

An analysis of understanding curriculum in higher education studies in Iran¹

Hamed Kamali², Mohammad Yamani Duozi Sorkhabi³ and Mahbobeh Arefi⁴

Received: Nov.16.2020

Accepted: Jul.19.2021

Abstract

The meaning and importance of the curriculum in higher education in connection with the developments of higher education in the social field, has undergone fundamental changes. Hence, the question is how such a situation is represented in the Iranian context? Therefore, the focus of the present study was on the analysis of how to understand the curriculum in Iranian higher education studies using a phenomenological approach. In this context, curriculum studies in Iranian higher education was collected in the last decade by the systematic review method. Using a purposeful sampling technique, 57 articles were selected and qualitatively analyzed in two levels of open and axial coding. As a result, four ways of the understanding curriculum in selected articles, were identified, defined and explained by experimental examples: 1) task-oriented understanding, 2) responsive understanding, 3) project-oriented understanding and 4) learning- research understanding. These ways of understanding were defined and explained by citing empirical examples. The common denominator of the three primary ways is that it dominates the traditional and limited meaning of the curriculum (mechanisms for selecting, organizing and transferring knowledge in a course of study) on the intellectual foundations of curriculum studies in Iranian higher education. Also, the quasi-learning way indicates the dominance of the limited and traditional meaning of the curriculum on the intellectual foundations of the limited number of studies that have studied the curriculum in higher education is based on its broad meaning (the social process of understanding and developing meaningful learning experiences). As a result, understanding the curriculum in Iranian higher education studies is involved in the dogmatism of traditionalism, which can seriously jeopardize its usefulness for the excellence of university education and learning. This study can help to rethink

1. This study was based upon Ph.D. dissertation in the field of higher education at Shahid Beheshti University.

2. Ph.D. Student in Higher Education with concentration in curriculum, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

3. Professor, Faculty of Education Sciences & Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. *Corresponding author:* ✉ m.yamanidouzi@gmail.com

4. Associate professor, Faculty of Education Sciences & Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

the understanding and intellectual flow of the higher education field of study in order to get out of such an intellectual dogmatism.

Keywords: Higher education, Understanding curriculum in higher education, Curriculum studies in higher education, Curriculum transformations in higher education.

Introduction

The curriculum in higher education is a familiar concept to academics and is generally understood as an obvious concept that has a clear and common meaning for all. While such an assumption is incorrect due to the fact that in reality, the meaning and importance of the curriculum in higher education has undergone increasing changes and variations due to the evolution of higher education in social fields. In this regard, some experts note that for many academics, the curriculum is the mechanism of selecting and organizing knowledge in a course that results in the creation of a set of measurable content and learning experiences in a time frame. And a specific place is passed on to students as consumers (Carroll, 2018; Yung, 2007, p. 40; Walker, 1990; Cronbell).

This mechanism was reflected as a technical fact in the elite higher education course. This means that the construction of the curriculum in a unity of thought was done by a small group of technical experts and as a written framework as a command of the teaching and learning process to provide students with systematic access to knowledge of knowledge communities to reproduce the consensus elite Did. According to Johnson (2014), this written framework was considered as an elective tradition that one generation passed through and passed on to the next.

With the formation of mass higher education, the logic and nature of curriculum development in higher education changed and diversified. In this regard, Trow (2006) states that a diverse range of trends and stakeholders (government, business and industry, professional institutions and students) with multiple and competing ideological, political and economic programs, all in an attempt to influence their own weight and influence on the form and nature of the curriculum emerged in higher education. As a result, the curriculum was reflected in higher education as an agile system. Meaning that the university curriculum in relation with the field and under the influence of the market considerations in a flexible manner and with the presence of various stakeholders and is delivered to students as its customer in various and attractive forms.

In this context, it was suggested that everyone could offer a different definition of the curriculum based on their purpose (Linden, Anal, Quatta, 2017).

Schwartz (2011) also argues that the curriculum is often shaped by the philosophy and nature of higher education institutions.

In any case, what unites such pluralism in the sense of the curriculum in higher education is the result that it is presented in the form of a written framework consisting of a set of measurable learning topics, content, and experiences in a course of study. The conclusion that the fundamental critics hold is that it fails in terms of effectiveness. Reasons for this failure include its knowledge-reducing approach, disrupting the ownership of learning, restricting academic freedom due to its bureaucratic structure, the static and backwardness in the socially changing system, the discourse gap in its construction, and encouraging insensitive personal rationality. accordingly, the idea of a curriculum was introduced as a process. In this sense, the curriculum in higher education means the continuous process of understanding and developing meaningful learning experiences in learning situations, forming an organic scientific event with the team action of scientific actors (Bridges, 2000; Barnett, 2005; Hicks, 2018).

on the one hand, the process means fluidity and continuity in the formation of the higher education curriculum, showing that it is dynamic and current. On the other hand, the scientific and organic nature of this process also emphasizes that the curriculum in higher education is a natural and original event that is formed in intellectual and cognitive interactions between scientific actors and as a result of external interventions and ideologies in a bureaucratic structure in Its formation does not interfere. However, the key feature of the curriculum in this perception is to reject the use of pre-determined measurable learning goals and outcomes in the curriculum and to pay attention to the student's role in making their learning unique in the learning situation. In fact, the desire for open, creative and critical learning opportunities and the emergence of learning experiences in scientific communication among scientific actors is the main stimulus of this semantic spectrum (McCernan, 2008). In this context, the question is whether Iranian higher education has understood such fundamental changes in the meaning of the curriculum? In more detail, how are these developments understood in curriculum research in Iranian higher education?

Methodology

the study adopted phenomenology method. the target population includes curriculum research in higher education over the past decade. The search and identification of this information community was done with the systematic review technique. Finally, utilizing purposive sampling method, 57 scientific research articles were selected. The content body of the selected research was analyzed using the Strauss and Corbin qualitative data analysis technique with

the focus on two levels of open and axial coding. These analyzes were based on the key question of what understanding of the curriculum these studies were based on. In other words, how is the curriculum understood in these studies?

Findings

As a result of the content analysis of the selected articles based on the methodological framework of the study, four ways of understanding the curriculum in selected studies were identified, which are as follows:

Task-oriented understanding

Task-oriented understanding provides a technical and normative understanding of the curriculum in which the curriculum is considered as a set of content, knowledge and learning experiences derived from the structure of discipline knowledge selected by a small group of experts and presented as subjects. Students' access to the concepts and knowledge of epistemological communities is meant to be organized and assigned. This understanding of the curriculum is based on the meaning of the curriculum in higher education as a technical fact in which the academic curriculum as a product-oriented normative tool is based on shaping higher education inputs to expected outputs through a specific and planned process.

therefore, the curriculum is considered as a plan consisting of different types of knowledge that is defined with an external, task-oriented and retrospective approach and is offered to students in order to achieve measurable and specific learning goals and outcomes. Orientation of studies that have studied the curriculum in higher education based on this understanding, has focused on topics such as the structure of the curriculum, quality assessment and curriculum outcomes, design of curriculum patterns, curriculum revision.

Understanding accountability

In this way of understanding, the curriculum is considered as the most important tool of higher education in order to respond to the developments, challenges and environmental expectations at the local, regional, national and international levels. This understanding of the curriculum is rooted in the perception of higher education as a tool in the service of society and its subsystems, especially in the political and economic dimensions. This way of understanding the curriculum is also based on the meaning of the curriculum in higher education as a technical fact, with the difference from the task-oriented understanding that the criterion of value and orientation of knowledge that should be selected and organized in the curriculum is limited to knowledge structure. It is not a discipline but is derived from the needs, challenges and expectations of society and its subsystems. Therefore, the studies that are formulated and implemented based on this understanding of

the curriculum focus on examining the developments, challenges and expectations of the environment from higher education as the logic and orientation of the design and development of university curricula. In this context, a linear relationship is formed between the challenges and environmental expectations of higher education - changing the mission and goals of higher education - and the representation of these changes in academic curriculum planning to meet higher education challenges. For this reason, new orientations in curriculum planning such as strategic curriculum planning, sustainable curriculum planning, green curriculum planning, interdisciplinary curriculum, multicultural curriculum planning, entrepreneurial curriculum, international curriculum, and appears.

Project-oriented understanding

Project-oriented understanding provides a situational perception of the curriculum in which a context-based curriculum is created with the participation of all curriculum assistants and consideration of the impact of a variety of environmental factors. This understanding of the curriculum is supported by the changing student preferences, the rapid growth of technology, the professionalization of employment fields and the changing needs of the labor market, and the increasing development of people involved and interested in the curriculum. Creates a valuable measure of knowledge, how to select and organize curriculum content and topics. This understanding of the curriculum is based on the meaning of the curriculum in higher education as an agile system in which complex relationships between parts of the curriculum are considered based on internal and external interactions and influences. Orientation of studies based on this understanding of the curriculum formulated and implemented on topics such as the participation of curriculum assistants in curriculum design, complex relationships of curriculum elements, the relationship between the curriculum and the world of the labor market, attention to students' interests and needs In the curriculum as a customer, attention to the changing needs of the labor market in the selection of curriculum content and topics, curriculum marketing, the impact of internal and external factors on the curriculum, the relationship between the curriculum and social subsystems, the development of design process models The curriculum and .. has been focused.

Understanding pseudo-learning research

In the way of understanding learning research, the curriculum is considered as a process of continuous study and understanding of learning experiences in various texts, diverse and beyond educational frameworks in order to continuously improve the curriculum and learning in meaning. This way of understanding the curriculum is based on the meaning of the curriculum in

higher education as a process in which the curriculum is understood as an organic scientific event that is continuously shaped and reshaped in the learning situation and thus facilitates students' learning. Provides meaning in becoming continuously. A pseudo-understanding of the curriculum can be traced to the limited and selected studies of this study. This means that although the formulation of these studies is based on the understanding of learning research from the curriculum, but the process of their implementation has been in the tacit dominance of beliefs and traditional meaning of the curriculum (technical reality and agile system).

Conclusion

The common denominator of the three methods of understanding task-orientation, accountability and project-based them is based on the semantic spectrum of the curriculum as a mechanism for selecting, organizing and transferring knowledge in a study period. The difference is that the logic and nature of curriculum development are different between them. However, in these ways of understanding, the curriculum is often thought of as a physical entity that includes a set of documents including a list of content items and learning outcomes for a particular curriculum. A document that is intended as a collection of content items and results for a specific program to shape learning experiences and guide the work of academics. In other words, dependence on traditions prevails in the ways of understanding the curriculum in Iranian higher education studies. At the same time, the way of understanding learning research, which is based on the characteristics of the third generation of higher education curriculum, also shows that due to the implicit adherence to traditions, only its quasi-traceability can be traced in selected studies. As a result, understanding the curriculum in Iranian higher education research is involved in the dogmatism of traditionalism, which can seriously jeopardize its usefulness for the excellence of university education and learning.

The question is, what is the status of such traditionalist dogmatism in understanding higher education curriculum in selected research? Reasons for this dogmatism include factors such as blocking the identity of higher education in Iran, the lack of a common chapter between higher education and the curriculum in Iran, the dominance of translation in curriculum research in higher education in Iran, and the reproduction of traditionalist beliefs by researchers. In these circumstances, it is necessary to rethink the understanding and flow of the curriculum in higher education research from the meaning of mechanism to the meaning of process.

تحلیل چگونگی فهم برنامه درسی در مطالعات آموزش عالی ایران^۵

حامد کمالی^۶، محمد یمنی دوزی سرخابی^{۷*} و محبوبه عارفی^۸

چکیده

معنا و اهمیت برنامه درسی در آموزش عالی در ارتباط با تحولات آموزش عالی در عرصه اجتماعی، دگردیسی‌های بنیادینی را تجربه کرده است. از این رو، سؤال این است که چنین وضعیتی در زمینه ایرانی چگونه بازنمایی می‌شود؟ بدین منظور، تمرکز مطالعه حاضر بر تحلیل چگونگی فهم برنامه درسی در مطالعات آموزش عالی ایران با رویکرد پدیدارنگاری بود. در چنین بافتی، مطالعات یک دهه اخیر برنامه درسی در آموزش عالی ایران با روش مرور نظام‌مند گردآوری و نمونه منتخب به تعداد ۵۷ مقاله علمی پژوهشی در دو سطح کدگذاری باز و محوری تحلیل کیفی شد. در برآیند تحلیل‌ها چهار شیوه فهم؛ یعنی تکلیف‌گرایی، پاسخگوانگاری، پروژه‌محوری و شبه یادگیری‌پژوهی شناسایی، تعریف و با ذکر مصادیق تجربی تبیین شد. فصل مشترک سه شیوه فهم ابتدایی از سیطره معنای سنتی و محدود برنامه درسی (مکانیزم انتخاب، سازماندهی و انتقال دانش در یک دوره تحصیلی) بر مبنای فکری مطالعه برنامه درسی در آموزش عالی ایران حکایت دارد. علاوه بر این، فهم شبه یادگیری‌پژوهی نیز حاکی از سیطره ضمنی این معنای سنتی بر مبنای فکری محدود تحقیقاتی است که به مطالعه برنامه درسی در آموزش عالی ایران مبتنی بر معنای گسترده آن (فرایند مداوم درک و توسعه تجارب یادگیری معنادار در یک زمینه میان رشته‌ای) پرداخته‌اند. در نتیجه، فهم برنامه درسی در مطالعات آموزش عالی ایران درگیر دکماتیزم سنت‌گرایی است که می‌تواند سودمندی آن برای تعالی آموزش و یادگیری دانشگاهی را با مخاطرات جدی مواجه سازد. این مطالعه می‌تواند به بازاندیشی در فهم و جریان فکری برنامه درسی در مطالعات آموزش عالی ایران به‌منظور برون‌رفت از چنین دکماتیزم سنت‌گرایی کمک کند.

۵. این مقاله برگرفته از بخشی از رساله دکتری رشته آموزش عالی، گرایش برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی در دانشگاه شهید بهشتی است.

۶. دانشجوی دوره دکتری آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران: kamali.sbu@gmail.com

۷. استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران:

* نویسنده مسئول: m.yamanidouzi@gmail.com

۸. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران: Arefi6@gmail.com

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۸/۲۶ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۴/۲۸

کلیدواژگان: آموزش عالی، فهم برنامه درسی در آموزش عالی، تعریف برنامه درسی در آموزش عالی، مطالعات برنامه درسی در آموزش عالی، دگردیسی‌های برنامه درسی در آموزش عالی، نسل‌های معنایی برنامه درسی در آموزش عالی.

مقدمه و چارچوب نظری

برنامه درسی در آموزش عالی برای دانشگاهیان^۹ مفهومی آشناست و عموماً به‌عنوان مفهومی بدیهی، که معنای واضح و مشترکی برای همگان دارد، فهم می‌شود؛ در حالی که چنین فرضی نادرست است، چرا که در واقعیت، تنوع فزاینده‌ای درباره معنا و اهمیت برنامه درسی در آموزش عالی وجود دارد. در این خصوص، برخی از صاحب‌نظران می‌گویند که برای بسیاری از دانشگاهیان برنامه درسی به‌مثابه سازوکار انتخاب و سازماندهی دانش در یک دوره تحصیلی است و برآیند آن ایجاد مجموعه‌ای از محتواها و تجارب یادگیری قابل اندازه‌گیری است که در چارچوب زمانی و مکانی مشخص به دانشجویان به‌عنوان مصرف‌کننده منتقل می‌شود (Carroll, 2018; Walker, 1990; Young, 2015; Cornbleth, 1990).

این برداشت بر این فرض استوار است که نتیجه مشارکت افراد در آموزش عالی دسترسی نظام‌مند به مجموعه دانش‌های جوامع معرفتی است که موجبات کسب مزیت رقابتی برای موفقیت در جامعه را برای آنها به ارمغان می‌آورد. در نتیجه، آموزش عالی و جامعه در رابطه‌ای بازتولیدگرایانه قرار می‌گیرند؛ بدین معنا که رسالت آموزش عالی تداوم ارزش‌های معرفتی موجود در جامعه برای بازتولید نخبگان اجتماعی است. در این شرایط، منطق ساخت برنامه درسی دانشگاهی مبتنی بر رشته تحصیلی است؛ یعنی دانش به‌عنوان مبنای ساخت برنامه درسی دانشگاهی از ساختار رشته ظاهر و در یک وحدت فکری توسط گروهی کوچک از کارشناسان فنی انتخاب و به تجارب یادگیری قابل اندازه‌گیری ترجمه می‌شود و سرانجام، به‌صورت چارچوبی مکتوب^{۱۰} به‌عنوان دستور فرآیند تدریس و یادگیری به دانشگاه‌ها ابلاغ می‌شود تا امکان دسترسی نظام‌مند دانشجویان را به‌عنوان مصرف‌کنندگانی همگن به دانش جوامع معرفتی در یک دوره تحصیلی فراهم سازد. به گفته جانسون ماردونس (Johnson-Mardones, 2014) این چارچوب مکتوب به‌عنوان یک سنت انتخابی در نظر گرفته می‌شود که یک نسل از آن عبور می‌کند و به نسل بعدی می‌رسد.

چنین منطق و ماهیتی در ساخت برنامه درسی دانشگاهی در معنای مکانیزمی آن در بستر تحولات آموزش عالی در عرصه‌های اجتماعی دستخوش تحولات فزاینده‌ای شده است. نقطه عطف این تحول را در شکل‌گیری آموزش عالی توده‌گرا یا همگانی می‌توان جست‌وجو کرد که مرکزیت آن گذار از امکان دسترسی گروهی محدود و خاص در آموزش عالی نخبه‌گرا به امکان مشارکت باز و مبتنی بر عدالت آحاد

۹. در سراسر این مطالعه منظور از «دانشگاهیان» کلیه افرادی است که در بدنه علمی و مدیریتی آموزش عالی با مفهوم برنامه درسی مرتبط هستند، مانند استادان، دانشجویان، سیاستگذاران، برنامه‌ریزان، مدیران و کارمندان.

۱۰. منظور سند برنامه درسی دانشگاهی است.

جامعه در طیف‌های متنوع اجتماعی و سطوح متفاوت استعداد برای کسب مزیت رقابتی در عرصه‌های حرفه‌ای، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و ... از حضور در آموزش عالی است. این تحول که به دهه ۶۰ میلادی بر می‌گردد و متأثر از روندهای مرتبط از جمله رشد جمعیت و تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی، تحولات اقتصادی و نیاز بازار کار به نیروهای متخصص، ایفای نقش آموزش عالی در توسعه عدالت اجتماعی و تغییرات نسلی در بدنه دانشجویی است، به تغییرات اساسی در ساختار و فرایندهای آموزش عالی منجر شد. در توصیف این تغییرات آلتاباخ (Altbach, 2010) به بازاری شدن آموزش عالی، سامان‌یابی آموزش عالی توسط نیروهای بیرونی، تنوع الگوهای نظام دانشگاهی برای پاسخگویی به مشتریان گوناگون، تلقی آموزش به‌مثابه مصرف و ... اشاره کرده است.

در نتیجه چنین تحولی، یک عقلانیت ابزاری در ارتباط آموزش عالی با جامعه حاکم شد؛ بدین معنا که آموزش عالی در فرایندی انطباقی در پی تجویز تغییرات محیطی (نیازهای بازار کار، ترجیحات متحول دانشجویان، ترجیحات سیاسی، اجتماعی و ...) در آموزش دانشگاهی به‌منظور پاسخگویی به آن برآمد. طبعاً در چنین شرایطی ماهیت و چگونگی ساخت برنامه درسی به‌عنوان دستور یا پروتکل فرایند آموزش و یادگیری نیز دستخوش تنوعات فزاینده‌ای شد. در این خصوص، ترو (Trow, 2006) می‌گوید که طیف متنوعی از روندها و ذینفعان (دولت، کسب‌وکار و صنعت، نهادهای حرفه‌ای و دانشجویان) با برنامه‌های ایدئولوژیک، سیاسی و اقتصادی متعدد و رقیب، همگی در تلاش برای اثرگذاری وزن خود و تأثیر بر شکل و ماهیت برنامه درسی در آموزش عالی برآمدند. در این شرایط، این عقیده مطرح شد که هر کس بنا بر هدف خود، تعریف متفاوتی از برنامه درسی ارائه دهد (Lindén, Annala & Coate, 2017). همچنین این گفته شوارتز (Schwartz, 2008) که برنامه درسی اغلب توسط فلسفه و ماهیت مؤسسات آموزش عالی شکل می‌گیرد، در چنین وضعیتی ریشه دارد؛ به‌عبارتی، به‌واسطه شکل‌گیری عقلانیت ابزاری در ارتباط میان آموزش عالی و جامعه و در برآیند آن کثرت ذینفعان برنامه درسی دانشگاهی، دیدگاه‌ها درباره منطق و ماهیت دانش به‌عنوان مبنای ساخت برنامه درسی دانشگاهی از رشته به بازار^{۱۱} تغییر یافت، بازیگران دخیل در انتخاب و ترجمه آن از کارشناسان فنی در ساختاری متمرکز به بازیگران متنوع در ساختاری شبکه‌ای تغییر یافتند، مشخصات مخاطبان برنامه درسی دانشگاهی از مصرف‌کنندگان همگن به مشتریان گوناگون تغییر یافت و همچنان نحوه عرضه و کارکرد آن از تولید محصولات یکسان به تولید محصولات متنوع تغییر پیدا کرد. این وضعیت، پیشران تغییر رویکرد معنای تاریخی برنامه درسی آموزش عالی است که اساساً آن را سازوکار انتقال و بازتولید دانش جوامع معرفتی بین نسل‌ها در فرایند آموزش و یادگیری می‌دانست. تمرکز این تغییر بر شناخت و تجزیه و تحلیل هر چه بیشتر تأثیر عوامل مختلف داخلی و خارجی بر ساخت برنامه درسی دانشگاهی قرار گرفت (Lattuca & Stark, 1997)؛ به‌طوری که

۱۱. در این مطالعه واژه بازار محدود به معنای مصطلح آن؛ یعنی کسب و کار نیست، بلکه در معنای عام آن میدان مد نظر است. در نتیجه، بازار می‌تواند صنعت، نهادهای سیاسی، حرفه‌ای، دولت، دانشجویان و ... باشد.

برنامه درسی بر خلاف شکل سنتی آن، که در قالب واقعیتی فنی به انتخاب و سازماندهی دانش رشته‌ای با منطق حفظ و بازتولید دانش جوامع معرفتی و ارائه آن به دانشجویان به‌عنوان مصرف‌کنندگان همگن در یک دوره تحصیلی می‌پرداخت، به سیستمی چابک تغییر^{۱۲} یافت که در ارتباط با زمینه و تحت تأثیر ملاحظات بازار به‌صورتی منعطف و با حضور ذینفعان مختلف به اشکال متنوع و جذاب ساخته و به دانشجویان به‌عنوان مشتری عرضه می‌شود.

به هر صورت، آنچه به چنین کثرت‌گرایی در معنای مکانیزمی برنامه درسی دانشگاهی وحدت می‌بخشد، نتیجه آن است که به‌صورت چارچوبی مکتوب مشتمل بر مجموعه موضوعات، محتوا و نتایج یادگیری قابل اندازه‌گیری در یک دوره تحصیلی ارائه می‌شود. نتیجه‌ای که انتقادات اساسی بر آن وارد است، آن است که از نظر اثربخشی با شکست مواجه می‌شود و از مهم‌ترین دلایل این شکست نیز بر رویکرد کاهنده آن در خصوص دانش، ایستا و پسین بودن آن در نظام متغیر اجتماعی، انحصارگرایی در مالکیت یادگیری، محدودیت آزادی آکادمیک به‌دلیل ساختار بروکراتیک آن و تشویق عقلانیت غیر حساس شخصی اشاره می‌شود. درباره رویکرد کاهنده در خصوص دانش این نکته اهمیت دارد که وجه مشترک دیدگاه‌های مختلف درباره منطق و ماهیت دانش به‌عنوان زیربنای ساخت یک برنامه درسی دانشگاهی، مبتنی بودن آنها بر نظریه عینیت‌گرایی است که در آن دانش به‌عنوان موجودی مستقل و عینی در نظر گرفته می‌شود. بر اساس این نظریه، یادگیری رابطه‌ای ادراکی و روانی بین یادگیرنده و دانش عینی (خارجی) است؛ بدین معنا که دانش برای داننده خارجی است و یادگیری کسب این دانش است. چنین تلقی ساده‌انگارانه ناشی از ابزارگرایی محدود مبتنی بر منطق‌های بیرونی در ساخت برنامه درسی دانشگاهی است که در آن به جای دانش سیال و مبتنی بر زمینه برای تعامل انتقادی با جهان، بر دانش‌های عینی برآمده از ساختار رشته یا مهارت‌های مورد نیاز بازار کار تأکید می‌شود. در این خصوص، ویلاهان (Wheelaan, 2010) تأکید می‌کند که اساساً چنین تلقی‌ای از دانش در ساخت برنامه درسی به‌طور عمده خدمت به منافع سودگران جامعه است، زیرا تمرکز آنها به‌طور فزاینده بر تبدیل ساختارهای گسترده دانش به بسته‌های قابل اثبات و ارزیابی نتایج، شایستگی‌ها و توانایی‌های یادگیری است.

از طرفی، هنگامی که دانش نظری یا حتی دانش عملی در برنامه درسی به محتوا و نتایج یادگیری ترجمه می‌شود، منطق آن به ترتیب رشته (دانشجویان چه چیزی باید بدانند) و بازار (دانشجویان باید قادر به انجام دادن چه کاری در یک زمینه شغلی باشند) است. به هر صورت منطق هر چه که باشد، رویکردی ایستا و پسین در ساخت برنامه درسی دانشگاهی حاکم است؛ رویکردی که هدف آن تعریف یک ساختار یادگیری برای اطمینان از این امر است که دانشجویان به نتایج مد نظر به‌واسطه در معرض قرار گرفتن برنامه درسی دست می‌یابند. این رویکرد پسین یا گذشته‌محوری محل نقد است. در این زمینه یانگ (Young, 2015) معتقد است که در این رویکرد به محیط اجتماعی در حال تغییری که برنامه درسی در

۱۲. منظور تغییر در معیار ارزشمندی دانش، شیوه‌های انتخاب و سازماندهی آن، بازیگران و نحوه ارائه برنامه درسی است.

آن قرار دارد، هیچ توجهی نشده است. این وضعیت تنشی اساسی میان آنچه برنامه درسی مد نظر دارد و آنچه در موقعیت پویای یادگیری حاصل می‌شود، به همراه خواهد داشت. این وضعیت از منظر تضاد میان هویت‌هایی که برنامه درسی در صدد حفظ یا ایجاد آن است، در مقابل هویت‌هایی که از طریق شیوه‌های تربیتی تولید می‌شود، بازنمایی می‌شود.

همچنین به واسطه عینی بودن دانش به‌عنوان مبنای ساخت برنامه درسی دانشگاهی در معنای مکانیسمی آن، چنین ساختی در ساختاری بوروکراتیک (متمرکز یا شبکه‌ای) صورت می‌گیرد، با این باور که مسئولیت ساخت برنامه درسی بر عهده گروهی محدود از کارشناسان فنی است و عاملان علمی^{۱۳} نیازی به مشارکت ندارند و اساساً صلاحیت مشارکت را هم ندارند. در این شرایط برنامه درسی حالت هنجاری و تجویزی به خود می‌گیرد که در آن عاملان علمی به‌ویژه استادان به‌عنوان توسعه‌دهندگان تصمیمات برنامه درسی در نظر گرفته می‌شوند که پیش از این طراحان برنامه درسی آن را ابلاغ کرده‌اند. این ساختار بوروکراتیک در ساخت برنامه درسی، اجرای آن به‌عنوان میزان یا دستور عمل آموزش و یادگیری را با چالش مواجه می‌کند، زیرا آزادی دانشگاهی را محدود می‌سازد. در این خصوص، بارنت و کوات (Barnett & Coate, 2004) معتقدند که صحبت از برنامه درسی در آموزش عالی نشان‌دهنده یک برنامه درسی تحمیلی یا ملی است، در حالی که استادان بر حسب تجربه و توانایی حرفه‌ای خود ترجیح می‌دهند که مسئولیت فرایند آموزش و یادگیری را عهده‌دار باشند تا آنکه تکنسین توسعه سیاست‌ها و تصمیمات فنی گروهی از کارشناسان فنی باشند. بدین ترتیب، برنامه درسی به‌عنوان محصولی در نظر گرفته می‌شود که تحویل داده می‌شود، به جای آنکه به‌طور فعال و انعطاف‌پذیر توسط عاملان علمی شکل و توسعه یابد.

علاوه بر این، برنامه‌های درسی دانشگاهی تجویز شده که به‌صورت مرکزی به‌عنوان میزان یا دستور فرایند آموزش و یادگیری ابلاغ می‌شوند، بر این فرض استوارند که دانشجویان مصرف‌کنندگان برنامه درسی هستند؛ به‌عبارتی، هدف برنامه درسی بر اساس هرگونه منطق و ایدئولوژی که ساخته شده باشد، تبدیل دانشجویان به‌عنوان مصرف‌کنندگان این برنامه درسی به محصولات همگن مورد انتظار است. هر چند به‌واسطه تحمیل ارزش بازار و اقتصاد رقابتی بر برنامه درسی به ترجیحات و ویژگی‌های متفاوت دانشجویان به‌مثابه مشتری در ساخت برنامه درسی توجه می‌شود، ولی این توجه بیشتر در شیوه‌های تحویل و دسترسی دانشجویان به برنامه درسی صورت می‌گیرد. در این خصوص، توهی (Toohey, 1999) اشاره می‌کند که ممکن است دانشجویان محتوای برنامه درسی و نحوه ارائه آن را از طریق پرسشنامه‌های بازخورد دانشجویی تحت تأثیر قرار دهند، اما آنها در ساخت برنامه درسی نقش فعالی ندارند و اساساً به‌عنوان بخشی از برنامه درسی به‌حساب نمی‌آیند، زیرا برنامه درسی به‌عنوان ساختار یادگیری کل دوره تحصیلی درک می‌شود که نهادهای مرکزی آن را تعیین و ابلاغ می‌کنند. به این شرایط به‌دلیل تشویق عقلانیت فنی غیرحساس شخصی انتقاد می‌شود، زیرا پویایی و بالندگی فکری دانشجویان نادیده گرفته شده است.

۱۳. در این مطالعه منظور از عاملان علمی، استادان و دانشجویان هستند.

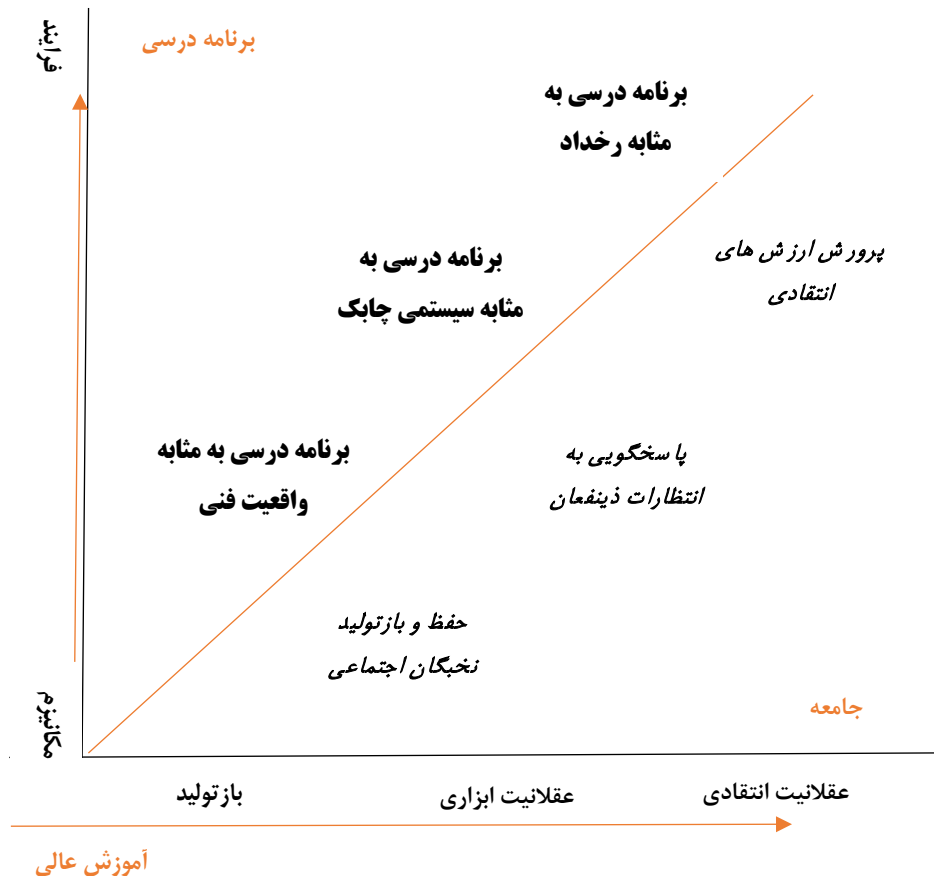
در این شرایط نمی‌توان اثربخشی ساختار یادگیری ترسیم‌شده در برنامه درسی با صلاحدید گروهی از کارشناسان فنی یا تکنوکرات‌ها و دیکته آن به دانشجویان به‌عنوان مصرف‌کنندگان همگن برای حفظ یا ایجاد هویت‌های مد نظر منطقی‌ها و ایدئولوژی‌های پس‌ساخت برنامه درسی دانشگاهی را انتظار داشت. چرا که در صورت باقی‌ماندن چنین رویکردی، دانشجویان به‌سادگی برنامه درسی ابلاغ شده را نمی‌پذیرند و در برابر آن مقاومت خواهند کرد، چنان‌که شواهد مطالعاتی وجود دارد، مبنی بر آنکه دانشجویان در موقعیت یادگیری اغلب یادگیری را متفاوت از یادگیری‌های برنامه‌ریزی شده در برنامه درسی آغاز می‌کنند (Clegg, 2011).

در برابری این انتقادات، معنای برنامه درسی در آموزش عالی به‌طور چشمگیر تغییر یافته و از معنای مکانیزمی و هنجاری متأثر از مداخلات اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و ... به معنای فرایندی تغییر پیدا کرده است. در این برداشت، برنامه درسی در آموزش عالی به معنای فرایند مداوم درک و توسعه تجارب یادگیری معنادار در موقعیت‌های یادگیری است که به‌صورت یک رخداد علمی ارگانیک با کنش‌ورزی تیمی عاملان علمی شکل می‌گیرد (Barnett, 2009; Peach, 2010; Hicks, 2018). در این معنا فرایند به معنای سیالیت و مداومت در شکل‌گیری برنامه درسی آموزش عالی است که پویا و در جریان بودن آن را نشان می‌دهد. از طرفی، علمی و ارگانیک بودن این فرایند نیز تأکیدی بر این موضوع است که برنامه درسی در آموزش عالی رخدادی طبیعی و اصیل است که در تعاملات فکری و شناختی میان عاملان علمی شکل می‌گیرد و در نتیجه، مداخلات و ایدئولوژی‌های بیرونی در ساختاری بوروکراتیک در شکل‌گیری آن دخالتی ندارد. با این وصف، ویژگی کلیدی برنامه درسی در این برداشت، رد کردن استفاده از اهداف و نتایج یادگیری قابل اندازه‌گیری از قبل تعیین‌شده در برنامه درسی و توجه به نقش عاملان علمی در ساختن یادگیری منحصر به‌فرد خود در موقعیت پویای یادگیری است. در حقیقت، تمایل به دستیابی به فرصت‌های یادگیری باز، خلاق و انتقادی و برآمده از تجارب یادگیری در ارتباطات علمی میان عاملان علمی محرک اصلی پس این طیف معنایی است (McKernan, 2007).

فرض این برداشت معنایی آن است که آموزش عالی باید متفکران کل‌نگر، سازنده و انتقادی پرورش دهد تا آنها قادر به مشارکت در عمل حرفه‌ای و همچنین دستیابی به بلوغ شخصی برای ادامه یادگیری مستقل در آینده باشند. در این شرایط، رابطه آموزش عالی و جامعه از رابطه بازتولیدگرایانه و ابزاری، آنچنان‌که در برنامه درسی دانشگاهی به‌مثابه مکانیزم مطرح بود، به رابطه مبتنی بر عقلانیت انتقادی تغییر می‌کند. عقلانیتی که پیچ (Peach, 2010) در توصیف آن می‌گوید که این رویکرد بر نیاز دانشجویان به کسب دانش نظری صحنه می‌گذارد و تصدیق می‌کند که باید به درک انتقادی از چنین دانشی برای بهبود یا تغییر عمل حرفه‌ای توجه شود، به جای آنکه کسب دانش به‌عنوان امر عینی به‌خودی‌خود هدف باشد. با این وصف، نتیجه مشارکت افراد در آموزش عالی نه صرفاً دستیابی به دانش نظری تثبیت شده و نه مهارت‌های مورد نیاز مشاغل است، بلکه سطحی از رشدیافتگی است که به آنها امکان نقد و ساخت و بازساخت مداوم فضاهای دانشی سیال را در خصوص موقعیت‌های حرفه‌ای و اجتماعی متغیر و آینده

نامطمئن می‌دهد. در این شرایط، موضوع برنامه درسی در آموزش عالی تسهیل آماده شدن دانشجویان برای زندگی حرفه‌ای و اجتماعی مؤثر در شرایط تغییر و آینده نامطمئن است، اما نه با رویکرد ارائه شکل محدودی از آموزش طراحی شده برای هماهنگی دانشجویان با مشاغل موجود یا صرف ارائه دانش‌های نظری برای بازتولید ساختار دانش رشته‌ای، آن‌طور که در معنای مکانیزمی برنامه درسی در آموزش عالی مطرح است، بلکه با رویکردی بر درک و توسعه مداوم تجارب یادگیری معنادار در موقعیت‌های یادگیری در یک فرایند علمی ارگانیک که با کنش‌ورزی تیمی عاملان علمی استوار است. در این خصوص، بارت (Barnett, 2010) استدلال می‌کند که این تغییر در معنای برنامه درسی در آموزش عالی، بازتاب تلاش برای فهم و شکل‌گیری برنامه درسی مناسب برای جهان معاصر به‌طور فزاینده ابرپیچیده است که او آن را جهانی نامطمئن، سرشار از خطرپذیری، شکنندگی و تغییر آنی توصیف می‌کند. وی طرحی از ابرپیچیدگی را ارائه و استدلال کرده است که برنامه درسی آموزش عالی باید زمینه‌ای را فراهم کند تا انسان‌ها به نحوی پرورش یابند که قادر به شکوفایی در میان عدم قطعیت و تغییر پیوسته باشند. این صورت‌بندی از تحولات معنایی برنامه درسی در آموزش عالی در شکل ۱ نشان داده شده است.

با توجه به شکل ۱، منطق رابطه آموزش عالی و جامعه دچار تغییراتی از منطق بازتولیدگرایانه به عقلانیت ابزاری و انتقادی شده و تأثیر این تغییرات بر معنا و اهمیت برنامه درسی در آموزش عالی به شکل‌گیری دو طیف معنایی مکانیزمی و فرایندی منجر شده است. در طیف مکانیزمی معنای برنامه درسی آموزش عالی به دو صورت برنامه درسی به‌مثابه واقعیت فنی و برنامه درسی به‌مثابه سیستمی چابک معنا می‌یابد. در صورت اول، وحدت فکری در خصوص منطق و ماهیت برنامه درسی در آموزش عالی وجود دارد؛ بدین معنا که آنچه برنامه درسی دانشگاهی را می‌سازد و درباره آن توافق وجود دارد، فراهم کردن زمینه نظام‌مند دسترسی دانشجویان به دانش و ارزش‌های جوامع به‌منظور بازتولید نخبگان اجتماعی است. در صورت دوم، منطق و ماهیت ساخت برنامه درسی در فرایند سازش با انتظارات ذینفعان مختلف آموزش عالی دستخوش تغییر و کثرت فزاینده می‌شود. در نتیجه، برنامه درسی دانشگاهی به ابزاری برای پاسخگویی به انتظارات ذینفعان مختلف تبدیل می‌شود. از طرفی، در طیف فرایندی که برابند عقلانیت انتقادی در ارتباط آموزش عالی و جامعه است، برنامه درسی به‌صورت رخداد علمی ارگانیک معنا می‌یابد که به تسهیل‌گری در پرورش ارزش‌های انتقادی برای رشد و توسعه کلیت یکپارچه عاملان علمی می‌پردازد.



شکل ۱- چارچوب فهم پذیری تحولات معنایی برنامه درسی در آموزش عالی

سؤال اولیه در این خصوص آن است که آیا آموزش عالی ایران دگرذیسی های بنیادین در معنای برنامه درسی را فهم کرده است؟ به صورت ویژه، آیا چنین تحولاتی در تدوین و صورت بندی تحقیقات برنامه درسی در آموزش عالی ایران بازنمایی شده است؟ اساساً چنین وضعیت معنایی در زمینه ایرانی چگونه بازنمایی می شود؟ در این خصوص شواهد و مطالعات بسیار محدود است؛ از نظر مهرمحمدی و آل حسینی (Mehrmohammadi & Alehosseini, 2011) تحولاتی در فهم برنامه درسی صورت گرفته، اما این تحولات در فهم آموزش عالی ایران از برنامه درسی رخ نداده است. فتحی و اجارگاه (Fathi & Vajargah, 2017) نیز زمینه مطالعاتی برنامه درسی در ایران را بدون نوآوری، نظریه پردازی و درک

تحوالات فکری و عملی در سطح جهانی می‌داند. با این وصف، خلأ مطالعه‌ای نظام‌مند و کیفی در ابعاد گسترده به‌منظور شناخت و تحلیل این مسئله مشهود است تا در صورت فرض وجود داشتن انسداد معنا و فهم برنامه درسی در آموزش عالی ایران، چگونگی این انسداد به‌صورت روشمند واکاوی و نحوه مواجهه صحیح با آن پدیدار شود. از این رو، پرسش اصلی این مطالعه آن بود که برنامه درسی در تحقیقات آموزش عالی ایران چگونه فهم می‌شود؟

روش پژوهش

در برنامه‌ریزی برای هر مطالعه پژوهشگر باید درباره مفروضه‌های جهان‌بینی فلسفی خود هنگام مطالعه و راهبرد پژوهشی مرتبط با جهان‌بینی‌های فلسفی یا شیوه‌های خاص پژوهشی، که رهیافت را به عمل تبدیل می‌کند، تصمیم بگیرد. لذا، ترسیم صحیح این لایه‌های روش‌شناختی در تناسب با ویژگی‌های مسئله از ضروریات اجرای هر پژوهش اصولی و کارآمد است. با این فرض و نظر به جنس مسئله این مطالعه (چگونگی فهم برنامه درسی در مطالعات آموزش عالی ایران) جهان‌بینی فلسفی حاکم آن، جهان‌بینی تفسیری است. به دنبال این جهان‌بینی از رویکرد پژوهش کیفی و به‌صورت ویژه روش پدیدارنگاری استفاده شد. جامعه این مطالعه شامل تحقیقات برنامه درسی در آموزش عالی است. جست‌وجو و شناسایی این جامعه اطلاعاتی با روش مرور نظام‌مند صورت پذیرفت. پروتکل اجرایی این روش در جدول ۱ ارائه شده است.

مطابق با پروتکل یادشده، تعداد ۸۹ مقاله علمی-پژوهشی شناسایی شد و سپس به‌صورت نمونه‌گیری هدفمند مطلوب، آثاری که بیشترین ارتباط را با هدف پژوهش و به‌عبارتی، بیشترین داده‌ها را در جهت پیگیری هدف مطالعه به‌دست می‌دادند، انتخاب شدند. معیار نمونه‌گیری اشاره مستقیم یا غیرمستقیم مقالات به موضع اتخاذی در خصوص معنا و پیشفرض‌های برنامه درسی بود. در نوع مستقیم با ذکر تعاریف و دیدگاه‌های مختلف، مدل مفهومی یا منطق مطالعه انتخاب یا استنتاج شد. در نوع غیرمستقیم به‌صورت مشخص موضع پژوهش درباره معنای برنامه درسی مشخص نشده، ولیکن اشارات و تأکیدی بر وجه معنایی خاصی از برنامه درسی شده است. با لحاظ کردن این معیار بدنه محتوایی جامعه مطالعه بررسی و تعداد ۵۷ مقاله علمی-پژوهشی^{۱۴} انتخاب شد و بقیه مقالاتی که در آنها نوعی بی‌موضوعی یا سردرگمی و سرگشتگی درباره معنای برنامه درسی مشاهده شد یا بدین دلیل که در آنها برنامه درسی به‌عنوان متغیر اصلی در زمینه آموزش عالی بررسی نشده بود، از فرایند بررسی خارج شدند.

۱۴. مشخصات مقالات منتخب در منابع انتهایی مقاله ذکر شده است.

جدول ۱- پروتکل جستوجو و شناسایی جامعه مطالعه

پالایش و انتخاب جامعه اطلاعاتی			راهبردهای جستوجو	معیار جستوجو
رد	گزینش	معیار		
مقاله‌های کنفرانسی، کتاب، طرح پژوهشی و یادداشت	مقاله علمی- پژوهشی	نوع سند	پایگاه‌های اطلاعاتی sid/مگ ایران/نورمگز و سایر پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی	کلید مقالات علمی- پژوهشی که کلیدواژه‌های برنامه درسی و آموزش عالی در عنوان آنها ذکر شده باشد ^{۱۵}
خارجی	ایران	جغرافیای سند		
آموزش عمومی، سازمانی و سایر عرصه‌های علمی	آموزش عالی	زمینه		
سایر مجلات	نشر در مجلات تخصصی حوزه آموزش عالی و برنامه درسی	انتشار		
قدیمی‌تر از ده سال	ده سال اخیر	بازه زمانی		

بدنه محتوایی نمونه منتخب با روش تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی اشتراوس و کوربین با محوریت دو سطح کدگذاری باز و محوری تحلیل شد. این تحلیل‌ها مبتنی بر این سؤال کلیدی بود که این مطالعات بر مبنای چه فهمی از برنامه درسی صورت‌بندی و سازماندهی شده‌اند؛ به عبارت دیگر، برنامه درسی در این مطالعات چگونه فهم شده است؟ پیگیری این سؤالات در تحلیل بدنه محتوایی مقالات منتخب مبتنی بر چارچوب مفهومی تحولات معنایی برنامه درسی در آموزش عالی صورت گرفت تا از یک طرف، تفاسیر و استنباط‌های محقق اعتبار مناسبی داشته باشد و از طرف دیگر، بحث و واکاوی شیوه‌های فهم پدیدار آمده در زمینه و منطقی مشخص و معتبر دنبال شود. ضمن آنکه به منظور اعتباریابی تحلیل‌ها از روش بررسی همکار استفاده شد؛ بدین صورت که تحلیل‌های صورت گرفته به افرادی آگاه و مطلع داده شد تا صحت و سقم تحلیل‌های محققان بررسی و با فهم تفاوت‌ها و تشابهات، زمینه تقویت تحلیل‌ها فراهم شود.

یافته‌ها

تحلیل‌های اولیه مطالعات منتخب از منظر روش مطالعه نشان داد که تعداد ۱۶ مطالعه با روش کمی، ۳۲ مطالعه به صورت کیفی و مطالعه با روش آمیخته انجام شده است، ضمن آنکه مطالعات منتخب برآمده از طیف متنوعی از مطالعات شامل رساله‌های تحصیلات تکمیلی (۱۷)، طرح‌های پژوهشی (۳) و مطالعات آزاد (۳۷) بود. علاوه بر این، وابستگی حرفه‌ای نویسندگان شامل کنشگران رشته برنامه‌ریزی درسی (۴۳)،

۱۵. معیار جستوجو ذکر کلیدواژه برنامه درسی به صورت مستقیم و آموزش عالی به صورت مستقیم و غیرمستقیم در عنوان مقالات بود. در شکل غیرمستقیم مفاهیمی که بر مطالعه برنامه درسی در بافت آموزش عالی دلالت داشتند، مد توجه قرار گرفتند، مفاهیمی همچون دانشجو، هیئت علمی، رشته تحصیلی، مقاطع تحصیلی، زیرنظام‌های دانشگاهی و سایر مفاهیمی که مبین مطالعه برنامه درسی در زمینه آموزش عالی باشد.

دیگر گرایش‌های رشته علوم تربیتی (۱۲) و سایر رشته‌ها (۲) بود. دامنه انتشار مطالعات منتخب بر مجلات علمی-پژوهشی در حوزه آموزش عالی و برنامه درسی از جمله دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی در آموزش عالی، فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوفصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی، فصلنامه تدریس‌پژوهی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی و مجله آموزش عالی ایران متمرکز بود.

شیوه‌های فهم برنامه درسی در مطالعات منتخب

برای شناسایی چگونگی فهم برنامه درسی در مطالعات منتخب، بدنه محتوایی این مقالات متناسب با هدف مطالعه خط به خط بررسی و دو گام تحلیلی کدگذاری باز و محوری تحلیل شد. **گام اول: کدگذاری باز.** در مرحله کدگذاری باز نکات کلیدی محتوای مقالات منتخب که نشان‌دهنده مواضع اتخاذی مطالعه در خصوص معنا و پیشفرض‌های برنامه درسی است، احصا و برچسب‌گذاری مفهومی شد. نمونه این فرایند در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲- نمونه فرایند کدگذاری باز محتوای مقالات منتخب (برچسب‌گذاری مفهومی اشارات و تأکیدات کلیدی مطالعات منتخب درباره معنا و پیشفرض‌های برنامه درسی)

مفاهیم	منبع	نکات کلیدی
ابزار رفع نیازهای جامعه	Salimi, Maleki & MehrMohammadi, 2012	برنامه درسی دانشگاهی در سراسر جهان فشار بسیاری در خصوص تغییر از حالت انتزاعی، منزوی و دور از جامعه به شکلی که بیشتر پاسخگوی نیازهای جامعه باشد، تجربه می‌کند.
زمینه تولید دانش	Yadegarzadeh, Fathi Vajargah, Mehrmohammadi & Arefi, 2016	برنامه درسی دوره دکتری باید طوری تدوین شود که الزامات تولید دانش را از یک طرف و الزامات کار تخصصی از طرف دیگر، را برآورده سازد.
تربیت تخصصی		
طراحی تجربه یادگیری	Noorabadi, Musapour, Aliasgari & Hajhosseinnajad, 2015	در مرحله طراحی برنامه‌های درسی میان رشته‌ای، طراحی تجربه‌های یادگیری کافی مطرح است.
زمینه انتقال دانش مورد انتظار	Amini, Marooghi, Mazidi, Torkzadeh & Mohammadi, 2015	نظام‌های آموزشی در تلاش‌اند تا از طریق طراحی و تدوین برنامه‌های درسی مشخص انواع مختلف دانش‌ها و مهارت‌ها را به فراگیران انتقال دهند و آنها را برای بر عهده گرفتن نقش‌ها و مسئولیت‌ها در زندگی واقعی‌شان آماده سازند. لذا، فراگیران در نظام‌های آموزشی باید تجارب بسیار ارزشمندی را فرا گیرند.
زمینه انتقال مهارت مورد انتظار		
طراحی تجارب یادگیری ارزشمند		
یادگیری مبتنی بر فرایند	Ghorbani, 2019	برنامه درسی شامل تعامل غمخوارانه و مهرورانه، پویایی، تدبیر تدریس، خویش‌نگری، کنش متقابل، ایجاد موقعیت‌های فکورانه، درک فرهنگی هنری و بین عملی است.
یادگیری تعاملی		
یادگیری متأثر از عوامل پیرامونی		

گام دوم: کدگذاری محوری. در مرحله کدگذاری محوری برای ترکیب و تفسیر مفاهیم بر اساس قرابت معنایی با یکدیگر به منظور دستیابی به مضامین محوری اقدام شد که به شناسایی چهار شیوه فهم برنامه درسی انجامید. نمونه این فرایند در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳- فرایند کدگذاری محوری (دسته‌بندی و تفسیر مفاهیم شناسایی شده بر اساس قرابت معنایی و مفهومی مفاهیم یا یکدیگر)

مفاهیم	مضمون محوری	توصیف مختصر
زمینه انتقال دانش/ تربیت تخصصی/ معرفت محوری/ طراحی تجربه یادگیری/ خدمات‌رسانی دانشی/ زمینه ارائه تجارب یادگیری مشخص/ سازماندهی درس و محتوا/ ارزشیابی آموخته‌ها/ زمینه انتقال موضوعات مهم/ نتیجه محوری/ هدف محوری	تکلیف‌گرایی	برنامه درسی دانشگاهی، مجموعه معرفت‌ها و تجارب یادگیری تکلیف شده به منظور دستیابی به اهداف و نتایج یادگیری مشخص و قابل اندازه‌گیری است
رفع نیازهای جامعه/ زمینه پیگیری انتظارات/ زمینه مهارت‌آموزی/ ابزار دانشگاهی/ ایفای نقش محوری در برنامه‌های آموزشی/ زمینه تحقق اهداف نظام آموزشی/ زمینه توانمندسازی/ زمینه ایجاد شایستگی‌های مورد انتظار/ پرورش و توسعه صلاحیت‌های مورد انتظار/ تربیت پژوهشی	پاسخگوانگاری	برنامه درسی دانشگاهی مهم‌ترین ابزار تحقق اهداف آموزش عالی به منظور پاسخگویی به انتظارات، چالش‌ها و مداخلات محیط پیرامونی با محوریت تربیت نیروی متخصص مورد نیاز بازار کار تلقی می‌شود
توانمندسازی اجتماعی/ مسئله حوری/ تجارب یادگیری ضمنی/ تغییرات اجتناب‌ناپذیر/ ظرفیت‌سازی/ یادگیری تعاملی/ توجه به عوامل پیرامونی/ عمل‌گرایی اجتماعی/ موقعیت محوری/ درک پیچیدگی برنامه درسی در اجرا/ مسائل چندفرهنگی در برنامه درسی/ تنوع موقعیت‌های یادگیری	پروژه محوری	برنامه درسی دانشگاهی سیستمی است که ضمن برخورداری از ارتباط و تعاملات درونی میان عناصر آن، تأثیرات متنوع و متعدد عوامل درونی و بیرونی را نیز در بر می‌گیرد
یادگیری مبتنی بر فرایند/ تجارب یادگیری فراتر از چارچوب‌های آموزشی/ یادگیری مبتنی بر تجربه/ سازگاری موقعیت یادگیری/ پیچیدگی موقعیت یادگیری/ یادگیری برای شدن/ ارتباط با محیط پیرامون/ پویایی یادگیری/ فرامعرفت‌گرایی/ توسعه ظرفیت یادگیری/ خلق تجارب یادگیری	یادگیری پژوهی	برنامه درسی دانشگاهی فرایند مطالعه و درک مداوم پیچیدگی‌های یادگیری در زمینه میان‌رشته‌ای به منظور بهبود یادگیری دانشجویان در معنای شدن است.

فهم تکلیف‌گرایانه: فهم تکلیف‌گرایانه برداشتی فنی و هنجاری از برنامه درسی ارائه می‌دهد که در آن برنامه درسی به عنوان مجموعه محتوا، معرفت و تجارب یادگیری برآمده از ساختار دانش رشته‌ای تلقی می‌شود که گروه کوچکی از متخصصان آن را انتخاب می‌کنند و به صورت موضوعات درسی به منظور دسترسی دانشجویان به مفاهیم و دانش جوامع معرفتی، سازماندهی و تکلیف می‌شود. این شیوه فهم از برنامه درسی بر معنای برنامه درسی در آموزش عالی به عنوان یک واقعیت فنی مبتنی است و در آن برنامه‌ریزی درسی به عنوان ابزار هنجاری محصول محور بر شکل‌دهی ورودی‌های آموزش عالی به

خروجی‌های مورد انتظار طی فرایندی مشخص و برنامه‌ریزی شده استوار است. به همین دلیل، برنامه درسی به‌عنوان طرحی متشکل از گونه‌های مختلف دانش تلقی می‌شود که با رویکرد بیرونی و تکلیف‌گرایانه و گذشته‌محور تعریف و به‌منظور دستیابی به اهداف و نتایج یادگیری قابل اندازه‌گیری و مشخص به فراگیران عرضه می‌شود. جهت‌گیری‌های مطالعاتی که مبتنی بر این فهم به مطالعه برنامه درسی در آموزش عالی پرداخته‌اند، بر موضوعاتی مانند ساختار برنامه‌ریزی درسی، ارزیابی کیفیت و نتایج برنامه درسی، طراحی الگوهای برنامه‌ریزی درسی و بازنگری برنامه درسی متمرکز بوده است؛ به بیانی دقیق‌تر، در این مطالعات به بازنگری مجموعه معلومات و معرفت‌ها متناسب با ساختار دانش رشته‌ای و دیدگاه ذینفعان، ارائه الگو برای شیوه و ساختار تصمیم‌گیری درباره طراحی مجموعه معرفت‌ها و تجارب یادگیری، اجرای برنامه درسی و طراحی الگوهای ارزیابی اثربخشی این معرفت‌ها توجه شده است. به منظور تبیین این شیوه فهم از برنامه درسی در مطالعات آموزش عالی ایران در ادامه مصادیقی از مطالعات منتخب بیان شده است. ارزشیابی برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای در آموزش عالی ایران هدف مطالعه‌ای است که با چنین فهمی از برنامه درسی صورت‌بندی و اجرا شده است. در این مطالعه به وجود داشتن اهداف دقیق در این برنامه‌ها، برنامه‌ریزی نحوه ارتباط دروس با یکدیگر، سازماندهی هر یک از دروس در خصوص سرفصل‌های اصلی، سازماندهی برنامه درسی بر اساس توالی دروس، به‌کارگیری روش‌های تدریس نوین، طراحی تجربه‌های یادگیری میان‌رشته‌ای و به‌کارگیری روش‌های ارزشیابی در برنامه‌های درسی تأکید شده است (Noorabadi, Musapour, Aliasgari & Hajihosseinnajad, 2015).

تغییر برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی هدف مطالعه کرمی و فتحی (Karami & Fattahi, 2013) بود. بدین منظور، محققان نظرهای دانشجویان و اعضای هیئت علمی این دوره را در چهار بعد هدف، محتوا، فرصت‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی دریافت کردند. آنها به این یافته دست یافتند که ضمن تفاوت در دیدگاه‌های استادان و دانشجویان، لازم است در برنامه درسی به‌ویژه در بعد اهداف دروس، سرفصل دروس و روش‌های ارزشیابی بازنگری صورت گیرد. در مطالعه دیگری پدیدارشناسی تجارب زیسته اعضای هیئت علمی از برنامه‌های درسی توسعه حرفه‌ای بررسی شد. یافته‌های این مطالعه بر فاصله زیاد میان طراحی و اجرای برنامه‌های درسی تأکید داشت. محققان با توجه به تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان یک الگوی مفهومی به‌منظور طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی استنتاج و ارائه کردند (Zare, Dehghani, Hakimzadeh, Karami & Salehi, 2019). بازنگری و ارائه برنامه درسی پیشنهادی رشته علوم تربیتی در دوره کارشناسی ارشد، عنوان مطالعه‌ای است که در آن با آسیب‌شناسی برنامه درسی فعلی گرایش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی از منظر ذینفعان (اعضای هیئت علمی)، برنامه درسی پیشنهادی در چهار محور هدف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و روش‌های ارزشیابی ارائه شده است (Nasrollahinia & Alamolhoda, 2020).

فهم پاسخگوانگاری: در این شیوه فهم، برنامه درسی مهم‌ترین ابزار آموزش عالی به‌منظور پاسخگویی این نهاد به تحولات، چالش‌ها و انتظارات محیطی در سطوح محلی، منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی تلقی

می‌شود. پشتوانه این فهم از برنامه درسی در تلقی آموزش عالی به‌عنوان ابزاری در خدمت جامعه و زیرسیستم‌های آن به‌ویژه در ابعاد سیاسی و اقتصادی است. این شیوه فهم از برنامه درسی نیز مبتنی بر معنای برنامه درسی در آموزش عالی به‌عنوان یک واقعیت فنی موضوعیت می‌یابد. فهم پاسخگوانگاری نسبت به فهم تکلیف‌گرایی، که معیار ارزشمندی و جهت‌گیری دانشی است که باید در برنامه درسی انتخاب و سازماندهی شود، به ساختار دانش رشته‌ای محدود نمی‌شود، بلکه برگرفته از نیازها، چالش‌ها و انتظارات جامعه و زیرسیستم‌های آن است. بنابراین، مطالعاتی که مبتنی بر این فهم از برنامه درسی صورت‌بندی و اجرا می‌شوند، بر بررسی تحولات، چالش‌ها و انتظارات محیط پیرامونی از آموزش عالی به‌عنوان منطبق و جهت‌گیری طراحی و تدوین برنامه‌های درسی دانشگاهی متمرکز است. در این شرایط یک رابطه خطی میان چالش‌ها و انتظارات محیطی از آموزش عالی - تغییر مأموریت و اهداف آموزش عالی - و بازنمایی این تغییرات در برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی به‌منظور پاسخگویی آموزش عالی به این چالش‌ها شکل می‌گیرد. به همین دلیل، جهت‌گیری‌های جدیدی در برنامه‌ریزی درسی مانند برنامه‌ریزی درسی راهبردی، برنامه‌ریزی درسی پایدار، برنامه‌ریزی درسی میان‌رشته‌ای، برنامه‌ریزی درسی چندفرهنگی، برنامه درسی کارآفرین، برنامه درسی بین‌المللی و ... ظهور می‌یابد. مصادیقی از مطالعات منتخب که مبتنی بر چنین فهمی صورت پذیرفته است، در ادامه آمده است.

خورسندی طاسکوه و فیروزجاییان (Khorsandi Taskoh & Firozjaeian, 2018) در مطالعه‌ای با عنوان "شرایط بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها با تمرکز بر برنامه‌ریزی درسی چندفرهنگی" به دنبال تبیین و تحلیل شرایط امکان استراتژی بین‌المللی شدن در خانه در دانشگاه‌های تخصصی استان تهران بودند و به این نتیجه دست یافتند که برنامه‌ریزی درسی بین فرهنگی باید به‌عنوان سیاست اصلی در بازنگری سرفصل‌های برنامه‌های درسی دپارتمان‌های آموزشی شناخته و بدان عمل شود. در مطالعه‌ای مبتنی بر فهم پاسخگوانگاری از برنامه درسی به تبیین اهداف و محتوای برنامه درسی بر اساس رسالت‌های آموزش عالی در افق ۱۴۰۴ پرداخته شد. بدین منظور، با بررسی اسناد و منابع بالادستی و برگزاری مصاحبه‌های تخصصی، جهت‌گیری‌ها و رسالت‌های آموزش عالی شناسایی شد و این یافته به‌دست آمد که توسعه ملی و رفع مسائل و نیازمندی‌های جامعه به‌عنوان رسالت اصلی آموزش عالی در افق مذکور محسوب می‌شود. بر این مبنا اهداف و محتوای برنامه درسی باید با چنین محوریتی طراحی و تدوین شود (Abdi, Jafari, 2017). فراتحلیل چالش‌های محیط آموزش عالی در قرن بیست و یکم به‌عنوان الگوی جهت‌گیری‌های برنامه درسی، هدف مطالعه رحیمی (Rahimi, 2018) بود و بدین منظور، با تحلیل مطالعات داخلی و خارجی حیطه موضوع مورد مطالعه هشت چالش محیطی شامل بحران زیست‌محیطی، کیفیت، یادگیری مادام‌العمر، فناوری اطلاعات و ارتباطات، آموزش توده، خصوصی‌سازی، جهانی‌شدن و بین‌المللی شدن شناسایی شد که لازم است به‌عنوان جهت‌گیری‌های اساسی در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی آموزش عالی مد نظر قرار گیرد. با توجه به روند تحولات آموزش عالی در بعد ملی و بین‌المللی، آیا زمان آن نرسیده است که بازنگری دقیقی در اهداف، راهبردها و برنامه‌های درسی دوره

دکتری تخصصی صورت گیرد؟ این سؤال هنجارگرایانه مرتبط با مطالعه‌ای است که یادآور می‌شود، برنامه درسی دوره دکتری باید طوری تدوین شود که الزامات تولید دانش از یک طرف و الزامات کار تخصصی را از طرف دیگر، برآورده سازد. لذا، دانشگاه باید در خصوص انتظارات از دانشجویان دکتری بازاندیشی کند تا از این طریق زمینه برای کار در زمینه بازنگری اهداف، راهبردها و برنامه‌های درسی فراهم شود (Yadegarzadeh et al., 2016).

فهم پروژه محور: فهم پروژه‌های برداشتی مبتنی بر موقعیت از برنامه درسی ارائه می‌دهد که در آن برنامه درسی بر پایه زمینه و مشارکت کلیه یاران برنامه درسی و نظرداشت به تأثیر عوامل متعدد و متنوع پیرامونی ایجاد می‌شود. پشتوانه این فهم از برنامه درسی ترجیحات متحول و متفاوت دانشجویان، رشد شتابان فناوری، حرفه‌ای شدن زمینه‌های اشتغال و نیازهای در حال تغییر بازار کار و توسعه فزاینده افراد درگیر و علاقه‌مند به برنامه درسی است که در مجموع، در معیار ارزشمندی دانش، نحوه انتخاب و سازماندهی محتوا و موضوعات در برنامه درسی تحولات اساسی ایجاد می‌کند. این فهم از برنامه درسی مبتنی بر معنای برنامه درسی در آموزش عالی به‌مثابه سیستمی چابک است که در آن روابط پیچیده بین بخش‌های برنامه درسی بر پایه تعاملات و تأثیرات درونی و بیرونی مد نظر است.

جهت‌گیری مطالعاتی که مبتنی بر این فهم از برنامه درسی صورت‌بندی و اجرا شده است، بر موضوعاتی از جمله مشارکت یاران برنامه درسی در طراحی برنامه درسی، ارتباطات پیچیده عناصر برنامه درسی، ارتباط برنامه درسی و دنیای بازار کار، توجه به علایق و نیازهای دانشجویان به‌مثابه مشتری در ساخت برنامه درسی، توجه به نیازهای در حال تغییر بازار کار در انتخاب محتوا و موضوعات برنامه درسی، بازاریابی برنامه درسی، تأثیر عوامل درون و برون دانشگاهی بر برنامه درسی، ارتباط برنامه درسی و زیرنظام‌های اجتماعی، فناوری و برنامه درسی، توسعه مدل‌های فرایندی طراحی برنامه درسی و ... متمرکز بوده است. در ادامه مصادیقی از این مطالعات بیان شده است.

بررسی کیفی برنامه درسی کارورزی در حوزه تربیت معلم، هدف مطالعه داوودی و همکاران (Davoodi, Keshtiaray & Yusfi, 2016) بود. در این مطالعه برنامه درسی عاملی برای توسعه ظرفیت حرفه‌ای مربیان به‌منظور خلق فرصت‌های یادگیری قلمداد شده است که در آن امکان به‌کارگیری تجربه‌های شخصی و آزادی عمل یادگیرنده برای دستیابی به دانش پایه، پرورش مهارت‌ها و باورها فراهم می‌شود. لذا، برنامه درسی پدیده‌ای نیست که بتوان ضرورت‌ها و ویژگی‌های برجسته آن را یکباره کشف کرد و پیوسته به پالایش و پویایی در موقعیت‌های مختلف نیاز دارد. در این شرایط لازم است تا برنامه‌های درسی تربیت‌معلم به‌گونه‌ای طراحی شوند تا بتوانند در جهت دستیابی به هدف توسعه و پرورش صلاحیت‌ها و شایستگی‌های معلمی پیش بروند. در مطالعه‌ای با عنوان "واکاوی برنامه درسی اجرا شده در دانشکده کارآفرینی دانشگاه‌های تهران و ارائه راهکارها"، چالش‌های برنامه درسی موجود در خصوص محیط بیرونی و راهکارهایی برای بهبود این برنامه درسی بررسی شده است. یافته‌های این مطالعه نشان داد که هویت

کارآفرینانه، خلاقیت کارآفرینانه، کاربردی بودن، روش تدریس و صلاحیت نظریه‌سازی از جمله چالش‌های موجود برنامه درسی کارآفرینی است. بدین ترتیب، بازتعریف نقش دانشکده کارآفرینی، در نظر داشتن نظریه کلان کارآفرینی، مرتبط ساختن دانشجویان با فعالان اقتصادی و استفاده از رویکرد آموزشی شناخت موقعیتی، پیشنهادهای این مطالعه برای احیای برنامه درسی کارآفرینی بود (Rahimian, Saremi, Dehghani & Mobaraki, 2020). معرفی برنامه درسی در سطح دانشجو هدف مطالعه جواد پور و همکاران (Javadipour, Hakimzadeh & Abadi, 2016) است. براینکه این مطالعه مفاهیم این برنامه درسی شامل فراشناخت، انگیزش، درگیری تحصیلی و دانشجومحوری است. ضمن آنکه این برنامه درسی بر چهار نظریه ساختن‌گرایی، وجودگرایی، نظریه اسنادی و نظریه اهداف پیشرفت مبتنی است. حسینی و یادگارزاده (Hosseini & Yadegarzadeh, 2021) در مطالعه‌ای با عنوان "مروری بر مدل‌های گوناگون طراحی و تدوین برنامه درسی دانشگاهی در آموزش عالی به‌منظور ارائه مدلی پیشنهادی برای آموزش عالی ایران"، با بررسی وجوه تشابهات و تفاوت‌های مدل‌ها به این نتیجه دست یافتند که طراحی برنامه درسی در آموزش عالی بدون توجه به مأموریت‌های دانشگاه، بافت و زمینه‌ای که دانشگاه در آن قرار دارد، ذینفعان و عناصر اصلی برنامه درسی ناممکن است و آنها بر این مبنای پیشنهادی برای پوشش این مصادیق ارائه کردند.

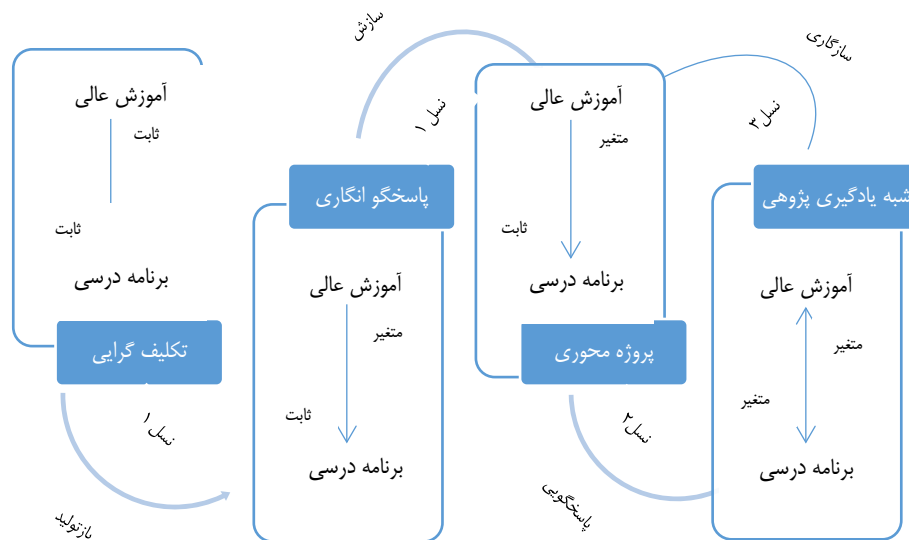
فهم شبه یادگیری پژوهی: در شیوه فهم شبه یادگیری پژوهی، برنامه درسی به‌عنوان فرایند مطالعه و درک مداوم تجارب یادگیری در متن‌های متعدد، متنوع و فراتر از چارچوب‌های آموزشی به‌منظور بهبود مداوم برنامه درسی و یادگیری در معنای شدن تلقی می‌شود. این شیوه فهم از برنامه درسی بر معنای برنامه درسی در آموزش عالی به‌مثابه فرایند مبتنی است و در آن برنامه درسی رخدادی ارگانیک است که در موقعیت یادگیری به‌طور مداوم شکل و بازشکل می‌یابد و از این طریق زمینه تسهیل یادگیری در معنای شدن را به‌طور مداوم فراهم می‌آورد. شبه این فهم از برنامه درسی در محدود مطالعات منتخب این مطالعه قابل ردیابی است؛ بدین معنا که گرچه صورت‌بندی این مطالعات بر فهم یادگیری پژوهی از برنامه درسی مبتنی است، فرایند اجرای آنها در سیطره ضمنی باورها و معنای طیف سنتی (مکانیزمی) برنامه درسی است (واقعیت فنی و سیستم چابک). در این شرایط، مطالعات منتخب درصدد دستیابی به دلالت‌های کاربردی از مطالعه برنامه درسی در آموزش عالی مبتنی بر فهم یادگیری پژوهی برای طراحی برنامه درسی بوده‌اند، در حالی که برنامه درسی در نسل سوم آن (برنامه درسی در معنای رخداد ارگانیک) از حالت هنجاری به فرایندی تغییر کرده است و لذا، برنامه درسی دیگر قابل طراحی به‌صورت یک چارچوب مکتوب مشتمل بر مجموعه محتوا و تجارب با جهت‌گیری مختلف نیست، بلکه رخدادی است که در کلاس درس به‌صورت مداوم شکل و بازشکل می‌یابد. در ادامه مصادیقی به‌منظور تبیین این شیوه فهم از برنامه درسی در مطالعات آموزش عالی ایران بیان شده است.

در مطالعه‌ای تجربه کمال‌گرایانه دانشجویان دکتری از برنامه‌های درسی آموخته شده بررسی شد. در برآیند مصاحبه با ۳۶ نفر از مشارکت‌کنندگان این یافته به دست آمد که پیامدهای حاصل از تجارب کمال‌گرایی دانشجویان دکتری در چهار شکل اهداف خودمدار، اهداف دگرمدار، اهداف جامعه‌مدار و کمال‌گرایی منفی قابل‌بازنمایی است. این مطالعه نشان داد که این یافته‌ها می‌تواند در تعالی زیرنظام برنامه‌ریزی درسی سهم و متعاقب آن در توسعه نظام بهسازی دانشجویان دکتری نقش داشته باشد (Mohammadi & Azizi, 2018). مطالعه دیگری با هدف طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی کارورزی مبتنی بر خودشرح حال نویسی مشارکتی را قربانی (Ghorbani, 2019) انجام داد. در این مطالعه اسناد و مدارک مرتبط با این مفهوم تحلیل شد تا مبانی فلسفی، ادبی، روانشناسی، اجتماعی و دانشی آن استخراج شود و بر آن مبنا دلالت‌های کاربردی این مفهوم در طراحی برنامه درسی کارورزی در عناصر اهداف، محتوای آموزشی، راهبردهای یاددهی-یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی شناسایی و اعتبارسنجی شود. همان‌گونه که مشخص است، در مطالعه یادشده یک مفهوم فرآیندی برنامه درسی در زمینه برنامه درسی سنت‌گرایانه بررسی شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

زمینه معنایی برنامه درسی در آموزش عالی زمینه‌ای مشوش، سردرگم و سرشار از تعارض است، به‌نحوی که تصور یک معنای واضح و صریح از آن ناممکن به نظر می‌رسد. این موضوع به دلیل تحولات سیال زمینه‌ای است که به برنامه درسی معنا می‌بخشد. در این خصوص، تحول در تفکر درباره رابطه آموزش عالی و جامعه به تحول در تفکر درباره برنامه درسی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی آموزش عالی منجر می‌شود. در برآیند این فعل و انفعالات، تحولات معنایی برنامه درسی در آموزش عالی در سه نسل معنایی^{۱۶} شامل برنامه درسی در معنای واقعیت فنی، برنامه درسی در معنای سیستم چاپک و برنامه درسی در معنای رخداده‌ارگانیک بازنمایی شد تا تصویر کل‌گرایانه‌ای از آنچه اتفاق افتاده است، ایجاد شود. تصویر کل‌گرایانه ضمن ایجاد چارچوبی به‌منظور فهم‌پذیری تحولات معنایی برنامه درسی در آموزش عالی، مبنایی مستدل برای تحلیل چگونگی فهم برنامه درسی در مطالعات آموزش عالی ایران فراهم آورد. بر این مبنای، در برآیند تحلیل مطالعات منتخب، چهار شیوه فهم شامل تکلیف‌گرایانه، پاسخگوآنگاری، پروژه‌محوری و شبه یادگیری‌پژوهی شناسایی شد. مدل تفسیر ارتباط این شیوه‌های فهم با نسل‌های معنایی برنامه درسی در آموزش عالی و زمینه‌ای که در آن این نسل‌ها ظاهر شده‌اند، در شکل ۲ نشان داده شده است.

۱۶. منظور از نسل‌های معنایی، صورت‌بندی‌ای است که از تحولات معنایی برنامه درسی در آموزش عالی در شکل ۱ ارائه شد.



شکل ۲- مدل تفسیر شیوه‌های فهم برنامه درسی در مطالعات آموزش عالی ایران

مطابق با شکل ۲، فهم تکلیف‌گرایی مبتنی بر معنای برنامه درسی در نسل اول آن (برنامه درسی در معنای واقعیت فنی) است. در زمینه‌ای که این نسل معنایی در آن معنا می‌یابد، آموزش عالی و برنامه درسی به‌عنوان امری ثابت پنداشته می‌شوند؛ یعنی آموزش عالی مکانی برای حفظ و بازتولید نخبگان اجتماعی پنداشته می‌شود و برنامه درسی نیز به‌عنوان آشکارترین سازوکار آن، امکانی برای فراهم آوردن دسترسی نظام‌مند دانشجویان به دانش و ارزش‌های جوامع معرفتی در نظر گرفته می‌شود. در این شرایط، منطق ساخت یک برنامه درسی دانشگاهی بر ساختار رشته‌ای مبتنی است که گروهی محدود از کارشناسان فنی آن را در ساختاری بوروکراتیک به‌مثابه فرایند انتخاب، ترجمه و سازماندهی دانش و بازنمایی آن به‌صورت چارچوبی مکتوب برای کنترل فرایند تدریس و یادگیری انجام می‌دهند. برانشتاین (Bernstein, 2000) برای تشریح این وضعیت، رابطه بین زمینه تولید دانش (که در آن دانش تولید می‌شود)، زمینه بازیابی مجدد (که در آن دانش در برنامه درسی به موضوعات و محتوا تبدیل می‌شود) و زمینه بازتولید دانش (که دانش از طریق آموزش منتقل می‌شود) را ترسیم کرده است.

فهم پاسخگوآنگاری نیز بر این نسل معنایی مبتنی است، با این تفاوت که برنامه درسی به‌عنوان آشکارترین سازوکار آموزش عالی به‌منظور پاسخگویی به چالش‌های محیطی به‌کار گرفته می‌شود. از این رو، منطق ساخت برنامه درسی دانشگاهی ساختار دانش رشته‌ای است که مرتبط با چالش‌های محیطی

صورت‌بندی می‌شود. در چنین شرایطی، برنامه درسی به‌عنوان مهم‌ترین ابزار آموزش عالی به‌منظور سازش با تحولات محیط پیرامونی در سطوح مختلف به‌کار گرفته می‌شود.

فهم پروژه‌محور از برنامه درسی در مطالعات آموزش عالی ایران بر معنای برنامه درسی در نسل دوم آن (برنامه درسی در معنای سیستم چابک) مبتنی است. در زمینه‌ای که این نسل معنایی از آن برآمده است، فلسفه و مأموریت آموزش عالی به‌واسطه شکل‌گیری جریان توده‌ای شدن و روندهای مرتبط با آن از جمله اقتصاد رقابتی، تغییر عقاید درباره دانش ارزشمند، ترجیحات متحول دانشجویان، تحولات تکنولوژیکی و ... دچار تغییر می‌شود، در حالی که برنامه درسی همچنان به‌عنوان مهم‌ترین سازوکار نظام دانشگاهی ثابت است. با این تفاوت نسبت به نسل اول، که منطق و ماهیت شکل‌گیری چنین سازوکاری دستخوش کثرت فزاینده‌ای می‌شود، چنین کثرتی به‌واسطه گسترده‌ی ذینفعان (دولت، سیاست، اقتصاد، دانشجویان به‌مثابه مشتری و ...) آموزش عالی، در برابری گذار از آموزش عالی نخبه‌گرا به آموزش عالی توده‌ای یا همگانی رخ داده است. در این شرایط، هر یک از ذینفعان با پارادایم‌های معرفت‌شناسی متفاوت سعی کردند تا بر شکل و ماهیت برنامه درسی آموزش عالی اثرگذار باشند. بنابراین، منطق و معیار ارزشمندی دانش که زیربنای ساخت برنامه درسی دانشگاهی است، به ساختار دانش رشته‌ای محدود نمی‌شود، بلکه برگرفته از انگیزه‌های فردی، سیاسی و اقتصادی و ... است که برای شکل‌دادن به برنامه درسی در آموزش عالی در رقابت است. در برابری چنین وضعیتی برنامه درسی در آموزش عالی به‌عنوان سیستمی چابک^{۱۷} از کلان نظام آموزش عالی به‌منظور پاسخگویی فعال به انتظارات ذینفعان متنوع آموزش عالی در نظر گرفته می‌شود. از این رو، مؤسسات آموزش عالی به‌صورت مداوم تحت فشار هستند تا برنامه‌های درسی‌ای را طراحی کنند که پویایی لازم برای تناسب با زمینه و موقعیت‌های ویژه را داشته باشد. به همین دلیل، بسیاری از ساختارهای برنامه‌های درسی به دنبال ترکیب آن چیزی هستند که ادعا می‌شود بهترین ویژگی‌های رویکردهای بالا به پایین و پایین به بالا در برنامه‌ریزی درسی است. معماران آنها ادعا می‌کنند که هم راهنمایی مرکزی را برای دانشگاه فراهم می‌کنند [یعنی حفظ استانداردهای ملی را تضمین می‌کنند] و هم انعطاف‌پذیری کافی را برای مدارس و معلمان فراهم می‌آورند تا نیازهای محلی را در طراحی برنامه‌های درسی مد نظر قرار دهند (Priestley, 2011).

فصل مشترک این سه شیوه فهم که بر نسل‌های ۱ و ۲ معنایی برنامه درسی آموزش عالی مبتنی است، تلقی برنامه درسی به‌عنوان مکانیزم انتخاب، سازماندهی و انتقال دانش در یک دوره مطالعاتی است، با این تفاوت که منطق و ماهیت ساخت آن دستخوش تحولات و تنوعات عمیقی است. در هر صورت، در این صورت‌بندی‌ها اغلب برنامه درسی به‌عنوان یک ماهیت فیزیکی در نظر گرفته می‌شود که مشتمل بر مجموعه‌ای از اسناد شامل فهرست اقلام محتوا و نتایج یادگیری برای برنامه‌ای خاص است تا تجارب

۱۷. در چارچوب مفهومی پژوهش مشخص شد که طیف معنایی برنامه درسی آموزش عالی به‌مثابه سازوکار در دو شکل برنامه درسی آموزش عالی به‌عنوان واقعیت فنی و برنامه درسی آموزش عالی به‌عنوان سیستمی چابک ظاهر می‌شود.

یادگیری را شکل دهد و راهنمایی برای کار عاملان علم باشد. این سند مکتوب به‌عنوان یک سنت انتخابی در نظر گرفته می‌شود که یک نسل از آن عبور می‌کند و به نسل بعدی می‌رسد، ضمن آنکه تأثیر غالب بر انتخاب‌های برنامه درسی، با نهاده‌های تعیین‌کننده محتوا و ساختار برنامه درسی است که از رویکرد متمرکز تا شبکه‌ای در نوسان است (Johnson-Mardones, 2014).

فهم یادگیری پژوهی بر معنای برنامه درسی در نسل سوم آن (برنامه درسی در معنای فرایند) مبتنی است. این نسل معنایی نتیجه چرخش هستی‌شناسانه در تفکر درباره برنامه درسی در آموزش عالی است. بارنت (Barnett, 2009) استدلال می‌کند که این تغییر در معنای برنامه درسی در آموزش عالی، بازتاب تلاش برای فهم و شکل‌گیری برنامه درسی مناسب برای جهان معاصر به‌طور فزاینده ابرپچیده است که او آن را جهانی نامطمئن، سرشار از خطرپذیری، شکنندگی و تغییر آنی توصیف می‌کند. وی طرحی از ابرپچیدگی را ارائه و استدلال کرده است که برنامه درسی آموزش عالی باید زمینه‌ای را فراهم کند تا انسان‌ها به نحوی پرورش یابند که قادر به شکوفایی در میان عدم قطعیت و تغییر پیوسته باشند. در این شرایط، به اعتقاد یانگ و مالر (Young & Muller, 2010) برنامه درسی در آموزش عالی دیگر نه واقعیتی فنی است که از رشته به هر قیمتی محافظت کند و نه سیستمی چابک است که در خدمت پاسخگویی فعالانه به تمایلات و مداخلات اقتصادی و سیاسی در آموزش عالی باشد، بلکه برنامه درسی آموزش عالی چیزی است که رشته‌ها را به کار می‌اندازد و در نتیجه، زمینه مشارکت عاملان علمی را برای درک و حل بحرانی‌ترین مشکلات محیط در حال تغییر و آینده نامطمئن تسهیل می‌کند. براینده چنین وضعیتی ایفای نقش برنامه درسی به‌عنوان یک مؤلفه کلیدی آموزش عالی به‌منظور سازگاری و تعامل پویای آموزش عالی با محیط متحول پیرامونی در سطوح مختلف است. از این رو، برنامه درسی در آموزش عالی رخدادی علمی است که به مطالعه، شناخت و توسعه تجارب یادگیری معنادار مبتنی بر مرجعیت علمی با محوریت کنش‌ورزی اجتماعی، دموکراتیک و همدلانه عاملان علمی در موقعیت پویای یادگیری می‌پردازد.

در براینده این وضعیت، برنامه درسی مانند آنچه ماهیت فیزیکی در نسل‌های ۱ و ۲ قلمداد می‌شد، طراحی و ساخته نمی‌شود، بلکه در محیط یادگیری به‌طور مداوم شکل و باز شکل می‌یابد. به همین دلیل، هیکز (Hicks, 2018) معتقد است که برنامه درسی فقط پس از رویداد یادگیری قابل شناسایی، ارزیابی و بهبود است. در محدود تحقیقاتی از نمونه منتخب این مطالعه که صورت‌بندی آنها مبتنی بر فهم یادگیری پژوهی انجام شده است، فقط شبه این فهم در آن قابل ردیابی است؛ بدین معنا که این مطالعات درصدد دستیابی به دلالت‌های کاربردی از مطالعه و درک پیچیدگی‌های یادگیری و برنامه درسی برای طراحی برنامه درسی بوده‌اند، در حالی که این فهم از برنامه درسی که بر نسل معنایی سوم مبتنی است، اساساً در نقد دو نسل پیشین برنامه‌ریزی درسی ظاهر شده و از مبانی، پیشفرض‌ها و بنیان‌های فکری کاملاً متفاوتی برخوردار است.

با این وصف، شیوه‌های فهم برنامه درسی در مطالعات منتخب از منظر غالب بودن به ترتیب فهم تکلیف‌گرایی، فهم پاسخگوانگاری، فهم پروژه‌محوری و فهم شبه یادگیری‌پژوهی است. سه شیوه فهم ابتدایی نشان می‌دهد که برنامه درسی در مطالعات منتخب مبتنی بر ویژگی‌های نسل‌های اول و دوم برنامه درسی (برنامه درسی در آموزش عالی به‌مثابه سازوکار) فهم شده است؛ این بدین معناست که وابستگی به سنت‌ها در شیوه‌های فهم برنامه درسی در مطالعات آموزش عالی ایران حکمفرماست. ضمن آنکه شیوه فهم یادگیری‌پژوهی که بر ویژگی‌های نسل سوم برنامه درسی مبتنی است، نشان می‌دهد که به‌دلیل پابندی ضمنی به سنت‌ها، فقط شبه آن در محدود مطالعات منتخب قابل ردیابی است. سؤالی که ممکن است ایجاد شود، این است که چنین دگماتیسم سنت‌گرایی برآیند چه وضعیتی است و برای برون‌رفت از آن چه می‌توان کرد؟ بنا بر درگیری‌های فکری محققان با بدنه محتوایی مقالات تحلیل‌شده و همچنین تحلیل شیوه‌های فهم شناسایی شده در این مطالعه در ارتباط با نسل‌های معنایی برنامه درسی در آموزش عالی، می‌توان شکل‌گیری چنین شرایطی را در چند روند زیر جست‌وجو کرد:

۱. انسداد هویت آموزش عالی در ایران: اینکه فلسفه دانشگاه چیست، جایگاه آن در جامعه چگونه است، رسالت‌های آن چیست و ... بر شیوه فهم برنامه درسی تأثیر مهمی دارد. پاسخگویی به این سؤالات در طی زمان و متأثر از تحولات محیط آموزش عالی، به شکل‌گیری نسل‌های مختلف دانشگاهی و پیرو آن بازاندیشی در هویت و فرایندهای آموزش عالی از جمله برنامه درسی منجر شده است. تجربه این تحولات و تغییرات در آموزش عالی ایران بسیار متفاوت است. به‌واقع، آموزش عالی در ایران به تعبیر باقری (Bagheri, 2018) در پیروی و همراهی با دانشگاه مدرن گرفتار صورت‌گرایی و نوعی سراسیمگی شده است، به‌طوری که جسمی بی‌جان و صورتی بی‌محتوا از آن را به نمایش می‌گذارد. لذا، به نظر می‌رسد که یکی از دلایل کلیدی دگماتیسم سنت‌گرایی برنامه درسی در مطالعات آموزش عالی ایران را بتوان در حاکمیت نسل دانشگاه آموزشی و همچنین تلاش‌های ناموفق در فرایند گذار به نسل‌های نوین دانشگاهی در ایران دانست.

۲. بازتولید باورهای سنت‌گرایانه از عرصه عمومی به عرصه آموزش عالی: دیگر عاملی که می‌تواند دلیل وابستگی به سنت‌ها در فهم برنامه درسی در مطالعات آموزش عالی ایران قلمداد شود، بازتولید باورهای سنت‌گرایی از زیست علمی و تحصیلی کنشگران این حوزه است؛ به‌عبارتی، با توجه به آنکه کنشگران این حوزه در برداشتی سنت‌گرایانه از برنامه درسی زیست و تحصیل کرده‌اند، اغلب با همان باورها به مطالعه برنامه درسی در زمینه آموزش عالی پرداخته‌اند؛ به‌عبارت دیگر، حسب یافته‌های این مطالعه با توجه به آنکه معیار انتخاب تحقیقات انجام شده در بافت آموزش عالی بوده است، ولیکن از ۵۷ تحقیق منتخب، زمینه تحصیلی پژوهشگر ۴۳ تحقیق منتخب مربوط به حوزه برنامه‌ریزی درسی عمومی بوده است. در این شرایط طبعاً این تحقیقات بر مبنای فهم برنامه درسی در تناسب با ویژگی‌های عرصه عمومی آن صورت‌بندی شده است. در نتیجه، این موضوع می‌تواند عاملی در بازتولید باورهای سنت‌گرایی برنامه درسی

تلقی شود که در عرصه عمومی نمود خاصی دارد و اساساً آغاز برنامه درسی در آموزش عالی نیز با الهام گرفتن از این عرصه عمومی بوده است.

۳. شکل نگرفتن فصل مشترک آموزش عالی و برنامه درسی: اساساً آنچه از تحلیل تحقیقات منتخب و شیوه‌های فهم شناسایی شده در آنها می‌توان استنباط کرد، آن است که تفکر غالب، تلقی آموزش عالی به‌عنوان یکی از قلمروهای مطالعاتی حوزه برنامه درسی عمومی است. به همین دلیل، به نظر می‌رسد که مبانی و فهم برنامه درسی در مطالعات آموزش عالی ایران بازنمایی مبانی و فهم برنامه درسی در قلمرو اصلی آن؛ یعنی آموزش عمومی است. زمینه تحصیلی نویسندگان مقالات منتخب می‌تواند گواهی بر این ادعا باشد، چرا که غالب این تحقیقات (۴۳ مقاله) را محققان برنامه‌ریزی درسی در سطح آموزش عمومی انجام داده‌اند. در چنین شرایطی، به نظر می‌رسد که تعامل و سازگاری پویا به‌منظور ایجاد فصل مشترک برنامه درسی و آموزش عالی و شکل‌گیری معنای جدید و متفاوت از معنای برنامه درسی در زمینه عمومی آن مغفول مانده است.

۴. سیطره ترجمه‌گرایی در جهت‌گیری مطالعات منتخب: جهت‌گیری‌های موضوعی مقالات مرور شده در هر یک از شیوه‌های فهم شناسایی شده از رویکردی صورت‌گرایانه مبتنی بر روندهای ترجمه‌گرایی حکایت دارد؛ به‌عبارت دیگر، در جهت‌گیری این تحقیقات غالباً مشارکت نقادانه و نظریه‌پردازانه در مفهوم‌سازی و توسعه دانش برنامه درسی در آموزش عالی مغفول مانده و آنچه واضح است، از تکرار و موازی‌کاری در این مطالعات با تمرکز بر مؤلفه محتوا و سازماندهی و ارزشیابی برنامه درسی دانشگاهی حکایت دارد. به نظر می‌رسد که این وضعیت، بازنمایی وضعیت مطالعات برنامه درسی آموزش عمومی در آموزش عالی است. چنان‌که شواهد مطالعاتی نیز از سیطره ترجمه‌گرایی در تألیفات و تحقیقات برنامه درسی در این حوزه حکایت دارد. در این باره مرزوقی (Marzooghe, 2016) در تحلیل روند نظریه‌پردازی در برنامه درسی ایران، مهم‌ترین آسیب‌های این حوزه را سیطره ترجمه‌گرایی، نامتین و نامشخص بودن جهت‌گیری پارادایمی پژوهش‌های برنامه درسی در ایران، مبتنی بودن تألیفات برنامه درسی بر گردآوری و بازسازماندهی مجدد مفاهیم و دیدگاه‌های صاحب‌نظران خارجی و نبود تعلقات پارادایمی پژوهش‌های برنامه درسی برشمرده است. می‌توان نتیجه گرفت که فهم برنامه درسی در مطالعات آموزش عالی ایران درگیر دگماتیسم سنت‌گرایی است که می‌تواند سودمندی این مطالعات برای تعالی آموزش و یادگیری دانشگاهی را با مخاطرات جدی مواجه کند. این مخاطرات از آن نظر است که در شرایط دگماتیسم سنت‌گرایی چگونه می‌توان انتظار پتانسیل در رویکردهای نظری و یافته‌های این مطالعات را به‌منظور درک و شنیده شدن در عرصه‌های سیاست‌گذاری آموزشی داشت؟ اساساً در این شرایط، چگونه می‌توان به تحول در فهم برنامه درسی در نظام حکمرانی و سیاست‌گذاری آموزش عالی ایران امیدوار بود؟ چگونه می‌توان به درک صحیح دینفعان متنوع درونی و بیرونی آموزش عالی از این مفهوم امید داشت؟ بنابراین، لازم است بازاندیشی در فهم و مبانی فکری برنامه درسی در مطالعات آموزش عالی ایران مبتنی بر نسل سوم معنایی آن مد نظر اساسی قرار گیرد.

پیشنهادهای

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. در زمینه‌ای که برنامه درسی در آموزش عالی ایران در آن معنا می‌یابد، بازاندیشی صورت گیرد. در این خصوص، نهاد آموزش عالی در ایران باید با اجتناب از رویکرد تکنوکرات نه به‌عنوان ابزاری برای پاسخگویی به تمایلات و مداخلات زیرنظام‌های اجتماعی در سطوح مختلف، بلکه به‌عنوان نهادی ارزش‌آفرین فهم شود که در تعامل انتقادی و پویا با سایر زیرنظام‌های اجتماعی است و نظام حکمرانی و سیاستگذاری آموزش عالی با چنین منطقی فعالیت تسهیل‌گرایانه داشته باشد؛
۲. لازم است توجه شود که برنامه درسی در آموزش عالی و موضوع آن؛ یعنی یادگیری مبتنی بر نسل سوم معنایی آن قابل تجزیه، توالی و پیش‌بینی در هیچ سطحی از تمرکز، نیمه تمرکز و غیرتمرکز نیست. مخاطب این امر سازوکاری است که با عنوان ساختار یا نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران در سطوح مختلف فعالیت می‌کند، ساختاری که در سطوح تمرکز تا غیرتمرکز (سطح ملی، سطح دانشگاهی و سطح گروه آموزشی) با تسلط معنای سنتی و محدود برنامه درسی (نسل‌های ۱ و ۲)، درصدد طراحی و اجرای برنامه درسی دانشگاهی به‌عنوان یک امر بیرونی یا مبتنی بر زمینه است و جهت‌گیری حجم زیادی از مطالعات برنامه درسی در آموزش عالی ایران را معطوف خود کرده است. لذا، یکی از الزامات اساسی دیگر به‌منظور تسهیل بازاندیشی در فهم و مبانی فکری زمینه مطالعاتی برنامه درسی در آموزش عالی ایران، حذف یا بازاندیشی اساسی فلسفه و کارکرد این ساختارهاست؛
۳. لازم است بازتأملی در مفهوم «برنامه درسی» به‌عنوان معادل «کوریکولوم» صورت گیرد، چرا که به نظر می‌رسد این مفهوم کشش و ظرفیت بیان معنا و کارکرد واقعی کوریکولوم در زمینه نسل سوم معنایی آن را ندارد؛ به‌عبارتی، یک بار هنجاری در این مفهوم نهفته است که اجازه درک فرایندی و در حال ظهور بودن کوریکولوم در آموزش عالی را نمی‌دهد و در این نتیجه تلاش برای مقابله با این نهفتگی هنجاری به بن‌بست فکری و ادامه رویه‌های ناکارآمد موجود منجر می‌شود؛
۴. تقویت روند گذار از ترجمه‌گرایی به تألیف‌های نقادانه و نظریه‌پردازانه در زمینه نسل سوم معنایی برنامه درسی آموزش عالی می‌تواند در تسهیل این بازاندیشی مؤثر باشد. لازم است جهت‌گیری زمینه مطالعاتی برنامه درسی در آموزش عالی ایران به سوی شناسایی و واکاوی نقادانه مبانی، پیشفرض‌ها و مفاهیم برنامه درسی در این نسل معنایی باشد تا از طریق توسعه و صراحت‌بخشی به آن، زمینه و کشش لازم به‌منظور پذیرش آن میان ذینفعان درونی و بیرونی آموزش عالی فراهم شود؛
۵. مناسب است مطالعه فهم برنامه درسی میان طیف متنوعی از ذینفعان همچون دانشجویان، مدیران، سیاستگذاران و متمرکز بر زیرنظام‌های مختلف آموزش عالی انجام شود تا از این طریق ضمن توسعه شناخت مسئله دگماتیسم سنت‌گرایی در معنا و فهم برنامه درسی در آموزش عالی ایران از زوایای مختلف، دریچه‌های تازه‌ای به‌منظور گذار از چنین دگماتیسم سنت‌گرایی پدیدار شود.

References

1. Abdi, H., Mirshah Jafari, S.E., Nili, M.R., & Rajaeipour, S. (2017). An explanation of the future curricula toward realizing the visions and missions of Iranian higher education in horizon of 2025. *Journal of Higher Education Curriculum*, 8(16), 59-88 [in Persian].
2. Altbach, P.G. (2010). The realities of mass higher education in a globalized world. In *Higher education in a global society*. Edward Elgar Publishing.
3. Amini, M., Marooghi, R., Mazidi, M., Torkzadeh, J., & Mohammadi, M. (2015). An investigation into the outcomes of implicit curriculum in higher education. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 5(3), 23-44.
4. Bagheri, K. (2018). *One Dream and Two Beds: De-stressing the University and the Humanities*. Tehran: Institute of Cultural and Social Studies [in Persian].
5. Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the curriculum. *Studies in Higher Education*, 25(3), 255-265.
6. Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34 (4), 429-40.
7. Barnett, R., & Coate, K. (2004). *Engaging the Curriculum*. McGraw-Hill Education (UK).
8. Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*. Rowman & Littlefield Publishers.
9. Carroll, M. (2018). Understanding curriculum: An actor network theory approach. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 9(3), 247-261.
10. Clegg, S. (2011). Cultural capital and agency: Connecting critique and curriculum in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 32(1), 93-108.
11. Cornbleth, C. (1990) *Curriculum in Context*. London: Falmer Press.
12. Davoodi, A., Keshtiaray, N., & Yusfi, A. (2016). Phenomenological explanation of curriculum principles of the teaching experience (internship) in Farhangian University. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 6(3), 5-28 [in Persian].

13. Fathi Vajargah, K. (2017). Moving beyond reconceptualisation toward recontextualisation/multicontextualisation of curriculum studies in Iran. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 9(18), 45-69 [in Persian].
14. Ghorbani, H. (2019). Designing and validation of internship curriculum pattern based on collaborative autobiography in teacher education in Iran. *Theory & Practice in Curriculum Journal*, 7(14), 395-442.
15. Hicks, O. (2018). Curriculum in higher education: Confusion, complexity and currency. *HERDSA Review of Higher Education*, 5, 5-30.
16. Hosseini, L.S.M., & Yadegarzadeh, G.R. (2021). University curriculum development models in higher education: A proposed model for higher education in Iran. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 11(22), 49-88 [in Persian].
17. Javadipour, M., Hakimzadeh, R., & Abadi, F. (2016). A review over the new concept of college student's curriculum: Introducing and expanding the relevant concepts. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 8(15), 91-112 [in Persian].
18. Johnson-Mardones, D. (2014). Toward a multidimensional concept of curriculum: Understating curriculum as phenomenon, field and design. *Euro-JCS*, 1(2), 172-177.
19. Karami, M., & Fattahi, H. (2013). Changing higher education curriculum, case study: Graduate curriculum in educational planning. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 4(7), 110-36 [in Persian].
20. Khorsandi Taskoh, A., & Firozjaeian, T. (2018). Conditions for internationalization of universities by focusing on intercultural curriculum planning. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 9(18), 7-44 [in Persian].
21. Lattuca, L.R., & Stark, J.S. (1997). *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Context*. John Wiley & Sons.
22. Lindén, J., Annala, J., & Coate, K. (2017). The role of curriculum theory in contemporary higher education research and practice. *Theory and Method in Higher Education Research*, 3, 137-154.
23. Marzooghe, R. (2016). *Paradigms of Science and Curriculum Theory*. Tehran: Avaye Noor [in Persian].

24. McKernan, J. (2007). *Curriculum and Imagination: Process Theory, Pedagogy and Action Research*. Routledge.
25. Mehrmohammadi, M., & Alehosseini, F. (2011). The development of institutional understanding of curriculum: From operational to the practical. *Journal of Curriculum Studies* (J.C.S.), 6 (22), 29-58 [in Persian].
26. Mohammadi, M., & Azizi, R. (2018) The perfectionistic experience of PhD students from the Learned University Curriculum: A phenomenological study. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 10 (20), 265-287 [in Persian].
27. Nasrollahinia, F., & Alamolhoda, J. (2020). Reviewing and presenting the proposed curriculum in the field of educational sciences in the master's degree course. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 11(21), 97-138 [in Persian].
28. Noorabadi, S., Musapour, N., Aliasgari, M., & Hajihosseinnajad, G. (2015). Evaluating the quality of interdisciplinary curricula of humanities in Iranian higher education. *Theory & Practice in Curriculum Journal*, 2(4), 61-84 [in Persian].
29. Peach, S. (2010). A curriculum philosophy for higher education: Socially critical vocationalism. *Teaching in Higher Education*, 15(4), 449-460.
30. Priestley, M. (2011). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 221-237.
31. Rahimi, B. (2018). Meta-analysis of challenges of higher education environment in the 21st century and as a pattern for orientation of curricula. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 9(17), 115-166.
32. Rahimian, N., Saremi, A., Deghani, M., & Mobaraki, M. (2020). Implemented curriculum of entrepreneurship faculty of University of Tehran and recommendations: A narrative inquiry. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 11(22), 221-248 [in Persian].
33. Salimi, J., Maleki, H., & MehrMohammadi, M. (2012). Providing a model of interdisciplinary curriculum design in under-graduate social sciences. *Journal of Curriculum Research*, 1(2), 105-130 [in Persian].
34. Schwartz, R.A. (2008). What is curriculum studies?. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 5(2), 57-59.

35. Toohey, S. (1999). *Designing courses for higher education*. McGraw-hill education (UK). [in Persian].
36. Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since World War II. In Forest, J.J. F., & Altbach, P.G. (Eds.). *International Handbook of Higher Education, Springer International Handbooks of Education*. 18, 243-280.
37. Walker, D. (1990) *Fundamentals of Curriculum (New York, Harcourt Brace)*.
38. Wheelahan, L. (2010). *Why Knowledge Matters in Curriculum: A Social Realist Argument*. London: Routledge.
39. Yadegarzadeh, G.R., Fathi Vajargah, K., Mehrmohammadi, M., & Arefi, M. (2016). An analysis of the necessities and requirements of rethinking the goals, strategies and curricula of specialized doctoral courses. *Journal of Research in Teaching*, 4(1), 1-18 [in Persian].
40. Young, M. (2015). Curriculum theory and the question of knowledge: A response to the six papers. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 820-837.
41. Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11-27.
42. Zare, S.S., Dehghani, M., Hakimzadeh, R., Karami, M., & Salehi, K. (2019). Faculty members' experiences of professional development curriculum: A conceptual model. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 13(7), 177-206 [in Persian].

