Farhangian University

Theory and Practice in Teachers Education

Print ISSN: 2645-7156
Online ISSN: 2645-7717

A Phenomenological Study of the Implementation of Approved Academic Curricula

Faezeh Ghodousi [1]✉, **Safiollah Ramezankhani** [2], and **Reza Saie Mehraban** [3]

1. *Corresponding author,* Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran Province, Iran. E-mail: Faezeh.Ghoddousi@cfu.ac.ir
2. Department of Educational Management, Faculty of Educational Sciences, Farhangian University, Alborz Province, Iran. E-mail: s.ramezankhani@cfu.ac.ir
3. Department of Technical and Vocational Education and Training, Faculty of Social Sciences and Arts, Farhangian University, Tehran Province, Iran. E-mail: saiemehraban@cfu.ac.ir

Article type:
Research Article

Received: 2024/08/13
Reviewed: 2025/01/27
Accepted: 2025/01/20
Published Online: 2026/11/05
Pages: 611-648

ABSTRACT

Background and Objectives: Curricula are central to higher education and are among the criteria for evaluating the quality of university education. In Iran's centralized higher education system, approved curricula serve as a reference for standardizing university education. However, their actual implementation and position among academic educators remain unclear. This study aimed to explore the lived experiences of humanities educators at the Islamic Azad University, Arak Branch, regarding approved curricula and to identify their views and positions toward them. **Methods:** This qualitative study adopted an interpretive phenomenological approach. Twelve educators were selected through purposive sampling. Data were collected through in-depth, semi-structured interviews and analyzed and interpreted using Diekelmann's method. Participants also expressed their views during the data analysis and interpretation process. The data were analyzed using thematic analysis. **Findings:** Five main categories emerged from the interpretation of educators' experiences: (1) concerns about the curriculum implementation process; (2) the outdated nature of approved curricula; (3) the need to address credentialism in approved curricula; (4) insufficient attention to the labor market and students' employment needs; and (5) inconclusive surveys concerning approved curricula. Educators' positions toward the approved curricula in their fields varied and could be classified into four categories: supportive, indifferent, protesting, and opposing. **Conclusion:** The findings indicate that a university curriculum is a scientific plan that cannot be successfully developed or implemented without the broad participation of educators and academic staff in both its design and implementation. Therefore, university autonomy and the practical application of curriculum design and development guidelines should be emphasized.

Keywords:
Academic Educators
Approved Curriculum
Curriculum Implementation
Higher Education
Lived Experience
Phenomenology

Cite this Article: Ghodousi, F., Ramezankhani, S., & Saei Mehraban, R. (2026). A Phenomenological Study of the Implementation of Approved Academic Curricula.*The Journal of Theory and Practice in Teachers Education, 12*(22), 611-648. https://doi.org/10.48310/itt.2025.16958.983

© the authors
Publisher: Farhangian University

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Curriculum is one of the fundamental components of higher education and plays a central role in determining the quality, consistency, and effectiveness of university education. Approved curricula are designed to provide a common academic framework for educational programs and to ensure a degree of consistency in the content and objectives of courses across higher education institutions. However, the successful implementation of an approved curriculum depends not only on its formal design but also on how academic educators understand, interpret, accept, and apply it in their teaching practices.

In centralized higher education systems, such as that of Iran, approved curricula serve as official references for organizing university instruction. Nevertheless, the existence of an officially approved curriculum does not necessarily guarantee its effective implementation. Academic educators, as the principal agents responsible for translating curricular plans into classroom practices, may have different experiences, expectations, and attitudes toward these curricula. Their experiences can reveal challenges that may not be evident through formal evaluation or document analysis.

Although previous studies have examined curriculum quality, curriculum reform, and the attitudes of educators toward curricular changes, less attention has been paid to the lived experiences of those who implement approved curricula in university classrooms. Understanding these experiences can provide a deeper insight into the actual position of approved curricula in higher education. Accordingly, the present study explores the lived experiences of educators in the humanities at Islamic Azad University, Arak Branch, concerning approved curricula and seeks to identify the position these curricula occupy in their professional experiences.

Research Question(s)

The main research question is:

How do academic educators in the humanities at Islamic Azad University, Arak Branch, experience and interpret the implementation of approved university curricula?

The study also addresses the following questions:

1. What are the main concerns and challenges experienced by educators during the implementation of approved curricula?
2. How do educators evaluate the relevance and adequacy of approved curricula in relation to students' educational, academic, and employment needs?
3. What different positions do educators adopt toward the existence and implementation of approved curricula?

Literature Review

Curriculum implementation is influenced by the relationship between the intended curriculum and the actual experiences of educators in educational settings. Previous studies have demonstrated that curriculum reform cannot be understood solely through its formal objectives and prescribed content; educators' beliefs, interpretations, and professional practices also play an important role.

Research by Arefi (2005) and Goya (2005), as discussed in the present study, points to problems such as inflexibility, lack of coordination among curriculum components, and insufficient alignment between different elements of approved curricula. Other studies have identified dissatisfaction with curriculum objectives, limited attention to developments in the contemporary world, inadequate consideration of students' interests and employment opportunities, and insufficient practical and internship courses.

International studies have also examined educators' experiences and perceptions regarding curriculum implementation. De Fur (2009), Kreijns et al. (2013), and Park and Sung (2013) investigated teachers' beliefs, attitudes, and experiences in implementing particular curricula and educational

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

reforms. Park (2008), in examining Korean elementary teachers' experiences of curriculum integration, emphasized the important role of teachers in successful implementation and identified the absence of an adequate theoretical and practical framework as a significant challenge. Bossér et al. (2015) also highlighted the challenges educators face when making decisions between learner-centered and objective-oriented practices.

Despite these contributions, much of the previous research has focused on surveys and evaluations of curriculum quality. The lived experiences of the principal implementers of approved university curricula have received comparatively less attention. The present study addresses this gap by examining how academic educators experience and interpret approved curricula in their actual professional and instructional contexts.

Methodology

This study employed a qualitative research design based on an interpretive phenomenological approach. The purpose of this approach was to understand the meanings that academic educators attribute to their lived experiences of approved curriculum implementation.

The research participants consisted of twelve educators in the humanities at Islamic Azad University, Arak Branch. They were selected through purposive sampling. Data were collected through in-depth, semi-structured interviews, allowing participants to explain their experiences, perceptions, concerns, and positions regarding approved curricula.

The collected data were analyzed and interpreted using Diekelmann's approach. The analysis also involved thematic analysis to identify recurring meanings and organize participants' accounts into meaningful categories. Participants were involved in the process of interpreting and analyzing the data by providing their views and comments. Through individual and collective interpretations of the interviews, the researchers identified the main categories representing educators' experiences.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Results

The findings revealed five main categories in the lived experiences of academic educators concerning approved curricula:

1. **Concerns about the curriculum implementation process:** Educators were generally aware of approved curricula and familiar with their contents. Many considered the existence of an approved curriculum necessary for university teaching, even when they criticized its content or implementation. Their experiences nevertheless reflected concerns about how these curricula were applied in practice.
2. **Outdated approved curricula:** Participants expressed dissatisfaction with the age and limited updating of some curriculum components. Their concerns included outdated topics, unnecessary courses, the absence of essential courses, and a lack of proportionality between course content and allocated instructional hours.
3. **Emphasis on academic credentials:** The findings identified concerns about the emphasis placed on academic qualifications and credential-oriented approaches within approved curricula.
4. **Insufficient attention to labor market and employment needs:** Participants believed that some approved curricula did not adequately correspond to students' interests, future educational goals, employment opportunities, and the competencies required in the labor market.
5. **Inconclusive surveys concerning approved curricula:** Educators referred to consultation and opinion-gathering processes that did not necessarily lead to clear outcomes or effective changes in curriculum design and implementation.

The findings also revealed four distinct positions adopted by educators toward approved curricula: agreement, indifference, protest, and opposition. These positions reflected different ways of accepting, questioning, or

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

responding to the approved curriculum. Importantly, even educators who disagreed with the curriculum were generally familiar with its content and had actively considered its implications.

Discussion

The findings indicate that the challenges associated with approved curricula extend beyond their formal structure and content. Although educators generally recognize the importance of having a common curricular framework, their experiences reveal a gap between the intended purposes of approved curricula and their practical relevance in university classrooms.

The concerns regarding outdated content, the organization of courses, and the mismatch between instructional hours and course requirements are consistent with previous research identifying weaknesses in curriculum flexibility, coordination, and responsiveness to educational needs. The findings also correspond with studies reporting insufficient attention to students' interests, practical competencies, and future employment opportunities.

The results are also consistent with international research emphasizing the influence of educators' beliefs and professional judgments on curriculum implementation. In particular, the challenges identified by Bossér et al. (2015) regarding the balance between learner-centered and objective-oriented practices are relevant to educators' concerns about students' interests and employment futures.

Furthermore, the four positions identified in this study provide a more differentiated understanding of educators' responses than a simple distinction between agreement and opposition. In comparison with Mousapour's (2012) analysis of educators' responses to curriculum change, the findings suggest that familiarity with and awareness of an approved curriculum do not necessarily lead to trust in or practical application of its requirements. Thus, educators may understand and critically examine a curriculum while simultaneously questioning its suitability or resisting aspects of its

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

implementation.

Conclusion

The study concludes that approved curricula do not occupy a fully satisfactory position in the lived experiences of humanities educators at Islamic Azad University, Arak Branch. Although these curricula are regarded as important academic frameworks, their effectiveness depends on their relevance, flexibility, continuous revision, and compatibility with students' educational and employment needs.

The findings emphasize that university curricula should not be developed and implemented without the meaningful participation of academic educators and faculty members. Their involvement is necessary both during curriculum design and throughout implementation. Accordingly, higher education policymakers should clarify their approach to centralized or decentralized curriculum planning and establish appropriate mechanisms for either approach. Even centralized curricula require adequate conditions for educators' participation, acceptance, and effective implementation. Greater attention to university autonomy, educators' professional judgment, and practical procedures for curriculum development and revision may contribute to improving the quality and effectiveness of approved university curricula.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

The authors adhered to ethical principles throughout the research process and avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and research misconduct. Participation in the study was voluntary, and all interviews were conducted with the full consent and willingness of the participants. This study was conducted without obtaining formal approval from an institutional ethics committee.

Author Contributions

All authors contributed equally to the conceptualization of the study and to the development and writing of all sections of the manuscript, including the original draft and subsequent revisions. All authors have read and approved the final version of the manuscript.

Data Availability Statement

The data supporting the findings of this study are presented in the article. The interview data are not publicly available.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest.

Acknowledgements

The authors would like to express their sincere gratitude to Dr. Nematollah Mousapour for his moral support, cooperation in conducting this research, and valuable comments on the manuscript. The authors also appreciate the reviewers for their constructive structural and scientific comments.

Funding

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

نظریه و عمل در تربیت معلمان

شاپا چاپی: ۲۶۴۵-۷۱۵۶
شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۷۷۱۷

بررسی پدیدارشناسی اجرای برنامه‌های درسی مصوب دانشگاهی

فائزه قدوسی ✉[۱]، صفی‌الله رمضانخانی [۲]، و رضا ساعی مهربان [۳]

۱. *نویسنده مسئول*، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، استان تهران، ایران. رایانامه: Faezeh.Ghoddousi@cfu.ac.ir

۲. گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، استان البرز، ایران. رایانامه: s.ramezankhani@cfu.ac.ir

۳. گروه آموزش کار و فناوری، دانشکده علوم اجتماعی و هنر، دانشگاه فرهنگیان، استان تهران، ایران. رایانامه: saiemehraban@cfu.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: برنامه‌های درسی، قلب آموزش عالی و یکی از معیارهای ارزیابی از کیفیت آموزشی در دانشگاه‌ها هستند که بر اساس نقش برنامه‌های درسی در اثربخشی نظام آموزش عالی، پژوهش‌های بسیاری در این خصوص انجام شده است. با توجه به متمرکز بودن نظام آموزش عالی در ایران، برنامه‌های درسی مصوب به‌عنوان مرجعی برای یکدست کردن آموزش در دانشگاه به‌حساب می‌آید؛ اما واقعیت اجرای این برنامه‌ها و جایگاه آن‌ها در بین اساتید مشخص نیست. با توجه به اینکه پژوهش پدیدارشناسی می‌تواند ضمن بررسی تجارب زیسته افراد، یافته‌های عمیق و کاربردی به همراه داشته باشد؛ هدف اصلی این پژوهش، کنکاش در تجارب زیسته آموزشگران حوزه علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، در مورد برنامه درسی مصوب و تعیین جایگاه برنامه درسی مصوب در تجارب زیسته آن‌ها است. **روش‌ها:** روش پژوهش کیفی با رویکرد پدیدارشناسی تفسیری بوده است. بدین منظور دوازده آموزشگر با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند انتخاب‌شده و طی مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته، داده‌ها جمع‌آوری و بر اساس روش دیکلمن، تحلیل و تفسیر شد. مشارکت‌کنندگان در فرایند تفسیر و تحلیل داده‌ها نظرات خود را ارائه دادند. به‌منظور تحلیل اطلاعات از روش تحلیل مضمون استفاده شده است. **یافته‌ها:** دستاورد تفسیر نهایی شکل‌گیری پنج مقوله اصلی در تجارب آموزشگران در مورد برنامه درسی مصوب شامل: ۱- دغدغه در فرایند اجرای برنامه درسی؛ ۲- کهنگی برنامه درسی مصوب؛ ۳- لزوم توجه به مدرک‌گرایی در برنامه درسی مصوب؛ ۴- عدم توجه به بازار کار و نیازهای شغلی دانشجویان و ۵- نظرسنجی‌های بی‌سرانجام در مورد برنامه‌های درسی مصوب بود. همچنین در این پژوهش مشخص شد که آموزشگران حوزه علوم انسانی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، موضع‌گیری‌های متفاوتی نسبت به برنامه‌های درسی مصوب رشته خود دارند و می‌توان این موضع‌گیری‌ها را در یک طیف چهار نقطه‌ای از «موافق»، «بی‌تفاوت» تا «معترض» و «مخالف» قرار داد. **نتیجه‌گیری:** دستاورد پژوهش گویای آن است که برنامه درسی در دانشگاه به‌عنوان یک طرح علمی شناخته می‌شود که نمی‌تواند بدون مشارکت وسیع آموزشگران و اعضای هیئت‌علمی، چه در مرحله تدوین و چه در مرحله اجرا، به سرانجام برسد و در این مسیر پیشنهاد شده است، پرستیژ استقلال‌طلبی دانشگاه و کاربست دستورالعمل‌های طراحی و تدوین‌شده عملیاتی مورد تأکید قرار گیرد.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۲۳
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۰۸
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۰۱
تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۸/۱۵
شماره صفحات: ۶۱۱-۶۴۸

واژه‌های کلیدی:
آموزش عالی
آموزشگران دانشگاهی
برنامه درسی مصوب
تجربه زیسته
اجرای برنامه درسی
پدیدارشناسی

استناد به این مقاله: قدوسی، فائزه، رمضانخانی، صفی‌الله، و ساعی مهربان، رضا. (۱۴۰۵). بررسی پدیدارشناسی اجرای برنامه های درسی مصوب دانشگاهی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۲(۲۲)، ۶۱۱-۶۴۸.
https://doi.org/10.48310/itt.2025.16958.983

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

در دوره امروزِ فناوری‌محور، دانش‌آموزان در مقایسه با پیشینیان خود نیازهای متفاوتی دارند و هر نسلی از دانش‌آموزان دارای شرایط زمانی متفاوتی است که در آن رشد کرده است و مهم است که امروزه تفاوت‌های نسلی و ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان را درک کنیم تا محیط‌های سازنده ایجاد کنیم (Poláková & Klímová, 2019). آموزش عالی یکی از مهم‌ترین خاستگاه‌های اشتراک دانش است و می‌تواند در ارائه الگوهای جدید برای کاربست دانش مؤثر باشد؛ زیرا خلق و توسعه دانش نیز یکی از رسالت‌های اساسی آموزش عالی به شمار آمده و موجب کاربردی‌سازی دانش تئوری و به‌روزرسانی آن شود (موسی‌چمنی و همکاران، ۱۳۹۹). از سویی، هم‌زمان با فزونی دانش و آگاهی بشر از حساسیت و اهمیت تعلیم‌وتربیت و ظهور ساختارهای اجتماعی پیچیده، نظام تعلیم‌وتربیت از اشکال تصادفی و سنتی به سوی نظام‌های حساب‌شده و قانونمند سوق یافته‌اند. در این میان، برنامه درسی از طرح و مقاصد واقع‌بینانه‌ای برخوردار گردیده است (فتحی واجارگاه، ۱۴۰۰، ص. ۲۰). درواقع، برنامه درسی به‌عنوان یکی از عناصر اصلی آموزش عالی، نه‌تنها عرصه میدانی تلاش افراد دانشگاهی است؛ بلکه در وضعیت رشته و زمینه‌های علمی دانشگاه نقشی مؤثر دارد (Annala et al., 2022). در این میان، نقش دانشگاه‌ها، به تعبیر Pound & Wallace (2002)، به‌عنوان مؤسسه‌ای خودگردان و متکی بر فرآوری و گسترش دانش (دید جامعه شناسانه)؛ مؤسسه‌ای برای ارائه بخشی از خدمات دولتی که باید از سوی دولت پشتیبانی گردد (دید سیاسی) و مؤسسه‌ای تجاری در صنعت دانش است که هر نوع خدمات علمی را که بیشترین سود را داشته باشد ارائه می‌کند (دید اقتصادی)، از اهمیت حیاتی برخوردار است (نوروززاده و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷). سوای اینکه چه برداشت یا تعریفی از نظام آموزش عالی و دانشگاه وجود داشته باشد، «برنامه درسی[1]» ستون اصلی شکل‌دادن به هویت و رسیدن به مقاصد مدنظر آن است. برنامه‌ریزی درسی و مبانی آن جایگاه ویژه‌ای در آموزش‌وپرورش دارد. در حوزه طراحی برنامه، عناصر تشکیل‌دهنده یک برنامه درسی مطرح می‌گردد و در حوزه برنامه‌ریزی درسی، چگونگی کاربرد و اجرای این عناصر بیان می‌شود (نوربخش، ۱۳۹۸). باوجودآنکه مکرر این موضوع که برنامه درسی تعریف مشخصی ندارد، عنوان می شود؛ اما برخی پژوهشگران سعی داشته‌اند پیچیدگی آن را به صورتی دیگر نشان دهند؛

1. Curriculum

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

«برنامه درسی آموزش عالی، پدیده‌ای مشترک بین سه گروه دانشجو، آموزشگران و دانشگاه است. هرکدام از این ذی‌نفعان، برنامه درسی را بر اساس دیدگاه خودشان تجربه می‌کنند و اغلب فقط از بخشی از ابعاد آن آگاهی دارند. این تفاوت در اندیشه ذی‌نفعان باعث می‌شود برنامه درسی موضوعی پیچیده و قابل‌بحث باشد. برنامه درسی مانند یک محیط پویاست که نمی‌تواند در یک تصویر واحد نشان داده شود؛ به‌صورت مداوم و بر اساس خواسته‌های محیطی و تغییرات زمینه‌ای توسعه می‌یابد، بنابراین برنامه درسی دانشگاهی با توجه به زمینه‌ها (طراحی، بازنگری، تجربه) و ذی‌نفعان متفاوت آن (آموزشگران، دانشجویان، سیاست‌گذاران و...) رویکردها و دیدگاه‌های متنوعی را تشکیل می‌دهد».

برنامه درسی مجموعه فعالیت‌هایی است که معطوف به تولید تدابیری برای تنظیم تعاملات شرکای فرایند یاددهی ـ یادگیری در موقعیت تربیتی است. در میان تعاملات دانشجو و استاد، علاوه بر آنچه در برنامه‌های درسی رسمی یاد شده است، یادگیری‌هایی به وقوع می‌پیوندد که گاه از طرف سازمان آموزشی مطرح نبوده است (موسی‌پور، ۱۳۹۵). واقعیت آشکاری که در این تعریف به‌درستی به آن اشاره شده است، مؤید انواع «سطح‌بندی» برنامه‌های درسی دانشگاهی است که مرزی نانوشته را بین حداقل سه نوع برنامه درسی قصدشده (کارگزاران، برنامه‌ریزان و به‌نوعی نمایندگان جامعه)، اجراشده (آموزشگران، کارکنان دانشگاه) و تجربه‌شده (دانشجویان) به وجود می‌آورد و به دلیل تفاوت‌ها در طراحی و تدوین با اجرا و درنهایت با آنچه از برنامه‌های درسی درک و فهم می‌شود، چالش بسیار باشد.

اینکه به چه دلایلی کشورهای مختلف، ساختارهای متمرکز، نیمه‌متمرکز یا غیرمتمرکز را برای نظام آموزشی خود شکل می‌دهند، بماند؛ اما به‌هرحال این ساختار به دلیل وضعیت داخلی کشورها انتخاب و اجرا می‌شود. در کشور ما نیز از همان ابتدای تولد رسمی آموزش عالی و تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳، برنامه‌ریزی درسی با زیربنایی متمرکز آغاز شد و بعدازآن شاهد فراز و نشیب‌های فراوانی بود. در طول این مدت، همان‌گونه که نوروززاده و فتحی واجارگاه (۱۳۸۷) و فراستخواه (۱۳۸۸) به آن اذعان دارند، با وجود چرخیدن وظایف برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها به دلیل تغییر ساختار یا نهادهای متولی آن در قبل و بعد از انقلاب اسلامی، سایه تمرکزگرایی و اقتدار سیاسی باز هم وجود داشته است. درنهایت، نتیجه فرایند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی خارج از فضای دانشگاهی، اسنادی ابلاغ‌شده به دانشگاه‌ها با نام «برنامه‌های درسی مصوب» است. این رویکرد، همان سنتی است که بنا بر گفته مهرمحمدی (۱۳۸۱)، برنامه

درسی را به‌عنوان یک سند مکتوب و به‌مثابه یک جریان فنی یا تکنولوژیک دانسته و سعی دارد تمام اجزا و مراحل تدریس را به‌صورت مجموعه تصمیمات ازپیش‌تعیین‌شده به مورداجرا گذارد. همچنین به‌جای آنکه به درک و فهم بهتر عناصر پیچیده در تعلیم‌وتربیت بپردازد و در جهت به‌حداکثررساندن اثربخشی آن تلاش کند، به افزایش حوزه‌های نظارت و کنترل بر یادگیرنده و جریان تعلیم‌وتربیت اقدام نموده است. این سنت باعث شد ابلاغ و استفاده از برنامه‌های درسی مصوب به‌عنوان نقشه راه کلاس‌های دانشگاهی توسط مدیریت و آموزشگران دانشگاهی نهادینه شود؛ اما بعد از گذشت حدود بیست سال، تبلور اندیشه تمرکززدایی[1] از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران را می‌توان در برنامه پنج‌ساله سوم توسعه (۱۳۷۹–۱۳۸۳) مشاهده کرد که موضوع عدم تمرکز با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌محور[2] در بند سوم سیاست‌های استراتژیک برنامه مطرح شد و به‌تبع آن، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری طی بخشنامه‌ای که به تصویب وزیر رسید (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۷۹) و اختیار برنامه‌ریزی درسی و بازنگری برنامه‌های درسی جاری را با شروط متعددی به دانشگاه‌های دارای هیئت ممیزه واگذار کرد. هرچند نتیجه این تلاش‌ها به‌سرعت از دست رفت و در سال ۱۳۸۴ بخش‌نامه واگذاری اختیارات متوقف شد، ولی عمده‌ترین پرسشی که قبل از شروع این جریان می‌بایست مطرح می شد، باز هم نادیده ماند. پرسشی که شاید پاسخ محققانه آن، سیاست‌گذاری در حوزه برنامه درسی آموزش عالی را متحول می‌نمود و شاید این «پروژه تقریباً شکست‌خورده» را اصلاً اجرایی نمی کرد. واضح است که آنچه اصالت دارد، همان است که در دانشگاه‌های کشور در عمل اتفاق می افتد، نه آنکه آرزوی اتفاق‌افتادنش را سیاست‌گذاران در سر دارند؛ بنابراین، انجام پژوهش‌هایی با محوریت سؤالاتی مانند «در کلاس‌های درس دانشگاه بر سر برنامه‌های درسی مصوب چه می آید»، «رابطه آموزشگران دانشگاهی با این برنامه‌های درسی چیست و اصولاً آن‌ها برنامه درسی مربوط به رشته خود را چگونه تجربه کرده و در مورد آنچه نظری دارند»، بر تصمیم‌گیری درباره بازنگری متمرکز یا غیرمتمرکز این برنامه‌ها، مقدم خواهد بود.

پژوهش پدیدارشناسی[3] فرصتی برای درک این جهان ـ نه از راه کتاب و دانش انتزاعی، بلکه به‌وسیله تجربه مستقیم و دست‌اول و در حال نو شوندگی ـ است و ازجمله بهترین گزینه‌هاست. تجارب زیسته که محور اصلی در پژوهش‌های پدیدارشناسی هستند، خوراکی مناسب برای درک

1. Decentralization
2. University curriculum centered
3. Phenomenology

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

و کشف معناهای واقعی ظهوریافته برای آموزشگران دانشگاهی فراهم می‌کنند. در این پژوهش سعی بر آن است که با استفاده از ظرفیت‌های پژوهش پدیدارشناسی، جایگاه برنامه‌های درسی مصوب در تجارب زیسته آموزشگران دانشگاهی کشف و درک شود. تعیین این جایگاه و البته تبیین و تفسیر آن، هدایت‌گر بسیاری از تصمیمات و سیاست‌گذاری‌های برنامه‌ریزان درسی و مدیران حوزه تعلیم‌وتربیت خواهد بود.

پیشینه پژوهش

یکی از حوزه‌های مؤثر در سیاست‌گذاری کلان، سیاست‌های ایجادشده در حوزه نظام آموزشی است. آموزش‌وپرورش مهم‌ترین ابزاری است که کشور از راه آن به رشد ملی دست می‌یابد و از ضروری‌ترین شرایط برای اصل رشد اقتصادی و اجتماعی است (Edrick, 2003). با توجه به اینکه سیاست‌گذاری پدیده‌ای است که در قالب برنامه‌های دولتی در بخشی از جامعه یا فضای جغرافیایی ظاهر می‌شود (Reis, 2018)، نظام آموزش‌وپرورش نیز به‌عنوان یکی از زیرنظام‌های حکومت در جوامع گوناگون، سیاست‌های حکومتی را عملیاتی می‌کند. ساحت اساسی که نظام آموزشی و سیاست‌های آن برای عموم نمایان می‌شود، برنامه درسی و سیاست‌های آن است (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۸). Lase (2019) معتقد است تدوین برنامه‌های درسی فعلی و آینده باید بر اساس توانایی‌های دانش‌آموزان و دانشجویان در بعد علمی، مهارت‌های زندگی، توانایی زندگی جمعی، تفکر انتقادی و خلاقانه باشد. ساختار سند برنامه‌های درسی مصوب اغلب شامل اهداف کلی دوره، دروس دوره، تعداد واحد، اهداف و سرفصل‌های این دروس است. در اغلب این برنامه‌ها، اثری از چگونگی تعیین فرصت‌های یاددهی ـــ یادگیری و ارزشیابی نیست. در حوزه علوم انسانی، برخی از این برنامه‌ها متعلق به حدود سی سال گذشته می‌باشند؛ اما به‌هرحال برنامه‌های درسی مانند سایر مقاطع، دارای نقشی تعیین‌کننده در تحقق رسالت‌های کمی و کیفی آموزش عالی هستند که تحقیقات در این حوزه نمی‌تواند بدون نیم‌نگاهی به آن انجام شود. با توجه به اهمیت آموزش عالی در تربیت سرمایه‌های ملی، باید مطالب و محتوایی در برنامه‌های درسی گنجانده شود که نیازهای عمومی و تخصصی قشر جوان را برای ساختن فردایی روشن برآورده سازد. همچنین محتوای انتخاب شده باید با چنان کیفیتی سازمان‌دهی شود که اثربخشی محتوا و تحقق اهداف را تضمین نماید. اهداف این نظام آموزشی باید از انتقال صرف معلومات به سمت رشد توانایی‌های مختلف دانشجو برای زندگی بهتر در جامعه حرکت

نموده، باعث پرورش قدرت خلاقیت و نوآوری، تو سعه فر صت‌های یادگیری، هماهنگی با دنیای ارتباطات، اطلاعات و تکنولوژی روز دنیا، ورود به شغل موردعلاقه و مناسب با ر شته تحصیلی و درنهایت باعث رشـد همه‌جانبه در ابعاد فردی، اجتماعی، فرهنگی، آموزشـی و اقتصـادی شـود (احمدی، ۱۳۸۰).

از سویی، پژوهشگران معتقدند که درصورتی‌که توانایی‌ها، احساسات و عقاید مجریان در تصویب برنامه‌های درسی نادیده گرفته شود، هیچ تضمینی برای درک، اجرا و درنهایت موفقیت آن‌ها نخواهد بود و دور بودن معلمان از صحنه برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان عاملی تهدیدکننده برای منزلت حرفه‌ای ایشان، باعث نارضایتی و تعارضاتی می‌شود. همچنین اگرچه در بسیاری از جنبه‌های برنامه‌ریزی درسی، برنامه‌ریز پیش‌قدم است، وقتی زمان انتخاب راهبردهای آموزشی فرامی‌رسد، به دو دلیل مهم، معلمان اولین تصمیم‌گیرندگان هستند. اول اینکه معلمان به‌طور سنتی درباره روش‌های تعامل با شاگردان تصمیم می‌گیرند. این یک جنبه از کار آن‌هاست که مایل‌اند با آن احساس شایستگی و راحتی بیشتری کنند و اغلب آمادگی پذیرش مسئولیت تصمیمات خود را دارند. استقلال معلم در مورد تعاملات کلاسی و گزینش فعالیت‌های یادگیری تقریباً بر کسی پوشیده نیست. دومین دلیل، نتایج تحقیقات در طول چندین دهه است که نشان داده بسیاری از روش‌های اثربخش تدریس، فقط در سطح کلاس درس تعیین می‌شوند. با توجه به اظهارات پرت و تأکید بر این نکته که روش تدریس، روش اجرای برنامه درسی است، آیا می توان تأثیر نگرش معلم نسبت به برنامه درسی که قصد اجرای آن را دارد، نادیده گرفت یا کم‌اهمیت پنداشت؟ به‌خصوص اگر برنامه درسی موردنظر واجد تغییرات جدیدی باشد که مهارت‌ها، دانش و توانمندی خاصی را از معلم طلب کند (پرت، ۱۹۸۰، به نقل از پارسا، ۱۳۸۶).

حاتمی (۱۴۰۰) در بررسی برنامه درسی صلاحیت‌محور بیان می‌کند، ابتدا باید شایستگی‌های مدنظر بازار کار در هر تخصص و حرفه‌ای تعیین شود تا برنامه‌های درسی مبتنی بر آن شایستگی ها طراحی و تدوین شوند. ابهام در شایستگی‌های موردنیاز، سردرگمی در تدوین برنامه‌های درسی و به‌تبع آن، تربیت نیروی انسانی ناکارآمد را در بر خواهد داشت. کریمی و همکاران (۱۳۹۹) مهم‌ترین مشکلات آموزگاران دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان را در مدیریت و اداره کلاس، تدریس در پایه اول، کلاس‌های چندپایه، آموزش‌های تخصصی و تعامل مؤثر با همکاران و اولیا بیان می‌کنند و منشأ این مشکلات را عدم ارائه دروس کاربردی، عدم مطابقت محتوای آموزشی با واقعیت‌های موجود در مدارس، ضعف تدریس، عدم ارتباط برخی از دروس با رشته دانشگاهی

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

و مشکلات موجود در ارائه کارورزی در دانشگاه ذکر می‌کنند. تلخابی (۱۳۹۸) با بررسی برنامه درسی تجربه‌شده در دانشگاه فرهنگیان تهران، بیان می‌دارد که برنامه درسی دارای مشکلات اساسی است که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به تکراری‌بودن محتوای دروس و جنبه نظری‌داشتن محتوا اشاره کرد. برنامه درسی به‌عنوان تجارب یادگیری نیز موجب نارسایی‌هایی در این برنامه شده است. محمدپور (۱۳۹۳) در پایان‌نامه خود با عنوان «بررسی دیدگاه اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان دانشگاه تبریز نسبت به سیاست‌های تمرکززدایی برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی»، نگرش استادان حوزه علوم انسانی و فنی‌مهندسی را در مورد تمرکززدایی برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه با پرسش‌نامه‌های محقق‌ساخته موردبررسی قرار داده است. نتایج نشان می‌دهد نگرش این دو گروه در مورد تمرکززدایی کمی متفاوت است. استادان علوم انسانی، اولین مانع مشارکت را نهادینه‌نشدن مشارکت دانسته‌اند، درحالی‌که استادان فنی‌مهندسی، سلیقه‌ای‌بودن سیستم ارزشیابی را مهم‌ترین عامل مشارکت استادان در برنامه‌ریزی درسی عنوان کرده‌اند. کرمی و فتاحی (۱۳۹۲) در پژوهش خود با عنوان «تغییر برنامه درسی آموزش عالی: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی»، با استفاده از روش پیمایش و پرسش‌نامه محقق‌ساخته، نظرات جمعی از استادان دانشگاه‌های شهر تهران را در مورد ضرورت تغییر در برنامه درسی مصوب این رشته جویا شده‌اند. عناصر موردنظر محققان در این پژوهش، اهداف اصلی دوره و اهداف دروس (بر اساس برنامه درسی مصوب رشته)، محتوا (ضرورت وجود درس، تعداد واحد و سرفصل‌های آن در برنامه درسی مصوب)، فرصت‌های یاددهی ـ یادگیری (بر اساس اقدامات اجراشده در دانشگاه) و ارزشیابی (بر اساس اقدامات دانشگاه) بوده است. نتایج نشان می‌دهد استادان، اهداف اصلی دوره را حائز مطلوبیت نسبی دانسته و تغییر در آن را ضروری نمی‌دانند؛ در مورد محتوا نیز خواستار باقی‌ماندن تمامی دروس این رشته همراه با واحدهایشان بوده‌اند. خسروی و همکاران (۱۳۹۲) در برابر نوآوری‌های برنامه درسی در ۵ سطحِ دانش (اطلاع‌یافتن از نوآوری)، ترغیب (ایجاد نگرش مثبت یا منفی نسبت به نوآوری)، تصمیم‌گیری (تصمیم‌گیری افراد برای رد یا قبول نوآوری)، به‌کارگیری (اگر نوآوری موردقبول واقع شود، آن را اجرا می‌کنند) و تأیید (اگر نوآوری موردقبول واقع شده باشد، افراد بر سودمندی آن تأکید می‌کنند). وفایی (۱۳۹۱) در پایان‌نامه خود که با هدف پیش‌بینی نگرش اعضای هیئت‌علمی دانشگاه فردوسی مشهد نسبت به تغییر برنامه درسی مصوب به سمت میان‌رشته‌ای انجام شده است، با نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی و سه پرسش‌نامه «سنجش کارآمدی فردی و جمعی»، «کارآمدی تیمی» و

«سنجش نگرش»، نظرات و اندیشه‌های اعضای هیئت‌علمی این دانشگاه را مورد بررسی قرار می دهد.

روش

کنکاش در تجارب زیسته آموزشگران دانشگاهی، نیازمند زیست در عرصه و آمیختن پژوهشگر با موضوع تحقیق و حضور واقعی و بلندمدت است. همچنین، کسب داده‌های معتبر نیازمند ایجاد اعتماد متقابل بین آموزشگران و پژوهشگر است. روشی که می‌تواند به اقتضائات روش شناختی این پژوهش پاسخ دهد، «پدیدارشناسی[1]» از سنت‌های پژوهشی کیفی است. روش تحقیق پدیدارشناسی به‌عنوان فرزند یک رویکرد فلسفی، هدف اصلی‌اش ورود به «دنیای زندگی[2]» افراد برای درک و تبیین تجربه‌های بی‌واسطه و مستقیمشان از یک پدیده است و همیشه بر این سؤال اساسی متمرکز است که افراد چگونه دنیا را تجربه می‌کنند.

در این پژوهش، میدان جمع‌آوری اطلاعات، حوزه علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی اراک است که در دو دانشکده «علوم انسانی» و «مدیریت و اقتصاد» قرار دارد. این دو دانشکده دارای یازده گروه آموزشی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد در رشته‌های علوم تربیتی، حقوق، جامعه‌شناسی، فقه و الهیات، ادبیات و زبان فارسی، روان‌شناسی، ادبیات و زبان فرانسه، حسابداری، مدیریت، اقتصاد و ادبیات زبان انگلیسی هستند. طبق سنت پژوهش‌های کیفی، مشارکت‌کنندگان به‌صورت هدفمند و بر اساس غنی‌بودن تجارب و همچنین در دسترس‌بودن، انتخاب شدند. اغلب محققان پدیدارشناس، تعیین دقیق تعداد مشارکت‌کنندگان را قبل از شروع پژوهش و انجام تحلیل‌های اولیه ناممکن می‌دانند. پژوهشگر ابتدا آموزشگران را شناسایی و در طی جلساتی هدف پژوهش و نوع کار خود را معرفی و مجوزهای اخلاقی لازم را اخذ نموده است. پرسش‌های مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته با مشارکت‌کنندگان، حول محور تجارب، احساسات، نگرش و عملکرد مشارکت‌کنندگان در مورد برنامه درسی مصوب رشته‌شان بوده است که بعد از یک مرحله مصاحبه با دوازده آموزشگر و تحلیل داده‌ها، اشباع داده‌ها اتفاق افتاد. نوع پدیدارشناسی در این پژوهش به پدیدارشناسی تفسیری شباهت بیشتری دارد.

با توجه به ماهیت موضوع پژوهش، برای گردآوری داده‌ها از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته

1. Phenomenology
2. Lived life world

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

استفاده شد؛ یعنی پرسش‌ها از قبل طراحی‌شده و هدف آن کسب اطلاعات عمیق از مصاحبه‌شونده بود، ولی هر پرسش با تعدادی پرسش پیگیری می‌شد و از شرکت‌کننده‌ها خواسته می‌شد توضیح‌های بیشتری درباره پاسخ‌های خود بدهند تا درک روشن‌تری از پدیده به دست آید. در ابتدا تعدادی پرسش به‌صورت پیشنهادی تدوین شد و سه مصاحبه مقدماتی انجام شد. نتایج این سه مصاحبه تحلیل و نظر اصلاحی استادان اخذ شد؛ سپس تعداد ۱۲ پرسش اصلاح و نهایی شدند و از مصاحبه‌شوندگان پرسیده شدند. همچنین داده‌ها به روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. قبل از شروع مصاحبه‌ها، موضوع و هدف پژوهش برای شرکت‌کننده‌ها توضیح داده می‌شد و مصاحبه‌ها فقط در صورت جلب رضایت کامل آن‌ها انجام می‌شد. همه شرکت‌کننده‌ها از حق انتخاب زمان مناسب و مکان مصاحبه به شکل یکسان بهره‌مند شدند. قبل از شروع مصاحبه‌ها، نخست محرمانه‌ماندن اطلاعات مطرح و توضیح داده می‌شد که به هر یک از شرکت‌کننده‌ها یک کد اختصاص داده می‌شد و اطلاعات فقط بر اساس کدها تحلیل خواهند شد؛ لذا هویت و اطلاعات افراد به‌طور کامل محرمانه خواهند ماند. همچنین از آن‌ها درخواست می‌شد که مصاحبه‌ها ضبط گردد. همه شرکت‌کننده‌ها رضایت خود را اعلام کردند و مصاحبه‌ها پس از کسب رضایت آن‌ها ضبط و سپس به شکل دقیق و کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شدند.

برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل محتوا استفاده شد. این روش رویکردی تحلیلی بر پایه روش تحلیل داده‌ها، شناسایی و تعیین مقوله‌های شاخصی از محتوای موجود در متن و بررسی رابطه میان این مقوله‌هاست. هدف تحلیل محتوا، استنباط و شناخت نسبی شرایط پدیدآیی پدیده‌ها با کمک شاخصه است و با این روش می‌توان پیام‌های اساسی ولی نهفته در متن را دریافت (منادی و همکاران، ۱۳۹۴). از میان رویکردهای تحلیل محتوای کیفی، از رویکرد عرفی استفاده شد که در آن از به‌کارگرفتن مقوله‌های از پیش پنداشته پرهیز شده است و مقوله‌ها از طریق استقرا و از داده‌ها ظهور پیدا می‌کنند. امتیاز بارز تحلیل محتوای کیفی با رویکرد عرفی، به‌دست‌آوردن اطلاعات مستقیم از پژوهش، بدون تحمیل‌کردن مقوله یا نظریه‌های از پیش مشخص‌شده است (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰). واحد تحلیل، متن هر یک از مصاحبه‌های انجام‌شده با مطلعان بود. فرایند کدگذاری در سه مرحله کدگذاری‌های باز، محوری و انتخابی با هدف شناسایی و تشکیل «کدها»، «زیرطبقات»، «طبقات» و تم‌ها انجام شد (ادیب حاج‌باقری و همکاران، ۱۳۸۹). نخست متن هر مصاحبه چند بار خوانده شد تا درک از متن به دست آید. سپس کدگذاری باز انجام شد؛ یعنی متن به واحدهای معنادار که اغلب شامل یک یا دو جمله

بودند تقسیم شد. این واحدها خلاصه و کدها حاصل گردیدند. سپس در مرحله کدگذاری محوری، کدهای به‌دست‌آمده بارها مرور شدند و بر اساس شباهت‌ها و تفاوت‌های مفهومی ذیل زیرطبقات و طبقات قرار گرفتند. سپس طبقات شکل‌گرفته، در ادامه تحلیل نهفته و کدگذاری انتخابی انجام شد؛ یعنی طبقات شامل معانی اساسی و اصولی مشترک، ذیل یکتم قرار گرفتند و تم‌ها را تشکیل دادند. برای بررسی و تأمین روایی و پایایی داده‌ها از شیوه‌های نظارت همکاران، ارزیابی شرکت‌کننده‌ها و ناظر خارجی استفاده شد. یکی از روش‌های تأمین روایی در پژوهش‌های کیفی، به توافق رسیدن پژوهشگران همکار و نیز شرکت‌کننده‌ها در پژوهش است. در پژوهش حاضر، پژوهشگران درباره شیوه‌های انجام کدگذاری‌ها و طبقه‌بندی داده‌ها در طی فرایند پژوهش و تا زمان رسیدن به توافق، گفت‌وگو و تعامل مداوم داشتند. همچنین تأمین روایی با ارزیابی مشارکت‌کنندگان که آن را ارزیابی روایی به روش ارتباطی می‌نامد، نیز صورت گرفت. در این راستا، نتایج تحلیل در اختیار پنج نفر از شرکت‌کننده‌ها قرار گرفت. آن‌ها در مورد نام‌گذاری برخی کدهای باز و تشابه مفهومی بعضی طبقات نظراتی داشتند که اخذ و اعمال شد. در مورد پایایی، زمانی که دو یا چند پژوهشگر مستقل از هم مجموعه واحدی از داده‌ها را بررسی نمایند، در صورت نیل به نتایج یکسان می‌توان داده‌ها را پایا به‌حساب آورد. راهبردی که در این شیوه به کار می‌رود، چندبعدی‌کردن نتایج پژوهشگران مختلفی است که مستقل از هم کار می‌کنند. در پژوهش حاضر، از یک ناظر خارجی باتجربه که به نوارهای مصاحبه، متون پیاده‌شده و تمامی جزئیات پژوهش دسترسی داشت، استفاده شد و فرایند جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل، بررسی و تأیید شدند.

یافته‌ها

برنامه درسی قصدشده و تدوین‌شده‌ای که با هدف مشخص و یکدست‌کردن اجرا و نتایج آن از سوی نهاد مربوطه به دانشگاه ابلاغ می‌شود را همه می‌شناسند. واژه مصطلح آن در بین اصحاب دانشگاه، «سرفصل مصوب» است که در تجارب زیسته هیچ آموزشگری، ازجمله آموزشگران حوزه علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، نیز نمی‌توان از شنیدن نام آن طفره رفت. هدف اصلی این پژوهش، مشخص‌کردن جایگاه برنامه درسی مصوب در تجربه زیسته آموزشگران دانشگاهی حوزه علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی اراک است که درنهایت، پس از تفسیرهای فردی و گروهی مصاحبه‌ها، انواع تجارب آموزشگران در مورد برنامه درسی مصوب در مقولات

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

ذیل دسته‌بندی شدند.

الف ـ دغدغه فرایند اجرای برنامه درسی

بدون درنظرگرفتن انواع موضع‌گیری آموزشگران درباره این برنامه، نتایج تحلیل‌ها نشان داد که به‌هرحال نمی‌توان از دغدغه‌مندبودن آموزشگران نسبت به این برنامه غافل ماند. آموزشگران از وجود این برنامه کاملاً آگاه و اغلب به مفاد آن مسلط هستند. بسیاری از آنان با وجود نقدهای مختلف، باز هم حضور و وجود این برنامه را برای کار اجرا و تدریس در دانشگاه ضروری می دانند. بسیاری هم تلاش می‌کنند در لبه مرز بی‌توجهی و توجه محض به این برنامه حرکت کنند. این نکته‌ای است که بسیاری از بزرگان تعلیم‌وتربیت، ازجمله تدآئوکی[1]، نیز قبلاً به آن اشاره داشته و زندگی آموزشگران را زندگی در تنش بین «آنچه باید باشد» و «آنچه هست» توصیف نموده‌اند. گزیده‌ای از متن مصاحبه‌ها در ارتباط با تم شناسایی‌شده در ادامه ارائه شده است.

مصاحبه شونده ۴ – من الآن مدیر گروه مشاوره هستم، مدام سرفصل‌ها را چک می‌کنم و تغییرات را به اطلاع استادان می‌رسونم و یه کپی به اون‌ها می‌دم. برخی موارد سرفصل‌ها رو وقتی به استاد می‌دیم، خودش می‌فهمه که سرفصل‌ها خیلی کمتر است از آنچه باید ارائه بشود.

مصاحبه شونده ۵ – به نظر من یکی از مهم‌ترین موارد برای هر نیم‌سال تحصیلی که در فکر من هم به‌صورت ناخودآگاه هم هست آینه که من به چه مقدار از سرفصل‌هایی که باید می رسیدم تدریس کنم، رسیده‌ام؛ که هم برای خودم هم همکاران همیشه دغدغه بوده است...

مصاحبه‌شونده ۶ – من به شخصه یه نگاه کلی دارم به اون برنامه درسی تعریف‌شده ... خنثای این سرفصل‌ها نیستم و تابع محض هم نیستم ... منِ معلم در محدودیتم. منی که مخالفم؛ اما چون پذیرفتم در چارچوب نظام آموزشی این کشور فعالیت کنم، ناگزیرم رعایت کنم. یه بخشی از این تخطی‌ها به هنر منِ معلم برمی‌گرده. آگه بتونم تکنیک‌های معلمی رو به کار بگیرم، می تونم موفق باشم که هم اونا رو رعایت کنم، هم در کنارش شیوه و روش خودمو داشته باشم.

مصاحبه شونده ۹ – ... بالاخره باید یه چارچوبی باشه و یه هماهنگی باید باشه. فردا می‌خواد دکتری بخونه، باید بدونه چی می‌خواد بخونه و وجود مصوب خوبه ... قبلاً رفتم سرفصل‌ها شونو گرفتم و بعد میام خودم برنامه‌ام رو می‌چینم ... من سرفصل رو گرفتم، بعد مطابق سرفصل یه

1. Ted Aoki

مباحثی هم اضـــافه کردم و کتاب منو ببینید، این‌طوریه دیگه ... یه کتاب جدید هم دارم که یه نکات اضافی و مکمل هم داره و پوشش می‌ده.

مصاحبه‌شونده ۱۲ – سرفصل رو می‌گیرم و بر اساس اون طرح درسمو انتخاب می‌کنم، البته چون درس‌ها الان تکراری شده، طرح درسم ثابته و همون طرح درس با حالا مقداری اصلاحات ممکنه داشته باشم.

ب ـ کهنگی برنامه درسی مصوب

شـاید بتوان مهم‌ترین و سـنگین‌ترین واژه نسـبت‌داده‌شـده به این برنامه را «کهنگی» دانسـت. درواقع، اغلب بحث‌ها و موضع‌گیری آموزشگران نیز با استناد به این خصوصیت شکل گرفته اسـت. به نظر می‌رسـد بیشـتر از اینکه فشـار تمرکزگرایی برنامه‌های ابلاغ‌شـده باعث اعتراض آموزشگران شود، این منسوخ‌بودن آیتم‌های آن است که در تجربه زیسته آنان نمود دارد و همان چیزی اسـت که به‌زعم فتحی واجارگاه (۱۳۹۱) سـبب عقیم‌ماندن و پاسـخ‌گونبودن برنامه‌های درسی خواهد شد. گزیده‌ای از متن مصاحبه‌ها در ارتباط با تم شناسایی‌شده در ادامه ارائه شده است.

مصاحبه‌شونده ۲ – خب متأسفانه برنامه‌ای که از سوی وزارت علوم برای خیلی از رشته‌ها ارائه می‌شود، به‌گونه‌ای است که برای ۴۰ تا ۵۰ سال پیش است و زمانی که تصویب شد، با الآن و نیازهای الان خیلی فرق می‌کنه.

مصاحبه‌شونده ۳ – این چیزی که تابه‌حال وجود داشته، که ستادهایی مانند شورای عالی انقلاب فرهنگی این طرح درس‌ها رو ابلاغ کردند به همه دانشـــگاه‌ها، دولتی و پیام نور و آزاد ... باید موردنقد قرار بدیم. چگونه است که یه طرح درس و برنامه ۳۰ ساله یا ۵۰ ساله امروز هم باید مدنظر ما باشـــه و اون رو انجام بدیم؟ آیا فکر نمی‌کنیم که خیلی مندرس و پوســـیده و عقب‌مانده است و نمی‌تونه به ما کمک کنه؟ ... مخالفت‌کردن من هم بیشتر جنبه نقادانه دارد ... چه لزومی دارد من از مطالب و منابع مربوط به این همه سال پیش استفاده کنم؟

مصاحبه‌شونده ۹ – یه مقدار قدیمیه. مباحث روز توش نیست. عیب بزرگش آینه و ما باید یه سری مباحث هم اضافه کنیم که بر اساس مباحث روزه و داخل این سرفصل‌ها نیست.

مصاحبه‌شونده ۱۲ – نکته دوم در مورد سرفصل‌ها اینکه نمی‌دونم اینا ۲۰ ساله داره اجرا می شـه ... آخه مگه می‌شـه؟ اون‌وقت مسـائل روز رو نداریم. البته من احترام می‌ذارم به منابعی که

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

انتخاب شده، مثل شرح لمعه شهید ثانی، مال ۱۰۰۰ سال پیش؛ ولی خب ما جدید چی داریم؟ مثلاً موضوع قصاص یه موضوع شبهه‌ناک فعلی است. در طراحی سرفصل هم یه اشکال داریم که گروه خاصی هستن و وقتی نگاه کنیم، تمام کتاب‌های خودشونه و برای من محسوسه. خب اینا اشکاله.

ج ـ لزوم توجه به مدرک‌گرایی در برنامه درسی مصوب

به نظر می‌رسد در سال‌های اخیر، موج ادامه تحصیل بی‌قیدوشرط، دامن اکثر بخش‌های جامعه، خصوصاً جوانان و دانشجویان را فراگرفته است. این موضوع حتی به‌اندازه‌ای است که آموزشگران ضرورت توجه به ویژگی‌های آزمون‌های مقاطع بالاتر را در سرفصل‌های مقطع قبلی، به‌وضوح اعلام می‌کنند. گزیده‌ای از متن مصاحبه‌ها در ارتباط با تمشنا سایی شده در ادامه ارائه شده است.

مصاحبه شونده ۱۲ – البته من عقیده دارم؛ چون به‌هرحال دانشجو نیاز به مقطع دکتری هم داره و باید این سرفصل‌ها به اون هم توجه می‌کرد. به‌هرحال من یه سری مسئولیت‌ها در مورد دانشجو دارم و ما به‌هرحال با اصلاحاتی مثل همین توجه به آزمون دکتری، اونو اجرا می‌کنیم.

مصاحبه‌شونده ۱۰ – بعضی وقتا خانواده به زور فرستادن طرفو که درس بخونه و دیگه کاریش نمی شه کرد. باید نگهش داشت و باید هلش داد به سمت ادامه‌دادن و تحصیل بالاتر. نمی شه مواردی که برای آزمون دکتری براش لازمه رو بهش نگفت. خانواده‌ها و جامعه انتظار دارند ما دانشجویان رو به این سمت راهنمایی کنیم.

مصاحبه شونده ۸ – بهترین پیشنهاد من همین آزمون دکتری است. فکر می‌کنم که برای دانشجویان مهمه و سعی می‌کنم اون‌ها رو هم وارد بحث کنم.

مصاحبه شونده ۹ – ... من سعی می‌کنم فقط حدود ۶۰ درصد برنامه مصوب رو رعایت کنم. بقیه‌اش رو از دو قسمت می‌گیرم: یکی از نیاز صنعتی و شغلی بچه‌ها و یکی از نیاز علمی و آموزشی که اونم بیشتر مربوط به نگاه‌کردن به آزمون دکتریه و اینکه بیشتر الآن اون طرف نیاز دارن تا آماده بشن.

مصاحبه شونده ۶ – من دانشجوها رو وقتی کارشناسی هستن با این پیش‌فرض که می‌خوان ارشد بدن در نظر می‌گیرم و سعی می‌کنم تمام جوانب رو بهشون بگم. ارشدها هم همین‌طور و ترغیبشون می‌کنم به دکتری و نکات و بخش‌های موردنیازشونو در کلاس‌هام کار می‌کنم. این

برای سرفصل‌های وزارت‌خونه‌ای هم خیلی مهمه.

د ـ عدم توجه به بازار کار و نیازهای شغلی دانشجویان

از موارد بارز و مشخصی که در تجربه زیسته آموزشگران در مورد برنامه‌های مصوب وجود داشت، نگرانی در مورد عدم اتصال سرفصل‌های مصوب به آینده شغلی دانشجویان بوده است. اغلب این نگرانی‌ها را نیز می‌توان به ارتباط خود آموزشگران با بازار و احتمالاً داشتن شغل دوم آن‌ها نسبت داد. با توجه به بافت فرهنگی و اقتصادی شهر اراک که مشاغل متعدد و اغلب صنعتی را به وجود آورده است، این موضوع دور از ذهن نیست که آموزشگران بر اساس تخصص و تجارب خود، شغل دیگری نیز داشته باشند. این موضوع خصوصاً در رشته‌های مربوط به دانشکده مدیریت و اقتصاد دانشگاه آزاد اسلامی اراک، شایع و عادی است. گزیده‌ای از متن مصاحبه‌ها در ارتباط با تم شناسایی‌شده در ادامه ارائه شده است.

مصاحبه‌شونده ۷ – برنامه‌ای که هست، باید باشه؛ ولی نحوه درس‌دادن نباید مثل این برنامه فقط تئوری باشه و ما باید نکات عملی و فهمی به دانشجویان ارائه بدیم. اینا می‌خوان برن یه عده دیگه رو راهنمایی و درمان کنن، باید اون‌قدر خوب فهمیده باشن که بعداً تو کارشون شکست نخورن؛ ولی با سرفصلا که اینا رو یاد نمی‌گیرن که...

مصاحبه‌شونده ۸ – اتفاقاً گاهی پیش میاد که با نهادهای شغلی دانشجویان ارتباط برقرارشده و می‌فهمیم که اونا خیلی موفق نبودن در اون شغل و نهادها راضی نبودن. فکر می‌کنم یه‌خرده تقصیر خود دانشجویان است که خوب درس نمی‌خونند. یه‌خرده هم به خاطر آینه که اتحاد رویه بین استادان و برنامه‌ها نیست. درس‌ها باید به هم متصل باشه و کاربردشو تو درس دیگه نشون بده ... همه به یک اندازه با دانشجویان کار نمی‌کنن و این متأسفانه عدم ارتباط برنامه‌ها خیلی بده وگرنه من مطمئنم که دانشجویان بعداً خیلی بهتر بودن...

مصاحبه‌شونده ۹ – ... من سعی می‌کنم فقط حدود ۶۰ درصد برنامه مصوب رو رعایت کنم. بقیه‌اش رو از دو قسمت می‌گیرم: یکی از نیاز صنعتی و شغلی بچه‌ها و یکی از نیاز علمی و آموزشی که ... به‌هرحال به هر دو نیاز دارن ... باید سرانجام کاریشون هم دید و در نظر گرفت؛ ولی اصلاً در برنامه‌های مصوب همچین چیزایی نداریم.

مصاحبه‌شونده ۱۱ – ارتباط بین صنعت و دانشگاه در رشته‌های مدیریت در خارج بسیار بالاست و اغلب معضلات صنعتشون توسط استادان و دانشگاه‌ها حل می‌شه. تو ایران نه خبر

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

داریم تو شرکتا چه خبره و نه شرکتا خبر دارن دانشگاه چه خبره ... اولین کار باید این باشه که تعامل بین صنعت و دانشگاه رو برقرار کنیم. شاید تو علوم پزشکی این اتفاق افتاده که تمام بیمارستانا بیان زیر نظر دانشگاه‌ها. ولی خب بستر برای آموزش رشته پزشکی آماده‌شده. ارتباط بین صنعت و دانشگاه هم باید همین باشه. تو هر استانی باید معلوم کنن که دانشگاه مادر کدومه و صنایع هم در ارتباط با این دانشگاه با شه و دانشگاه‌های دیگه هم هماهنگ با شن با دانشگاه مادر و معضلات مدیریتی میاد تو دانشگاه و طرح بشه. چقدر خوب بود آگه اینا تو برنامه‌هاشون وجود داشت و ما دانشگاه‌های این‌جوری داشتیم...

هـ ـ نظرسنجی‌های بی‌سرانجام در مورد برنامه‌های درسی مصوب

مقوله دیگری که در تفسیر داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها کشف شد و به نظر می‌رسد پیام جدیدی را خصوصاً به برنامه‌ریزان درسی و مدیران دانشگاهی ارائه می‌دهد، ناامیدشدن آموزشگران از نظرسنجی‌های مربوط به بازنگری یا تدوین برنامه‌های درسی و البته ابتر و بی نتیجه‌ماندن آن‌ها ست. با وجود آنکه ا صل این کار تو سط آموز شگران پ سندیده و در ست بوده است، اما نوعی گله و سرزنش در مورد بی‌نتیجه‌ماندن این اقدام، در گفت‌وگوهایشان نمود دارد. گزیده‌ای از متن مصاحبه‌ها در ارتباط با تم شناسایی‌شده در ادامه ارائه شده است.

مصاحبه‌شونده ۲ – من فکر می‌کنم که هر ۵ تا ۶ سال یک‌بار باید یک نظرسنجی انجام شود و باید بیان نتایج نظرسنجی رو هم بگن و عملاً اجرا هم بشه؛ یعنی نه‌فقط به این اکتفا کنند که فقط یک نظرسنجی انجام بشه و نتایج مسکوت بمونه.

مصاحبه شونده ۱۰ - ... باید یه بازنگری کامل انجام بشه تو سط کمیته‌های تخ صصی ... البته چند سال پیش اومدن از گروه‌ها نظراتی رو گرفتن و اون بالا رفت و باز خبری نشد؛ ولی بالذات داشتن سرفصل اون نظم اولیه رو می‌ده.

مصاحبه‌شونده ۴ – خب چند بار تلاش کردند از ما نظرسنجی کردند و گفتند که خب ما چه درس‌هایی را حذف کنیم و یا چه درس‌هایی ا ضافه کنیم ... دو سه بار نظر سنجی شد و در حد نظرسنجی باقی مونده و تغییری صورت نگرفته.

و ـ متناسب‌سازی برنامه درسی مصوب توسط آموزشگران

شاید بتوان با قطعیت گفت که هیچ‌کدام از آموز شگران م صاحبه شده، این مو ضوع را که برنامه

مصوب را تغییر می‌دهند، کتمان نکرده‌اند. این موضوع آن‌قدر شفاف، راحت و با اعتمادبه‌نفس عنوان شده که انگار اگر آموزشگر این کار را انجام ندهد، خود را ناتوان و بی‌توجه معرفی کرده است؛ اما اینکه چگونه و با چه هدفی این مسیر را طی می‌کند، در بین آموزشگران متفاوت است. برخی توجه به دانشجو، برخی توجه به نیازهای شغلی و برخی نیز دورنبودن از اتفاقات علمی و آموزشی روز را به‌عنوان ملاک‌هایی برای تغییر جهت و عدول از برنامه مصوب یا در خوش‌بینانه‌ترین حالت، متناسب‌سازی آن ذکر کرده‌اند. گزیده‌ای از متن مصاحبه‌ها در ارتباط با تم شناسایی‌شده در ادامه ارائه شده است.

مصاحبه‌شونده ۱- من خودم برنامه‌ای که گروه به من می‌دهد، یک برنامه‌ریزی روی آن انجام می‌دهم، کتابی که متناسب با آن سطح دانشجویان و توانمندی‌هاشون است انتخاب می‌کنم ... سعی می‌کنم بخشی از رئوس مطالب را داشته باشم؛ ولی اتفاقات دانشی روز را نیز در نظر بگیرم و وارد کارم کنم. این به خلاقیت من ربط داره دیگه. من مرتب باید مقاله بخونم و برنامه در سی مو آپدیت کنم.

مصاحبه‌شونده ۳ – اگر یه دانشگاه جدید برم، حتماً طرح درس اونا رو می‌گیرم، ولی درنهایت باهاش مخالفت کنم، نه برای اینکه تابع اون بشم! مثلاً درس ... دانشجو باید دیدگاه‌های مختلف را بداند؛ ولی الزاماً از کتاب خاص نه ... هر ترم کتاب‌ها را عوض می‌کنم و زوایای جدیدی از آن‌ها را ممکن است دانشجو ببیند که حتی من هم ندیدم و برای من بسیار خوب است.

مصاحبه شونده ۵ – در رشته من اصلاً این سرفصل‌ها کامل نیست. ممکنه برخی مطالبش خوب باشه؛ ولی اصلاً با قواعد و قوانین جدید هماهنگی نداره. در ضمن اصلاً به فکر ساعات در سی اون نبوده‌اند. مثلاً در سی داریم که ۲ واحده و سرفصل اون در حد یه درس ۶ واحده و اصلاً زمان آن مناسب مطالبش نیست. باید خودم اونو درست کنم تا واقعاً بشه در یک‌ترم تحصیلی اجراش کرد وگرنه اصلاً نمی‌رسیم.

مصاحبه‌شونده ۶ – از همان زمانی که من معلمی رو در دانشگاه شروع کردم، پیوسته مخالف سرفصل بودم و شاید بارها هم مکاتبه کردم. اون موقع که دبیر مقاطع راهنمایی و دبیرستان بودم، نگاه می‌کردم اطلاعات سرفصل‌ها و منابع خیلی معیوبه و وقتی در دانشگاه اومدم، بازم دیدم بی‌شمار معیوبه؛ به این معنی که چیزایی که دانش‌آموز یا دانشجو باید بر اساس نیاز خودشون داشته باشند رو نداره ... اگر من معلم خوبی باشم و قلبم بتپه برای دانشجو، نباید در قیدوبند این سرفصل‌ها باشم. باید در هر مطلبی گریزی بزنم به دنیای جدید و مطالب قدیمی

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

رو که می‌گم، اندیشه‌های گذشته رو با دنیای معاصر پیوند بزنم؛ درصورتی‌که سرفصل‌ها از من نمی‌خواد.

مصاحبه شونده ۷ – من از روی رفتار فرد و اتفاقایی که در جریان کار می‌افته به بچه‌ها درس می‌دم و زیاد به اون برنامه توجه نمی‌کنم که چه چیزایی نوشته؛ چون اصلاً کاربردی برای دانشجوها نیست. هدف من اینه که بچه‌ها روش‌های بهبودی رو یاد بگیرند.

درنهایت، آنچه از تجربه و نظرات و نحوه عملکرد آنان نسبت به این برنامه کشف شد، نمایش‌دهنده طیفی بود که هر یک از آموزشگران در جایی از آن ایستاده و نسبت به این برنامه، اعلام موضع و البته رفتار می‌کردند. طیفی که حالات روان‌شناختی و رفتاری متفاوتی از «موافق»، «بی‌تفاوت»، «معترض» و «مخالف» را نشان می‌دهد. هر کدام از این گروه‌ها نیز در مورد رویه و عملکردشان در این مورد، چانه‌زنی کرده و موارد و تبصره‌هایی برای توجیه یا تبیین عملکرد یا احساس خود ارائه دادند. مصادیق چهار نقطه کشف شده در این طیف، به شرح ذیل حاصل گردید.

الف ـ موافق

بخشی از آموزشگران حوزه علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی، کاملاً موافق با اصل وجودی برنامه در سی مصوب در دانشگاه‌ها بوده و این برنامه را کاملاً ضروری و کاربردی دانسته‌اند. هرچند موافقان، نکاتی را برای بهبود برشمرده و پیشنهادهایی برای بهبود داشتند، ولی این عیوب باعث نشده که از موافقتشان در مورد برنامه مصوب کاسته شود. این برنامه برای این آموزشگران، چارچوبی را ایجاد کرده که وجود آن از عدم وجود آن مؤثرتر است. از دلایل عمده‌ای که توسط آموزشگران موافق با برنامه درسی مصوب ارائه شد، می‌توان به «ایجاد نظم و منطق در کلاس‌های درس»، «جلوگیری از بیهوده‌گویی‌های استاد» و «مشخص شدن تکلیف استادان و دانشجویان» اشاره کرد.

ب ـ بی‌تفاوت

بخش دیگری از آموزشگران، تحکم چندانی نسبت به اعلام موافقت و حتی اعتراض و مخالفت خود در مورد این برنامه نداشتند. این بخش از آموزشگران با آنکه از وجود این برنامه آگاه و حتی اشراف کامل داشتند، با صراحت اعلام کردند که در اجرای برنامه در سی خود در کلاس، برنامه مصوب جایگاهی ندارد و حتی برای بهبود آن نیز پیشنهاد خاصی ندارند. در مواردی، این برداشت از طرز صحبت و البته محتوای گفتارشان به ذهن متبادر شد که با اعلام این موضع،

درواقع هوش و توانمندی شان را نشان می‌دهند. از دلایل این آموز شگران برای بروز بی‌تفاوتی، می‌توان به «امکان‌پذیرنبودن اجرا»، «نیازمند بازنگری‌های اساسی‌بودن»، «عدم کارایی برنامه» و «عدم نظارت مدیریت دانشگاه در مورد اجرای این برنامه» اشاره کرد.

ج ـ معترض

اما قسمت اعظمی از نظرات و موضع‌گیری‌های آموز شگران، اعتراض بود. این اعتراض اغلب به دلیل مشخصات و ویژگی‌هایی از برنامه درسی مصوب بود که در تجربه زیسته آموزشگران به‌صورت مشکلاتی نمود کرده است. این دسته از آموزشگران با اینکه به‌صورت ضمنی یا صریح، اصل وجود برنامه‌های درسی مصوب را تأیید می‌کردند، ولی به‌شدت در مورد یک‌سری از ویژگی های آن گله‌مند بودند. ازجمله این ویژگی‌ها که باعث اعتراض آموز شگران شده بود، می‌توان به مواردی اشاره کرد: «قدیمی‌بودن آیتم‌ها»، «وجود دروسی که ضرورت ندارند یا عدم وجود دروسی که ضروری هستند»، «عدم تناسب ساعات درسی با محتوا»، «دوربودن از برنامه‌های کارآمد کشورهای پیشرفته» و «عدم تناسب با نیازهای دانشجو برای رسیدن به هدف و شغل مربوطه».

د ـ مخالف

عده دیگری از آموز شگران با اعلام موضع صریح «مخالفت با اصل وجودی برنامه‌های درسی مصوب» با آن روبه‌رو شدند. این گروه هم مانند بقیه آموزشگران، با اشراف کامل نسبت به این برنامه، دلایل خود را مطرح و اعلام موضع کردند. از عمده استدلال‌های این گروه در مخالفت با برنامه درسی مصوب می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد: «اسیرکردن و کوچک‌شمردن استادان»، «ضد دانشجو بودن»، «دوربودن از دنیای جدید»، «عدم وجود منابع خارجی مناسب» و «منفعل‌کردن استادان برای مطالعه و فعالیت‌های به‌روز».

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه نظام‌های آموزش عالی به‌عنوان بخشی خدماتی در جامعه، به دنبال سازگاری، پیشرفت، اثربخشی و کارایی بیشتر هستند (Nielsen et al., 2015). در نظام‌های برنامه‌ریزی در سی آموزش عالی، تمایل به تمرکز به‌صورت تابعی از این باور عمل می‌کند که «برنامه‌های درسی مصوب مبنای عمل آموز شگران دانشگاه‌ها به هنگام اجرای برنامه درسی است». چنین باوری درواقع اعلام می‌دارد که «آموزشگران دانشگاهی مجریان متعهد به برنامه‌های درسی مصوب

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

هستند». پیامد این‌گونه باورها آن است که تصور شود «هیچ عاملی برای آموزشگران دانشگاهی جز قدرت نظام رسمی مطرح نیست که سبب تغییر برنامه درسی شود» و به‌تبع آن، چنین اعتقادی شکل می‌گیرد که «آموزشگران دانشگاهی چشم‌انتظار تغییر برنامه درسی از سوی مرکز هستند». این باورهای ناآزموده، پیش‌فرض‌هایی هستند که سبب می‌شوند تا در کشور ما، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری خود را مجاز و حتی موظف به تغییر و بازنگری برنامه‌های درسی بداند و دستاورد خود را برای اجرا ابلاغ کند.

واقعیت نظام‌های متمرکز برنامه‌ریزی درسی اقتضا می‌کند تا بین تولیدکننده و اجراکننده برنامه درسی، تمایز گذاشته شود. این دو، البته دو نقش هستند که در مواقعی ممکن است عاملان مشترکی داشته باشند. درواقع می‌توان برنامه درسی طراحی‌شده را دنیای مدیران آموزشی و طراحان برنامه درسی به‌حساب آورد که خارج از محیط کلاس درس قرار دارد؛ ولی آیا می‌توان از افق اجرای این برنامه درسی که دنیای آموزشگران در کلاس درس است غافل شد و ندانست که آموزشگران به‌عنوان مجریان این برنامه، چگونه با آن زیسته‌اند؟ این سؤال باعث شد تا محقق در پی کشف جایگاه برنامه درسی مصوب در تجربه زیسته آموزشگران باشد و بنا بر دسترسی و همکاری خود در دانشگاه آزاد اسلامی اراک، تعدادی از آموزشگران حوزه علوم انسانی این دانشگاه به‌عنوان مشارکت‌کنندگان این پژوهش حضور داشته باشند.

نتایج این پژوهش نشان داد ویژگی‌هایی از برنامه درسی مصوب، مانند کهنگی، عدم تناسب با نیازهای دانشجو برای رسیدن به هدف و شغل مربوطه، دوربودن از برنامه‌های کارآمد کشورهای پیشرفته، عدم تناسب ساعات درسی با محتوا، وجود دروسی که ضرورت ندارند یا عدم وجود دروسی که ضروری هستند، ازجمله ایراداتی بودند که به‌نوعی دیگر در پژوهش‌های پیشین نیز به آن‌ها پرداخته شده است.

نتایج حاصل از پژوهش‌های قدیمی‌تر، مانند خلیلی شرویني (۱۳۷۴)، عباس‌زادگان (۱۳۷۵)، وزیری (۱۳۷۷)، فاضلی (۱۳۷۸) و ملامحمدی (۱۳۷۹)، نشان می‌داد که ایراداتی ازجمله مناسب‌نبودن اهداف، عدم توجه به پیشرفت‌های روز دنیا، عدم توجه به قابلیت‌های شغلی دانشجویان، عدم توجه به نیاز و علاقه دانشجویان و ناکافی‌بودن واحدهای عملی و کارورزی، باعث نارضایتی از برنامه‌های درسی مصوب شده است. نتایج پژوهش‌های عارفی (۱۳۸۴) و گویا (۱۳۸۴) نیز با این پژوهش هم‌راستا است؛ هرچند عواملی مانند عدم انعطاف، ناهماهنگی و هم‌راستا نبودن عناصر و بخش‌های مختلف برنامه‌های درسی مصوب را به‌عنوان مشکلات برنامه‌های درسی مصوب

ذکر کرده‌اند.

همچنین نتایج این پژوهش با پژوهش نورآبادی و همکاران (۱۳۹۳) که در آن نارضایتی استادان و دانشجویان از برنامه درسی مصوب اعلام شده است نیز همخوانی دارد. ایشان در پژوهش خود بر این نکته که موضوع‌محوربودن برنامه درسی مصوب، پاسخگوی نیازهای جوانان نیست تأکید کرده‌اند و همچنین بر مبنای نظر و درخواست استادان و دانشجویان، خواهان ایجاد تغییرات در ابعاد گوناگون این برنامه بوده‌اند. البته این نکته که یکی از راهکارهای اصلاح برنامه‌های درسی مصوب، «بازنگری» است، توسط آموزشگران این پژوهش نیز مطرح شد. برخی از آنان معتقدند که در فواصل منظم یا حداقل یک بار، این تغییر ضرورت فوری دارد؛ اما با کسانی که به‌هیچ‌وجه این فشار از بالا به پایین برنامه‌های مصوب را برنمی‌تابند چه می‌توان کرد؟ و سؤال دیگر اینکه با آنکه بیشتر آموزشگران به‌ضرورت تغییر برنامه‌های درسی اذعان کرده و از آن استقبال کرده‌اند، آیا می‌توان مطمئن بود که بعد از بازنگری و انجام تغییرات در این برنامه‌ها، تضمینی برای اجرای دقیق و درست این برنامه‌ها در کلاس‌های درس دانشگاه وجود دارد؟

اما نتایج این پژوهش با پژوهش محمدی و اسحاقی (۱۳۹۲) با موضوع «بررسی کیفیت برنامه‌های درسی بر مبنای نتایج ارزیابی درونی (مورد گروه‌های آموزشی علوم انسانی)» مغایر است؛ در آن پژوهش نشان داده شد رضایت اعضای هیئت‌علمی در مورد «ترکیب و محتوای برنامه‌های درسی» و «تنوع و تناسب برنامه با نیازهای جامعه و فرد» در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد. البته در این پژوهش، به اینکه استادان به تدوین برنامه‌های درسی در گروه‌های آموزشی نیز علاقه‌مند بوده‌اند، اشاره شده است؛ چیزی که در گفت‌وگوهای این پژوهش و تجارب زیسته آموزشگران اصلاً به آن اشاره نشده است. به نظر می‌رسد آموزشگران حوزه علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی به دلیل دوربودن از گزینه‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برای بازنگری برنامه‌های درسی در داخل دانشگاه، کاملاً خود را مستثنا دانسته و نسبت به «برنامه‌ریزی گروهی» تجربه‌ای ندارند. در عوض، «خودمحور» و «تک‌رو بودن» و برنامه‌ریزی‌های فردی در این افراد بسیار برجسته و بارز است. در مورد اهمیت این موضوع می‌توان به پژوهش محمدپور (۱۳۹۳) نیز اشاره کرد که در آن، نهادینه‌نشدن مشارکت به‌عنوان عامل بازدارنده سیاست‌های تمرکززدایی برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی ذکر شده است و به نظر می‌رسد این ضعیف‌بودن همکاری و مشارکت‌های گروهی در نظام آموزش عالی کشور، در آموزشگران حوزه علوم انسانی دانشگاه آزاد اراک نیز دیده می‌شود.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

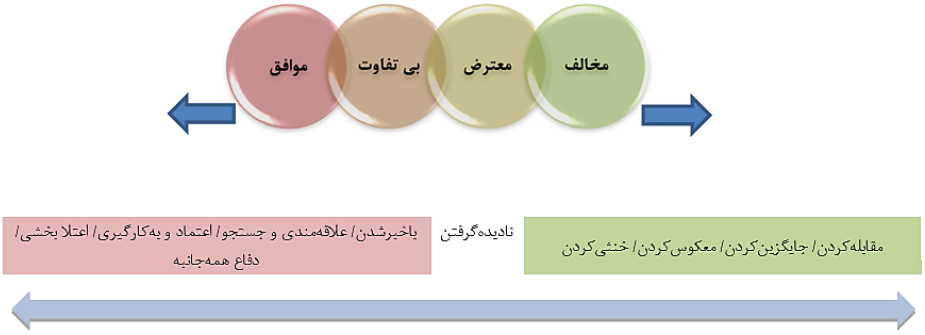
همچنین نتایج تحقیقات Yung et al. (2007)، Park (2008)، De Fur (2009)، Kreijns et al. (2012) و Park & Sung (2013) که در آن‌ها عواملی مانند شفاف‌نبودن چارچوب‌های تئوریکی برنامه‌های درسی مصوبی که به‌تازگی برای اجرا ابلاغ شده است، راهی برای مشوش‌شدن مجریان یا ورود انواع نگرش و باور آنان در اجرای برنامه‌های مصوب خاص و درنهایت شکست این برنامه‌ها دانسته شده است، می‌تواند با نتایج این تحقیق هم‌راستا شناخته شود. به دلیل آنکه با وجود اینکه برنامه درسی مصوب به‌تازگی ابلاغ نشده است، اما با اوصافی که توسط آموزشگران به آن نسبت داده شده است، مانند کهنگی، عدم تناسب با جامعه و دانشجو، بی‌توجهی به زمان‌بندی و ...، از مسیر اصلی کارایی خود دور شده و انواع نگرش و باورهای آموزشگران در مورد چگونگی برنامه‌ریزی برای کلاس‌های درس دانشگاهی جایگزین آن شده است. همچنین نتایج این تحقیق با تحقیق Bossér et al. (2015) که مهم‌ترین چالش معلمان در اجرای برنامه درسی را اتخاذ تصمیم بین عمل یادگیرنده‌محور یا عمل هدف‌محور ذکر کرده‌اند، در برخی موارد، ازجمله توجه به علاقه‌مندی دانشجویان به ادامه تحصیل و همچنین آینده شغلی ایشان، هم‌راستا است و آموزشگران خواهان در نظر گرفتن این موارد در برنامه‌های درسی مصوب هستند.

درنهایت، طیفی که نمایش‌دهنده جایگاه برنامه درسی مصوب در تجربه زیسته آموزشگران بود را می‌توان با تحلیل موسی‌پور (۱۳۹۱) در مورد انواع موضع‌گیری آموزشگران در برابر برنامه درسی مصوب مقایسه نمود. در این تحلیل، با تمرکز بر رویکردهای تغییر در نظام آموزش و برنامه درسی ایران، وضعیت مواجهه کارگزاران تربیتی با برنامه‌ها و تغییراتی که با این برنامه‌ها به وجود می‌آید، به دو قطب «موافق» و «مخالف» تقسیم شده است. وی اذعان دارد که مخالفان را می توان در طیفی پنج‌پله‌ای از وضعیت «نادیده‌گرفتن»، تا «خنثی‌کردن»، «معکوس‌نمودن»، «جایگزین‌کردن» و درنهایت «مقابله‌کردن» قرار داد؛ همان‌طور که درصورتی‌که کارگزاران تربیتی با برنامه‌ای موافق باشند، این موافقت آنان را در پله‌هایی از «باخبرشدن»، تا «علاقه‌مندی و جست‌وجو»، «اعتماد و به‌کارگیری»، «اعتلابخشی» و «دفاع همه‌جانبه» قرار می‌دهد. نکته اصلی اینکه در تحلیل موسی‌پور، کارگزار تربیتی به‌نوعی مختار و انتخاب‌کننده وضعیت مقاومت خود در برابر این برنامه‌های مصوب معرفی می‌شود؛ به‌گونه‌ای که حتی در صورت موافقت با برنامه‌ها و تغییرات ابلاغ‌شده، باز هم نمی‌توان شاهد اعمال یکدست آن‌ها بود (صص. ۲۴۷–۲۴۸).

با مقایسه این دو طیف می‌توان دریافت که تنها دو نقطه «نادیده‌گرفتن» و «بی‌تفاوتی» است

که مشخصاً با یکدیگر منطبق هستند و مواردی ازجمله «باخبرشدن» و «علاقه‌مندی و جست‌وجو» مغایر با نتایج این پژوهش است؛ زیرا تحلیل نهایی مصاحبه‌ها نشان داد تمام کسانی که در این پژوهش شرکت داشته‌اند، چه آن‌هایی که موافق وجود و حتی محتوای برنامه مصوب بوده و چه آن‌هایی که به‌شدت آن را نفی و محکوم کرده‌اند، به این برنامه مسلط و حتی در تجارب خود علاقه‌مند به کنکاش و جست‌وجو در مورد آن بوده‌اند. پس مشکل دقیقاً از آنجایی شروع شده که گزینه «اعتماد و به‌کارگیری» در دو طیف موافقان یا مخالفان، متفاوت است.

شکل ۱. نمایش‌دهنده مقایسه انواع جایگاه برنامه مصوب در تجربه زیسته آموزشگران دانشگاه آزاد اسلامی اراک در این پژوهش و تحلیل موسی‌پور (۱۳۹۱) در مورد پیش‌بینی موضع‌گیری کارگزاران تربیتی در برابر برنامه‌های مصوب است.



شکل ۱- مقایسه انواع جایگاه برنامه مصوب در تجربه زیسته آموزشگران دانشگاه آزاد اسلامی اراک {بالا} با تحلیل موسی‌پور (۱۳۹۱) در مورد پیش‌بینی انواع موضع‌گیری کارگزاران تربیتی در برابر برنامه‌های درسی مصوب {پایین}

بحث و نتیجه‌گیری

در جمع‌بندی آنچه ارائه شد، می‌توان دریافت که برنامه‌های درسی مصوب در تجربه آموزشگران حوزه علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، از جایگاه مناسبی متناسب با منطق وجودی و کاربرد این برنامه‌ها برخوردار نیستند. علی‌رغم اینکه برنامه درسی در دانشگاه به‌عنوان یک طرح علمی شناخته می‌شود که نمی‌تواند بدون مشارکت وسیع آموزشگران و اعضای هیئت‌علمی، چه در مرحله تدوین و چه در مرحله اجرا، به سرانجام برسد، اما همان‌طور که موسی‌پور (۱۳۹۲) نیز اشاره کرده است، جست‌وجو در اسناد و واقعیات نظام آموزشی ایران حکایت از آن دارد که تغییرات آموزشی با رویکرد مهندسی (نگاه، دستورات و حرکت از بالا به پایین) بیش از رویکرد فرهنگی (نگاه و حرکت از پایین به بالا) انطباق دارد و آن تجربه کوتاه‌مدت و تقریباً شکست‌خورده واگذاری رسمی برنامه‌ریزی درسی به برخی دانشگاه‌ها نیز

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

نتوانست تغییری در این واقعیت ایجاد کند.

بنابراین، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران برنامه درسی در آموزش عالی، ابتدا موضع‌گیری خود را در ادامه رویکرد متمرکز یا ورود به عرصه برنامه‌ریزی غیرمتمرکز مشخص نمایند و در مرحله بعد، الزامات اجرای هر دو رویه را تعیین کنند؛ چراکه اجرای برنامه‌های درسی متمرکز نیز نیازمند بسترسازی مناسب برای جلب موافقت و رضایت آموزشگران خواهد بود. همچنین، برای ورود به عرصه تمرکززدایی، استفاده از تجارب نه‌چندان موفق پیشین و پیش‌بینی الگو یا رویه‌ای که با حداقل آسیب به بهترین نتایج برسد، ضروری است.

درنهایت، از این نکته نمی‌توان غافل ماند که آیا پرستیژ استقلال‌طلبی دانشگاه و خصوصاً آموزشگران دانشگاهی، اجازه کاربست دستورالعمل‌های طراحی و تدوین‌شده در پشت درهای کلاس درس ایشان را خواهد داد؟

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول و موازین اخلاقی را در تمامی مراحل انجام پژوهش، گردآوری و تحلیل داده‌ها و انتشار نتایج رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید تمامی نویسندگان است. مشارکت افراد در این پژوهش داوطلبانه بوده و مصاحبه‌ها با رضایت و تمایل کامل مشارکت‌کنندگان انجام شده است. همچنین، از اطلاعات گردآوری‌شده صرفاً در راستای اهداف علمی پژوهش استفاده شده است. این پژوهش فاقد کد تأییدیه رسمی کمیته اخلاق است.

مشارکت نویسندگان

سهم مشارکت نویسندگان در نگارش مقاله به‌طور یکسان بوده است. تمامی نویسندگان در تدوین، تکمیل و بازبینی بخش‌های علمی مقاله مشارکت داشته و در مراحل مختلف شکل‌گیری و نهایی‌سازی محتوای علمی آن همکاری نموده‌اند. همچنین، همه نویسندگان نسخه نهایی مقاله را مطالعه و تأیید کرده‌اند.

بیانیه دسترسی به داده‌ها

این پژوهش با رویکرد کیفی و مبتنی بر مصاحبه با مشارکت‌کنندگان انجام شده است. داده‌های گردآوری‌شده از طریق مصاحبه‌ها مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفته و نتایج و یافته‌های حاصل از آن در متن مقاله ارائه شده است.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض منافع شخصی، مالی یا سازمانی که بتواند بر روند انجام پژوهش، تحلیل داده‌ها، تفسیر یافته‌ها یا انتشار نتایج آن تأثیرگذار باشد، وجود نداشته است.

سپاسگزاری

نگارندگان بر خود لازم می‌دانند از جناب آقای دکتر نعمت‌الله موسی‌پور به خاطر حمایت‌های معنوی، همکاری در اجرای پژوهش، مطالعه متن مقاله و ارائه دیدگاه‌ها و پیشنهادهای علمی ارزشمند که در بهبود و تکمیل این پژوهش مؤثر بوده است، صمیمانه سپاسگزاری نمایند. همچنین، از داوران محترم به خاطر صرف وقت و ارائه دیدگاه‌ها و پیشنهادهای علمی و ساختاری که در ارتقای کیفیت مقاله مؤثر بوده است، قدردانی می‌شود.

ORCID

Faezeh Ghodousi http://orcid.org/0009-0003-2806-0822
Safiollah Ramezankhani http://orcid.org/0009-0000-3702-9294
Reza Saie Mehraban https://orcid.org/0009-0000-8536-5145

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

منابع

آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها. (۱۳۷۹). وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

ادیب حاج‌باقری، م.، پرویزی، س.، و صلصالی، م. (۱۳۸۹). روش‌های تحقیق کیفی. مرکز نشر علوم پزشکی (بشری).

احمدی، پ. (۱۳۸۰). *طراحی الگوی برنامه درسی تلفیقی و مقایسه آن با برنامه‌های درسی موجود دوره ابتدایی در نظام آموزشی ایران*]رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.[

ایمان، م. ت.، و نوشادی، م. ر. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. پژوهش، ۳(۲)، ۱۵–۴۴.

پارسا، ع. (۱۳۸۶). بررسی نگرش و تمایلات رفتاری معلمان در مورد پیشبرد برنامه‌های درسی جدید. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱(۴)، ۱۰۳–۱۳۸.

تلخابی، م. (۱۳۹۷). برنامه درسی تجربه‌شده آموزش در دانشگاه فرهنگیان تهران. روان‌شناسی شناختی، ۱۸، ۵۹–۷۲.

حاتمی، ج. (۱۴۰۰). برنامه درسی صلاحیت‌محور، ضرورتی انکارناپذیر. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۲(۲۴).

حسین‌پور، م.، شریعتمداری، ع.، نادری، ع. ا.، و سیف‌نراقی، م. (۱۳۸۶). نگرش استادان علوم تربیتی به سرفصل برنامه‌های تحصیلی رشته کاردانی و کارشناسی آموزش ابتدایی در آموزش عالی ایران. نشریه دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۱۵، ۹۵–۱۱۸.

خاکباز، ع. س.، مهرمحمدی، م.، و موسی‌پور، ن. (۱۳۸۹). بررسی برنامه درسی میان‌رشته‌ای در آموزش عالی از منظر چگونگی تغییر آن در سطوح مختلف برنامه درسی (مورد مطالعه: برنامه درسی کارشناسی ارشد رشته آموزش ریاضی). دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱(۲)، ۲۷–۵۶.

خسروی، م.، فتحی واجارگاه، ک.، ملکی، ح.، و نوروزی، د. (۱۳۹۲). واکاوی پذیرش نوآوری‌های برنامه درسی در نظام آموزش عالی (مورد مطالعه: آیین‌نامه بازنگری برنامه درسی دانشگاه‌های ایران). فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۷(۹)، ۱۳۵–۱۷۰.

جهانی، ج. (۱۳۸۴). نقد و بررسی کمیت و کیفیت برنامه درسی مصوب دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی. در انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران (به کوشش)، قلمرو برنامه درسی در ایران: ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم‌انداز مطلوب. سمت.

عارفی، م. (۱۳۸۴). ارزیابی برنامه درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان، متخصصان و کارفرمایان. مطالعات برنامه درسی، ۱(۱)، ۴۳–۷۴.

فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۹۱). پیشنهاد و اعتباریابی الگویی برای اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی. در *مجموعه‌مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی: علوم انسانی در بستر فرهنگ و ارزش‌های اسلامی* (صص. ۳۹۳–۴۳۰). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

فتحی واجارگاه، ک. (۱۴۰۰). اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی. علم استادان.
فراستخواه، م. (۱۳۸۸). سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران: بررسی تاریخی آموزش عالی و تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی مؤثر بر آن. انتشارات رسا.
کرمی، م.، و فتاحی، ه. (۱۳۹۲). تغییر برنامه درسی آموزش عالی: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۴(۷)، ۱۱۰–۱۳۶.
کریمی، م. ص.، رجایی‌پور، س.، شهسواری، ه.، و غفوری، خ. (۱۳۹۹). مشکلات عملکرد حرفه‌ای آموزگاران دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان. نشریه مطالعات برنامه درسی ایران، ۶۵، ۶۹–۱۱۸.
محمدپور، ر. (۱۳۹۳). *بررسی دیدگاه اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان دانشگاه تبریز نسبت به سیاست‌های تمرکززدایی برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز].
محمدی، ر.، و اسحاقی، ف. (۱۳۹۲). بررسی کیفیت برنامه‌های درسی بر مبنای نتایج ارزیابی درونی (مورد: گروه‌های آموزشی علوم انسانی). فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۳(۳)، ۳۳–۵۶.
منادی، م.، عابدی، ف.، و طالب‌زاده شوشتری، ل. (۱۳۹۴). روش پژوهش کیفی کاربردی (در علوم اجتماعی و علوم رفتاری). جامعه‌شناسان.
موسی‌پور، ن. (۱۳۹۱). رویکردهای حاکم بر تغییر در نظام آموزش و برنامه درسی ایران: از رویکرد مهندسی تا رویکرد فرهنگی. فصلنامه راهبرد فرهنگ، ۱۷(۱۸)، ۲۴۳–۲۷۳.
موسی‌پور، ن. (۱۳۹۵). مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه. انتشارات آستان قدس رضوی.
موسی‌چمنی، ا.، غفاری، س.، ضیایی، ث.، و موسوی چلک، ا. (۱۴۰۱). واکاوی مؤلفه‌های مدیریت دانش در منابع و برنامه‌های درسی آموزش عالی (با استفاده از روش فراترکیب). کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۲۴(۴)، ۱۷۸–۲۰۴.
نوربخش، آ. (۱۳۹۸). *بررسی میزان سواد برنامه‌ریزی درسی دبیران زن دبیرستان‌های دولتی دخترانه شهر تهران بر اساس الگوی اکر* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور استان تهران].
نوروززاده، ر.، و فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۸۷). درآمدی بر برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
وفایی، ف. (۱۳۹۱). *پیش‌بینی نگرش اعضای هیئت‌علمی دانشگاه فردوسی مشهد نسبت به تغییر برنامه درسی به سمت میان‌رشته‌ای از طریق ابعاد کارآمدی مؤثر بر آن* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد].

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

References

Adib Hajbagheri, M., Parvizi, S., & Salsali, M. (1389). *Qualitative research methods*. Center for Medical Sciences Publication (Bashari). [In Persian]

Ahmadi, P. (1380). *Designing an integrated curriculum model and comparing it with existing elementary school curricula in Iran's education system* [Doctoral dissertation, Tarbiat Modares University]. [In Persian]

Annala, J., Mäkinen, M., Lindén, J., & Henriksson, J. (2022). Change and stability in academic agency in higher education curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies, 54*(1), 53–69.

Arefi, M. (1384). Evaluating the curriculum of educational sciences (educational management) in Iranian higher education from the perspectives of students, specialists, and employers. *Curriculum Studies, 1*(1), 43–74. [In Persian]

Boesen, J., Helenius, O., Bergqvist, E., Bergqvist, T., Lithner, J., Palm, T., & Palmberg, B. (2014). Developing mathematical competence: From the intended to the enacted curriculum. *The Journal of Mathematical Behavior, 33*, 72–87.

Bossér, U., Lundin, M., Lindahl, M., & Linder, C. (2015). Challenges faced by teachers implementing socio-scientific issues as core elements in their classroom practices. *European Journal of Science and Mathematics Education, 3*(2), 159–176.

Cocek, C. (2012). Exploring education through phenomenology: A review of Gloria Dall'Alba's (Ed.) diverse approaches. *Phenomenology & Practice, 6*(1).

Dall'Alba, G. (Ed.). (2010). *Exploring education through phenomenology: Diverse approaches*. John Wiley & Sons.

De Fur, K. (2009). *The relationship between the fidelity of project-based curriculum implementation and foreign language teachers' beliefs in teaching and learning*. ProQuest LLC.

Farasatkhah, M. (1388). *The history and vicissitudes of the university in Iran: A historical study of higher education and its economic, social, political, and cultural transformations*. Rasa Publications. [In Persian]

Fathi Vajargah, K. (1391). Proposing and validating a model for revising curricula in humanities disciplines at universities and higher education institutions. In *Proceedings of the Second National Congress of Humanities: Humanities in the Context of Islamic Culture and Values* (pp. 393–430). Institute for Humanities and Cultural Studies. [In Persian]

Fathi Vajargah, K. (1400). *Fundamental principles and concepts of curriculum planning*. Elm-e Ostadān. [In Persian]

Fite, K. (2012). Issues in education: Epistemology, phenomenology, and reflection: A "stop, look, and listen" for educators. *Childhood Education, 88*(3), 189–190.

Hatami, J. (1400). Competency-based curriculum: An undeniable necessity. *Higher Education Curriculum Studies, 12*(24). [In Persian]

Hosseinpour, M., Shariatmadari, A., Naderi, E. A., & Seif Naraghi, M. (1386). Faculty members' views in educational sciences on the syllabus of associate and bachelor's degree programs in elementary education in Iranian higher education. *Knowledge and Research in Educational Sciences, 15,* 95–118. [In Persian]

Iman, M. T., & Noushadi, M. R. (1390). Qualitative content analysis. *Pajohesh, 3*(2), 15–44. [In Persian]

Jahani, J. (1384). A review of the quantity and quality of the approved curriculum for the doctoral program in curriculum planning. In *The domain of curriculum studies in Iran: Assessing the current situation and outlining the desired vision*. Samt. [In Persian]

Karami, M., & Fattahi, H. (1392). Higher education curriculum change: The curriculum of the master's program in educational planning. *Higher Education Curriculum Studies, 4*(7), 110–136. [In Persian]

Karimi, M. S., Rajaei-Pour, S., Shahsavari, H., & Ghafouri, K. (1399). Professional performance problems of teachers who graduated from Farhangian University. *Iranian Journal of Curriculum Studies, 65,* 69–118. [In Persian]

Khakbaz, A. S., Mehrmohammadi, M., & Mousapour, N. (1389). Examining interdisciplinary curriculum in higher education from the perspective of changes at different curriculum levels (A case study of the master's curriculum in mathematics education). *Higher Education Curriculum Studies, 1*(2), 27–56. [In Persian]

Khosravi, M., Fathi Vajargah, K., Maleki, H., & Norouzi, D. (1392). An analysis of the acceptance of curriculum innovations in the higher education system (A case study of the regulations for revising university curricula). *Educational Psychology Quarterly, 27*(9), 135–170. [In Persian]

Kosgey, M. J. C. (2011). Effectiveness of teacher advisory centre tutors in curriculum implementation in public secondary schools: Case of Chepalungu District, Kenya. *Educational Research and Reviews, 6*(12), 722–725.

Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen, M., & Van Buuren, H. (2013). What stimulates teachers to integrate ICT in their pedagogical practices? The use of digital learning materials in education. *Computers in Human Behavior, 29*(1), 217–225.

Lase, D. (2019). Education and Industrial Revolution 4.0. *Handayani Journal, 10*(1), 48–62.

Mohammadpour, R. (1393). *Examining faculty members' and students' views at the University of Tabriz regarding decentralization policies in higher education curriculum planning* [Master's thesis, University of Tabriz]. [In Persian]

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Mohammadi, R., & Eshaghi, F. (1392). Examining curriculum quality based on internal evaluation results (Case: Humanities departments). *Educational Measurement and Evaluation Studies Quarterly, 3*(3), 33–56. [In Persian]

Monadi, M., Abedi, F., & Talebzadeh Shoushtari, L. (1394). *Applied qualitative research methods (in social and behavioral sciences)*. Jame'e Shenāsān. [In Persian]

Mousa-Chamani, A., Ghaffari, S., Ziaei, S., & Mousavi Chalak, A. (2022). An analysis of knowledge management components in higher education resources and curricula (using a meta-synthesis method). *Library and Information Science, 24*(4), 178–204. [In Persian]

Mousapour, N. (1391). Dominant approaches to change in Iran's education and curriculum system: From an engineering approach to a cultural approach. *Farhang Strategy Quarterly, 17*(18), 243–273. [In Persian]

Mousapour, N. (1395). *Foundations of secondary education planning*. Astan Quds Razavi Publications. [In Persian]

Nicol, R. (2014). Entering the fray: The role of outdoor education in providing nature-based experiences that matter. *Educational Philosophy and Theory, 46*(5), 449–461.

Nielsen, D., Ieromonachou, P., Lin, Y., & White, A. (2015). Revision of curricula in higher education service provision: For better learning engagement and collaborative learning. *Procedia Manufacturing, 3*, 3583–3590.

Noorbakhsh, A. (1398). *Examining the curriculum literacy of female teachers in public girls' high schools in Tehran based on Acker's model* [Master's thesis, Payame Noor University, Tehran Province]. [In Persian]

Norooz Zadeh, R., & Fathi Vajargah, K. (1387). *An introduction to university curriculum planning*. Institute for Research and Planning in Higher Education. [In Persian]

Orafi, S. M. S. (2013). Effective factors in the implementation of ELT curriculum innovations.

Park, M. (2008). Implementation curriculum integration: The experiences of Korean elementary teachers. *Asia Pacific Education Review, 9*(3), 308–319.

Park, M., & Sung, Y. K. (2013). Teachers' perceptions of the recent curriculum reforms and their implementation: What can we learn from the case of Korean elementary teachers? *Asia Pacific Journal of Education, 33*(1), 15–33.

Parsa, A. (1386). Examining teachers' attitudes and behavioral intentions regarding the advancement of new curricula. *Curriculum Studies Quarterly, 1*(4), 103–138. [In Persian]

Poláková, P., & Klímová, B. (2019). Mobile technology and Generation Z in the English language classroom—A preliminary study. *Education Sciences, 9*(1), 201.

Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill Humanities Social.

Regulation on delegating curriculum planning authorities to universities. (1379). Ministry of Science, Research and Technology. [In Persian]

Reis, S. (2018). Curriculum reform: Israel. *Journal of Health Policy Research, 7*, 30.

Talkhabi, M. (1397). The experienced curriculum of education at Farhangian University of Tehran. *Cognitive Psychology, 18*, 59–72. [In Persian]

Totté, N., Huyghe, S., & Verhagen, A. (2013). *Building the curriculum in higher education: A conceptual framework*. Academic Development Unit, KU Leuven.

Vafaei, F. (1391). *Predicting Ferdowsi University of Mashhad faculty members' attitudes toward shifting the curriculum to an interdisciplinary approach through the dimensions of effective efficacy* [Master's thesis, Ferdowsi University of Mashhad]. [In Persian]

Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. SUNY Press.

Wertz, F. J. (2005). Phenomenological research methods for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(2), 167–177.

Wojnar, D. M., & Swanson, K. M. (2007). Phenomenology: An exploration. *Journal of Holistic Nursing*, *25*(3), 172–180.

Yung, B., Wong, S., Cheng, M., Hui, C., & Hodson, D. (2007). Tracking pre-service teachers' changing conceptions of good science teaching: The role of progressive reflection with the same video. *Research in Science Education, 37*(3), 239–259.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/