



Identifying the Effective Components on the Management and Change of the Enacted Curriculum by Faculty Members

Nadereh Davatgar¹, Firouzeh Akhundi*²

Abstract

The present study aimed to investigate the process of changing the intended curriculum into practice by faculty members, using a research synthesis approach of qualitative content analysis. The analyzed sources included a number of books, theses, and scientific-research articles published between 1999 and 2021 related to the research objective. Through a search of domestic and international databases, 108 items were initially identified based on inclusion criteria, and ultimately, 48 items were selected according to exclusion criteria. A researcher-designed worksheet was used to collect the necessary information. To confirm reliability and ensure the consistency of the coding process, two separate evaluators performed re-coding. Using Cohen's Kappa formula, the inter-rater agreement was calculated at 0.7. For the analysis, coding was performed using Nvivo-10 software, following Roberts' six-stage research synthesis model. The results yielded 685 open codes and 97 instances, which were then categorized into 23 sub-themes in the second stage. In the final coding, five core categories were identified: curriculum and its elements, context or setting of the process, culture and values, human resources, and higher education.

Keywords: Enacted Curriculum, Curriculum Change, Faculty Members, Research Synthesis, Higher Education

¹ Lecturer, Department of Management, Farhangian University - Nadere0412davatgar@gmail.com

² PhD in Linguistics, Lecturer, Department of Literature and English Language, Farhangian University - firuzeh2017.akhundi@gmail.com



شناسایی مولفه‌های مؤثر بر مدیریت و تغییر برنامه درسی بالفعل توسط اعضای هیئت علمی

نادره دواتگر^۱، فیروزه آخوندی*^۲

چکیده

پژوهش حاضر باهدف مطالعه فرآیند تغییر برنامه درسی قصد شده در عمل توسط اعضای هیئت علمی، با رویکرد سنتز پژوهی از نوع تحلیل محتوای کیفی مورد بررسی قرار گرفت. منابع مورد تحلیل شامل تعدادی کتاب، پایان نامه و مقالات علمی-پژوهشی منتشر شده در سال‌های (۲۰۲۴-۱۹۹۹) مرتبط باهدف پژوهش که با جستجو در پایگاه‌های داخلی و خارجی، بر اساس معیارهای ورودی به تعداد ۱۰۸ مورد شناسایی و درنهایت با توجه به معیارهای خروجی به تعداد ۴۸ مورد انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز از فرم کار برگ طراحی شده توسط محقق استفاده گردید. برای تأیید پایایی و اطمینان از نحوه کدگذاری، ۲ ارزشیاب جداگانه کدگذاری مجدد انجام دادند. از فرمول ضریب کاپای کوهن، برای میزان توافق ارزشیابان، عدد ۰/۷ به دست آمد. جهت تحلیل، مطابق با الگوی ۶ مرحله‌ای سنتز پژوهی روبرتس، با استفاده از نرم‌افزار Nvivo-10 کدگذاری‌هایی انجام شد. در نتایج، یافته‌های حاصل، از ۶۸۵ کدباز، ۹۷ مورد مصادیق، در مرحله دوم ۲۳ مقوله با عنوان مضامین فرعی و در کدگذاری نهایی ۵ مقوله هسته‌ای با عناوین برنامه درسی و عناصر آن، بافت یا زمینه وقوع فرایند، فرهنگ و ارزش‌ها، منابع انسانی و آموزش عالی شناسایی گردید.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی بالفعل، تغییر برنامه درسی، اعضای هیئت علمی، سنتز پژوهی، آموزش عالی

^۱معاون علمی آموزشی دانشکده تعلیم و تربیت اسلامی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، دکترای تخصصی مدیریت - daneshvar88@yahoo.com

^۲مدرس گروه ادبیات و زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان، دکترای زبان‌شناسی - firuzeh2017.akhundi@gmail.com

مقدمه

آموزش عالی یکی از زیرساخت‌های نظام آموزشی هر کشور هست؛ و مهم این است که برنامه درسی در آموزش عالی مدت طولانی است بر اساس سازمان‌دهی در سطح متمرکز اجرا می‌شود. با چشم‌اندازی از برنامه درسی آموزش عالی و با تجزیه و تحلیل مداوم در دهه‌های اخیر، تنوع افزایش دیسپلین در برنامه‌های درسی، افزایش دانشجویان در آموزش عالی در زمینه‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی متنوع و در نتیجه آن نبود سیستمی که به این تنوع پاسخگو باشد (آلتباخ^۱، ۲۰۱۴؛ تیزلر^۲، ۲۰۱۵؛ به نقل از کابرا^۳، ۲۰۱۸)، پیامدهایی داشته است که به‌عنوان عناصری هنگام تجزیه و تحلیل فرآیند تغییر برنامه درسی به حساب می‌آید (لیتوین^۴، ۲۰۰۶).

مبحث تغییر برنامه درسی، یکی از مفاهیم متأخر این حوزه است که از دهه ۱۹۷۰ مطرح شد. فولن^۵ یکی از نظریه‌پردازانی است که برای اصلاحات آموزشی «نظریه تغییر»^۶ و «یادگیری عمیق»^۷ را مطرح کرد. کارش را بر اساس تغییرات آموزشی و مبتنی بر «نظریه پیچیدگی»^۸ تبیین نمود. به گفته الس ورت^۹ (۲۰۰۱)، فولن مدلی را برای تغییرات آموزشی ارائه نمود، بر این اساس شرکت‌کنندگان در فرایند تغییر، انسان‌ها هستند و به این دلیل، تبیین سازوکارهایی برای مواجهه اصولی با پدیده‌های مقاومت در برابر تغییر، مقابله با تغییر، یا هدایت تلاش‌های انجام‌شده برای تغییر که همه نفع بران را به حساب آورد، ضروری است. فولن چهار مرحله وسیع را در فرایند تغییر شناسایی کرده است که شامل «شروع، اجرا، تداوم و نتیجه» است. تعبیر فولن از تغییر برنامه درسی، در نظریه او بانام «مراحل برنامه‌ریزی شده تغییر» تجلی می‌یابد. این مراحل شامل برنامه‌ریزی، اجرا و نهادینه شدن است که در دسته‌بندی مفهومی او در دسته دوم (مفاهیمی که به فرایند تغییر مربوط است) قرار می‌گیرد (به نقل از گویا، ۲۰۱۶، ص. ۴). تغییر از دیدگاه کارسون^{۱۰} از سویی به برنامه درسی در سطح مؤسسه‌ای برمی‌گردد، زیرا برنامه درسی رسمی در این سطح توسط مجریان به اجرای در سطح مؤسسه آموزشی می‌رسد و از سوی دیگر بر سطح برنامه درسی آموزشی و اجراشده متمرکز است. زیرا به تلقی و ادراک استادان اشاره دارد و این تلقی و باور، در برنامه درسی اجراشده نیز تجلی می‌یابد. در حقیقت، می‌توان گفت نظریه کارسون،

¹ Altbach, P

² Teichler, U

³ Carolina Cabrera

⁴ Litwin, E

⁵ Fullan, M. G

⁶ Theory of change

⁷ Deep Learning

⁸ Complexity Theory

⁹ Ellsworth

¹⁰ Carson

به ابعاد مغفول دیدگاه فولن ناظر است و مکمل آن است (مهرمحمدی، ۲۰۰۸؛ به نقل از خاکباز و همکاران، ۲۰۱۰).

روند تغییر برنامه درسی در مورد پیچیدگی‌هایی است که نوع فرآیند به نهادهای حاکم، اعضای طبقات و رشته‌های مختلف، استقلال فردی، شرایط سیاسی اجتماعی و زمینه‌ای که در آن بستگی دارد، وابسته هست. تأکید بیشتر در زمینه تحصیلات عالی است و مبتنی بر تجزیه و تحلیل بی‌وقفه تجربی افراد یا پدیده‌هایی است که به نوعی با آن‌ها مرتبط است. تغییر برنامه درسی از خاستگاه‌های مختلف (از لحاظ جغرافیایی، موضوعی، رشته‌های مستقل و...) و در مقاطع مختلف تحصیلی، ایجاد شده است (آگویلا و آراند^۱، ۲۰۰۹؛ هامویی^۲، ۲۰۱۶). اصلاحات آموزشی به جای بازسازی به فرهنگ‌سازی نیاز دارد. تغییرات در دوره آموزشی با اضافه کردن پیش‌نیازها منجر به تغییر آموزش یکپارچه نمی‌شود. مردم فرهنگ را متفاوت تعریف می‌کنند. تعریف موانع فرهنگی غالباً دشوارتر از موانع ساختاری است و بنابراین غلبه بر آن‌ها چالش‌برانگیز است (به نقل از شان، ۲۰۰۸). تغییر برنامه‌های قصد شده، نیاز به کمک اعضای هیئت‌علمی دارند تا با تغییر برنامه درسی از یک حالت برنامه درسی سنتی خارج شوند. به منظور موفقیت، توسعه این برنامه‌ها باید در سه مرحله پیاده‌سازی شود. این مراحل به‌قرار زیر هست (به نقل از لیکاری، ۲۰۰۸).

- مرحله ۱) تمرکز بر تغییر فرهنگ/ تشخیص نیاز به تغییر: تغییر آموزش، باید تغییر معناداری بر روش فراگیری دانشجویان ایجاد کند که برای انجام این امر تلاش‌های اساسی هیئت‌علمی موردنیاز است، چراکه تقریباً کلیه اعضای هیئت‌علمی که در این برنامه درسی جدید آموزش خواهند دید فارغ‌التحصیل برنامه درسی سنتی هستند.
- مرحله ۲) آماده نمودن هیئت‌علمی برای تدریس برنامه درسی جدید: اخیراً، اکثر اعضای هیئت‌علمی انتقال دانش به دانشجویان را در سخنرانی‌های به‌خوبی سازمان‌یافته انجام می‌دهند؛ بنابراین چالش تغییر نقش هیئت‌علمی از «انتشاردهندگان دانش» به «توسعه‌دهندگان دانش» حاصل می‌شود. به عبارت دیگر، بایستی هیئت‌علمی شامل افرادی باشد که حقایق و اطلاعات را به افرادی که دانشجویان را به یادگیرندگان فعال تبدیل می‌نماید و در جمع‌آوری و ارزیابی اطلاعات مهارت دارند، ارائه دهد.
- مرحله ۳ آماده‌سازی هیئت‌علمی برای ارزیابی یادگیری در برنامه درسی جدید: سنتی‌ترین روش‌های ارزیابی به‌کاربرده شده در دانشکده‌ها، به ارزیابی یادگیری

¹ Aguilar, A. Aranda, R.

² Hamui, A.

دانشجویان مطابق با سطوح درک و فهم بلوم می‌باشد (بلوم^۱، ۱۹۸۴). این سطوح، قابلیت دانشجویان برای یادآوری دانش در مورد ایده‌های مهم، کسب معنا، تفسیر حقایق و پیش‌بینی پیامدها را ارزیابی می‌نماید؛ اما جهت آماده‌سازی دانشجویان برای تحلیل، ترکیب و کاربرد اطلاعات، باید روش‌های ارزیابی پیچیده‌تری به کار برده شود. این متدلوژی‌ها باید شامل ارزیابی توان دانشجو برای حل مسئله، پیش‌بینی تشخیص مسئله، نتیجه‌گیری در مورد عملیات کنونی، کاربرد اصول با توجه به سایر شرایط و ارتباط دانش چند منبع باشد. (سوینگ^۲، ۲۰۰۲؛ اپستین و هوندرت^۳، به نقل از لیکاری، ۲۰۰۸).

بر اساس پژوهش‌های صورت گرفته در طی سالیان اخیر، دنیای عمل و تحقیق در محیط‌های آموزش عالی غالباً پراکنده و متفاوت و جدا از هم هستند (هندلزالتز^۴، ۲۰۰۹؛ به نقل از تاگوما، فرون^۵ ۲۰۱۸). مینتزرگ^۶ (۱۹۹۴)، معتقد است، در چنین محیطی ساختار برنامه‌دستی آموزش عالی یک ساختار مکانیکی دارد (به نقل از یمنی دوزی سرخابی، ۲۰۱۴) و در قالب چهارچوبی از قبل تعیین شده به صورت آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌هایی، به‌دوراز پیچیدگی‌های نظام دانشگاهی تدوین می‌شوند که به تعبیر هاریسون^۷ «برنامه روی کاغذ» خواهد بود (به نقل از یمنی دوزی سرخابی، ۲۰۱۴). هر برنامه درسی از مدرسی به مدرس دیگر، از کلاسی به کلاسی دیگر و از زمانی به زمان دیگر متفاوت است (والکر^۸، ۲۰۰۳). برنامه درسی وابسته به زمینه‌ای است که برای آن برنامه‌ریزی می‌شود. همچنین متأثر از دانش و نظام باوری مدرسان به‌عنوان برنامه ریزان درسی است. از دید واکر (۲۰۰۳)، هرکسی که امید به اثرگذاری در برنامه درسی دارد باید از طریق مدرسان عمل کند. مدرسان و یادگیرندگان، آن برنامه درسی را تحقق می‌بخشند، که تجربه می‌کنند. هویت^۹ (۲۰۰۶)، در تائید نظر واکر معتقد است که برنامه درسی دانش، عمل و ترکیب این دو فرایند و وابسته به شرایط است و ویژگی‌های بودن در یک موقعیت، یعنی کلاس درس را دارد. بنابراین تجویز یک برنامه درسی یکسان و خطی از بالا به دانشگاه‌ها و اجرای آن توسط مدرسان با ابهام روبه‌رو است (به نقل از عباباف و همکاران ۲۰۱۳). با توجه به این واقعیت که تفاوت‌های کیفی زیادی بین دانشجویان وجود دارد (به نقل از عباسی و همکاران، ۲۰۱۶)، در اجرا، برنامه درسی قصد شده خواه‌ناخواه در پرتو شرایط محیطی، اعم از امکانات و تجهیزات و

¹ Bloom BS

² Swing SR

³ Epstein RM, Hundert EM

⁴ Handelsaltz

⁵ Taguma and Freon

⁶ Mintzberg, H.

⁷ Harbison

⁸ Walker, Decker F

⁹ Hewitt, Thomas

خصوصیات و ویژگی‌های دانشجویان، اعم از علایق، استعدادها و پیشینه اطلاعات و همچنین دیدگاه‌ها، ذهنیت‌ها و باورها یا نظریه‌های ابرازشده و ابراز نشده اساتید و توانایی‌ها و قابلیت‌های ایشان دستخوش تغییراتی می‌گردد (به نقل از مهر محمدی، ۲۰۰۸).

برای تحقق اهدافی مانند پیشرفت قدرت فکری و ابتکاری دانشجویان، مهارت‌های حل مشکلات، توانایی برقراری ارتباط، توانایی بررسی روابط در خصوص آنچه یاد می‌گیرند و درک ابعاد بر زمینه مورد مطالعه، یادگیری محتوا (گیبزا، ۱۹۹۰؛ به نقل از عباسی و همکاران، ۲۰۱۶) لازم است، به ایجاد تغییر در برنامه درسی قصد شده در عمل (اجرا) اقدام نمود که انجام این فرآیند تغییر درگرو خلاقیت اعضای هیئت‌علمی هست. اعضای هیئت‌علمی، پدیده‌های نو را در زمینه زایشی آن‌ها قرار داده و بر اساس ابتکارات خود و بر اساس نیازها و تجربیات و آموخته‌های قبلی دانشجویان تغییر می‌دهند (بس و دی، ۲۰۰۸؛ به نقل از یمینی دوزی سرخابی ۲۰۱۴).

پژوهش‌های صورت گرفته در ایران، حامل خبرهای خوبی از وضعیت نهاد دانشگاه در کشور نیستند و حاکی از شکاف بین برنامه درسی قصد شده و کسب‌شده می‌باشند (فتحی و اجارگاه، ۲۰۰۹). وجود این شکاف و ناهماهنگی، به‌عنوان ضعف اساسی در هر نوع برنامه درسی‌ای قلمداد می‌شود که متصدیان فرایند برنامه‌ریزی درسی و اعضای هیئت‌علمی در جهت مرتفع ساختن و یا به حداقل رساندن آن باید بکوشند (غربا، ۲۰۱۸). سؤالی که در اینجا پیش می‌آید این است که در حال حاضر، با توجه به چالش‌ها و آسیب‌های ذکرشده و اینکه فارغ‌التحصیلان از آموزش عالی، بار علمی چندانی در میان آموخته‌ها و اندوخته‌های خود ندارند، برای مقابله با این موانع و آسیب‌ها چه تدابیری باید اندیشید؟ بورك^۳ (۲۰۱۰) بر این باور است که اصلاحات زیادی در حوزه آموزش عالی پیشنهاد و اجرا می‌شود اما تعداد بسیار کمی از آن‌ها به شیوه‌ای که یک رابطه علی بین اصلاحات و دستیابی به امکانات آموزشی را مورد ارزیابی قرار دهد، انجام گرفته است؛ اما اصلاحات تنها در قالب تغییر رویکردها، اعمال سیاست‌ها و برنامه‌های نوین نیست. پس برای شناسایی و ترمیم شکاف ایجادشده بین دو برنامه درسی قصد شده و کسب‌شده باید جانب‌داری و تعصبات سیاسی را کنار گذاشت؛ زیرا که علم‌آموزی، فی‌النفسه دارای منزلت و ارزش هست. پس، این پژوهش باهدف بررسی این سؤال که بامطالعه ادبیات تحقیقات مشخص کرد که عوامل تأثیرگذار، در مورد شناسایی مولفه‌های مؤثر بر مدیریت تغییر برنامه درسی بالفعل در عمل (اجرا) توسط اعضای هیئت‌علمی کدام‌اند؟

¹ Gibbs

² Bess, James L. Dee, R

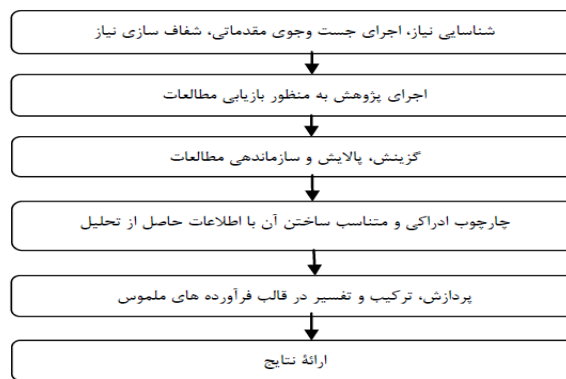
³ Bork

روش تحقیق

در پژوهش حاضر از رویکرد کیفی و از روش سنتز پژوهی استفاده شده است. در این روش ابتدا پژوهش‌ها، دانش‌های موجود در مطالعات انجام‌گرفته و نظریات گوناگون قبلی مربوط به زمینه پژوهش گردآوری گردید، عوامل خاص و ویژگی‌ها و تعارضات موجود در ادبیات آن‌ها به صورت منتقدانه مورد مقایسه قرار گرفته و برای استخراج اطلاعات، از روش تحلیل محتوای کیفی (استقرایی) به شیوه عرفی استفاده شد. اطلاعات به صورت پراکنده و با توجه به نیازهای تحقیق در میدان عمل گردآوری شده و اطلاعات گردآوری‌شده در چارچوب مشخصی باهم ترکیب، مورد ارزیابی قرار گرفت تا بتوان با خلق تعمیم‌ها، نتایج مشخص و مطلوبی در مورد پدیده موردبررسی به دست آورد. نتایج سنتز پژوهی از آن جهت حائز اهمیت هست که می‌توان در تحقیقات آینده مورد استفاده قرارداد. فراترکیب، ترکیبی تفسیری از داده‌های اصلی و نتایج مطالعات موردبررسی به دست می‌دهد و بر کیفیت مطالعاتی تمرکز دارد که ضرورتاً دربرگیرنده مبانی گسترده نظری نیست و در واقع کمک می‌کند تا پژوهشگر به صورتی جامع و نظام‌مند یک بازنگری دقیق و عمیق انجام دهد و یافته‌های پژوهشی را به نوعی تلفیق کند تا پدیده موردبررسی، نتایجی بیش از مجموع اجزایش حاصل کند (سهرابی و همکاران؛ ۲۰۱۱).

حوزه پژوهش حاضر حاوی چندین کتاب، پایان‌نامه و مقالات علمی - پژوهشی مربوط به زمینه پژوهش، در سال‌های (۲۰۱۹ - ۱۹۹۹) به استثنای دو مقاله خارجی که در خارج از این فاصله زمانی قرار دارد، می‌باشد. علت انتخاب مقاله‌ها در این بازه زمانی بر اساس پژوهش‌های انجام‌گرفته، نشان‌دهنده عوامل، چالش‌هایی در نظام آموزش عالی به خصوص در اجرای برنامه درسی قصد شده در محیط اجرا (کلاس) هست. از این جهت در این پژوهش بررسی عوامل، چالش‌ها و موانع ایجادشده در اجرای برنامه درسی قصد شده که منجر به شناسایی مولفه‌های تأثیرگذار بر تغییر برنامه درسی در اجرا می‌گردد، موردبررسی قرار گرفت. برای تنظیم، سازمان‌دهی و ثبت اطلاعات از فرم کار برگ (چک‌لیست) طراحی‌شده توسط محقق استفاده گردید. این ابزار شامل اطلاعاتی هست که بخشی از این اطلاعات در مورد کتاب‌شناختی (عنوان کار، نوع اثر، نویسنده، محل و تاریخ چاپ و مقطع) و بخشی دیگر از این اطلاعات در مورد یافته‌ها که به ثبت اطلاعات مربوط به اهداف تحقیق هست، تهیه شده است. برای تأیید پایایی و اطمینان از نحوه کدگذاری، ۲ ارزش‌یاب جداگانه کدگذاری مجدد انجام دادند. برای به دست آوردن میزان توافق بین ارزشیابان، فرمول ضریب کاپای کوهن مورد استفاده قرار گرفت که عدد ۰/۷ به دست آمد؛ که عدد ۷۰ درصد نشان‌دهنده توافق بین ارزشیابان در کدگذاری‌ها هست و با عنوان مفاهیم نام‌گذاری گردیدند. در پژوهش حاضر، با مطالعه موردی و با کاوش در پدیده موردبررسی، با استفاده از تحقیقات انجام‌گرفته و نظریه‌های مربوط به صورت جامع و نظام‌مند، بازنگری عمیقی در ادبیات تحقیق به منظور خلق تعمیم‌ها انجام داده و با حل تعارضات، به یافته‌ها، نتایج و روابط

جدیدی دست‌یافتیم. برای تحلیل داده‌ها از الگوی شش مرحله‌ای سنتز پژوهی روبرتس (مارش^۱ ۲۰۰۸؛ به نقل از کاویانی و نصر، ۲۰۱۵) استفاده شده است؛ که مراحل این الگو در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱: الگوی شش مرحله‌ای سنتز پژوهی روبرتس (به نقل از مارش)

در مرحله بعدی کدگذاری ۲۳ مقوله انتخاب و با عنوان مضامین فرعی نام‌گذاری شدند و در مرحله آخر که انتخاب مقولات هسته‌ای است ۵ مقوله هسته‌ای انتخاب گردید سپس با ترکیب این مقولات هسته‌ای چارچوب مفهومی در حوزه پژوهش طراحی گردید. پس داده‌ها در ۳ سطح مصادیق، مضامین فرعی و مضامین اصلی طبقه‌بندی و تحلیل شدند و داده‌ها در چند مرحله پالایش و استخراج شدند.

۱- شناسایی نیاز، اجرای جستجوی مقدماتی، شفاف‌سازی نیاز

با توجه به اینکه فعالیت‌های اصلی دانشگاه‌ها در قالب برنامه‌های درسی و در کلاس‌های درس شکل می‌گیرند، برنامه‌های درسی آموزش عالی باید طوری طراحی شوند که اهداف کلیه ذی‌نفعان را تا حدودی برآورده کنند. لذا برنامه‌های درسی نقش اساسی در تحقق موفقیت دانشگاه‌ها دارند (آراسته، ۲۰۰۳). در دهه‌های اخیر به علت افزایش دیسپلین‌ها و پاسخگو نبودن سیستمی کارآمد در آموزش عالی در این زمینه، همچنین به علت نقش اصلی اعضای هیئت‌علمی (اساتید) در رویکرد برنامه درسی، وضعیت دانشجویان که نمی‌توانند در آموزش کنونی از روش‌های عمقی استفاده کنند و این روش‌ها با توجه به تجربیات قبلی و کنونی و جدا از محتوای برنامه درسی هست، تغییرات ایجاد شده توسط اعضای هیئت‌علمی به صورت تغییرات از بالا به پایین که به آن‌ها اجازه مشارکت و نوآوری‌هایی را در کلاس‌های درس نمی‌دهد و از جمله عوامل دیگری که با توجه به جستجوی مقدماتی، مشخص شده است؛ تاریخچه دانشکده، باورها و ارزش‌ها و فرضیات

¹ Marsh

اعضای هیئت‌علمی، دسترسی به منابع موردنیاز، تخصص اعضای هیئت‌علمی، متغیرهای جامعه و دنیای کار و نیازهای حال و آینده در تغییر برنامه‌های درسی قصد شده تأثیرگذارند. هرچند در سال‌های اخیر تحقیقات و مطالعات مختلفی، به‌نوعی مرتبط با این موضوع بررسی شده است، ولی داشتن یک تصویر کلی از چگونگی ایجاد فرایند تغییر در برنامه‌های درسی قصد شده در مرحله اجرا در آموزش عالی موردنیاز است.

۲- اجرای پژوهش به‌منظور بازیابی مطالعات

در این مرحله به جست‌وجوی منابع مربوط با نیاز اصلی پژوهش اختصاص دارد (حسینی و مطور، ۲۰۱۳). کلیه مقالات علمی - پژوهشی، کتاب‌ها و پایان‌نامه‌ها در بازه زمانی (۲۰۲۰-۲۰۱۹) از طریق کلیدواژه‌های؛ برنامه درسی قصد شده، اجرای برنامه درسی، فرایند تغییر، عوامل تأثیرگذار در شناسایی مولفه‌های تغییر، چالش‌های برنامه درسی، نقش اعضای هیئت‌علمی در پیاده‌سازی برنامه درسی حاصل از تغییر، از طریق پایگاه‌هایی از قبیل نورمگز، Elsevier، Journal of Dental Education، European Journal of Engineering Education، Magiram، Normagas، Sid، Google، فصل‌نامه‌های داخلی (ذکر شده در جدول ۱)، پرتال جامع علوم انسانی شناسایی شد. منابع مرتبط به هدف پژوهش نگهداری و سایر منابع نامرتبط حذف گردیدند. برای اطمینان از انجام درستی مراحل کار و افزایش کیفیت کار، جستجوی منابع توسط دو نفر آشنا به روش‌های جستجو به‌صورت جداگانه انجام شد.

۳- گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات

این مرحله به داوری درباره تعیین مطالعات مرتبط با نیازهای دانشی اختصاص دارد. داوری‌ای که نیازمند تدوین ملاک‌هایی برای گزینش و دسته‌بندی مطالعات است (مارش، ۲۰۰۸). معیارهای اصلی انتخاب منابع برای پژوهش، شامل موارد زیر هست؛

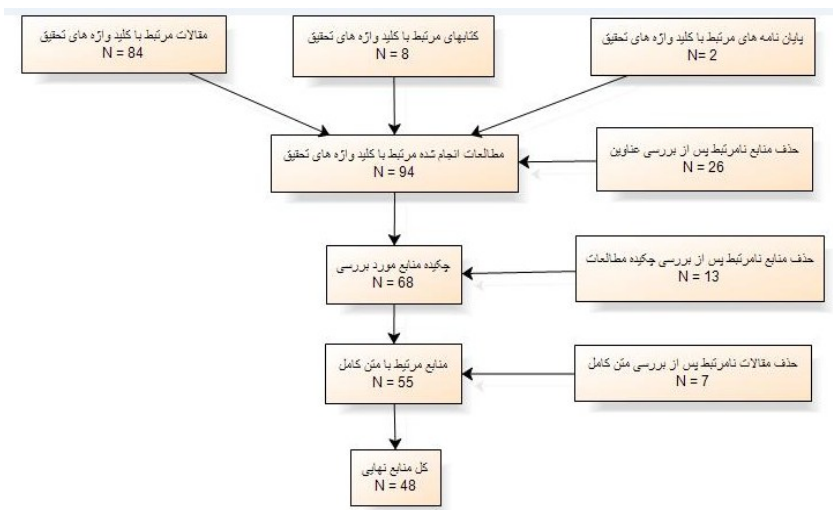
- ۱) انتخاب مقالات و پژوهش‌های چاپ‌شده در بازه زمانی (۲۰۱۹ - ۲۰۰۸) به‌استثناء دو مقاله خارجی که از منابع ارزشمندی در حوزه برنامه درسی در آموزش عالی می‌باشند.
- ۲) چون روش سنتز پژوهی با داده‌های کیفی در ارتباط است پس مقالات و پژوهش‌هایی که در آن‌ها از روش‌های کیفی مانند مصاحبه، مشاهده، کتاب‌خانه‌ای و سایر روش‌های کیفی استفاده شده بود موردبررسی قرار گرفت.
- ۳) پژوهش‌هایی که اطلاعات کافی در ارتباط باهدف تحقیق در بازه زمانی مشخص شده گزارش کرده باشد، موردبررسی قرار گرفت.
- ۴) پژوهش‌هایی برای مطالعه و بررسی انتخاب شد که از داورانی متخصص، آن پژوهش‌ها را یا به‌صورت برخط یا به‌صورت چاپ‌شده تأیید کرده بودند.

از بین مقالات انتخاب شده با توجه به معیارهای بالا، مقالاتی برای تحلیل نهایی مناسب نبودند از فرایند تحلیل خارج شدند که معیارهای خروج آن‌ها عبارت بودند:

- (۱) پژوهش‌هایی که در زمینه کلی نظام آموزش عالی به فرآیند تغییر برنامه درسی پرداخته بودند
- (۲) از بین پژوهش‌هایی که با اهداف یکسان انجام شده بودند و دارای عناوین مشترکی هم بودند، پژوهش‌هایی انتخاب گردیدند که به موضوع مورد نظر نزدیکتر بودند. مانند پایان‌نامه‌ها
- (۳) پژوهش‌هایی که در آن‌ها روش‌شناختی به‌طور کامل و واضح بیان نشده بود و اطلاعات حاصل از آن‌ها نیز کامل نبود.

مراحل بررسی مقالات در این پژوهش به ترتیب، به شرح زیر است:

کل مطالعات مرتبط با کلیدواژه‌ها ۹۴ مورد (مقالات مرتبط با کلیدواژه‌ها ۸۴ مورد، کتاب‌های مرتبط با کلیدواژه‌ها ۸ مورد، پایان‌نامه‌های مرتبط با کلیدواژه‌ها ۲ مورد)، حذف منابع نامرتب پس از بررسی عناوین ۲۶ مورد، چکیده منابع مورد بررسی ۶۸ مورد، حذف منابع نامرتب پس از بررسی چکیده مطالعات ۱۳ مورد، منابع مرتبط با متن کامل ۵۵ مورد، حذف مقالات نامرتب پس از بررسی متن کامل ۷ مورد، کل منابع نهایی ۴۸ مورد؛ بنابراین در این پژوهش ۴۸ مورد از مطالعات مورد بررسی قرار گرفت.



شکل ۲: نمودار مراحل گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات

همان‌طور که در بالا ذکر شد برای تحلیل نهایی در این پژوهش از ۴۸ منبع که شامل (مقاله‌های علمی - پژوهشی، کتاب‌ها، پایان‌نامه) استفاده گردید که در جدول ۱ ویژگی‌های این منابع قابل مشاهده هست.

جدول ۱: ویژگی‌های اولیه تحقیقات مورد بررسی

کد	نویسندگان	عنوان	سال	عنوان مجله
۲	سیف اله فضل الهی قمشی، فائزه ناطق، محمد سیفی	ارزیابی میزان انطباق سطوح قصد شده، اجرا شده و کسب شد برنامه درسی اخلاق اسلامی (دانشگاه‌ها)	۲۰۱۶	فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی ۶۷
۳	مرتضی بینش، منصوره بختیاری فایندری و سیما نویدبخش	بررسی برنامه درسی دانشگاهی، تصمیم‌گیرندگان و عوامل مؤثر بر آن	۲۰۱۶	فصلنامه مطالعات مدیریت و حسابداری
۶	عظیمه سادات خاکباز، دکتر محمود مهرمحمدی، دکتر نعمت‌الله موسی پور	بررسی برنامه درسی میان‌رشته‌ای در آموزش عالی از منظر چگونگی تغییر آن در سطوح مختلف برنامه درسی	۲۰۱۰	دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی
۷	فاخته اسحاقی، رضا محمدی، فاطمه صادقی مندی و مریم زمانی فر	بررسی عوامل مرتبط با اجرای مطلوب ارزیابی درونی در گروه‌های آموزشی دانشگاهی	۲۰۱۱	پنجمین همایش «ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی» دانشگاه تهران- پردیس دانشکده‌های فنی
۹	محمدحیدر یعقوبی، مجید علی عسگری، عفت عباسی، زهرا نیکنام	جستاری در طراحی الگوی مفهومی برنامه درسی رویکردی سنتز پژوهانه	۲۰۱۹	نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
۱۰	دکتر اسکندر فتحی آذر- دکتر جواد حاتمی	چالش‌های مدیریتی در اجرای برنامه درسی دانشگاه‌ها در مقایسه با آموزش و پرورش	۲۰۰۹	مجموعه مقالات نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران
۱۳	بابک سلمانی، حسن ملکی، عباس عباسپور، رضوان حکیمزاده، محمدحسن امیر تیموری	رهبری برنامه درسی، راهکاری مؤثر در تغییر و اجرای پویای برنامه‌های درسی	۲۰۱۸	فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی
۱۶	یحیی معروفی، محمدرضا یوسف زاده، زهرا کرمی	نقص رویکرد برنامه درسی استادان در توسعه حرفه‌ای آن‌ها و رضایت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان	۲۰۱۶	فصلنامه علمی تخصصی توسعه حرفه‌ای معلم

فصلنامه روان‌شناسی تربیتی شماره بیست و هفتم	۲۰۱۳	واکاوی پذیرش نوآوری‌های برنامه درسی در نظام آموزش عالی	محبوبه خسروی، کوروش فتحي واجارگاه، حسن ملکی، داریوش نوروزی	۱۷
مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه درسی» انجمن مطالعات برنامه درسی ایران	۱۳۹۶	اعتبارسنجی الگوی پذیرش تغییر برنامه درسی معلمان دوره ابتدایی شهر بیرجند: مدل معادلات ساختاری	محمد اکبری بورنگ	۱۸
مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه درسی» انجمن مطالعات برنامه درسی ایران	۲۰۱۸	التقاط ناسازوار در جهت‌گیری‌های عملی برنامه درسی دانشجو معلمان نظریه داده بنیاد	راحله پور اسماعیل، دکتر مقصود امین خندقی، دکتر بهروز مهرام	۱۹
مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه درسی» انجمن مطالعات برنامه درسی ایران	۲۰۱۵	بررسی تجربه تدریس استادان دانشگاه تبریز از رویکرد معماری دانش	سوسن علویانی، اسکندر فتحي آذر، یوسف ادیب	۲۰
فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران	۱۳۹۶	سنجش آثار غیررسمی دانشگاه فرهنگیان در تحقق رسالت تربیت‌معلم	نعمت‌الله موسی پور، لیلا فلاحتی، مهدی مزینانی	۲۵
فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران	۲۰۱۸	طراحی الگوی برنامه درسی تربیت استاد تربیت‌معلم مبتنی بر شایستگی عمل فکورانه	مریم قاسمی، نعمت‌الله موسی پور، دکتر غلامرضا حاجی حسین نژاد، دکتر علی حسینی خواه	۲۶
مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه درسی» انجمن مطالعات برنامه درسی ایران	۱۳۹۶	مدل آموزش اثربخش در دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر رویکرد حمایت یاددهنده-یادگیرنده	محمدعلی جوادی بورا* صمد ایزدی	۲۸
دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی	۱۳۹۱	تغییر برنامه درسی آموزش عالی: (مورد: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی)	مرتضی کرمی و هدی فتاحی	۳۲
فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی	۲۰۱۳	تدوین الگویی برای بالندگی اعضای هیئت‌علمی با رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد	یوسف محب زادگان، محمدحسن پرداختچی، محمد قهرمانی و مقصود فراست خواه	۳۴
فصلنامه آموزش و ارزشیابی	۲۰۱۴	ضرورت و امکان تغییر برنامه درسی مصوب نظام آموزش عالی ایران به برنامه درسی تلفیقی	دکتر سولماز نورآبادی، دکتر پروین احمدی، دکتر عذرا دبیری اصفهانی، مقصود فراست خواه	۳۶

مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درس» انجمن مطالعات برنامه‌دستی ایران	۲۰۱۹	کاوش برنامه‌دستی اجراشده دروس تربیتی؛ نظریه‌ای داده بنیاد	دکتر یحیی معروفی، حسین حسینی، نعمت‌الله موسی پور	۳۸
پژوهش در برنامه‌ریزی درسی	۲۰۱۸	مفهوم‌سازی برنامه‌دستی زائد در نظام آموزش عالی ایران	سیده مریم حسینی لرگانی، کورش فتاحی واجارگاه*	۴۰
دو فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی آموزش عالی	۲۰۱۸	بررسی رابطه بین میزان انطباق برنامه‌های درسی اساتید با کیفیت تجارب یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان	ساناز ذاکری، حسین مؤمنی مهمونی	۴۴
دو فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی آموزش عالی	۱۳۹۶	تأملی پیرامون مفهوم برنامه‌دستی دانشجو (معرفی و بسط مفاهیم مرتبط)	دکتر محمدجوادی پور، رضوان حکیم زاده، فاطمه ابدی	۴۷
دو فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی آموزش عالی	۱۳۹۶	تبیین برنامه‌دستی آینده در راستای تحقق چشم‌اندازها و رسالت‌های آموزش عالی ایران در افق ۱۴۰۴	حمید عبدی، سید ابراهیم میرشاه جعفری، محمدرضا نیلی، سعید رجایی پور	۴۸
دو فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی آموزش عالی	۱۳۹۶	تحلیل رویکردهای هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه اساتید دانشگاه در فرایند تدریس	سهیلا هاشمی، مهدی خبازی کناری، سیده فاطمه کاظمی	۲۴
دو فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی آموزش عالی	۲۰۱۳	تحلیل روابط بین شایستگی‌های محوری اعضای هیئت‌علمی و کیفیت آموزش عالی	دکتر محمدحسینی - مریم شهودی - مطهره حمزه رباطی	۵۰
دو فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی آموزش عالی	۱۳۹۶	تدریس اثربخش در آموزش عالی بر اساس تجارب حرفه‌ای استادان و ارتباط آن با تدریس خود گزارشی	دکتر سیروس اسدیان، دکتر موسی پیری و رحمت سعادت فر	۵۱
چکیده مقالات همایش سیزدهم انجمن مطالعات برنامه‌دستی در ایران: فاصله نظر و عمل	۲۰۱۵	دلالت‌های نظریه کارسون برای ایجاد تحول در برنامه‌دستی	دکتر محمدرضا یوسف زاده چوسری	۵۲
دو فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی آموزش عالی	۲۰۱۶	سنتز پژوهی چالش‌های برنامه‌های درسی آموزش عالی کشور در دهه اخیر و راهکارهای پیشرو	حسن کاویانی، دکتر احمدرضا نصر	۵۵
دو فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی آموزش عالی	۲۰۱۳	سواد برنامه‌دستی برای مدرسین دانشگاه از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه‌دستی	زهره عبا باف، کورش فتاحی واجارگاه، مقصود فراست خواه و یدالله مهر علیزاده	۵۶

دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی	۲۰۱۸	گسست آموزشی: فاصله برنامه درسی قصد شده و کسب شده در نظام آموزش عالی ایران	مبینا غربا، دکتر حمید رحیمی، اکرم دهباشی	۶۰
دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی	۲۰۱۸	واکوی آموزش فعال در دانشگاه: منظرها و چالش‌های موجود از نظر استادان	دکتر منصوره حاج حسینی، دکتر عباس بازرگان	۶۴
دو فصلنامه نواری و ارزش آفرینی	۲۰۱۵	الگوی برای پیاده‌سازی نوآوری در برنامه درسی نظام آموزش عالی	محبوبه خسروی مانی آرمان	۶۷
رویکردهای نوین آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان	۲۰۱۱	تحلیل وضعیت پذیرش نوآوری برنامه درسی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان	ستاره موسوی، مصطفی شریف، سعید رجایی پور	۷۱
پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته برنامه‌ریزی آموزشی. دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه مازندران	۲۰۱۱	پایان‌نامه فرایند تغییر برنامه درسی آموزش عالی	بنت‌الهدی فتاحی	۷۰
Praxis Educativa Vol. 22, N° 3; septiembre-diciembre 2018 - ISSN 0328-9702 (impreso) y 2313-934 X (en línea), pp. 15-25 http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220302	۲۰۱۸	El Cambio Curricular en la Educación Superior en el Río de la Plata: revisión de antecedentes y propuestas de análisis تغییر برنامه درسی در آموزش عالی در کشورهای رودخانه لا پلاتا بررسی پیشینه و پیشنهادها مربوط به تجزیه و تحلیل	کارولینای کابیرادی پیرام و سیلوینا کوردور	۷۹
Elsevier Ltd. Open access under CC BY-NC-ND license.	۲۰۱۱	The quality curriculum evaluation in postgraduate studies of Educational Management and Planning in the public Universities of Tehran City ارزیابی کیفیت برنامه درسی در مطالعات کارشناسی ارشد مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران	فاطمه هواس بیگی، محمدرضا کرامتی، اعظم احمدی	۸۰
SAGE Open April-June The ©14-2015: 1 Author(s) 2015 DOI: 10.1177/2158244015581018 sgo.sagepub.com	۲۰۱۵	Testing Times for the Implementation of Curriculum Change: Analysis and Extension of a Curriculum Change Model زمان آزمون جهت پیاده‌سازی تغییر برنامه‌ریزی: تحلیل و گسترش مدل تغییر برنامه درسی	Judy Smeed1, Terri Bourke, Julie Nickerson, and Tracy Corsbie	۸۱
Journal of Dental Education, Volume 71, Number 12	۲۰۰۷	Faculty Development to Support Curriculum Change and Ensure the Future Vitality of Dental Education	Frank W. Licari, D.D.S. M.P.H. M.B.A.	۸۲

		بهبودی هیئت‌علمی برای حمایت از تغییر برنامه درسی و تضمین ماندگاری آموزش دهان و دندان در آینده		
ERIC Journal of Case Studies in Education	۲۰۱۱	Comprehensive curriculum reform in higher education collaborative engagement of faculty and administrators اصلاحات جامع برنامه درسی در آموزش عالی: مشارکت همکارانه هیئت‌علمی و مدیران	Shawn L. Oliver Eunsook Hyun	۸۳
Article in European Journal of Engineering Education · June 2002 DOI: 10.1080/03043790210129603	۲۰۰۲	A process for curriculum changes in engineering education فرآیندی برای تغییر برنامه درسی در آموزش مهندسی	JACKIE WALKINGTON	۸۴
West 6th ۵۵۰ - ۱۰۰ Avenue Vancouver, BC, Canada V5Z 4P2, Phone 604-871-2283 Toll free 1-800-663-9163	۲۰۱۷	BCTF 2017 Curriculum Change and Implementation Survey بررسی تغییر و اجرای برنامه درسی BCTF 2017	Results of the 2017 BCTF Curriculum Change and Implementation Survey	۸۵
تهران ناشر علم استادان	۲۰۱۶	کتاب اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی	دکتر کوروش فتحی واجارگاه	۹۰/۱
تهران سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت) پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی	۲۰۱۸	کتاب برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی	(دکتر محمد یمنی دوزی سرخابی)	۹۰/۲
تهران موسسه کتاب مهربان نشر	۲۰۱۴	کتاب برنامه‌ریزی درسی آموزش	(دکتر کوروش فتحی واجارگاه، دکتر نعمت‌الله موسی پور، دکتر غلامرضا یادگارزاده)	۹۰/۳
شرکت به نشر (آستان قدس رضوی)	۲۰۱۸	کتاب برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها	دکتر محمود مهرمحمدی و همکاران	۹۰/۴
تهران ناشر علم استادان	۲۰۱۶	کتاب یادگیری تدریس در آموزش عالی	تألیف پل رامسدن (مترجمان: دکتر اسدالله عباسی، دکتر محمود حقانی، دکتر اسماعیل جعفری)	۹۰/۵

تهران نشر شیوه	۲۰۰۹	کتاب مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و	دکتر محمدحسن پروند	۹۰/۶
تهران سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت) پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی	۲۰۱۵	کتاب راهنمای تدریس در دانشگاه‌ها	دبلیو.آر. میلر و ماری اف. میلر (ترجمه دکتر ویدا میری)	۹۰/۷

۴- تعیین چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل

این مرحله، چارچوب پیونددهنده است که اطلاعات به دست آمده در پیرامون آن ترکیب می‌شود (مارش، ۲۰۰۸). چارچوب مفهومی طراحی شده در این پژوهش حول ۲ مفهوم اصلی است.

- الف: برای بررسی این چارچوب ابتدا مفهوم برنامه درسی قصد شده مورد بررسی قرار می‌گیرد.
- برنامه درسی قصد شده: آنچه در اسناد رسمی منعکس می‌شود و دربرگیرنده مؤلفه‌هایی نظیر تعداد واحد درسی، سال‌ها، محتوا، روش تدریس برای وصول به اهداف است (یار محمدیان، ۲۰۱۳).
- ب: عوامل تأثیرگذار در تغییر برنامه درسی قصد شده: عوامل متعددی وجود دارد که بر تغییر برنامه درسی قصد شده تأثیر دارد که تعدادی از آن‌ها با کدگذاری و مقوله‌ای مشخص شده است.

۵- پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده‌های ملموس

طی یک فرآیند با انجام کدگذاری‌های باز، مؤلفه‌هایی استخراج می‌شود و سپس در ادامه فرآیند کدگذاری‌های مؤلفه‌هایی بر اساس مفاهیم و مضامین مشترک و همچنین بر اساس تفاوت‌ها و تضادها بین مؤلفه‌ها، طبقه‌بندی می‌شوند.

۶- ارائه نتایج ترکیب

در این مرحله با توجه به نتایج فرآیند سنتز پژوهی، در یک تصویر کلی، چالش‌ها، عوامل و شرایط کلی در آموزش عالی مربوط به حوزه پژوهش، مورد بررسی قرار گرفت. پس از انجام فرآیند کدگذاری و استخراج یافته‌ها و مؤلفه‌های حاصل از این مرحله، شناسایی و سپس با مقایسه مؤلفه‌های استخراج شده از کدگذاری اولیه مفاهیمی استخراج گردید و با انجام ادامه فرآیند کدگذاری، مقوله‌های هسته‌ای (اصلی) مشخص شد؛ که با ترکیب این مقوله‌ها با توجه به هدف پژوهش به یک انسجام واحدی رسید. برای رسیدن به یک انسجام واحد لازم است داده‌های اولیه

به‌طور مکرر مرور شود تا کدگذاری‌ای مجدد انجام گیرد. عمل ترکیب مقوله‌ها به‌صورت موارد همپوشی و قرابت معنایی صورت گیرد و یک ترکیب و کل جدید و انسجام‌یافته به دست آید.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش به عوامل و مؤلفه‌های تأثیرگذار در فرآیند تغییر برنامه درسی قصد شده، در مراحل اجرای برنامه درسی در صحنه عمل اشاره دارد. در این بخش با توجه به فرایند سنتز پژوهی و با انجام فرایند کدگذاری اولیه و استخراج یافته‌ها و مؤلفه‌های حاصل از این مرحله شناسایی، سپس با مقایسه مؤلفه‌های استخراج‌شده از کدگذاری‌های اولیه مفاهیمی استخراج گردید و با ادامه مقایسه مداوم و تجزیه و تحلیل میدانی، مصادیق از کدگذاری اولیه مشخص گردید. با انجام ادامه فرایند کدگذاری، ۲۳ مقوله شناسایی و در مرحله نهایی، با ترکیب مقوله‌ها با توجه به هدف پژوهش، برای رسیدن به یک انسجام واحد، مقوله‌های هسته‌ای (اصلی) با ۵ مقوله با عنوان مضامین اصلی استخراج گردید. عمل ترکیب مقوله‌ها به‌صورت موارد همپوشی و قرابت معنایی صورت گرفت و یک ترکیب جدید و انسجام‌یافته به دست آمد؛ که در جدول ۳ قابل مشاهده است.

جدول ۳: استخراج مقولات مربوط به موضوع پژوهش فرایند سنتز پژوهی

مضامین اصلی (مقوله هسته‌ای)	مضامین فرعی (مقوله فرعی)	مفاهیم با کدهای منابع
برنامه درسی و عناصر آن	اهداف	حقیقت اهداف (۲۶)، ایجاد اهداف آموزش از تعامل میان مربی-دانشجو، تناسب اهداف با نیازهای واقعی زندگی اجتماعی (توقعات والدین، خانواده) (۲)
	محتوا	کثرت محتوا افزایش حجم دانش، کثرت مواد درسی باعث تکه تکه شدن زمان کاربردی بودن مباحث موجود در سرفصل‌ها امکان کشف و خلق فرصت‌ها واقعی در محتوا، تناسب محتوا با شرایط واقعی زندگی دانشجویان (۲)، تناسب محتوا با علایق و نیازهای دانشجویان (۲)، تناسب محتوا با اهداف، تناسب محتوا با زمان، میزان تعادل بین جنبه‌های نظری و عملی محتوای درس (۲)
	ماهیت ایدئولوژیکی محتوا	یادگیری محتوی صحیح و رشد فراگیران (۲)، توانایی آشکار محتوای درس با وجود تعهد رهبری
	مواد و منابع آموزشی (۴۴)	تخصیص منابع پیشنهادی برای پیاده‌سازی، تنوع در تدریس و استفاده از مواد آموزشی مختلف، منابع مورد نیاز برای بررسی و تحلیل اهداف برنامه (۹، ۱۱)، چارچوب مفهومی برای رشد فراگیران مربوط به منابع (۲) کیفیت و کمیت منابع با توجه به تعداد دانشجویان (۲)، به روز بودن منابع آموزشی (۴)
روش و سبک‌های آموزشی و	سبک‌های سطحی‌نگر	به صورت خودنمایی سخنرانی استاد (۵۱)، انتقال محتوا با رویکرد وفادارانه (۱۶)، انبار کردن در ذهن فراگیر (۶۴)، انتقال دانش بدون تفکر (۶۴)، انتقال میان صاحب دانش و کسی که از آن بیگانه است (۶۴)

الگوهای تعاملی (۸۵،۱۹)	سبک‌های عمقی‌نگر	اقدامات و فعالیتهای یادگیری-یاددهی از سوی استادان و جریان برنامه درسی طراحی شده، آگاهی مدرس در اشتراک‌گذاری در مورد دلایل تغییر اهداف و فرایند خطی ارزیابی آموزش و تدریس بر حسب مهارت‌ها و توانایی‌های دانشجویان (۲۲،۸)، خلق روشهای جدید استدلال، رشد مهارت‌ها و قابلیت‌هایی در دانشجو (۲۶)
تعاملات	ارتباط با تغییرات جهانی (۴۸)	مؤلفه رابطه حس اجتماعی شدن در فرآیند یادگیری مفید، تعامل بیشتر با رسانه‌ها و ارتباط جمعی (۱۷)، تأثیر تجارب یادگیری بر یکدیگر (۱۹)
	کلاس به منزله گروه پویای اجتماعی (۳)	تعامل عملی با نظام آموزشی (۱۹)، فرآیند تعامل (۲۶)، فرد درگیر با عمل تغییر با ارائه همکاری‌ها
راهبردها و استراتژی‌ها	تمرکززدایی در بهبود یا کیفیت یادگیری (۳)	آموزش کارگاهی (۶۴)، آموزش‌های غیرکلامی معماری و کیفیت ساختمان دانشکده (۱۹)، تجارب یادگیری ناشی از علایق فردی (۱۹)، ویژگی‌های ضمنی و خارج از نظام آموزشی (۱۹)، عوامل بافتاری (۹۰)، عوامل خارج از محیط آموزشی، روابط ما بین افراد (۱۹)، ویژگی‌های ضمنی مربوط به اساتید یادگیری غیر درسی و ضمنی (۴۷)
	استفاده از انواع هوش‌های عملی و اخلاقی (۴۷)	شخصیت فردی (۱۹)، آموزش ادراکات افراد درگیر در فرآیند تغییر، تعدیل‌های لازم برای تحقق نیازها (۱۹)، درگیری فعال دانشجو با موضوعات یادگیری (۱۹)
	نارسایی‌ها در روش‌ها سنتی	کنترل استراتژی‌های زایشی (۹۰)، ظهور رفتارهای انحرافی (۹۰)، فرآیند خطی و برنامه ریزی شده، راهبردهای ناکارآمد توسعه ساز و کارهای رسالت اساتید از مجری محض به تحقق صلاحیت حرفه‌ای تدریس در آموزش عالی
	رویکرد انطباقی (۴)	استاد به عنوان سازنده‌گرا (۴)
معیارها و شاخص‌ها در تولید برنامه درسی قصدشده	فلسفه تعلیم و تربیت، نظریه‌های یادگیری، نیازهای یادگیرندگان، دیدگاه متخصصان، شرایط سیاسی و اختصاصی اجتماعی، مفاهیم موجود در برنامه درسی، میزان انعطاف یا عدم انعطاف برنامه طراحی شده (۹۰)	ماهیت از قبل تعیین شده، نیازمند انطباق با شرایط یادگیرندگان، ناهماهنگی در عناصر برنامه درسی و نداشتن وحدت فکر در چارچوب کتاب‌های دانشگاه، تعیین عناصر دیگر برنامه درسی با جهت‌گیری حاکم بر اهداف، برنامه درسی تجویزی، دانش ارتباطات نوشتاری، تمرکز به تغییر بخش‌های کوچک برنامه درسی، فقدان پیوستگی، مهارت‌های دیسپلین، جهت‌گرایی عقلایی، مسأله‌سازی دانش به عنوان فرآیند فهمیدن، عدم طراحی برنامه درسی منسجم، قرارگیری فرهنگی در برابر یک دیدگاه مشترک، برنامه درسی به صورت متمرکز
ارزیابی و سنجش	انتخاب مقیاس	انتخاب مقیاس کیفی برای ارزیابی جنبه‌های متنوع دوره آموزشی، ارزیابی سنتی
	تخصیص منابع موردنیاز برای سنجش	محدودبودن روش ارزیابی آزمون کتبی و پرسش‌های شفاهی، عدم تخصیص منابع به خوبی و درست

ایجاد سنجش میزان تغییرات عملی، نظام نامناسب ارزیابی متکی بودن بر فعالیت دانشجو و افزایش کارکردهای فکری، محدود بودن برنامه درسی عملکردگیرا به جای یادگیری گرا	انطباق نتایج واقعی ارزیابی با عملکرد فراگیران						
از جهت سازگاری با سیالیت برنامه درسی با تنوع فعالیت‌ها، معماری دانش، کنترل و نظارت استاد، سابقه طرح و تغییر برنامه درسی هیأت علمی، نگرش مدرسان نسبت به تغییر برنامه درسی، مهارت اساتید از روش‌های متنوع در تدریس، در نظر نگرفتن نیازها و علایق دانشجویان، داشتن طرح قبلی، توجه به نتیجه عملکرد دانشجویان در کلاس، پرسیدن سؤال با جواب‌های مشخص، اکتفا نکردن به خوب پس‌دادن مطالب گفته‌شده در کلاس توسط دانشجویان،	عامل مدیریت کلاس	مولفه‌های کیفیت تدریس	عامل فضای فیزیکی	ارزش تلقی نمودن امکانات مادی، استفاده از چیدمان‌های از قبل تعیین‌شده، استفاده کردن از بحث و گفتگو حتی با وجود وقت‌گیر بودن این روش و خارج شدن کلاس از کنترل			
رفع فاصله برنامه درسی با رشد و خلاقیت برای دانشجویان، متفاوت بودن برنامه درسی از کلاسی به کلاس دیگر و از زمانی به زمانی دیگر، پیچیدگی برنامه یا فرایند نوآوری، آماده نبودن اساتید برای پذیرش تغییر، کمک به یافتن منابع برای دانشجویان با توجه به زمان، استفاده از اهداف از قبل تعیین شده، اسفاده از محتوای از قبل تعیین شده	عامل برنامه درسی						
شیوه‌های ارزشیابی، استفاده از ارزشیابی پایانی، تکوینی، آغازی یا تشخیصی	عامل ارزشیابی آموزشی						
نتایج آشکار و عینی، قابلیت آزمون و اصلاح، مسیر غیر خطی، آزمون‌پذیری (۱۷)، ایستایی برنامه درسی تبدیل به پویایی (۱۳)	پیامدهای مثبت در عناصر برنامه درسی				پیامدها	مثبت	داخل بافت آموزشی
تصمیم‌گیری دانش، ارتقای کیفیت تصمیم‌گیری، سیستم نظارت بر پیشرفت کار در حین اجرا، میزان انطباق مولفه‌های برنامه درسی در مرحله استقرار با انتظارات پیش‌بینی‌شده، میزان انطباق مولفه‌های برنامه درسی در مرحله اجرا با انتظارات پیش‌بینی‌شده، میزان انطباق مولفه‌های برنامه درسی در مرحله عملکرد با انتظارات پیش‌بینی‌شده، میزان انطباق مولفه‌های برنامه درسی در مرحله طراحی با انتظارات پیش‌بینی‌شده، سهولت نوآوری و قابلیت مشاهده (۱۷)	پیامدهای مثبت در اجرای برنامه درسی						
تأثیرگذاری بر رشد دانشجویان، مسئولیت‌پذیری مشترک (۱۷)، تأثیرگذاری بر ظرفیت دانشجویان (۶۷)، تمایل بر سهیم شدن و برقراری ارتباطها و نگرش‌ها، بهبود یادگیری دانشجویان (۳)، تقویت تلاش و حس اعتماد به نفس (۱۹)، توانایی تطبیق نوآوری با سبک‌های یادگیری دانشجویان (۲)	پیامدهای مثبت برای دانشجویان						

پیامدهای مثبت برای مدرسان	تأثیرگذاری بر ظرفیت و درک اساتید (۶۷)، ارتباط متقابل اعضای هیأت علمی و دانشجویان (۳)				
خارج یافت آموزشی	بکارگیری در محیط خارج آموزش، نوآوری، تأیید، ترغیب، اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های درسی، کاهش مقاومت در برابر تغییر مقبولیت بیشتر تصمیمات، افزایش تعهد و دلبستگی، جامع، پیوند سیاست و عمل، مزیت نسبی (۱۷)، پیوند عمل و تفکر، مکانیزم‌های حمایتی و پاداش، مهارت‌های تفکر، خاستگاه‌های مختلف جغرافیایی زمانی دیسپلینی در سطوح مختلف آموزشی، حس اثربخشی و رشد همه جانبه در ابعاد فردی و اجتماعی (۳۶)				
داخل یافت آموزشی	عدم یادگیری مبتنی بر پژوهش، فشرده‌بودن دوره تغییر کوتاه باعث استرس، دوره تغییر بسیار بزرگ فرونشاندن اشتیاق، یادگیری محض، مخالف با تدریس حرفه‌ای، دست‌بندی علوم به روش کتابخانه، عاجزبودن در تحقق نیازهای ذاتی، توجه کردن به انگیزه هوش به صورت جزیره‌ای، برنامه درسی زائد (۴۰)، رو به زوال رفتن برنامه درسی (۴۰) و اعمال کردن برنامه درسی پوچ (۴۰)	منفی			
خارج یافت آموزشی	ناکارآمدی برنامه‌های درسی در خروجی نظام آموزشی، عدم وجود رابطه منسجم برنامه درسی با نیازها و مقتضیات بازارکار، عدم سازگاری با جامعه، موثرنبودن آماده سازی دانشجویان برای آینده و حذف متغیرهای فرهنگی در فرآیند آموزشی (۴۰)				
بافت درون فضای آموزش	ارج نهادن به تنوعات (۱۷)، رکود علمی حاکم بر جو کلاس (۴)، گرایشات مخاطبین، حاکم بودن جو خشک بی‌روح و ترسناک (۴)، رقابت منفی و تنش‌زا (۴) و محیط کلاس به صورت نقادانه				
بافت بیرون فضای آموزش	تأثیرات خارجی از قبیل جامعه و دولت در فرآیند تغییر (۸۲)، بودجه ناکافی (۱)، محیط سازمانی و اداری (۱۷) و تغییر بافت (۱۷)				
بافت یا زمینه وقوع فرایند (۷۹)	باورهای آموزشی و رشته‌های هیأت علمی				
سیستم آموزشی	توان بالای رهبری (۱۷)				
سیستم آموزشی	نگرش استفاده‌کنندگان (۱۷)، انگیزش استفاده‌کنندگان توان بالای رویارویی با تغییر (۱۷)، مورد آزمون قرار دادن اساتید، اصلاحات در سایه تجربه و ارائه منابع شناخت محدودیت‌های سازمانی و فردی (۹)، ارائه نا مناسب درس‌های حرفه‌ای و تخصصی، ارائه نظری بدون تأکید بر جنبه کاربردی، ارزیابی آشکار و منطقی سیستم‌های گزارش‌دهی، زیرساختار تأمین بودجه و زمان صرف‌شده برای برقراری جهتی آشکار و توسعه امنیت و ثبات افراد درگیر در تغییر				
ساختارهای فرهنگی	اجرای برنامه درسی نیاز به اطلاعات آموزشی با توجه به اطلاعات، ساختارهای فرهنگی سیای و اجتماعی، فرهنگ برنامه درسی سیاست‌های محیط کلان پیرامون (فناوری اقتصادی و اجتماعی)، آیین‌های چندفرهنگی، فرهنگ اساتید به عنوان فرهنگی ارزش‌ها و اعتقادات و نگرش‌های اساتید،				
فرهنگ و ارزش‌ها (۹۰)					

هیأت علمی در زمان عمل در فرهنگ‌های مختلف با چالش‌های داخلی، فرهنگ تصمیم‌گیری آشکار در هیأت علمی			
مجموعه فعالیت‌های نظام ارزشی مدرسان، ارزش‌های استفاده‌کنندگان، سیاست‌های نظام آموزشی، هویت حرفه‌ای استادان	نظام ارزشی		
تفاوت‌ها و تضادها، ادراکات دانشجویان طول کاربرد و مکانیسم‌های فیدبک، نیازهای مخاطبان (۶)، انتظارات دانشجویان از مدرس (۲۲)، سوابق و تجربیات تحصیلی (۲۲)، رغبت دانشجویان	ویژگی‌های فردی (۲۲)	مولفه‌های مربوط به دانشجوی	
نامسئولیت پذیری دانشجویان، ناراضی ویان در زمینه تدریس برنامه درسی	ویژگی‌های خانوادگی (۲۲)		
ناهمسانی آموزشگران، افت تحصیلی، نگرانی دانشجویان از آینده شغلی	ویژگی‌های اجتماعی		
نقش انتقال دهندگان، فرد متعهد به ایجاد پیامدهای غیرموثر مروج نظام ایستا، عدم تناسب نوآوری با چارچوب فرهنگی اساتید، توجه نکردن به رویکرد نظری و کنش آموزشی، نادیده گرفتن دانش و علایق اعضای هیأت علمی، افزایش حجم کاری اساتید، افزایش اضطراب اساتید، فرار از کار ترویجی و فرهنگی	وفاداران	مولفه‌های مربوط به استاد	منابع انسانی (۹۰)
تدریس با توجه به ماهیت استقلال و آزادی خود، انتخاب شرایط و اصول آموزشی با توجه به دیدگاه اساتید، آموزش فعال معین بر پایه کنش و نقش محوری استاد در کلاس، نگرش واقع‌بینانه نظریه‌ها، داشتن تعلق خاطر به نظریه‌ها، آشنایی با موقعیت‌های کاربرد نظریه‌ها، مدرس به عنوان پشتوانه تجربی برای بخش‌های نظری و اصلاح و تغییر برنامه درسی، انتظارات اساتید از دانشجویان آینده، اجرای درست و مطلوب برنامه درسی نیازمند کسب شایستگی‌های مختلف از طریق مدرس (۳۸)، فعالیت‌های پژوهشی مدرس (۲۲)، مهارت‌های حرفه‌ای تدریس (۲۲)، انعطاف‌پذیری مدرس، رشد و پیشرفت اعضای هیأت علمی، داشتن دانش با آگاهی از فرآیند تدریس درک آن، عاملان اصلی نیازسنجی، طراحی دانش	سازگاران		
درک تفکر مدرس درباره موضوع درس و کلاس (۱۹)، ویژگی‌های اخلاقی و شخصیتی (۲۲)، درک نیاز به نوآوری در تأثیرگذاری بر انگیزه اساتید (۶۷)، سواد اطلاعات مدرسان (۱۷)، پایه و اساس تغییر آگاهی مجریان	ویژگی‌های فردی (۲۲)		
قرار دادن امیال و نظرات مانع بروز توانایی دانشجویان، فرار از کار ترویجی، نداشتن نگرش واقع‌بینانه نظریه‌ها، نداشتن تعلق خاطر به نظریه‌ها و عدم آشنایی با موقعیت‌ها	عوامل انگیزشی		
نهادینه کردن برنامه درسی در دانشگاه، دیسیپلین‌های آموزش عالی، استراتژی زایشی	ماهیت برنامه‌های درسی آموزش عالی	آموزش عالی (۹۰)	
مواد و منابع موجود، محتوای درس پژوهی، نحوه زمان‌بندی و میزان واحدهای دروس، کیفیت مدرسان از لحاظ توانمندی‌های علمی-پژوهشی و نوع نگرش، شرایط ورودی دانشجویان	عناصر اصلی برنامه درسی آموزش عالی		
نبودن وضعیت مطلوب دانشگاه از نظر امکانات-تجهیزات و فضا (۴)، قطعه قطعه شدن دانش در دانشگاه (۷۹)، ایجاد تخصص‌های ظریف در دانشگاه به علت رشد سریع و فزاینده دانش و با انشعاب‌های متوالی (۱۰)، منابع موجود (کتابخانه، تجهیزات، آزمایشگاه، دسترسی به رایانه، دسترسی به اینترنت، منابع اطلاعاتی مناسب در رشته تخصصی، دسترسی به نرم‌افزارهای پژوهشی)، کافی بودن یا نبودن فضا	فضا و امکانات موجود در دانشگاه		

مواجهه بودن با دو گرانش پویا و ضدهم (۱۰)، محدود کردن دانش با رعایت سلسله مراتب (۷۹)، عدم آگاهی والدین آر برنامه درسی، مراحل شکل‌گیری عوامل زمینه‌ای و عوامل مشترک، شکاف نوآوری از فرایند نوآوری بخشی از انگیزه مدرس و انعطاف پذیری ساختاری کلاس درس،	تعاملات عناصر موجود در دانشگاه با یکدیگر و با والدین	
--	--	--

در پاسخ به این سؤال که عوامل تأثیرگذار، در مورد فرایند تغییر برنامه درسی قصد شده در عمل (اجرا) توسط اعضای هیئت‌علمی را کدامند؟ با توجه به مقوله‌های هسته‌ای حاصل از فرایند و فرآورده‌های سنتز پژوهی می‌توان به این سؤال در ۵ مرحله پاسخ داد.

(۱) مقوله هسته‌ای برنامه درسی و عناصر آن، با ۱۲ مقوله فرعی شناسایی شد؛ که مقوله‌های فرعی برنامه درسی و عناصر آن عبارتند از؛ اهداف، محتوا، مواد و منابع آموزشی، روش و سبک‌های آموزشی و الگوهای تعاملی، تعاملات، راهبردها و استراتژی‌ها، رویکردها، معیارها و شاخص‌ها در تولید برنامه درسی قصدشده، عناصر مغفول در طراحی برنامه درسی قصدشده، ارزیابی و سنجش، مولفه‌های کیفیت تدریس، پیامدها هست، که در جدول ۳ قابل مشاهده است.

(۲) یکی دیگر از مقوله‌های هسته‌ای حاصل، بافت یا زمینه وقوع فرایند هست که با سه مقوله فرعی شناسایی شد. مقوله‌های فرعی بافت یا زمینه وقوع فرایند عبارتند از؛ بافت درون فضای آموزش، بافت بیرون فضای آموزش و سیستم آموزشی هست، که در جدول ۳ قابل مشاهده است.

(۳) سومین مقوله هسته‌ای حاصل، فرهنگ و ارزش‌ها، با دو مقوله فرعی شناسایی شد. مقوله‌های فرعی فرهنگ و ارزش‌ها عبارتند از؛ ساختارهای فرهنگی و نظام ارزشی هست که در جدول ۳ قابل مشاهده است.

(۴) چهارمین مقوله هسته‌ای حاصل، منابع انسانی، با دو مقوله فرعی شناسایی شد. مقوله‌های فرعی منابع انسانی عبارتند از؛ مولفه‌های مربوط به دانشجو و مولفه‌های مربوط به استاد هست که در جدول ۳ قابل مشاهده است.

(۵) پنجمین مقوله هسته‌ای حاصل، آموزش عالی، با چهار مقوله فرعی شناسایی شد. مقوله‌های فرعی آموزش عالی عبارتند از؛ ماهیت برنامه‌های درسی آموزش عالی، عناصر اصلی برنامه درسی آموزش عالی، فضا و امکانات موجود در دانشگاه، تعاملات عناصر موجود در دانشگاه با یکدیگر و با والدین هست که در جدول ۳ قابل مشاهده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف مطالعه مولفه‌های اثرگذار بر تغییر برنامه درسی قصد شده در عمل (اجرا) توسط اعضای هیئت‌علمی، بر اساس رویکرد سنتز پژوهی مبتنی بر یافته‌هایی از کتاب‌ها

و پایان‌نامه‌ها و مقالات علمی - پژوهشی در سال‌های (۲۰۱۹ - ۲۰۰۸)، انجام شد. بر اساس یافته‌های پژوهش انجام‌شده، ۵ مقوله هسته‌ای شناسایی شدند.

- با توجه به جدول ۳، مقوله هسته‌ای برنامه درسی و عناصر آن، دارای مضامین فرعی با عناوین؛ اهداف، محتوا، مواد و منابع آموزشی، روش و سبک‌های آموزشی و الگوهای تعاملی، تعاملات، راهبردها و استراتژی‌ها، رویکردها، معیارها و شاخص‌ها در تولید برنامه درسی قصدشده، عناصر مغفول در طراحی برنامه درسی قصدشده، ارزیابی و سنجش، مولفه‌های کیفیت تدریس، پیامدها می‌باشد. بطوریکه برای این مقوله ۴۹ مصداق شناسایی شد. در تأیید یافته‌های این تحقیق، معروفی، حسنی، موسی پور (۲۰۱۹)، به نقل از کافری^۱ و همکاران (۲۰۱۶)، معتقدند که کمبود امکانات آموزشی، محتوای نامناسب، به‌کارگیری روش‌های تدریس غیرفعال و سنتی در فرایند یاددهی- یادگیری، ضعف علمی مدرسان دوره‌ها، فضای نامناسب، از جمله نقاط ضعف دوره‌های آموزش و تربیت‌معلمان هست.
- مقوله هسته‌ای با عنوان آموزش عالی، با توجه به یافته‌های پژوهش شناسایی شد که این مقوله هسته‌ای از مقوله‌های فرعی؛ ماهیت برنامه‌های درسی آموزش عالی، عناصر اصلی برنامه درسی آموزش عالی، فضا و امکانات موجود در دانشگاه، تعاملات عناصر موجود در دانشگاه با یکدیگر و با والدین تشکیل‌شده است که برای آن ۱۸ مصداق مشخص گردید. یافته‌های پژوهش‌های انجام‌شده مانند؛ کرمی، وقاری (۲۰۱۶)، فتحی و اجارگاه، جمالی تازه کند، زمانی منش و یوزباشی (۲۰۱۱)، کرک گوز^۲ (۲۰۰۹)، یافته‌های حاصل را تأیید می‌کنند.
- مقوله هسته‌ای با عنوان منابع انسانی، با توجه به یافته‌های پژوهش شناسایی شد که این مقوله هسته‌ای از مقوله‌های فرعی؛ مولفه‌های مربوط به دانشجو و مولفه‌های مربوط به استاد تشکیل‌شده است که برای آن ۶ مصداق مشخص گردید. جهت تأیید نتایج تحقیق، یافته‌های حاصل، همسو با نتایج پژوهش امراله، خدایی، حکیم زاده، نیلی احمدآبادی (۲۰۱۸)، می‌باشد که بیان می‌کنند، با بررسی و مشخص نمودن عواملی، متصدیان نظام آموزش عالی و مدیران اجرایی درک بهتری از موانع اجرای تغییر در برنامه‌های درسی و چالش‌هایی که اعضای هیئت‌علمی کشور در راستای کاربست و نهادینه‌سازی برنامه‌های درسی دانشگاهی جدید با آن مواجه‌اند به دست خواهند آورد.
- مقوله هسته‌ای با عنوان بافت یا زمینه وقوع فرایند، مشخص گردید. طبق یافته‌های حاصل این مقوله هسته‌ای با مقولات فرعی؛ بافت درون فضای آموزش، بافت بیرون

¹ Caferay

² Kirkgoz

فضای آموزش و سیستم آموزشی شناسایی شدند. این مقوله هسته‌ای با ۱۳ مصداق مشخص شد. در جهت تأیید یافته‌های حاصل، نتایج به‌دست‌آمده همسو با یافته‌های هاردمن، داچی، لوئیس و آیبزور^۱ (۲۰۱۵)، می‌باشد؛ که در پژوهشی نشان دادند، نظام‌های آموزشی اثربخش، پذیرش تغییرات توسط مجریان و کارگزاران و مشارکت فعالانه آنان در اجرای تغییرات و نوآوری‌ها در برنامه، به اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌ها کمک خواهد کرد.

- مقوله هسته‌ای با عنوان فرهنگ و ارزش‌ها، مشخص گردید. طبق یافته‌های حاصل این مقوله هسته‌ای با مقولات فرعی؛ ساختارهای فرهنگی و نظام ارزشی شناسایی شدند. این مقوله هسته‌ای با ۱۱ مصداق مشخص شد. در جهت تأیید یافته‌های حاصل، نتایج به‌دست‌آمده همسو با یافته‌های هاردمن، داچی، لوئیس و آیبزور (۲۰۱۵)، می‌باشد؛ که در پژوهشی نشان دادند، نظام‌های آموزشی اثربخش، پذیرش تغییرات توسط مجریان و کارگزاران و مشارکت فعالانه آنان در اجرای تغییرات و نوآوری‌ها در برنامه، به اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌ها کمک خواهد کرد. یافته‌های پژوهش‌های انجام‌شده مانند؛ فتحی و اجارگاه، جمالی تازه کند، زمانی منش و یوزباشی (۲۰۱۱)، یافته‌های حاصل را تأیید می‌کنند.

در برنامه درسی جدید، اعضای هیئت‌علمی نقش تسهیل‌گر و راهنما را در کلاس درس ایفا کرده و به‌جای انتقال‌دهنده دانش توسعه‌دهنده دانش خواهند بود. دانشجویان نیز با نقش فعال به امر یادگیری پرداخته و محیط کلاس (اجرا)، دارای فضایی جذاب و لذت‌انگیز، تعامل بیشتر، فعال، بارو و مشارکتی خواهد بود. مؤلفه‌هایی که باعث ایجاد فرآیند تغییر در برنامه درسی قصد شده می‌شوند با توجه به مقتضیات زمان و ظهور تحولات گوناگون پدیدار می‌شوند. مطالعات انجام‌شده نشان می‌دهند که این امر خاص کشور ما نیست بلکه ایجاد فرآیند تغییر در برنامه درسی در سایر کشورها نیز مطرح است. پس این امری غیرعادی نیست اما آنچه مهم و اساسی است اقدام منطقی در رابطه با فرآیند تغییر در برنامه‌ها هست. چون در سیستم آموزشی کلیه بخش‌ها و عناصر باهم در ارتباط‌اند، پس برای بررسی این مؤلفه‌ها باید نگاه سیستمی داشت. همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شد، کل مؤلفه‌های حاصل چون در ارتباط باهم هستند و مانند زنجیری به هم متصل‌اند، هم‌زمان و باهم، باعث تغییر برنامه‌های درسی می‌شوند. از یافته‌های به‌دست‌آمده می‌توان نتیجه گرفت که تغییر برنامه درسی قصد شده دارای پیامدهایی هست که این پیامدها مرتبط به حال و آینده می‌باشند. چون برنامه درسی قصد شده با توجه به شرایط و ویژگی‌ها و سایر مؤلفه‌های تأثیرگذار در صحنه عمل تغییر پیدا می‌کند در آن صورت دانشجویان می‌توانند با تلفیق تجربه جدید حاصل از برنامه درسی جدید با تجربیات شخصی

¹ Hardman, Dachi, Louis and Aibor

خویش فهم عمیقی از برنامه داشته باشند به طوری که بتوانند این تجربه حاصل از تلفیق را در محیط خارج از محیط آموزشی تعمیم داده و به صورت عملی آن را به کارگیرند. دانشجویان می‌توانند ارتباط متقابل با اعضای هیئت علمی و با یکدیگر را هم‌زمان در پیاده‌سازی برنامه جدید تجربه کنند. با پیاده‌سازی تدریجی برنامه حاصل از تغییر، نیازهای خود را شناسایی و در رفع آن‌ها بکوشند و هم‌زمان با رفع نیازهای خود با نیازهای دنیا و بازار کار هم آشنا شده و با تلفیق استعدادها، علایق خود با نیازهای بازار کار در آینده نیز بتوانند پیشرفت فراوانی داشته باشند. کرمی، فتاحی (۲۰۱۳)، (به نقل از طالبی آزاد، ۲۰۰۳)، در پژوهشی نشان دادند: که چگونگی اجرای واگذاری اختیارات- برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها، عدم توجه به نیازسنجی از بخش‌های جامعه در تهیه و تدوین برنامه درسی، عدم تطابق رشته‌های دانشگاهی با بازار کار... را مهم‌ترین چالش‌های نظام برنامه درسی موجود بیان کردند.

پیامدهای ذکر شده بخشی از پیامدهای حاصل از فرایند تغییر هست. لذا پیشنهاد می‌شود، با توجه به مفروضه‌ها که پیشتر در مورد آن‌ها بحث شد، دانشجویان با مشارکت دادن تجارب خود و خلق تجارب جدید، بتوانند در خصوص بهینه‌سازی و کارآمدی برنامه‌های درسی قصد شده در مرحله اجرا و محیط آموزشی (کلاس) تلاش نمایند؛ و همچنین در این راستا، باید ایده مشارکت و همکاری میان دانشجویان و دانشجویان با اعضای هیئت علمی و با برنامه‌های درسی به شدت مورد توجه قرار گیرد. تا نقاط ضعف و قوت برنامه درسی در مرحله اجرا شناسایی و مورد ارزیابی قرار گیرد تا بتوان در آینده برنامه‌های طراحی شده را توسعه بخشید و کارآمدتر گردد؛ در حوزه مطالعات درسی، طراحان برنامه درسی یک تصویر کلی از وضعیت موجود محیط اجر (کلاس) در آموزش عالی بر اساس مقتضیات محیط اجرا داشته باشند و طراحی برنامه درسی را حتماً به صورت مشارکتی با اعضای هیئت علمی و دانشجویان یا افراد درگیر در اجرای برنامه درسی انجام دهند. اختیاراتی در زمینه ایجاد فرایند تغییر در محیط اجرا به اعضای هیئت علمی داده شود. اعضای هیئت علمی نیز در پیاده‌سازی برنامه درسی قصد، شرایط و مقتضیات محیط اجرا و سایر متغیرهای مرتبط با پدیده اجرا را حتماً مدنظر داشته باشند. اعضای هیئت علمی در پیاده‌سازی برنامه درسی حاصل از فرایند تغییر باید با دانشجویان در تعامل باشند در غیر این صورت پیامدهایی از اجرای برنامه حاصل می‌شود که منجر به شکست برنامه درسی در حال و آینده خواهد شد.

منابع

- Abbasi, A.; Haqqani, M. and Jafari, A. (2016). Learning to teach in higher education. Tehran: Alam Ostadan.
- Aguiar, A., Aranda, R. (septiembre de 2009). 'El tránsito hacia un currículo flexible desde el punto de vista del personal académico'. El caso de la carrera de biólogo en la universidad Autónoma

- del Estado de Morelos. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Universidad Veracruzana. Veracruz.
- Altbach, P. (1988). *Comparative Studies in Higher Education in: Postlethwaite*; in(ed). The Encyclopedia of Comparative Education and National System of Education, 6-7.
- Altbach, P. (2014). 'Research and Training in Higher Education: The State of the Art'. *Higher Education in Europe*. 27: 153-168.
- Amrolah, A; Khodayi, A; Hakimzadeh, R. and Nili Ahmedabadi, M. (2018). The amount of preparation of the faculty regarding the implementation of validation and changes in university curricula. *Bi Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 9(18), 159-173.
- Arasteh, H (2003). The role of higher education in Iran's development perspective 1404. *Rehiyaft Quarterly*, No. 31, 31-33.
- Barnett, R., & Coate, K. (2005). 'Engaging the curriculum in higher education'. *The Society for Research in Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Barnett, R., Gareth, P., & Kelly, C. (2001). 'Conceptualizing Curriculum Change'. *Teaching in Higher Education*. V6 N 4. Pp 435-449.
- BCTF. (2017b). 'Discussion paper: Diverse perspectives of BCTF members on the redesigned BC curriculum'. Retrieved from <https://bctf.ca/>
- Bloom BS. *Taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn and Bacon, 1984.
- Bloom SW. *The medical school as a social organization: the sources of resistance to change*. *Med Educ* 1989; 23:41-228.
- Brady, L., & Kennedy, K. (2003). *Curriculum construction (2nd ed)*. Sydney, Australia: Pearson.
- Broady, M. (1970) «The conduct of seminars», *universities Quarterly*, Summer.
- Burke, J.C. (2010). *Achieving accountability in higher education: balancing public, academic, and market demands*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cabrera, C. (2016). *Pertinencia de la formación en Ciencias Biológicas en la Universidad de la República: un análisis curricular y la opinión de sus graduados. (Tesis de Maestría)*. Udelar. Uruguay. Change. *Teaching in Higher Education*. V6 N 4. Pp 435-449.
- Carson, T. (2004). Beyond instrumentalism: The importance of teacher identity in educational change. Translated by Imam Jumah and Hatami. In *Curriculum: Perspectives, Approaches and Perspectives*. 2nd edition, 2008. Publishing House.
- Cofre, H., Gonzalez-Weil, C., Vergara, C., Santibanez, D., Ahumada, G., Furman, M., & Perez, R. (2016). 'Science Teacher education in South America: The Case of Argentina', Colombia and Chile. *Journal of Science Teacher Education*, 26, 45-63.
- Collazo, M. (2013). 'El cambio curricular', *una oportunidad para repensar (nos)*. *InterCambios*. 1(1):37-43.
- CORNBLETH, C. (1990). *Curriculum in Context* (Basingstoke: The Falmer Press).
- Eisner, E. (1994). *The Educational Imagination on the Design and Evaluation*. New York: Macmillan college publishing company.
- Ellsworth, J. B. (2000). *Surviving changes: A survey of Educational change models*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse.
- Epstein RM, Hundert EM. 'Defining and assessing professional competence'. *JAMA* 2002;287(2):35-226.
- Fathi Wajargah, K; Jamali Tashe Kand, M; Zamanimanesh, H; Yuzbashi, A. (2011). Obstacles to changing university curricula from the point of view of faculty members of Shahid Beheshti University and Shahid Beheshti Medical Sciences. *Iranian Journal of Education in Medical Sciences*, 7(11), 767-778.
- Fathi Wajargah, K. and Shafiei, N. (2006). Evaluation of university curriculum quality (case of adult curriculum). *Curriculum Studies Quarterly*, 1(5), 1-26.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. F. (2001). *The new meaning of educational change (3rd ed)*. New York: Teachers College Press.
- Goraba, M; Rahimi, H; Dehbashi, A. (2018). Educational gap: the gap between intended and acquired curriculum in Iran's higher education system. *Two Quarterly Journals of Higher Education Curriculum Studies*, 9(17), 93-114.

- Goya, Z (2016). Michael Fullen. Iranian encyclopedia of the curriculum, axis 20 celebrities of the curriculum.
- Hamui, A. (2016). 'Tensiones y reconfiguraciones de la práctica docente ante el cambio curricular en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México'. *Investigación en Educación Médica*, 5 (20): 215-219.
- Harbison, F (1370). Educational planning and human resources development. (M. Yemeni Dozi Sorkhabi, translator). Tehran: Institute of Scientific and Cultural Studies.
- Hardman, F., Hardman, J., Dachi, H., Louise, E., & Ihebuzor, N. (2015). «Implementing school-based teacher development in Tanzania». *Professional Development in Education*, 41(4): 602-623.
- Hewitt, Thomas, W. (2006), *Understanding and Shaping Curriculum*, Sage press, Inc.
- Hosseini, M. and Matur, M. (2013). Designing, compiling and validating a learning and collaborative guide model for the Farsi curriculum to read and write in the elementary school. *Educational Innovation Quarterly*, 12(46), 9-50.
- Imani Taleb Azad, L. (2003). Investigating how to implement the regulation of delegating curriculum planning authority to the university... master's thesis. Tehran: Shahid Beheshti University.
- Karmi, M. and Fatahi, H. (2013). Changing the curriculum of higher education: the study of the curriculum of the master's course in educational planning. *Higher Education Curriculum Studies*, 3(7), 111-138.
- Karmi, M. and Vaghari, Z. (2016). The optimal structure of higher education curriculum development and revision: the experience of Ferdowsi University of Mashhad. National Congress of Higher Education of Iran. Faculty of Education and Psychology. Mashhad Ferdowsi University. Period 1.
- Kaviani, H and Nasr, A (2016). Synthesis of the study of the challenges of the country's higher education curricula in the last decade and future solutions. *Bi-Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 7(13), 7-34.
- Kaviyani, M; Nasr, A; Sharif, A. and Mehrmohmadi, M. (2010). Requirements and social implications of responsive curriculum in higher education, a case study: Isfahan public universities. *Applied Sociology*, 21(2), serial number 76, 38-57.
- Khakbaz, A.; Mehrmohammadi, M. and Musapour, N. (2010). Examining the interdisciplinary curriculum in higher education from the perspective of how it changes at different levels of the curriculum. *Two Quarterly Journals of Higher Education Curriculum Studies*, 1 (2), 27-56.
- Kirkgoz, yasemin (2009): *challenge of developing and maintaining curriculum Innovation at higher education*. In www. Sciencedirect.com.
- Licari, FW., Chambers, DW. (2008). *Some paradoxes in competency-based dental education*. *J Dent Educ*, in press.
- Litwin, E. (2006). 'El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio'. *Revista Educación y Pedagogía*. XVIII (46): 25- 31.
- Maroufi, Y; Hosni, H. and Musapour, N. (2019). exploring the implemented curriculum of educational courses; A fundamental data theory. *Scientific Research Journal «Curriculum Studies»*: Iranian Curriculum Studies Association, 9(1), serial number 17, 75-112.
- Marsh, KJ (2008). Collaborative Research, Short, Edmond C. *Curriculum Studies Methodology*. (M. Mehr Mohammadi et al., translator). Tehran: Side.
- Mehrmohammadi, M. (2008). An analysis on the policy of reducing the concentration of lesson planning in Iran's higher education: necessities and opportunities. *Journal of Higher Education*, 1.(۳)
- Mennin, SP, Krackov, SK. (1998), 'Reflections on relevance', *resistance, and reform in medical education*. *Acad Med* 1998;73(9): S60-S64.
- Oliver, Shawn L. (2008). *Comprehensive curriculum reform as a collaborative effort of faculty and administrators in a higher education institution: A higher a case study based on grounded theory*. Unpublished Doctoral Dissertation. Kent State University.
- Sohrabi, B; Azami, A. and Yazdani, H. (2011). Pathology of research conducted in the field of Islamic management with a hybrid approach. *Public Administration Perspectives*, 1(6), 24-9.

- Strauss, A., and Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. Second Edition, London: Sage Publications.
- Swing SR. 'Assessing the ACGME general competencies: general considerations and assessment methods'. *Acad Emerg Med* 2002;9(11):1278-87.
- Taguma, M., and Feron, E. (2018). *DIRECTORATE FOR EDUCATION AND SKILLS EDUCATION POLICY COMMITTEE*, Future of Education and Skills 2030: Curriculum Analysis, Bridging curriculum design and implementation, 8th Informal Working Group (IWG) Meeting, 29-31 October 2018.
- Teichler, U. (2015) 'Higher education research in Europe. En: Curaj A. Liviu M. Pricopie R. Salmi J. Scott P. (eds). The european higher education area'. *Between critical reflections and future policies*. London. Springer.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- uploadedFiles/Public/Issues/Curriculum/CurriculumFeedbackReport.pdf
- Walker, Decker F. (2003), *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2nded.
- Yemeni Dozi Sorkhabi, M. (2014). *New approaches and perspectives in higher education*. second edition. Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies.
- Zaise, R. S (1976). *Curriculum Principles and foundations*. New York: Thomas. Y. Crowell Company.