوندگان در جدول شماره (۱) قابل مشاهده است:

جدول ۱: مشخصات مشارکت‌کنندگان پژوهش

شماره	جنسیت	نقش	سابقه
۱	مرد	استادیار رشته علوم تربیتی	۸
۲	مرد	دانشیار برنامه درسی	۱۰
۳	مرد	دانشیار رشته علوم تربیتی	۱۱
۴	زن	استادیار گروه علوم تربیتی	۵
۵	مرد	دانشیار مطالعات برنامه درسی	۹
۶	مرد	استاد علوم تربیتی	۲۰
۷	زن	دانشیار مطالعات برنامه درسی	۱۵
۸	زن	دانشیار گروه علوم تربیتی	۹
۹	مرد	استاد مطالعات برنامه درسی	۱۲
۱۰	مرد	رئیس دانشکده علوم تربیتی	۱۴
۱۱	زن	استاد علوم تربیتی	۲۲

۲۴	مدیر گروه برنامه ریزی درسی	مرد	۱۲
۲۱	استاد مطالعات برنامه درسی	زن	۱۳
۱۴	مدیر گروه علوم تربیتی	زن	۱۴
۱۲	استاد گروه برنامه ریزی آموزش عالی	مرد	۱۵
۱۰	دانشیار گروه برنامه ریزی آموزش عالی	مرد	۱۶
۸	دانشیار رشته علوم تربیتی	زن	۱۷
۱۹	هیئت علمی	مرد	۱۸

ابزار و شیوه گردآوری داده‌ها: نظر به استفاده از روش کیفی تحلیل مضمون، در این پژوهش جمع‌آوری داده‌های موردنیاز به شیوه میدانی و از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت. بر این اساس، با توجه به موضوع پژوهش ابتدا از مصاحبه‌شونده‌ها در خصوص تعریف مسئولیت اجتماعی دانشگاه و دانشگاه پاسخگو و ضرورت‌های آن سوال شد، سپس راهبردهای پاسخگویی دانشگاه مورد بحث قرار گرفت. در ادامه نقش و کارکردهای برنامه‌درسی مورد سوال قرار گرفت و از این رهگذر از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تا ادراک و تعریف موردنظر خود از برنامه درسی پاسخگو را توضیح دهند و ویژگی‌های برنامه درسی پاسخگو را بیان نمایند همچنین، با تمرکز بر برنامه درسی رشته علوم تربیتی در مقطع کارشناسی، از مشارکت‌کنندگان در خصوص عوامل، رویدادها و جریان‌های اثرگذار بر بروز و خلق برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی و یا چرایی مبادرت افراد/دانشگاه به بروز آن سوال شد. همچنین از عوامل تسهیل‌گر و محدودکننده در خصوص برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی و نیز اقدامات و راهبردهای پیشنهادی جهت بهبود و ارتقای برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی سوال مطرح شد. همچنین، پژوهشگر ضمن طرح سؤالات کلی، از سؤالات جزئی‌تر نیز بنا به شرایط خاص و جهت هدایت نمودن جریان مصاحبه استفاده نمود. لذا ابتدا پروتکل مصاحبه بر اساس محورها و موضوعات فوق‌الذکر تنظیم گردید. سپس نسبت به هماهنگی و وصول آمادگی مشارکت‌کنندگان اقدام شد و انجام مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: در پژوهش کیفی، بر خلاف رویکردهای موجود در پژوهش کمی، تجزیه و تحلیل داده‌ها نه در یک مرحله مجزا بلکه همزمان و موازی با جمع‌آوری داده‌ها انجام می‌شود. در این پژوهش جهت تحلیل داده‌ها و شناسایی مضمون‌ها، از روش کدگذاری تحلیل مضمونی استفاده شد. کدگذاری فرایندی است که طی آن متن تحقیق بازبینی یا بازخوانی می‌شود و (کد) مضمون با توجه به دستورالعمل کدگذاری، در برگه کدگذاری وارد می‌گردد. بر این اساس، در این پژوهش کدگذاری به دو شیوه دستی و توسط نرم‌افزار کامپیوتری MAXQDA 24 انجام شد. بعد از اتمام فرآیند کدگذاری، مرحله حساس تعیین مضامین آغاز شد، و شناسایی مضامین طبق رویه‌های مشخصی در سه سطح پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر صورت گرفت. به این ترتیب که در گام اول کدهای شناسایی شده بر اساس مشابهت‌ها و اشتراکات معنایی در دسته‌ها یا گروه‌هایی قرار می‌گیرند و از این فرایند، مضامین پایه شکل می‌گیرند. در گام دوم مضامین پایه موجود در هر گروه حول موضوعات مشترک جامع خوشه‌بندی می‌شوند تا مضامین سازماندهنده را شکل دهند. در گام سوم مفهوم اصلی و زیربنایی مضامین سازماندهنده هر گروه در یک مضمون فراگیر خلاصه می‌شوند. سپس نوبت به ترسیم شبکه(های) مضامین می‌رسد. هر مضمون فراگیر در مرکز قرار می‌گیرد و مضامین سازماندهنده و پایه به ترتیب از مرکز به بیرون شبکه را شکل می‌دهند. در نهایت با مرور واحدهای داده مرتبط با هر مضمون از حمایت داده‌ها از مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر اطمینان حاصل می‌کنیم (آتراید-استیرلینگ^۱، ۲۰۰۱). شبکه‌های به‌دست آمده به محقق کمک می‌کنند که به درک عمیق‌تری از معانی متون برسد و بتواند الگوهای آنها را بشناسد (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۰). بعد از ساخت شبکه مضامین، در مرحله آخر محقق به توصیف و تحلیل مضامین و گزارش چپستی و چگونگی ارتباط بین آن‌ها می‌پردازد. این گزارش می‌بایست داستان و روایتی متقاعد کننده و منطقی و در عین حال جالب و بدیع از داده‌ها ارائه شود.

1. Attride-Stirling

اعتباربخشی داده‌ها: در این پژوهش، جهت اعتباربخشی داده‌ها از چهار رویه پیشنهادی کینگ و همکاران^۱ (۲۰۱۸) استفاده شد.

۱. استفاده از کدگذاری مستقل^۲: استفاده از کدگذاری مستقل، رویه‌ای رایج برای ارزیابی و کنترل کیفیت تحلیل‌های مضمون است. هدف از کدگذاری مستقل، در اکثر موارد اثبات روایی و پایایی تحلیل مضمون نیست بلکه هدف آن کمک به پژوهشگر است تا به‌طور انتقادی درباره ساختار مضامین پیشنهادی خود و تصمیماتی که در خصوص کدگذاری گرفته، فکر نماید. این موضوع، وقتی برجسته‌تر می‌شود که مفروضات و انتظارات تحلیلگر باعث شود به بخش خاصی از داده‌ها، توجه و یا از بخش‌های دیگری صرف‌نظر کند. بنابراین، کدگذاری مستقل تا حد زیادی به عنوان راهی برای اجتناب از عدم عینیت تحلیلگر به کار می‌رود. برای سنجش پایایی یا قابلیت اعتماد در بین کدگذاران مستقل، روش‌های مختلفی عرضه شده است. نئوندورف^۳، در کتاب «راهنمای تحلیل مضمون» چند روش را معرفی کرده‌است که عبارت است از: توافق درصدی، روش هولستی^۴، کاپای کوهن^۵ و پای اسکات^۶ (محمدی مهر، ۱۳۸۷، صص ۱۵۵-۱۵۶).

در این پژوهش و به‌منظور اعمال ملاک فوق، کدگذاری توسط محقق همکار صورت گرفت و جهت محاسبه پایایی از روش هولستی استفاده شده است. در این روش متون در دو مرحله کدگذاری می‌شوند. سپس با استفاده از فرمول زیر درصد توافق مشاهده شده محاسبه می‌شود:

$$PAO = \frac{2M}{n_1 + n_2}$$

در این فرمول M تعداد توافق در دو مرحله کدگذاری، n_1 تعداد واحدهای کدگذاری شده در مرحله اول و n_2 تعداد واحدهای کدگذاری شده در مرحله دوم می‌باشد PAO ^۷ نیز عددی بین صفر (عدم توافق) و یک (توافق کامل) است (کینگ و همکاران، ۲۰۱۸، ص ۱۶۵). مطابق با این روش، در پژوهش حاضر و در طی مرحله اول کدگذاری (به صورت دستی و توسط خود پژوهشگر)، ۵۹ کد شناسایی شد، سپس کدگذاری توسط محقق همکار نیز صورت پذیرفت و در این مرحله تعداد ۵۱ کد شناسایی شد، که تعداد ۴۵ کد در بین کدگذاری مرحله اول و مرحله دوم مشترک بود. به عبارتی، مجموع کدهای موافق در دو مرحله کدگذاری ۴۵ است. پس از بررسی‌های مکرر و بازبینی و مقایسه بین دو مرحله از کدگذاری تعداد ۴۶ کد نهایی باقی ماند. به این ترتیب، با توجه به فرمول هولستی شاخص PAO برای این پژوهش ۰/۸۱۸ به دست آمد که مبین آن است که نتایج این پژوهش از قابلیت اعتماد مطلوبی برخوردار است.

۲. دریافت بازخورد از پاسخ‌دهندگان یا خبرگان: یکی دیگر از رویه‌های کاملاً رایج برای ارزیابی تحلیل‌های مضمون، دریافت بازخورد از پاسخ‌دهندگان تحقیق است. در این رویه، پژوهشگر، نتایج تحلیل خود را در اختیار پاسخ‌دهندگان قرار می‌دهد و از آنها می‌خواهد تا در خصوص میزان همخوانی و تناسب میان تفاسیر محقق با دانش و تجارب خودشان اظهار نظر نمایند (کینگ و همکاران، ۲۰۱۸، ص ۱۶۵).

در پژوهش حاضر جهت اعمال این ملاک، دریافت بازخورد از پاسخ‌دهندگان (مصاحبه شونده‌گان) صورت پذیرفت و بر این مبنا، به منظور لحاظ نمودن این معیار، یافته‌های کدگذاری اولیه، و تحلیل مضمون در اختیار پنج تن مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و از آنها خواسته شد نظر خود را درباره مضامین شناسایی شده، مرتبط بودن آنها با اهداف و سؤالات تحقیق و صحت نام‌گذاری آنها بر اساس دانش و تجربیات خود اعلام نمایند. برای سهولت این امر، نتایج تحلیل به‌طور واضح و شفاف همراه با فرایند دستیابی به چنین تحلیلی برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد. پس از گردآوری نظرات و بازخورد این پنج نفر جرح و تعدیل‌هایی انجام شد.

1. King & Horrocks
2. Independent Coders
3. Neuendorf
4. Holsti
5. Kohen' Kappa
6. Scott' Pi
7. Percentage of Agreement Observation

۳. بکارگیری سه سویه سازی^۱: مفهوم «تطابق همگونی یا سه سویه سازی» به معنی استفاده از روش‌های مختلف جمع‌آوری داده‌ها یا بهره‌گیری از منابع مختلف جهت مطالعه یک پدیده خاص باشد. انواع مختلفی از سه سویه سازی در تحلیل‌های کیفی پیشنهاد شده است که عبارتند از: الف) سه سویه سازی در داده‌ها: یعنی استفاده از منابع مختلف و متنوع داده در یک مطالعه واحد، ب) سه سویه سازی در روش‌شناسی: یعنی بکارگیری ترکیبی از روش‌های کیفی و یا ترکیبی از روش‌های کیفی و کمی. ج) سه سویه سازی در پژوهشگران: یعنی بهره‌گیری از چندین پژوهشگر و مقایسه نظام‌مند داده‌های جمع‌آوری شده توسط آنها. د) سه سویه سازی در تئوری: استفاده از مدل‌های نظری مختلف جهت کسب درک مشترک از مجموعه داده‌ها (کینگ و همکاران، ۲۰۱۸، ص ۱۶۵).

در این پژوهش جهت لحاظ نمودن این ملاک، از سه سویه سازی در داده‌ها، به صورت استفاده از منابع متنی و ادبیات موجود و استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته اقدام شد، همچنین، از آنجا که در پژوهش حاضر، به خصوص در زمینه کدگذاری از کمک و مشارکت پژوهشگر همکار و نیز اعمال نظرات اساتید راهنما و مشاورین استفاده شده، لذا می‌توان گفت سه سویه سازی در پژوهشگران نیز وجود داشته است.

۴. ارائه توصیفی غنی و ثبت سوابق ممیزی^۲: منظور از توصیف غنی این است که پژوهشگر کیفی می‌بایست شرح مفصلی از پدیده مورد مطالعه و بافت و زمینه آن ارائه دهد تا خواننده بتواند درباره همخوانی تفسیر و تحلیل پژوهشگر از داده‌ها با آنچه در متن داده‌هاست قضاوت نماید. توصیف غنی به خواننده کمک می‌کند تا نحوه دستیابی پژوهشگر از داده‌ها به نتایج را به خوبی بفهمد. این موضوع را می‌توان با بیان جزئیات مربوط به فرایند انجام تحلیل مضمون همراه با رسم شکل و نمودار در خصوص نحوه شکل‌گیری و تکامل مضامین طی تحقیق، تقویت نمود. این جزئیات «ثبت سوابق ممیزی» را نشان می‌دهد که طبق آن فرایند تکامل و توسعه اندیشه پژوهشگر همزمان با انجام تحقیق به طور مستند ثبت می‌گردد (کینگ و همکاران، ۲۰۱۸).

در پژوهش حاضر، به منظور رعایت ملاک فوق، سعی شد به تفصیل روش تحقیق توضیح داده شود و با ذکر جزئیات هرچه بیشتر روند دستیابی به نتایج مستند گردد، با رسم شکل و نمودار و رجوع به گفته‌ها و بیانات مشارکت‌کنندگان سعی شد تا این معیار لحاظ گردد.

یافته‌ها

پس از انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته با ۱۸ نفر، کلیه مصاحبه‌ها پیاده‌سازی و تایپ شد. سپس جهت کدگذاری، کلیه جملات مصاحبه‌ها چندین بار خوانده شد و به هر عبارت کدی/برچسبی مناسب اختصاص یافت. بدیهی است امکان دارد یک عبارت شامل دو یا چند کد نیز باشد. به طور کلی پس از چندین بار مرور مصاحبه‌ها و چک کردن کدگذاری‌ها با نرم افزار (maxqda24)، تعداد ۴۶ کد اولیه منحصر بفرد در این بخش شناسایی شد که در مجموع فراوانی آن ۱۲۵ کد بود (لازم به ذکر است برخی کدها چندین بار در مصاحبه‌ها تکرار شده بودند). در جدول شماره (۲) روند و نحوه شکل‌گیری کدهای اولیه نشان داده شده است:

1. Triangulation
2. Thick Description and Audit Trails

جدول ۲: روند شکل‌گیری کدهای اولیه

کدهای اولیه	شواهد متنی
محدودیت‌های بروکراسی اداری دانشگاهی عدم هدایت دانشگاه به سمت رویکرد دانشگاه پاسخگو	صاحب‌نظران مدیریت در نقد رویکرد بروکراسی اداری معتقدند که بروکراسی در کنار مزیت‌هایی که دارد، مثل تسهیل هندلینگ کردن امور، جلوگیری از آشفتگی، تدوین مسیر و جهت مشخص و ... اما معایبی هم دارد، اول اینکه مانعی جدی برای تغییر و تحول است، دوم اینکه هرچند در ظاهر امکان پاسخگویی و مسئولیت را فراهم می‌سازد اما همیشه راه و امکانی برای توجیه و فرار از مسئولیت باز می‌کند چون در یک ساختار بروکراتیک شما دقیقاً نمی‌دانید به چه کسی طرف هستید خیلی راحت می‌توانند شما را به دستورالعمل‌ها و رویه‌ها و یا مدیران بالاتر ارجاع دهند و همین‌طور یک دور باطل ایجاد شود؛ دانشگاه‌های ما هم از این قاعده مستثنا نیستند، شما می‌فرمائید برنامه درسی پاسخگو من اضافه می‌کنم دانشگاه پاسخگو، اما دانشگاه چطور می‌تونه پاسخگو باشه؟ یکی از راه‌ها همین برنامه درسی پاسخگو هست؛ دانشگاه باید به محیط و زمینه محلی خودش متعهد و پاسخگو باشه و برنامه درسی رشته‌های مختلف خودش را مطابق با اون مقتضیات سازگار و منطبق کنه، اما آیا بروکراسی و مقررات خشک دانشگاهی این امکان را می‌دهد؟ (۱۲)
بی‌ثباتی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی	موضوع بعدی در خصوص محدودیت دانشگاه‌ها موضوع برنامه‌ریزی استراتژیک مبتنی بر ثبات مدیریت هست، یعنی چی؟ نگاه کنید ما یک رویکردی را پیش می‌گیریم، فرض هم کنید تمام جوانب آن در نظر گرفته شده و رویکرد درستی هست، اما دو سال بعد با تغییر دولت، تمام مدیران و روسا عوض می‌شوند اون هم با رویکردهایی کاملاً متفاوت (۴)
درک نادرست از آزادی و استقلال علمی دانشگاه	آزادی و استقلال علمی را هم باید بازتعریف کنیم، شوربختانه این مفاهیم گاهی مورد استفاده ابزاری قرار می‌گیرند، یا حتی استفاده غلط! گاهی هم دچار افراط و تفریط می‌شویم. آزادی و استقلال علمی دانشگاه یک شمشیر دو لبه‌ست، یک مفهوم دو وجهی است که اگر درست تعریف و به جا استفاده نشود خودش یک نقص و مانع جدی است (۸)
نداشتن آزادی و استقلال علمی دانشگاه	استقلال و آزادی علمی نه به معنای کنار نهادن تام ایدئولوژی، ساختار و قوانین و مقررات است و نه به معنای روی برگرداندن از جامعه جهانی است، بالعکس، استقلال و آزادی علمی یعنی اینکه حقیقت و واقعیت را همانگونه که هست بنگریم و مطالعه و تحقیق کنیم و از هرگونه دخالت و دستکاری عوامل پیرامونی به دور باشیم. حال آیا دانشگاه ما دارای استقلال و آزادی علمی است؟ سلطه نظریات و رویکردهای غربی و بی ارتباط با زمینه و جامعه ما بیداد می‌کند از طرف دیگر، تحقیق و مطالعات و رویکردهای آموزشی و مدیریت مراکز آموزشی ما چقدر متأثر و وابسته به ایدئولوژی‌های مقطعی و گذرا و سلیقه‌ای برخی گروه‌ها است؟ (۱۲)
محدودیت آزادی و استقلال علمی دانشگاه در مواجهه با مسائل و چالش‌های آموزش عالی	در قضیه سند ۲۰۳۰ این مورد محدودیت و گنگی شدید آزادی و استقلال علمی صدق می‌کند، اینجا قصد ندارم راجع به اون سند موضع و نظری داشته باشم صرفاً نوع مواجهه با این پدیده و دیگر چالش‌های کلان آموزش عالی به نظرم محدودیت‌هایی داشت، یا مثلاً رویکرد ما در طراحی برنامه درسی چندفرهنگی چقدر صحیح هست؟ یا مثلاً تعاملات بین‌المللی یا برنامه درسی تراز جهانی! اینها موضوعاتی هست که باید به بوته نقد و بررسی، بحث، تحقیق و مطالعه گذاشته شود، صرف دفاع یا هجمه بردن سلیقه‌ای کارساز نیست (۴)
ضعف عملکرد مبتنی بر رسالت و کارکرد دانشگاه‌ها آسیب در سیاست‌گذاری کلان و برنامه‌ریزی استراتژیک توسعه آموزش عالی	مورد دیگه هم که باز به دانشگاه مربوط می‌شود و البته تا حدودی هم شاید متأثر از سیاست‌های کلان ما باشد، بحث ضعف عملکرد مبتنی بر رسالت و کارکرد دانشگاه‌ها هست، یک زمانی در هر شهری یک دانشگاه پیام نور ایجاد شد، و حتی دانشگاه آزاد هم به این سمت سوق داده شد اما نه به آن شدت، خب نتیجه چه شد؟ آیا ایجاد دانشگاه و رشته مبنی بر طرح آمایش علمی بود؟ فارغ‌التحصیلان این دانشگاه‌ها چه شدند؟ رشته‌هایی که دایر شد اولاً چه کارکردی داشت و در ثانی الان در چه وضعیتی هستند؟ این مشکل سوای از بحث مدیریت و برنامه‌ریزی به این برمی‌گردد که همچنان ما در تعریف کارکرد، رسالت و مأموریت دانشگاه‌ها مشکل داریم، آموزش، پژوهش و مسئولیت اجتماعی سه کارکرد و سه پایه اصلی نظام آموزش عالی است که این باید در برنامه درسی هم دیده شود. عدم مأموریت‌گرایی دانشگاه باعث حذف نقش مسئولیت اجتماعی دانگاه شده و حتی کارکردهای آموزش و پژوهش هم آن نتیجه و پیامد لازم را نداشته باشد (۱)
جهت‌گیری ناقص، تک بعدی و سلیقه‌ای و بی ارتباط با زمینه و محیط	برنامه درسی دارای سه منبع اصلی دانش، جامعه و فرد بوده و اتخاذ تصمیم در مورد سهم مساوی یا ترجیح یکی از این منابع بر سایر منابع از جمله تصمیم‌گیری‌های سطح کلان یا عام برنامه درسی به شمار می‌رود که جهت‌گیری برنامه درسی را تعیین می‌نماید. به عنوان نمونه وقتی منبع دانش عنوان می‌شود، پس یکی از جنبه‌های پاسخگویی برنامه درسی، باید خدمت به نشر، اشاعه و پیشرفت دانش علوم تربیتی باشد. تصمیم‌گیری در مورد جهت‌گیری برنامه‌درسی یک موضوع کلان هست که می‌تواند بازدارنده یا تسهیل‌کننده باشد، وقتی جهت‌گیری ناقص، تک بعدی و سلیقه‌ای و بی ارتباط با زمینه و محیط باشد نقص محسوب می‌شود ولی وقتی جهت‌گیری مبتنی بر منابع دانش، جامعه و فرد باشد پاسخگویی برنامه درسی را در پی دارد (۲)

این مشکل سوای از بحث مدیریت و برنامه ریزی به این برمی گردد که همچنان ما در تعریف کارکرد، رسالت و مأموریت دانشگاه ها مشکل داریم، آموزش، پژوهش و مسئولیت اجتماعی سه کارکرد و سه پایه اصلی نظام آموزش عالی است که این باید در برنامه درسی هم دیده شود. عدم مأموریت گرای دانشگاه باعث حذف نقش مسئولیت اجتماعی دانشگاه شده و حتی کارکردهای آموزش و پژوهش هم آن نتیجه و پیامد لازم را نداشته باشد (۶)	مأموریت گرا نبودن دانشگاه ها
در بحث جهت گیری برنامه درسی یکی از مواردی که ذکر میشود و بسیار هم مورد توجه هست و اتفاقا مرتبط با پاسخگویی برنامه درسی است بحث بومی سازی برنامه درسی علوم تربیتی است، اما بومی سازی برنامه درسی علوم تربیتی با چالش هایی جدی مواجهه است: (۱) تقابل فرهنگ اسلامی ایرانی با فرهنگ غربی، (۲) فقدان دانش اسلامی پایه در اساتید علوم تربیتی، (۳) نبود برنامه های درسی بومی برای علوم تربیتی؛ (۴) عدم حمایت برخی روشنفکران ایرانی از بومی سازی علوم تربیتی و (۵) حجم زیاد ترجمه ها به جای اقتباس در علوم تربیتی بومی (۲)	عدم حمایت و گفتمان سازی برنامه درسی بومی تقابل فرهنگ بومی با فرهنگ غربی محدودیت دانش و نظریه بومی حجم زیاد ترجمه ها به جای اقتباس در علوم تربیتی بومی
علوم تربیتی ذاتا رشته ای گسترده با دامنه مخاطبان متنوع هست که هر کدام انتظار متفاوتی از تحصیل در این رشته دارند، ممکنه خانمی صرفا برای بحث تربیتی و مهارت های زندگی به این رشته علاقه داشته باشه، دیگری ممکن است دیدگاه و انتظار معلم شدن را داشته باشد و ... (۱۵) همه این موضوعات و مسائل گویای آن است که برنامه درسی رشته علوم تربیتی باید چندوجهی و غنی باشد، چون اولا انتظارات گسترده و متنوع هست و ثانيا مخاطبان و دامنه آن وسیع است و ثالثا ماهیت و ذات رشته علوم تربیتی و به بیان دیگر تربیت انسان به نوعی چندرشته ای و چندوجهی است پس برنامه درسی آن نیز نیاز به ساختار دانش غنی و همه جانبه دارد (۱)	انتظارات گسترده و متنوع دینفعان رشته دامنه وسیع دینفعان و مخاطبان رشته وسعت و تنوع موضوعی رشته علوم تربیتی
انسان و تربیت دو درونمایه اصلی رشته علوم تربیتی هستند که اتفاقا هر دو مفهوم هم کاملا پیچیده، چندوجهی و گسترده هستند؛ لذا برنامه درسی رشته علوم تربیتی هم باید چندوجهی باشد، تربیت انسان جنبه های مختلف از فلسفه و روانشناسی تا جامعه شناسی و علوم شناختی و اقتصاد و ... را در برمیگیرد، نوعی رویکرد چندرشته ای و میان رشته ای لازم است (۱۰)	ماهیت چندوجهی بودن رشته علوم تربیتی
از بحث های کلان و نوع تصمیم گیری و جهت گیری های طراحی که بگذریم، یک مشکل و چالش اصلی در هر برنامه ای بحث اجرا و اون هسته و دایره فنی هست. در آموزش و پرورش گفته میشود هسته فنی معلم کلاس درس هست. برنامه درسی رشته علوم تربیتی هم به هر میزان هم که مطلوب و کارکردی طراحی شود باز در میدان عمل و پیاده سازی عاری از چالش و مانع نیست، بحث کیفیت، شایستگی ها و قابلیت های نیروی انسانی هست، اینکه دانش، نگرش و مهارت مجریان برنامه در خصوص پاسخگویی چگونه است؟ علاوه بر این امکانات و تجهیزات ما چگونه است؟ بسیار خب گفتیم پژوهش محوری، آموزش الکترونیکی، کارورزی، شیوه ها و فرصت های یادگیری متنوع و نوین! خب آیا وضعیت کنونی ما و بستر موجود اجازه اجرایی کردن چنین ایده ای را دارد؟ فناوری و نرم افزارهای لازم جهت جامه عمل پوشاندن به شیوه های آموزشی نوین را نداریم، ضعف در فناوری اطلاعات و ارتباطات یک مشکل جدی هست (۹)	کیفیت، شایستگی ها و قابلیت های نیروی انسانی مهارت و قابلیت های منابع انسانی دانش، نگرش و مهارت مجریان برنامه در خصوص پاسخگویی عملکرد مجریان در اجرا و پیاده سازی برنامه درسی ضعف و محدودیت های فنی، اجرایی و عملکردی تجهیزات و امکانات سخت افزاری تسهیلات و پشتیبانی فناوری اطلاعات و ارتباطات
برنامه و برنامه ریزی یعنی تعیین هدف، هدف هم انگیزه می بخشد و هم به تعیین کننده جهت است، پس وجود برخی از اسناد و برنامه ها و سیاست های کلان به خودی خود این دو کارکرد را دارند بالاخص که فرض بکنید هدف ارتقای جایگاه و وضعیت رشته علوم تربیتی باشد؛ پس همین که ارتقاء و بهبود جایگاه رشته علوم تربیتی را به عنوان یک ضرورت قبول کردیم این خودش یک عامل پیش برنده است (۱۲)	بهبود و ارتقای جایگاه رشته علوم تربیتی
دانشگاه و برنامه درسی تأثیرات متقابل دارند، برنامه ریزی و تحول در دانشگاه باعث تحول و توسعه برنامه درسی می شود و متقابلا هر نوع مداخله در برنامه درسی، بر کیفیت و وضعیت دانشگاه موثر است؛ همین کارکردها و رسالت مسئولیت اجتماعی دانشگاه اگر جدی گرفته شود عاملی می شود برای طراحی و تدوین برنامه درسی پاسخگو. عرض بنده این است که گاهی نیاز نیست به اصطلاح خیلی لقمه را دور سرمان بچرخانیم، برخی وجوه و جنبه ها به خودی خود وجود دارند، کارکردهای دانشگاه مشخص است، از منفعت طلبی فردی و سهم خواهی ها و سلاقی دوره ای که بگذریم، همین که توجه کنیم و متعهد باشیم که برنامه درسی برخاسته از سه منبع اصلی دانش، فرد و جامعه باشد و از طریق سه کارکرد آموزش و پژوهش و مسئولیت اجتماعی اجرایی و عملیاتی شود یعنی موفق عمل کرده ایم (۳)	تعهد به رسالت و کارکردهای دانشگاه (آموزش عالی)

برنامه و برنامه‌ریزی یعنی تعیین هدف، هدف هم انگیزه می‌بخشد و هم به تعیین کننده جهت است، پس وجود برخی از اسناد و برنامه‌ها و سیاست‌های کلان به‌خودی خود این دو کارکرد را دارند بالاخص که فرض یکنید هدف ارتقای جایگاه و وضعیت رشته علوم تربیتی باشد؛ پس همین که ارتقاء و بهبود جایگاه رشته علوم تربیتی را به‌عنوان یک ضرورت قبول کردیم این خودش یک عامل پیش‌برنده است (۱۲)	برنامه‌ها و سیاست‌های کلان توسعه آموزش عالی
اسناد بالادستی را که در نظر بگیریم مثلاً در سند تحول بنیادین تعلیم و تربیت به بحث ساحت‌های ششگانه پرداخته شده است؛ یعنی رشد شناختی فراگیران در ابعاد مختلف. خب این شروعش به نظر بنده باید در دانشگاه و بالاخص رشته علوم تربیتی باشد؛ وقتی در تعلیم و تربیت چنین مبحثی موردنظر هست، یکبارہ نمیشود گفت خب بیاییم از مدرسه شروع کنیم، قبلاًش باید در دانشگاه و در قالب برنامه درسی آموزش داده شود، نهادینه شود، مربی تربیت شود تا بعداً مربی را به این سمت سوق دهد؛ حالا وقتی از برنامه درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی صحبت می‌کنید پس این باید نیاز به تربیت اعتقادی، هنری، زیستی و ... را پاسخ دهد (۳)	جهت‌دهی اسناد بالادستی
برنامه درسی علوم تربیتی ماهیتاً و ذاتاً می‌بایست پاسخگو به محیط بومی خود باشد، رشته علوم تربیتی راجع به انسان و تربیت هست و جامعه ایرانی، هندی، آفریقایی، غربی، شرق آسیا و خلاصه هر جا و مکانی و زیست بومی، تربیت و فرهنگ خاص خودش را دارد و برنامه درسی رشته‌ای که اتفاقاً با تربیت و فرهنگ و انسان سروکار دارد باید مطابق با آن زمینه و زیست بوم باشد و برخورداری و وجود چنین ویژگی خودش یک عامل تسهیل‌کننده است (۵)	ضرورت بومی‌سازی برنامه‌درسی علوم تربیتی
جامعه‌شناسان معتقدند که گفتمان‌سازی پیش‌شرط و زمینه‌ساز عملیاتی شدن تصمیمات است. رهبر معظم انقلاب هم در جایی عنوان کردند که «گفتمان یک جامعه مانند هوا است، همه تنفسش می‌کنند، چه بخواهند چه نخواهند و چه بدانند و چه ندانند». این اهمیت گفتمان‌سازی را می‌رساند. برنامه درسی پاسخگو نیز باید به‌عنوان یک گفتمان غالب در جامعه علمی علوم تربیتی ظهور و نمو پیدا کند (۱۴)	گفتمان‌سازی برنامه درسی پاسخگو
برنامه درسی اگر می‌خواهد پاسخگو باشد باید پویا و جاری باشد، پویایی یک ضرورت است، می‌تواند زمینه‌ساز و الهام‌بخش بسیاری از منافع دیگر باشد. برنامه درسی پویا یعنی در نظر گرفتن نیازها و انتظارات کنونی و آینده جامعه و محیط پیرامونی، یعنی همگرایی و تطبیق با شیوه‌ها و رویکردهای نوین (۹)	پویایی برنامه درسی علوم تربیتی طراحی برنامه درسی منطبق با نیازها و انتظارات کنونی و آینده جامعه
اگر حدود و ثغور رشته علوم تربیتی را بررسی کنیم به میدان گسترده و پیچیده و چند لایه‌ای مواجهه خواهیم شد، بحث تربیت، فرهنگ‌سازی و انسان‌سازی را به‌عنوان یک اصل اولیه دارد، این یعنی همان منبع فرد و توسعه شناخت فردی علاوه بر این زمینه‌ی آموزش و پرورش هست، که رسالت اجتماعی و مشاغل جامعه را در نظر می‌گیرد کما اینکه درصد زیادی از فارغ‌التحصیلان جذب شغل معلمی می‌شود، اخیر نیز شاهد اثرگذاری علوم تربیتی در بحث توسعه و بهسازی منابع انسانی هستیم که توجه صنایع و مشاغل گسترده‌ای را به خود جلب کرده. چنین میدان گسترده‌ای با طیف عظیمی از مخاطبان و ذینفعان به‌خودی خود ضرورت پاسخگو بودن برنامه درسی را می‌رساند (۴)	شناسایی طیف مخاطبان و ذینفعان و میدان گسترده رشته علوم تربیتی
متخصصان و صاحب‌نظران برنامه‌ریزی معتقدند که اصل همکاری و مشارکت رابطه تنگاتنگی با اصل ضمانت اجرایی دارد. بر همین اساس، مشارکت ذینفعان و بازیگران اصلی رشته علوم تربیتی در طراحی و توسعه برنامه‌درسی، منجر به در نظر گرفته‌شدن انتظارات و اقتضائات و نیازهای همه‌جانبه می‌شود که این امر هم پاسخگو بودن برنامه درسی را باعث می‌شود و هم شرایط پیاده‌سازی و اجرای برنامه‌درسی موردنظر فراهم می‌شود (۸)	همکاری و مشارکت ذینفعان در طراحی برنامه‌درسی
تمرکززدایی، دولت توسعه محور و تعاملگرا و پاسخگو همگی معیارها و استانداردهای سیاسی هستند که در تمام وجوه و ابعاد جامعه از سلامت و امنیت تا اقتصاد و آموزش تأثیرگذار است. نمیتوان اهمیت زمینه‌سیاسی را بحث آموزش عالی و برنامه‌های درسی انکار کرد؛ می‌تواند نیروبخش و الهام‌بخش باشد، میتواند مانع و چالش آفرین هم باشد، بستگی به نوع رویکرد و ساختار دارد. مثلاً فرض کنید در زمینه اقتصاد مقاومتی که متأثر از شرایط سیاسی و تحریم‌ها است یا گام دوم انقلاب همگی در آموزش عالی و بالاخص تربیت جامعه تأثیرگذارند (۱۷)	ساختار سیاسی رویکرد و جهت‌گیری سیاسی تأثیر گام دوم انقلاب اسلامی
جامعه ایرانی به لحاظ اجتماعی و فرهنگی شرایط بخصوصی را دارد، جمعیت جوان، شکاف طبقاتی، بیکاری، تکنولوژی و جامعه موبایلی، تغییرات فرهنگی سریع، فرهنگ، آداب و سنن متنوع و تاریخ کهن، ارزش‌ها و اعتقادات دینی و مذهبی ... که همگی این موضوعات نیاز به برنامه‌درسی پاسخگو را دوچندان می‌سازد، همانطور که متخصصان برنامه‌ریزی فرد، جامعه و دانش را سه منبع اصلی در طراحی برنامه درسی عنوان کردند، لذا شرایط اجتماعی و فرهنگی ایران گونه‌ای است که برنامه‌درسی نمی‌تواند بی‌توجه به این خصوصیات طراحی و تدوین گردد (۱۶)	تناسب برنامه درسی با ویژگی‌های اجتماعی جامعه ایرانی تناسب برنامه درسی با خصوصیات فرهنگی جامعه ایرانی

ارتباطات و تعامل‌های بین‌المللی	امروزه رویکرد بین‌المللی‌سازی دانشگاه‌ها و جهانی شدن در آموزش عالی به شکل گسترده‌ای مطرح و غالب گشته، هر پدیده و اتفاقی که رخ می‌دهد هم می‌تواند پیامد و اثرات مثبت داشته باشد و هم منفی. ما نمیتوانیم بی‌توجه به این رویکردها حرکت کنیم. در واقع این ویژگی بین‌المللی شدن و جهانی شدن از ویژگی‌های زمینه‌ای آموزش عالی امروزی است و در برنامه‌درسی هم ناچار به توجه به این مقولات هستیم. در واقع رویکرد جهانی شدن و بین‌المللی‌شدن دانشگاه‌ها یکی از وجوه دانشگاه پاسخگو است (۱۸)
جهانی شدن آموزش عالی	
بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها	
۴۶	مجموع

بعد از اتمام فرآیند کدگذاری اولیه، مرحله حساس تعیین مضامین آغاز شد. با عنایت به آنچه در بخش روش‌شناسی گفته شد، شناسایی مضامین طبق رویه‌های مشخصی در سه سطح پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر تعیین شدند. به این ترتیب در مرحله نخست تعداد ۱۳ مضمون پایه شناسایی شدند. در جدول شماره (۳) روند شکل‌گیری بخشی از مضامین پایه پژوهش تشریح شده است:

جدول ۳: روند شکل‌گیری مضامین پایه

مضامین پایه	کدهای اولیه و کدهای مربوط به مصاحبه‌شوندگان
	محدودیت‌های بروکراسی اداری دانشگاهی (۸-۱۲)
محدودیت در ساختار و مدیریت دانشگاهی	عدم هدایت دانشگاه به سمت رویکرد دانشگاه پاسخگو (۱-۱۲)
	عدم انعطاف‌پذیری در اداره و مدیریت دانشگاهی (۱۲)
	بی‌ثباتی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی (۴)
	درک نادرست از آزادی و استقلال علمی دانشگاه (۸)
محدودیت آزادی و استقلال علمی دانشگاه	نداشتن آزادی و استقلال علمی دانشگاه (۱۲-۱۰-۱۳)
	محدودیت آزادی و استقلال علمی دانشگاه در مواجهه با مسائل و چالش‌های آموزش عالی (۴-۱۱)
	ضعف عملکرد مبتنی بر رسالت و کارکرد دانشگاه‌ها (۱-۱۴-۱۸)
	مأموریت‌گرا نبودن دانشگاه‌ها (۶)
ضعف در سیاست‌گذاری و حکمرانی دانشگاه	آسیب در سیاست‌گذاری کلان و برنامه‌ریزی استراتژیک توسعه آموزش عالی (۱)
	درک نادرست و تعریف ناقص از کارکرد و رسالت‌های دانشگاه (۱-۷-۱۵)
	جهت‌گیری ناقص، تک بعدی و سلیقه‌ای و بی‌ارتباط با زمینه و محیط (۲)
	عدم حمایت و گفتمان‌سازی برنامه‌درسی بومی (۲)
چالش‌های بومی‌سازی برنامه درسی علوم تربیتی	تقابل فرهنگ بومی با فرهنگ غربی (۲-۱۸)
	محدودیت دانش و نظریه بومی (۲-۹-۱۳)
	حجم زیاد ترجمه‌ها به جای اقتباس در علوم تربیتی بومی (۲-۵-۸)
	انتظارات گسترده و متنوع ذینفعان رشته (۱۵)
پیچیدگی ماهیت رشته علوم تربیتی	دامنه وسیع ذینفعان و مخاطبان رشته (۱-۶-۱۰)
	ماهیت چندوجهی بودن رشته علوم تربیتی (۲)
	وسعت و تنوع موضوعی رشته علوم تربیتی (۱)
	کیفیت، شایستگی‌ها و قابلیت‌های نیروی انسانی (۴-۹)
	مهارت و قابلیت‌های منابع انسانی (۹-۴-۱۱)
محدودیت در شایستگی منابع انسانی	دانش، نگرش و مهارت مجریان برنامه در خصوص پاسخگویی (۸-۱۲)
	عملکرد مجریان در اجرا و پیاده‌سازی برنامه‌درسی (۱-۱۱)
	ضعف و محدودیت‌های فنی، اجرایی و عملکردی (۹)
	تجهیزات و امکانات سخت‌افزاری (۹)
محدودیت تجهیزات و امکانات	تسهیلات و پشتیبانی (۷-۹)
	فناوری اطلاعات و ارتباطات (۱۰-۹)

توسعه برنامه درسی پاسخگوی رشته علوم تربیتی: مطالعه کیفی عوامل بازدارنده و تسهیل‌کننده

نگرش و تعهد به بهبود و ارتقای جایگاه رشته علوم تربیتی (۱۲)	گفتمان سازی توسعه برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی
تعهد به رسالت و کارکردهای دانشگاه (آموزش عالی) (۳)	
گفتمان‌سازی برنامه درسی پاسخگو (۱۴)	
برنامه‌ها و سیاست‌های کلان توسعه آموزش عالی (۱۲-۴)	سیاستگذاری توسعه برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی
جهت‌دهی اسناد بالادستی (۳)	
بومی‌سازی برنامه‌درسی علوم تربیتی (۵)	
پویایی برنامه درسی علوم تربیتی (۹)	الزامات و ویژگی‌های توسعه برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی
طراحی برنامه درسی منطبق با نیازها و انتظارات کنونی و آینده جامعه (۹-۱۶)	
شناسایی مخاطبان و ذینفعان و میدان گسترده رشته علوم تربیتی (۱۸)	
جلب همکاری و مشارکت ذینفعان در طراحی برنامه‌درسی (۱۵-۱۶)	
ساختار سیاسی (۱۷-۱۴-۲)	زمینه سیاسی
رویکرد و جهت‌گیری سیاسی (۱-۶-۱۷)	
تأثیر گام دوم انقلاب اسلامی (۱۷-۱۳)	
تناسب برنامه درسی با ویژگی‌های اجتماعی جامعه ایرانی (۱۶)	زمینه فرهنگی اجتماعی
تناسب برنامه درسی با خصوصیات فرهنگی جامعه ایرانی (۷-۱۶)	
ارتباطات و تعامل‌های بین‌المللی (۱۸-۵)	زمینه جهانی
جهانی شدن آموزش عالی (۱۸-۵-۳)	
بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها (۱۸-۶-۸)	
مجموع	
۴۶	۱۳

در جدول فوق، نحوه شکل‌گیری مضامین پایه نشان داده شده است. بطور مجموع ۴۶ کد اولیه در قالب ۱۳ مضمون پایه صورت بندی شد. در ادامه، مضامین پایه‌ای که به نظر می‌رسید همپوشانی زیادی دارند با یکدیگر تلفیق شده و یک مضمون سازمان دهنده را شکل دادند. در جدول زیر نحوه شکل‌گیری مضامین سازمان‌دهنده قابل مشاهده است:

جدول ۴: شکل‌گیری مضامین سازمان‌دهنده

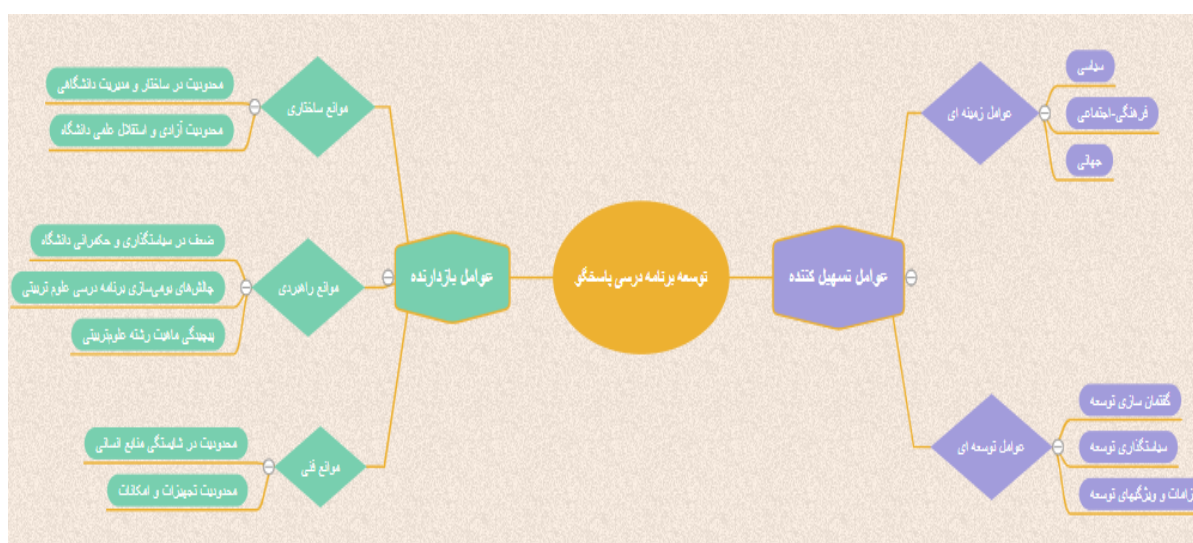
مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده
محدودیت در ساختار و مدیریت دانشگاهی	محدودیت‌ها و موانع ساختاری
محدودیت آزادی و استقلال علمی دانشگاه	
ضعف در سیاستگذاری و حکمرانی دانشگاه	محدودیت‌ها و موانع راهبردی
چالش‌های بومی‌سازی برنامه درسی علوم تربیتی	
پیچیدگی ماهیت رشته علوم تربیتی	
محدودیت در شایستگی منابع انسانی	محدودیت‌ها و موانع فنی
محدودیت تجهیزات و امکانات	
گفتمان سازی توسعه برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی	عوامل توسعه‌ای
سیاستگذاری توسعه برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی	
الزامات و ویژگی‌های توسعه برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی	
زمینه سیاسی	عوامل زمینه‌ای
زمینه فرهنگی اجتماعی	
زمینه جهانی	
مجموع	
۱۳	۵

مطابق با جدول (۴)، ۱۳ مضمون پایه در قالب ۵ مضمون سازمان‌دهنده قرار گرفتند. بر این اساس، ۵ مضمون سازمان‌دهنده توسعه برنامه‌درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی عبارت بودند از: محدودیت‌ها و موانع ساختاری، محدودیت‌ها و موانع راهبردی، محدودیت‌ها و موانع فنی، عوامل توسعه‌ای، عوامل زمینه‌ای. سپس این فرایند در مرحله بعد ادامه یافت و مضامین سازمانده‌های که به نوعی دارای هم‌پوشانی و بار معنایی مشترک بودند در سطح انتزاعی‌تر و در قالب مضامین فراگیر صورت‌بندی شدند. در جدول زیر نحوه شکل‌گیری مضامین فراگیر مشخص شده است:

جدول ۵: شکل‌گیری مضمون فراگیر

مضامین سازمان‌دهنده		مضامین فراگیر	
محدودیت‌ها و موانع ساختاری		عوامل بازدارنده برنامه‌درسی پاسخگو	
محدودیت‌ها و موانع راهبردی			
محدودیت‌ها و موانع فنی			
عوامل توسعه‌ای		عوامل تسهیل کننده برنامه‌درسی پاسخگو	
عوامل زمینه‌ای			
مجموع			
۵		۲	

بر اساس جدول فوق، ۵ مضمون سازمان‌دهنده با توجه به مشابهت‌ها و همپوشانی که داشتند در قالب دو مضمون فراگیر (عوامل بازدارنده برنامه‌درسی پاسخگو و عوامل تسهیل‌کننده برنامه‌درسی پاسخگو) قرار گرفتند که به‌نوعی معرف اصول کلی حاکم بر داده‌های (مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته) پژوهش حاضر بود. به این ترتیب، سه مضمون سازمان‌دهنده (شامل: محدودیت‌ها و موانع ساختاری، محدودیت‌ها و موانع راهبردی، و محدودیت‌ها و موانع فنی) به عنوان مضمون فراگیر عوامل بازدارنده برنامه‌درسی پاسخگو صورت‌بندی شدند، و دو مضمون سازمان‌دهنده (شامل: عوامل توسعه‌ای و عوامل زمینه‌ای) به‌عنوان مضمون فراگیر عوامل تسهیل‌کننده برنامه‌درسی پاسخگو شناسایی و مورد نظر قرار گرفت. در نهایت، پس از شکل‌گیری مضامین در سه سطح پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر، الگوی مفهومی توسعه برنامه‌درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی در قالب شبکه مضامین و به شکل نمودار شماره (۱) طراحی شد. شبکه‌های به‌دست آمده به محقق کمک می‌کنند که به درک عمیق‌تری از معانی متون برسد و بتواند الگوهای آنها را بشناسد.

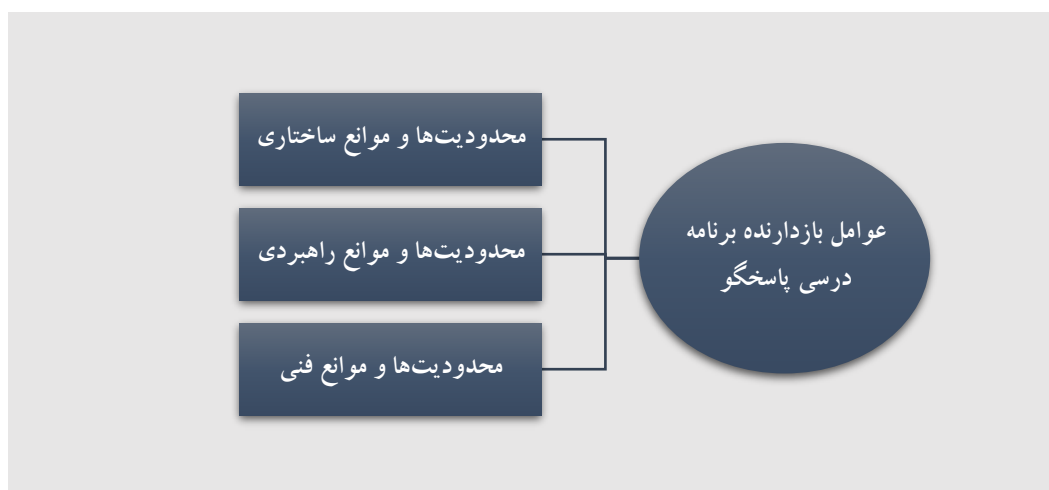


نمودار ۱. شبکه مضامین توسعه برنامه درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی

بحث

یافته‌های پژوهش حاضر، ۲ مضمون اصلی تحت عنوان عوامل بازدارنده و عوامل تسهیل‌کننده توسعه برنامه درسی پاسخگوی رشته علوم تربیتی را شناسایی نمود.

عوامل بازدارنده برنامه درسی پاسخگو: این دسته از عوامل برنامه درسی پاسخگو مبین موانع و محدودیت‌هایی است که در مسیر توسعه برنامه درسی رشته علوم تربیتی به سمت پاسخگویی وجود دارند. در واقع این موانع، یا به‌نوعی در مقابل رویکرد پاسخگویی قرار دارند و مربوط به نگرش، رویکرد و تصمیم‌گیری و سیاستگذاری است و یا به نقص و کمبودهایی اشاره می‌کند که منجر به تضییع رویکرد پاسخگویی یا ایجاد خلل در پیشبرد آن می‌شود. عوامل بازدارنده توسعه برنامه درسی پاسخگو در این پژوهش، مطابق با نمودار (۲) به ۳ حیطه شامل: «محدودیت‌ها و موانع ساختاری» و «محدودیت‌ها و موانع راهبردی» و «محدودیت‌ها و موانع فنی» مربوط می‌شود:



نمودار ۲: مولفه‌های عوامل بازدارنده برنامه درسی پاسخگو

موانع ساختاری: اصولاً ساختار اشاره به الگوهای تعاملی و روابط بین مجموعه عناصر و اجزایی که حول محور اهداف مشخصی فعالیت نموده و یک کل منسجم و یکپارچه را تشکیل می‌دهند، لذا چنانچه یکی از مولفه‌ها و عناصر ساختاری در رابطه به مسئله و موضوعی درست کار نکند می‌توان آن را نوعی مانع ساختاری دانست. بر این اساس، محدودیت‌ها و موانع ساختاری اشاره به وجود برخی مشکلات و نارسایی‌های اداری، سازمانی، مدیریتی و سیاستگذاری و تعاملی در سیستم کلان آموزش عالی و سیستم خرد دانشگاه به‌عنوان محیط‌های ساختاری مرتبط به برنامه درسی دارد. لذا به‌طور مشخص می‌توان محدودیت در ساختار و مدیریت دانشگاه و محدودیت در آزادی و استقلال علمی دانشگاه را به‌عنوان مهمترین موانع ساختاری نام برد. در رابطه با مشکلات ساختار و مدیریت دانشگاه می‌توان به محدودیت‌های بروکراسی اداری دانشگاهی، فقدان برنامه‌ریزی و سیاستگذاری عملیاتی دانشگاه به سمت رویکرد دانشگاه پاسخگو، عدم انعطاف‌پذیری در اداره و مدیریت دانشگاهی و بی‌ثباتی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی اشاره نمود که هر کدام به‌عنوان یک نقص و مشکل عملکرد مطلوب سیستم را دچار خدشه و ضعف می‌کنند و در مورد مسئله و موضوع پژوهش حاضر، آموزش عالی یا دانشگاه را اگر به‌عنوان سیستم و ساختار در نظر بگیریم، چنانچه عملکرد سیستم آموزش عالی معیوب و دارای نقصان باشد، نمی‌توان انتظار توسعه برنامه درسی پاسخگو را داشت. بعلاوه در خصوص، محدودیت در آزادی و استقلال علمی دانشگاه، می‌توان گفت که این موضوع به اصول حکمرانی مطلوب^۱ در دانشگاه توجه دارد که به برخورداری از استقلال آکادمیک مطلوب^۲ در زمینه سیاست‌گذاری‌ها و تصمیم‌گیری‌ها و متعاقب آن برخورداری جامعه دانشگاهی از آزادی علمی اشاره دارد. در اهمیت بحث آزادی علمی و استقلال دانشگاه همین بس که از دیدگاه صاحب‌نظران،

1. Good governance

2. Good governance autonomy

آزادی علمی شرط لازم برای یک دانشگاه تراز جهانی است، به طوری که در رتبه‌بندی‌های بین‌المللی، دانشگاهی که از آزادی علمی بالایی برخوردار باشد، حائز رتبه و جایگاه بهتری است؛ بنابراین آزادی علمی یکی از الزامات بقاء در نظام‌های آموزش عالی نوین به شمار می‌رود (نظرزاده زارع و همکاران، ۱۳۹۵). از دیدگاه آلتباخ (۲۰۰۴) صاحب‌نظر حوزه مدیریت آموزش عالی، آزادی علمی به منزله این است که اعضای هیئت علمی و دانشجویان نه تنها در کسب، انتقال و توسعه دانش آزاد باشند، بلکه بدون ترس از محدود شدن توسط مقامات درون دانشگاهی و برون دانشگاهی، اقدام به انتشار آزادانه نتایج فعالیت‌های خود کنند. در این خصوص برخی از کشورها آزادی علمی در رشته‌های غیرسیاسی را نامحدود کرده‌اند، اما برای رشته‌های علوم اجتماعی و علوم انسانی محدودیت‌های قائل هستند. لذا به نظر می‌رسد موضوع آزادی علمی و استقلال دانشگاه تا حدود زیادی در درجه اول با دانشگاه پاسخگو و در درجه دوم با برنامه درسی پاسخگو در ارتباط باشد. درک نادرست از آزادی و استقلال علمی دانشگاه، فقدان آزادی و استقلال علمی دانشگاه، محدودیت آزادی و استقلال علمی دانشگاه در مواجهه با مسائل و چالش‌های آموزش عالی، محدودیت آزادی و استقلال علمی دانشگاه در مواجهه با مسائل و چالش‌های محیط محلی و چالش‌های ملی موضوعاتی است که خواه‌ناخواه به برنامه درسی پاسخگو نیز آسیب می‌زند چرا که رسالت برنامه درسی پاسخگو رفع نیازها، انتظارات و خواسته‌های حال و آتی افراد، جامعه و دانش است و در صورتی که دانشگاه از آزادی و استقلال نسبی و لازم برخوردار نباشد، نمی‌تواند رسالت‌های اساسی فوق را موردنظر قرار دهد.

محدودیت‌ها و موانع راهبردی: بیشتر از آن که به نقص عملکردی اجزاء اداری، مدیریتی و سازمانی مربوط باشد، به بستر و زمینه مربوط می‌شود. سه وجه اصلی موانع راهبردی عبارتند از: ضعف در سیاستگذاری و حکمرانی دانشگاه، چالش‌های بومی‌سازی برنامه درسی علوم تربیتی، پیچیدگی ماهیت رشته علوم تربیتی. ضعف در سیاستگذاری و حکمرانی دانشگاه اشاره به جهت‌گیری و سیاست کلان دانشگاه و آموزش عالی دارد و وقتی سخن از ضعف نهادی در توسعه برنامه درسی پاسخگو می‌شود و از آن جمله چالش سیاستگذاری و حکمرانی دانشگاه مورد نظر قرار می‌گیرد به این موضوع کلان مربوط می‌شود که رسالت و کارکرد دانشگاه‌ها چیست، و دانشگاه تا چه حد در خصوص برنامه‌درسی مأموریت‌گرا و دارای چشم‌انداز پاسخگویی است؟ سیاستگذاری کلان و برنامه‌ریزی استراتژیک توسعه آموزش عالی چگونه است؟ جهت‌گیری در خصوص کارکرد دانشگاه، کارکرد برنامه‌درسی و منبع و منشأ طراحی و تدوین برنامه درسی چگونه است؟ آیا اساساً جهت‌گیری منسجم و مشخصی وجود دارد یا خیر و اگر وجود دارد جهت‌گیری به چه سمت و سویی است؟ این دست مسائل، از مسائل پیچیده و بنیادینی است که حتی روی ساختار نیز سایه افکنده و تمامی جنبه‌ها، عناصر و شرایط عملکردی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در خصوص، چالش‌های بومی‌سازی برنامه درسی علوم تربیتی، پنج مورد از مهم‌ترین چالش‌های بومی‌سازی برنامه درسی علوم تربیتی در ایران عبارتند از: ۱) تقابل فرهنگ اسلامی ایرانی با فرهنگ غربی، ۲) فقدان دانش اسلامی پایه در اساتید علوم تربیتی، ۳) نبود برنامه‌های درسی بومی برای علوم تربیتی؛ ۴) عدم حمایت برخی روشنفکران ایرانی از بومی‌سازی علوم تربیتی و ۵) حجم زیاد ترجمه‌ها به جای اقتباس در علوم تربیتی بومی. پیچیدگی ماهیت رشته علوم تربیتی اشاره دارد به گستردگی دامنه رشته علوم تربیتی دارد که چه از بعد مخاطبان و انتظارات ذینفعان، و چه از لحاظ ماهیت چندرشته‌ای بودن و تنوع موضوعی، تا حدودی حمایت و پوشش تمامی جنبه‌ها و انتظارات از رشته علوم تربیتی در برنامه درسی را با سختی و پیچیدگی مواجهه می‌کند. بطور مثال برخی مخاطبان و فراگیران رشته علوم تربیتی ممکن است به دنبال آماده‌سازی و کسب توانمندی‌های شغلی در حیطه‌ی به‌خصوصی، مثلاً معلمی باشند، برخی دیگر انتظار کسب دانش تخصصی و توانمندی در زمینه‌های آموزش، توسعه و مدیریت منابع انسانی سازمان‌ها و برخی نیز انتظارات رشد فردی و دیدگاه نه صرفاً شغلی، بلکه تربیت انسان و معرفتی داشته باشند.

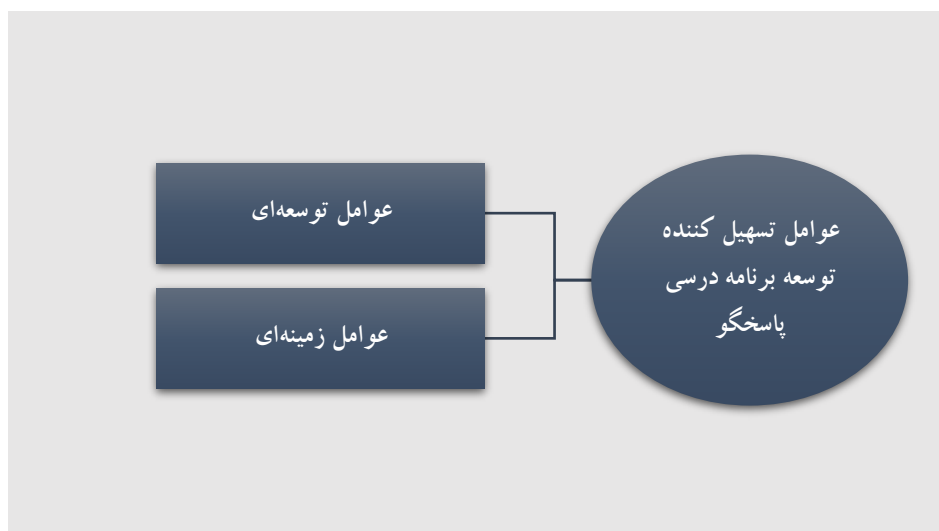
موانع و محدودیت‌های فنی: به مرحله اجرا و عملیاتی شدن برنامه‌ها اشاره دارد. به‌طور مثال در آموزش و پرورش و در خصوص سیستم مدرسه گفته می‌شود فرایند تدریس و یادگیری هسته فنی مدرسه است، که بستگی به نحوه عملکرد و توانمندی‌های معلمان و تجهیزات و امکانات دارد. در سیستم دانشگاه نیز درخصوص برنامه درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی، سوای مسائل و موضوعات نهادی، بنیادین همچون ساختار اثربخش و سیاستگذاری مطلوب، باید هسته فنی برنامه درسی پاسخگو نیز با دید و نگاهی عمیق تحلیل شود. در این میان، محدودیت در شایستگی منابع انسانی و محدودیت در تجهیزات و امکانات دو وجه اساسی موانع فنی توسعه برنامه درسی پاسخگو هستند. دانش، نگرش و مهارت مجریان برنامه در خصوص پاسخگویی، عملکرد مجریان در

اجرا و پیاده‌سازی برنامه‌درسی، تجهیزات و امکانات سخت‌افزاری موردنیاز جهت اجرای مطلوب برنامه درسی پاسخگو، از جمله فناوری اطلاعات و ارتباطات، تکتولوژی‌های آموزشی، امکانات و تسهیلات پژوهشی، متنوع‌سازی فرصت‌ها و امکانات یادگیری و آموزش و ... از آن دست الزامات فنی هستند که به توسعه و اجرایی نمودن برنامه درسی پاسخگو کمک می‌کنند.

لازم به ذکر است، اگرچه در پژوهش حاضر در خصوص محدودیت‌ها و عوامل بازدارنده توسعه برنامه درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی، سه محدودیت ساختاری، نهادی و فنی را شناسایی و معرفی نمودیم، اما چنین مرزبندی و مفهوم‌سازی بیشتر جهت درک بهتر محدودیت‌ها و توصیف ساده‌تر واقعیت‌های پیچیده و چندبعدی موجود است و ضروری است که این نکته را نیز در نظر بگیریم که در میدان عمل و واقع، محدودیت‌ها به صورت قطعی، پایدار و کاملاً منفک و مرزبندی شده نیستند و طبیعتاً هر مشکل و چالشی می‌تواند ابعاد و عناصر ساختاری، نهادی و فنی را بصورت موازی داشته باشد. با اینحال، سعی شده است در تقسیم‌بندی فوق از چالش‌های موجود، نمود و تأثیر بیشتر و پررنگ‌تر هر یک از موانع ساختاری، نهادی یا فنی در نظر گرفته شود.

محدودیت‌ها و موانع شناسایی شده در پژوهش حاضر در خصوص توسعه برنامه درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی، در یافته‌های سایر پژوهشگران نیز کم و بیش بیان شده است. از جمله، یمانی و فخاری (۱۳۹۲)، ملکی و همکاران (۱۳۹۹)، ساختار سازمانی و امکانات و تجهیزات و قابلیت‌های منابع انسانی را برجسته نمودند، خسروی و همکاران (۱۳۹۹)، نیز چالش‌های بومی سازی برنامه درسی را نشان دادند. فومنیام و تفرا (۲۰۱۷)، یافته‌های مشابهی در خصوص محدودیت آزادی و استقلال علمی داشت، وریولس و همکاران (۲۰۲۲)، موانع فنی توسعه دهندگان را ذکر نمود و همچنین کومار و همکاران (۲۰۱۹) نیز به برخی از موانع مشابه با پژوهش حاضر اشاره کردند.

عوامل تسهیل‌کننده برنامه‌درسی پاسخگو: در فرهنگ لغت، تسهیل‌گری به معنای ساده‌سازی یا کمتر کردن مشکلات با کمک حرکت به سمت جلو است. بنابراین عوامل تسهیل‌کننده برنامه درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی آن دست عواملی هستند که توسعه برنامه درسی پاسخگو را ساده‌تر نموده و مشکلات حرکت در جهت پاسخگو بودن برنامه درسی را کمتر می‌سازند. عوامل تسهیل‌کننده توسعه برنامه‌درسی پاسخگو در این پژوهش، مطابق با نمودار (۳) به ۲ حیطه شامل: «عوامل توسعه‌ای» و «عوامل زمینه‌ای» مربوط می‌شود:



نمودار ۳. عوامل تسهیل‌کننده برنامه درسی پاسخگو

عوامل توسعه‌ای: آن دست عواملی است که حاصل مداخله و رویکردهای اجرایی دست‌اندرکاران و متصدیان و تصمیم‌گیرندگان است که حرکت برنامه درسی به سمت رویکرد پاسخگویی را تقویت نموده و یا با رفع مشکلات و موانع موجود، شرایط برنامه درسی پاسخگو را تسهیل بخشیده‌اند. یکی از رویکردهای موجود گفتمان‌سازی توسعه برنامه درسی و بالاخص توسعه برنامه درسی پاسخگو است. بطور خلاصه گفتمان‌سازی یعنی تشکیل ذهنیت، فهم مشترک، جریان‌سازی و جهت‌گیری فکری غالب. لذا چنانچه اولاً اهمیت برنامه درسی درک شود و سپس رویکرد و جهت‌گیری بخصوصی، بطور مثال رویکرد پاسخگویی برای یک برنامه درسی

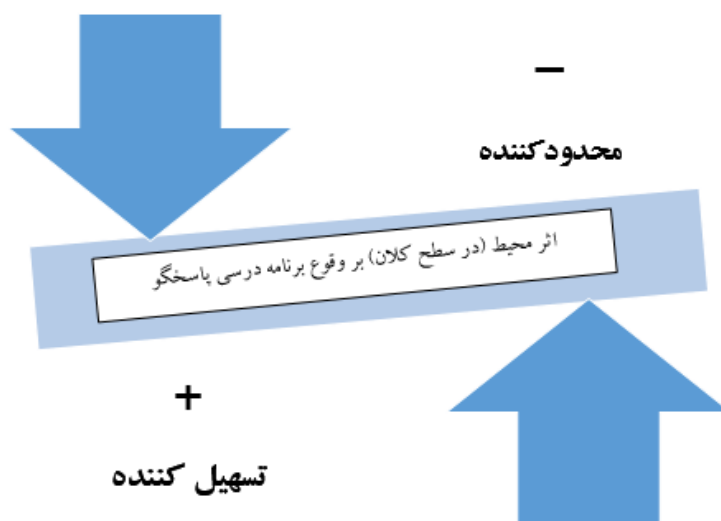
رشته علوم تربیتی بوجود آید می‌توان، فرایند توسعه برنامه درسی پاسخگو به‌طور طبیعی جریان پیدا می‌کند. برگزاری جلسات هم‌اندیشی، همایش‌ها، سوق دادن پژوهش‌ها و گسترش انتشارات در این حوزه، پیش‌درآمدی جهت پیدایش کارگروه‌ها، کمیسیون‌ها در لایه‌های تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری آموزش عالی می‌شود. رویکرد و وجه دیگر در خصوص عوامل توسعه‌ای، جهت‌گیری برنامه‌ها و سیاست‌های کلان و یا اسناد بالادستی است. مثل نقشه جامع علمی کشور، سیاست‌های کلان علم و فناوری، سند دانشگاه اسلامی، سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی و از آن دست اسناد بالادستی هستند که رویکرد کلی و حاکم بر نظام آموزش عالی را تا حدودی مشخص و تعریف می‌سازند و لازم است، توسعه و تحول علوم انسانی و از جمله برنامه درسی علوم انسانی به صورت خاص در این اسناد مورد ملاحظه قرار گیرد تا در لایه‌ها و سطوح عملیاتی، رشته‌ها و حوزه‌های مختلف، از جمله رشته علوم تربیتی به این سمت و سو حرکت کنند. وجه دیگر، به تقویت اقدامات و راهبردهای توسعه برنامه درسی پاسخگو مربوط می‌شود، و به طور خاص می‌توان الزامات و ویژگی‌های توسعه برنامه درسی رشته علوم تربیتی را مورد نظر قرار داد. در این رابطه، بومی‌سازی برنامه درسی رشته علوم تربیتی می‌تواند تناسب برنامه درسی با نیازها، اقتضائات، شرایط و امکانات را تسهیل بخشد، ایجاد و حفظ پویایی برنامه درسی علوم تربیتی، از طریق انعطاف‌پذیری، توسعه و تحول مداوم، بازخوردگیری می‌تواند برنامه درسی را پاسخگوتر نموده و برنامه درسی منطبق با نیازها و انتظارات کنونی و آینده جامعه طراحی و تدوین شود. همچنین لازم است حدود و ثغور رشته علوم تربیتی مورد بازبینی و بازشناسی قرار گیرد و از این طریق، مخاطبان، ذینفعان و حیطه موضوعی گسترده رشته علوم تربیتی مشخص شود تا برنامه درسی مطابق با اقتضائات و شرایط رشته تدوین شود و در نهایت جلب همکاری و مشارکت ذینفعان در طراحی برنامه درسی هم منجر به هم‌افزایی و گنجانده شدن دیدگاه‌ها و انتظارات مختلف می‌شود و هم ضمانت اجرایی برنامه را فراهم می‌سازد.

عوامل زمینه‌ای: آن دست شرایطی است که مختص به شرایط موجود در بستر و محیط پیرامون هر پدیده است. زمینه در لغت به معنای مجموعه شرایط یا واقعیت‌هایی است که یک پدیده یا موقعیت را در برمی‌گیرد. بطور کلی هر پدیده‌ای در محیط پیرامون خود تأثیر می‌گذارد و از آن تأثیر می‌گیرد و در تعامل با یکدیگر هستند. در خصوص پدیده و موقعیت برنامه درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی نیز، در نظر گرفتن و تحلیل شرایط بستر و زمینه می‌تواند به شناسایی مجموعه عوامل و شرایطی منجر شود که ممکن است بازدارنده یا تسهیلگر ایجاد و توسعه برنامه درسی پاسخگو باشند. از جمله بستر و شرایط اجتماعی، فرهنگی به‌خصوص و منحصر به فرد کشور ایران، نظیر درک و شناخت تاریخ کهن، خرده‌فرهنگ‌ها، ارزش‌ها و معارف دینی می‌توانند تسهیل‌کننده توسعه برنامه درسی پاسخگو باشد، همچنین، شرایط سیاسی و نیز تحولات جهانی بخصوص در حوزه رویکردهای نوین آموزش عالی همچون استفاده از تجربیات و الگوهای موفق جهانی، بهره‌بردن از نظریات و رویکردهای نوین جهانی، بین‌المللی سازی و تعاملات بین‌المللی می‌تواند تسهیلگر توسعه برنامه درسی پاسخگو باشد.

یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص عوامل تسهیل‌کننده تا حدودی با مطالعات ملکی و همکاران (۱۳۹۹)، کومار و همکاران (۲۰۱۹) همسو است. همچنین، خسروی و همکاران (۱۳۹۹)، ضرورت‌های بومی‌سازی را اشاره نمود، فومنیام و تفرا (۲۰۱۷) نیز در خصوص دانش و فرهنگ بومی آفریقا بحث نمود.

نتیجه‌گیری

این مضامین فراگیر و مولفه‌های تشکیل دهنده آن‌ها، به‌عنوان به‌عنوان زیرمجموعه یک سازه اصلی به عنوان «مدل برنامه درسی در دوره کارشناسی علوم تربیتی» تلقی می‌شوند. به‌عبارت دیگر، دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و رشته علوم تربیتی برای حرکت به سمت و سوی برنامه درسی پاسخگو، می‌بایست مولفه‌ها و ابعاد فوق را در تدوین، توسعه و اجرای برنامه درسی رشته علوم تربیتی مور توجه قرار داده و در راستای عملیاتی نمودن آن‌ها بکوشند.



نمودار ۴. اثر محیط در سطح کلان بر وقوع پدیده

بنا به ساختار شکل فوق و نتایج تحلیلی حاصل از مصاحبه‌ها، محیط می‌تواند تاثیر تسهیل کننده بر وقوع پدیده داشته باشد در صورتی که مجموعه عوامل ذکر شده در محیط هم راستا با اهداف برنامه‌درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی باشند. همچنین در صورتی که محیط با اجزای پدیده همراه نباشد، محیط می‌تواند نقش بازدارنده بر وقوع پدیده داشته باشد.

همچنین بر اساس یک اصل، نقطه آغازین فرآیند پاسخگویی بررسی محیط است در بررسی محیطی هم محیط خارجی و هم محیط داخلی مورد مطالعه قرار می‌گیرند و اطلاعات آنها در دست تصمیم گیرندگان قرار می‌گیرد (یداللهی، ۱۳۹۰). اگر در زمینه‌ی پژوهش حاضر، دانشگاه، آموزش عالی یا برنامه درسی را به‌عنوان یک سیستم اصلی (محیط داخلی) که برنامه درسی رشته علوم تربیتی در درون آن وجود دارد توصیف کنیم، محیط خارجی شامل عوامل مؤثری از جمله عوامل اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، حقوقی و مدیریتی و سیاسی کلان است که در بعضی شرایط از کنترل مستقیم خارج است. بدیهی است که در فضای ارتباط فی مابین دوطرف، سیستم برنامه درسی/دانشگاه یا نظام آموزش عالی (محیط داخلی) تأثیرات قابل توجهی بر محیط خارجی خود دارند که تحت عنوان پیامدها مورد نظر قرار می‌گیرد، اگرچه پیامدها و تأثیرات مذکور عموماً بلند مدت و نیازمند راهبردهای مشخص و مداوم است، اما محیط خارجی عوامل زمینه‌ای می‌تواند تأثیر گسترده‌تر و شدیدتر و فوری‌تری بر جریان‌ها و فعالیت‌های محیط داخلی سیستم مورد مطالعه داشته باشد. البته مطالعات تاریخی بسیاری نشانگر تأثیرگذاری شگرف سازمان‌ها بر محیط کلان خود بودند نظیر تأثیر میکروسافت و یا اینتل بر محیط اطراف خود و دنیای فناوری اطلاعات اما عموماً این تأثیر گذاری‌ها نادر هستند. لذا اینگونه می‌توان گفت که در طراحی و تدوین مدل برنامه درسی پاسخگو، در وهله نخست، شناخت شرایط و عوامل محیطی و زمینه‌ای ضروری است چراکه همانطور که ذکر شد، بسیاری از عوامل محیطی خارج از کنترل و مداخله هستند و چه بسا نقش بازدارنده ایفا کنند، اما برخی عوامل را می‌توان تا حدودی تعدیل و تغییر داد، لذا در وهله دوم تلاش جهت ایجاد ارتباط بین راهبردها و شرایط محیطی جهت هماهنگ‌سازی و همسوسازی شرایط محیطی با اهداف برنامه درسی پاسخگو و بالعکس، تطبیق اهداف برنامه درسی با اقتضائات، شرایط و امکانات محیطی می‌تواند راهگشا باشد. مطابق با یافته‌های پژوهش حاضر و به‌منظور دستیابی به پیامدهای توسعه فردی، توسعه دانشگاهی، توسعه اجتماعی و توسعه نظری رشته، باید اولاً هر یک از منابع فوق در برنامه درسی لحاظ گردند و در ثانی، تعادل در خصوص منابع چندگانه فوق رعایت شود، در غیر این‌صورت برنامه درسی از برخی جنبه‌ها دارای ویژگی پاسخگویی نخواهد بود. همچنین، با توجه به اینکه رشته علوم تربیتی دارای طیف وسیع و متنوعی از مخاطبان و ذینفعان است، لازم است برنامه درسی مبتنی بر نیازها و انتظارات گروه‌ها مختلف تدوین شود. ضمناً تقویت کارکردگرایی و مأموریت‌گرایی دانشگاه‌ها می‌تواند به‌عنوان یک نیروی تقویت‌کننده و همسو با برنامه‌درسی رشته‌ها، زمینه‌های پاسخگو شدن برنامه درسی را بهتر و بیشتر فراهم سازد، در زمینه پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌ها با توجه به نیازها و اقتضائات ملی و

محلی، کارکردها و مأموریت خود را تعیین نموده و ضمن ایجاد تعادل در کارکردهای سه گانه آموزش، پژوهش و مسئولیت اجتماعی، زمینه‌های حمایت، پیشبرد و تقویت برنامه درسی پاسخگو به‌طور متقابل به بهبود عملکرد دانشگاه و برنامه درسی پاسخگو در رشته‌های مختلف کمک کنند.

مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان سهم یکسانی در نگارش و تدوین پژوهش حاضر دارند.

تقدیر و تشکر

از آقای دکتر محمد فرزانه به خاطر بازبینی متن مقاله و ارائه نظرهای ساختاری تشکر و قدردانی می‌شود. همچنین، از داوران محترم به خاطر ارائه نظرهای ساختاری و علمی سپاسگزاری می‌شود.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

References

- Abedi Jafari, H., Taslimi, M., Faghihi, A., & Shekhzadeh, M. (2012). Thematic Analysis and Thematic Networks: A Simple and Efficient Method for Exploring Patterns Embedded in Qualitative Data Municipalities). *Sterategic Management Thought*, 5(2), 151-198. [In Persian].
- Ali Mohammad Lou, M., Akbari, B & Mahdavianpour, E. (2014), Identifying Social Responsibility in Universities (USR) Using Fuzzy Delphi. Case study: Shiraz University. *Ihej*, 6(3), 161-192. [In Persian].
- Altbach, P. G. (2004). The Costs and Benefits of World-Class Universities. *Academe*, 90(1), 20-23. <https://doi.org/10.2307/40252583>
- Aminkhandaghi, M. and Pakmehr, H. (2013). Domination of Disciplinary Tradition over Guidance School of Art Teachers' Art Curriculum Orientation: Challenges and Damages. *New Educational Approaches*, 8(1), 21-46. [In Persian].
- Angreani, L. S., & Vijaya, A. (2017). Designing an Effective Collaboration using Information Technology Towards World Class University. *Procedia Computer Science*, 124, 577-584.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405.
- Azizi, N. A. (2006). *An Introduction to Higher Education in Iran with Emphasis on Humanities*. Tehran: Institute of Cultural and Social Studies. [In Persian].
- Azizi, N. A. (2014). *Higher education and learner economics: the expectations of knowledge-based economic and industrial systems from the university*. In M. Yemeni (Ed.), *New Approaches and Perspectives in Higher Education*. Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studies. [In Persian].
- Balaghat, S. R. (2011). Study of Humanities and its Interdisciplinary Fields Development Challenges in Iran: (The Case Study of Educational Science Course With 3 Lnterdisciplinary Fields, Comparative, Preschool and Primary Education. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 3(4), 117-129. doi: 10.7508/isih.2011.12.006. [In Persian].
- Baradaran Haghir, M., Noorshahi, N. and Roshan, A. R. (2023). The conceptualization of social responsibility of the university in Iran. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 25(3), 1-26. [In Persian].
- Beheshti, B., Safaei Movahed, S. and Bagheri, K. (2021). Inefficiency of Humanities in Iranian Universities, Based on Students' Lived Experience; A Phenomenological Research. *Journal of Science and Technology Policy*, 14(2), 67-80. doi: 10.22034/jstp.2021.14.2.1349, [In Persian].
- Chan, S. J., & Lin, L. W. (2015). Massification of higher education in Taiwan: Shifting pressure from admission to employment. *Higher education policy*, 28, 17-33.
- Danaeifard, H., Alvani, M & Azar, A. (1400). *Qualitative Research Methodology in Management: A Comprehensive Approach*, Tehran: Saffar Publications.
- Fathi, K., Ebrahimzadeh, E., Farajolahi, M., & Khoshnodifar, M. (2011). Curriculum Internationalization in Iran's Higher Education: A Distant Education Perspective. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 2(6), 77-106.
- Fathi Vajargah, K. (2015). *Basic Principles and Concepts of Curriculum Planning*, Tehran: Alam Ostadan Publications.
- Fomunyam, K. G., & Teferra, D. (2017). Curriculum responsiveness within the context of decolonisation in South African higher education. *Perspectives in Education*, 35(2), 196-207.
- Hariri, N. (2011). *Principles and Methods of Qualitative Research*. Tehran: Principles and Methods of Qualitative Research. [In Persian].
- Hatami, J. (2016). The challenge of teaching humanities in Iranian universities: a qualitative study. *Journal of Research in Educational Systems*, 10(32), 234-273. [In Persian].
- Hennemann, S., & Liefner, I. (2010). Employability of German geography graduates: The mismatch between knowledge acquired and competences required. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(2), 215-230.
- Holm-Nielsen, L. B. (2013). Making a Strong University Stronger: Change without a Burning Platform. In Q. Wang, Y. Cheng and N. C. Liu (Eds), *Building World-Class Universities: Different Approaches To A Shared Goal*, (pp. 73- 87). Rotterdam: Sense Publisher.
- Hosseinpour, M. (2012). The Research Pathology of Faculty Members in Human Sciences. *Epistemological studies in Islamic University*, 16(50), 45-64. [In Persian].
- Jarvis, J. M. (2009). Planning to unmask potential through responsive curriculum: The "famous five" exercise. *Roeper Review*, 31(4), 234-241.

- Keramati, M & Ansari, M. (2015). The employment status of graduates of educational sciences in Tehran University. *National Congress of Higher Education of Iran*. SID. <https://sid.ir/paper/878284/fa> [In Persian].
- Khosravi, E., Salehi, A., Mahmoudnia, A., & Eimani Naeini, M. (2020). Indigenization of Educational Sciences in Iran, its Needs and Challenges, *Iranian Journal of The Knowledge Studies in The Islamic University*, 24(83), 289-308. magiran.com/p2184669 [In Persian].
- King, N., Horrocks, C., & Brooks, J. (2018). *Interviews in qualitative research*: Sage.
- Kumar, R., Karabenick, S. A., Warnke, J. H., Hany, S., & Seay, N. (2019). Culturally inclusive and responsive curricular learning environments (CIRCLEs): An exploratory sequential mixed-methods approach. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 87-105.
- Leveille, D. E. (2005). An Emerging View on Accountability in American Higher Education. Research & Occasional Paper Series: CSHE. 8.05. *Center for Studies in Higher Education*.
- Maleki, D., Navehebrahim, A., Abdollahi, B., & Zeinabadi, H. (2023). Designing an Effective Accountability Model for Islamic Azad University: a qualitative approach based on Grounded Theory. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 26(4), 113-142. [In Persian].
- Mohammadi Mehr, G. (2015). *Content analysis method (practical research guide)*. Tehran: Danesh Negar Publishing. [In Persian].
- Nazarzadeh Zare, M. (2016). *Designing and Explaining a Pattern for the Competency of the Tehran University Faculty Members with Emphasis on International Interactions*. (PhD of Higher Education Management). University of Tehran, Faculty of Psychology and Education. [In Persian].
- Nili, M., Nasr, A., Sharif, M., & Merhrmohammadi, M. (2010). Social Prerequisites and Outcomes of Accountable Curriculum in Higher Education Case Study: Public Universities of Isfahan. *Journal of Applied Sociology*, 21(2), 57-76. [In Persian].
- Nili Ahmadabadi, M. R. (2009). *Responsive Curriculum in Higher Education Case Study: Isfahan State Universities*, PhD Thesis, University of Isfahan, Faculty of Psychology and Educational Sciences. [In Persian].
- Sarkar Arani, M. R. (2014). *Self-renewal of faculty members*. In M. Yemeni (Ed.), *New Approaches and Perspectives in Higher Education* (pp. 437-484). Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studies. [In Persian].
- Taqizadeh Kerman, N., Hosseinqolizadeh, R. and Javidi Kalate Ja'farabadi, T. (2015). A Pathological Study of Knowledge Creation in Humanities Research Centers. *Strategy for Culture*, 8(30), 161-188. [In Persian].
- Thompson, R. A. (2013). Socioemotional development: Enduring issues and new challenges. *Developmental Review*, 13(4), 372-402.
- Torkzadeh, J., & Nekoomand, S. (2015). Validating the scale of university's power of response to environment. *Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 5(8), 241-252.
- Torkzadeh, J., parse, W., marzoghi, R., & mohammadi, M. (2020). framework of Responding to environment in higher education curriculum. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 11(45), 211-248. [In Persian].
- Turkzadeh, J., & Keshavarzi, F. (2014). Changing and revising the curriculum of higher education with a strategic approach. *Conference of the Iranian Curriculum Studies Association*. SID. <https://sid.ir/paper/844929/fa> [In Persian].
- Udvari-Solner, A., & Thousand, J. S. (2008). Creating a responsive curriculum for inclusive schools. *Remedial and special education*, 17(3), 182-191.
- Vreuls, J., Koeslag-Kreunen, M., van der Klink, M., Nieuwenhuis, L., & Boshuizen, H. (2022). Responsive curriculum development for professional education: Different teams, different tales. *The Curriculum Journal*, 33(4), 636-659.
- Yamani, N. & Fakhari, M. (2014). Social Accountability of Medical Education Curriculum: Barriers and Implications, *Iranian Journal of Medical Education*, 13(12), 1082-1098. magiran.com/p1241000. [In Persian].
- Yemeni Douzi Sorkhabi, M. (2001). *An introduction to the performance of academic systems*. Tehran: Shahid Beheshti University Press. [In Persian]