

واکاوی تدوین برنامه درسی در آموزش عالی ایران

سیده مریم حسینی لرگانی^۱

چکیده

گام اصلی در تهیه یک سند راهبردی جامع برای تدوین برنامه درسی اثرگذار، شناخت برنامه درسی در آموزش عالی ایران از تمام زوایای آن برای موفقیت دانشگاه‌ها، پیرو اختیار تفویض شده درباره تدوین برنامه‌های درسی، است. پژوهش حاضر با هدف واکاوی تدوین برنامه درسی در آموزش عالی ایران با رویکرد نظریه داده‌بنیاد و گروه کانونی انجام شد. برای این منظور، با ۳۱ نفر از صاحب‌نظران به شیوه نمونه‌گیری هدفمند با رویکرد زنجیره‌ای و همچنین در اجرای پل گروه کانونی به‌منظور مصاحبه گروهی نیمه‌ساختار یافته با ۱۴ (N=۵۸) نفر مصاحبه فردی عمیق نیمه‌ساختارمند صورت گرفت. مبتنی بر مدل پارادایمی، مهم‌ترین عوامل علی شامل توسعه و بلوغ دانشگاه‌ها، ضعف عملکرد در ساختار تدوین، دانشگاه و کمیته‌های برنامه‌ریزی، ضعف فرایند تدوین و بازنگری و آیین‌نامه‌ها بود؛ مطابق با شرایط زمینه‌ای، وضعیت موجود گواه ضعف عملکرد دانشگاه‌ها، نبود انگیزه کافی در دانشجویان، استادمحور بودن برنامه‌های درسی و نبود چارچوب مناسب و کاربردی تدوین است؛ عوامل مداخله‌گر مانند نوع اقتصاد حاکم بر جامعه، وضعیت دانش‌آموختگان آن و بازار کار، در این تفویض اختیار نقش مؤثری داشته‌اند. در نهایت، تحت تأثیر این شرایط و عوامل، خبرگان راهبردهای مؤثری را که به پیامدهای مثبتی در سطح خرد و کلان آموزش عالی منجر خواهند شد، پیشنهاد کردند.

کلید واژگان: تدوین برنامه درسی، تفویض اختیار، آموزش عالی، نظریه داده‌بنیاد.

مقدمه و بیان مسئله

برنامه درسی به‌عنوان قلب مراکز دانشگاهی و مهم‌ترین عنصر نظام آموزش عالی (Khan & Law, 2015)، یکی از مهم‌ترین عناصر نظام آموزش عالی و دانشگاه‌هاست که در تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی نقش تعیین‌کننده و انکارناپذیری دارد (Khosravi & Armani, 2015; Binesh, Bakhtiari & Navidbakhsh, 2016). برنامه‌ریزی درسی می‌تواند به‌عنوان پلی

۱. استادیار گروه نوآوری آموزشی و درسی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، تهران، ایران.

smhlargani@gmail.com

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۳/۳۱ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۹/۹

بین سطح کلان تصمیم‌گیری و سطح خرد آن؛ یعنی واحد دانشگاهی که قرار است برنامه‌ها در آنجا اجرا شود، عمل کند. بافت موجود برای تدوین برنامه درسی با توجه به عوامل سطح کلان و خرد تعیین می‌شود (Ministry of Education and Employment, 2012). با این همه، واقعیت‌های موجود در نظام آموزش عالی ایران از جمله تربیت نیروی انسانی با قابلیت کم (Shafi, Rahman Poori & Bahadori, 2012; Faiz & Shahabi, 2010) و ناهماهنگی میان سرعت شتابان تولید علم و دانش و برنامه درسی^۲ موجود (Noorabadi, Ahmadi, Dabirri Isfahani & Farasatkah, 2014) به‌رغم اهمیت آن در تأکید ولتری و همکاران (Veltri, Webb, Matveev & Zapatero, 2011) و سین (Singh, 2008) رویکرد برنامه‌ریزی درسی معیوب و ناکارآمد است. در واقع، بی‌توجهی به نیازهای منطقه‌ای، مشارکت کم ذینفعان، توجه ناکافی به قابلیت‌های اعضای هیئت علمی، انعطاف ناپذیری برنامه‌ها و از بین رفتن رقابت میان دانشگاه‌ها در دستیابی به الگوی برنامه‌ریزی درسی از جمله خلأهای نبود تفویض اختیار و برنامه‌ریزی درسی به‌صورت متمرکز است (Noroozadeh, Mahmoudi, Fathi & Vajargah & Naveh Ibrahim, 2006) که تمایل به سوی رویکرد تمرکززدایی و تأکید بر برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌محور در دوره اخیر را به دنبال داشته است. برنامه درسی دانشگاه‌محور اقتضا می‌کند که تصمیم‌های مربوط به برنامه‌ریزی، طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی به جای آنکه بیرون از مؤسسه آموزشی گرفته و به آن تحمیل شود، در خود مؤسسه آموزشی اتخاذ شوند. این رویکرد اقتدار و اختیار متناسب در خصوص برنامه‌های درسی را می‌طلبد (Yamani, Nasrasfahani & Sabri, 2009). در واقع، با توجه به مشکلات موجود و نظر به تحولات ملی و بین‌المللی به‌صورت کلی و تغییر نقش دانشگاه‌ها در جامعه که کریستین‌سن و ایرینگ (Christensen & Eyring, 2011) از آن با عنوان تغییر دی‌ان‌ای آموزش عالی^۳ یاد کرده‌اند، تغییر در برنامه‌های درسی، نظام طراحی و تدوین آن و ارزشیابی از برنامه‌های موجود ضروری به نظر می‌رسد. با وجود این، برنامه‌های درسی آیینی نقش‌ها و اهداف آموزش عالی به شیوه بسیار دقیق‌اند، زیرا یکی از عوامل شکست برنامه‌ریزی‌ها در حیطه‌های مختلف از جمله آموزش عالی، انعطاف‌ناپذیری آنها، نبود تحلیل عمیق و همه‌جانبه از وضعیت گذشته و موجود پدیده برنامه درسی در آنهاست (Noroozadeh et al., 2006). در واقع، واکاوی و به‌عبارت بهتر، تشریح و شکافتن پدیده برنامه درسی و فرایند آن با دید جامع‌نگر به تمام زوایا، عوامل مؤثر و علل تفویض اختیار به دانشگاه‌ها، رویکرد تمرکززدایی و پایداری آن را در دوره‌های آتی، علی‌رغم فراز و نشیب‌های گوناگون و حرکت پاندولی تمرکز/عدم تمرکز در دوره‌های متعدد از پیش از انقلاب تا کنون تسهیل می‌کند. از طریق واکاوی عمیق پدیده برنامه درسی در کشور ایران و تفویض اختیار آن به دانشگاه‌ها از دید صاحب‌نظران امر، سازوکارهای فرایند برنامه‌ریزی مشخص می‌شود و با شناخت عوامل گوناگون دخیل

2. Curriculum

3. Higher Education's DNA

در آن، زیرساختارهای مناسب‌تری فراهم و موارد مداخله‌گر کنترل می‌شود و تفویض اختیار به شکلی واقع بینانه‌تر صورت خواهد گرفت. چرا که موضوع تفویض اختیار، به دلیل مشکلات متعدد در دوره‌های پیشین، همواره مسکوت باقی مانده بود و از طرف دیگر، تا کنون مطالعه جامعی در خصوص پدیده تدوین برنامه‌های درسی در کشور ایران برای شناسایی بهترین راهکارهای پایداری رویکرد تمرکززدایی و تفویض اختیار به دانشگاه‌ها صورت نگرفته است. برای این منظور، این پژوهش با هدف اصلی واکاوی تدوین برنامه درسی در آموزش عالی ایران با رویکرد نظریه داده‌بنیاد انجام شد. علاوه بر برنامه‌ریزان آموزش عالی، دانشگاه‌ها، استادان، گروه‌های آموزشی، دفاتر برنامه‌ریزی آنها و دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری نیز از دستاوردهای این پژوهش در پاسخگویی به نیازهای جامعه، نهادینه کردن، علمی شدن و چگونگی تدوین برنامه درسی در دانشگاه‌ها و کارآمدساختن آنها می‌توانند به‌خوبی بهره ببرند. با این کاربرد، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به چند پرسش اساسی زیر بود:

۱. تفویض اختیار تدوین و توسعه برنامه‌های درسی به دانشگاه‌ها به چه دلایلی صورت گرفته است؟
 ۲. تدوین برنامه درسی در ایران با چه شرایطی روبه‌رو است؟
 ۳. چه عواملی بر فرایند تدوین برنامه درسی در ایران تأثیر می‌گذارد؟
 ۴. چه راهکارها/راهبردهایی برای بهبود تدوین برنامه درسی و تفویض موفقیت‌آمیز اختیار آن به دانشگاه‌ها وجود دارد؟
 ۵. کاربرد این راهکارها/راهبردها چه پیامدهایی به دنبال خواهد داشت؟
- دانشگاه یکی از ماندگارترین دستاوردهای بشر است که در طول تاریخ تحولات زیادی را تجربه کرده و امروز به‌صورت یکی از ارکان اصلی و اجتناب‌ناپذیر جامعه در آمده است. بررسی تاریخ آموزش عالی نشان می‌دهد که یک عنصر کلیدی که از ابتدا با این نهاد همراه بوده و به نوعی کیفیت برون‌دادهای آن را شکل داده، برنامه درسی است (Lattuca, 2007)، به‌گونه‌ای که بخشی از تحولات دانشگاه در دوپست سال گذشته به دلیل تغییر در برنامه‌های درسی بوده است (Kimball, 1986). برنامه درسی یک رشته مطالعاتی مبهم، پیچیده و پراکنده است و این موضوع همواره بحث برنامه درسی را به مشاجره و سوءتفاهم‌هایی کشانده است (Ornstein & Hunkins, 2004). مفاهیم و تعابیر متعددی برای برنامه درسی وجود دارد، از جمله به‌عنوان محتوا، تجربه یادگیری، اهداف رفتاری، برنامه‌ای برای آموزش، رویکردی غیر فنی (Lunenburg, 2011)، درس، فعالیت‌های یادگیری، بازتولید فرهنگی، مجموعه‌ای از صلاحیت‌ها و بازتولید اجتماعی حوزه مطالعاتی (Beauchamp, 1968)، دانش سازمان‌یافته اجتماعی (Young, 1999)، گفت‌وگو (Applebee, 1996)، آینه و پنجره‌ای برای دیدن (Style, 1998) و ده‌ها برداشت دیگر.

نظام‌های آموزشی بسته به میزان تمرکز یا عدم تمرکز، نگاه‌شان به تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی متفاوت است (Mehr Mohammadi, 2007) و این امر تا حد زیادی تابع ساختار و مختصات تشکیلاتی آنهاست. با وجود این، همان‌طور که لاتوکا و استارک (Lattuca & Stark, 2009) تأکید کرده‌اند،

ماهیت برنامه درسی دانشگاهی اقتضا می‌کند که تصمیم‌های مربوط به مراحل برنامه‌ریزی درسی از جمله طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی، بازتدوین و بازنگری، به جای تجویز آن از بیرون به دانشگاه، از درون دانشگاه و جامعه پیرامون آن اتخاذ شود. بوزایر (Bosire, 2015) در مرور تجارب بین‌المللی طراحی و تدوین برنامه‌های درسی بر این نکته تأکید می‌کند که تمرکز و عدم تمرکز در این اصل مهم خللی وارد نمی‌کند که تدوین یا بازنگری برنامه‌های درسی باید توسط دانشگاه‌ها و با محوریت خود آنها انجام گیرد. با این حال، سیر تحول و اصلاح نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی ایران سراسر با فراز و نشیب همراه بوده است. برای مثال، سلیمی و همکاران (Salimi, Keshti Aray & Fathi Vajargah, 2014) در پژوهشی تاریخی با هدف تبیین سیر تحول و اصلاح نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی بعد از انقلاب اسلامی، نشان دادند که نظام برنامه‌ریزی درسی در کشور ایران از یک دوره نامتمرکز وارد یک دوره متمرکز و مجدداً وارد دوره تفویض شده است. مهرعلیزاده و ناتلی (Mehr Alizadeh & Natli, 2006) در بررسی جهانی‌شدن و پیامدهای آن بر برنامه‌ریزی در دانشگاه‌های ایران سه دوره الگوبرداری، تغییر و تحول ساختاری و بازساختاری را شناسایی کرده‌اند. آنها دوره بازساختاری را دوره تمرکززدایی و مهم‌ترین مشخصه آن را واگذاری اختیارات به دانشگاه‌ها می‌دانند. این سیر در پژوهش کیایی و همکاران (Kiai, Mirkamali, Musapour, Fathi Vajargah & Khorasani, 2018) و Ezzati & Naseri, 2016 به صورت مشابه بررسی و نقد شده است.

بررسی امکان طراحی و تدوین برنامه‌های درسی با رویکرد تمرکززدایی نیز در برخی مطالعات پیگیری شده است. خندقی و امین (Khandaghi & Amin, 2011) در پژوهشی با عنوان "طراحی نظام برنامه‌ریزی درسی برای نظام آموزشی ایران با رویکرد تمرکززدایی" فرایندی ۱۶ مرحله‌ای را برای تدوین برنامه‌های درسی به صورت منطقه‌ای در نظر گرفته‌اند. مدل پژوهش آنها دارای مفروضاتی از قبیل آگاهی از نیازهای جامعه، حرکت از نظام متمرکز به نامتمرکز، آزمایشی بودن و عملی بودن است. نیلی احمدآبادی (Nili Ahmadabadi, 2009) در مطالعه‌ای با عنوان "تحلیلی بر سیاست تمرکززدایی با تأکید بر آیین‌نامه تفویض اختیار برنامه‌ریزی به دانشگاه‌ها" نتیجه گرفته است که آمادگی‌های لازم برای تفویض فراهم نیست، ارزشیابی دقیقی از اجرای آیین‌نامه انجام نشده است و دانشگاه‌ها به دلیل کلی‌گویی‌ها و روشن نبودن فرایند دچار سردرگمی شده‌اند. کریمی و همکاران (Karimi, Nasr & Sharif, 2013) در پژوهشی با عنوان "الزامات و چالش‌های طراحی برنامه‌های درسی آموزش عالی با رویکرد جامعه‌یادگیری" چالش‌هایی مانند شناسایی نشدن نیازهای واقعی دانشجویان و جامعه، بازنگری برنامه‌ها متناسب با نیازها، پیش‌بینی نکردن انعطاف‌پذیری در برنامه، نبود بهره‌گیری از متخصصان برنامه درسی، وجود داشتن مشکلات فراوان در کمیته‌های تدوین برنامه و نبود ارتباط درونی میان برنامه‌ها را مطرح کرده‌اند.

سهم دانشگاه‌ها در بازنگری برنامه‌های درسی مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی در مطالعه نوروززاده و همکاران (Noroozadeh et al., 2006) بررسی و نبود زیرساخت مناسب، رعایت نشدن اصول و

مبانی برنامه‌ریزی درسی، نبود الگو یا راهنمای چگونگی انجام دادن کار، کمبود منابع مالی لازم و مقاومت استادان از جمله مشکلات واگذاری شناخته شده است. در این خصوص، رابرتز (Roberts, 2015) جهت‌گیری‌های جدید در آموزش عالی و اثر آن را بر برنامه‌های درسی بررسی و نتیجه‌گیری کرده است که تصمیم‌های برنامه درسی تحت تأثیر رشته‌های تحصیلی، فضای حاکم بر دانشگاه، پژوهش، فضای سیاسی و اجتماعی، هویت علمی، دانشجویان، فرایند تدریس و یادگیری و اهداف تربیتی است. در مطالعه‌ای در خصوص دانشگاه‌های آفریقایی، بوزایر (Bosire, 2015) به این نتیجه رسید که ساختار اداری و کمیته‌های تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی معمولاً در مقابل تغییرات سریع واکنش تدافعی دارند. این موضوع در موارد زیادی به رسوب و سکون برنامه‌های درسی منجر می‌شود.

نقدی و همکاران (Naghdi, Shahtalebi & Nadi, 2020) در مطالعه خود بر تمرکز برنامه‌های درسی و دانشگاه‌ها بر مؤلفه‌های پرورش آموزش‌دهندگانی فعال، خلاق و خودراهربر و تربیت افرادی فرهیخته، منعطف و فعال به‌منظور توسعه سرمایه انسانی برای گذار از دانشگاه سنتی به دانشگاه آینده تأکید داشته‌اند. در مطالعه مشفق و نادری (Moshfeghi & Nadi, 2020) نیز الگویی اجرایی برای برنامه درسی دانشگاه کلاس جهانی در آموزش عالی ایران طراحی شده است که مؤلفه‌هایی نظیر سیاست‌های تمرکززدایی، اثرپذیری از جامعه و مشارکت دادن آن، پیوند دانشگاه و صنعت و نظارت و ارزیابی مداوم، در مدل پارادایمی آن به چشم می‌خورد. محسن پورکبری، فتحی و آجارگاه، عارفی و خراسانی (Mohsenpour, 2017) در تبیین شرایط زمینه‌ای ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی، تفویض اختیارات، پیاپی‌سازی مؤلفه‌های فرهنگ قومی، توانمندسازی استادان و عدم محدودیت قدرت آنها را در فرایند برنامه درسی مؤثر دانسته‌اند.

به‌طور کلی، جمع‌بندی پژوهش‌های انجام شده در خصوص طراحی، تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی بیانگر چند نکته است: ۱. رویکرد پاندولی تمرکز/عدم تمرکز در سیاست واگذاری اختیارات برنامه درسی در دوره‌های متعدد؛ ۲. لزوم حمایت مادی و معنوی تصمیم‌سازان نظام آموزش عالی و مشارکت حداکثری ذینفعان در تدوین؛ ۳. نبود موشکافی دقیق و جامع پدیده برنامه درسی و تفویض اختیار آن به دانشگاه‌ها در کشور ایران؛ ۴. نیاز به ارائه راهکارهای مناسب به‌منظور ثبات تصمیم تفویض اختیار و کارآمدی بیشتر دانشگاه‌ها در پیشبرد اهداف و مأموریت‌های خود در مسیر انجام دادن این وظیفه خطیر.

روش پژوهش

پارادایم غالب پژوهش حاضر طبیعت‌گرایی است. این پژوهش بر حسب رویکرد از نوع موردکاوی، بر اساس هدف تحلیلی-اکتشافی، از نظر دستاورد یا نتیجه از نوع توسعه‌ای و با توجه به داده‌های جمع‌آوری شده از نوع کیفی بود. به‌منظور واکاوی تدوین برنامه درسی در دانشگاه‌های ایران از روش نظریه داده‌بنیاد بهره گرفته شد. در نظریه داده‌بنیاد بر تفسیر مداوم بین تحلیل و داده‌ها تأکید می‌شود و هدف استخراج نظریه‌ای

بر مبنای داده‌های جمع‌آوری شده است (Strauss & Corbin, 1994). جامعه مورد مطالعه، افراد متخصص در امر تدوین و توسعه برنامه درسی بودند (N=58) به‌عنوان افراد مطلع شناسایی شدند) که با ۳۱ نفر^۴ از آنها به شیوه نمونه‌گیری هدفمند با رویکرد زنجیره‌ای مصاحبه فردی عمیق نیمه‌ساختارمند صورت گرفت. در برگزاری پنل گروه کانونی به‌منظور مصاحبه گروهی نیمه‌ساختار یافته با ۱۴ نفر دیگر نیز برای دستیابی به اطلاعات مکمل این بخش بهره گرفته شد (جدول ۱). مصاحبه با هر گروه شامل ۷ نفر و در قالب دو جلسه در یک روز برگزار شد. دلیل استفاده از پنل گروه کانونی در این پژوهش جذابیت بیشتر گفت‌وگوی رودررو و جمعی برای افراد، جلوگیری از سوء تعبیر پاسخ‌دهندگان، صرفه‌جویی در زمان، رسیدن به اجماع و دستیابی سریع‌تر به پاسخ بود. از طرفی، مصاحبه گروهی در قالب گروه کانونی از روش‌های کلیدی اکتشاف کیفی در علوم اجتماعی به‌شمار می‌رود (Litosseliti, 2013). مدت زمان متوسط پنل ۲۱۰ دقیقه بود که در تاریخ ۲۰ آذرماه ۱۳۹۷ در دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برگزار شد.

برای توقف مصاحبه با افراد مطلع و دستیابی به استاندارد طلایی پایان نمونه‌گیری از اشباع نظری بهره گرفته شد (Suri, 1999). این حالت زمانی رخ می‌دهد که داده جدیدی که به پژوهش وارد می‌شود، طبقه‌بندی موجود را تغییر نمی‌دهد. مدت زمان متوسط مصاحبه ۶۰ تا ۹۰ دقیقه برآورد شد. برای تحلیل اطلاعات به‌دست آمده از منابع مذکور، از روش ساختاری تحلیل محتوا بهره گرفته شد (Karimi & Nasr, 2013). برای دستیابی به این هدف، متن مصاحبه به‌طور کامل و با شرح جزئیات نوشته و سپس، مرور و کدگذاری اطلاعات آغاز شد. با توجه به محتوای آشکار یا پنهان در هر جمله یا عبارت، مفاهیم گویایی به آنها اطلاق شد. با کاربرد رویکرد استقرایی و مرور کدها و طبقه‌بندی کدهایی که با عناوین گوناگون تکرار شدند، زیرمقولات مستتر در متن فراهم شد که در قالب مقوله‌های فرعی طبقه‌بندی شدند. پس از مقوله‌بندی و ارتباط دادن میان مقوله‌ها (کدگذاری محوری)، سیر داستان که مقوله‌ها را به یکدیگر مرتبط می‌کرد (کدگذاری انتخابی) ساخته شد و با تدوین و طراحی یک الگوی پارادایمی پایان یافت (Corbin & Strauss, 2008). الگوی پارادایمی مد نظر در این مطالعه با الهام از چیدمان مدل پارادایمی تحلیل نظریه داده‌بنیاد در مطالعات جو و همکاران (Ju, Sim & Son, 2018) طراحی شد. گفتنی است که در این الگو عوامل علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر بر پدیده اصلی تأثیر می‌گذارند و درنهایت،

۴. در زمینه‌های تخصصی برنامه درسی (دانشگاه علمی کاربردی، دانشگاه خوارزمی، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشگاه تهران، دانشگاه تربیت مدرس، دانشگاه لرستان، دانشگاه تبریز، عضو شورای عالی برنامه‌ریزی)، برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی (دانشگاه همدان، دانشگاه علامه طباطبایی، عضو شورای عالی انقلاب فرهنگی)، برنامه‌ریزی آموزشی (دانشگاه تهران، دانشگاه شیراز)، شیمی (عضو شورای عالی برنامه‌ریزی، رئیس شورای عالی برنامه‌ریزی)، مدیریت آموزشی (دانشگاه شهید بهشتی، عضو شورای تحول، دانشگاه فردوسی مشهد، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری)، فلسفه تعلیم و تربیت (دانشگاه خوارزمی)، عمران و معماری (دانشگاه خوارزمی)، برنامه‌ریزی توسعه در آموزش عالی (عضو شورای عالی برنامه‌ریزی، شورای پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، شورای عالی انقلاب فرهنگی، دانشگاه شهید بهشتی)، اقتصاد (دانشگاه علامه طباطبایی)، علوم محیطی (عضو کمیته تدوین بازنگاری)، ریاضی (دانشگاه علوم اقتصادی) و مکاترونیک (دانشگاه شریف)

راهکارهایی برای ارتقای پدیده مد نظر با توجه به این عوامل ارائه می‌شود که پیامدهایی برای آن پدیده متصور خواهد شد. استفاده از دو گروه متفاوت از داده‌ها از طریق مجموعه‌ای از روش‌ها مثل مصاحبه و بررسی اسناد برای تقویت نتایج (Karimi & Nasr, 2013)، مرور توسط همتای محقق در قالب تثلیث (Karimi & Nasr, 2013) و ارائه مفصل نحوه اجرای کار (Abbaszadeh, 2012) به افزایش قابلیت اعتماد و اعتبار درونی و بیرونی یافته‌ها کمک کرد.

جدول ۱- ویژگی‌های متخصصان و صاحب‌نظران حاضر در پنل گروه کانونی

ردیف	زمینه تخصصی	مرتبۀ علمی	محل خدمت	جنسیت
۱	برنامه‌ریزی آموزش عالی	مدیرکل دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی	وزارت علوم، تحقیقات و فناوری	مرد
۲	مطالعات برنامه درسی	عضو هیئت علمی	مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی	زن
۳	برنامه‌ریزی آموزشی	مدیر برنامه‌ریزی و نظارت آموزشی	دانشگاه اصفهان	مرد
		مدیر دفتر برنامه‌ریزی و توسعه آموزشی	دانشگاه خواجه نصیرالدین طوسی	مرد
		کارشناس برنامه‌ریزی	دانشگاه صنعتی شریف	زن
		رئیس گروه	دانشگاه علامه طباطبائی	زن
		رئیس اداره برنامه‌ریزی و توسعه آموزشی	دانشگاه تربیت مدرس	مرد
۴	برنامه‌ریزی درسی	معاون آموزشی	دانشگاه امیرکبیر	مرد
		معاون برنامه‌ریزی درسی دفتر آموزشی	وزارت علوم، تحقیقات و فناوری	زن
		عضو هیئت علمی	پژوهشکده حکمت	مرد
		عضو هیئت علمی	دانشگاه تهران	زن
		مدیر دفتر برنامه‌ریزی درسی	دانشگاه علم و صنعت	مرد
		مدیر برنامه‌ریزی و ارزیابی	دانشگاه شهید بهشتی	مرد
		مسئول کمیته برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی	دانشگاه فردوسی مشهد	مرد

یافته‌ها

به‌طورکلی، از تحلیل داده‌های کیفی پژوهش در بخش مصاحبه ۱۵۰ کد باز و ۲۸ کد محوری و برای بخش پنل ۷۶ کد باز و ۲۵ کد محوری حاصل شد. در جدول ۲ نمونه‌ای از نحوه روند کدگذاری در مطالعه آورده شده است.

جدول ۲- گزیده‌ای از کدگذاری

نمونه کدها	کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز	نمونه مفاهیم
P2Q1C1 P2Q1C2 P2Q1C3 ...	عوامل علی	توسعه دانشگاه	وجود داشتن اعضای هیئت علمی متخصص در دانشگاه‌ها با صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی (دانش به‌روز، فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی گسترده)، گسترش علم، رشته‌ها و دانشگاه‌ها، بلوغ برخی از دانشگاه‌ها به‌عنوان نهادی تخصصی، خودتنظیم، پاسخگو، خودگردان و نقش‌آفرین، نهادهای مدنی فعال و پیگیر در دانشگاه‌ها مانند انجمن‌های علمی و کانون‌های فرهنگی، نهادهای صنفی و تشکل‌های سیاسی، حساس شدن استادان و دانشجویان به مقوله آموزش و برنامه‌های درسی، افزایش توسعه دانشگاه‌ها و نقش بنیادین این توسعه در موفقیت آموزش عالی، آگاهی بیشتر دانشگاه‌ها به نیازها و مقتضیات روز، جلوتر بودن دانشگاه‌ها در تدوین برنامه درسی از وزارت علوم، قدمت و تجربه بالاتر برخی دانشگاه‌ها نسبت به شوراهای موجود، تقاضا و پیشنهاد مکرر خود گروه‌ها در دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها، دانشگاه نهادی تخصصی‌تر، دقیق‌تر و برتر در امر تدوین برنامه‌های درسی	وجود داشتن اعضای هیئت علمی متخصص در دانشگاه‌ها که از صلاحیت حرفه‌ای در حداقل یک حوزه تخصصی برخوردارند و با دقت و وسواس، تربیت و برای فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی در دانشگاه‌ها گزینش می‌شوند؛ مشارکت حداکثری تمام ذینفعان در فرایند برنامه‌ریزی درسی ضرورت دارد؛ تدوین برنامه‌های درسی برای رشته‌های جدید و روزآمدسازی برنامه‌های درسی و تغییرات آنها متناسب با نیازهای جامعه و تحولات علمی بین‌المللی از وظایف اصلی وزارت علوم و هر عضو هیئت علمی است.

نتایج کدگذاری حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها و تحلیل پنل، تعداد ارجاعات به کدهای باز و مقولات متناظر آنها، زیرمقوله‌ها (کدگذاری باز)، مقوله‌ها (کدگذاری محوری) و عناصر مدل پارادایمی نظریه داده‌بنیاد (شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهکارها/راهبردها و پیامدها) در قالب کدگذاری انتخابی در جداول ۳ تا ۷ ارائه شده است.

جدول ۳- کدگذاری باز، محوری و انتخابی (عوامل علی) در تحلیل مصاحبه‌ها و پنل

ردیف	مقوله (کدگذاری محوری) / زیرمقوله (کدگذاری باز)	تعداد ارجاعات	
		مصاحبه	پنل
۰۱	توسعه دانشگاه		
۱	وجود داشتن اعضای هیئت علمی متخصص در دانشگاه‌ها با صلاحیت‌های حرفه‌ای	۱۶	-
۲	گسترش علم، رشته‌ها و دانشگاه‌ها	۱۳	-
۳	بلوغ دانشگاه‌ها به‌عنوان نهادی تخصصی و خودتنظیم و پاسخگو	۱۸	۱۱
۴	حساس شدن استادان و دانشجویان به مقوله آموزش	۱۲	-
۵	افزایش توسعه دانشگاه‌ها و نقش آن در موفقیت آموزش عالی	۱۱	-
۶	آگاهی بیشتر دانشگاه‌ها به نیازها و مقتضیات روز	۱۱	-

ردیف	مقوله (کدگذاری محوری) / زیرمقوله (کدگذاری باز)	تعداد ارجاعات	
		مصاحبه	پنل
۷	قدمت و تجربه بالاتر برخی از دانشگاه‌ها نسبت به شوراهای موجود	۱۱	-
۸	تقاضا و پیشنهاد مکرر خود گروه‌ها در دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها	۱۱	۱۱
۹	دانشگاه نهادی تخصصی‌تر، دقیق‌تر و برتر در امر تدوین برنامه‌های درسی	-	۱۱
۰۲	نقص در آیین‌نامه تفویض اختیار		
۱	شکاف میان اهداف آیین‌نامه تدوین با عملکرد دانشگاه‌ها	۱۲	-
۲	بازنگری آیین‌نامه واگذاری اختیارات مصوب سال ۱۳۷۹ به دلیل مناسب نبودن ملاک هیئت ممیزه برای دانشگاه‌های شمول	۱۱	۱۱
۰۳	فرایند تدوین و بازنگری		
۱	نامتمرکز بودن ذات فرایند تدوین و بازنگری برنامه درسی	۱۲	-
۲	طولانی و سخت بودن فرایند تدوین رشته و بازنگری	۱۴	-
۳	ناهمخوانی تمرکزگرایی برنامه‌های درسی با ویژگی‌های آمایش سرزمین	۱۱	-
۴	نیاز به تدوین برنامه درسی با توجه به تهدیدها، فرصت‌ها، قوت‌ها و ضعف‌های هر دانشگاه	-	۱۱
۰۴	تکلیف یا الزام‌آور		
۱	ضرورت مشارکت حداکثری ذینفعان حوزه آکادمیک (استاد، دانشجو، دانش آموخته، دانشگاه و ...)	۱۴	-
۲	مکلف بودن وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و اعضای هیئت علمی برای تدوین برنامه درسی و روزآمدسازی آنها	۱۳	-
۳	رویکردهای موجود جهانی در امر تفویض اختیار به دانشگاه‌ها	۱۴	-
۴	گامی برای دموکراتیزه کردن نظام آموزش عالی	۱۱	-
۰۵	وزارت علوم، تحقیقات و فناوری		
۱	افزایش فشار با بالابودن حجم کارهای مربوط به تدوین تا اجرای برنامه‌های درسی در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری	۱۴	-
۲	توجه بیشتر وزارت علوم به نقش حاکمیتی و نظارتی به جای مجری بودن و تمرکز بیشتر بر سیاستگذاری	۱۳	۱۱
۳	طولانی بودن روند نظارت و بازخورد	-	۱۲
۰۶	ضعف عملکرد		
۱	استقلال آکادمیک بسیار ضعیف دانشگاه‌ها	۱۵	-
۲	ضعف ارزیابی صحیح در دانشگاه‌ها	۱۱	-
۳	پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری ناکافی در دانشگاه‌ها	۱۶	-
۴	نبود چارچوب همه‌جانبه و منسجم برای تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی	-	۱۲

مطابق با نتایج جدول ۳، از جمله عوامل علی تفویض اختیار به دانشگاه‌های سطح یک و دو به‌منظور تدوین و بازنگری برنامه درسی دانشگاهی خود، مطابق با نظرهای صاحب‌نظران پنل، می‌توان به توسعه و بلوغ این دانشگاه‌ها، ضعف عملکرد در ساختار تدوین، دانشگاه و کمیته‌های برنامه‌ریزی، ضعف فرایند تدوین و بازنگری و آیین‌نامه‌ها و شرایط خاص وزارت علوم، تحقیقات و فناوری اشاره کرد که از تقسیم‌بندی مشابهی با بخش تحلیل مصاحبه‌ها برخوردار بود. در این میان، بلوغ برخی از دانشگاه‌ها، اعضای هیئت علمی متخصص، پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری ناکافی دانشگاه‌ها و استقلال آکادمیک بسیار ضعیف

دانشگاه‌ها موجه‌ترین دلیل برای این تفویض اختیار بودند. در این خصوص یکی از مصاحبه‌شوندگان در پژوهش حاضر چنین تبیین کرده است: "اندیشه بنیادین تفویض اختیار در سال ۱۳۷۹ رقم خورد و آن هم اندیشه اعتقاد به استقلال دانشگاه‌ها بود. زمانی که از استقلال دانشگاه صحبت می‌کنیم، منظور اختیار در برنامه‌ریزی، امور اداری، مالی، استخدامی، آموزشی و پژوهشی در چارچوب سیاست‌های نظام است. این باور در بند الف ماده چهل و نه قانون برنامه چهارم تبلور یافت. دانشگاه‌ها هیئت‌امنا دارند و خودشان یک نهادی تخصصی هستند و با اندیشه می‌توانند خارج از بروکراسی دولتی به‌عنوان یک نهاد خودتنظیم خودشان را اداره کنند. چون آنها این توان فکری را دارند، شما نمی‌توانید بیرون از دانشگاه جایی را تدارک ببینید که متخصص‌تر از خود دانشگاه باشد" (مصاحبه شماره ۴، آبان ماه ۱۳۹۷).

یکی از افراد حاضر در پتل به این موضوع و در نظر نگرفتن استقلال دانشگاه‌ها چنین اشاره کرد: "به‌طور متوسط هر دانشگاه حدود ۵۰۰ استاد دارد؛ تمام این استادان و افراد شناخته شده اشتباه فکر می‌کنند و تنها کسانی که در وزارت علوم نشسته‌اند و برنامه تدوین می‌کنند درست می‌گویند. این رویکرد بسیار رویکرد غلطی است. برای یک بار هم که شده باید جرئت به خرج داد و یک چارچوب کلی و آزاد برای دانشگاه‌ها تعریف کرد و اجازه داد که خود دانشگاه‌ها در این زمینه تصمیم‌گیرنده باشند. دانشگاه‌ها به این بلوغ فکری رسیده‌اند که این مسئولیت را مانند یک نهاد خودگردان به عهده بگیرند" (صاحب‌نظر در پتل، ۲۰ آذر ۱۳۹۷).

در مصاحبه شماره ۴ نیز موضوع بدین صورت تشریح شده است: "سال ۷۹ اختیارات داده شد، سال ۸۴ تا ۹۲ به این اختیارات توجهی نشد، سال ۹۲ افرادی مانند ما که با وزارتخانه در ارتباط بودیم، دوباره این اندیشه را مطرح کردیم که آن بخشنامه مجدداً احیا شود. این اختیارات به همه دانشگاه‌ها در آن زمان داده نشده بود و اکنون هم به همین صورت است. زیرا تنها برخی از دانشگاه‌ها به‌عنوان نهادی تخصصی و پاسخگو به این بلوغ رسیده‌اند" (مصاحبه شماره ۴، مهر ماه ۱۳۹۷).

جدول ۴- کدگذاری باز، محوری و انتخابی (عوامل زمینه‌ای) در تحلیل مصاحبه‌ها و پتل

ردیف	مقوله (کدگذاری محوری) / زیرمقوله (کدگذاری باز)	تعداد ارجاعات	
		مصاحبه	پتل
۰۱	استاد		
۱	نبود توافق لازم از نظر دانش برنامه درسی در میان اعضای هیئت علمی	۱۷	-
۲	استادمحور بودن برنامه درسی و مقاومت استادان در برابر تغییر (آزادی عمل و منفعت شخصی استاد و ایجاد رقابت ناسالم	۱۹	۱۳
۳	اجرا نشدن برنامه در کلاس درس (حاکم بلامنازع بودن استاد در کلاس درس و تعیین سرفصل‌های سلیقه‌ای)	۱۲	۱۳
۰۲	الگو و چارچوب تدوین		
۱	الگوی نامتمرکز تدوین برنامه درسی	۱۳	-

ردیف	مقاله (کدگذاری محوری) / زیرمقاله (کدگذاری باز)	تعداد ارجاعات	
		مصاحبه	پنل
۲	نبود چارچوب مناسب و کاربردی تدوین و ارزیابی برنامه‌های درسی (سخت، پیچیده و زمانبر کردن تدوین)	۲۰	۱۳
۳	بی‌توجهی به تمام عناصر برنامه درسی در تدوین و بازنگری (تک بعد نگری، تمرکز بیش از ۹۰ درصد بر عنوان دروس و سرفصل‌ها)	۱۵	-
۴	بی‌توجهی به مؤلفه‌هایی چون شایستگی‌های عمومی، اشتغال‌پذیری، کارآفرینی، توسعه پایدار و ... در تدوین برنامه‌های درسی	۱۲	-
۵	حجم بالای کار تدوین برنامه برای رشته‌های جدید و بازنگری رشته‌های موجود	-	۱۲
۶	ناآگاهی و سردرگمی اعضای تدوین و بازنگری دانشگاه‌ها از فرایند تدوین و بازنگری برنامه‌ها	-	۱۲
۰۳	شورای تحول		
۱	واگذاری برنامه‌ریزی تمام رشته‌های علوم انسانی به شورای تحول (۱۶ رشته در اولویت هستند)	۱	۱۳
۲	نارضایتی رشته‌های علوم انسانی از عملکرد شورای تحول	۱۳	-
۳	استقبال و انعطاف شورای تحول از برنامه‌های خوب دانشگاه‌ها	۱	-
۰۴	شورای عالی برنامه‌ریزی		
۱	همکاری نامنسجم برخی از کارگروه‌ها در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و دانشگاه‌ها	۱۲	-
۲	ادغام شورای گسترش و برنامه‌ریزی و کارگروه‌های تخصصی	۱۱	-
۳	تخصیص زمان محدود به بازنگری برنامه‌ها در شورای برنامه‌ریزی	۱۲	-
۴	انتخابی بودن افراد در کمیته‌های برنامه‌ریزی (معرف دانشگاه نبودن) و جایگزینی آنها با تغییر سیاست‌ها و مدیریت‌ها (مدت محدود)	۱۱	۱۲
۵	توجه نشدن تعریف و وظایف شورای برنامه‌ریزی در دانشگاه‌ها	-	۱۱
۰۵	ضعف عملکرد دانشگاه		
۱	نبود صلاحیت و آمادگی برخی از دانشگاه‌ها برای ورود به فرایند تدوین برنامه درسی	۱۸	۱۱
۲	نبود تخصص‌های لازم در خصوص نیازسنجی و روش‌های هدفگذاری	۱۱	-
۳	موفقیت کم برخی از دانشگاه‌ها در امر تدوین برنامه درسی	۱۷	-
۴	نبود ساختار و نهادی مشخص برای تدوین برنامه‌های درسی در دانشگاه	۱۵	-
۵	وضعیت منفعل برخی از دانشگاه‌ها از آیین‌نامه‌های ابلاغی	۱۴	-
۶	مرسوم نبودن بهره‌گیری از متخصصان برنامه‌ریزی درسی و آموزشی در امر تدوین و بازنگری برنامه‌ها	-	۱۲
۷	تعدد رشته‌ها در هر دانشگاه و نبود امکان نظارت و ارزیابی دقیق از برنامه‌های تدوین شده (برنامه‌ریزی و اجرا با هم توسط یک نهاد)	-	۱۲
۰۶	سیاست‌های آموزش عالی		
۱	وجود داشتن نهادهای موازی در امر برنامه‌ریزی درسی و تصمیم‌گیری برای اجرای آن (نبود ساختاری منسجم)	۱۷	۱۲
۲	کهنگی و ناکارآمدی برخی از رشته‌ها و دروس	۱۳	-
۳	وجود داشتن خطوط قرمز سیاست‌های آموزش عالی و نبود استدلال منطقی آنها (برای طول ترم و حجم واحدها)	۱۲	۱۲
۴	تأکید بیش از حد بر بازنگری برنامه‌های درسی تا تدوین	۱۳	۱۱
۵	نبود تعریفی عملیاتی و دقیق از دروس اختیاری، تخصصی، پایه و عمومی	۱۲	۱۴

ردیف	مقوله (کدگذاری محوری) / زیرمقوله (کدگذاری باز)	تعداد ارجاعات	
		مصاحبه	پنل
۶	نظارت ناکافی بر اجرای برنامه‌های درسی توسط دانشگاه (حلقه مفقوده واگذاری و تدوین و بازنگری)	۱۳	۱۴
۷	نبود بازه زمانی منطقی و منعطف برای بازنگری برنامه‌های درسی	-	۱۳
۸	اضافه شدن واحدهای عمومی و تأمین آن از بخش واحدهای اختیاری، اما با رویکرد اجباری	-	۱۴
۹	وجود داشتن بروکراسی در نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها و تقابل بین وزارت و دانشگاه (سامانه حس و غیره)	-	۱
۰۷	شیوه‌نامه ابلاغ		
۱	نبود انعطاف در شیوه‌نامه ابلاغی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در برابر ساختار فنی، رویکردی و تکنیکی دانشگاه‌ها)	-	۱۴
۲	نامشخص بودن برخی از جزئیات شیوه‌نامه ۹۴	-	۱۱
۳	نامفهوم بودن تعاریف دروس اصلی، پایه، اختیاری و تخصصی	-	۱۱

نتایج کدگذاری در جدول ۴ نشان می‌دهد که ضعف عملکرد دانشگاه‌ها مانند نبود صلاحیت و آمادگی برخی از آنها برای ورود به فرایند برنامه درسی، موفقیت کم برخی از این دانشگاه‌ها در امر تدوین برنامه درسی و نبود ساختار و نهادی مشخص برای تدوین برنامه درسی، موازی‌کاری در امر برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری برای اجرای آن در سیاست‌های آموزش عالی و نبود الگو و چارچوبی مشخص، کاربردی و درست برای تدوین و توسعه برنامه درسی و استادمحور بودن آنها، بارزترین ویژگی‌های وضعیت موجود دانشگاه‌های ایران در زمان تفویض اختیار به اعتقاد صاحب‌نظران است که از ویژگی‌های منفی این نهادها محسوب می‌شوند. یکی از مصاحبه‌شوندگان در خصوص نبود الگو و چارچوب جامع چنین بیان کرد: "تا به حال از چارچوب خاصی تبعیت نمی‌شده؛ یعنی چارچوب مهمی وجود نداشته است، برخی از دانشگاه‌ها شورای تدوین برنامه درسی دارند و برخی نه. تأکید دارم که در مورد ساختار هم، ساختار منسجم وجود نداشته است. بالاخره، چشم‌انداز و چارچوب معین برای عمل وجود ندارد" (مصاحبه شماره ۳، آذر ماه ۱۳۹۷).

بر اساس نتایج جدول ۴، سیاست‌های آموزش عالی مانند نظارت ناکافی بر اجرای برنامه‌های درسی توسط دانشگاه، نبود تعریف عملیاتی و دقیق از دروس اختیاری، تخصصی، پایه و عمومی و متعاقب آن ایجاد سردرگمی و همپوشانی و نبود تدوین مناسب سرفصل‌های مرتبط با آنها و نبود بازه زمانی منطقی و منعطف برای بازنگری برنامه‌های درسی از جمله بارزترین ویژگی‌های وضعیت موجود دانشگاه‌های ایران در زمان تفویض اختیار به اعتقاد صاحب‌نظران حاضر در پنل بوده است. درباره نبود تعریف دقیق از واحدهای درسی، یکی از صاحب‌نظران چنین اظهار کرده است: "نمی‌دانیم واحدهای اصلی و دامنه واحدهای فرعی و عمومی در مقابل آن چیست؟ در حال حاضر، هیچ تعریف درست و دقیقی از دروس پایه، دروس تخصصی و اصلی وجود ندارد. اصلاً دروس اختیاری تعریفش چیست" (صاحب‌نظر در پنل، آذر ماه ۱۳۹۷).

جدول ۵- کدگذاری باز، محوری و انتخابی (عوامل مداخله‌گر) در تحلیل مصاحبه‌ها و پنل

ردیف	مقوله (کدگذاری محوری) / زیرمقوله (کدگذاری باز)	تعداد ارجاعات	
		مصاحبه	پنل
۰۱	بهره نبردن از اقتصاد دانش محور	۱۲	-
۱	بیکاری دانش‌آموختگان دانشگاهی	۱۱	-
۲	به رسمیت نشناختن مدارک تحصیلی دانش‌آموختگان در سطح ملی و بین‌المللی	۱۱	-
۳	نارضایتی بخش صنعت از دانش‌آموختگان دانشگاهی	۱۲	-
۰۲	وضعیت شورای تحول		
۱	کم‌کاری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و طولانی بودن فرایند تدوین و بازنگری منجر به شکل‌گیری شورای تحول	۱	-
۲	ناهماهنگی میان بخش صنعت، جامعه و دانشگاه (ارتباط حداقلی بین نیاز بازار و برنامه درسی)	۱۶	۱۲
۳	ضرورت مشارکت حداکثری ذینفعان حوزه بازار کار در تدوین	۱۲	-
۴	عقب ماندن پیشرفت صنعت و بازار کار از پیشرفت دانشگاه‌ها	۱۱	۱۲
۵	نامعلوم بودن نیاز بازار و ناآگاهی آن در بهره‌گیری از دانش	۱۱	-
۰۳	فشار سیاسی		
۱	دوگانگی‌های موجود بین سیاست‌های وزارت علوم و دانشگاه با تصمیمات شورای عالی انقلاب فرهنگی	۱۲	-
۲	تحت فشار بودن وزارت علوم با نهادهای سیاسی (تأثیر از فضای اقتصادی، اجتماعی و سیاسی حاکم بر کشور)	۱۱	-
۳	تغییر آیین‌نامه‌ها متأثر از تغییر دولت‌ها	-	۱۱

بر اساس جدول ۵، وضعیت بازار کار کنونی که حاکی از ناهماهنگی میان بخش صنعت، جامعه و دانشگاه، نبود مشارکت ذینفعان حوزه بازار کار در تدوین و ضرورت افزایش حداکثری آن، عقب ماندن پیشرفت صنعت و بازار کار از پیشرفت دانشگاه‌ها و نامعلوم بودن نیاز بازار کار و ناآگاهی آن در بهره‌گیری از دانش‌آموختگان است، بیشترین میزان مداخله را در واگذاری اختیار و مسئولیت به دانشگاه‌ها داشته است. با وجود این، وضعیت شورای تحول کم‌اهمیت‌ترین عنصر اثرگذار در این مهم بوده است. یکی از مخاطبان مصاحبه‌شونده در پژوهش حاضر در خصوص تأثیر شورای تحول در برنامه‌ریزی، چنین تبیین کردند که "کم‌کاری وزارت علوم و طولانی بودن فرایند تدوین و بازنگری منجر به شکل‌گیری شورای تحول شد. تا سال ۹۴ آنچه در شورای تحول تصویب می‌شد، در دانشگاه‌ها اجرا می‌شد. پس از آن، در خصوص ۱۶ رشته واگذار شده به شورای تحول، یا برنامه ابلاغی شورای تحول باید اجرا می‌شد یا در صورت تدوین برنامه توسط دانشگاه، پیش از اجرا، تصویب کارگروه مربوط به شورای تحول را می‌طلبید. شورای تحول از برنامه‌های خوب دانشگاه‌ها استقبال خواهد کرد؛ شورای عالی انقلاب فرهنگی مسئولیت سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی را به شورای تحول واگذار کرده و بنابراین، تمرکززدایی و تفویض اختیارات از سوی شورای تحول به دانشگاه‌ها نیازمند مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی است (مصاحبه شماره ۱۸، آذر ماه ۱۳۹۷)."

یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان در خصوص برخی از مداخله‌گرها چنین بیان کرده است: "به نظر من با توجه به وضعیت اقتصاد ما که وابستگی به نفت دارد، پویا نبودن صنعت و ناهماهنگی بین بخش صنعت، جامعه و دانشگاه (ارتباط حداقلی بین نیاز بازار و برنامه درسی) آموزش عالی ایران هنوز لزوم تغییر در راستای استقرار یک الگوی مناسب جهت تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی را به‌طور واقعی احساس نکرده است" (مصاحبه شماره یک، شهریور ۱۳۹۷).

جدول ۶- کدگذاری باز، محوری و انتخابی (راهکارها) در تحلیل مصاحبه‌ها و پنل

ردیف	مقوله (کدگذاری محوری) / زیرمقوله (کدگذاری باز)	تعداد ارجاعات	
		مصاحبه	پنل
۰۱	چارچوب شیوه‌نامه همه‌جانبه تدوین برنامه درسی		
۱	توجه به تمام عناصر مؤثر در تدوین برنامه درسی	۲۱	-
۲	تدوین و بهینه‌سازی چارچوب کاربردی برنامه درسی برای دانشگاه	۱۲	۱
۳	پژوهش، طبقه‌بندی، یکسان‌سازی شایستگی‌های مورد نیاز دانش‌آموختگان در رشته‌های مختلف با توجه به دنیای متغیر و توسعه مادی، معنوی منطقه‌ای، ملی و جهانی و بازتاب آن در تدوین برنامه درسی و نحوه ارزیابی آن (ارتباط بین رشته‌ها)	۱۷	۱۳
۴	تدوین برنامه درسی با توجه به مأموریت‌ها و شرایط هر دانشگاه (قوت‌ها، تهدیدها، فرصت‌ها و ضعف‌های هر دانشگاه)	۱۳	۱
۵	تدوین برنامه درسی با در نظر گرفتن یادگیری اصول توسعه پایدار (اخلاقی، معنوی، فرهنگی، زیستی، اقتصادی و اجتماعی) در هر رشته	۱۳	-
۶	توجه به یادگیری‌های سطح دانش، بینش و مهارتی در تدوین برنامه	۱۱	-
۷	تدوین برنامه‌های درسی مبتنی بر بومی‌گرایی و آمایش سرزمین	۲۱	۱۳
۸	تدوین برنامه درسی مبتنی بر مسئله اشتغال‌پذیری و کارآفرینی	۱۳	۱۲
۰۲	بازنگری و بهبود فرایند		
۱	مکانیسم چرخه‌ای بازنگری و بهبود برنامه	۱۴	-
۲	اجرای جلسات بحث، بررسی و بازبینی رشته‌ها در دانشگاه‌ها و با حضور ناظر و توجیه علمی و منطقی و مکلف ساختن اعضای هیئت علمی برای امر تدوین برنامه به‌عنوان یک مسئولیت اجتماعی	۱۴	-
۳	بازنگری در دروس عمومی و اختیاری کردن آنها برای انتخاب واحدهایی برای تضمین آینده شغلی	۱۱	-
۴	تعیین تاریخ انقضا برای برنامه درسی (بازه زمانی برای بازنگری با توجه به نیاز بازار ملی و جهانی) و رشته‌ها/گرایش‌ها	۱۴	۱۳
۰۳	حمایتی		
۱	حمایت مالی (بودجه) و ستادی (قوانین) توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری	۱۳	۱۰
۲	تخصیص بخشی از بودجه کیفیت‌بخشی دانشگاه به حوزه اجرا و نوآوری	۱	-
۳	تعیین دستمزد به‌منظور ایجاد انگیزه در متولی تدوین و بازنگری و تشویق او در روند فرایند (در قالب طرح)	-	۶
۰۴	آموزشی، مشاوره‌ای و ارتقامجور		
۱	فعالیت بیشتر دانشگاه‌های علوم تربیتی و رشته‌های برنامه‌ریزی و مطالعات درسی و آموزشی برای مشاوره دادن به سایر کارگروه‌ها	۱۵	-

ردیف	مقوله (کدگذاری محوری) / زیرمقوله (کدگذاری باز)	تعداد ارجاعات	
		مصاحبه	پنل
۲	ایجاد کارگروه‌هایی برای راه‌اندازی دوره‌های آموزشی ارتقامجور و کارگاه‌های آموزشی در خصوص تدوین برنامه درسی	۱۴	۱۱
۰۵	سازماندهی (تشکیلاتی و مدیریتی)		
۱	ایجاد کارگروه تدوین برنامه درسی متشکل از متخصصان سنجش و ارزیابی، برنامه‌ریزی، پژوهش و متخصصان رشته‌ها در دانشگاه‌ها	۱۹	-
۲	تشکیل تیم مطالعات پشتیبان برای تهیه سند برنامه درسی هماهنگ با علم روز در هر رشته و رویکرد حاکم بر کشور و نیاز جامعه	۲۳	۱۱
۳	برگزاری جلسات دفاع دانشکده‌ها از برنامه درسی تدوین شده در شورای برنامه‌ریزی دانشگاه	۱۳	-
۰۶	مبتنی بر انعطاف‌پذیری		
۱	امکان تدوین چند برنامه یا طرح توجیهی برای یک رشته	۱۳	۱۲
۲	دادن اختیار به دانشجو در انتخاب واحدهای اختیاری از میان واحدهای تقویت‌کننده رشته و تخصص دانشجو یا رشته‌ها و تخصص‌های دیگر یا گرایش‌های انتخابی در رساله‌ها با در نظر گرفتن پیش‌نیازها	۱۲	۱۳
۳	واگذاری حق انتخاب دروس اختیاری به دانشجویان مبتنی بر نیازهای بومی	۱۱	-
۰۷	مبتنی بر اجرا و نظارت		
۱	ایجاد مکانسیم اعتباربخشی (ارزیابی صحیح برنامه‌ها و فعالیت دانشگاه‌ها توسط آژانس‌های اعتباربخشی معتبر بر اساس استانداردهای آموزشی داخل و خارج دانشگاه، هماهنگ‌کننده، مسئول کیفیت، ارزیابی از نحوه اجرای برنامه‌های درسی، مشاوره و داوری)	۱۶	۱۴
۰۸	افزایش رویکرد مشارکتی		
۱	ارتباط میان ذینفعان مختلف برنامه‌ریزی مشارکتی (استاد، دانشجو، مدیران، مجریان، برنامه‌ریزان، کارفرمایان، دانش‌آموختگان و ...)	۱۸	۱۱

مطابق با جدول ۶ مهم‌ترین راهبردهای پیشنهادی صاحب‌نظران پنل و مصاحبه به ارائه چارچوب همه‌جانبه تدوین و توسعه برنامه درسی دانشگاهی، راهکارهایی منعطفانه و مبتنی بر اجرا و نظارت اختصاص داشته است. در این میان، راهکارهایی همچون لزوم بومی‌نگری و آمایش سرزمین، ایجاد مکانسیم اعتباربخشی و تشکیل تیم مطالعات پشتیبان برای تهیه سند برنامه درسی، بیشترین میزان توجه را به خود معطوف ساخته‌اند. یکی از صاحب‌نظران مصاحبه‌شونده دیدگاه خود را در این خصوص بدین صورت تبیین کرده است: "در ابتدای برنامه درسی حتماً بایستی یک نیازسنجی انجام شده باشد؛ یعنی شما برنامه درسی را برای پاسخگویی به چه نیازی در جامعه می‌نویسید؟ ممکن است یک متخصص برای یک استان یا یک منطقه قابلیت‌ها و مهارت‌ها و دانش‌هایی را نیاز داشته باشد، بنابراین، دانشگاه می‌تواند یک برنامه درسی را بر اساس یک نیازسنجی که صورت می‌دهد تدوین کند، آن نیاز هدف برنامه درسی می‌شود. اگر نیاز در منطقه‌ای که تحت نفوذ و تحت مسئولیت شماست وجود دارد، اقدام کنید و اگر وجود ندارد، چرا اقدام می‌کنید و رشته‌ای را راه می‌اندازید که اصلاً به آن نیازی نیست" (مصاحبه شماره ۱۰، مهر ماه ۱۳۹۷).

درباره سند مطالعات پشتیبان، یکی از مخاطبان در پنل چنین بیان داشته است: "ابتدای برنامه‌ریزی درسی، سند مطالعات پشتیبان است که مبتنی بر این مطالعات دلالت‌های تغییر یا تدوین برنامه درسی لحاظ می‌شود. تطابق بین مطالعات پشتیبان و تغییرات برنامه درسی شاهد و گواه برای پذیرش یا عدم پذیرش برنامه درسی است. قسمت تعیین اسناد مانند اسناد راهبردی دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها در مطالعات پشتیبان قرار داده می‌شود. نقطه نظرات کنشگران بازار کار و اشتغال و محیط بیرونی دانشگاه نیز باید مورد توجه قرار گیرد" (صاحب‌نظر در پنل، آذر ماه ۱۳۹۷).

جدول ۷- کدگذاری باز، محوری و انتخابی (پیامدها) در تحلیل مصاحبه‌ها و پنل

ردیف	مقوله (کدگذاری محوری) / زیرمقوله (کدگذاری باز)	تعداد ارجاعات	
		مصاحبه	پنل
۰۱	کلان (سطح کشور و بین‌المللی)		
۱	همتراز شدن آموزش‌های ملی و بین‌المللی مبتنی بر تقاضاها و نیازهای منطقه، ملی و بین‌المللی	۱۳	-
۲	به رسمیت شناخته شدن برنامه‌های درسی و مدارک تحصیلی دانش‌آموختگان در سطح بین‌المللی	۱	-
۳	ارتباط و هماهنگی بیشتر میان دانشگاه، جامعه و صنعت	۱۳	-
۴	جلوگیری از دخالت‌های سیاسی در امور آموزش عالی	۱۱	-
۵	افزایش اعتماد به دانشگاه‌ها	۱۲	-
۶	تمرکززدایی و انطباق نظام تصمیم‌سازی با نظام تصمیم‌گیری	۱۵	-
۷	بهره‌گیری بیشتر از ظرفیت مدیریت کلان آموزش عالی در سیاست‌گذاری‌های کلان	۱۲	-
۸	کاهش هزینه‌های متولی‌گری (وجود نهادهای موازی)	۱۱	-
۰۲	خرد (سطح دانشگاه)		
۱	استقلال آکادمیک	۱۱	-
۲	افزایش اخلاق حرفه‌ای، دانش تخصصی و انعطاف‌پذیری دانشگاهیان در خصوص تدوین و بازنگری	۱۲	-
۳	پاسخگو و مسئول بودن دانشگاه در قبال عملکرد خود	۱۴	-
۴	پویایی و نوآوری برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها	۱۱	-
۵	ایجاد تعاملات افقی و رقابت سالم بین بخش‌ها و دانشگاه‌های مختلف و تقویت رویکرد خودرزیایی	۱۱	۱۰
۶	ترغیب دانشگاه‌ها به تدوین برنامه‌های درسی و افزایش حساسیت به آن (کار ارزشی تا مالی)	۱۱	-
۷	تشویق، تحرک و انگیزه در کنشگران (دانشجو و استاد)	۱۱	-
۸	افزایش ایده‌پردازی و توانمندی خلق محصول یا فرصت‌شناسی و غیره	۱۱	-
۹	تربیت دانشجویهای چندبعدی با توانمندی‌ها و قابلیت‌های بیشتر	-	۱۱

آنچه از نتایج جدول ۷ بر می‌آید، وجود داشتن دو وجه پیامدهای کلان و خرد ناشی از تفویض مطلوب اختیار به دانشگاه‌ها با بهره‌گیری از راهکارها و راهبردهای مؤثر است. از جمله عمده‌ترین این پیامدها می‌توان به تمرکززدایی و هماهنگی نظام تصمیم‌سازی با نظام تصمیم‌گیری، پاسخگو و مسئول بودن دانشگاه در قبال عملکرد خود، ارتباط و هماهنگی بیشتر میان دانشگاه، جامعه و صنعت و همترازی ملی و بین‌المللی آموزشی اشاره کرد. در یکی از مصاحبه‌ها این پیامدها این چنین پررنگ ابراز شده است: "به

اعتقاد من تفویض اختیار باعث تمرکززدایی، استفاده از ظرفیت مدیریت کلان آموزش عالی در سیاستگذاری‌های کلان، تشخیص بهتر نیاز جامعه در هر منطقه، توسعه منطقی آموزش عالی در دانشگاه‌ها و مناطق مختلف کشور و نهایتاً باعث انطباق نظام تصمیم‌سازی با نظام تصمیم‌گیری می‌شود. چون به باور من اگر تصمیم‌سازی کارشناسانه باشد، حتماً با تصمیم‌گیری منطبق می‌شود و این تفویض اختیار می‌تواند کمک کند" (مصاحبه شماره ۶، آبان ماه ۱۳۹۷).

یکی از صاحب‌نظران حاضر در پنل نیز در خصوص این پیامدها چنین بیان داشته است: "کارگروه‌های برنامه درسی و همکاران دفتر شورای عالی برنامه‌ریزی می‌توانند با استفاده از این چارچوب واحد و تفویض اختیار تدوین بر اساس آن بر امر تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی نظارت بهتری داشته باشند" (صاحب‌نظر در پنل، آذر ماه ۱۳۹۷).

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، تدوین برنامه درسی توسط دانشگاه‌ها به‌عنوان پدیده اصلی شناسایی شد و در مرکز توجه مدل پارادایمی قرار گرفت تا سایر زیرمقوله‌های به‌دست آمده از تحلیل مصاحبه‌ها و پنل پس از طبقه‌بندی حول مقوله‌های محوری و سپس، مقوله‌های انتخابی به آن مرتبط شوند. برخی از مهم‌ترین شرایط علی در مدل پارادایمی عبارت است از: توسعه و بلوغ برخی از دانشگاه‌ها و اعضای هیئت علمی آنها به‌عنوان یک نهاد تخصصی خودتنظیم، پاسخگو، خودگردان و نقش‌آفرین، استقلال آکادمیک بسیار ضعیف آنها، طولانی بودن روند نظارت و بازخورد از برنامه‌ها و ناهماهنگی بین فرایند تدوین و اجرای برنامه‌های درسی. در توضیح برخی از علل یادشده باید گفت که استقلال دانشگاه‌ها را اساساً میزان اختیارات لازم دانشگاه‌ها برای هدایت امور خود تعریف کرده‌اند و وجود آن را به دلایلی چون حق سنتی دانشگاه، پیچیدگی فعالیت‌های دانشگاه، کنترل و توازن در جامعه دموکراتیک و بهره‌وری و مسئولیت‌پذیری بیشتر لازم و ضروری می‌دانند (Razagh Marandi, 2015). هماهنگ با یافته‌های این پژوهش، در مطالعات گوناگون محققانی همچون ریچرت و تاچ (Reichert & Tauch, 2005) اثرهای مثبت این استقلال نهادی تأیید شده است. جاودانی و همکاران (Javdani, Tofighi, Tabatabai & Pardakhtchi, 2008) بر این باورند که مدیران نظام آموزش عالی ایران تمرکزگرایی، شکل نگرش استقلال آکادمیک و دیوانسالاری سنتی را جزو نقاط ضعف آموزش عالی ایران می‌دانند که با نتیجه پژوهش حاضر همخوانی دارد. درواقع، یکی از عوارض منفی سیاستگذاری متمرکز آن است که گروه‌ها و واحدهای علمی کوچک‌تر را از پاسخگویی در برابر وضعیت آموزشی خودشان رها می‌کند. از این رو، تفویض اختیار به‌دلیل افزایش مشارکت و مداخله و پاسخگویی، حرکت و قدمی در راه دموکراتیزه کردن نظام آموزش عالی است (مصاحبه شماره ۵، آبان ماه ۱۳۹۷) که در عین حال، می‌تواند خلاً ناکافی بودن اختیارات را نیز پوشش دهد و زمینه استقلال آکادمیک دانشگاه‌ها را فراهم آورد. بنابراین، به‌طور کلی، مطابق با نتایج پژوهش حاضر استقلال

آکادمیک، تمرکززدایی و هماهنگی نظام تصمیم‌سازی با نظام تصمیم‌گیری و پاسخگو و مسئول بودن دانشگاه در قبال عملکرد خود (ضمانت اجرایی برنامه‌های تدوین شده) از جمله پیامدهای تفویض اختیار برنامه‌ریزی به دانشگاه‌هاست.

بر اساس نتایج پژوهش، از مهم‌ترین شرایط زمینه‌ای دانشگاه‌های ایران در زمان تفویض اختیار در مدل پارادایمی پژوهش، نبود الگو و چارچوبی مشخص و کاربردی برای تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی، استادمحور بودن برنامه درسی و مقاومت استادان در برابر تغییر، ضعف عملکرد دانشگاه‌ها مانند نبود صلاحیت و آمادگی برخی از آنها برای ورود به فرایند تدوین برنامه درسی، نبود ساختار و نهادی مشخص برای تدوین برنامه‌های درسی، موازی‌کاری در امر برنامه‌ریزی درسی و تصمیم‌گیری برای اجرای آن در سیاست‌های آموزش عالی و تأکید بیش از حد بر بازنگری برنامه‌های درسی تا تدوین و کهنگی و ناکارآمدی برخی از رشته‌ها و دروس را می‌توان برشمرد.

طراحی چارچوب تدوین برنامه درسی مفید، همه‌جانبه و کارآمد در آموزش عالی به‌منظور تحقق اهداف ارزشمند آموزش عالی و کمک به اعضای هیئت علمی برای توانمندسازی آنها در صلاحیت حرفه‌ای تدوین برنامه درسی اهمیت خاصی دارد (Zeyneldin Mimand, Naderi, Shariatmadari & Seif, 2010) و به‌عنوان یکی از مهم‌ترین راهبردهای پیشنهادی از نظر صاحب‌نظران پژوهش حاضر بیشترین اتفاق نظر را داشته است. با این حال، حوزه تدوین و تغییر برنامه درسی آموزش عالی از نظر حوزه علمی قلمروی جوان، پویا و در حال رشد است که به‌شدت از آن غفلت شده است، بدین دلیل که تنوع و پیچیدگی محیط‌های آموزش عالی تهیه چارچوبی کلی و جامع با کاربرد وسیع را در موقعیت‌های مختلف با چالش روبه‌رو می‌کند (Vajari, Yemeni Duzi Sorkhabi, Arefi & Fardanesh, 2011). از این رو، تلاش برای تهیه آن تا کنون با تأخیر مواجه بوده، با آنکه در بسیاری از مطالعات پیشین و پژوهش حاضر بر آن تأکید شده است. از جمله لانبرگ^۵ (2000) به نقل از زین‌الدینی میمند و همکاران (Zeyneldin Mimand et al., 2010) با مطالعه موردی الگویی برای برنامه‌ریزی درسی مؤثر، به تجدید نظر در برنامه‌های درسی و اصلاح روش‌های تدریس در آموزش عالی توجه کرده است که با نتایج این پژوهش همخوانی دارد.

در توضیح استادمحوری بودن برنامه‌ها می‌توان گفت که اعضای هیئت علمی، به نقل از مازولی (Mazzoli, 2000)، در مطالعه بررسی ادراک هیئت علمی دانشکده‌ها و تأثیر زیاد آنها بر برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی بسیار حایز اهمیت هستند؛ اما این امر نباید به تبدیل استادان به حاکمان بلامنازع در کلاس درس و اجرای برنامه درسی بینجامد که این مهم از طریق نظارت و ارزشیابی دقیق و صحیح بر اجرای برنامه درسی و ایجاد زمینه فرهنگی مناسب مرتفع خواهد شد. با این توصیف، تدوین برنامه‌های درسی به فرایندی منسجم نیاز دارد که استاد نیز بخشی از این فرایند خواهد بود. به نقل از کریمی و

همکاران (Karimi, Nasr & Sharif, 2013) بسیاری از صاحب‌نظران برنامه درسی از جمله تابا^۶ و شواب و در بسیاری از مطالعات بر نقش مهم استاد در فرایند تدوین برنامه درسی، اجرا و ارزشیابی آن تأکید شده است. فرایند تدوین برنامه درسی شامل تشریح و تبیین کمیته‌ها، کارگروه‌ها، چگونگی آغاز و اجرای تدوین طی مراحل گام به گام، به‌عنوان بخشی از چارچوب تدوین برنامه درسی در واقع، این سردرگمی را کاهش می‌دهد و امکان نظارت دقیق را فراهم و موازی‌کاری‌ها را تا حدی کنترل می‌کند. در پژوهش مهرمحمدی (Mehr Mohammadi, 2007) ضمن تأیید نبود چارچوب مشخص فرایند تدوین برنامه درسی، رویکرد پیشنهادی بدین صورت ارائه شده است که چارچوب تدوین برنامه درسی باید به‌عنوان یک پروژه مطالعاتی در سطح دانشگاه‌ها به رسمیت شناخته شود و از آن حمایت شود. بدون تردید، رسمیت یافتن این فعالیت به‌عنوان یک فعالیت معتبر پژوهشی می‌تواند زمینه اقبال بیشتر استادان و مشارکت جدی‌تر آنان در این عرصه را در پی داشته باشد.

در خصوص تأکید بیش از حد بر بازنگری برنامه‌های درسی تا تدوین و کهنگی و ناکارآمدی برخی از رشته‌ها و دروس، مطابق با پژوهش حسینی لرگانی (Hosseini Largani, 2019) مبنی بر شناسایی حوزه‌های جدید درسی و رشته‌ای در دانشگاه‌های برتر، ضمن تأیید نتیجه اخیر، روند تدوین و ایجاد رشته‌های جدید دانشگاهی در ایران با چالش‌های متعددی همراه بوده و در مقایسه با سایر کشورهای توسعه‌یافته با کم و کاستی‌های بسیاری همراه است. بر اساس آمار ارائه شده در این گزارش به‌طور کلی، تعداد رشته‌های بازنگری شده طی سال‌های اخیر از تعداد رشته‌های تدوین شده بیشتر بوده که پژوهش حاضر نشان می‌دهد که به برقراری تعادل مناسب و منطقی در این خصوص نیاز است. شاید بتوان دلیل این ادعا را در تعداد رشته‌های منسوخ شده در آموزش عالی دانست. با تدوین رشته‌های جدید و مطالعه رشته‌ها و برنامه‌های درسی منسوخ شده می‌توان تا حدود زیادی به بهبود برنامه‌های درسی کمک کرد. با این حال، روند منسوخ شدن برنامه‌ها و مواد درسی نیز مانند فرایند بازنگری و تدوین رشته‌های جدید به کندی پیش می‌رود. تعداد رشته‌های منسوخ شده در گروه‌های تحلیلی شش‌گانه بعد از سال ۱۳۹۳ تا به امروز در مجموع، ۹۷ رشته بوده که نیازمند توجه جدی است. یافته اخیر مطالعه حاضر با نتیجه مطالعه قبادی الوار و همکاران (Ghobadi Alvar, Mousavi, Sepahvand & Vahdati, 2018) مبنی بر منسوخ شدن دانش و مهارت منابع انسانی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین خطرهای منابع انسانی در آموزش عالی همخوانی دارد.

بر اساس نتایج پژوهش، شرایط مداخله‌گری نیز بر امر تفویض اختیار و به‌تبع آن تدوین برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها اثرگذار است، از جمله وضعیت بازار کار کنونی و ناهماهنگی میان بخش صنعت، جامعه و دانشگاه، نبود مشارکت ذینفعان حوزه بازار در تدوین و ضرورت افزایش حداکثری آن، نامعلوم بودن نیاز بازار کار و ناآگاهی آن در بهره‌گیری از دانش‌آموختگان. گفتنی است که ارتباط دو نهاد دانشگاه و صنعت از

ضروری‌ترین مناسبات هر جامعه است که به رشد و شکوفایی این دو نهاد و نیز ارتقا و بهبود شرایط کلی جامعه می‌انجامد که تجربه کشورهای مختلف این امر را تأیید می‌کند (Feuzat & Taslimi Tehrani, 2007). مطابق با بخشی از نظرهای دانشجویان دانشگاه تهران در مطالعه شیری (Shiri, 2015) که این‌گونه بیان کرده‌اند: "به‌رغم دانشگاه‌های روز جهان که برای کسب پول و تجاری کردن علم خود به دنبال صنعت و شرکت‌ها می‌روند، در ایران دانشگاه‌ها در خواب فرو رفته‌اند. مشکل اساسی این است که اولاً صنعت به دنبال دانش دانشگاه‌ها نیست و به بیانی، به آن نیاز ندارد و دوم اینکه این دانش تولید شده متناسب با نیازهای جامعه یا صنعت نیست. درواقع، از یک سو صنعت اصولاً دانشگاه را فاقد توان رفع نیازمندی‌های خویش می‌شناسد، چرا که اعتبار علمی دانشگاه را بالا نمی‌بیند و از سوی دیگر، دانشگاه صنعت را غیرعلمی می‌داند، به‌طوری که شیوه کاربست تحقیقات را در بسیاری از موارد نمی‌داند. علت این امر هم در عدم اعتقاد به محوریت علم و دانش در جامعه و در سطوح تصمیم‌گیری است که نیازمند فرهنگ‌سازی گسترده است" (Shiri, 2015: 5)، ضمن همخوانی یافته اخیر با مطالعه مذکور، نبود احساس نیاز، هم در دانشگاه و هم در صنعت، برای ارتباط متقابل مهم‌ترین علتی است که در تبیین ضعف ارتباط بین صنعت-دانشگاه بر آن تأکید شده است. در مطالعه مشفق و نادری (Moshfeghi & Nadi, 2020) نیز پیوند دانشگاه و صنعت به‌عنوان یک مقوله بارز در طراحی الگوی اجرایی برنامه درسی دانشگاه کلاس جهانی تأیید شده است. بارت^۷ نیز به نقل از سلطانی و مهدی‌پور (Soltani & Mehdi-pour, 2015) در پژوهش خود به این موضوع تأکید دارد که در برنامه درسی دانشگاه علاوه بر دانش تخصصی و مهارت‌های مورد نیاز رشته تحصیلی دانشجویان، به کیفیت برنامه و همچنین تقاضای محیط بیرونی دانشگاه باید توجه شود.

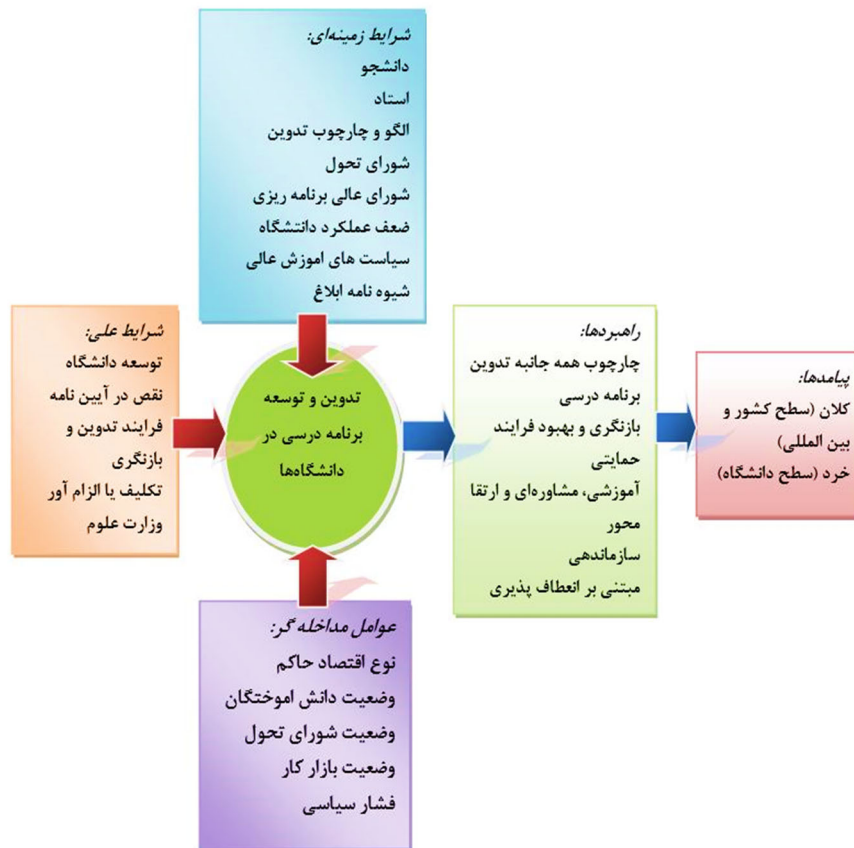
در بخش راهبردها و راهکارها در مدل پارادایمی پژوهش حاضر تدوین برنامه‌های درسی مبتنی بر بومی‌گرایی و پژوهش، طبقه‌بندی، یکسان‌سازی شایستگی‌های مورد نیاز دانش‌آموختگان در رشته‌های مختلف با توجه به دنیای متغیر و توسعه در این خصوص به‌عنوان راهبردهای اساسی توسط صاحب‌نظران مورد مطالعه برای هماهنگی با محیط بیرونی پیشنهاد شده است. با این توصیف و مبتنی بر راهبردها/راهکارهای مدل پارادایمی مطالعه حاضر، نیازسنجی و بهره‌گیری از مشارکت حداکثری ذینفعان در شناسایی نیازها و تدوین برنامه درسی مطابق با نظر آنها از اولویت‌های راهبردی برای حرکت دانشگاه‌ها در مسیر درست تحویل اختیار برنامه‌ریزی درسی و ایجاد پل ارتباطی میان دانشگاه و محیط بیرونی محسوب می‌شود. با وجود این اهمیت، بسیاری از محققان معتقدند که آموزش عالی در این خصوص ناکارآمد عمل کرده و دارای نواقصی است (Karimi et al., 2013). شمار دانش‌آموختگان دانشگاهی بیکار شاید دلیلی بر این مدعا باشد. به اعتقاد داندریا و گوسلینگ (Danderea & Gosling, 2001)، لانگ‌ورث (Longworth, 2004) و راولی و همکاران (Rawley, Lujan & Dolence, 2004) مهم‌ترین

7. Barnett, 2009

مسئله در این بحران، تأکید بر حدس و گمان دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی و بی‌توجهی به لزوم نیازسنجی با روش‌های علمی است. این کار موجب شده است تا پیشنهادها، راهبردها و تصمیم‌گیری‌ها غیر واقع‌بینانه و بدون تئوری زیربنایی باشد و به اعتقاد راولی و همکاران (Rawley et al., 2004) موجب جدایی آموزش عالی از جامعه و صنعت شده است. از این رو، نیازسنجی واقعی می‌تواند در برقراری ارتباط دانشگاه، صنعت و جامعه نقش بسیار مهمی داشته باشد. لزوم بومی‌نگری نیز در این امر بی‌تأثیر نیست. در نتایج تحلیل پنل نیز بومی‌نگری در قالب راهکاری به‌منظور عدم الگوبرداری کامل از مدل‌های برنامه‌درسی کشورهای دیگر و ارتباط آموزش عالی با جامعه تأیید شده است. کریمی و همکاران (Karimi, et al., 2013) نیز کپی‌برداری از برنامه‌های درسی را موجب وارد شدن آسیب‌های جدی به برنامه‌های درسی مثل رشد نگاه سهل‌انگارانه به برنامه‌درسی، نه تنها میان اعضای هیئت علمی، بلکه حتی در سطوح بالاتر برنامه‌ریزی، رواج غرب‌گرایی و فاصله گرفتن از دانش و فرهنگ بومی کشور، فاصله گرفتن برنامه‌های درسی با دانش روز دنیا و نیازهای جامعه می‌دانند. در این مطالعه پیشنهاد شده است که در صورت نیاز به الگوبرداری به جای کپی‌برداری، باید یک گروه ویژه از کسانی که با فرهنگ شرق و غرب به‌خوبی آشنا هستند، برنامه‌های درسی دانشگاه‌های معتبر را مطالعه و نقد کنند و نقاط مثبت و منفی آنها را توضیح دهند و جدا سازند و سپس، طرح جدید و خلاقانه‌ای را برای برنامه‌درسی و راهبردهای متناسب با شرایط کشور تهیه کنند. این موضوع با یافته‌های مطالعات پشتیبان به‌عنوان راهکار در پژوهش حاضر همخوانی دارد. این مهم مبتنی بر نتایج پژوهش حاضر موجب پیامد مثبت هم‌تراز شدن آموزش‌های ملی و بین‌المللی مبتنی بر تقاضاها و نیازهای منطقه، ملی و بین‌المللی و پویایی و نوآوری در برنامه‌های درسی می‌شود. مشفق و نادى (Moshfeghi & Nadi, 2020) مبتنی بر منطقه‌محور بودن برنامه‌های درسی در الگوی اجرایی برنامه‌درسی دانشگاه کلاس جهانی نیز نتیجه‌خیر را تایید می‌کنند.

درنهایت، پس از اجرای روش تحلیل محتوا در نظریه داده‌بنیاد، مدل پارادایم پژوهش تدوین شد (شکل ۱). شرایط علی که موجب تفویض اختیار تدوین و توسعه برنامه‌های درسی به دانشگاه‌ها می‌شود، شامل توسعه و بلوغ دانشگاه‌ها، ضعف عملکرد در ساختار تدوین، دانشگاه و کمیته‌های برنامه‌ریزی و جنبه تکلیف و الزام‌آوری چنین تصمیمی است. شرایط زمینه‌ای شرایطی است که در آن فرایندها و تعاملات برای پاسخگویی به پدیده صورت می‌گیرد. مطابق با این شرایط، وضعیت موجود گواه ضعف عملکرد دانشگاه‌ها، نبود انگیزه کافی در دانشجویان، استادمحور بودن برنامه‌های درسی، نبود چارچوب مناسب و کاربردی تدوین با ویژگی‌های کامل و مواردی از این قبیل است و این وضعیت ضرورت تفویض اختیار به دانشگاه‌ها را آشکار می‌کند. از طرفی، شرایط مداخله‌گر شرایطی کلی است که بر چگونگی فرایندها و راهبردها تأثیر می‌گذارند و موجب تشدید یا تضعیف پدیده‌ها می‌شوند. این شرایط اثرگذار شامل نوع اقتصاد حاکم بر جامعه، وضعیت دانش‌آموختگان آن و بازار کار است که در این تفویض اختیار نقش مؤثری داشته‌اند و بار اصلی مسئولیت را بر عهده دانشگاه‌ها می‌گذارند. راهبردها/راهکارها بیانگر رفتارها و تعاملاتی هستند که تحت تأثیر شرایط مداخله‌گر و زمینه‌ای حاصل می‌شوند. در این مدل به‌منظور حل مشکلات پیش رو و

به منظور افزایش حداکثر کارایی دانشگاه‌ها در این تفویض اختیار، راهکارها و راهبردهایی باید در پیش گرفته شود. بدون شک، اتخاذ این راهکارها و راهبردها به پیامدهای مثبتی در سطح کلان و خرد منجر خواهد شد که امر تفویض اختیار را بهینه‌تر و نقش دانشگاه‌ها را در جامعه کارآمدتر خواهد کرد. پیامدها نتیجه و حاصل تعاملات و راهبردها هستند.



شکل ۱- مدل پارادایمی تدوین و توسعه برنامه درسی دانشگاهی (منبع: مطالعه حاضر)

پیشنهادها

به طور کلی، از آنجا که بسیاری از راهکارهای پیشنهادی تدوین برنامه درسی در قالب راهبردهای منتج از نظریه داده‌بنیاد ارائه شده است، مبتنی بر یافته‌های پژوهش و تجربه‌های محققان چند پیشنهاد اساسی کلی به منظور پیشبرد درست و بهینه تفویض اختیار و به عبارت بهتر، به باور نگارنده تحویل بهینه اختیار به دانشگاه (دانشگاه مسئول) در امر مهم برنامه‌ریزی درسی ارائه شده است:

۱. در خصوص راهکار چارچوب همه‌جانبه تدوین برنامه درسی، با توجه به نبود چارچوب مشخصی برای طراحی و تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی در آموزش عالی و بی‌توجهی به تمام عناصر برنامه درسی در تدوین برنامه‌های موجود، چارچوب جامعی باید طراحی و اعتبارسنجی شود و تمام عناصر و معیارهای موجود در چارچوب مذکور به‌صورت دقیق، صحیح، واقع‌گرایانه و حقیقت‌مدارانه پیش از تدوین برنامه‌های درسی مد نظر قرار گیرد و از حداکثر ذینفعان برنامه‌های درسی در تهیه و تدوین برنامه‌های مبتنی بر آن چارچوب بهره گرفته شود. از طرفی، دانشگاه‌ها می‌توانند برنامه‌های درسی و سرفصل‌های هر درس در رشته‌های مختلف را با هم به اشتراک بگذارند و از تجارب یکدیگر بهره ببرند.
۲. مبتنی بر راهکارهای اجرا و نظارت، به دلیل نظارت ناکافی بر اجرای برنامه‌های درسی توسط دانشگاه (حلقه مفقوده واگذاری و تدوین و بازنگری) و تخصص‌های ناکافی در تدوین این مهم، ایجاد مکانسیم‌های اعتباربخشی معتبر به‌منظور ارزیابی صحیح برنامه‌ها و فعالیت اجرایی دانشگاه‌ها در این زمینه، هماهنگ‌کننده، مسئول کیفیت، مشاوره و داوری برنامه‌های درسی علاوه بر نقش نظارتی و پایش منظم شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی و نیز ایجاد مکانسیم‌های ارزیابی این آژانس‌های اعتباربخشی بر اساس استانداردهای ملی و بین‌المللی پیشنهاد می‌شود.
۳. در خصوص راهکارهای حمایتی، برای تشویق افراد درگیر در تیم طراحی و تدوین برنامه‌های درسی گروه‌های آموزشی دانشگاه، افزایش تعهد و تعامل مشارکت‌طلبانه بیشتر آنها با تیم و ضمانت اجرایی برنامه‌ها به شیوه مقتضی، حمایت مالی (بودجه برنامه‌ای) و ستادی (قوانین) توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و تخصیص بخشی از بودجه کیفیت‌بخشی دانشگاه به حوزه اجرا و نوآوری در آموزش و بهینه‌سازی نظام پرداختی بر اساس شایستگی‌ها و رویکرد رقابتی پیشنهاد می‌شود.
۴. بر اساس راهکار افزایش رویکرد مشارکتی، تعریف یک نظام و ساختار درست مشارکت و همکاری در فرایند سازمانی دانشگاه‌ها، تشویق دانشگاه‌ها به ارائه خلاقانه‌ترین ساختارهای مشارکتی و معرفی الگوهای موفق در ارائه این ساختارها، تشکیل اتاق‌های مشارکت برای هم‌افزایی بیشتر و ارتباط بیشتر ذینفعان برنامه‌های درسی از درون و بیرون دانشگاه، تنظیم ساختار بازخورد نوع مشارکت در تنظیم برنامه‌های درسی موفق و ایجاد نظام نظرسنجی پیشنهاد می‌شود.
۵. مبتنی بر راهکار آموزشی، مشاوره‌ای و ارتقامجور، تشکیل پایگاه‌های مداوم ارائه خدمات مشاوره‌ای-آموزشی و کارگاهی تدوین، ارزیابی، بازبینی و بازنگری برنامه درسی داخل دانشگاه‌ها، اصلاح روش‌های آموزشی متناسب با نوع برنامه‌ها و ارزیابی مداوم این پایگاه‌ها به‌منظور ارتقا و به‌روزرسانی آنها پیشنهاد می‌شود.

References

1. Abbaszadeh, M. (2012). A reflection on the validity and reliability of qualitative research. *Applied Sociology*, 23 (1, 45), 19-34 (in Persian).

2. Applebee, A.N. (1996). *Curriculum as conversation: Transforming traditions of teaching and learning*. US: University of Chicago Press.
3. Bosire, J.N. (2015). Management of university curriculum in a rapidly changing environment: Challenges and prospects. *International Journal of Academic Research and Review*, 3(2).
4. Beauchamp, G.A. (1968). *Curriculum theory*. Wilmette, III.: The Kagg Press.
5. Binesh, M., Bakhtiari, M., & Navidbakhsh, S. (2016). Review of university curriculum, decision makers and factors affecting it. *Journal of Management and Accounting Studies*, 2(3), 1-164 (in Persian).
6. Christensen, C.M., & Eyring, H.J. (2011). *The innovative university: Changing the DNA of higher education from the inside out*. US: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
7. Corbin, J.M., & Strauss, A.L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
8. Danderea, V., & Gosling, D. (2001). Joining the dots: Reconceptual educational development. *Active Learning in higher education*, 2 (69), 43- 55.
9. Faiz, A., & Shahabi, A. (2010). Evaluation and prioritization of barriers to the relationship between university and industry: (Case study of Semnan city). *Quarterly Journal of Educational Leadership and Management*, 12, 97-124 (in Persian).
10. Feuzat, I., & Taslimi Tehrani, R. (2007). Sociological study of the relationship between university and industry in Iran today. *Journal of Humanities*, 53, 267-288 (in Persian).
11. Ghobadi Alvar, A., Mousavi, S.N., Sepahvand, R., & Vahdati, H. (2018). Identification of human capital components affecting the brand of Islamic Azad Universities using fuzzy Delphi technique. *Journal of Research in Educational Systems*, 12, 337-451 (in Persian).
12. Hosseini Largani, S.M. (2019). *Identifying new courses and fields in the world's top universities and providing suggestions for Iranian universities* (Special Report). Tehran: Institute of Higher Education Research and Planning (in Persian).
13. Javdani, H., Tofighi, J., Tabatabai, S.M., & Pardakhtchi, M.H. (2008). Investigating the management status of Iran's higher education system from the perspective of senior managers: Past, present, future. *Quarterly*

- Journal of Research and Planning in Higher Education*, 14 (2, 48), 139-161 (in Persian).
14. Ju, M.K., Sim, M.K., & Son, S.Y. (2018, May). A study on nursing students' knowledge, attitude, and educational needs for brain-death organ transplantation and donation and intent to donate organs. In *Transplantation proceedings* (Vol. 50, No. 4, pp. 1187-1191), Elsevier.
 15. Karimi, S., Nasr, A.R., & Sharif, M. (2013). Requirements and challenges of higher education curriculum with learning community approach. *Two-Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 4 (8), 89-126 (in Persian).
 16. Karimi, P., & Nasr, A.R. (2013). Methods of analyzing interview data. *Research*, 4 (1, 7), 71-93 (in Persian).
 17. Khandaghi, M., & Amin, M.A. (2011). Designing a regional curriculum planning system for education in the Islamic Republic of Iran. *Curriculum Studies*, 6 (23), 76-109 (in Persian).
 18. Khan, M.A., & Law, L.S. (2015). An integrative approach to curriculum development in higher education in the USA: A theoretical framework. *International Education Studies*, 8(3), 66-76.
 19. Khosravi, M., & Armani, M. (2015). A model for implementing innovation in the curriculum of the higher education system. *Innovation and Value Creation*, 7, 65-84 (in Persian).
 20. Kiai, S. M., Musapour, N.A., Fathi Vajargah, K., & Khorasani, A. (2018). The evolution of curricula in the Iranian higher education system. *New Educational Thoughts*, 14 (2), 41-76 (in Persian).
 21. Kimball, B.A. (1986). *Orators & Philosophers: A History of the Idea of Liberal Education*. New York: Teachers College Press NY 10027.
 22. Lattuca, L.R. (2007). Curricula in international perspective. In *International handbook of higher education* (pp. 39-64). Springer, Dordrecht.
 23. Lattuca, L.R., & Stark, J.S. (2009). Learners. *Shaping the College Curriculum*, 145-181.
 24. Litosseliti, L. (2013). *Application of focal groups in research (especially think tanks)*. Translated by F. Haghighi Irani and A. Ebrahimi Loya. Tehran: Alam (in Persian).
 25. Longworth, N. (2004). *Lifelong learning in action; transforming education in the 21st century*. London and New York: Routledge Flamer.

26. Lunenburg, F.C. (2011). Key components of a curriculum plan: Objectives, content, and learning experiences. *Schooling*, 2(1), 1-4.
27. Ornstein, A.C., & Hunkins, F.P. (2004). Curriculum-Foundations, Principles, and issues Foerth Edition. US: Pearson Higher Ed.
28. Mazzoli, J.A. (2000): Faculty perceptions of influence on the curriculum in higher Education. (Ph.D thesis). US: University of South Carolina.
29. Mehr Alizadeh, Y., & Natli, M.A. (2006). Globalization and its implications for educational planning in Iranian universities. *Sharif Magazine (Special Information Technology)*, 74-67 (in Persian).
30. Mehr Mohammadi, M. (2007). An analysis of the policy of reducing the focus on curriculum planning in Iranian higher education: Necessities and opportunities. *Higher education in Iran*, 1 (3), 18-1 (in Persian).
31. Ministry of Education and Employment (2012). A national curriculum framework for all. Malta: Salesian Press.
32. Mirkamali, S.M., Ezzati, M., & Naseri, S. (2016). Investigating the relationship between managers' attitudes toward innovation and organizational learning in district 1 Schools from Shahrerey. *Journal of Educational Management Innovations*, 43, 65-82 (in Persian).
33. Mohsenpour Kobria, H., Fathi Vajargah, K., Arefi, M., & Khorasani, A. (2017). Explaining the background conditions in order to promote the culture of curriculum planning in Iranian universities and institutions of higher education. *Quarterly Journal of New Approach in Educational Management*, 8 (4, 32), 323-344 (in Persian).
34. Moshfeghi, N., & Nadi, M.A. (2020). Designing a world class university curriculum implementation model in Iranian higher education based on grounded theory. *Research in Curriculum Planning*, 17 (38, 65), 49-60 (in Persian).
35. Naghdi, M., Shahtalebi, B., & Nadi, M. (2020). Identifying the components of education and human capital development in the transition from the traditional university to the future university by mixed method. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 26 (1), 51-75 (in Persian).
36. Nili Ahmadabadi, M.R. (2009). An analysis of decentralization policy in the two ministries of science, research and technology and health, treatment and medical education with emphasis on the regulations for delegating curricula to universities. *Educational Strategies in Medical Sciences* (in Persian).

37. Noorabadi, S., Ahmadi, P., Dabirii Isfahani, O., & Farasatkah, M. (2014). Necessity and possibility of changing the approved curriculum of the Iranian higher education system to an integrated curriculum (Case study: Educational management orientation, undergraduate course). *Education and Evaluation*, 25 (7), 35-51 (in Persian).
38. Noroozadeh, R., Mahmoudi, R., Fathi Vajargah, K., & Naveh Ibrahim, A. (2006). Status of the contribution of universities in the review of curricula approved by the High Planning Council. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 20, 92-71 (in Persian).
39. Razagh Marandi, H. (2015). Effective institutional autonomy in public universities in Iran: A necessity for mobility in globalized environment. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 20 (4), 1-28 (in Persian).
40. Rawley, D.J., Lujan, H.D., & Dolence, M.G. (2004). *Strategic change in colleges and universities: Planning to survive and prosper*. Translated by H. R. Arasteh, Tehran: Imam Hassan University Publications (in Persian).
41. Reichert, S., & Tauch, C. (2005). Trends IV: European universities implementing bologna.
42. Roberts, P. (2015). Higher education curriculum orientations and the implications for institutional curriculum change. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 542-555.
43. Salimi, L., Keshti Aray, N., & Fathi Vajargah, K. (2014). Explaining the evolution and reform of the higher education curriculum system after the Islamic Revolution in Iran. *Two-Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 5 (9), 52-73 (in Persian).
44. Shafi, M., Rahman Poori, M., & Bahadori, M. (2012). Investigating barriers and strategies for the relationship between industry and university (Case study: Greater Tehran power distribution company). *Quarterly Journal of Innovation and Value Creation*, 1, 1-14 (in Persian).
45. Shiri, H. (2015). Investigating the relationship between university and industry and its challenges: A qualitative study among students of the University of Tehran. *Journal of Industry and University*, 8 (29 and 30), 1-9 (in Persian).
46. Singh, S.K. (2008). Role of leadership in knowledge management: A study. *Journal of Knowledge Management*, 12(4), 3-15.

47. Soltani, A., & Mehdipour, N. (2015). Application of applied, national, global, theoretical components and curriculum development in humanities curricula from the perspective of faculty members (Case: Shahid Bahonar University of Kerman). *Journal of Curriculum Research, Iranian Association of Curriculum Studies*, 5 (2), 47-71 (in Persian).
48. Style, E. (1988). Curriculum as window and mirror. *Listening for all voices: Gender balancing the school curriculum*, 6-12.
49. Strauss, A.L., & Corbin, J.M. (1994). *Grounded theory methodology: An overview*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Research (pp. 275-275). Thousand Oaks, CA: Sage.
50. Suri, H. (1999). *The process of synthesising qualitative research: A case study*. Melbourne: Annal Conference of the Association for Qualitative Research.
51. Vajari, T.D., Yemeni Duzi Sorkhabi, M., Arefi, M., & Fardanesh, H. (2011). Conceptualization of higher education curriculum planning patterns (experiences and achievements). *Research in Curriculum Planning*, 8 (2, 30), 48-62 (in Persian).
52. Veltri, N.F., Webb, H.W., Matveev, A.G., & Zapatero, E.G. (2011). Curriculum mapping as a tool for continuous improvement of IS curriculum. *Journal of Information Systems Education*, 22(1), 31.
53. Yamani, N., Nasrasfahani, A.R., & Sabri, M.R. (2009). The trend of revising the curricula of medical sciences in the country. *Curriculum Studies*, 4 (3), 281-308 (in Persian).
54. Young, M. (1999). The curriculum as socially organized knowledge. *Learning and Knowledge*, 56-70.
55. Zeyneldin Mimand, Z., Naderi, E.A., Shariatmadari, A., & Seif Naraghi, M. (2010). Presenting a curriculum development guide model based on examining the awareness of the faculty members of the Islamic Azad University of Kerman branch of the basic axis of curriculum planning. *Quarterly Journal of Educational Leadership and Management of the Islamic Azad University of Garmsar Branch*, 4 (4), 99-128 (in Persian).