

Exploring the Inhibiting Factors of Curriculum Viability at Farhangian University Based on Faculty Members' Perceptions

Shapour. Moradifard¹, Samad. Izadi^{2*}, Mostafa. Azizi Shamami³

1. PhD Student in Higher Education Development Planning, University of Mazandaran, Babolsar, Iran
2. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran
3. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran

* Corresponding author email address: s.izadi@umz.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Moradifard, S., Izadi, S., & Azizi Shamami, M. (2026). Exploring the Inhibiting Factors of Curriculum Viability at Farhangian University Based on Faculty Members' Perceptions. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 32(3), 117-134.



© 2026 the authors. Published by Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE), Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) License.

ABSTRACT

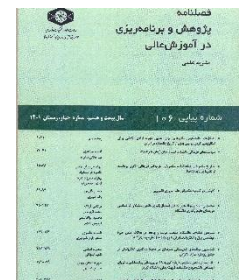
The purpose of this study was to explore the pattern of inhibitors affecting the viability of curriculum programs at Farhangian University based on the perspectives of university faculty members. The research employed a qualitative approach using phenomenography. The study population included all faculty members and instructors in the fields of educational sciences and curriculum studies, of whom 18 participants were selected through purposive sampling. Data were collected using a semi-structured interview protocol and analyzed through thematic analysis following the Braun and Clarke framework. The findings identified 14 basic themes and seven overarching themes, representing key inhibitors of curriculum viability. These included inhibitors related to innovation, adaptability, and system dynamism; curriculum design, structure, and planning; professional competence, motivation, and identity of instructors; assessment, quality, and learning outcomes; organizational interactions, governance, and policy-making; resources and infrastructural limitations; and generational gaps in communication and educational expectations. These overarching themes were synthesized into a geometric conceptual model. Overall, the results indicate that the viability of curriculum programs at Farhangian University is challenged by a complex set of structural, content-related, operational, evaluative, organizational, and generational inhibitors. Addressing these challenges requires fundamental revision, improved policy-making, and strengthened professional and organizational capacities.

Keywords: curriculum inhibitors; curriculum viability; faculty perspectives; Farhangian University.



فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی

دوره ۳۲، شماره ۳، صفحه ۱۱۷-۱۳۴



شاپای الکترونیکی: ۲۷۱۷-۲۲۰۱

واکاوی الگوی بازدارنده‌های زیست‌پذیری برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس دیدگاه‌های استادان دانشگاه

شاپور مرادی‌فرد^۱، صمد ایزدی^{۲*}، مصطفی عزیزی شمامی^۳

۱. دانشجوی دکتری رشته برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: s.i.zadi@nz.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله

پژوهشی/اصلی

نحوه استناد به این مقاله:

مرادی‌فرد، شاپور، ایزدی، صمد، و عزیزی شمامی، مصطفی. (۱۴۰۵). واکاوی الگوی بازدارنده‌های زیست‌پذیری برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس دیدگاه‌های استادان دانشگاه. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۳۲(۳)، ۱۱۷-۱۳۴.



© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY 4.0) صورت گرفته است.

هدف پژوهش حاضر واکاوی الگوی بازدارنده‌های زیست‌پذیری برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس دیدگاه‌های استادان دانشگاه بود. رویکرد این تحقیق کیفی و از نوع پدیدارنگاری (فنونوگرافی) است. میدان پژوهش دربرگیرنده تمام اعضای هیئت علمی و استادان دانشگاه فرهنگیان در حوزه علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی بود که تعداد ۱۸ نفر از آنها به روش نمونه‌گیری هدفمند به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از فرم مصاحبه نیمه‌ساختارمند استفاده شد و داده‌ها به روش تحلیل مضمون و بر اساس الگوی پیشنهادی براون و کلارک تحلیل شد. بر اساس یافته‌های این پژوهش، ۱۴ مضمون پایه و ۷ مضمون کلان شامل موانع مرتبط با نوآوری، انطباق و پویایی نظام آموزشی، موانع مرتبط با طراحی، ساختار و برنامه‌ریزی برنامه درسی، موانع مرتبط با شایستگی، انگیزه و هویت حرفه‌ای مجریان آموزشی، موانع مرتبط با ارزشیابی، کیفیت و نتایج آموزشی، موانع مرتبط با تعاملات سازمانی، مدیریت و سیاستگذاری، موانع مرتبط با منابع و زیرساخت‌ها و موانع مرتبط با شکاف نسلی و ارتباطات آموزشی برای تداوم زیست‌پذیری برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان شناسایی و مضامین کلان در قالب الگوی هندسی ارائه شد. نتیجه آنکه زیست‌پذیری برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان با مجموعه‌ای از موانع ساختاری، محتوایی، اجرایی، ارزشیابی، سازمانی و نسلی مواجه است و رفع این موانع نیازمند بازنگری بنیادین، بهبود سیاستگذاری و ارتقای ظرفیت‌های حرفه‌ای و سازمانی است.

کلیدواژگان: بازدارنده‌های برنامه درسی، دیدگاه استادان، زیست‌پذیری برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان.

مقدمه

برنامه درسی یکی از ارکان اساسی و حیاتی نظام‌های آموزشی است و در کیفیت یاددهی-یادگیری، توسعه مهارت‌های یادگیرندگان و تحقق اهداف آموزشی نقش مستقیم و تعیین‌کننده‌ای دارد. برنامه درسی، فراتر از یک مجموعه دروس یا محتوا، نظامی منسجم و هدفمند از تجربه‌های یادگیری، شیوه‌های تفکر و فرصت‌های مناسب برای رشد یادگیرندگان و رشد یاددهندگان است (Fathi Vajargah, 2019; Khan et al., 2023; Maleki, 2019; Mehrmohammadi, 2008).

درحقیقت، برنامه درسی یک سیستم زنده و موجودی پویاست (Abrahamson, 1978) که از طرفی، شامل اهداف، محتوا، راهبردهای تدریس، ارزیابی، حمایت از یادگیرندگان، توسعه مدرسان و محیط آموزشی می‌شود و کیفیت و انسجام هر یک از این بخش‌ها کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان و رشد و پیشرفت کشورها را تعیین می‌کند (Abrahamson, 1978; Egan, 1978; Khan et al., 2023) و از طرف دیگر، این موجود زنده، همانند انسان‌ها یا موجودات زنده دیگر، دچار بیماری و اختلال می‌شود و در صورت نبود بررسی‌ها یا چک‌آپ‌های دوره‌ای، بیماری آن می‌تواند سلامت خودش و جامعه یادگیرندگان و حتی پیشرفت کشورها را به مخاطره بیندازد (Khan et al., 2019; Pian-Smith et al., 2009; Schemm et al., 1993). بنابراین، توجه همزمان به وضعیت سلامت برنامه‌های درسی و شناسایی عوامل بیماری‌زای آنها امری بسیار ضروری است.

یکی از روش‌های ارزشیابی کیفیت برنامه‌های درسی، مفهومی به نام زیست‌پذیری برنامه درسی^۱ است که خان و همکاران (Khan et al., 2021) آن را مطرح کردند، چارچوبی که سلامت یا بیماری برنامه درسی را نه فقط بر اساس استانداردهای مورد انتظار، بلکه با شناسایی بازدارنده‌هایی که مانع دستیابی به استانداردها می‌شود، ارزیابی می‌کند.

زیست‌پذیری عبارت از توانایی یک سیستم، سازمان یا فرایند برای ادامه فعالیت، رشد و تطابق با شرایط محیطی بدون تخریب منابع یا کاهش کیفیت عملکرد است (Stermann, 2000). در حوزه برنامه‌های درسی نیز زیست‌پذیری به معنای توانایی یک برنامه درسی در ارائه محتوای آموزشی با کیفیت، هماهنگ با نیازهای دانشجویان و جامعه، پاسخگویی به تغییرات محیطی و فناوری‌های نوین است، بدون آنکه اثرگذاری آن بر یادگیری و منابع انسانی کاهش داشته باشد (Mohammadi et al., 2022).

یکی از روش‌های رایج در سنجش زیست‌پذیری برنامه‌های درسی، به‌زعم معرفی‌کنندگان این مفهوم (Khan et al., 2023; Khan et al., 2019; Khan et al., 2021)، بررسی و شناسایی این وضعیت و موانع آن از دیدگاه‌های ذینفعان یا دست‌اندرکاران اصلی آنها؛ یعنی یادگیرندگان (دانش‌آموزان و دانشجویان) و یاددهندگان (معلمان، دبیران و استادان) است.

بررسی پایگاه‌های علمی نشان می‌دهد که درباره زیست‌پذیری برنامه‌های درسی در سطح بین‌المللی پژوهش‌های متعددی انجام شده است که بر اساس یافته‌های آنها، متناسب با زمینه یا محیط برنامه‌های درسی، زیست‌پذیری این برنامه‌ها و موانع احتمالی آن وضعیت متغیری دارد. برای مثال، اسکندر و همکاران (Sikander et al., 2024) نتیجه گرفتند که زیست‌پذیری برنامه درسی در یک کالج خصوصی پزشکی مانع مشخصی ندارد. مالک و همکاران (Malik et al., 2022) تأیید کردند که زیست‌پذیری برنامه درسی دندانپزشکی در مقطع کارشناسی دانشکده دندانپزشکی مؤسسه علوم پزشکی پاکستان هیچ بازدارنده روشنی ندارد و یافته‌های پژوهش لوری (Lowery, 2021) نیز نشان داد که زیست‌پذیری برنامه درسی این ایالت مثبت است و بازدارنده خاصی ندارد. در یافته‌های پژوهش خان و دیگران (Khan et al., 2023) با عنوان "شاخص‌های زیست‌پذیری برنامه درسی برای تعیین استانداردها و بازدارنده‌های یک برنامه درسی" ۲۷ استاندارد و ۱۳ بازدارنده شناسایی شد

و پس از بررسی کیفی آنها در حوزه‌های محتوا و استراتژی‌های آموزشی، استادان، رهبری، ارزیابی، دانشجویان، محیط آموزشی/کاری، ارتباطات و فناوری رتبه‌بندی شدند. بر اساس یافته‌های پژوهش آندورناچه (Andronache, 2015)، زیست‌پذیری برنامه‌های آموزشی معلمان در کشور رومانی با چالش‌ها و موانعی مانند عدم انعطاف‌پذیری، ناهماهنگی با نیازهای عملی و نبود مشارکت ذینفعان، سطح شایستگی و انگیزه استادان، منابع در دسترس و سازوکارهای ارزشیابی مواجه است. آبراهامسون (Abrahamson, 1978) «بیماری‌های برنامه درسی» و مشکلات (بازدارنده‌های) عامل این بیماری‌ها را شناسایی کرده بود. وی در مجموع، ۹ بیماری را به همراه مشکلات زمینه‌ای در برخی بیماری‌ها تشریح کرد، از جمله اسکروز یا تصلب برنامه درسی، نبود تعادل در برنامه درسی به دلیل رشد بیش از حد یک بخش از برنامه درسی خاص به سبب اختلاف در پایگاه قدرت یک یا چند رشته، آرتریت یا آرتروز برنامه درسی، ارتباط نادرست میان رشته‌ها به دلیل فرصت‌های محدود اعضای هیئت علمی برای ملاقات با یکدیگر و داشتن تعامل، کارسینوم یا سرطان برنامه درسی و نبود تعادل در برنامه درسی به دلیل رشد بیش از حد بخش خاصی از برنامه درسی به سبب نابرابری در پایگاه قدرت یک یا چند رشته تحصیلی و باتروژنیک یا مشکلات ناشی از عوارض درمان برنامه درسی که دستکاری بیش از حد برنامه درسی به دلیل واکنش ناگهانی و برنامه‌ریزی نشده برای تعدیل یا اصلاح تغییرات مطابق با نیازها و انتظارات جامعه است. بر اساس یافته‌های قسیم و همکاران (Qasim et al., 2024)، موانع زیست‌پذیری برنامه‌های درسی آموزش پزشکی شامل به‌روزرسانی نشدن محتوا با پیشرفت علمی، کمبود همسویی میان اهداف آموزشی و روش‌های تدریس، ضعف ارزیابی مستمر دانشجویان، محدودیت منابع عملی و آزمایشگاهی و کمبود آموزش مهارت‌های نرم است.

در سطح ملی نیز مفهوم زیست‌پذیری به‌طور مستقیم در پژوهش محمدی و همکاران (Mohammadi et al., 2022) با عنوان «طراحی الگوی زیست‌پذیری برنامه درسی در نظام آموزش عالی» مد نظر قرار گرفته است. به‌زعم این پژوهشگران، الگوی زیست‌پذیری برنامه‌های درسی شامل پنج مضمون پایه استانداردهای آموزش (رعایت برنامه درسی مصوب)، موانع آموزش (انتقال مفاهیم آموزشی)، پیامدهای آموزش (تغییر در دانش، مهارت و نگرش دانشجویان)، رهبری آموزشی (مدیریت فرایند یاددهی-یادگیری) و کیفیت آموزش (رشد و توسعه فردی دانشجویان) است. همچنین پژوهش‌هایی در سطح ملی وجود دارد که یافته‌های آنها به‌طور غیرمستقیم به اهمیت ادراکات استادان دانشگاه و برخی موانع مؤثر در زیست‌پذیری و ماندگاری برنامه‌های درسی اشاره دارد. برای نمونه، نتایج پژوهش پیرزادی و خالقی (Pirzadi & Khaleginejad, 2025) در زمینه ارزشیابی برنامه درسی دروس عمومی دانشگاه‌های شهر تهران از دیدگاه استادان و دانشجویان نشان داد که نبود پیامدهای یادگیری دسترس‌پذیر، پوشش محتوایی نامناسب، نبود انگیزه و اشتیاق در دانشجویان، ایجاد نشدن ظرفیت یادگیری مستقل و مادام‌العمر، ناهماهنگی میان پیامدهای یادگیری با نیازها و انتظارات ذینفعان آموزش، ضعف در سازماندهی منابع زیرساختی و به‌روز نبودن پیامدهای یادگیری از مهم‌ترین مسائل اثرگذار بر کیفیت برنامه درسی دروس عمومی هستند. حسینی لرگانی (Hosseini Largani, 2022) نیز شاخص‌های برنامه درسی نوآورانه را شامل ابهام‌پذیری، نوگرایی، جامعه‌گرایی، تحول‌گرایی، پیچیدگی، کمال‌گرایی، بازارمحوری، ارزش‌گرایی، نیازمحوری و ارتباط محوری معرفی کرده است. وقاری و همکاران (Vaghari Zamhrir et al., 2022) نیز چالش‌های فرایند اجرای برنامه‌های درسی را شامل مقاومت در برابر تغییر و نداشتن انگیزه کافی برای مشارکت در اجرا، نحوه ارائه دروس، کمبود فضا، زمان و امکانات آموزشی، کمبود نیروی انسانی، نبود سازوکار نظارت بر حسن اجرا و حمایت از تغییرات و اجرای آن به‌عنوان مهم‌ترین چالش‌ها شناسایی کرده‌اند.

با توجه به مطالب بیان شده، رشد و توسعه کشورها به‌طور مستقیم به نظام‌های آموزشی و در هسته این نظام‌ها، به برنامه‌های درسی و در برنامه‌های درسی به کیفیت و زیست‌پذیری آنها وابسته است. زیست‌پذیری برنامه‌های درسی هم موضوعی حساس، وابسته به زمینه و بسترهای آموزشی است.

یکی از دانشگاه‌های مهم، حساس، اثرگذار و تعیین‌کننده در کشور ما، دانشگاه فرهنگیان است، زیرا موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در این نظام آموزشی، منوط به توانمندی و قابلیت حرفه‌ای معلمان است که مجریان برنامه‌های درسی در محیط واقعی هستند (Zare et al., 2017). کیفیت و انسجام برنامه‌های درسی این دانشگاه به‌طور مستقیم بر توانمندی و شایستگی حرفه‌ای معلمان و در نتیجه، بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان اثرگذار است. لذا، ضروری است که برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان با استفاده از برداشت‌های نوین طراحی، تدوین و اجرا و با هدف شناسایی موانع زیست‌پذیری آنها به‌صورت مستمر ارزیابی شود تا ماندگاری و اثربخشی آنها تضمین شود و قادر به پاسخگویی به اهداف کلان نظام آموزشی کشور باشند. موضوعی که توسط مقامات تراز اول و همچنین در مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش بارها مطالبه شده، اما تا کنون بی‌پاسخ مانده است.

با وجود اهمیت بالای برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان و زیست‌پذیری آنها، تا کنون پژوهشی جامع درباره وضعیت زیست‌پذیری این برنامه و موانع آنها در این دانشگاه انجام نشده است. از طرف دیگر، با وجود اهمیت ادراکات و دیدگاه‌های استادان در طراحی و تدوین، اجرای مناسب، زیست‌پذیری، ماندگاری و نهادینه‌شدن برنامه‌های درسی بر اساس مطالعات و پژوهش‌های متعدد بین‌المللی (Amouie et al., 2018; Burns & Köster, 2016; Ibe, 2017; Karami et al., 2012; Lähdemäki, 2019; Ministry of Education, 2012; Oecd, 2020a, 2020b; Pietarinen et al., 2017; Viennet & Pont, 2017; Vitikka et al., 2012)، این موضوع در دانشگاه فرهنگیان چندان مد نظر قرار نگرفته است. بنابراین، این پژوهش با هدف شناسایی نظرها و دیدگاه‌های استادان دانشگاه فرهنگیان از بازدارنده‌های زیست‌پذیری برنامه‌های درسی انجام شد و نتایج آن می‌تواند ضمن پرکردن خلأ پژوهشی موجود، الگوی ویژه‌ای برای ارتقای کیفیت و ماندگاری برنامه‌های درسی ارائه دهد، زمینه اصلاح سیاستگذاری‌ها و شیوه‌های آموزشی را فراهم کند و نقش کلیدی دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمان توانمند و تقویت نظام آموزشی کشور را مستحکم سازد. در این خصوص سؤال اساسی این پژوهش این بود که «نظرها و دیدگاه‌های استادان دانشگاه فرهنگیان از بازدارنده‌های زیست‌پذیری برنامه‌های درسی این دانشگاه چیست؟»

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت، کیفی بود و با استفاده از رویکرد تحلیل مضمون بر اساس الگوی شش مرحله‌ای براون و کلارک (Braun & Clarke, 2006, 2019) انجام شد. این رویکرد یکی از معتبرترین روش‌های تحلیل کیفی در علوم تربیتی است که به پژوهشگر اجازه می‌دهد تا ادراکات، تفسیرها و تجربه‌های مشارکت‌کنندگان را در قالب مضامین پایه و مضامین کلان سازماندهی و تبیین کند. میدان پژوهش شامل تمام اعضای هیئت علمی و استادان دانشگاه فرهنگیان در حوزه علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی بود که تعداد ۱۸ نفر از این افراد به‌صورت نمونه‌گیری هدفمند به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. معیارهای انتخاب و ورود به مطالعه شامل سابقه تدریس حداقل ۵ سال در دانشگاه فرهنگیان، مشارکت در تدوین یا اجرای برنامه‌های درسی تربیت معلم و تمایل و امکان مشارکت در مصاحبه عمیق بود. نمونه‌گیری تا زمانی ادامه یافت که اشباع نظری (Lincoln & Guba, 1985) حاصل شد و داده‌های جدید به شکل‌گیری مضمون یا مقوله جدیدی منجر نشد. در جدول ۱ مشخصات نمونه‌های پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱

مشخصات نمونه‌های پژوهش

کد مصاحبه‌شونده	جنسیت	سن	تحصیلات	رشته تحصیلی	مرتبه علمی	سابقه در دانشگاه فرهنگیان
۱	زن	۵۵	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استاد	۱۳
۲	مرد	۵۹	دکتری	برنامه‌ریزی آموزشی	دانشیار	۱۳
۳	مرد	۵۵	دکتری	مدیریت آموزشی	دانشیار	۱۰
۴	مرد	۶۳	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استاد	۱۳
۵	مرد	۶۲	دکتری	علوم تربیتی	دانشیار	۱۲
۶	مرد	۶۰	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	دانشیار	۱۳
۷	مرد	۶۰	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	دانشیار	۱۰
۸	مرد	۴۵	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	دانشیار	۸
۹	مرد	۴۵	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استادیار	۶
۱۰	مرد	۴۲	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استادیار	۵
۱۱	مرد	۵۲	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استادیار	۱۰
۱۲	مرد	۴۵	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استادیار	۸
۱۳	مرد	۴۳	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استادیار	۶
۱۴	مرد	۴۰	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استادیار	۵
۱۵	مرد	۴۵	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استادیار	۶
۱۶	مرد	۵۶	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استادیار	۱۰
۱۷	مرد	۴۶	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استادیار	۸
۱۸	مرد	۴۲	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استادیار	۵

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته بود. برای طراحی سؤالات مصاحبه، ابتدا مطالعات نظری و پیشینه پژوهش بررسی و محورهایی مانند تجربه مواجهه با برنامه‌های درسی رسمی، موانع در اجرا، تفسیر یا درک برنامه‌ها، عوامل ساختاری، انسانی، فرهنگی یا سازمانی بازدارنده و درک پیامدهای برنامه‌های موجود در قالب سؤالات باز مطرح شد. هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۷۰ دقیقه به طول انجامید و با رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان، مصاحبه‌ها ضبط و سپس به صورت کامل و کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شدند. برای اطمینان از روایی محتوایی سؤالات مصاحبه، ابتدا بر مبنای مرور ادبیات نظری و مطالعات پیشین حوزه زیست‌پذیری برنامه درسی و موانع آن، پیش‌نویس سؤالات تهیه شد. سپس این سؤالات به نظر سه نفر از استادان متخصص در حوزه برنامه‌ریزی درسی و روش تحقیق کیفی رسید تا از نظر وضوح، تناسب و پوشش مفاهیم کلیدی بررسی شوند و بر اساس بازخورد آنان، تغییراتی در ترتیب، نحوه بیان و دامنه مفهومی برخی سؤالات اعمال شد. برای افزایش روایی سازه پرسش‌ها با هدف کشف تجربه‌ها و درک مشارکت‌کنندگان از موانع پنهان یا نظام‌مند تدوین شد و برای جلوگیری از سوگیری، از روش‌های پرسش‌های کاوشگرانه و تأملی بهره گرفته شد. همچنین پیش از آغاز مصاحبه‌های اصلی، یک مصاحبه آزمایشی (پایلوت) با یک فرد دارای ویژگی‌های مشابه نمونه انجام شد. نتایج این مرحله به بهبود روانی سؤالات، تنظیم زمان‌بندی و تشخیص چالش‌های احتمالی در روند مصاحبه کمک کرد و به تقویت مهارت مصاحبه‌گر در هدایت گفت‌وگوها منجر شد. برای افزایش اعتبار مصاحبه‌ها و کاهش سوگیری نیز تمام مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر اصلی انجام شد، مکان و زمان مصاحبه‌ها با هماهنگی قبلی در فضای آرام و غیررسمی تعیین شد تا مشارکت‌کنندگان

احساس راحتی و امنیت داشته باشند، ضبط کامل صدا و پیاده سازی کلمه به کلمه صورت گرفت و در پایان هر مصاحبه، مشارکت کننده تأیید کرد که تمام مطالب گفته شده مطابق با نظر و تجربه او بوده است.

داده ها با استفاده از الگوی شش مرحله ای تحلیل مضمون براون و کلارک (Braun & Clarke, 2006) تحلیل شد. مراحل تحلیل عبارت بودند از:

۱. آشنایی با داده ها: خواندن و بازخوانی متن مصاحبه ها برای درک کلی؛
 ۲. کدگذاری اولیه: کدگذاری سطر به سطر و استخراج واحدهای معنایی مرتبط با موانع زیست پذیری. کدگذاری به دو شیوه مستقیم (استخراج مفهوم از متن) و وارونه (تبدیل عوامل زیست پذیری به موانع) انجام شد؛
 ۳. جست و جوی مضامین پایه: ادغام کدهای مشابه در دسته های معنایی اولیه؛
 ۴. بازنگری مضامین پایه: اصلاح دسته ها، حذف موارد تکراری و بازبینی معنایی؛
 ۵. تعریف و نامگذاری مضامین کلان: تعیین عنوان های نهایی، تبیین مرزهای مفهومی و تنظیم روابط میان مضامین؛
 ۶. ارائه الگوی نهایی: تدوین مدل مفهومی موانع زیست پذیری برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان.
- به منظور اعتبار بخشی، از ارزیابی پایایی بین کدگذاران یا همان ضریب توافق میان کدگذاران استفاده شد. بدین صورت که کدگذاری ها به صورت مستقل توسط پژوهشگر و یک تحلیلگر دوم انجام شد، سپس برای سنجش میزان توافق میان دو کدگذار از ضریب کاپای کوهن استفاده شد که نتیجه آن برابر با ۰.۸۹ بود و بر اساس ملاک های استاندارد مایلز، هوبرمن و سالدانا (Miles et al., 2014) بیانگر توافق بسیار بالا میان کدگذاران است. همچنین برای افزایش اعتبار داده ها از راهکارهای بازبینی مشارکت کنندگان نتایج اولیه تحلیل با برخی از مشارکت کنندگان به اشتراک گذاشته شد و از بررسی همخوانی تحلیل محقق و تحلیل گر دوم (برای اطمینان از ثبات تحلیل) و مثلث سازی (سه سویه سازی) با منابع نظری (مقایسه مقوله ها با پیشینه نظری و تجربی موجود) استفاده شد.

یافته ها

متناسب با هدف/سؤال پژوهش، یافته ها به شرح زیر بود:

- الف. کدگذارهای اولیه: در این پژوهش متن مصاحبه با هر ۱۸ نفر عضو نمونه به صورت دقیق و خط به خط مطالعه و به صورت جمله به جمله کدگذاری شد. نمونه ای از کدهای اولیه در جدول ۲ ارائه شده و برای پرهیز از طولانی شدن مقاله تمام کدگذاری ها آورده نشده است.

جدول ۲

نمونه متن مصاحبه‌ها و کدگذاری باز آنها

عبارت	کدهای اولیه
۱. به یکی از عواملی که بر زیست‌پذیری برنامه درسی تأثیر می‌گذارد می‌توانم به شیوه و فرایند نگارش برنامه درسی در این دانشگاه اشاره کنم؛ ما از لحاظ شیوه نگارش برنامه درسی دچار مشکل هستیم. دقیقاً این تفکر تمرکزگرایی شدیدی که در آموزش و پرورش است، در نگارش برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان هم هست؛ یعنی باید هدف داشته باشید، اهداف رفتاری داشته باشید، اجزای هر فصل را دقیقاً مشخص کنید و روش ارزیابی را مشخص کنید.	۱. تمرکزگرایی شدید در نگارش برنامه درسی الزام در تعیین دقیق اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی تفاوت نگارش برنامه درسی ایران با نظام‌های پیشرو جهانی سیاستگذاری جزئی‌نگر به جای جهت‌گیری کلان تأکید افراطی بر اهداف رفتاری عدم تطبیق‌پذیری برنامه درسی با تغییرات محیطی کاهش ماندگاری و دوام عملکرد برنامه درسی ناتوانی در تحقق اهداف نظام آموزشی
۲. در جمع بندی پاسخ من به این سوال این است که بی‌توجهی به جوانب مختلف تغییرات محیطی شامل تغییرات تکنولوژیکی، بی‌توجهی به تغییر نسل‌ها، مخاطبان، یادگیرندگان، نیازهای آنها، علایق آنان و بی‌توجهی به تغییر رویکردهای یادگیری می‌تواند زیست‌پذیری برنامه درسی را به مخاطره بیندازد.	۲. بی‌توجهی به تغییرات محیطی بی‌توجهی به تحولات فناورانه نادیده گرفتن تغییر نسل یادگیرندگان بی‌توجهی به نیازهای یادگیرندگان نادیده گرفتن علایق دانشجویان نبود انطباق با رویکردهای نوین یادگیری
۳. برنامه درسی نامربوط که در اصل برنامه‌هایی هستند که در چارچوب ساعات آموزشی دانشگاه قرار می‌گیرند و دانشجو آنها را می‌گذراند، اما اهداف مورد نظر تحقق پیدا نمی‌کند. مثلاً دانشجویان برنامه درسی دروس عربی را می‌گذرانند، ولی توانایی استفاده حتی یک کلمه عربی را هم ندارند. لذا، آنها ساعات زیادی را صرف کرده‌اند، هر چند ممکن است از نگاه درون دستگاهی و متمرکز بگوییم که یک برنامه خیلی خوب است. ولی اگر از نگاه عملکردی به همان برنامه درسی پرداخته شود، ممکن است نگاه ارزش‌گذاری کاملاً متفاوت باشد و لذا، هرچند در ساعات کلی رشته وجود دارد، ولی اثری بر کارکردها و عملکردهای برنامه درسی ندارند. یکی از نکاتی که در برنامه‌های درسی باید توجه شود، این است که آیا دانشجویان هم همان ادراک را از سودمندی برنامه درسی دارند؟ آیا آن را مفید می‌دانند؟ آیا آن را لازم می‌دانند؟ یا اگر اجبار نبود، ساعتی را صرف یادگیری آن می‌کردند؟	۳. تحقق نیافتن اهداف برنامه درسی فاصله بین یادگیری صوری و عملکرد واقعی اتلاف وقت آموزشی بدون دستاورد کاربردی ارزیابی مثبت درون‌سازمانی در برابر بی‌اثر بودن در عمل بی‌ربطی دروس به نیازهای عملی دانشجو نبود ادراک مشترک از سودمندی برنامه درسی اجباری بودن یادگیری بدون احساس نیاز واقعی

مطالعه‌ناپذیری و یادگیرنده مادام‌العمر نبودن استادان و سطحی بودن مطالعات آنها باعث شده است که دانش و تفکرات خودشان زندانی شده‌اند و چون شکاف آنها چنان با دانش روز جهان زیاد شده است که ناامید به تغییر به‌روزرسانی خود شده‌اند، لذا، به‌روزرسانی استادان باید توسط سیستم دانشگاه فرهنگیان پیگیری و تحریک شود؛ به‌عبارتی آنها مجبور شوند دانش خود را به‌روز کنند. لذا، مشکل و یکی از عوامل مهم در عدم‌زیست‌پذیری برنامه درسی خود استادان هستند که دانش رسوب شده در ذهن دارند و به‌روز نیستند و برای خیلی از آنها هم نباید امید تحول داشته باشیم و توجه داشته باشیم که دانشجویان از استادان الگوی عملی می‌گیرند؛ یعنی از استادانی الگو می‌گیرند که خودشان پیشرو هستند و دانشجویان تفاوت قابل می‌شوند بین استادان پیشرو و به‌روز و دیگر استادان و تمایز آشکار بین استادان پیشرو و استادان ایستا در ذهن دانشجویان

- **ب. احصای تمام کدهای اولیه به‌دست آمده از مصاحبه‌ها و پالایش آنها:** پس از کدگذاری اولیه مصاحبه‌ها با اعضای هیئت علمی و استادان دانشگاه فرهنگیان، تعداد ۵۸۷ کد اولیه شناسایی شد. این کدها چندین بار مطالعه و بازبینی شدند تا موارد مشابه، تکراری و همپوشان شناسایی شوند. درنهایت، ۹۸ کد اولیه پالایش شده و منحصر به فرد احصا شد که مبنای مراحل بعدی تحلیل مضمون قرار گرفت.
- **ج. تبدیل کدهای اولیه به مضامین پایه موانع زیست‌پذیری برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان:** در گام سوم، کدهای اولیه پالایش شده در قالب ۱۴ مضمون پایه بازآرایی شد که به شرح **جدول ۳** بود.

جدول ۳

کدهای اولیه پالایش شده و مضامین پایه

کدهای اولیه پالایش شده و مضامین پایه	کدهای اولیه پالایش شده و مضامین پایه
مضمون پایه ۱: نبود انطباق با تغییرات علمی، فناوری و محیطی	مضمون پایه ۲: شکاف نسلی
۱- نبود انطباق با تغییرات محیطی و تحولات جهانی	۸- ناتوانی در تعامل با نسل دیجیتال
۲- نادیده گرفتن فناوری‌های نوین در طراحی و اجرا	۹- گسست میان برنامه و نسل‌های جدید
۳- نبود ارتباط محتوا با نیاز جامعه و بازار کار	۱۰- ناسازگاری زبان برنامه با زبان نسل جدید
۴- اجرای برنامه‌ها و محتوای منسوخ	۱۱- شکاف زبانی میان استاد و دانشجو
۵- استفاده از منابع درسی قدیمی	۱۲- شکاف نسلی در سواد فناورانه
۶- نادیده گرفتن ظرفیت آموزش ترکیبی و مجازی	۱۳- بی‌توجهی به علایق و ویژگی‌های نسل جدید
۷- غفلت از رویکردهای نوین یادگیری	۱۴- ناتوانی در ایجاد هم‌زبانی بین نسل‌ها
مضمون پایه ۳: ضعف مشارکت ذی‌نفعان و تعاملات سازمانی	۱۵- بی‌توجهی به زبان و شیوه ارتباطی نسل امروز
۱۶- حذف مشارکت استادان در طراحی برنامه	مضمون پایه ۴: مقاومت در برابر تغییر و نوآوری
۱۷- همراهی نکردن استادان با برنامه تدوین‌شده	۲۶- بی‌توجهی به پویایی و تغییرپذیری برنامه
۱۸- نبود ارتباط دوطرفه بین طراحان و مجریان	۲۷- نبود سازوکار به‌روزرسانی سریع برنامه
۱۹- حذف دیدگاه‌های اجرایی در برنامه‌ریزی	۲۸- تداوم رویکردهای سنتی در تدریس و برنامه‌ریزی
۲۰- بی‌توجهی به بازخورد استادان، دانشجویان و دانش‌آموختگان	۲۹- مقاومت ساختاری در برابر بازنگری برنامه
۲۱- حذف تجربه زیسته یادگیرندگان از ارزیابی	۳۰- ترس از تغییر در بدنه آموزشی
۲۲- نبود فرهنگ کار تیمی و پژوهش گروهی	۳۱- مقاومت هیئت علمی در برابر نوآوری
۲۳- نبود اجتماعات علمی- پژوهشی فعال	۳۲- توقف طرح‌های نوآورانه در مرحله اجرا
	۳۳- مقاومت در برابر روش‌های فعال یادگیری

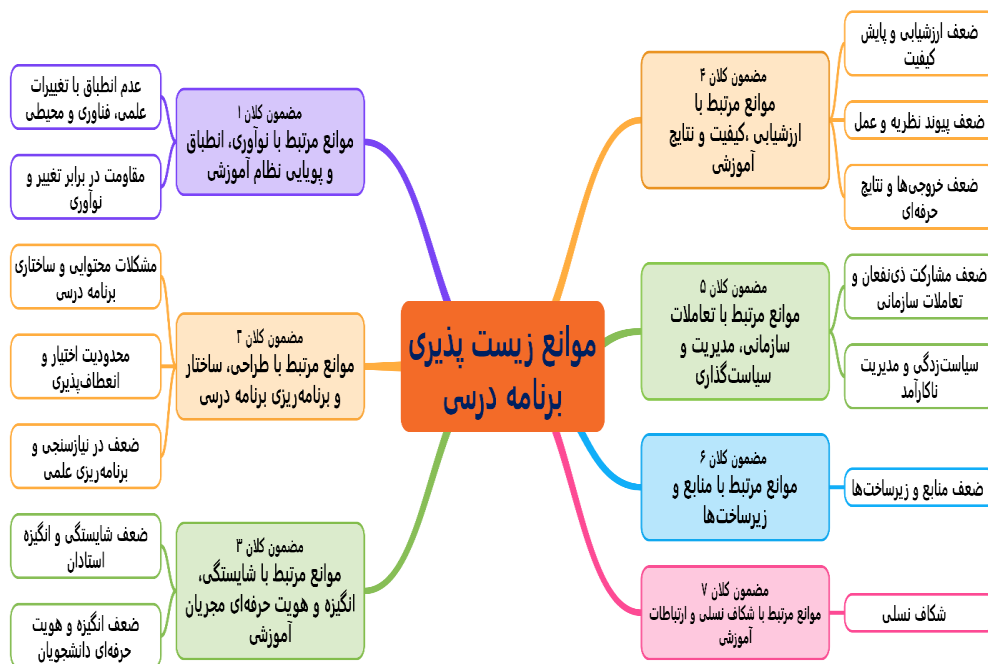


۳۴- تداوم شیوه‌های سنتی تدریس	۲۴- ضعف پیوند دانشگاه و مدارس
۳۵- مقاومت در برابر حذف دروس ناکارآمد	۲۵- اختلاف اولویت‌ها میان مدیران آموزش و پرورش و دانشگاه
مضمون پایه ۶: ضعف پیوند نظریه و عمل	مضمون پایه ۵: ضعف ارزشیابی و پایش کیفیت
۴۷- گسست میان اهداف برنامه و میدان عمل	۳۶- تمرکز صرف بر ارزشیابی قضاوت‌محور
۴۸- ضعف در پیوند نظریه با شرایط واقعی تدریس (عمل)	۳۷- بی‌توجهی به داده‌های عملکردی در سنجش کیفیت
۴۹- ناهمخوانی آموزش نظری و نیاز عملی	۳۸- استفاده از ارزیابی‌های صوری و غیرعملیاتی
۵۰- نبود تجربه میدانی پیش از تدریس	۳۹- نبود سنجش واقعی مهارت‌های کاربردی
۵۱- ناکافی بودن زمان و کیفیت کارورزی	۴۰- بی‌توجهی به ارزشیابی فرایندی و مستمر
۵۲- اجرای مکانیکی برنامه‌ها بدون تأمل	۴۱- ضعف در طراحی ارزشیابی شایستگی‌محور
	۴۲- نبود نظام پورتفولیو برای ارزیابی
	۴۳- نبود مکانیزم اصلاحی مبتنی بر ارزیابی
	۴۴- حذف بازخورد مستمر از برنامه
	۴۵- نبود بازنگری دوره‌ای برنامه‌ها
	۴۶- ارزشیابی منقطع و غیرنظام‌مند
مضمون پایه ۸: محدودیت اختیار و انعطاف‌پذیری	مضمون پایه ۷: مشکلات ساختاری و محتوایی برنامه درسی
۶۱- ساختار تجویزی و متمرکز برنامه‌ریزی	۵۳- محتوای زاید و غیرکاربردی
۶۲- محدود بودن انتخاب واحد دانشجویان	۵۴- تحمیل دروس بدون نیازسنجی
۶۳- حذف آزادی عمل در یادگیری	۵۵- نبود انسجام محتوایی بین سرفصل‌ها
۶۴- نبود امکان سفارشی‌سازی برنامه‌ها	۵۶- تکرار محتوای مشابه در دروس مختلف
۶۵- طراحی صلب و نامتعطف	۵۷- کلی‌گویی در سرفصل‌ها
۶۶- نبود انعطاف اجرایی در پیاده‌سازی	۵۸- نبود منطق روشن در ترتیب و توالی دروس
	۵۹- نبود علم نافع در محتوا
	۶۰- ایدئولوژیک بودن محتوای آموزشی
مضمون پایه ۱۰: ضعف منابع و زیرساخت‌ها	مضمون پایه ۹: ضعف شایستگی و انگیزه استادان
۷۴- کمبود منابع مالی برای اجرای برنامه‌ها	۶۷- مسلط نبودن استادان به دانش پداگوژیک
۷۵- کمبود منابع انسانی متخصص	۶۸- بی‌تسلطی استادان بر فناوری‌های آموزشی
۷۶- ضعف امکانات آموزشی، کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها	۶۹- ناآشنایی با روش‌های نوین تدریس
۷۷- نبود تجهیزات فناوری آموزشی کافی	۷۰- بی‌انگیزگی درخصوص تحول آموزشی
۷۸- فرسودگی زیرساخت‌های آموزشی	۷۱- استفاده از جزوات قدیمی در تدریس
۷۹- نبود فضاهای آموزشی مناسب و استاندارد	۷۲- مقاومت در یادگیری روش‌های جدید
	۷۳- فاصله استادان با محیط واقعی مدرسه
مضمون پایه ۱۲: ضعف در نیازسنجی و برنامه‌ریزی علمی	مضمون پایه ۱۱: سیاست‌زدگی و مدیریت ناکارآمد
۸۵- نبود نیازسنجی مستمر از مدارس	۸۰- دخالت سیاسی در انتصاب مدیران
۸۶- نبود معیار علمی مشترک در طراحی	۸۱- اعمال نفوذ غیرتخصصی در برنامه‌ها
۸۷- نادیده گرفتن تفاوت‌های فرهنگی و جغرافیایی	۸۲- تصویب شتاب‌زده برنامه‌ها تحت فشار
۸۸- نبود رویکرد بومی‌سازی برنامه‌ها	۸۳- تغییر مکرر برنامه‌ها به دلیل سیاست‌گذاری
۸۹- بی‌توجهی به نیازهای آینده آموزش	۸۴- انتصاب مدیران بدون تجربه علمی
۹۰- طراحی سلیقه‌ای بدون پشتوانه پژوهشی	
مضمون پایه ۱۴: ضعف خروجی‌ها و نتایج حرفه‌ای	مضمون پایه ۱۳: ضعف انگیزه و هویت حرفه‌ای دانشجویان
۹۶- تحقق نیافتن اهداف حرفه‌ای معلمان	۹۱- گرایش صرف به تضمین استخدام
۹۷- نبود دانش آموخته کارآفرین یا توسعه‌محور	۹۲- نبود برنامه تقویت هویت حرفه‌ای معلمی
۹۸- نبود شایستگی‌های کلیدی پس از دانش‌آموختگی	۹۳- کاهش منزلت حرفه معلمی در جامعه
	۹۴- ضعف انگیزش یادگیری دانشجویان
	۹۵- ورود دانشجومعلمان بدون علاقه واقعی

- د. تبدیل مضامین پایه به مضامین کلان موانع زیست‌پذیری برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان: در گام چهارم، مضامین پایه ۱۴ گانه یادشده، بر اساس اشتراکات مفهومی به ۷ مضمون کلان به شرح زیر تبدیل شد:
 - مضمون کلان ۱: موانع مرتبط با نوآوری، انطباق و پویایی نظام آموزشی
 - ❖ نبود انطباق با تغییرات علمی، فناوری و محیطی
 - ❖ مقاومت در برابر تغییر و نوآوری
 - مضمون کلان ۲: موانع مرتبط با طراحی، ساختار و برنامه‌ریزی برنامه درسی
 - ❖ مشکلات محتوایی و ساختاری برنامه درسی
 - ❖ محدودیت اختیار و انعطاف‌پذیری
 - ❖ ضعف در نیازسنجی و برنامه‌ریزی علمی
 - مضمون کلان ۳: موانع مرتبط با شایستگی، انگیزه و هویت حرفه‌ای مجریان آموزشی
 - ❖ ضعف شایستگی و انگیزه استادان
 - ❖ ضعف انگیزه و هویت حرفه‌ای دانشجویان
 - مضمون کلان ۴: موانع مرتبط با ارزشیابی، کیفیت و نتایج آموزشی
 - ❖ ضعف ارزشیابی و پایش کیفیت
 - ❖ ضعف پیوند نظریه و عمل
 - ❖ ضعف خروجی‌ها و نتایج حرفه‌ای
 - مضمون کلان ۵: موانع مرتبط با تعاملات سازمانی، مدیریت و سیاستگذاری
 - ❖ ضعف مشارکت ذینفعان و تعاملات سازمانی
 - ❖ سیاست‌زدگی و مدیریت ناکارآمد
 - مضمون کلان ۶: موانع مرتبط با منابع و زیرساخت‌ها
 - ❖ ضعف منابع و زیرساخت‌ها
 - مضمون کلان ۷: موانع مرتبط با شکاف نسلی و ارتباطات آموزشی
 - ❖ شکاف نسلی
- ه. الگوی پیشنهادی موانع زیست‌پذیری برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان: در گام پنجم با تأمل و تعمق در مضامین پایه و کلان پژوهش، الگوی موانع زیست‌پذیری برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان به صورت **شکل ۱** ارائه شد.

شکل ۱

الگوی پیشنهادی موانع زیست‌پذیری برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان



بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف شناسایی موانع زیست‌پذیری برنامه‌های درسی در دانشگاه فرهنگیان از طریق مصاحبه‌های کیفی با استادان انجام شد و یافته‌های آن نشان داد که زیست‌پذیری این برنامه‌ها به دلیل موانع متعدد ساختاری، اجرایی، فرهنگی و حرفه‌ای به چالش کشیده شده است که در قالب ۱۴ مضمون پایه و ۷ مضمون کلان شامل ۱. موانع مرتبط با نوآوری، انطباق و پویایی نظام آموزشی، ۲. موانع مرتبط با طراحی، ساختار و برنامه‌ریزی برنامه درسی، ۳. موانع مرتبط با شایستگی، انگیزه و هویت حرفه‌ای مجریان آموزشی، ۴. موانع مرتبط با ارزشیابی، کیفیت و نتایج آموزشی، ۵. موانع مرتبط با تعاملات سازمانی، مدیریت و سیاست‌گذاری، ۶. موانع مرتبط با منابع و زیرساخت‌ها و ۷. موانع مرتبط با شکاف نسلی و ارتباطات آموزشی طبقه‌بندی شدند.

بررسی پژوهش‌های پیشین نشان داد که یافته‌های این پژوهش در سطوح مختلف با ادبیات علمی جهانی همخوان است و با جریان‌های نظری و تجربی در تربیت معلم همسویی دارد، اگرچه در برخی موارد، در پژوهش حاضر با عمق و بسط بیشتری به این چالش‌ها پرداخته شده است؛ به بیانی دقیق‌تر، نشان‌دهنده آن است که در سطح پژوهش‌های داخلی، همخوانی بسیاری بین یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش محمدی و همکاران (Mohammadi et al., 2022) دیده می‌شود. آنها نشان دادند که دوام و اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی منوط به تعامل مداوم بین سطوح تصمیم‌گیری و عمل است. همچنین در بخش پژوهش‌های بین‌المللی همسویی یافته‌های پژوهش به شرح زیر است:

۱. در مضمون کلان اول، یافته‌های مرتبط با مضمون پایه نبود انطباق با تغییرات علمی، فناوری و محیطی، با یافته‌های قسیم و همکاران (Qasim et al., 2024)، دارلینگ-هاموند (Darling-Hammond, 2010)، موری (۲۰۱۶) و یونسکو (Unesco, 2021) همخوانی دارد. آنها نتیجه گرفتند که برنامه‌های درسی تربیت معلم در بسیاری از کشورها از سرعت تغییرات علمی و فناوری عقب مانده‌اند و نیازمند بازطراحی

انعطاف‌پذیر و مبتنی بر تجارب میدانی هستند تا پاسخگوی تحولات نوین آموزشی و فناوری باشند. خان و همکاران (Khan et al., 2019) نتیجه گرفتند که کمبود منابع فناورانه و توانمند نبودن نظام آموزشی در پذیرش و به‌کارگیری فناوری‌های نوین، موجب کاهش اثربخشی و زیست‌پذیری برنامه‌های درسی در کشورهای در حال توسعه شده است. همچنین سراجی (Seraji, 2007) نتیجه گرفت که برنامه‌های درسی مبتنی بر فناوری‌های تحت وب با فراهم ساختن امکان توجه بیشتر به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، سبک‌های یادگیری و ویژگی‌های فرهنگی-اجتماعی هر محل یا منطقه آموزشی، موجب توسعه و تداوم برنامه‌های درسی می‌شود؛ به عبارتی برنامه‌های درسی مبتنی بر فناوری و شبکه‌های اجتماعی مجاز، انعطاف‌پذیرتر و پیوسته هستند. یونسکو (Unesco, 2021) ضمن هشدار درباره ناتوانی نظام‌های آموزشی در همگام شدن با تحولات محیطی و اجتماعی، پایداری برنامه‌های تربیت معلم را در گرو انعطاف‌پذیری و هماهنگی مستمر با تغییرات علمی و فناوری می‌داند. همچنین یافته‌های مرتبط با مضمون پایه مقاومت در برابر تغییر و نوآوری از مضمون کلان اول با یافته‌های سعید و همکاران (Said et al., 2020)، خان و همکاران (Khan et al., 2019) و فولن (Fullan, 2016) همسویی دارد. مطالعات سعید و همکاران (Said et al., 2020) و خان و همکاران (Khan et al., 2019) نشان داد که مقاومت مدرسان و مدیران آموزشی در برابر نوآوری و تغییرات، ناشی از کمبود حمایت نهادی، نبود انگیزه و ناتوانی در مدیریت تغییر است که این امر به کاهش زیست‌پذیری و ماندگاری برنامه‌های درسی منجر می‌شود. در مطالعه فولن (Fullan, 2016) نیز بر اهمیت مدیریت تغییر و پایداری سیاست‌های آموزشی تأکید شده است و هشدار می‌دهد که تغییرات مکرر و سیاست‌زدگی موجب بی‌ثباتی برنامه‌های آموزشی و مقاومت ساختاری می‌شوند که در نهایت، مانع نوآوری و توسعه می‌شوند.

۲. در مضمون کلان دوم، یافته‌های مرتبط با مضمون پایه مشکلات محتوایی و ساختاری برنامه درسی با یافته‌های کونینگز و همکاران (Konings et al., 2017)، چان و همکاران (Chan, 2018) و دارلینگ-هاموند (Darling-Hammond, 2010) همخوانی دارد. کونینگز و همکاران (Konings et al., 2017) بر اهمیت طراحی مشارکتی و انعطاف‌پذیر برنامه‌های درسی تأکید دارند که امکان بازنگری مستمر محتوا را فراهم می‌کند. چان و همکاران (Chan, 2018) نیز نشان دادند که نبود ادراک مشترک میان استادان و دانشجویان درباره ماهیت برنامه درسی موجب ناکارآمدی و ناپایداری آن می‌شود. دارلینگ-هاموند (Darling-Hammond, 2010) بر ضرورت پیوند محتوا با تجربه‌های میدانی و توجه به زمینه‌های عملی در برنامه‌های تربیت معلم تأکید دارد تا برنامه‌ها به نیازهای واقعی آموزشی پاسخ دهند و انعطاف‌پذیر باشند. یافته‌های مرتبط با مضمون پایه محدودیت اختیار و انعطاف‌پذیری با یافته‌های کونینگز و همکاران (Konings et al., 2017)، ساویر (Sawyer, 2014) و سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (Oecd, 2019) همسو است. کونینگز و همکاران (Konings et al., 2017) طراحی مشارکتی و انعطاف‌پذیر را راهکاری کلیدی برای ارتقای زیست‌پذیری برنامه‌های درسی می‌دانند که به مدرسان و یادگیرندگان اختیار و فرصت بازنگری می‌دهد. ساویر (Sawyer, 2014) بر ضرورت محیط‌های یادگیری انعطاف‌پذیر تأکید می‌کند تا با نیازهای متنوع دانشجویان و تغییرات سریع محیط آموزشی سازگار باشند. همچنین گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (Oecd, 2019) بیان می‌کند که محدودیت‌های ساختاری و کمبود آزادی عمل در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی، مانع نوآوری و تطبیق برنامه‌ها با شرایط واقعی می‌شود. همچنین یافته‌های مرتبط با مضمون پایه ضعف در نیازسنجی و برنامه‌ریزی علمی با یافته‌های محمدی و همکاران (Mohammadi et al., 2022) همسویی دارد. آنها نشان دادند که ضعف در نیازسنجی دقیق و برنامه‌ریزی علمی به طراحی برنامه‌های درسی ناکارآمد و ناهماهنگ با نیازهای واقعی دانش‌جو-معلمان منجر می‌شود و بر دوام و زیست‌پذیری این برنامه‌ها تأثیر منفی دارد. همچنین این یافته پژوهش با یافته‌های فولن (Fullan, 2016) که بر اهمیت ثبات و انسجام در سیاست‌گذاری آموزشی برای تقویت برنامه‌ریزی علمی تأکید می‌کند و ناهم‌سویی در سیاست‌ها را عاملی برای ضعف در نیازسنجی می‌داند و با یافته‌های یونسکو (Unesco, 2021) که ضرورت توجه به داده‌های مبتنی بر شواهد و مشارکت فعال ذینفعان در برنامه‌ریزی را عامل کلیدی پایداری برنامه‌های تربیت معلم معرفی کرده است، همخوانی دارد.

۳. در مضمون کلان سوم، یافته‌های مرتبط با مضمون پایه ضعف شایستگی و انگیزه استادان با یافته‌های اوپفر و پدر (Opfer & Pedder, 2011)، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (Oecd, 2019) و سالبرگ (Sahlberg, 2011) همسو است. این مطالعات بیان می‌کنند که کیفیت و پایداری برنامه‌های تربیت معلم وابسته به رشد حرفه‌ای مداوم استادان و مشارکت فعال آنها در بازاندیشی برنامه‌هاست. ضعف در توانمندسازی و انگیزه استادان موجب کاهش کیفیت آموزش و زیست‌پذیری برنامه می‌شود که در پژوهش حاضر نیز به این مسئله تأکید شده است. یافته‌های مرتبط با مضمون پایه ضعف انگیزه و هویت حرفه‌ای دانشجویان با یافته‌های چان و همکاران (Chan, 2018) همخوانی دارد. این پژوهشگران اشاره کرده‌اند که نبود ادراک مشترک میان استادان و دانشجویان درباره ماهیت برنامه درسی موجب کاهش انگیزه و هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان می‌شود.

۴. در مضمون کلان چهارم، یافته‌های مرتبط با مضمون پایه ضعف ارزشیابی و پایش کیفیت با یافته‌های مورای (Murray, 2016) و سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (Oecd, 2019) همسویی دارد. یافته‌های این پژوهش‌ها نشان دادند که نبود نظام‌های ارزشیابی جامع و مستمر، کیفیت برنامه‌های تربیت معلم را تحت تأثیر منفی قرار می‌دهد. یافته‌های مرتبط با مضمون پایه ضعف پیوند نظریه و عمل با نتایج کوکران-اسمیت و زایشنر (Cochran-Smith & Zeichner, 2009) و (Darling-Hammond, 2010) که بر شکاف بین نظریه و عمل در تربیت معلم تأکید دارند و ضرورت بازطراحی برنامه‌ها بر اساس تجارب میدانی را مطرح کرده‌اند، هماهنگ است. همچنین یافته‌های مرتبط با مضمون پایه ضعف خروجی‌ها و نتایج حرفه‌ای با یافته‌های خان و همکاران (Khan et al., 2019) و سعید و همکاران (Said et al., 2020) همخوان است. آنها نشان دادند که ناهماهنگی برنامه‌های درسی با نیازهای واقعی و کمبود منابع، خروجی‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

۵. در مضمون کلان پنجم، یافته‌های مرتبط با مضمون پایه ضعف مشارکت ذینفعان و تعاملات سازمانی با یافته‌های محمدی و همکاران (Mohammadi et al., 2022) و فولن (Fullan, 2016) که به ضرورت تعامل مداوم بین سطوح تصمیم‌گیری و اجرا برای پایداری برنامه‌های درسی اشاره کرده‌اند، همسویی دارد. یافته‌های مرتبط با مضمون پایه سیاست‌زدگی و مدیریت ناکارآمد نیز با نتایج فولن (Fullan, 2016) و یونسکو (Unesco, 2021) همسو است که بر لزوم ثبات سیاست‌گذاری و کاهش دخالت‌های سیاسی در مدیریت برنامه‌های درسی تربیت معلم تأکید کرده‌اند.

۶. در مضمون کلان ششم، یافته‌های مرتبط با مضمون پایه ضعف منابع و زیرساخت‌ها با یافته‌های خان و همکاران (۲۰۱۹)، قسیم و همکاران (Qasim et al., 2024) و سعید و همکاران (Said et al., 2020) که ضعف منابع مالی، فناوری و زیرساخت‌های آموزشی و محدودیت منابع عملی و آزمایشگاهی را یکی از موانع اساسی زیست‌پذیری برنامه‌های درسی در تربیت معلم و دیگر برنامه‌های درسی در برخی کشورهای در حال توسعه معرفی کرده‌اند، هماهنگ است.

۷. در مضمون کلان هفتم، یافته‌های مرتبط با مضمون پایه شکاف نسلی با یافته‌های چان و همکاران (Chan, 2018) همسو است. آنها نشان دادند که شکاف نسلی میان استادان و دانشجویان و تفاوت در زبان آموزشی یکی از عوامل مهم کاهش همدلی و درک متقابل است. متناسب با یافته‌های این پژوهش و همسویی و همخوانی آن با یافته‌های پژوهش‌های قبلی، پدیده نبود زیست‌پذیری برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان موضوعی چندبعدی، پیچیده، پویا و بسیار اثرگذار بر سرنوشت دانشجومعلمان و آینده آموزش و پرورش کشور است و نیاز است با رویکردی جامع و نظام‌مند، زمینه‌های ساختاری، فرهنگی و حرفه‌ای درخصوص رفع این موانع اقدام شود و سیاست‌گذاران، مدرسان و یادگیرندگان در فرایند توسعه و اجرای برنامه‌های درسی به شکلی فعال مشارکت داشته باشند. بهره‌گیری از رویکردی مشارکتی و مبتنی بر تجارب میدانی، تقویت توانمندسازی مداوم استادان، تثبیت سیاست‌های آموزشی و ایجاد زیرساخت‌های مناسب برای یادگیری انعطاف‌پذیر،

ارتقای فهم مشترک میان استادان و دانشجویان درباره ماهیت برنامه درسی و تقویت ارتباط دانشگاه با مدرسه نیز از راهکارهای کلیدی برای افزایش زیست‌پذیری برنامه‌های درسی این دانشگاه به‌شمار می‌رود.

پیشنهادهای

بر اساس یافته‌های این پژوهش پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. تقویت نوآوری، انطباق و پویایی برنامه درسی

- ایجاد سازوکارهای مستمر پایش تغییرات علمی، فناورانه و محیطی و بازنگری مستمر سرفصل‌ها.
- توسعه بسته‌های یادگیری انعطاف‌پذیر مبتنی بر فناوری، شبکه‌های آموزشی و تجارب میدانی به‌منظور کاهش مقاومت در برابر تغییر.
- آموزش استادان و مدیران درباره مدیریت تغییر، نوآوری و به‌کارگیری فناوری‌های نوین.

۲. بهبود طراحی، ساختار و برنامه‌ریزی آموزشی

- اجرای مدل طراحی مشارکتی برنامه درسی با حضور استادان، دانشجومعلم و کارشناسان برنامه‌ریزی.
- افزایش اختیار و انعطاف‌پذیری دانشگاه فرهنگیان در بازنگری محتوا، زمان‌بندی، شیوه‌های یاددهی-یادگیری و کاربست بازخوردها.
- انجام دادن نیازسنجی‌های علمی منظم مبتنی بر داده‌های معتبر و مشارکت ذینفعان.

۳. ارتقای شایستگی، انگیزه و هویت حرفه‌ای مجریان آموزشی

- طراحی برنامه توانمندسازی مداوم برای استادان شامل دوره‌های تخصصی تربیت معلم، کارگاه‌های حرفه‌ای‌سازی و بازاندیشی آموزشی.
- تقویت هویت حرفه‌ای دانشجومعلم از طریق بازپرداخت نقش معلمی، پروژه‌های میدانی، کارورزی معنادار و افزایش مشارکت آنان در تصمیم‌سازی‌های آموزشی.

۴. توسعه نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت

- طراحی نظام جامع ارزشیابی مستمر شامل ارزیابی فرایندی، نتایج یادگیری، رضایت ذینفعان و کیفیت کارورزی.
- تقویت پیوند نظریه و عمل از طریق بازطراحی کارورزی، حضور میدانی و همکاری ساختاریافته با مدارس.

۵. بهبود تعاملات سازمانی و کاهش سیاست‌زدگی

- ایجاد سازوکارهای ارتباطی و تصمیم‌گیری مشترک میان دانشگاه فرهنگیان، مدارس و مراکز پژوهشی.
- تثبیت سیاست‌های آموزشی و کاهش تغییرات شتاب‌زده و غیرکارشناسی برای ایجاد ثبات. برنامه‌ای.

۶. تقویت منابع و زیرساخت‌ها

- توسعه زیرساخت‌های فناورانه (سامانه‌های یادگیری، اینترنت پایدار و محتواهای دیجیتال) و تجهیز کارگاه‌ها.
- تأمین منابع مالی، انسانی و فضاهای آموزشی مناسب برای اجرای برنامه‌های انعطاف‌پذیر و فناورانه.

۷. کاهش شکاف نسلی و بهبود ارتباطات آموزشی

- برگزاری کارگاه‌های ارتباط بین نسلی و بازآموزی روش‌های تدریس مناسب نسل جدید.
- بازنگری زبان، مثال‌ها و شیوه‌های ارائه محتوا برای همخوانی بیشتر با فرهنگ و زبان دانشجومعلم.

همچنین برای پژوهشگران علاقه‌مند به این موضوع اجرای پژوهش‌های زیر پیشنهاد می‌شود:

- پژوهش‌هایی با مشارکت دانشجومعلم‌ان، سیاستگذاران و کارشناسان دانشگاه فرهنگیان برای تکمیل فهم چندصدایی از موانع زیست‌پذیری برنامه‌های درسی این دانشگاه.
- مطالعه تطبیقی کیفی میان دانشگاه فرهنگیان و نمونه‌های موفق بین‌المللی برای استخراج الگوهای کارآمد.
- طراحی و اعتباریابی پرسشنامه استاندارد برای سنجش زیست‌پذیری برنامه درسی و اجرای آن در استان‌های مختلف برای شناسایی الگوهای ملی.
- تحلیل رابطه میان عوامل شناسایی‌شده (نوآوری، منابع، مدیریت، هویت حرفه‌ای و ...) با متغیرهایی مانند کیفیت خروجی‌ها، رضایت یادگیرندگان و اثربخشی کارورزی.
- طراحی و اجرای مداخلات عملی مانند دوره‌های توانمندسازی استادان، مدل‌های نوین کارورزی، برنامه‌های درسی انعطاف‌پذیر، نظام ارزشیابی اصلاح‌شده و سنجش تأثیر این مداخلات بر بهبود زیست‌پذیری، افزایش انگیزه استادان و دانشجومعلم‌ان و ارتقای کیفیت برنامه.
- تحلیل تطبیقی تجربه کشورهای موفق در تربیت معلم (فنلاند، سنگاپور، کانادا و کره جنوبی) و استخراج راهبردهای قابل اقتباس برای فرهنگ و ساختار ایران.
- مطالعه تطبیقی شکاف نسلی در محیط‌های تربیت معلم کشورهای مختلف.
- سناریونویسی برای آینده دانشگاه فرهنگیان با توجه به تحولات فناوری، هوش مصنوعی، آموزش دیجیتال و تغییرات جمعیتی.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

References

- Abrahamson, S. (1978). Diseases of the curriculum. *Academic Medicine*, 53(12), 951-957. <https://doi.org/10.1097/00001888-197812000-00001>
- Amouie, N., Farajollahi, M., & Zarrabian, F. (2018). The relationship between perceptions of curriculum components in predicting academic engagement of nutrition students at Shahid Beheshti University of Medical Sciences. *Research in Medical Education*, 10(3), 3-12. <https://doi.org/10.29252/rme.10.3.3>
- Andronache, D. (2015). Investigating the viability and efficiency of the teachers' training curriculum in Romania. Conference Proceedings. The Future of Education 2015,
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Burns, T., & Köster, F. (2016). *Governing education in a complex world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Chan, K. W. (2018). Curriculum coherence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education*.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (2009). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864043>
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Egan, K. (1978). What is curriculum? *Curriculum Inquiry*, 8(1), 65-72. <https://doi.org/10.1080/03626784.1978.11075558>
- Fathi Vajargah, K. (2019). *Principles of curriculum planning*. Iran Zamin.
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Hosseini Largani, S. M. (2022). Designing an Innovative Curriculum Model in the Iranian Higher Education System: A Qualitative Study. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 25(3), 27-49. <https://journal.irphe.ac.ir/article>
- Ibe, U. (2017). *Developing and implementing curriculum frameworks: Training tools for curriculum development*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002500/250052e.pdf>
- Karami, M., Bahmanabadi, S., & Esmaeili, A. (2012). Optimal decision-making structure in higher education curriculum design: Perspectives of faculty members and curriculum experts.
- Khan, R. A., Spruijt, A., Mahboob, U., Al Eraky, M., & van Merriënboer, J. J. (2023). A mixed-method study on student and teacher perceptions of curriculum viability inhibitors. *Innovations in Education and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1960880>

- Khan, R. A., Spruijt, A., Mahboob, U., Eraky, M. A., & van Merriënboer, J. J. (2021). Curriculum viability indicators: A Delphi study to determine standards and inhibitors of a curriculum. *Evaluation & the Health Professions*, 44(3), 210-219. <https://doi.org/10.1177/0163278720934164>
- Khan, R. A., Spruijt, A., Mahboob, U., & van Merriënboer, J. J. (2019). Determining 'curriculum viability' through standards and inhibitors of curriculum quality: A scoping review. *BMC Medical Education*, 19, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1759-8>
- Konings, K. D., Bovill, C., & Woolner, P. (2017). Towards an interdisciplinary model of practice for participatory building design in education. *European Journal of Education*, 52(3), 306-317. <https://doi.org/10.1111/ejed.12230>
- Lähdemäki, J. (2019). Case study: The Finnish national curriculum 2016 - A co-created national education policy. In *Sustainability, human well-being, and the future of education* (pp. 397-422). https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6_13
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Lowery, K. G. (2021). *Teacher perceptions of the curricular viability of Missouri learning standards as correlated to student outcomes on end-of-course assessments* [Lindenwood University]. <https://search.proquest.com/openview/54eded6f206db2f2f20ff068dd23128a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Maleki, H. (2019). *Curriculum planning for practical guidance training*. Samt.
- Malik, S., Fatima, S. K., Malik, S., Hassan, F., Daud, M. B., & Farooq, M. (2022). Exploring the curriculum viability inhibitors in an undergraduate dental curriculum at Dental College HITEC-IMS. *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences*, 16(12), 454. <https://doi.org/10.53350/pjmhs20221612454>
- Mehrmohammadi, M. (2008). *Curriculum: Perspectives, approaches and perspectives*. Samt.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. https://www.badankebijakan.kemkes.go.id/perpustakaanbkkemkes/index.php?p=show_detail&id=33082&keywords=
- Ministry of Education, S. (2012). The case of Singapore: Rethinking curriculum for the 21st century. https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Paris2012_SingaporeCase_Final-Read-Only-Compatibility-Mode.pdf
- Mohammadi, M., Naseri Jahromi, R., Khademi, S., Shadi, S., Mezhebian, H., & Khadaki, S. (2022). Designing a curriculum viability model in the higher education system. *Research in Curriculum Planning*, 19(75), 161-171.
- Murray, J. W. (2016). Skills development, habits of mind, and the spiral curriculum: A dialectical approach to undergraduate general education curriculum mapping. *Cogent Education*, 3(1), 1156807. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1156807>
- Oecd. (2019). *TALIS 2018 results*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/06/talis-2018-results-volume-i_03d63387/1d0bc92a-en.pdf
- Oecd. (2020a). *Achieving the new curriculum for Wales: Implementing education policies*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/10/achieving-the-new-curriculum-for-wales_6937bfa5/37ba25ee-en.pdf
- Oecd. (2020b). *An implementation framework for effective change in schools*. <https://hal.science/hal-04349157/>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Pian-Smith, M. C., Simon, R., Minehart, R. D., Podraza, M., Rudolph, J., Walzer, T., & Raemer, D. (2009). Teaching residents the two-challenge rule: A simulation-based approach to improve education and patient safety. *Simulation in Healthcare*, 4(2), 84-91. <https://doi.org/10.1097/SIH.0b013e31818cfff3>
- Pietarinen, J., Pyhäntö, K., & Soini, T. (2017). Large-scale curriculum reform in Finland: Exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*, 28(1), 22-40. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1179205>
- Pirzadi, H., & Khaleghinejad, S. A. (2025). Evaluation of the intended general education curriculum in undergraduate higher education: A qualitative study from the perspectives of students and faculty members. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 32(2), 89-110. <https://doi.org/10.61838/KMAN.IRPHE.32.2.5>
- Qasim, M. A., Amin, G., Mukhtar, K., Mukhtar, M., & Khan, R. A. (2024). Assessing the curriculum viability inhibitors in an undergraduate medical curriculum from the perspective of teaching faculty. *Journal of University College of Medicine and Dentistry*, 101-105. <https://journals.uol.edu.pk/jucmd/article/view/3072>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.65528/9780807779293>
- Said, J. T., Thompson, L. L., Foord, L., & Chen, S. T. (2020). Impact of a case-based collaborative learning curriculum on knowledge and learning preferences of dermatology residents. *International Journal of Women's Dermatology*, 6(5), 404-408. <https://doi.org/10.1016/j.ijwd.2020.06.002>
- Sawyer, R. K. (2014). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526>
- Schemm, R. L., Corcoran, M., Kolodner, E., & Schaaf, R. (1993). A curriculum based on systems theory. *The American Journal of Occupational Therapy*, 47(7), 625-634. <https://doi.org/10.5014/ajot.47.7.625>
- Seraji, F. (2007). Web-based curriculum: A step towards decentralization or intensification of centralization in the curriculum planning system. *Curriculum Studies*, 1(4), 69-84.
- Sikander, F., Khalid, S., Aziz, I., Cheema, K. M., & Ali, M. (2024). Students and teacher's perception on curriculum viability inhibitors at a private medical college. *Health Professions Educator Journal*, 7(1). <https://journals.uol.edu.pk/medicaleducator/article/view/2580>
- Sterman, J. (2000). *Business Dynamics: Systems Thinking and Modeling for a Complex World*. Irwin/McGraw-Hill. https://www.researchgate.net/publication/44827001_Business_Dynamics_System_Thinking_and_Modeling_for_a_Complex_World
- Unesco. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Vaghari Zamhrir, Z., Karami, M., & Jafarsani, H. (2022). Challenges of revising and implementing curricula at Ferdowsi University of Mashhad. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 25(1), 123-147.
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework*. <https://search.proquest.com/openview/0fb6201a81a177bdd42f8e7875944945/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54479>

- Vitikka, E., Krokfors, L., & Hurmerinta, E. (2012). The Finnish national core curriculum. In *Miracle of education*. SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-811-7_6
- Zare, M., Parsa, A., & Safaei Moghaddam, M. (2017). Who's responsible for teacher training? Ministry of education, or higher education? *Theory and Practice in the Curriculum*, 4(8), 85-118. <https://doi.org/10.18869/acadpub.cstp.4.8.85>