

A Qualitative Study of the Consequences of Responsive Curriculum in Higher Education (Case Study: Field of Educational Sciences)

Mohammad Hassan Hassani 

Ph.D. in Curriculum Development,
Department of Educational Sciences, Faculty
of Humanities, Islamic Azad University, North
Tehran Branch, Tehran, Iran

Haiedeh Ashouri  *

Assistant Professor, Department of
Educational Sciences, Faculty of Humanities,
Islamic Azad University, North Tehran
Branch, Tehran, Iran

Fatemeh Ahmadbeigi 

Assistant Professor, Department of
Educational Sciences, Faculty of Humanities,
Islamic Azad University, North Tehran
Branch, Tehran, Iran

Marzieh Ramezani 

Ph.D. in Curriculum Development, Department
of Educational Sciences, Faculty of Humanities,
Islamic Azad University, North Tehran Branch,
Tehran, Iran

Abstract

The main goal of the current research was to study the qualitative consequences of the responsive curriculum in the undergraduate course of educational sciences. To achieve the goal of the research, the researcher used the qualitative research method of content analysis. The participants of the research were expert faculty members and experts in the field of curriculum development 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

* Corresponding Author: linkfa510@gmail.com

How to Cite: Hassani, M.H., Ashouri, H., Ahmadbeigi, F., Ramezani, M (2024). A Qualitative Study of the Consequences of Responsive Curriculum in Higher Education (Case Study: Field of Educational Sciences), *Qualitative Research in Curriculum*, 5(17), 113-152. DOI: 10.22054/qric.2025.84414.405

semi-structured interview. Thematic analysis coding method was used to analyze the data and King and Harrocks' method was used to validate the data. The results showed that a total of 61 primary codes, 11 basic themes, 4 organizing themes, and the overarching theme of responsive curriculum outcomes. Based on this, the consequences of the responsive curriculum included: personal development, academic development, social development, and theoretical development of the field of educational sciences. Curriculum and learning objectives are generally compiled based on three sources: individual, society and knowledge; therefore, in order to develop a responsive curriculum, each of the above sources must be included in the curriculum in a balanced manner.

Keywords: Educational science; Level 1 comprehensive universities; Curriculum; Responsive curriculum, Responsive university.



فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی

سال پنجم، شماره ۱۷، زمستان ۱۴۰۳، ص ۱۱۳ تا ۱۵۲

www.qric.atu.ac.ir

DOI: 10.22054/qric.2025.84414.405

پیامدهای برنامه‌درسی پاسخگو در آموزش عالی (مطالعه موردی: رشته علوم تربیتی)

دانشجوی دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی دانشکده علوم
انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال، تهران، ایران

محمدحسن حسنی ID

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد
تنکابن، مازندران، ایران

هایده عاشوری * ID

استادیار گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی،
واحد تهران شمال، تهران، ایران

فاطمه احمدبیگی ID

استادیار گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی،
واحد تهران شمال، تهران، ایران

فاطمه رمضانی ID

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر مطالعه کیفی پیامدهای برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی است. برای نیل به این مقصود، پژوهشگر از روش پژوهش کیفی از نوع تحلیل محتوا استفاده نمود. مشارکت کنندگان پژوهش اعضای هیأت علمی متخصص و صاحب‌نظر در حوزه برنامه‌ریزی درسی و خبرگان حوزه برنامه‌ریزی آموزش عالی و دانشگاه بودند که از این میان، ۱۸ نفر به عنوان نمونه هدفمند انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری تحلیل مضمون و به منظور اعتباربخشی داده‌ها، از روش کینگ و هاروکس استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که در مجموع ۶۱ کد اولیه، ۱۱ مضمون پایه، ۴ مضمون سازمان‌دهنده، مضمون فراگیر پیامدهای برنامه درسی پاسخگو را تشکیل می‌دهند. بر این اساس، پیامدهای برنامه درسی پاسخگو شامل: توسعه فردی، توسعه دانشگاهی، توسعه اجتماعی، توسعه نظری رشته علوم تربیتی بود. برنامه درسی و اهداف یادگیری عموماً بر اساس سه منبع فرد، جامعه و دانش

*نویسنده مسئول: linkfa510@gmail.com

۱۱۶ | فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی | سال پنجم | شماره ۱۷ | زمستان ۱۴۰۳

تدوین می‌شود، لذا جهت تدوین برنامه درسی پاسخگو، مطابق با یافته‌های پژوهش حاضر و به‌منظور دستیابی به پیامدهای توسعه فردی، توسعه دانشگاهی، توسعه اجتماعی و توسعه نظری رشته، باید هر یک از منابع فوق در برنامه درسی به صورت متعادل لحاظ گردند.

کلیدواژه‌ها: علوم تربیتی، دانشگاه‌های جامع سطح یک، برنامه درسی، برنامه‌درسی پاسخگو، دانشگاه پاسخگو.

مقدمه

در سال‌های اخیر، فشار فزاینده‌ای بر دانشگاه‌ها وجود داشته است تا تمرکز اصلی خود را بر آموزش و انجام پژوهش تغییر دهند و مأموریت سوم را با عنوان «کمک به جامعه» به آن اضافه کنند (Compagnucci & Spigarelli, 2020). با تغییر پارادایم توسعه از توسعه اقتصادی به توسعه پایدار، نقش و کارکرد نظام آموزش عالی نیز دچار تحولات اساسی شده است. آموزش عالی به دلیل داشتن ضریب تأثیر بسیار بالا، توانایی لازم برای حرکتی اساسی به سمت توسعه پایدار را دارد. نظام آموزش عالی در چارچوب پارادایم توسعه اقتصادی نهادی است که با تبعیت از رویکرد بازار و عقلانیت ابزاری (که مناسب جوامع سرمایه‌داری است) در تلاش برای تربیت نیروی انسانی ماهر برای اشتغال در اقتصاد سرمایه‌داری، تجاری‌سازی دانش و خلق ثروت از دانش است. آموزش عالی در این چارچوب نهادی است که با تبعیت از عقلانیت جوهری^۱ در قبال جامعه‌ای که در آن فعالیت می‌کند، دارای مسئولیت اجتماعی است و در صدد تحقق ارزش‌های اقتصادی (کاهش بیکاری، افزایش رفاه، کاهش فاصله طبقاتی، از میان برداشتن فقر و ...)، اجتماعی (عدالت اجتماعی، دموکراسی، رفع تبعیض و ...) و زیست محیطی (مصرف مسئولانه انرژی‌های تجدیدناپذیر، حفاظت از لایه اُزن، حفظ تنوع زیستی و جلوگیری از تغییرات اقلیمی) برای نسل‌های کنونی و آتی است لذا، می‌توان نظام آموزش عالی را که در چارچوب پارادایم توسعه پایدار حرکت می‌کند، آموزش عالی پاسخگو و پایدار نامگذاری کرد (ملکی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۳)؛ و در راستای جامعه عمل پوشاندن به چنین رسالت و کارکرد نوین و پر اهمیتی، بیشترین بار و وظیفه متوجه عنصر برنامه درسی است. چرا که برنامه درسی جوهره اصلی و قلب آموزش است و کارکردهای متنوع، و گاه متفاوتی دارد. بر همین مبنا، مبانی اجتماعی برنامه درسی نیز به‌عنوان یکی از عناصر اصلی برنامه درسی مطرح شده و به شکل گسترده‌ای نگاه سیاست‌گذاران، طراحان، مجریان و متخصصان برنامه درسی آموزش عالی را به خود جلب کرده است. با درنظر گرفتن مبانی اجتماعی برنامه درسی، بهتر می‌توان برنامه‌درسی پاسخگو را تعریف و تبیین نمود. می‌توان

اینگونه توضیح داد که وقتی پایه‌ریزی، تکوین و سازماندهی برنامه درسی در سمت و سوی پاسخ به یک یا مجموعه‌ای از نیازها و انتظارات جامعه باشد، برنامه درسی از نوع پاسخگو خواهد بود. بنابراین، برنامه‌درسی پاسخگو واجد الزاماتی است که توجه و تقید به آنها تأمین‌کننده پیامدهای موردانتظار خواهد بود (نیلی احمدآبادی و همکاران، ۱۳۸۹).

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، رقابت‌جویی، خلاقیت و نوآوری و ارتباط با محیط است. برنامه درسی که بتواند آرمان‌ها و رسالت‌های دانشگاه‌ها و سایر موسسات آموزش عالی را برای رفع نیازهای فردی (دانشجویان)، سازمانی (دانشگاه) و اجتماعی (کارفرمایان و جامعه) تحقق بخشد، برنامه درسی پاسخگو نامیده می‌شود (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۴: ۳۶). 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 (Torkzadeh & Nekoomand, 2015). نقش ارزشیابی برنامه‌های درسی پاسخگو، تعیین ارزش برنامه درسی بوده و اینکه آیا برنامه درسی اهداف و مقاصدی را که برای آنها طراحی شده بر آورد کرده است یا خیر (شعبانی، ۱۳۸۷: ۱۸۰). بنابراین، برای شناخت میزان پاسخگو بودن برنامه درسی، نخستین عنصری که در هر برنامه درسی باید بدان توجه شود هدف است. اهداف، انتظارات واقعی ما را از دانشجویان روشن کرده و به تمام فعالیت‌های تربیتی جهت داده و گام‌هایی را که باید در این راستا برداشته شود را مشخص می‌سازند. همچنین، نحوه ارزشیابی، ملاک‌های مورد نظر و سایر ابزارهای سنجش پیشرفت تحصیلی مناسب با تربیت منوط به تعیین هدف‌هاست (امین خندقی و پاک مهر، ۱۳۹۲). در واقع، نقش ارزشیابی برنامه‌های درسی پاسخگو، تعیین ارزش برنامه درسی بوده و اینکه آیا برنامه درسی اهداف و مقاصدی را که برای آنها طراحی شده بر آورد کرده است یا خیر (شعبانی، ۱۳۸۷: ۱۸۰). نظام آموزشی باید از طریق برنامه درسی پاسخگو به عنوان نوش دارویی برای تحرک و رشد اقتصادی، سیاسی و اجتماعی جوامع باشد (Bosair, 2015)؛ به

نقل از ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹). مطالعات برنامه‌های درسی نشان می‌دهد که اغلب برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها ارتباط کمی با واقعیات محیط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و فناوری دارند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴: ۳۶) و عملاً پاسخگو نیستند؛ در همین راستا ترک‌زاده و کشاورزی (۱۳۹۴) عدم سازگاری برنامه‌های درسی با تقاضای بازار کار و موفق نبودن برنامه‌های درسی در کمک به دانشجویان برای کسب اطلاعات و مهارت‌های لازم به منظور ایفای نقش مؤثر در جهان پویای امروز را حاکی از عدم تحقق رسالت واقعی برنامه درسی آموزش عالی می‌دانند.

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. Leveille (2005) 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 در دانشگاه‌ها اهمیت یابد (Neave, 1980)؛ به نقل از نیلی و همکاران، ۱۳۸۹). با توجه به افزایش تعداد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و به تبع آن افزایش تعداد پذیرفته‌شدگان ورود به دانشگاه‌ها، زمینه‌سازی برای اشتغال دانش‌آموختگان و کاهش بیکاری یکی از مأموریت‌های اصلی دولت‌ها بوده است (Chan & Lin, 2015). 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 (Hennemann & Liefner, 2010). در این میان، نقش بی

بدیل علوم انسانی در حیات اجتماعی و تحولات گسترده و پرشتاب آن بر کسی پوشیده نیست. علوم تربیتی نیز به عنوان شاخه‌ای از علوم انسانی، نقش زیربنایی در نظام تعلیم و تربیت، اقتصاد و فرهنگ دارد. با توجه به چنین وظیفه‌ای، یکی از راهبردهای اصلی هر نظام آموزشی، پایه‌گذاری یا بازتولید یک نظام فکری در حوزه علوم انسانی، به ویژه علوم تربیتی است تا با الهام از آرمان‌های بومی، ملی و ارزشی و نیز جهانبینی حاکم بر جامعه، دست‌اندرکاران نظام تربیتی، به ویژه نظریه‌پردازان حوزه علوم تربیتی را در جهت تحقق اهداف تربیتی رهنمون سازد. یکی از معضلات اساسی جامعه امروز ما، غفلت از علوم انسانی و به ویژه علوم تربیتی است که ساختار نظام آموزشی و پژوهشی و برنامه‌ریزی کشور را تحت تأثیر قرار داده و به بحران تبدیل شده است (نوذری، ۱۳۹۱: ۱۴۰). شواهد مطالعاتی نیز حاکی از وجود چالش‌ها و مسائل مختلف در رشته علوم تربیتی به‌ویژه از حیث برنامه درسی آن است. در همین رابطه، کرامتی و انصاری (۱۳۹۵) گزارش دادند که اگرچه وضعیت اشتغال و تناسب شغلی دانش‌آموختگان رشته کارشناسی علوم تربیتی نسبتاً رضایتبخش است، اما چشم‌انداز شغلی در وضعیت نسبتاً نامطلوبی قرار دارد؛ افشاری و حسینی (۱۳۹۴) نیز این چنین تصریح می‌دارند که نرخ فزاینده بیکاری در بین فارغ‌التحصیلان بخش علوم تربیتی حاکی از آن است که احتمالاً آموزش‌های ارائه شده در نظام آموزش عالی علوم تربیتی منطبق با نیازهای فعلی جامعه نیست و یا عدم کارایی آموزش‌ها به این امر منجر می‌شود که فارغ‌التحصیلان به ایجاد مشاغل مناسب برای خود قادر نباشند. در واقع براساس نظرات دانشجویان، عملی نبودن روش و عدم تناسب محتوای آموزشی دانشگاه با نیازهای بازار کار از موانع مهم اشتغال در بخش علوم تربیتی تلقی می‌گردد. بعلاوه، Gibb (2008) به‌عنوان یکی از باتجربه‌ترین صاحب‌نظران در زمینه آموزش کارآفرینی عقیده دارد که آموزش کارآفرینی رهیافتی جدید در نظام آموزش عالی است، اما غیر از رشته‌های مدیریت، سایر رشته‌های تحصیلی با این مقوله کاملاً بیگانه هستند. مطالعه قادری و شکاری (۱۳۹۳) نیز در باب ارزیابی کیفیت برنامه درسی گروه علوم تربیتی نشان داد که ملاک‌های ارزیابی اهداف، محتوا، وضعیت فعالیت‌های پژوهشی، مواد و

پیامدهای برنامه‌درسی پاسخگو در آموزش عالی (مطالعه موردی: رشته علوم تربیتی)؛ حسنی و همکاران | ۱۲۱

وسایل، وضعیت گروه‌های پژوهشی و فضای آموزشی، از نظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان در سطح نه چندان مطلوبی است؛ همچنین، دانشجویان معتقدند که زمان در نظر گرفته شده، روش تدریس و وضعیت ارزشیابی در سطح نامطلوبی است. برخی از شواهد دیگر، مشکلات و چالش‌های بنیادین برنامه درسی رشته علوم تربیتی در ایران را تصریح ساختند؛ بطور مثال، مطالعه انتقادی خسروی و همکاران (۱۳۹۹)، ضرورت‌های بومی‌سازی برنامه درسی علوم تربیتی در ایران را آشکار نمود و در عین حال، چالش‌های بومی‌سازی برنامه درسی علوم تربیتی در ایران را شناسایی و تصریح ساخت.

با مطالعه و مرور پیشینه‌ی مربوطه، مشخص می‌شود که برنامه درسی پاسخگو تاکنون کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته، و تعداد مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌هایی که به این موضوع پرداخته‌اند، انگشت‌شمار است، به‌ویژه در خصوص پیامدها و تأثیرات برنامه درسی پاسخگو تاکنون مطالعه نشده است و مهم‌تر آن که، رشته علوم تربیتی که حوزه‌ای وسیع، پرتعداد و تأثیرگذار در علوم انسانی است، و نقش بی‌بدیلی در جامعه ایفا می‌کند، با وجود روبرو بودن با چالش‌های عدیده از حیث میزان پاسخگو بودن برنامه درسی آن، تاکنون از حیث پاسخگویی برنامه درسی مورد مطالعه و بررسی قرار نگرفته است. لذا نوشتار حاضر به دنبال آن است تا با استفاده از روش کیفی تحلیل محتوا، پیامدها و تأثیرات برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی را مشخص نماید.

روش

این مطالعه از لحاظ هدف در زمره‌ی مطالعات کاربردی و از نظر روش در حیطه پژوهش‌های کیفی قرار می‌گیرد. بدین منظور جهت دستیابی به هدف پژوهش از روش تحقیق تحلیل محتوا 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.

جامعه (مشارکت‌کنندگان) پژوهش و شیوه نمونه‌گیری: مشارکت‌کنندگان پژوهش،

اعضای هیئت علمی متخصص و صاحب‌نظر در حوزه برنامه‌ریزی درسی و خبرگان حوزه برنامه‌ریزی آموزش عالی و دانشگاه بودند که از این میان، ۱۸ نفر به عنوان نمونه هدفمند 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 چستی 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 بصورت نهادی و سازمانی و یا بصورت 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،

پیامدهای برنامه‌درسی پاسخگو در آموزش عالی (مطالعه موردی: رشته علوم تربیتی)؛ حسنی و همکاران | ۱۲۳

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 بیشتری به پژوهش اضافه نکند. دانایی فرد و همکاران (۱۴۰۰: ۸۶) در کتاب «روش‌شناسی پژوهش کیفی در مدیریت» 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 کیفی پژوهش

شماره	جنسیت	نقش	سابقه
۱	مرد	هیئت علمی	۸
۲	مرد	هیئت علمی	۱۰
۳	مرد	هیئت علمی	۱۱
۴	زن	هیئت علمی	۵
۵	مرد	هیئت علمی	۹
۶	مرد	وزارت علوم	۲۰
۷	زن	وزارت علوم	۱۵
۸	زن	هیئت علمی	۹
۹	مرد	هیئت علمی	۱۲
۱۰	مرد	رئیس دانشکده	۱۴

شماره	جنسیت	نقش	سابقه
۱۱	زن	وزارت علوم	۲۲
۱۲	مرد	مدیر گروه	۲۴
۱۳	زن	هیئت علمی	۲۱
۱۴	زن	مدیر گروه	۱۴
۱۵	مرد	موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی	۱۲
۱۶	مرد	موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی	۱۰
۱۷	زن	هیئت علمی	۸
۱۸	مرد	هیئت علمی	۱۹

ابزار و روش گردآوری داده‌ها؛ نظر به استفاده از روش کیفی تحلیل محتوا و استراتژی تحلیل مضمون، در این پژوهش جمع‌آوری داده‌های موردنیاز از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت. بر این اساس، با توجه به موضوع پژوهش از 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 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 مطرح و سوال 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 می‌گردد. 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. 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 (Attride-Stirling, 2001). 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، ص ۱۸۲). بعد از ساخت شبکه مضامین، در مرحله آخر محقق به توصیف و تحلیل مضامین و گزارش چستی 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.

اعتباربخشی الگو: در این پژوهش، جهت اعتباربخشی داده‌ها از چهار رویه پیشنهادی

King & Horrocks (2018) استفاده شد.

۱. استفاده از کدگذاری مستقل^۱: 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^۲، در کتاب «راهنمای تحلیل مضمون» چند روش را معرفی کرده‌است که عبارت است از: توافق درصدی، روش هولستی^۳، کاپای کوهن^۴ و پای اسکات^۵ (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^6 نیز عددی بین صفر (عدم توافق) و یک (توافق کامل) است (King & Horrocks, 2018).

1. Independent Coders

2. Neuendorf

3. Holsti

4. Kohen' Kappa

5. Scott' Pi

6. Percentage of Agreement Observation

پیامدهای برنامه‌درسی پاسخگو در آموزش عالی (مطالعه موردی: رشته علوم تربیتی): حسنی و همکاران | ۱۲۷

مطابق با این روش، در پژوهش حاضر و در طی مرحله اول کدگذاری (به صورت دستی و توسط خود پژوهشگر)، ۶۷ کد شناسایی شد، سپس کدگذاری توسط محقق همکار نیز صورت پذیرفت و در این مرحله تعداد ۶۳ کد شناسایی شد، که تعداد ۵۶ کد در بین کدگذاری مرحله اول و مرحله دوم مشترک بود. به عبارتی، مجموع کدهای موافق در دو مرحله کدگذاری ۵۶ است. پس از بررسی‌های مکرر و بازبینی و مقایسه بین دو مرحله از کدگذاری تعداد ۶۱ کد نهایی باقی ماند. به این ترتیب، با توجه به فرمول هولستی شاخص PAO برای این پژوهش ۰/۸۶۱ 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 بازخور 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 (King & Horrocks, 2018).

در پژوهش حاضر جهت اعمال این ملاک، دریافت بازخورد از پاسخ‌دهندگان (مصاحبه شوندگان) 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.

۳. بکارگیری سه‌سویه‌سازی^۱: مفهوم «تطابق همگونی یا سه‌سویه‌سازی» به معنی استفاده از روش‌های مختلف جمع‌آوری داده‌ها یا بهره‌گیری از منابع مختلف جهت مطالعه یک پدیده خاص باشد. انواع مختلفی از سه‌سویه‌سازی در تحلیل‌های کیفی پیشنهاد شده است

که عبارتند از: الف) سه‌سویه‌سازی در داده‌ها: یعنی استفاده از منابع مختلف و متنوع داده در یک مطالعه واحد، ب) سه‌سویه‌سازی در روش‌شناسی: یعنی بکارگیری ترکیبی از روش‌های کیفی و یا ترکیبی از روش‌های کیفی و کمی، ج) سه‌سویه‌سازی در پژوهشگران: یعنی بهره‌گیری از چندین پژوهشگر و مقایسه نظام‌مند داده‌های جمع‌آوری شده توسط آنها. د) سه‌سویه‌سازی در تئوری: استفاده از مدل‌های نظری مختلف جهت کسب درک مشترک از مجموعه داده‌ها (King & Horrocks, 2018).

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

۴. ارائه توصیفی غنی و ثبت سوابق ممیزی^۱: 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 (King & Horrocks, 2018).

در پژوهش حاضر، به‌منظور رعایت ملاک فوق، سعی شد به تفصیل روش تحقیق توضیح داده شود و با ذکر جزئیات هرچه‌بیشتر 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، تعداد ۶۱ کد اولیه منحصر بفرد در این بخش شناسایی شد که در مجموع فراوانی آن ۱۸۵ 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:

جدول ۲. روند شکل‌گیری کدهای اولیه

کدهای اولیه	شواهد متنی
فراگیران به عنوان نقطه مرجع برنامه‌ریزی درسی	اولین و شاید اصلی‌ترین جزء در برنامه‌دستی خود فراگیران هستند، فراگیران نقطه مرجع برنامه‌ریزی درسی هستند، پس توجه به نیازهای متنوع آنها خودش یک بعد اصلی برنامه درسی پاسخگو است هست، برنامه درسی میبایست تا حدود زیادی متناسب با شرایط مخاطبانش طراحی شود، از لحاظ نوع محتوا، روش‌ها و ... (م ۴)؛
تناسب برنامه درسی با شرایط و ویژگی‌های مخاطبان (فراگیران)	به طور کلی در آموزش هر درس و برنامه‌ای درسی باید به این نکته توجه کرد که دانش‌آموز، دانشجو یا حالا اون فراگیران ویژگی‌های متفاوتی دارند، جدا از اون مباحث انتظارات که عرض کردم اینجا با ویژگی‌ها سروکار داریم، مثلاً شخصی شاید در حفظ کردن و درک مطلب فوق‌العاده باشد اما خلاقیت و نوآوری نداشته باشد یا عملگرا نباشد، اندیشمند و فکور باشد، حالا خلاقیت در کجا بروز میکند؟ در اجرا در عمل در رفتار؛ پس برنامه درسی باید جایی برای افراد خلاق و افراد کارآفرین، پژوهشگرها و این دست افراد نیز در نظر بگیرد
توجه به نیازهای متنوع فراگیران	چنانچه برنامه درسی رشته علوم تربیتی دارای ویژگی پاسخگویی باشد، همچنان که در نظریه‌های برنامه‌ریزی درسی خود افراد یکی از منابع و مراجع اصلی تدوین برنامه درسی هستند و با در نظر گرفتن اینکه یکی از کارکردهای دانشگاه، رسالت آموزشی هست که البته
ویژگی‌های متفاوت دانشجویان	
تناسب برنامه درسی با نیازهای فراگیران	
تناسب و سازگاری با ویژگی‌های متفاوت دانشجویان	
رشد شناختی فراگیران در ابعاد مختلف	
برخوردار از دانش نظری در رشته علوم تربیتی	
دارای شخصیت توسعه یافته و منش علمی	
برخوردار از انگیزه یادگیری مادام‌العمر	

شواهد متنی	کدهای اولیه
در دیدگاه‌های جدید گاهی زیرسایه پژوهش و دیگر کارکردها مثل نقش اجتماعی دانشگاه قرار گرفته متأسفانه، پس باید تأکید کنیم که در برنامه درسی پاسخگو دانش‌آموختگان رشته علوم تربیتی تربیتی برخوردار از دانش نظری در رشته علوم تربیتی و در عین حال دارای شخصیت توسعه یافته و منش علمی و نیز برخوردار از انگیزه یادگیری مادام‌العمر باشند، دانش‌آموختگانی کارآفرین و برخوردار از ویژگی‌های کارآفرینان مانند خلاق و خطرپذیر بودن، دارای روحیه ایجاد تغییر و برخوردار از خودپنداره مثبت نتیجه و تأثیر چنین رویکردی هست.	دانش‌آموختگانی کارآفرین و برخوردار از ویژگی‌های کارآفرینان برخوردار از خودپنداره مثبت دارای روحیه ایجاد تغییر
ما اگر دنبال آنیم که جامعه و کشوری مولد و نوآور باشیم، یا اگر سازمان و نهادی هستیم که خلاقیت و نوآوری و کارآفرینی اولویت و مسئله اصلی من هست، این را هم بدانیم که اساساً خلاقیت و نوآوری یک نیاز فردی و ذاتی انسان هست، جامعه و سازمان را نمیتوان خلاق و مولد و کارآفرین کرد مگر اینکه این ویژگی‌ها در افراد پرورش داده شوند	ترویج خلاقیت و نوآوری در جامعه مولد بودن جامعه خلاقیت و نوآوری در سازمانها پرورش خلاقیت فردی
اساساً کارکردها و رسالت‌های دانشگاه‌ها، فلسفه وجودی آن‌ها را تعریف می‌کند، در یک رویکرد عام اینطور عنوان شده که کارکرد دانشگاه‌ها آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی هست، دانشگاه وقتی کارکرد خودش را درست انجام میدهد که در این حوزه‌ها فعال باشد، نوعی تعادل و توازن بین کارکردهای دانشگاه ایجاد شود. این از طریق برنامه درسی امکانپذیر هست، یعنی وقتی برنامه درسی مبتنی بر نیازهای فردی، جامعه، بازار کار، رشته باشد طبیعتاً عملکرد دانشگاه و نظام آموزش عالی مثبت بوده و کارکردی که از آن انتظار می‌رود را داشته و طبیعتاً هم کارکرد آموزشی را خواهد داشت و هم پژوهش و مسئولیت اجتماعی در آن محرز خواهد بود	پیشبرد کارکرد و رسالت دانشگاه برنامه درسی منطبق بر کارکردهای دانشگاه تحکیم فلسفه وجودی دانشگاه‌ها ایجاد تعادل بین کارکردهای دانشگاه (آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی) ارتقاء کارکرد پژوهشی دانشگاه ارتقاء کارکرد مسئولیت اجتماعی دانشگاه
دانشگاه به نوعی نقش میانجی‌گری و واسطه‌گری هم ایفا میکند. واسطه‌گری بین صنعت و افراد، واسطه‌گری بین افراد و جامعه، افراد در دانشگاه برای خدمت و فعالیت در جامعه آماده می‌شوند، صنعت انتظارات و نیازهای خودش را از طریق دانشگاه و دانش‌آموختگانی که دانشگاه تحویل می‌دهد یا پژوهش‌های که صورت می‌گیرد رفع می‌کند	نقش میانجی و واسطه‌ای دانشگاه پژوهش‌های کاربردی و مسأله محور واسطه‌گری بین صنعت و افراد واسطه‌گری بین افراد و جامعه

شواهد متنی	کدهای اولیه
پژوهش و فناوری یکی از شاخص‌های علم سنجی هست، و یکی از زمینه‌هایی که هر دانشگاه و یا هر رشته علمی مورد ارزیابی و رتبه‌بندی قرار می‌گیرد همین موضوع پیشرفت در پژوهش و فناوری هست؛ پس به‌نوعی هم می‌شود گفت که یکی از ابعاد برنامه درسی پاسخگو علاوه بر نیازهای فردی، نیاز دانشگاه هم هست، یعنی برنامه درسی باید پاسخگوی نیاز دانشگاه هم باشد و هم اینکه، اصولاً ارزیابی کیفیت و اون بحث عملکرد کارکردمحور دانشگاه هم میسر می‌شود، یعنی یکی از شاخص‌هایی که میتونیم دانشگاه‌ها رو مورد ارزیابی قرار دهیم این است که مثلاً در رشته علوم تربیتی میزان توجه به پژوهش و رشد آن چطور بوده	پیشرفت در پژوهش و فناوری
	ارزیابی کیفیت عملکرد دانشگاه
شاید اولین نکته‌ای که در خصوص برنامه‌درسی پاسخگو مطرح می‌شود همین موضوع رفع نیازهای بازار کار باشد، دانش‌آموخته علوم تربیتی باید تا حدود زیادی رشد یافته در مهارت‌های بین‌فردی و ارتباطی باشد چون با تربیت انسان سروکار دارد، باید به طور مثال با شیوه‌ها و ابزارهای آموزش آشنا باشد، شیوه‌های یادگیری را بداند، تا حدی با فناوری اطلاعات و ارتباطات آشنا باشد، با مدیریت و رهبری آشنا شود، دانش زمینه‌ای و تخصصی در خصوص تعلیم و تربیت، آموزش و پرورش و ... داشته باشد و ...	کارکردگرایی دانشگاه
	رفع نیازهای بازار کار
	مهارت‌های بین‌فردی و ارتباطی
	آشنایی با شیوه‌ها و ابزارهای آموزش و یادگیری
	آشنایی با فناوری اطلاعات و ارتباطات
	آشنایی با نظریه‌ها و دانش تخصصی در مدیریت و رهبری
	دانش زمینه‌ای و تخصصی در خصوص تعلیم و تربیت، آموزش و پرورش
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)	برنامه‌درسی مبتنی بر دانش رشته علوم تربیتی
	برنامه درسی مبتنی بر نیازها و انتظارات فردی
	برنامه درسی مبتنی بر انتظارات جامعه

شواهد متنی	کدهای اولیه
ورود به عرصه فعالیت اجتماعی یعنی همکاری، تعامل، سازگاری و کار تیمی. پس برنامه درسی به هر میزان هم که نیازهای افراد را پوشش دهد اما به این نکته توجه نکند که این مهارت‌ها و توانمندی‌ها باید در بستر جمعی و در قالب کار گروهی به منصفه ظهور برسد، برنامه درسی موفق نخواهد بود	آماده‌سازی برای ورود به عرصه فعالیت‌های اجتماعی ترویج و ارتقای روحیه همکاری، تعامل، سازگاری و کار تیمی مهارت و نگرش فعالیت در بستر جمعی و گروهی
در بحث توسعه اجتماعی، برنامه درسی باید نوعی آموزش و همگرایی شهروندی نیز داشته باشد، رشد و تربیت افراد به‌عنوان یک شهروند ایرانی، شهروند مسلمان، و حتی شهروند جهانی. تخصصی‌تر اگر بخواهیم نگاه کنیم یک مورد اینکه گفته می‌شود ایرانی مهمان‌نواز، با احساس، خانواده دوست یا ظلم‌ستیز هست یا گاهی برخی جوانب منفی هم نسبت داده می‌شود؛ طبیعتاً تقویت جوانب مثبت و برطرف کردن جوانب منفی در برنامه درسی پاسخگو لحاظ می‌شود. یا برخی موضوعات سوای ایرانی یا مثلاً آفرینایی و دانمارکی بودن اهمیت دارند، مثلاً مبارزه با فساد اخلاقی، فساد مالی، فساد اداری، یا موضوعات گسترده‌تر مثل حفظ محیط زیست، حفظ منابع برای آیندگان و ...	توسعه اجتماعی آموزش همگرایی و شهروندی اجتماعی آموزش شهروندی جهانی و نوع‌دوستی برنامه درسی مبتنی بر ارزش‌ها و معارف دینی برنامه درسی بومی و ملی رشد و تربیت افراد به‌عنوان یک شهروند ایرانی
مباحثی مثل ارزش‌های ملی و دینی یا عرق ملی، مباحث اعتقادی یا موضوعات فرهنگی از ابعاد اصلی برنامه درسی علوم تربیتی هست، نه تنها رشته علوم تربیتی که در سایر رشته‌ها و زمینه‌ها نیز این موضوعات باید مهم و محرز باشند اما طبیعتاً رشته علوم تربیتی باید سردمدار این مقوله‌ها باشد و این فقط مختص به کشور ما هم نیست، بقیه کشورها هم سعی در تقویت و ترویج فرهنگ و ارزش‌های خودشان را دارند	تقویت و ترویج فرهنگ و ارزش‌های ملی تقویت و ترویج فرهنگ و ارزش‌های دینی رسالت رهبری توسعه اجتماعی
چیزی که کمتر پرداخته شده و مورد غفلت واقع شده موضوع بازخورد رشته علمی هست، یک رشته علمی همان میزان که انتظارات مخاطبان و ذینفعانش را پاسخ می‌دهد باید رشددهنده و توسعه دهنده خودش هم باشد، یعنی پاسخگویی به نیازهای خودش؛ پاسخگو بودن برنامه درسی به‌صورت ضمنی این پیام را می‌رساند که ساختار دانشی و نظری رشته علوم تربیتی استاندارد بوده و ضمناً خودتوسعه بخش است	بازخورد به رشته علمی استانداردسازی ساختار دانشی و نظریه‌ای رشته علوم تربیتی خودتوسعه‌بخشی ساختار دانشی و نظری رشته علوم تربیتی

شواهد متنی	کدهای اولیه
هر روزه با تحولات و رویکردهای جدیدی در خصوص آموزش و یادگیری مواجهه می‌شویم، مباحثی که ۱۰۰ سال قبل در بحث یادگیری و آموزش مطرح میشد الان کارساز نیست، برنامه درسی هم باید خودش را به‌روز کند، اصلاً یکی از وجوه پاسخگویی برنامه درسی همین است که چه در بحث محتوا چه روش‌ها و چه ابزار روزآمد شود	تطبیق با تحولات و رویکردهای نوین آموزش و یادگیری
قبلاً عرض کردم در بحث علم سنجی اخیراً به پژوهش و انتشار توجه ویژه‌ای می‌شود و ملاک و شاخصی قوی در ارزیابی کیفیت دانشگاه‌ها هست، این مبحث پیامی که به همراه دارد این است که در رشته علوم تربیتی هم باید این مهم دیده شود، ما باید تحولات همگام شویم، ساختار برنامه درسی طوری طراحی شود که منطبق بر رویه‌های و استانداردهای به‌روز باشد	همگام‌سازی برنامه‌درسی با تحولات علمی و آموزشی تطبیق با رویه‌های و استانداردهای به‌روز علمی برنامه درسی دارای ساختار دانش غنی و همه‌جانبه گسترش ساختار دانشی رشته
یک رشته‌ی علمی همچنین باید رشد دهنده خودش هم باشد، پزشکی از قرن‌ها پیش اگرچه به انسان و حتی سایر موجودات خدمت رسانده و در هر دوره پاسخگوی نیازهایی بوده است اما پیشرفت و تغییر خود رشته هم قابل توجه بوده به‌طوریکه برخی نظریات و فرضیات به‌طورکل از این رو به آن رو شده؛ علوم تربیتی هم باید متعهد به روزآمد کردن و رشد خود باشد و بنظرم رویکرد پاسخگویی برنامه درسی می‌تواند این کمک و پیش زمینه را فراهم کند تا رشته متناسب با اقتضائات و تغییرات روز باشد، نتیجه بعدی این هست که ساختار دانشی رشته هم گسترش می‌یابد	بروزرسانی نظریه‌ها و فرضیه‌های رشته
یک رشته‌ی علمی همچنین باید رشد دهنده خودش هم باشد، پزشکی از قرن‌ها پیش اگرچه به انسان و حتی سایر موجودات خدمت رسانده و در هر دوره پاسخگوی نیازهایی بوده است اما پیشرفت و تغییر خود رشته هم قابل توجه بوده به‌طوریکه برخی نظریات و فرضیات به‌طورکل از این رو به آن رو شده؛ علوم تربیتی هم باید متعهد به روزآمد کردن و رشد خود باشد و بنظرم رویکرد پاسخگویی برنامه درسی می‌تواند این کمک و پیش زمینه را فراهم کند تا رشته متناسب با اقتضائات و تغییرات روز باشد، نتیجه بعدی این هست که ساختار دانشی رشته هم گسترش می‌یابد	تعهد به رشد و توسعه دانش و نظریه علوم تربیتی

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 ۱۱ 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
فراگیران به عنوان منبع طراحی برنامه درسی	فراگیران به عنوان نقطه مرجع برنامه‌ریزی درسی
	تناسب برنامه درسی با شرایط و ویژگی‌های مخاطبان (فراگیران)
	تناسب برنامه درسی با نیازهای فراگیران
	برنامه درسی مبتنی بر نیازها و انتظارات فردی
توجه به تفاوت‌های فردی	تناسب و سازگاری با ویژگی‌های متفاوت دانشجویان
	توجه به انتظارات و اهداف متفاوت
	توجه به نیازهای متنوع فراگیران
رشد شناختی چندگانه فراگیران	پرورش خلاقیت فردی
	رشد شناختی فراگیران در ابعاد مختلف
	برخوردار از دانش نظری در رشته علوم تربیتی
	دارای شخصیت توسعه یافته و منش علمی
	برخوردار از انگیزه یادگیری مادام‌العمر
	دانش‌آموختگانی کارآفرین و برخوردار از ویژگی‌های کارآفرینان
	برخوردار از خودپنداره مثبت
	دارای روحیه ایجاد تغییر
پیشبرد کارکردگرایی دانشگاه	پیشبرد کارکرد و رسالت دانشگاه
	ارزیابی کیفیت عملکرد دانشگاه‌ها
	برنامه درسی منطبق بر کارکردهای دانشگاه
	تحکیم فلسفه وجودی دانشگاه‌ها
	ایجاد تعادل بین کارکردهای دانشگاه (آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی)

مضامین پایه	کدهای اولیه
پیشبرد پژوهش	کارکردگرایی دانشگاه
	ارتقای کارکرد پژوهشی دانشگاه
	پژوهش‌های کاربردی و مسأله محور
	پیشرفت در پژوهش و فناوری
پیوند دانشگاه و جامعه	ارتقاء کارکرد مسئولیت اجتماعی دانشگاه
	نقش میانجی و واسطه‌ای دانشگاه
	واسطه‌گری بین صنعت و افراد
	واسطه‌گری بین افراد و جامعه
چشم‌انداز پیشرفت شغلی	ترویج و ارتقای روحیه همکاری، تعامل، سازگاری و کار تیمی
	مهارت و نگرش فعالیت در بستر جمعی و گروهی
	مهارت‌های بین‌فردی و ارتباطی
	آشنایی با شیوه‌ها و ابزارهای آموزش و یادگیری
	آشنایی با فناوری اطلاعات و ارتباطات
	آشنایی با نظریه‌ها و دانش تخصصی در مدیریت و رهبری
	دانش زمینه‌ای و تخصصی در خصوص تعلیم و تربیت، آموزش و پرورش
	خلاقیت و نوآوری در سازمانها
	رفع نیازهای بازار کار
مسئولیت اجتماعی	آماده‌سازی برای ورود به عرصه فعالیت‌های اجتماعی
	برنامه درسی مبتنی بر انتظارات جامعه
	ترویج خلاقیت و نوآوری در جامعه
	مولد بودن جامعه
	رسالت رهبری توسعه اجتماعی
	توسعه اجتماعی
	آموزش همگرایی و شهروندی اجتماعی
	آموزش شهروندی جهانی و نوع‌دوستی
	برنامه درسی مبتنی بر ارزش‌ها و معارف دینی
	برنامه درسی بومی و ملی
	رشد و تربیت افراد به‌عنوان یک شهروند ایرانی
	تقویت و ترویج فرهنگ و ارزش‌های ملی

مضامین پایه	کدهای اولیه
	تقویت و ترویج فرهنگ و ارزش‌های دینی
	گسترش ساختار دانشی رشته
غنی‌سازی ساختار دانشی رشته علوم تربیتی	تعهد به رشد و توسعه دانش و نظریه علوم تربیتی
	برنامه درسی دارای ساختار دانش غنی و همه‌جانبه
	خودتوسعه‌بخشی ساختار دانشی و نظری رشته علوم تربیتی
	تطبیق با رویه‌های و استانداردهای به‌روز علمی
استانداردسازی ساختار دانشی رشته علوم تربیتی	استانداردسازی ساختار دانشی و نظریه‌ای رشته علوم تربیتی
	بازخورد به رشته علمی
	برنامه‌درسی مبتنی بر دانش رشته علوم تربیتی
	برورسانی نظریه‌ها و فرضیه‌های رشته
تحول و روزآمد ساختن رشته علوم تربیتی	تطبیق با تحولات و رویکردهای نوین آموزش و یادگیری
	همگام‌سازی برنامه‌درسی با تحولات علمی و آموزشی

در جدول فوق، نحوه شکل‌گیری مضامین پایه نشان داده شده است. بطور مجموع ۶۱ کد اولیه در قالب ۱۱ 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
فراگیران به عنوان منبع طراحی برنامه درسی	توسعه فردی
توجه به تفاوت‌های فردی	
رشد شناختی چندگانه فراگیران	
پیشبرد کارکردگرایی دانشگاه	توسعه دانشگاهی
پیشبرد پژوهش	
پیوند دانشگاه و جامعه	
چشم‌انداز شغلی بازار کار	توسعه اجتماعی
مسئولیت اجتماعی	
غنی‌سازی ساختار دانشی رشته علوم تربیتی	توسعه نظری رشته علوم تربیتی

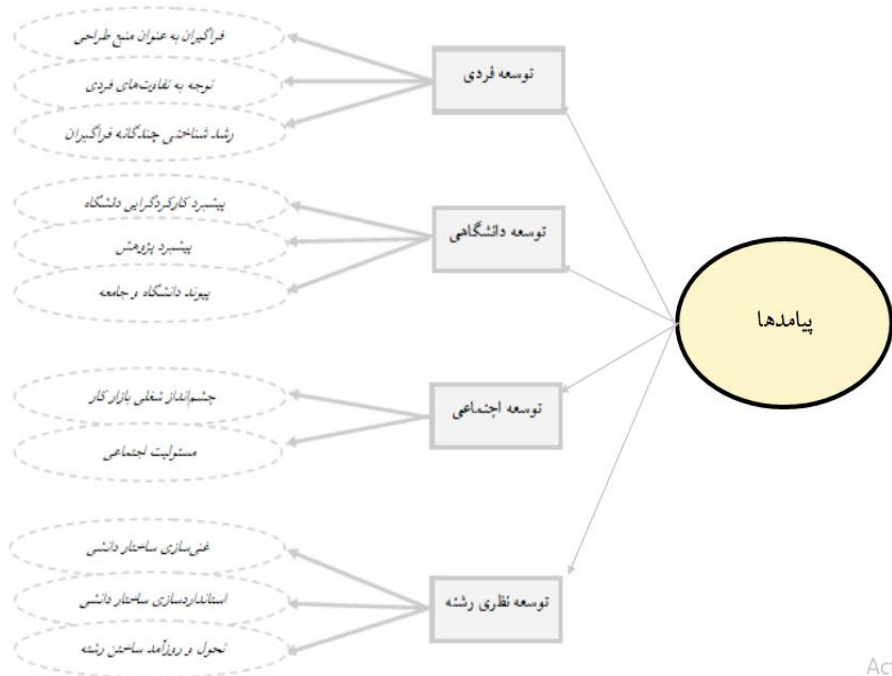
مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
	استانداردسازی ساختار دانشی رشته علوم تربیتی
	تحول و روزآمد ساختن رشته علوم تربیتی

مطابق با جدول (۴)، ۱۱ مضمون پایه در قالب ۴ مضمون سازمان‌دهنده قرار گرفتند. بر این اساس، ۴ مضمون سازمان‌دهنده پیامدهای برنامه‌درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی عبارت بودند از: توسعه فردی، توسعه دانشگاهی، توسعه اجتماعی، توسعه نظری رشته علوم تربیتی. 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
توسعه فردی	پیامدهای برنامه‌درسی پاسخگو
توسعه دانشگاهی	
توسعه اجتماعی	
توسعه نظری رشته علوم تربیتی	

بر اساس جدول فوق، ۴ مضمون سازمان‌دهنده با توجه به مشابهت‌ها و همپوشانی که داشتند در قالب مضمون فراگیر (پیامدهای برنامه‌درسی پاسخگو) قرار گرفتند که به‌نوعی معرف اصول کلی حاکم بر داده‌های (مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته) پژوهش حاضر بود. به این ترتیب ۴ مضمون سازمان‌دهنده (توسعه فردی، توسعه دانشگاهی، توسعه اجتماعی، توسعه نظری رشته علوم تربیتی) ذیل مضمون فراگیر پیامدهای برنامه‌درسی پاسخگو قرار گرفتند. در نهایت، پس از شکل‌گیری مضامین در سه سطح پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر، الگوی مفهومی پیامدهای 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.



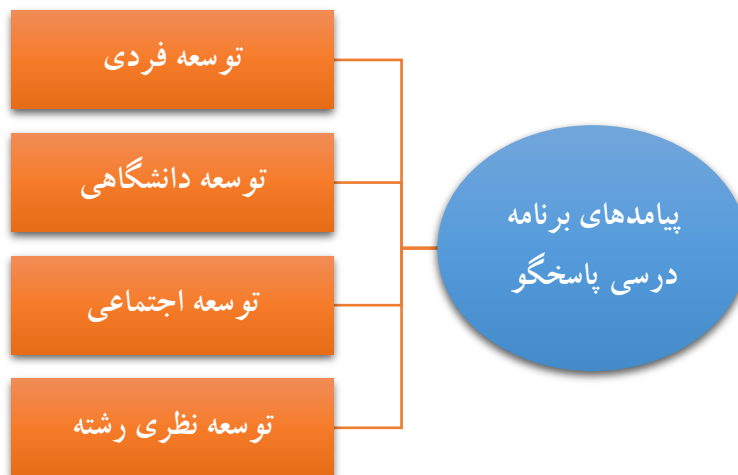
نمودار ۱. شبکه مضامین پیامدهای برنامه درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر، ۴ دسته از عوامل اصلی را شناسایی نمود که در واقع می‌توان اینچنین هم بیان داشت که عوامل مزبور نشانگر ویژگی‌ها و ماهیت برنامه درسی پاسخگو است که متأثر از همین ویژگی‌ها و مشخصه‌ها، پیامدها و نتایج برنامه درسی نیز قابل طرح است. فی‌الواقع پیامدهای برنامه درسی بازتاب و عقبه ویژگی‌های برنامه درسی است. نمونه‌ای از مثل معروف «هر آنچه بکاری همان درو خواهی کرد». لذا وقتی از پیامدهای برنامه درسی پاسخگو بحث می‌شود، متعاقبا و الزاما ویژگی‌های برنامه درسی پاسخگو نیز عیان می‌گردد. وقتی از پاسخگویی بحث به میان می‌آید، به معنی التزام برنامه درسی برای کفایت و جوابگویی در جنبه‌ها و ابعاد است که به‌نوعی بیانگر توضیح و توجیح نقش برنامه درسی و رسالت دانشگاه و آموزش عالی است. لذا برنامه درسی پاسخگو همسو با معنی و مفهومی که دارد، می‌بایست آنچنان جامع، کامل و منسجم باشد که هدف پاسخگویی را

پیامدهای برنامه‌درسی پاسخگو در آموزش عالی (مطالعه موردی: رشته علوم تربیتی): حسنی و همکاران | ۱۳۹

در ابعاد و جنبه‌های مختلف جامه عمل بپوشاند. بر این اساس، پیامدهای برنامه‌درسی پاسخگو در این پژوهش، مطابق با نمودار (۲) به ۴ حیطه شامل: «توسعه فردی»، «توسعه دانشگاهی»، «توسعه اجتماعی» و «توسعه نظری رشته»، مربوط می‌شود:



نمودار ۲. مولفه‌های پیامدهای برنامه‌درسی پاسخگو

توسعه فردی: یکی از وجوه و نشانه‌های برنامه‌درسی پاسخگو، توجه به فراگیران به عنوان مخاطبان و ذینفعان اصلی و اولیه برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی است. این توجه در ابعاد و اشکال مختلف بروز می‌نماید، ابتدا از این حیث که یکی از منابع و پایه‌ها و خواستگاه‌های اصلی طراحی برنامه‌درسی یادگیرندگان آن برنامه می‌باشند. همانطور که ملکی (۱۳۹۹) همسو با بسیاری از متخصصان و صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی معتقد است، «برای تعیین هدف برنامه‌درسی باید منابع آنرا شناخت و بر اساس اطلاعاتی که از این منابع بدست می‌آید، هدف را تعیین کرد. منابع تعیین هدف، همان منابع یادگیری است و مطالعه آن به طراحی یادگیری کمک می‌کند. یادگیرنده، دانش و جامعه سه منبع اصلی تعیین هدف است». لذا برنامه‌درسی هنگامی پویا و پاسخگو است که متضمن فعالیت‌های یادگیرنده باشد و یادگیرنده وقتی در جریان آموزش مشارکت می‌کند و از تجربیات مفید بهره‌مند می‌شود که این تجارب با آمادگی، علائق، امکانات، نیازها و میزان رشد او متناسب باشد.

در واقع در چنین رویکردی، برنامه درسی چه از نظر هدف یادگیری و چه از لحاظ تناسب روش‌ها و فرصت‌های یادگیری، نقش خود یادگیرندگان را در نظر می‌گیرد و متناسب با یادگیرندگان/ فراگیران طراحی می‌گردد. وجه دیگر توسعه فردی، توجه به تفاوت‌های فردی است، این موضوع اگرچه همسو با موضوع فوق‌الذکر است اما از این حیث و جهت قابل توجه است که علاوه بر اینکه در کنار منابعی چون جامعه و دانش، یادگیرندگان نیز به‌عنوان یکی از منابع اصلی طراحی برنامه درسی در نظر گرفته و دیده شوند، در خصوص خود یادگیرندگان نیز این مهم را در نظر گرفت که افراد دارای تفاوت‌ها و ویژگی‌های منحصر به فردی می‌باشند، لذا برنامه درسی باید در خصوص خود فراگیران نیز دارای ویژگی تنوع و انعطاف‌پذیری باشد و تفاوت‌های فردی یادگیرندگان، چه از نظر هدف یادگیری، روش مناسب، انتظارات و نیازها در نظر گرفته شود. در واقع کلیدواژه اصلی در این خصوص «تنوع و تفاوت» است. همچنین، علاوه بر دو موضوع در نظر گرفته شدن افراد/یادگیرندگان به‌عنوان منبع برنامه درسی و توجه به تفاوت‌های فردی، موضوع قابل بحث دیگر این است که برنامه درسی می‌بایست رشد دهنده یادگیرندگان در تمام ابعاد شناختی باشد. پرورش خلاقیت فردی، رشد شناختی فراگیران در ابعاد مختلف و شخصیت توسعه یافته و منش علمی و ترویج روحیه و نگرش یادگیری مادام‌العمر می‌بایست در برنامه درسی گنجانده شود. چرا که رشته علوم تربیتی با دو موضوع مهم و حیاتی تربیت و انسان مرتبط است. 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 طریق تربیت امکان‌پذیر است (بلاغت، ۱۳۹۰)، لذا برنامه درسی مبتنی بر توسعه فردی در ابعاد

شناختی مختلف و رشد و شکوفایی تمامی توانایی‌ها و استعدادهای انسانی اهمیت می‌یابد.

توسعه دانشگاهی: امروزه نقش سنتی دانشگاه‌ها تغییر یافته است و دیدگاه‌های نوین در خصوص دانشگاه پدید آمده است؛ رویکردهای نوین با اصل قرار دادن «کیفیت» به دنبال افزایش دامنه اثربخشی دانشگاه‌ها می‌باشند و دیدگاه چند بعدی مطرح می‌شود که نقش و کارکرد اجتماعی دانشگاه را بار دیگر برجسته می‌کند، چرا که اثربخشی دانشگاه نه تنها در سطح یک کشور، بلکه ایفای نقش جهانی دانشگاه‌ها در زمینه‌های علمی، اقتصادی و اجتماعی را یادآور می‌شود. در دانشگاه‌های نوظهور نسل جدید دیگر غوطه‌ور شدن اعضای هیأت علمی در کلاس‌های درس و انتشار مقالات غیر کاربردی ارزش چندانی ندارد و حساسیت نسبت به مسئولیت اجتماعی و همکاری و مشارکت‌های فرادانشگاهی و همچنین مشارکت و ارتباط فعال دانشگاه‌ها با صنایع و مشاغل دارای اهمیت است. آنچه‌چنان که گفته می‌شود دانشگاه از مردم، برای مردم و در خدمت مردم است. اگرچه در دیدگاه‌های اولیه توجه بیشتر به تحصیل و دانش تخصصی (رسالت آموزش) و تا حدودی پژوهش بود، اما دانشگاه در رویکرد جدید آموزش عالی، دانشگاه‌ها دارای مسئولیت اجتماعی فراگیر بوده و می‌بایست مطابق با خواست مردم حرکت کنند. لذا، در این خصوص، نکته اصلی مرتبط با پژوهش حاضر این است که یکی از منظرهای برنامه‌درسی پاسخگو، رشد و تعالی کیفیت عملکرد دانشگاه‌ها است، در واقع برنامه‌درسی پاسخگو ضمن ایجاد تعادل بین کارکردهای دانشگاه (آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی)، به پیشبرد هرچه بهتر کارکرد و رسالت دانشگاه‌ها یاری می‌رساند و خود عاملی برای کارکردگرایی دانشگاه‌ها می‌شود. علاوه بر این، اهتمام و تلاش دانشگاه در اجرای پایبندی به برنامه‌درسی پاسخگو، چه در باب نوع، اهداف و شیوه‌های آموزش و چه از نظر نوع تحقیقات و نگرش‌های پژوهشی مسلط و همچنین از لحاظ دامنه فعالیت‌ها و خدمات اجتماعی، ضمن کیفیت بخشی به عملکرد دانشگاه، امکان ارزیابی تناسب عملکرد دانشگاه با کارکردهای دانشگاه و میزان پاسخگویی دانشگاه را تسهیل می‌کند. در مجموع، برنامه‌درسی پاسخگو این پیام مهم را به دانشگاه مخابره می‌کند که پژوهش‌های مسأله محور و

کاربردی را در دستور کار قرار دهند و این خود عاملی جهت رشد و پیشرفت تحقیقات و نهایتاً رشد علمی می‌گردد. از سوی دیگر، دانشگاه‌ها به عنوان عامل آموزش و پیاده‌سازی برنامه درسی، چنانچه همسو با نگرش پاسخگویی حرکت کنند، ارتباط بین دانشگاه و جامعه و دانشگاه و صنعت تقویت می‌شود، چراکه رفع نیازها و انتظارات آموزشی افراد و جامعه، الزاماً دانشگاه را به حرکت به سمت صنایع و جامعه سوق می‌دهد.

توسعه اجتماعی (مسئولیت اجتماعی): همانگونه که پیش از این عنوان شد، یکی از وجوه و نشانه‌های برنامه درسی پاسخگو، علاوه بر توجه به فراگیران، توجه به جامعه به عنوان یکی از منابع و خواستگاه‌های طراحی برنامه درسی است. در واقع همانطور که ملکی (۱۳۹۹) بیان می‌دارد، «برای تعیین هدف برنامه درسی باید منابع آن را شناخت و بر اساس اطلاعاتی که از این منابع بدست می‌آید، هدف را تعیین کرد. منابع تعیین هدف، همان منابع یادگیری است و مطالعه آن به طراحی یادگیری کمک می‌کند. یادگیرنده، دانش و جامعه سه منبع اصلی تعیین هدف است». صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی نیز برای عقیده هستند که نقش جامعه به عنوان یک منبع و سرچشمه اصلی در طراحی برنامه درسی بسیار پررنگ و حیاتی است. ملکی (۱۳۹۹) در این خصوص معتقد است، یکی از وظایف برنامه درسی، کمک به تامین نیازهای جامعه است. در بررسی جامعه هم به نیازهای آنی و هم به تغییرات و تحولات مستمر، بویژه تحولات ناشی از پیشرفت علوم و فناوری باید توجه نمود و اهداف برنامه درسی را در ارتباط با تغییرات اساسی که در جامعه در حال وقوع است، انتخاب نمود و همواره آنرا با نیازهای گوناگون زندگی اجتماعی انطباق داد. لذا اهداف برنامه درسی باید متناسب با شرایط و امکانات جامعه و با توجه به نیازهای آن تعیین شود. در مطالعه جامعه جنبه‌های اساسی آن یعنی جنبه‌های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی بررسی می‌شود. ضمناً اهداف برنامه درسی نیز باید انعطاف پذیر باشند (ملکی، ۱۳۹۹). از سوی دیگر، دانشگاه‌ها همسو با تحولات عصر حاضر دچار تغییر و تحولانی در کارکرد و مأموریت‌های خود گشته‌اند. کما اینکه صاحب‌نظران بیان می‌دارند، کارکرد اولیه آموزش بود سپس مأموریت پژوهش مورد توجه قرار گرفت و در ادامه مسئولیت اجتماعی

پیامدهای برنامه‌درسی پاسخگو در آموزش عالی (مطالعه موردی: رشته علوم تربیتی): حسنی و همکاران | ۱۴۳

دانشگاه مطرح شد؛ در دیدگاه مشابه دیگری نسل‌های دانشگاهی اول تا چهارم، سیر حرکتی دانشگاه‌ها از آموزش و تربیت نیروی انسانی تا رسالت‌های فرهنگی، اجتماعی و مبتنی بر جامعه و بازار تصریح گشته است و لذا در مجموع چنین دیدگاه‌هایی حاوی این امر مهم است که توسعه اجتماعی یکی از جنبه‌های اصلی برنامه درسی است که می‌بایست مورد توجه قرار گیرد

در همین رابطه است که سرکار آرانی (۱۳۹۳: ۴۳۸) بیان می‌دارد در دهه‌های اخیر، تحولات اجتماعی و اقتصادی ایران، در کنار تحولات روزافزون جهانی، کارکردهای سنتی آموزش عالی و میزان و جنس تقاضای اجتماعی برای آن را تغییر داده است. همچنین ذاکر صالحی (۱۳۹۶) نیز معتقد است باگذشت زمان، دانشگاه ایرانی به تدریج جهتگیری آکسبریجی (انگلیسی) را نیز تجربه کرد. آنجا که در سال ۱۳۲۲ مأموریت فرهنگی نیز در قالب تأسیس معاونت‌های فرهنگی و اجتماعی در دانشگاه‌ها رسمیت یافت. در الگوی آکسبریجی، تربیت و جامعه‌پذیری علمی مبتنی بر نظریه «رشد دانشجو» کارکردی محوری دارد. در سال‌های اخیر نیز با طرح ایده دانشگاه کارآفرین و توسعه پارک‌های علم و فناوری و مراکز رشد (انکوباتورها) و تأکید بر مقوله ثبت اختراعات، الگوی دانشگاه شرکتی و بازار گرا در جامعه دانشگاهی ایران به سرعت در حال گسترش است. تأکید بر فرهنگ و ادغام رسالت فرهنگی در مأموریت‌های دانشگاه ایرانی در اواخر دهه هفتاد شمسی و سرانجام حرکت به سمت تجاری‌سازی آموزش عالی در سال‌های اخیر مطرح شده است. در پژوهش حاضر نیز مبتنی و مطابق با چنین دیدگاه‌هایی است، کما اینکه دو وجه اصلی توسعه اجتماعی در نظر گرفته شده است: اول: توسعه چشم‌انداز پیشرفت شغلی و دوم: پیشبرد مسئولیت اجتماعی دانشگاه.

وجه اول از توسعه اجتماعی، یعنی توسعه چشم‌انداز پیشرفت شغلی، به طور همزمان، رشد و توسعه شایستگی‌های شغلی دانشجویان و فراگیران دوره کارشناسی علوم تربیتی جهت ایفای شغل‌های مربوطه و ترویج روحیه کار گروهی و نگرش جمعی را در دستور کار دارد که لازمه فعالیت در بستر جامعه است. وجه دوم، یعنی مسئولیت اجتماعی

دانشگاه، جامعه‌پذیری، آموزش همگرایی و شهروندی، تقویت و ترویج فرهنگ و ارزش‌های ملی و دینی را در نظر دارد.

توسعه نظری رشته علوم تربیتی: در خصوص این پیامد لازم به ذکر است که «دانش» یکی از منابع اصلی طراحی برنامه درسی و اهداف آموزشی است. همانگونه که ملکی (۱۳۹۹) در این خصوص معتقد است: «هر برنامه درسی با یکی از رشته‌های علمی ارتباط دارد. برای تعیین اهداف آموزشی برنامه درسی، شناخت ساختار آن رشته علمی ضروریست. هر رشته علمی، نظامی از مفاهیم است. بعضی مفاهیم، اساسی و مبنایی هستند و برخی دیگر بر محور این مفاهیم اساسی شکل گرفته اند. برنامه درسی باید یادگیرنده را با مفاهیم اساسی رشته علمی آشنا سازد. هر رشته علمی علاوه بر مفاهیم، مهارت‌ها و نگرش‌های معینی را در بر می‌گیرد. همچنین هریک از رشته‌های علمی، روش تحقیق خاصی دارد. در مطالعه و بررسی رشته علمی، روش آن علم نیز مطالعه می‌شود و در برنامه درسی انعکاس می‌یابد. آشنایی یادگیرنده با روش تحقیق او را در گردآوری اطلاعات و توسعه دانش توانا می‌سازد. اهداف خاص هر رشته علمی نیز باید در اهداف برنامه درسی آن مورد توجه قرار گیرد. در تعیین اهداف برنامه درسی باید از نظر متخصصان مربوطه استفاده شود». بعلاوه ذاکر صالحی (۱۳۹۶) معتقد است «در دهه ۲۰ با تأسیس معاونت‌های پژوهشی، رسالت و جهت‌گیری تولید علم (علاوه بر انتقال علم) به عنوان نقش و کارکرد دانشگاه ایرانی مطرح شد. این ایده برگرفته از فلسفه هومبولتی و دانشگاه آلمانی است که در آن انسان جستجوگر حقیقت در کانون دانشگاه است. در الگوی هومبولتی، هویت و کارکرد دانشگاه با پیشبرد مرزهای دانش گره می‌خورد». لذا بر اساس پژوهش حاضر نیز، غنی‌سازی ساختار دانشی رشته علوم تربیتی، استانداردسازی ساختار دانشی رشته علوم تربیتی و تحول و روزآمد ساختن رشته علوم تربیتی سه منظر و وجه اصلی توسعه نظری رشته علوم تربیتی شناسایی و معرفی شد. لذا به زعم محقق، در کنار توسعه فرد، دانشگاه و جامعه، برنامه درسی علوم تربیتی باید به نوعی دارای تعهد به رشد و پیشرفت خود نیز باشد و یکی از پیامدهای اصلی برنامه درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی، توسعه ساختار

پیامدهای برنامه‌درسی پاسخگو در آموزش عالی (مطالعه موردی: رشته علوم تربیتی): حسنی و همکاران | ۱۴۵

دانشی و نظری رشته علوم تربیتی است و این مهم باید در طراحی برنامه درسی در نظر گرفته شود.

لازم به ذکر است، یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص پیامدهای برنامه درسی پاسخگو، با نتایج برخی از تحقیقات همسویی دارد، از جمله: امین خندقی و همکاران (۱۳۹۴) که اهداف شناختی برنامه درسی را تصریح ساخت، تنگلی (۱۴۰۲) توانمندی در مهارت‌های فردی، توانمندی در مهارت‌های بین‌فردی، توانمندی در کسب‌وکار و خوداشتغالی، توانمندی و صلاحیت در دانش تخصصی رشته و توانمندی در فنآوری اطلاعات و رسانه، معرفت خضرلو (۱۴۰۱)، توانمندسازی و مهارت‌افزایی، معرفت خضرلو (۱۴۰۱)، توانمندسازی و مهارت‌افزایی شغلی دانشجویان، فیض بخش رانکوهی (۱۴۰۱)، دستاوردهای شناختی، مهارتی، اجتماعی و عاطفی، نیلی احمدآبادی (۱۳۸۸)، تحقق هر چهار رسالت دانشگاه، محمدیان ماسوله (۱۳۹۲)، چشم‌انداز شغلی، Udvari-Solner & Thousand (2008)، پاسخگویی به یادگیرندگان متنوع، Torkzadeh & Nekoomand (2015)، تحقق حسن پاسخگویی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به محیط، Jarvis (2009)، فرصت‌هایی را برای آشکار کردن پتانسیل‌های با استعداد متنوع و همچنین برخی از یافته‌های Thompson (2013) و ملکی و همکاران (۱۳۹۹) نیز با یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص پیامدهای برنامه درسی پاسخگو مطابقت دارد.

در مجموع یافته‌های حاصل از تحلیل مضمون نشان داده که پیامدهای برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی در قالب چهار مضمون سازمان‌دهنده قابل صورت‌بندی است: پیامدهای برنامه‌درسی پاسخگو: (توسعه فردی، توسعه دانشگاهی، توسعه اجتماعی، توسعه نظری رشته علوم تربیتی). به عبارت دیگر، دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و رشته علوم تربیتی برای حرکت به سمت و سوی برنامه درسی پاسخگو، می‌بایست مولفه‌ها و ابعای فوق را در تدوین، توسعه و اجرای برنامه درسی رشته علوم تربیتی مور توجه قرار داد. بر اساس نتایج پژوهش حاضر، برنامه درسی و اهداف یادگیری عموماً بر اساس سه منع فرد، جامعه و دانش تدوین می‌شود، لذا جهت تدوین برنامه درسی

پاسخگو، مطابق با یافته‌های پژوهش حاضر و به منظور 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 این صورت 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 به عنوان یک نیروی تقویت‌کننده و همسو با برنامه درسی 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 به طور متقابل به بهبود عملکرد دانشگاه و برنامه درسی پاسخگو در رشته‌های مختلف کمک کنند.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ گونه تعارض منافی ندارند.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال است.

پیامدهای برنامه‌دستی پاسخگو در آموزش عالی (مطالعه موردی: رشته علوم تربیتی)؛ حسنی و همکاران | ۱۴۷

منابع

- افشاری، طاهره، و حسینی، سیده سعدا. (۱۳۹۴). شناسایی و تحلیل موانع اشتغال در رشته ی علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد شهر تهران. مدیریت و برنامه ریزی در نظام‌های آموزشی، ۸(۱۵)، ۱۰۵-۱۱۸.
- امین خندقی، مقصود؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ موحدی محصل طوسی، مرضیه؛ پاک مهر، حمیده و عباسی، هادی. (۱۳۹۴). میزان پاسخگویی برنامه درسی دین و زندگی دوره متوسطه و پیش دانشگاهی به نیازهای شناختی دانش آموزان. فصلنامه اندازہ گیری تربیتی، ۶(۲۱): ۶۱-۸۲.
- امین خندقی، مقصود و پاک مهر، حمیده. (۱۳۹۲). حاکمیت سنت دیسپلین محوری بر جهت گیری های برنامه درسی تربیت هنری معلمان هنر دوره راهنمایی تحصیلی: چالش ها و آسیب ها. رویکردهای نوین آموزشی، ۸(۱)، ۲۱-۴۶.
- ترک زاده، جعفر، پارسه، وارث، مرزوقی، رحمت اله و محمدی، مهدی. (۱۳۹۹). ارائه چارچوبی برای پاسخگویی به محیط در برنامه درسی آموزش عالی. دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۱(۴۵)، ۲۱۱-۲۴۸.
- ترک زاده، جعفر، و کشاورزی، فهیمه. (۱۳۹۴). تغییر و بازنگری برنامه درسی آموزش عالی بارویکرد راهبردی. همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، تهران: دانشگاه تهران
- تنگلی، محمدرضا. (۱۴۰۲). شناسایی الزامات و پیامدهای برنامه درسی پاسخگو در حوزه رسالت کارآفرینی برای دانشجویان رشته علوم تربیتی، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند.
- حریری، نجلا. (۱۳۹۰). اصول و روش های پژوهش کیفی. تهران.
- خسروی، ابراهیم، صالحی، اکبر، محمودنیا، علیرضا، و ایمانی نائینی، محسن. (۱۳۹۹). بومی سازی علوم تربیتی در ایران؛ ضرورتها و چالش ها. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۲۴(۲ پیاپی ۸۳)، ۲۸۹-۳۰۸.
- دانایی فرد، حسن؛ الوانی، سید مهدی و آذر، عادل. (۱۴۰۰). روش شناسی پژوهش کیفی

- در مدیریت: رویکردی جامع، تهران: انتشارات صفار
- داوری، علی و آرش، رضا زاده. (۱۳۹۲). *مدل سازی معادلات ساختاری با نرم افزار PLS*، چاپ اول، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- ذاکری صالحی، غلامرضا. (۱۳۹۶). دانشگاه ایرانی و مناقشه هویتی - کارکردی: در جستجوی الگوی گم شده. *پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۷(۱)، ۲۷-۴۶.
- سرکار آرائی، محمدرضا. (۱۳۹۳). خودنوسازی اعضای هیأت علمی. در محمد یمینی (ویراستار)، *رویکردها و چشم اندازهای نو در آموزش عالی*، (صص ۴۸۴-۴۳۷)، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- شعبانی، زهرا. (۱۳۸۷). بررسی ارزشیابی برنامه درسی تدوین شده، اجرا شده و کسب شده قران در پایه پنجم ابتدایی، *مجله علوم انسانی دانشگاه امام حسین - تعلیم و تربیت اسلامی*، ۱۵ (۷۷): ۱۷۹-۲۳۵.
- عابدی جعفری، حسن؛ تسلیمی، محمدسعید؛ فقیهی، ابوالحسن و شیخ زاده، محمد. (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده های کیفی. *اندیشه مدیریت راهبردی (اندیشه مدیریت)*، ۵(۲)، ۱۵۱-۱۹۸.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۴). اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی، تهران: انتشارات علم استادان
- فیض بخش رانکوهی، حمیده. (۱۳۹۹). *سنجش کیفیت دستاوردهای یادگیری دانش آموختگان کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه تهران*، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران.
- قادری، حیدر، و شکاری، عباس. (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت برنامه درسی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان. *پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه ریزی درسی)*، ۱۱(۱۴) (پیاپی ۴۱)، ۱۴۷-۱۶۲.
- کرامتی، محمدرضا، و انصاری، محمد. (۱۳۹۵). وضعیت اشتغال دانش آموختگان رشته های علوم تربیتی در دانشگاه تهران. *کنگره ملی آموزش عالی ایران*. SID. <https://sid.ir/paper/878284/fa>
- محمدیان ماسوله، فرشته سادات. (۱۳۹۲). *پاسخگویی برنامه درسی به تقاضاهای بازار کار*

پیامدهای برنامه‌درسی پاسخگو در آموزش عالی (مطالعه موردی: رشته علوم تربیتی): حسنی و همکاران | ۱۴۹

مورد مطالعه: دانش‌آموختگان کشاورزی دانشگاه شیراز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده کشاورزی و منابع طبیعی.
محمدی مهر، غلامرضا. (۱۳۸۷). روش تحلیل محتوا (راهنمای عملی تحقیق)، تهران: گنجینه علوم انسانی

معرفت خضرلو، مرتضی. (۱۴۰۱). بررسی برنامه درسی رشته علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان در توانمندسازی دانشجویان از نظر مهارت‌های فنی، اجرایی، دانشی و نگرشی، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

ملکی، داود، نوه ابراهیم، عبدالرحیم، عبدالحی، بیژن، زین‌آبادی، حسن رضا. (۱۳۹۹). طراحی الگوی پاسخگویی اثربخش دانشگاه آزاد اسلامی با استفاده از رویکرد کیفی نظریه داده بنیاد. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۲۶(۴)، ۱۱۳-۱۴۲.

ملکی، حسن. (۱۳۹۹). مبانی برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه، تهران: سمت
ملکی نیا، عماد؛ بازرگان، عباس؛ واعظی، مظفرالدین و احمدیان، مجید، (۱۳۹۳). شناسایی و اولویت بندی مولفه های دانشگاه پایدار، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۲۰(۳)، ۱-۲۶.

نوذری، محمود. (۱۳۹۱). امکان اسلامی سازی و بومی سازی برنامه درسی رشته علوم تربیتی. راهبرد فرهنگ، ۱۹: ۱۳۹-۱۶۸

نبیلی احمدآبادی، محمدرضا. (۱۳۸۸). برنامه درسی پاسخگو در آموزش عالی مطالعه موردی: دانشگاه‌های دولتی اصفهان، رساله دکتری، دانشگاه اصفهان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

نبیلی احمدآبادی، محمد رضا، نصر، احمدرضا، شریف، مصطفی، و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۹). الزام‌ها و پیامدهای اجتماعی برنامه درسی پاسخگو در آموزش عالی مطالعه موردی: دانشگاه‌های دولتی اصفهان. جامعه شناسی کاربردی، ۲۱(۲)، ۵۷-۷۶.

وبر، لوک ای. و همکاران. (۱۳۸۰). دانشگاه، رسالت‌ها و ارزش‌ها. ترجمه مهدی عباسی.

References

- Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161, 120284. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>
- Danaeifard, H., Alvani, S. M., & Azar, A. (2021). *Qualitative research methodology in management: a comprehensive approach*. Tehran: Saffar Pub. [In Persian].
- Fathi Vajargah, K. (2015). *Basic principles and concepts of planning*, Tehran: elme ostadan. [In Persian].
- Feizbakhsh, H., Salehi, K., & Javadipour, M. (2023). Expected Learning Outcomes of Undergraduates in the Field of Educational Sciences: A Qualitative Study. *Journal of higher education curriculum studies*, 14(27), 305-336. doi: 10.22034/hecs.2023.178422 [In Persian].
- Ghaderi, H., & Shekari, A. (2014). Curriculum quality assessment of educational sciences department of Kashan University. *Research in Curriculum Planning*, 11(41), 147-162 [In Persian].
- 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].
- 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].
- Maleki, H. (2020). *Basics of secondary education curriculum planning*. Tehran: Samt [In Persian].
- Malekinia, E., Bazargan, A., Vaezi, M & Ahmadian, M. (2014). Identification and prioritization of sustainable university's factors, *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*,

- 20(3), 1-26. magiran.com/p1414160 [In Persian].
- Marefat, M., Barghi, I., & Yarigoli, B. (2024). The Curriculum of the Curriculum Planning Major for Empowering University Students. *Journal of higher education curriculum studies*, 14(28), 111-124. doi: 10.22034/hecs.2024.390097.1845 [In Persian].
- Mohammadi Mehr, Gh. (2008). *Content analysis method (practical research guide)*, Tehran: Humanities Treasure [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].
- Nozari, M. (2012). Possibility of Islamization and indigenization of Curriculum of Educational Sciences. *Strategy for Culture*, 5(19), 139-168. [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].
- Shabani., Z (2009). Examining the evaluation of the compiled, implemented and acquired Quranic curriculum in the fifth grade of elementary school, *Journal of Human Sciences*, 17(77), 179. magiran.com/p668683 [In Persian].
- Tangali, M. (2023). *Identifying the requirements and implications of a responsive curriculum in the field of entrepreneurship mission for students in the field of educational sciences*, Master's thesis in the field of educational sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Birjand University. [In Persian].
- Torkzadeh, 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].
- 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].

Zakersalehi, Gh. (2017). Iranian University and the Function & Identity Conflict: Seeking the Lost Model. *Foundations of Education*, 7(1), 27-46 [In Persian].

استناد به این مقاله: حسنی، محمدحسین، عاشوری، هایده، احمدبیگی، فاطمه، رمضان، فاطمه. (۱۴۰۳). پیامدهای برنامه‌درسی پاسخگو در آموزش عالی (مطالعه موردی: رشته علوم تربیتی)، فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۵(۱۷)، ۱۱۳-۱۵۲. DOI: 10.22054/qric.2025.84414.405



Qualitative Research in Curriculum is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.