

چالش‌های بازنگری و اجرای برنامه‌های درسی در دانشگاه فردوسی مشهد

زهرا وقاری زمهریر^۱، مرتضی کرمی^۲ و حسین جعفری ثانی^۳

چکیده

امروزه، با توجه به اهمیت تمرکززدایی و گسترش برنامه درسی دانشگاه‌محور بیشتر تصمیمات مربوط به طراحی، اجراء ارزشیابی، تغییر و بازنگری برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها اخذ می‌شود. از آنجا که بخشنامه اجرایی واگذاری اختیارات بازنگری برنامه‌های درسی به دانشگاه‌ها سبب تغییر بخش زیادی از برنامه‌های درسی شده و هر تغییر برای اجرا ممکن است با دشواری‌هایی مواجه باشد، پژوهش حاضر با هدف شناسایی چالش‌های اجرای برنامه‌های درسی بازنگری شده با روش مطالعه موردی انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۰ نفر از مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد با روش نمونه‌گیری هدفمند جمع‌آوری شد. بر اساس یافته‌های به‌دست آمده، چالش‌های تغییر و اجرای برنامه درسی در دو مقوله کلی چالش‌های مربوط به فرایند بازنگری برنامه درسی و چالش‌های مربوط به فرایند اجرای تغییرات قرار می‌گیرد. در مقوله چالش‌های فرایند بازنگری، اختیار محدود گروه‌های آموزشی، عدم پیش‌بینی امکان ایجاد تغییرات جزئی و متوسط در برنامه درسی، انجام دادن مطالعات پشتیبان، نبود سواد برنامه درسی اعضای هیئت علمی و مشخص نبودن انتظارات و در مقوله چالش‌های فرایند اجراء، مقاومت در برابر تغییر و نداشتن انگیزه کافی برای مشارکت در اجراء، نحوه ارائه دروس، کمبود فضا، زمان و امکانات آموزشی، کمبود نیروی انسانی، نبود سازوکار نظارت بر حسن اجراء و حمایت از تغییرات و اجرای آن به‌عنوان مهم‌ترین چالش‌ها شناسایی شدند.

کلیدواژه‌گان: اجراء، بازنگری، برنامه درسی آموزش عالی.

مقدمه

تغییر موضوعی جدایی‌ناپذیر از حیات انسانی است که هم می‌تواند به رشد و بالندگی و هم به شکل‌گیری ناکامی‌ها و شکست‌ها منجر شود. در جهان امروز تغییرات به واقعیت هرروزه نظام‌های آموزشی و بخش

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

* نویسنده مسئول: zahra.vaghari@mail.um.ac.ir

۲. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران: m.karami@um.ac.ir

۳. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران: hsuny@um.ac.ir

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۷/۵ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۲/۳۰

ثابت بازسازی آموزشی بسیاری از کشورها تبدیل شده است (Toh & SO, 2011). این تغییرات در برنامه درسی به‌عنوان جوهره نظام آموزشی باید در جهت هماهنگی با نیازهای جدید به‌طور ادواری صورت گیرد که در غیر این صورت، پدیده رو به زوال رفتن برنامه درسی اتفاق می‌افتد که از آن با عنوان برنامه درسی قراضه (دورریختنی) یاد می‌شود. از این اصطلاح دو معنا استخراج می‌شود: نخست ارائه برنامه‌های درسی منسوخ، قدیمی و از رده خارج شده و دیگری برنامه‌های درسی که قدیمی نیستند، اما زمینه کاربرد آنها در جامعه وجود ندارد (Fathi Vajargah, 2010) که در هر دو معنا نبود کیفیت لازم بدیهی می‌نماید. لذا، تغییر و اصلاح برنامه درسی ضروری به نظر می‌رسد.

تغییر در برنامه درسی مفهومی بسیار کلی است و به هر نوع تغییر در ابعاد برنامه درسی اشاره دارد (Mehrmohammadi & Mahmoodi, 2013). فولن (Folien, 1985) تمام مفاهیم تغییر را در دو دسته طبقه‌بندی کرده است: مفاهیم مرتبط با ماهیت تغییر مانند نوآوری، اصلاح و جنبش و مفاهیم مرتبط با فرایند و مراحل تغییر شامل تدوین، نشر و ترویج، انتشار، برنامه‌ریزی، پذیرش، اجرا و ارزشیابی. همان‌طور که مشاهده می‌شود، یکی از مفاهیمی که در تغییر برنامه درسی مطرح است، اصلاح و بازنگری است. اصلاح به تغییرات خاص، اما جامع‌تر و بنیادی‌تر در برنامه درسی مربوط می‌شود. این اصلاحات شامل تجدید نظر در سازمان و ساختار نظام آموزشی، بازنگری عمده در برنامه درسی و امثال آن است. تصمیماتی که در جریان بازنگری برنامه درسی اتخاذ می‌شود، به اهداف برنامه درسی، مواد آموزشی، فعالیت‌های آموزشی، ارزیابی و نظایر آن مربوط می‌شود (Folien, 1985). امروزه، بازنگری (اصلاح) برنامه درسی به دو صورت متمرکز- مقطعی (معطوف به بررسی‌های کلان) و نامتمرکز- دایمی (در خود مؤسسه آموزشی با هدف بازنگری و بهبود مداوم کیفیت برنامه درسی و آموزشی) صورت می‌گیرد (Salimi, Keshtiaray & Fathi Vajargah, 2014). به‌طور کلی، تمرکززدایی و گسترش برنامه درسی دانشگاه‌محور اقتضا می‌کند که تصمیمات مربوط به برنامه‌ریزی، طراحی، اجرا، ارزشیابی، تعبیر و بازنگری برنامه‌های درسی به جای آنکه از بیرون مؤسسه آموزشی اخذ و به آن تحمیل شود، در همان مؤسسه آموزشی اتخاذ شود. این‌گونه تصمیم‌گیری و اجرای آن، داشتن اقتدار و اختیار مناسب در خصوص برنامه درسی را می‌طلبد (Karami & Vaquri Zamharir, 2016).

در آموزش عالی ایران به‌منظور هماهنگی با تغییرات و تحولات جهانی و با توجه به شرایط حاکم بر دانشگاه‌ها و گسترش و توسعه‌یافتگی آنها، آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه درسی به دانشگاه‌های دارای هیئت ممیزه صادر شد. در این آیین‌نامه بر نهادینه کردن مشارکت دانشگاه‌ها در مدیریت آموزش عالی، تمرکززدایی، ارتقای کیفیت آموزش عالی و انطباق برنامه‌های درسی با نیازهای جامعه و روزآمد ساختن برنامه‌های درسی تأکید شده بود، ولی مشکلاتی نظیر نآشنایی اعضای هیئت علمی با دانش برنامه درسی، عوامل ساختاری، عوامل مالی و انگیزشی و نیز نبود الگویی مناسب و راهنما در فرایند اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی (Fathi Vajargah, 2010; Fathi Vajargah & Momenimahmouei, 2009) موجب شد تا بخشنامه دیگری صادر شود و برنامه‌ریزی درسی به‌صورت متمرکز در وزارت علوم،

تحقیقات و فناوری صورت گیرد (Mehrmohammadi & Mahmoodi, 2013)؛ بعد از مدتی به دلیل گسترش برنامه‌های درسی دانشگاه‌محور و به‌منظور تمرکززدایی، ارتقای کیفیت آموزش عالی، نهادینه ساختن مشارکت دانشگاه‌ها در مدیریت آموزش عالی و تسهیل فرایند تغییر برنامه‌های درسی از طریق مشارکت اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری طی بخشنامه اجرایی اختیار بازنگری و اصلاح برنامه‌های درسی را دوباره به دانشگاه‌ها (۱۳۹۴/۲/۱۴) واگذار کرد. بر این اساس، اختیارات مناسبی برای بازنگری برنامه‌های درسی به دانشگاه‌های سطح یک و دو داده شد و این دانشگاه‌ها به بازنگری برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف اقدام کردند؛ بعد از گذشت حدود دو دهه از سیاستگذاری برای تمرکززدایی برنامه‌ریزی درسی و مشارکتی کردن آن، اینک بحث اساسی، درک مجریان از اهداف و ابعاد برنامه و چگونگی اجرای برنامه‌های درسی بازنگری شده و چالش‌های موجود در این فرایند است.

به‌زعم فولان (Fullan, 2015) همواره بعد از ایجاد تغییر و نوآوری در برنامه درسی پذیرش برنامه، اجرای صحیح آن و نهادینه‌سازی برنامه از عواملی هستند که در فرایند تغییر و بهسازی برنامه‌ها اهمیت دارند. از اواخر دهه ۱۹۷۰ محققان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت متوجه ماهیت پیچیده اجرای تغییر در برنامه درسی شدند (Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992). بر همین اساس، فرایند تغییر برنامه درسی به «جعبه سیاه» تعبیر شد (O'sullivan, 2002) که در آن چالش‌های حاصل از تغییرات تازه به وقوع می‌پیوندد. شواهد و تجربه‌های واقعی متعدد نیز نشان می‌دهد که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی اندکی توانسته‌اند در اجرای مؤثر نوآوری‌ها موفق عمل کنند. به‌زعم کانلی و لانتز (Connelly & Lantz, 1991) مواجهه با مشکلات متعدد هنگام اجرای تغییر اجتناب‌ناپذیر است و هرگونه تغییر در برنامه درسی ممکن است با چالش‌هایی در زمان اجرا مواجه شود. اندیشمندان متعددی تلاش کرده‌اند تا عوامل و مؤلفه‌های مؤثر بر پذیرش و اجرای نوآوری را مشخص سازند. برای این منظور، محققان مدل‌های مختلفی مانند طراحی چارچوب اجرای نوآوری کلین، اجرای نوآوری در برنامه درسی مالزی و الگویی برای پیاده‌سازی نوآوری در برنامه درسی نظام آموزش عالی را معرفی کردند (Khosravi & Arman, 2015).

بر اساس نتایج پژوهش‌های انجام شده در نظام آموزش عالی ایران، عواملی که بر پذیرش و اجرای نوآوری در برنامه درسی آموزش عالی تأثیر مستقیم دارند، عبارت‌اند از: الف. فرهنگ برنامه درسی که عبارت از طرز تلقی، ارزش‌ها و هنجارهای تخصصی حاکم بر رفتار تدوین‌کنندگان و مجریان برنامه درسی است (Khosravi & Arman, 2015). مطالعات نشان می‌دهد که برای اجرای نوآوری، تغییر فرهنگی ضرورت دارد. ابعاد فرهنگ برنامه درسی شامل برداشت مشترک از برنامه درسی، ارزش‌های مشترک برنامه درسی و هویت رشته تحصیلی است؛ ب. ویژگی‌های پذیرندگان نوآوری شامل سواد اطلاعاتی مجریان، انگیزه استفاده‌کنندگان، نوآور بودن، ارزش‌های استفاده‌کنندگان و نگرش استفاده‌کنندگان (Lattuca & Stark, 2009) که بر پذیرش نوآوری برنامه درسی مؤثرند؛ ج. ویژگی‌های نوآوری که در بسیاری از پژوهش‌ها ویژگی‌های نوآوری در پذیرش و اجرا یا رد آن مؤثر است. این ویژگی‌ها به پنج دسته مزیت نسبی، آزمون‌پذیری، مشاهده‌پذیری، سادگی و قابل فهم بودن و سازگاری تقسیم می‌شوند (Khosravi

(Arman, 2015). با توجه به آنچه گفته شد و از آنجا که مرحله اول تغییر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها با موفقیت صورت گرفته، ضروری است که این مسئله بررسی شود که اجرای برنامه‌های درسی بازنگری شده از منظر مجریان ممکن است با چه چالش‌هایی همراه باشد. بررسی این چالش‌ها و شناخت مسائل می‌تواند به یافتن الگویی برای اجرای تغییرات و تسهیل فرایند تغییر منجر شود که موضوع مهمی است و در پژوهشی دیگر بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان به آن پرداخت.

پیشینه پژوهش

علی‌رغم آنکه تغییر در برنامه درسی آموزش عالی و اجرای آن از حوزه‌های مهم دیسپلین برنامه درسی محسوب می‌شود، توجه شایانی به آن نشده و تا حدود زیادی فرو گذارده شده است؛ با وجود این، بررسی سوابق پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که همواره مسائل و مشکلاتی در این زمینه پیش روی سیاستگذاران و مجریان برنامه‌ها بوده است (Ghaderi, Jafari Sani & Karami, 2014). کاویانی و نصر (Kaviani & Nasr, 2016) در پژوهش خود سیزده چالش عمده برنامه درسی در آموزش عالی کشور را شناسایی کردند که یکی از عمده‌ترین آنها چالش‌های ناشی از برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز در آموزش عالی کشور است که به دلایلی همچون نبود ساختار تشکیلاتی مناسب دانشگاهی، نهادینه نشدن فرهنگ برنامه‌ریزی درسی استادمحور، نبود باور باطنی اعضای هیئت علمی به اهمیت برنامه‌ریزی درسی نامتمرکز، نبود انگیزه شخصی، وجود نداشتن سازوکار تأمین مالی و اعتباری متناسب دانشگاهی، نبود نظام آموزش، هدایت و حمایت تخصصی دانشگاهی و نبود توانمندی تخصصی برنامه‌ریزی درسی اعضای هیئت‌علمی به وجود می‌آید.

فتحی و اجارگاه و همکاران (Fathi Vajargah, Jamali Tazehkand, Zamanaimanesh, Youzbashi, 2012) درخصوص موانع تغییر برنامه‌های درسی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دو دانشگاه شهید بهشتی و علوم پزشکی شهید بهشتی بررسی کردند و نتیجه گرفتند که تفویض اختیار در بازنگری برنامه‌های درسی و نهادینه کردن آن در دانشگاه‌ها از عوامل مهم کاستن موانع تغییر محسوب می‌شود. در بررسی نحوه برخورد نظام آموزشی آفریقای جنوبی با بازنگری برنامه‌های درسی پس از سقوط رژیم آپارتاید ادعا شده است که تغییر موفق برنامه درسی مستلزم تغییر دیدگاه‌ها و پارادایم‌های فلسفی مسئولان و سیاستگذاران نظام آموزشی است. این ادعا با آنچه هال و هورد (Hall & Hord, 2015) در زمینه تغییر برنامه درسی عنوان می‌کنند و آن را یک فرایند می‌دانند و همچنین با دیدگاه لاتوکا و استارک (Lattuca & Stark, 2009) که یکی از موانع تغییر برنامه درسی را فلسفه سیاسی حاکم بر جامعه می‌دانند، مشابهت دارد. یمانی، نصر اصفهانی و صبری (Yamani, Nasr & Sabri, 2009) نیز در بررسی روند بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور به این نتیجه رسیدند که نقش استادان دانشگاه در برنامه‌ریزی دروس و اجرای صحیح آن بسیار مهم و نیازمند توجه و حمایت بیشتری از

سوی سیاستگذاران آموزش است. در پژوهش قادری و همکاران (Ghaderi et al., 2014) که با هدف بررسی دیدگاه‌های مدیران مراکز آموزش علمی-کاربردی و میزان آگاهی آنها درخصوص تغییرات ایجاد شده در برنامه‌های درسی بر اساس بازنگری سال ۱۳۹۰ و مقایسه آنها با برنامه قبلی و چالش‌ها و مسائل پیش روی برنامه‌های جدید انجام گرفت، مشخص شد که مدیران درخصوص اهداف و ماهیت تغییرات ایجاد شده آگاهی دارند و با آن موافق هستند و نهادینه شدن و مقبولیت برنامه از سوی مجریان مستلزم گذشت زمان است. پژوهش دیگری را خسروی و آرمان (Khosravi & Arman, 2015) با هدف بررسی وضعیت نوآوری‌های برنامه درسی در مرحله اجرا انجام دادند و مشخص شد که آیین‌نامه بازنگری برنامه درسی در عمل پذیرفته نشده است. شایان ذکر است که در این پژوهش منظور از آیین‌نامه بازنگری، آیین‌نامه مصوب سال ۱۳۷۹ است. همچنین محققان این پژوهش به منظور اجرای بهتر نوآوری وجود مکانیسم‌های حمایتی و پاداش و پیش‌بینی امکانات مناسب و نیروی کار کافی را پیشنهاد کردند. همان‌طور که مشاهده شد، اجرای نوآوری و برنامه‌های بازنگری شده فرایند بسیار پیچیده‌ای است و در پژوهش‌های مختلف عوامل مؤثر بر اجرای نوآوری بررسی و مدل‌هایی برای پذیرش نوآوری ارائه شده است. در این میان، پژوهشی نیاز است که در آن چالش‌های اجرای برنامه‌های درسی تغییر یافته و بازنگری شده بر اساس بخشنامه اجرایی سال ۱۳۹۲ بررسی شده باشد. بر این اساس، در پژوهش حاضر تلاش شد تا به این سؤال پاسخ داده شود که اگر دانشگاه‌ها بخواهند در ادای وظیفه خود درخصوص اجرای برنامه‌های درسی بازنگری شده موفق عمل کنند، با چه چالش‌هایی روبه‌رو هستند؟ برای پاسخگویی به این سؤال دیدگاه‌های مجریان بازنگری برنامه‌های درسی و اعضای هیئت علمی به‌عنوان مجریان برنامه‌های درسی جدید بررسی شد.

روش پژوهش

روش پژوهش بر اساس ماهیت داده‌هایی که گردآوری شده‌اند، رویکرد کیفی و نیز مطالعه موردی بود. مطالعه موردی عبارت است از: مطالعه عمیق نمونه معینی از یک پدیده در محیط طبیعی آن و از دیدگاه افرادی که در آن مشارکت دارند. این نوع پژوهش برای روشن و شفاف کردن پدیده که می‌تواند شامل فرایندها، برنامه‌ها، حوادث، اشخاص و مواردی از این دست باشد، انجام می‌شود (Gall, Borg & Gall, 2016). مطالعه موردی زمانی استفاده می‌شود که تمرکز مطالعه بر پاسخگویی به سؤالات چه چیز، چطور و چرا می‌باشد و اینکه شما قادر به دستکاری رفتار آنهایی که در مطالعه درگیرند، نیستید و نباید مرزهای بین پدیده و بافت مشخص باشد (Baxter & Jack, 2008). در این پژوهش دانشگاه فردوسی مشهد به‌عنوان بافت پژوهش مورد بررسی بود و این موضوع بررسی شد که مجریان بازنگری برنامه درسی در این بافت با چه چیزهایی به‌عنوان چالش بر سر راه اجرای برنامه درسی مواجه هستند. بر این اساس، روش مطالعه موردی انتخاب شد.

با توجه به آنکه مورد مطالعاتی پژوهش حاضر دانشگاه فردوسی مشهد بود، لازم است در این بخش توضیحات مختصری درخصوص تاریخچه و روند بازنگری برنامه درسی در این دانشگاه ارائه شود. در دانشگاه فردوسی مشهد به‌منظور فراهم آوردن زمینه اجرای آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها (مصوب ۱۳۷۹/۰۲/۱۰ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری) اولین جلسه شورای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه در تاریخ ۱۳۸۰/۶/۲۴ تشکیل شد؛ در این دوره تلاش جدی در هیچ‌یک از دانشگاه‌های کشور از جمله دانشگاه فردوسی مشهد برای بازنگری برنامه‌های درسی صورت نگرفت. بازنگری‌ها در این دوره فقط شامل تغییر جزئی در سرفصل و عناوین درس‌ها بود. بعد از حدود دو دهه از تصویب آیین‌نامه قبلی، به‌منظور دست کشیدن وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از سیاست قیمومیتی خود و اقدام جدی برای کاهش تمرکز از فرایند برنامه‌ریزی درسی و تفویض اختیار به دانشگاه‌های برتر کشور، آیین‌نامه جدیدی در سال ۱۳۹۴ به تصویب رسید. به‌منظور تحقق سیاست کاهش تمرکز فرایند برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد به تغییر اساسی در ساختار و فرایند تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی خود اقدام کرد. در این اقدام ابتدا ارکان برنامه‌ریزی درسی دانشگاه مشخص شدند که عبارت‌اند از: الف. شورای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شامل معاون آموزشی دانشگاه، نمایندگان گروه‌های مختلف و مسئول اداره برنامه درسی دانشگاه؛ ب. اداره برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شامل مسئول اداره برنامه‌ریزی درسی دانشگاه و تیم کارشناسی واحد برنامه‌ریزی درسی؛ ج. شورای برنامه‌ریزی درسی دانشکده شامل معاون آموزشی دانشکده، نماینده برنامه درسی دانشکده (ارتباط‌دهنده اداره برنامه درسی دانشگاه و مجریان بازنگری برنامه درسی)، مدیر گروه آموزشی، یک یا دو تن از اعضای هیئت‌علمی گروه آموزشی. در اولین جلسه شورای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه با ساختار جدید درباره آیین‌نامه بازنگری برنامه درسی دانشگاه تصمیم‌گیری شد. به‌موجب این آیین‌نامه هر گروه آموزشی موظف است بیست درصد از رشته‌های تحصیلی خود را در هر سال بازنگری کند. برنامه بازنگری شده به مدت ۵ سال لازم‌الاجراست.

به‌منظور بازنگری در برنامه‌های درسی ابتدا شورای برنامه‌ریزی درسی دانشکده رشته‌هایی را که نیاز به بازنگری دارند و مجری بازنگری (یکی از اعضای هیئت‌علمی رشته مد نظر) را برای عقد قرارداد بازنگری به اداره برنامه‌ریزی درسی دانشگاه معرفی می‌کند. بعد از عقد قرارداد، مجری بازنگری موظف است تا به انجام دادن مطالعات پشتیبان شامل بررسی تاریخچه رشته تحصیلی (در دنیا، کشور و دانشگاه)، بررسی اسناد فرادست نظام آموزش عالی، تجارب دانشگاه‌های برتر دنیا، تجارب دانشگاه‌های ایران، پایش دیدگاه دانش‌آموختگان رشته و کارفرمایان اقدام کند. پس از این مطالعه، تغییراتی که حسب بررسی‌های صورت گرفته لازم است در برنامه درسی صورت گیرد، مشخص و بازنگری برنامه درسی آغاز می‌شود.

برنامه درسی بازنگری شده در قالب سندی متشکل از چهار فصل به شرح زیر تدوین و در شورای برنامه‌ریزی درسی دانشکده تصویب و از سوی معاون آموزشی دانشکده به اداره برنامه‌ریزی درسی دانشگاه ابلاغ می‌شود:

فصل اول: مشخصات کلی (تعریف، اهداف، اهمیت و ضرورت رشته، شایستگی و توانمندی دانش‌آموختگان، طول دوره تحصیلی و شکل نظام آموزشی و شرایط و ضوابط ورود به دوره)؛
 فصل دوم: جدول دروس (هر جدول شامل عنوان درس، نوع درس، تعداد واحد نظری و عملی، تعداد ساعات نظری و عملی و دروس پیش‌نیاز-هم‌نیاز است)؛
 فصل سوم: سرفصل دروس (مشخصات کلی؛ یعنی عنوان درس، نوع درس، تعداد واحد، تعداد ساعت، پیش‌نیاز، اهداف درس، توانایی و شایستگی که درس پرورش می‌دهد، سرفصل درس، فرایند یاددهی-یادگیری، روش ارزیابی، تجهیزات و امکانات مورد نیاز درس، فهرست منابع، فهرست مطالعاتی شامل وبگاه‌ها، وبسایت‌ها و نشریات مرتبط با درس)؛
 فصل چهارم: جدول ترم‌بندی دروس.

بعد از بررسی برنامه و مطالعات پشتیبان، با توجه به مصوبات کلی شورای برنامه درسی دانشگاه، کارشناس اداره برنامه درسی دانشگاه برنامه را تنظیم می‌کند و مستندات برای کمیسیون تخصصی (دو تن از اعضای شورای برنامه درسی که به رشته مورد بازنگری اشراف دارند) به منظور بررسی دقیق و علمی ارسال می‌شود. پس از تأیید کمیسیون تخصصی، برنامه درسی را مجری بازنگری در شورای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه مطرح می‌کند و پس از تصویب آن، در بانک اطلاعاتی دانشگاه ثبت و مستندات به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ارسال می‌شود. با توجه به آنکه از تاریخ ابلاغ آیین‌نامه جدید و ساختار بازنگری برنامه درسی در دانشگاه فردوسی مشهد بیش از سه سال می‌گذرد، یکی از مباحث اساسی مطرح شده چالش‌های اجرای برنامه‌های بازنگری شده است که این موضوع در پژوهش حاضر بررسی شده است. جامعه پژوهش مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد بودند که علاوه بر آنکه عضو تیم بازنگری برنامه درسی هستند، مسئولیت نظارت بر اجرای برنامه‌های درسی مصوب در سطح دانشگاه را نیز بر عهده دارند.

در پژوهش کیفی هدف دستیابی به بینش درباره فرایندهای اجتماعی، آموزشی و ... است که درون یک مکان یا زمینه خاص صورت می‌گیرد (Iman & Ghaffari Nasab, 2013). به همین دلیل، افرادی به‌عنوان مطلعان کلیدی انتخاب می‌شوند که تجارب و اطلاعات کافی را درباره موضوع ارائه دهند؛ بنابراین، در پژوهش حاضر به منظور شناسایی رویکرد متخصصان و آگاهان کلیدی و تعیین چالش‌های اجرای برنامه درسی بازنگری شده با روش نمونه‌گیری هدفمند افرادی انتخاب شدند که بازنگری در رشته‌های آنها انجام شده یا در حال اجرا بود و آنها نیز در تیم بازنگری برنامه درسی حضور داشته‌اند. دیدگاه‌ها و نظرهای این افراد از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته به دست آمد. نمونه‌گیری تا آنجا ادامه یافت که روشن شد در فرایند گردآوری داده‌ها، داده‌های تکراری به دست می‌آید و به مرحله اشباع نظری رسیده است. در واقع، پس از مصاحبه دهم که به‌عنوان نقطه عطفی در مصاحبه‌های انجام شده محسوب می‌شد، این احساس به وجود آمد که اغلب افراد مصاحبه‌شونده به شیوه‌های مختلف به موضوعات و چالش‌هایی مشابه اشاره دارند و تقریباً به هیچ موضوع جدیدی در مصاحبه‌ها اشاره نمی‌شود. از این رو، اشباع اطلاعاتی صورت پذیرفت، اما

روند کار تا مصاحبه دوازدهم ادامه پیدا کرد. اطلاعات جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان

جنسیت	مرتبۀ علمی	گروه آموزشی	دانشکده
مرد	دانشیار	زبان و ادبیات فارسی	ادبیات و علوم انسانی
مرد	دانشیار	ادبیان و عرفان	الهیات
زن	دانشیار	مدیریت	علوم اداری و اقتصادی
زن	دانشیار	شیمی	علوم
زن	دانشیار	زمین‌شناسی	علوم
مرد	دانشیار	گیاه‌پزشکی	کشاورزی
مرد	دانشیار	اقتصاد کشاورزی	کشاورزی
مرد	استاد	مکانیک	مهندسی
مرد	دانشیار	صنایع	مهندسی
مرد	دانشیار	مهندسی شیمی	مهندسی

سؤالات مصاحبه بعد از تشکیل چند جلسه با تیم پژوهش تدوین شد و علاوه بر سؤالات تدوین شده، پژوهشگر در جریان مصاحبه نیز سؤالاتی با توجه به پاسخ‌های مطرح شده از سوی مصاحبه‌شونده مطرح می‌کرد تا از این طریق یافته‌های دقیق‌تری به‌دست آید و از انحراف بحث جلوگیری شود. بعد از تدوین سؤالات به‌منظور برقراری ارتباط با مصاحبه‌شوندگان اطلاعات آنها شامل ایمیل و تلفن از دفتر برنامه‌ریزی درسی دانشگاه دریافت و درباره موضوع پژوهش و سؤالات و مدت‌زمان آن با افراد گفت‌وگو شد تا از این طریق رضایت آنان برای مصاحبه جلب شود. همچنین با توجه به مشغولیت‌های مختلف مصاحبه‌شوندگان، اختیار تعیین زمان و مکان پژوهش به آنان داده شد. در زمان مقرر پژوهشگر در محل مصاحبه حاضر شد و به‌منظور ایجاد اعتماد و اطمینان دادن درخصوص محفوظ ماندن اطلاعات فرم، اجازه‌نامه کتبی پژوهش که شامل شرحی از پژوهش و اخذ رضایت برای ضبط صدای آنها بود، در اختیار افراد قرار گرفت.

در جلسه مصاحبه ابتدا درخصوص موضوع و اهداف پژوهش توضیحاتی ارائه می‌شد و سپس، با طرح دو سؤال محوری؛ یعنی در فرایند بازننگری برنامه درسی با چه مشکلات و چالش‌هایی مواجه بودید و نیز به‌منظور اجرای برنامه مصوب جدید (برنامه درسی بازننگری شده در دانشگاه) با چه مشکلات و چالش‌هایی مواجه بودید، مصاحبه آغاز می‌شد. مصاحبه‌ها حول محورهای اساسی تجربه استادان از اجرای برنامه درسی قبلی و بازننگری برنامه درسی و چالش‌هایی که در راه اجرای برنامه درسی جدید با آن مواجه خواهند بود، صورت می‌گرفت. تمایل شرکت‌کنندگان برای صحبت درباره هر یک از محورها متفاوت بود و بدین دلیل، در مصاحبه‌ها زمان مساوی صرف هر یک از این محورها نشده است.

برای تحلیل داده‌ها از شیوه نظام‌دار اشتراوس و کوربین استفاده و تحلیل‌ها در چند سطح انجام شد. در سطح اول دریافت‌های پژوهشگران از آنچه در قبل و حین مصاحبه یا بعد از آن رخ داده و ثبت شده بود، بازخوانی شد. در سطح دوم با مطالعه سطر به سطر متن تایپ شده مصاحبه‌ها مفاهیم استخراج و در سطحی انتزاعی‌تر ثبت شدند، به طوری که از تعداد مفاهیم کاسته شد. سپس، فهرستی از مفاهیم در سطح انتزاع بیشتر به دست آمد. این مفاهیم به تدریج دسته‌بندی شدند تا در مصاحبه‌های بعدی بتوان متن مصاحبه‌ها را به آنها مربوط ساخت. در سطح سوم تحلیل بر اساس هر دسته از مفاهیم به دست آمده یک مقوله و به طور کلی، ۱۰ مقوله ایجاد شد. در سطح چهارم این ۱۰ مقوله در ۲ مقوله اصلی شامل چالش‌های مربوط به فرایند بازنگری برنامه درسی و چالش‌های مربوط به فرایند اجرا قرار گرفتند.

در این پژوهش برای بررسی اعتبار و قابلیت اعتماد داده‌ها از معیارهای لینکلن و گوبا (Lincoln, & Guba, 1985) استفاده شد. برای تأمین قابلیت اعتماد یافته‌ها از روش تأیید توسط مشارکت‌کنندگان استفاده شد، بدین صورت که بعد از اتمام هر مصاحبه یادداشت‌ها و محتوای تایپ شده در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و به کمک آنان اصلاحات انجام شد. همچنین از روش توصیف توسط هم‌تایان استفاده شد، بدین صورت که متن مصاحبه‌ها و مقوله‌های استخراج شده در اختیار یکی از دانشجویان دکتری برنامه‌ریزی درسی که در حوزه اجرای برنامه درسی فعالیت می‌کرد، قرار گرفت و با کمک وی تغییراتی در مقوله‌ها صورت پذیرفت.

روش نمونه‌گیری هدفمند به تأمین ملاک انتقال‌پذیری یافته‌ها کمک کرد. پس از آنکه با استعلام از دانشکده‌ها، مدیران گروه‌های آموزشی که مجری بازنگری برنامه درسی بودند، شناسایی شدند، با دفتر برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد نیز برای انتخاب افراد مشورت شد. برای تأمین اطمینان‌پذیری از روش کفایت اجماعی استفاده شد، بدین صورت که دو نفر از اعضای تیم پژوهش، که در حوزه تدوین و اجرای برنامه درسی متخصص بودند، درباره روند اجرای مصاحبه‌ها و تدوین گزارش بازخوردهایی را ارائه کردند و اصلاحاتی در گزارش و فرایند انجام کار صورت گرفت.

یافته‌ها

اطلاعات جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است. چالش‌های فرایند بازنگری برنامه درسی: بعد از پیاده‌سازی مصاحبه‌های ضبط شده، دو تم یا مقوله اصلی شامل چالش‌های فرایند بازنگری برنامه درسی و چالش‌های حین اجرای برنامه درسی استخراج شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات نشان داد که در گروه‌های مختلف دیدگاه‌های متفاوتی در خصوص بازنگری برنامه درسی وجود دارد و می‌توان این دیدگاه‌ها را در یک طیف قرار داد. در یک سمت دیدگاه موافقان و در سمت دیگر دیدگاه مخالفان و در میانه طیف دیدگاه موافقان با اصل بازنگری و درعین حال، مخالف با روند موجود قرار دارد. موافقان بازنگری معتقد بودند که برنامه درسی به دلیل گذر زمان و تغییر در نیازهای جامعه و

دانشجویان نیازمند بازنگری جدی است و از آنجا که فرایند بازنگری فعلی مبتنی بر مطالعات و پژوهش‌های دقیق است، می‌تواند به بهترین نحو پاسخگوی نیاز به تغییر برنامه درسی باشد؛ مخالفان بازنگری برنامه درسی که از اهمیت آموزش و قلب نظام آموزشی؛ یعنی برنامه‌های درسی آگاهی کافی نداشتند، معتقد بودند که برنامه درسی و تغییر در آن نمی‌تواند به تغییری اساسی در آموزش و در نهایت، در جامعه منجر شود و بجز آموزش، ضروری است که عوامل اجتماعی و فرهنگی تغییرات جدی یابند که در نتیجه آن، نظام آموزش و برنامه درسی نیز دستخوش تغییر خواهند شد.

سؤال ۱. در فرایند بازنگری برنامه درسی با چه چالش‌هایی مواجه بودید؟
در جدول ۲ کدهایی که در زمینه شناخت چالش‌های فرایند بازنگری برنامه درسی اشتراک مفهومی داشتند، ذیل یک مقوله جای گرفتند و بدین ترتیب، پنج مقوله حاصل شد.

جدول ۲- چالش‌های فرایند بازنگری برنامه درسی

۱	تعیین درصد بازنگری رشته‌های گروه توسط دفتر برنامه درسی	مقوله ۱: اختیار محدود گروه‌های آموزشی
۲	نقش کنکور در پذیرش دانشجو و تأکید بر سرفصل‌هایی خاص	
۳	تعیین رشته‌های منسوخ توسط دفتر برنامه درسی	
۱	طی شدن فرایندی یکسان برای هر نوع تغییر	مقوله ۲: عدم پیش‌بینی امکان ایجاد تغییرات جزئی و متوسط در برنامه درسی
۲	لزوم مطالعات طولانی و زمانبر برای تغییرات محدود	
۳	نبود امکان تغییر تعداد واحدها یا تغییر فقط در یک درس	
۱	نبود دسترسی کافی به دانش‌آموختگان رشته	مقوله ۳: انجام دادن مطالعات پشتیبان
۲	مسلط نبودن مجری برای تفسیر اسناد فرادست	
۳	طولانی و زمانبر بودن مطالعات	
۴	نبود امکان دسترسی به سرفصل دروس و برنامه درسی دانشگاه‌های خارجی	
۵	بی‌توجهی به امکانات بومی و مقتضیات دانشگاه	
۶	نبود همکاری دانش‌آموختگان و کارفرمایان	
۷	دشواری دسترسی به کارفرمایان مرتبط	
۸	نبود زمان کافی برای دریافت بازخورد برنامه قبلی	
۹	تقسیم نادرست کار بین مجریان بازنگری و همکاران طرح	
۱	تخصصی بودن برنامه درسی	مقوله ۴: نبود تخصص و سواد برنامه درسی اعضای هیئت‌علمی
۲	ناآگاهی از فرایند بازنگری	
۳	ناآگاهی از اهمیت برنامه‌ریزی درسی	
۴	نبود تسلط کافی به روش‌های تدریس و ارزشیابی	
۵	ناآگاهی به چگونگی تدوین اهداف و محتوا	
۶	ناآگاهی درباره شیوه‌های سازمان‌دهی محتوا و ارتباط دروس	
۱	تعیین نشدن دقیق فعالیت‌های اجرایی	مقوله ۵: مشخص نبودن انتظارات
۲	مشخص نبودن وضعیت همکاران طرح و میزان همکاری آنان	

اختیار محدود گروه‌های آموزشی: تغییرات برنامه درسی دانشگاهی مستلزم کار جمعی است و پروژه‌هایی که از حمایت همکاران هیئت علمی، گروه آموزشی و مدیریت برخوردار نیستند، چندان قرین موفقیت نخواهند بود لذا، مشارکت حداکثری گروه آموزشی در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی ضروری می‌نماید. علاوه بر این، در گروه‌های آموزشی ساختار و روابط متنوعی وجود دارد و توجه به هویت آکادمیک گروه‌های آموزشی و اعتمادآفرینی مستلزم آن است که هر یک از گروه‌های آموزشی به‌صورت مستقل برای اصلاح برنامه درسی اقدام کنند. بر این اساس، در آیین‌نامه بازنگری برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد گروه آموزشی به‌عنوان واحد سازمانی اصلی بازنگری برنامه درسی مطرح شد. با وجود این، همچنان برخی از شرکت‌کنندگان کمبود اختیارات گروه آموزشی را به‌عنوان چالشی جدی در فرایند بازنگری و به دنبال آن اجرای برنامه مصوب مطرح کردند.

شرکت‌کننده شماره ۴ گفته است: "در اهمیت بازنگری برنامه درسی شکی نیست، اما بحث مهم درگیر شدن گروه‌های آموزشی و حدود اختیارات آنهاست. در این مرحله نباید با شیب تند حرکت کرد. صفر تا صد بازنگری باید بر اساس یک‌سری توجیهات باشد. اختیار اینکه چند درصد برنامه یک گروه نیاز به بازنگری دارد، باید به گروه داده شود، نه اینکه برای ما مشخص کنند که حتماً باید ۲۰ درصد رشته‌ها بازنگری شوند و اگر رشته معرفی نکنیم، مدام نامه ارسال شود که چرا رشته معرفی نکردید. اینکه به معنای استقلال و اختیار گروه نیست. اختیار دادن به گروه و استقلال آن؛ یعنی در گروه تصمیم گرفته شود که آیا یک برنامه یا رشته نیاز به بازنگری دارد یا خیر. اگر نیاز دارد، چقدر یا چند درصد آن باید بازنگری شود". شرکت‌کننده شماره ۲ از منظر دیگر به این چالش اشاره می‌کند و معتقد است: "اختیار بازنگری مثلاً به دانشگاه و گروه آموزشی داده شده است، اما عملاً هیچ‌چیز دست ما نیست. وقتی گروه حتی درخصوص پذیرش دانشجو نمی‌تواند مستقل عمل کند یا وقتی کنکوری هست که همه کشور باید در آن شرکت کنند، عملاً گروه آموزشی کاری نمی‌تواند بکند، بجز اینکه مطابق با همان قوانین دست‌وپا گیر برنامه‌ای را بازنگری و تدوین کند. ما می‌گوییم در دنیا بر اساس نیازهای جامعه و مطابق با اقتضائاتشان برنامه درسی می‌نویسند و در نتیجه، گروه ما می‌خواهد فلان درس یا رشته را مطابق با نیاز تنظیم کند، اما چون سرفصل ارائه شده با چیزی که در کنکور می‌آید انطباق ندارد، دانشجو ترجیح می‌دهد جایی برود که این سرفصل کنکور را ارائه کند. ما هم که می‌بینیم عملاً استقلال گروه و تصمیمات آن اثری ندارد، مجبور می‌شویم تابع قوانین باشیم و عملاً استقلالی در تصمیم‌گیری و بازنگری نداشته باشیم".

عدم پیش‌بینی امکان ایجاد تغییرات جزئی و متوسط در برنامه درسی: یکی از عمده‌ترین چالش‌ها در حوزه فرایند بازنگری برنامه درسی به عدم پیش‌بینی شرایط خاص و تغییرات حداقلی در آیین‌نامه بازنگری برنامه درسی مربوط می‌شد. این چالش تا حد زیادی با چالش قبلی ارتباط دارد. در این زمینه شرکت‌کنندگان همواره اذعان می‌کردند که برای حداقل تغییراتی که در برنامه ضروری به نظر می‌رسد، باید فرایندی طی شود که برای ایجاد تغییرات اساسی صورت می‌گیرد. در واقع، افراد معتقد بودند که گروه آموزشی این اختیار را ندارد که صرفاً یک یا دو درس یا تعداد واحدها را با نظر خود تغییر دهد و برای این کار باید فرایند

طولانی طی شود و این طولانی شدن فرایند ممکن است اهمیت مسئله یا انگیزه استادان را کاهش دهد. علاوه بر این، یک گروه از دانشجویان مجبور می‌شوند با واحدهایی که به دلایل مختلفی نیاز به تغییر داشته‌اند، آموزش ببینند تا فرایند طی شود و برنامه جدید برای گروه جدید دانشجویان اجرا شود به این ترتیب، وقت و انرژی بخشی از دانشجویان هدر خواهد رفت تا روند اداری و بوروکراتیک صورت گیرد.

در این باره شرکت‌کننده شماره ۴ چنین بیان کرد: "گاهی ممکن است ده درصد برنامه نیاز به تغییر داشته باشد که نباید این روند برای هر نوع تغییر جزئی اجرا شود. صرف تغییر یک درس می‌تواند در قالب تغییر جزئی انجام شود. هدف بازننگری که ارائه آمار نیست و این نیست که بگوییم ۸۰ درصد رشته‌ها بازننگری شد. شاید اصلاً یک رشته نیاز به بازننگری اساسی نداشته باشد. چرا باید کلی نامه‌نگاری و کار برای تغییر یک درس انجام شود". نظر شرکت‌کننده شماره ۱۰ این بود: "در مقطع کارشناسی چون تعداد واحدهای درسی مقطع زیاد است، بازننگری کلیه دروس با مشکل مواجه می‌شود. مثلاً ممکن است نیاز باشد در یک برهه زمانی تنها دروس پایه تغییر کند، پس بهتر باشد برای هر نوع درس شامل پایه، تخصصی و اختیاری و ... تیمی از افراد وجود داشته باشد یا چند مجری وجود داشته باشد تا به‌مرور بازننگری در برنامه دروس کارشناسی صورت گیرد، نه اینکه در یک زمان بازننگری کل برنامه توسط یک مجری انجام شود. هدایت چنین کار وسیعی به‌شدت زمانبر و دشوار است".

انجام دادن مطالعات پشتیبان: در آیین‌نامه بازننگری برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد به‌منظور آنکه تمام تغییرات مبتنی بر مبانی نظری و پژوهش باشند، بخشی به‌عنوان مطالعات پشتیبان در نظر گرفته شد که باید پیش از بازننگری برنامه درسی انجام شود. علی‌رغم اهمیت این مطالعات، برخی از شرکت‌کنندگان نه در ماهیت و لزوم وجود مطالعات، بلکه در نحوه و چگونگی اجرای آن دچار مشکلاتی شده بودند و چالش‌های فرایند بازننگری را ناشی از مشکلاتی می‌دانستند که در حین انجام شدن این مطالعات با آن درگیر شده‌اند. با توجه به مفاهیم متعددی که در این مقوله شناسایی شد، این دسته از چالش‌ها را می‌توان در سه زیرطبقه به شرح زیر قرار داد:

الف. دسترسی به اطلاعات: یکی از چالش‌های عمده در هر پژوهش دسترسی به نمونه مورد مطالعه است. از آنجا که مطالعات پشتیبان تعریف شده در فرایند بازننگری برنامه درسی دانشگاه فردوسی مشهد ترکیبی از چند مطالعه شامل بررسی اسناد فرادست، تجارب دانشگاه‌های برتر دنیا در رشته مورد بررسی، تجارب دانشگاه‌های داخلی، بررسی دیدگاه دانش‌آموختگان و کارفرمایان رشته است، با مشکل دسترسی به نمونه پژوهش به‌صورت جدی مواجه است. تقریباً بیشتر شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر محدودیت دسترسی به سرفصل دانشگاه‌های خارجی و همچنین دانش‌آموختگان و کارفرمایان را از جمله چالش‌های انجام دادن مطالعات پشتیبان ذکر کرده‌اند. در این باره شرکت‌کننده شماره ۳ گفته است: "دسترسی به سرفصل‌های دروس دانشگاه‌های خارجی گاهی امکان‌پذیر نبود یا به یک زبانی مثل آلمانی بود که ترجمه آن با دشواری انجام می‌شد و باعث طولانی شدن روند کار می‌شد. بخش دیگر مربوط به نظرسنجی از دانش‌آموختگان بود. در واقع، دسترسی به این افراد مشکل بود، چون بعضاً اطلاعات تماس این افراد در دسترس نبود و از

طرف دیگر، در صورت دسترسی افراد برای تکمیل پرسشنامه و شرکت در نظرسنجی، آنها همکاری لازم را نداشتند."

ب. نبود تناسب میان بودجه و زمان تخصیص‌یافته: با توجه به اجرای چند پژوهش در مطالعات پشتیبان، فرایند انجام دادن این مطالعه طولانی می‌شود و این امر مستلزم صرف وقت و هزینه زیاد برای مجریان بازنگری و همکاران طرح است. این در حالی است که از منظر شرکت‌کنندگان در پژوهش بودجه اختصاص‌یافته به طرح پاسخگوی حجم زیاد کار نیست و این عامل گاهی به کاهش انگیزه افراد برای مشارکت در فرایند بازنگری برنامه درسی منجر می‌شود. شرکت‌کننده شماره ۱۰ گفته است: "مباحث مالی و عدم اختصاص بودجه برای انجام دادن این میزان از کار یکی از چالش‌های عمده است. مثلاً برای مقطع کارشناسی که حجم کار بسیار زیاد است، باید بودجه بیشتر از تحصیلات تکمیلی باشد، در حالی که این اختلاف دیده نمی‌شود و این مانعی برای پذیرش بازنگری برنامه درسی مقطع کارشناسی است. از سوی دیگر، چون تعداد واحدهای درسی این مقطع زیاد است، بازنگری کلیه دروس توسط یک فرد با مشکل مواجه می‌شود. شاید بهتر باشد برای صرفه‌جویی در وقت و هزینه برنامه کارشناسی به چند بخش تقسیم شود و هر بخش به یک مجری واگذار شود تا هم فرایند کار تا این اندازه طولانی نشود و هم هزینه کاهش یابد."

ج. بی‌توجهی به برخی از مقتضیات: در فرایند انجام دادن مطالعات پشتیبان توجه به برخی از عوامل مانند شرایط محیطی و مقتضیات بومی، میزان تسلط مجریان به مباحث مختلف مطرح شده در پژوهش، تقسیم‌کار میان اعضای گروه آموزشی و... اهمیت دارد. این عوامل از سوی شرکت‌کنندگان پژوهش به‌عنوان عواملی شناخته شد که می‌تواند فرایند بازنگری برنامه درسی را با چالش مواجه کند. در این باره شرکت‌کننده شماره ۲ گفته است: "چالش اصلی ما در بررسی تجارب دانشگاه‌های خارجی است، چون هر کشور با کشور دیگر متفاوت است، حتی در آمریکا هر ایالت با ایالت و دانشگاه با دانشگاه هم سرفصل متفاوت است و سرفصل به نظر استاد بستگی دارد و در نتیجه، پیدا کردن سرفصل مشابه دشوار است. حتی اگر سرفصلی مشابه هم پیدا شود، چون در این کشورها سرفصل بر اساس نیاز خاص جامعه نوشته شده است. مثلاً دانشگاه MIT افرادی را پرورش می‌دهد که بتوانند در شرکت‌های وابسته به این دانشگاه کار کنند و پروژه‌هایی را برای آن ارائه دهند. در نتیجه، چون اقتضات کشور و جامعه ما با آنها متفاوت است، نمی‌توان به‌عنوان الگو از آنها استفاده کرد و اگر هم استفاده شود، برنامه کاربردی نخواهد داشت، چون فرد به‌جای تربیت بر اساس نیازهای کشور و منطقه خود، بر اساس نیاز جامعه‌ای تربیت شده است که هیچ‌سختی با شرایط خودش ندارد."

شرکت‌کننده شماره ۸ گفته است: "بحث دیگر با مطالعات پشتیبان این بود که وقتی وارد اسناد فرادست می‌شدیم، می‌دیدیم مطالب به قدری کلی است که می‌تواند تفاسیر متفاوتی داشته باشد و هر رشته و مجری می‌توانست بار معنایی خاصی را برداشت کند و کلمات آنها به نحوی برای تمام رشته‌ها صدق می‌کرد. چون مجری طرح یا اعضای گروه آموزشی به تفسیر این متون و اسناد مسلط نبودند، در بهره‌گیری از مطالب آن

دچار مشکل می‌شدیم. مثلاً اکثر اسناد واژه اسلامی ایرانی را به کار برده‌اند. حالا چطور ما می‌توانیم در رشته‌هایی که مبتنی بر مبانی غربی است، مباحث اسلامی داشته باشیم. البته، خیلی افراد به انتهای عنوان درس کلمه اسلامی را چسبانده‌اند و این‌طوری درس را اسلامی کرده‌اند، اما این‌جوری نیست. مثلاً وقتی در یک درس خاص می‌خواهیم اسلامی‌سازی کنیم، باید جنس محتوا اسلامی شود، نه اینکه یک کلمه اسلامی به انتهای عنوان یا سرفصل بچسبانیم؛ بنابراین، لازم است متخصصان معارف و الهیات در تیم پژوهش حضور داشته باشند و کلمات این‌چنینی را تفسیر کنند و توضیح دهند که چطوری می‌توان در سرفصل دروس مباحث اسلامی را وارد کرد. از سوی دیگر، خیلی از استادان با بومی‌سازی مخالف هستند و عنوان می‌کنند که برخی دروس مباحث اساسی و بنیادین رشته است و نباید بار ارزشی و اخلاقی داشته باشد. مثلاً درسی که به اصول و مبانی یک رشته می‌پردازد، در همه جای دنیا حاکم است، اما می‌تواند به نسبت مقتضیات و محیط تغییراتی در آن انجام شود که نیازمند بررسی تخصصی‌تر است". وی در بخش دیگری اشاره کرد که "چالش دیگر مباحث آماری است که در خیلی از پژوهش‌ها دیده می‌شود. روش‌های آماری، جامعه و نمونه پژوهش، روش نمونه‌گیری و تحلیل‌های آماری به‌سختی قابل انجام بود و آن‌هم به دلیل عدم حضور افراد متخصص در این زمینه بود. به نظر بهتر است یکی از همکاران طرح فرد متخصص در زمینه آمار هم وجود داشته باشد تا تحلیل‌های آماری را انجام دهد".

نبود تخصص و سواد برنامه درسی در اعضای هیئت علمی: سواد، توالی از یادگیری را در برمی‌گیرد، به‌نحوی که افراد را قادر سازد تا به اهداف خود برسند، دانش و پتانسیل خود را رشد دهند و در اجتماع خود و جامعه بزرگ‌تر مشارکت کامل داشته باشند. افراد حرفه‌ای از جمله مدرسان دانشگاه در حرفه خود با مسائلی مواجه می‌شوند که نیازمند بازانندیشی در داشته‌های خود هستند. مدرسان دانشگاه برای عمل حرفه‌ای به دانشی فراتر از دانش تخصصی نیاز دارند و جنبه‌ای از این دانش و سواد به سواد برنامه درسی مربوط می‌شود، زیرا مدرسان با فعل آموزش ارتباط دارند و از طرفی، این فعل به مقوله برنامه درسی مربوط است. از سوی دیگر، برنامه درسی عناصر مختلفی دارد و در امر بازننگری و تغییر و درنهایت، اجرای برنامه‌های درسی باید ضمن شناخت این عناصر به‌طور دقیق درخصوص طرح و تبیین آنها اقدام کرد و درنتیجه، داشتن اطلاعات درباره برنامه درسی یا به‌عبارت دیگر، سواد برنامه درسی اهمیت بسیاری دارد. با وجود این، شرکت‌کنندگان در پژوهش یکی از چالش‌های موجود بر سر راه بازننگری و به‌تبع آن اجرای برنامه درسی بازننگری شده را نبود دانش و سواد برنامه درسی در میان اعضای هیئت علمی می‌دانستند و درباره مشکلاتی که این ناآگاهی می‌توانست ایجاد کند، ابراز نگرانی می‌کردند.

نظر شرکت‌کننده شماره ۱ این بود: "برنامه‌ریزی درسی یک دانش و تخصص است. اگر من حداکثر دانش را در رشته خودم داشته باشم، دانشم در برنامه درسی صفر است. پس اگر قرار است بازننگری برنامه درسی انجام دهم، یا باید دانش و سواد برنامه درسی را در خود رشد دهم یا باید در کنار من به‌عنوان مجری بازننگری یک متخصص برنامه درسی هم باشد و از نگاه تخصصی به برنامه درسی نگاه کند و به من کمک کند". شرکت‌کننده دیگر عنوان کرد: "استادان ما هنوز به این امر واقف نشده‌اند که هر درس و واحد

درسی اقتضانات خودش را دارد. اهداف، روش تدریس و محتوای یک درس با درس دیگر متفاوت است و اگر فرد حتی در رشته خود عالم هم باشد، بیشتر از دو واحد در دوره دکتری نمی‌تواند تدریس کند، چون نمی‌شود در همه دروس به یک محتوا و یک شیوه عمل کرد. در فرایند بازنگری هم به همین منوال است و یک فرد که تخصص برنامه درسی را نمی‌داند، نمی‌تواند برای کل برنامه سرفصل بنویسد. شما کتاب‌های درسی را نگاه کنید. معلوم است که با یک دانش تخصصی برنامه درسی نوشته شده یا یک متخصص برنامه درسی در کنار او بوده است، چون ابتدا اهداف هر درس یا فصل مشخص شده و محتوای فصول به نحوی سازمان داده شده‌اند که مرتبط با هم باشند. در پایان، ارزشیابی از محتوای ارائه شده تعیین شده است. در بازنگری برنامه درسی هم باید بر اساس همین اصول عمل شود".

مشخص نبودن انتظارات: یکی از موضوعاتی که در هر فعالیتی می‌تواند راهگشا باشد، مشخص بودن انتظارات از فعالیت در حال اجراست. در واقع، افرادی که در انجام دادن فعالیت مشارکت می‌کنند، پیش از شروع کار باید درباره فرایند اجرای کار دید کلی داشته باشند. این در حالی است که برخی از شرکت‌کنندگان در پژوهش ادعا می‌کردند که انتظارات دانشگاه از فرایند مطالعات پشتیبان، همکاران طرح و نحوه مشارکت آنان مشخص نبود و این امر به سردرگمی مجریان در فرایند انجام دادن مطالعات منجر می‌شد. شرکت‌کننده شماره ۹ گفته است: "یک چالش مشخص نبودن انتظارات دانشگاه از مجری بازنگری برنامه درسی بود. مثلاً ما یک مرحله از کار را پیش می‌بردیم، بعد می‌گفتند باید این بخش هم انجام شود یا این بخش باید به این نحو انجام می‌شد. در واقع، یکی از دلایل طولانی شدن مطالعات پشتیبان مشخص نبودن انتظارات در ابتدا بود. البته، چون این فرایند در دوره بازنگری که ما انجام دادیم تازه شروع شده بود، وجود این چالش امری طبیعی است". شرکت‌کننده شماره ۱۰ به همکاران طرح و نحوه مشارکت آنان اشاره کرده و گفته است: "یکی از چالش‌ها تقسیم‌بندی کار بین مجری و همکاران بود و اینکه همکاران طرح چرا نمی‌توانند از بین دانشجویان باشند و کار حتماً باید توسط اعضای هیئت علمی گروه انجام شود که گاهی به دلیل مشغله زیاد قادر به همکاری نیستند و تمام بار مسئولیت انجام دادن مطالعات پشتیبان بر دوش یک فرد قرار می‌گیرد. در حالی که دانشجویان وقت بیشتری برای اجرای پژوهش دارند".

سؤال ۲. به‌منظور اجرای برنامه مصوب جدید (برنامه درسی بازنگری شده در دانشگاه) با چه مشکلات و چالش‌هایی مواجه بودید؟

در جدول ۳ کدهایی که در زمینه شناخت چالش‌های اجرای برنامه درسی بازنگری شده اشتراک مفهومی داشتند، ذیل یک مقوله جای گرفتند و بدین ترتیب، پنج مقوله حاصل شد.

مقاومت در برابر تغییر و نبود انگیزه کافی برای مشارکت در بازنگری: در اغلب تلاش‌ها برای ایجاد تغییر، برخی از افراد به نظر مقاوم می‌رسند و برخی ممکن است به‌طور فعال تلاش‌ها را تخریب کنند (توجه داشته باشید که به نظر می‌رسد و ممکن است). دلایل مختلفی برای ظهور مقاومت وجود دارد. اغلب مقاومت ناشی از احساس از دست دادن و توقف چیزی است که انجام دادن آن برای فرد راحت بوده است (Hall & Hord, 2015). برخی از شرکت‌کنندگان معتقد بودند که مقاومت استادان در برابر تغییر و بی‌علاقگی

آنها به مشارکت در بازنگري برنامه درسی ناشی از همین علت است. در واقع، افراد به دلیل آنکه سال‌های متمادی با یک شیوه و یک محتوا تدریس کرده‌اند، احساس می‌کنند که تغییر مشکلاتی را در پی دارد و آنها با توجه به موقعیتی که دارند، ضرورتی برای تغییر نمی‌بینند. در این باره شرکت‌کننده شماره ۳ این‌گونه گفته است: "ما در دانشگاه با دو جور استاد سروکار داریم، یک‌سری استادان جدید و جوان و یک‌سری استادان قدیمی که به شرایط موجود عادت کرده‌اند و دنبال حفظ وضعیت موجود هستند. این گروه در برابر هر تغییر واکنش نشان می‌دهند و تغییر را به‌راحتی نمی‌پذیرند و با آن همراه نمی‌شود".

جدول ۳- چالش‌های فرایند بازنگري برنامه درسی

تأکید بر حفظ وضعیت موجود	۱	مقوله ۱: مقاومت در برابر تغییر و نداشتن انگیزه کافی برای مشارکت در اجرا
استادان قدیمی و بی‌انگیزه برای نوآوری	۲	
بی‌علاقگی دانشجو به محتوا	۳	
عادت کردن به یک سرفصل و منبع خاص	۴	
احساس کم‌توجهی به نظر افراد در فرایند تغییر و نبود همکاری در فرایند بازنگري	۵	
حذف درس یک فرد بعد از سال‌ها تدریس	۶	
اجرای یکباره تغییرات و نداشتن فرصت برای همراهی	۷	
دروس سرویسی	۱	مقوله ۲: نحوه ارائه دروس
نبود امکان ارائه تمام سرفصل	۲	
کم‌توجهی به دانش‌پیش‌نیاز	۳	
سازگار نبودن محتوا با زمان آموزش	۱	مقوله ۳: کمبود فضا، زمان و امکانات آموزشی
وجود نداشتن تجهیزات آزمایشگاهی برای تدریس عملی	۲	
بی‌توجهی به زمان آماده‌سازی دانش‌پیش‌نیاز	۳	
نبود امکانات خاص آموزشی رشته‌های فنی و مهندسی	۴	
ناآشنایی با تجهیزات جدید	۱	مقوله ۴: کمبود نیروی انسانی و متخصص
وجود نداشتن دانش در استفاده از فناوری‌های نوین	۲	
ناآشنایی با محتوای به‌روز	۳	
مسلط نبودن به منابع درسی روزآمد	۴	
نبود شناخت درباره نوآوری‌های جهانی در عرصه آموزش	۵	
نبود تمهیدات برای مشوق‌های مادی و معنوی	۱	مقوله ۵: نبود سازوکاری برای نظارت بر حسن اجرا و حمایت از تغییرات
نبود ناظر اجرا	۲	
مشخص نبودن مسئولیت اجرا	۳	
در نظر نگرفتن عواقب اجرا نشدن صحیح و پایبندی به برنامه	۴	

علت دیگر مقاومت در برابر تغییر داشتن پرسش‌های جدی در این باره است که آیا تغییر واقعاً به یک اصلاح منجر شده است؟ این پرسش ممکن است مبتنی بر فهم محدود تغییر باشد (Hall & Hord, 2015). این دلیل بیشتر از سوی شرکت‌کنندگانی مطرح می‌شد که در زمره مخالفان بازنگری برنامه درسی بودند. شرکت‌کننده شماره ۲ گفته است: "مشکل نظام آموزشی ما بی‌انگیزگی دانشجویست. اگر دانشجو طالب باشد، استاد به سمت به‌روزترین اطلاعات می‌رود. اما در حال حاضر، دانشجویها طالب نیستند و در نتیجه، تغییر برنامه درسی و سرفصل به‌روز شده کاری نمی‌کند".

بخش دیگری از مقاومت حاصل احساسات و ادراکات مجریان است، چرا که آنها تصور می‌کنند با ایجاد تغییر بخش زیادی از قدرت خود را از دست می‌دهند. شرکت‌کننده شماره ۵ گفته است: "اشکالی که هم در اجرای برنامه درسی و هم در بازنگری پیش می‌آید، آن است که یک استاد با برنامه و نحوه چیدمان برنامه موافق نیست و مقاومت می‌کند، چون با تغییر برنامه ممکن است بخشی از درس‌هایی که سال‌ها تصور می‌کرده است که در قلمرو او قرار دارد، به یکباره حذف یا جایگزین درس دیگر شود. در نتیجه، فرد احساس می‌کند با این کار قدرتش را از دست می‌دهد و سعی می‌کند در برابر پیشنهادهای تغییر مقاومت کند. حتی اگر دلایل موجهی برای تغییر یا حذف درس وجود داشته باشد، باز هم قانع کردن فردی که چنین مقاومتی دارد، دشوار است". نظر شرکت‌کننده شماره ۶ این است: "مقاومت استادان برای تغییر و اجرای تغییر چالشی است که ما با آن روبه‌رو بودیم. هر استاد درباره اینکه درسی حذف یا اضافه شود، نظر خاصی دارد و ممکن است نظر او با سایر اعضا مطابق نباشد. تصمیم‌گیری درباره تغییر برنامه درسی به‌صورت جمعی انجام می‌شود و امکان دارد فرد چون احساس کرده نظرش در تغییر اعمال نشده است، مشکلاتی را ایجاد کند و نخواهد برنامه مصوب را به‌درستی اجرا کند. البته، معتقدم اگر مطالعات پشتیبان به‌درستی انجام شود و مبتنی بر مشارکت همه تیم تخصصی رشته باشد، این مقاومت‌ها کاهش پیدا می‌کند".

نحوه ارائه دروس: یکی از موضوعات مهم در فرایند اجرای برنامه درسی چگونگی اجرای برنامه یا نحوه ارائه دروس موجود در برنامه درسی قصد شده است. وجود برخی از عقاید و گسترش روزافزون دانش بشری در تمام شاخه‌های علوم، همواره متخصصان برنامه درسی را با مشکل تعیین حجم مناسب دانشی که باید در برنامه درسی گنجانده شود، مواجه ساخته است. از یک طرف طرفداران دیدگاه‌هایی مانند سواد فرهنگی، انتقال حجم زیادی از دانش به فراگیران را لازم می‌دانند، زیرا پیش‌شرط برقراری ارتباط در گفت‌وگوی بزرگ است. از طرف دیگر، رشد علم موجب می‌شود تا مطالب آموختنی زیادی در اختیار دانشجویان قرار گیرد. در نتیجه، گنجاندن سرفصل‌های گسترده و محدودیت زمان موجب بروز مسائلی در نحوه ارائه دروس و اجرای برنامه درسی می‌شود.

شرکت‌کننده شماره ۱۰ گفته است: "یکی از چالش‌ها ارائه دروس سرویسی است. چون استاد این دروس از دانشکده‌های دیگر انتخاب می‌شود، گاهی برای بازنگری برنامه درسی جلب همکاری این افراد مشکل است و از سوی دیگر، برای اجرا نیز مقاومت می‌کردند. گاهی مجری و اعضای گروه با توجه به دانش

پیش‌نیاز دانشجو تغییراتی در سرفصل دروس سرویسی ایجاد می‌کنند، اما استادی که قرار است درس را ارائه دهد و از دانشکده دیگر می‌آید، چون خیلی شناخت از نیاز دانشجو ندارد و دانش پیش‌نیاز افراد را نمی‌داند، ترجیح می‌دهد محتوا را با توجه به درک خود از رشته ارائه دهد و نه بر اساس سرفصل مصوب". شرکت‌کننده شماره ۸ گفته است: "یکی از چالش‌ها در اجرا آن است که آیا لازم است تمام سرفصل تدوین شده اجرا شود؟ چون گاهی دانشجویان نیاز به دانش پیش‌نیازی دارند که مجزا از سرفصل تعیین شده است. پس ممکن است زمان زیادی صرف ارائه آن دانش پیش‌نیاز شود و در نتیجه، تمام سرفصل پوشش داده نمی‌شود. یا اینکه ترم‌های مختلف ممکن است کوتاه و طولانی باشد و در میزان پوشش سرفصل و نحوه ارائه آن تأثیرگذار باشد".

کمبود فضا، زمان و امکانات آموزشی: یکی از عناصر برنامه درسی فضا و مکان و زمان آموزش است. اگر برنامه درسی با جزئیات دقیق تهیه شود اما امکانات و زمان کافی برای اجرای صحیح آن وجود نداشته باشد، عملاً اجرای برنامه درسی ناممکن خواهد بود. بر این موضوع طیف وسیعی از شرکت‌کنندگان در پژوهش، به‌ویژه از رشته‌های علوم پایه و مهندسی، تأکید کرده بودند. شرکت‌کننده شماره ۶ گفته است: "مشکل فضا و بودجه برای اجرای برنامه درسی جدید وجود دارد. ما سرفصلی را تهیه می‌کنیم که مبتنی بر مطالعات پشتیبان بسیار قوی و برنامه هم با مشارکت همه اعضای گروه نوشته شده است، اما وقتی می‌خواهیم آن را اجرا کنیم، نیاز به تجهیزات و فضای خاصی داریم که بودجه تهیه آن وجود ندارد. وقتی هم که امکانات برای اجرا نباشد، برنامه‌هایی که به‌خصوص واحد عملی دارد، صرفاً در بعد نظر باقی می‌ماند و دانشجو فرصت به‌کارگیری دانش نظری را پیدا نمی‌کند. به همین علت عملاً برنامه جدید کاری از پیش نمی‌برد و عملاً سرفصل نوشته شده و برنامه بازنگری شده موفق نمی‌شد که به‌درستی اجرا بشود و گاهی اجرای آن با شکست مواجه می‌شد". شرکت‌کننده شماره ۵ این‌چنین به بعد زمان اشاره کرده است: "خیلی از اوقات سرفصل برای تحصیلات تکمیلی نوشته می‌شود، اما چون دانشجویهایی که پذیرش می‌شوند از دانشگاه‌های مختلف و بعضاً از رشته‌های مختلف هستند، پیش‌زمینه مباحث را نمی‌دانند. استاد که می‌خواهد درس را شروع کند، می‌بیند که لازم است اول مقدمات را بگوید و ارائه این مقدمات گاهی حتی نیمی از زمان اختصاص داده شده ترم را می‌گیرد و فرصت کافی برای ارائه سرفصل جدید نمی‌ماند. شاید اگر برنامه یا زمان اجرا انعطاف داشته باشد، بشود جلو این مشکلات را گرفت. اما در حال حاضر، خیلی با این مشکل، هم در برنامه قدیم و هم در اجرا برنامه‌های بازنگری شده مواجه‌ایم".

کمبود نیروی انسانی و متخصص: تغییر به معنای توسعه نظرهای جدید و انجام دادن موارد مختلف به شیوه‌های تازه است. اگر اعضای هیئت علمی از برنامه‌های درسی یا شیوه‌های آموزشی جدید استفاده کنند، باید با نحوه استفاده از آنها آشنا باشند؛ بنابراین، آموزش پایه و اساس تغییر است. به‌منظور آماده کردن مجریان برای تغییر به آموزش رسمی و سایر شکل‌های توسعه حرفه‌ای و شخصی نیاز است؛ اگر در آموزش حرفه‌ای سرمایه‌گذاری صورت نگیرد، اجرای نوآوری با چالش مواجه می‌شود (Hall & Hord, 2015). در واقع، یکی از چالش‌های موجود در اجرای برنامه‌های درسی بازنگری شده نبود تخصص کافی است. در

این باره یکی از شرکت‌کنندگان چنین عنوان کرد: "دستگاهی نیاز داشتیم که خریداری شد، اما متأسفانه، نیروی انسانی و متخصصی که بتواند از این دستگاه و امکان استفاده کند، وجود نداشت".

هال و هورد (Hall & Hord, 2015) به‌طور کلی، دو دسته عوامل داخلی و خارجی را بر موفقیت اجرا اثرگذار می‌دانند. عوامل داخلی به دو دسته عوامل فیزیکی شامل منابع و امکانات، فضا و زمان و عوامل فردی شامل نگرش‌ها، ارزش‌ها و تخصص‌های مجریان تقسیم می‌شوند. این دسته از عوامل در دو چالش یادشده؛ یعنی کمبود فضا، امکانات آموزشی و نیروی انسانی متخصص نیز مشاهده می‌شود. عوامل خارجی که شامل سیاست‌های متعدد، میزان پشتیبانی مستقیم و حمایت ناظران است، به‌عنوان چالشی که در ادامه به آن اشاره می‌شود، قابل پیگیری است.

نبود سازوکاری برای نظارت بر حسن اجرا و حمایت از تغییرات و اجرای آن: هر تغییر برای اینکه بتواند با موفقیت اجرا شود، درعین‌حال که نیازمند حمایت است، به تمهیدی برای نظارت بر اجرا نیز نیاز دارد. شرکت‌کننده شماره ۷ در این باره گفته است: "تغییر نیازمند حمایت است. اگر حمایت نشود، تغییر سرفصل تحولی ایجاد نمی‌کند. این حمایت باید از سوی مقامات بالا و مسئولان انجام شود. حمایت از تغییر می‌تواند به‌صورت مادی و معنوی باشد؛ یعنی اگر کسی در اجرای برنامه‌ها حتی در فرایند بازنگری توانست موفق باشد، موردحمایت و تشویق قرار بگیرد". شرکت‌کننده دیگری به موضوع نظارت بر حسن اجرای برنامه‌های بازنگری شده اشاره داشته و گفته است: "مسئله ما در اجرا این است که مشخص نیست ناظر و مسئول اصلی در اجرای برنامه درسی چه کسی است؟ چگونه از نحوه اجرای برنامه قرار است آگاه شد و اگر برنامه‌ای به‌درستی اجرا نشد، چه باید کرد؟ حدود اختیارات فردی که قرار است نقش ناظر را داشته باشد در چه حدودی است؟". دیگری اشاره کرده است: "ما مشکلی که در گذشته داشتیم، نظارت بر نحوه اجرای برنامه‌های درسی بود. درواقع، چون نمی‌دانستیم چطوری بر برنامه نظارت کنیم، نمی‌توانستیم سازوکاری برای حمایت داشته باشیم. برای اینکه مشکل را حل کنیم، اقداماتی انجام دادیم. مثلاً با دانشجویان در پایان ترم جلساتی را ترتیب دادیم تا نظرهای آنها را درباره چگونگی اجرای برنامه درسی دریافت کنیم و از میزان رضایتشان آگاه شویم. گاهی حین تدریس به کلاس درس می‌رفتم و در کلاس می‌نشستم تا نحوه تدریس و پایبندی استاد به محتوا و سرفصل را نظارت کنم و بر اساس نتایج حاصل از این بررسی تصمیماتی می‌گرفتم".

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش عالی همچون سایر نظام‌های اجتماعی پیچیدگی‌ها و چالش‌هایی دارد و دستخوش تغییرات بسیاری شده، به‌نحوی که تغییرات به بخش ثابت بازسازی آموزشی بسیاری از کشورها تبدیل شده است (Toh & SO, 2011). این تغییرات در برنامه درسی که یکی از مهم‌ترین و حساس‌ترین حیطه‌های تصمیم‌گیری در نظام آموزش عالی است، باید به‌طور ادواری و در جهت تطابق با نیازهای جدید صورت گیرد؛ اما این

تغییرات و اجرای آن مانند هر تغییری با چالش‌هایی مواجه خواهد بود. بر این اساس، تحقیق حاضر با هدف بررسی و شناسایی چالش‌های اجرای برنامه‌های درسی بازنگری شده آموزش عالی کشور انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که برنامه‌های درسی بازنگری شده برای اجرا با ده چالش اساسی مواجه هستند که در دو مقوله کلی قرار می‌گیرند. این چالش‌ها عبارت‌اند از: چالش‌های مربوط به فرایند بازنگری شامل اختیار محدود گروه‌های آموزشی، عدم پیش‌بینی امکان ایجاد تغییرات جزئی و متوسط در برنامه درسی، انجام دادن مطالعات پشتیبان، وجود نداشتن تخصص، سواد برنامه درسی اعضای هیئت علمی و مشخص نبودن انتظارات و چالش‌های مربوط به فرایند اجرا شامل مقاومت در برابر تغییر و نداشتن انگیزه کافی برای مشارکت در اجرا، نحوه ارائه دروس، کمبود فضا، زمان و امکانات آموزشی، کمبود نیروی انسانی و متخصص، نبود سازوکار نظارت بر حسن اجرا و درنهایت، نبود سازوکاری برای حمایت از تغییرات و اجرای تغییر. توجه به این نکته ضروری است که چالش‌های به وجود آمده در هر بخش در مجموع، به چالش‌های کلی اجرای برنامه‌های درسی منجر می‌شوند و از آنجایی که در یک نظام آموزشی کلیه بخش‌ها و عناصر با هم در ارتباط هستند، می‌توان گفت که کلیه چالش‌ها با یکدیگر مرتبط هستند و ضروری است که برنامه‌های درسی با نگاهی سیستمی بررسی و به آنها توجه شود.

نتایج حاکی از آن است که علی‌رغم آنکه در آیین‌نامه بازنگری برنامه درسی اختیارات نسبتاً زیادی به دانشگاه و گروه‌های آموزشی داده شده است، همچنان آنها از نداشتن اختیار کافی در بازنگری برنامه درسی ابراز نگرانی می‌کنند و معتقدند که این اختیار نتوانسته است پاسخگوی نیاز آنها باشد. در این خصوص، مصاحبه‌شوندگان پیشنهاد کرده‌اند که برخی از اختیارات مانند تعداد برنامه‌های درسی نیازمند بازنگری و حتی درصدی از هر برنامه که نیاز به بازنگری دارد، به تشخیص گروه آموزشی تعیین شود. در واقع، در این بخش مدیران گروه و مجریان نظام آموزشی خواستار داشتن آزادی عمل بیشتری هستند. این بخش از یافته با نتایج پژوهش یمانی و همکاران (Yamani et al., 2009)، فتحی و اجارگاه و همکاران (Fathi Vajargah et al., 2012) و قادری و همکاران (Ghaderi et al., 2014) که معتقدند دریافت آزادی عمل مجریان موجب همراهی بیشتر مجریان با برنامه‌ها و اهداف سیاستگذاران خواهد شد، همخوانی دارد. همچنین به دلیل آنکه در آیین‌نامه امکانی برای تغییرات جزئی در برنامه‌ها در نظر گرفته نشده و برای هر تغییر جزئی ضروری است که مانند تغییرات کلان عمل شود، برنامه‌ها نمی‌توانند با فرایند بازنگری همراه شوند. در این بخش نیز پیشنهاد شد که آیین‌نامه مجدد بررسی و به منظور ایجاد تغییرات جزئی در برنامه‌ها تمهیداتی اندیشیده شود. در خصوص مطالعات پشتیبان نیز شرکت‌کنندگان معتقد بودند که گاهی فهم درستی از چگونگی اجرای آنها ندارند و نیاز به همراهی متخصص برنامه درسی برای کمک به مجریان بازنگری در اجرای این بخش به شدت احساس می‌شود. البته، این یافته تا حدود زیادی به یافته بعدی؛ یعنی وجود نداشتن تخصص و سواد برنامه درسی در مجریان بازنگری ارتباط دارد؛ به عبارت دیگر، وجود نداشتن سواد کافی برنامه درسی در مجریان بازنگری آنها را در کل فرایند بازنگری و انجام یافتن مطالعات پشتیبان و به تبع آن در اجرا دچار مشکلاتی ساخته است.

در بخش دوم که چالش‌های اجرای برنامه بازنگری شده قرار دارد، مقاومت در برابر تغییر به‌عنوان یک چالش مطرح شد. رضایی و حقانی (Rezaei & Haghani, 2016) در پژوهش خود یک چالش در اجرای تغییرات را مقاومت در برابر تغییر می‌دانستند. در پژوهش آنها علل مختلفی برای مقاومت در برابر تغییر عنوان شده است که از جمله آنها می‌توان به نبود زمان کافی برای سازگاری با تغییر، نبود انگیزه کافی و عوامل روانی اشاره کرد که با نتایج پژوهش حاضر همخوانی دارد. البته، در پژوهش یادشده عوامل دیگری همچون وجود نداشتن نیاز آشکار، دلایل سیاسی، موانع مدیریتی و فرهنگی نیز مطرح شد که در پژوهش حاضر مد نظر نبوده است.

چالش بعدی کمبود فضا، امکانات آموزشی و نیروی انسانی متخصص بود. در واقع، در این بخش شرکت‌کنندگان معتقد بودند که اگر تمام فرایندهای بازنگری برنامه درسی به‌خوبی طی شود، ممکن است به‌دلیل کمبود فضا، زمان و امکانات یا حتی نبود نیروی انسانی متخصص برای اجرای برنامه درسی جدید دچار مشکلاتی شوند. چرا که بازنگری برنامه درسی ممکن است به تعریف درس یا محتوایی منجر شود که نیاز به نیروی متخصص و تجهیزات و زمانی را بیشتر از آنچه در برنامه قبلی وجود داشت، ایجاد کند. در نتیجه، اگر برای تأمین این موارد تمهیدی اندیشیده نشود، چالش‌های بسیاری حین اجرا ایجاد می‌شود. این بخش از یافته‌ها نیز با یافته‌های پژوهش آرمان و خسروی (Khosravi & Arman, 2015) که بخشی از موانع پذیرش نوآوری را موانع عملیاتی شامل (زمان و امکانات آموزشی مورد نیاز) می‌دانند، همخوانی دارد. کاویانی و نصر نیز در پژوهش خود نبود سازوکار تأمین مالی و اعتباری و امکانات مورد نیاز را به‌عنوان یکی از سبزه‌چالش موجود در برنامه درسی آموزش عالی مطرح و برای رفع این چالش راهکارهایی چون توجه به افزایش توانمندی و صلاحیت حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی، کاهش بوروکراتیک و افزایش بودجه دانشگاه‌ها برای تأمین امکانات مورد نیاز را ارائه کردند.

چالش دیگر نبود سازوکار نظارت و حمایت از تغییر بود. نبود حمایت و نظارت به سردرگمی مجریان منجر می‌شود. حمایت از تغییر بر اساس دیدگاه شرکت‌کنندگان باید توسط مقامات بالاتر صورت گیرد. در پژوهش‌های مختلف نیز حمایت مدیریت ارشد از تغییر به‌عنوان یکی از عوامل تسهیل‌کننده نوآوری در برنامه درسی آموزش عالی شناسایی شده است (Nitenson, 2005; Dewett, Whittier & Williams, 2007). هال و هورد (Hall & Hord, 2015) نیز یکی از اقدامات تسهیل‌کننده اجرا را توسعه سیاست‌های مرتبط با اجرا (در صورتی که در حال حاضر وجود نداشته باشند)، ایجاد قوانین و دستورالعمل‌هایی برای ارزیابی و نظارت بر پیشرفت اجرا، ایجاد نقش‌های جدید و/یا هماهنگی مجدد نقش‌های موجود در نظر گرفته و عنوان کرده‌اند از آنجایی که تغییر در یک شب اتفاق نمی‌افتد، فرایند پیوسته تحت نظارت و ارزیابی قرار بگیرد. حتی اگر بیان روشنی در خصوص تغییر وجود داشته باشد و مواد و نیروهای انسانی ارائه شده باشند، باز هم تغییر بدون سختی نخواهد بود. مجموعه چشمگیری از مداخلات تسهیل‌کننده باید بر حفظ نبض تغییر تمرکز کنند. تصمیم‌گیرندگان و سازمان‌های نظارتی همواره به‌عنوان ابزاری برای اندازه‌گیری یا نظارت بر موضوعی خاص شناخته شده‌اند. اگر تسهیلگران به‌طور مداوم نحوه

پیشرفت عملیات اجرایی را بررسی کنند، تلاش برای تغییر مورد توجه بیشتری قرار می‌گیرد. همان‌طور که گفته شد، کمک کردن به‌طور مستقیم با ارزیابی مرتبط است. پس از شناسایی نگرانی‌ها، نیازها و مسائل، پاسخ باید بتواند مسئله را مجدداً حل کند. ارائه فعالیت‌های رسمی و غیررسمی آموزشی برای شناسایی نگرانی‌های مؤثر، گروه‌بندی مجریان برای نشان دادن اصلاحات و مشاهدات مشابه را ارائه می‌کند. منطقی است که به‌منظور شناسایی نیازها و ارائه کمک برای پاسخ‌دهی به آنها پیشرفت را ارزیابی کنیم. در این باره اقدام کمکی بسیار مهم آن است که صبر کنیم و این سؤال را بپرسیم که "چطور انجام می‌شود؟". اقدامات اضافی عبارت‌اند از: پاسخ دادن به ابهامات و سؤالات افراد، تشویق افراد به استفاده از نوآوری، کمک به مجریان به‌صورت فردی و گروهی در حل مسئله، ارائه پیگیری و کمک‌های فنی، انجام دادن مکالمات سریع در خصوص استفاده مجریان و تقویت آنچه انجام می‌دهند و جشن گرفتن موفقیت‌ها در مقیاس کوچک و بزرگ، عمومی و خصوصی. همچنین اهمیت نقش رهبری برنامه درسی را نباید از یاد برد.

پیشنهادها

- بر اساس نتایج به‌دست آمده از یافته‌های پژوهش و برای رفع چالش‌های مطرح شده، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود. گفتنی است که برخی از موارد را شرکت‌کنندگان مطرح کرده‌اند:
۱. برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی برای افزایش سواد برنامه درسی در اعضای هیئت علمی و آشنایی مجریان بازننگری با چگونگی و نحوه انجام دادن مطالعات پشتیبان و همچنین افزایش تخصص و دانش حرفه‌ای آنان؛
 ۲. پیگیری راهکارها و مداخلاتی مانند مصاحبه‌های سرپایی، جمع‌آوری اطلاعات مربوط به توسعه دانش و مهارت‌های مجریان، جمع‌آوری بازخوردها در انتهای کارگاه‌های آموزشی و ارائه بازخورد مجدد، صحبت غیررسمی با کاربران درباره پیشرفت آنها و اندازه‌گیری، تحلیل و تفسیر نظام‌مند در فواصل زمانی مشخص به‌منظور نظارت بر اجرا و ایجاد انگیزه در مجریان بازننگری و تسهیل فرایند اجرا؛
 ۳. اختصاص بودجه و امکانات مورد نیاز برای اجرای برنامه‌های بازننگری شده و سازوکارهای حمایتی از مجریان توسط مدیران ارشد و دولت؛
 ۴. حضور مشاوران متخصص در حوزه برنامه درسی در گروه‌های تدوین و بازننگری برنامه‌های درسی و نظارت بر اجرای آن.

References

1. Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559
2. Connelly, F.M., & Lantz, O.C. (1991). Definitions of curriculum: An introduction, In A. Lewy (Ed.). *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 15-18). New York: Pergamon Press.
3. Dewett, T., Whittier, N.C., & Williams, S.D. (2007). Internal diffusion: The conceptualizing innovation implementation. *Competitiveness Review*, 17(1-2), 8-25.
4. Fathi Vajargah, K. (2010). Dissolved curriculum. *Journal of Higher Education Curriculum*, 1(4), 6-7 (in Persian).
5. Fathi Vajargah, K., & Momenimahmouei, H. (2009). Study of affecting factors on participation of the members of the department in designing curriculum. *Journal of Iranian Higher Education*, 1 (1), 139-165 (in Persian).
6. Fathi Vajargah, K., Jamali Tazehkand, M., Zamanaimanesh, H., & Youzbashi, A. (2012). The obstacles to curriculum change in higher education: Viewpoints of faculty members of Shahid Beheshti University and Shahid Beheshti Medical University. *Iranian Journal of Medical Education*, 11(7), 767-778 (in Persian).
7. Folen, M. (1985). Curriculum change. Translated by Ahmad Reza Nasr Esfahani, *Curriculum: Theories, approaches and perspectives*. Mashhad: Astan Quds Publications.
8. Fullan, M. (2015). *New meaning of educational change*. 4th Ed, Canada: Teachers College Press.
9. Ghaderi, A., Jafari Sani, H., & Karami, M. (2014). Study of administrators and executers' attitudes about the dimensions and challenges in implementing the new curriculum (revised) of vocational higher education. *Skill Training*, 2(7), 121-136 (in Persian).
10. Gall, J., Borg, W., & Gall, M. (2016). *Qualitative and quantitative research methods in education and psychology*. Translated by Ahmad Reza Nasr Esfahani et al., Vol. II, Tehran: Samt.
11. Hall, G.E., & Hord, Sh.M. (2015). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. 4th Ed, Allyn & Bacon.

12. Iman, M.T., & Ghaffari Nasab, E. (2013). Philosophical hospitality of complex systems theory. *Journal of Methodology of Humanities*, (76), 41-60 (in Persian).
13. Karami, M., & Vaquri Zamharir, Z. (2016). Optimal structure of the curriculum development and review of the higher education: Ferdowsi University of Mashhad experience. National Congress of Higher Education of Iran, Tarbiat Modares University of Tehran (in Persian).
14. Kaviani, H., & Nasr, A.R. (2016). The research synthesis of challenges in curriculum of higher education in the recent decades and potential solutions. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 7(13), 7-36 (in Persian).
15. Khosravi, M., & Arman, M. (2015). A model for implementing changes in curriculum in higher education. *Quarterly Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 3 (7), 65-84 (in Persian).
16. Lattuca, L.R., & Stark, J.S. (2009). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context*. 2th Ed, San Francisco: Jossey-Bass.
17. Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
18. Mehrmohammadi, M., & Mahmoodi, F. (2013). Upsidedownness: A new approach to curriculum design in professional fields (with emphasis on education). *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 3(6), 141-177 (in Persian).
19. Nitenson, S. (2005). Adoption and implementation of radical innovation. Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for The Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Golden Gate University.
20. O`Sullivan, M. C. (2002). Reform implementation and the realities within which teachers work: A Namibian case study. 32(2), 219-137.
21. Rezaei, H., & Haghani, F. (2016). The causes of resistance to change and solutions to overcome it: A review of literature. *Iranian Journal of Medical Education*, 16, 440-453 (in Persian).
22. Salimi, L., Keshtiaray, N., & Fathi Vajargah, K. (2014). The evolution and reform of higher education curriculum in Iran after the Islamic Revolution. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 5(9), 52-73 (in Persian).

23. Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation, In P. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). New York: Macmillan.
24. Toh, Y., & So, H.J. (2011). ICT reform initiatives in Singapore schools: A complexity theory perspective. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 349-357.
25. Yamani, N., Nasr, A.R., & Sabri, M.R. (2009). Supervisor selection and student-supervisor relation. *Journal of Curriculum Studies (J.C.S.)*, 4(3), 281-308 (in Persian).

