www.edcbmj.ir e-ISSN: 2345-5284

Education Strategies in Medical Sciences (ESMS)

Journal homepage: www.edcbmj.ir/en e-ISSN: 2345-5284

Baqiyatallah University of Medical Sciences

The Consequences of Strategies Used By Professors in The Process of Changing The Intended Curriculum

Nadere Davatgar Badie[1], Yosef Adib [2*], Behnam Talebi [3], Zarin Daneshvar [4]

[1] *Faculty of Education & Psychology, Islamic Azad university, Tabriz, Iran*

[2] *Faculty of Education & Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran*
[3] *Faculty of Education & Psychology, Islamic Azad university, Tabriz, Iran*
[4] *Faculty of Education & Psychology, Islamic Azad university, Tabriz, Iran*

**Corresponding author: Faculty of Education & Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran, Corresponding Author, yousef_adib@yahoo.com*

Article Info

Keywords: *Change process, Consequences, Curriculum implementation, Foundation data theory, Higher education curriculum*

Abstract

Introduction: Curriculum is one of the most important elements of higher education, which should have the respective goals. This research was done with the purpose of revealing the consequences related to the strategies in the process of changing the intended curriculum used by the faculty members, with the approach of Foundation data theory approach.

Methods: The research participants were 20 members of working faculty. Targeted approach and theoretical sampling technique were used for sampling. The logic of data saturation was used for the adequacy of the sample size. The tools which is used for data collection are semi-structured individual interviews and field notes. So that the interviews who started with answering questions and it was targeted based on what the participants said. For determining the validity of the data in this research, it has been done by recording interviews and approval of the final descriptions by the participants and the researcher's angulation technique. After typing, the text of the interviews was transferred to MAXQDA 2020 software and coded. Coding based on the paradigm model of Corbin and Strauss (2008). It included three stages (open, axial and selective coding).

Results: The results showed that the resultingThe consequences of this process include Positive consequences with floors: (Advancement in technology acquisition and communication, Empowerment, Create transformation and achieve goals), Negative consequences included: (Obstacles of the university system, centralism, Failure to achieve the Optimal function) have been.**Conclusion:** According to the approach of implementing the intended curriculum by professors, some consequences are obtained. Faithful implementation leads to negative consequences and the closer we get to consistent implementation, positive consequences are obtained.This type of implementation is the most desirable type. Based on this approach, professors as active executors face the curriculum and change the program according to the context.

Copyright © 2020, Education Strategies in Medical Sciences (ESMS). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-27]

مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۸، شماره ۵، ۱۴۰۴
صفحات: ۴۴-۵۲

پیامدهای راهبردهای مورداستفاده اساتید در فرآیند تغییر برنامه درسی قصد شده

نادره دواتگر بدیع [۱]، یوسف ادیب [۲]*، بهنام طالبی [۳]، زرین دانشور [۴]

[۱] دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی تبریز، ایران
[۲] دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
[۳] دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران
[۴] دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

* نویسنده مسوول: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران، (نویسنده مسئول)،
ایمیل: yousef_adib@yahoo.com.

چکیده

مقدمه: برنامه درسی از مهم‌ترین عناصر آموزش‌عالی هستند که باید از مناسبت لازم در راستای اهداف مربوطه برخوردار باشند. این پژوهش باهدف آشکارسازی پیامدهای مربوط به راهبردهای مورداستفاده اساتید در فرایند تغییر برنامه درسی قصد شده با رویکرد نظریه داده‌بنیاد انجام‌یافته است.

روش‌ها: مشارکت‌کنندگان پژوهش به تعداد ۲۰ نفر از اعضای هیأت علمی شاغل بودند. برای نمونه‌گیری از رویکرد هدفمند و تکنیک نمونه‌گیری نظری استفاده شد. برای کفایت حجم نمونه از منطق اشباع داده‌ها استفاده گردید ابزار مورداستفاده برای جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه فردی از نوع نیمه‌ساختاریافته و یادداشت‌های عرصه بود. برای تعیین اعتبار داده‌ها در این پژوهش، از طریق ثبت مصاحبه‌ها و تأیید توصیف‌های نهایی توسط شرکت‌کنندگان و تکنیک زاویه‌بندی محقق استفاده گردید. متن مصاحبه‌ها پس از تایپ به نرم‌افزار MAXQDA 2020 منتقل شده و کدگذاری شدند. کدگذاری بر اساس مدل پارادایم اشتراوس و کوربین (۲۰۰۸) شامل سه مرحله (کدگذاری باز، محوری و گزینشی) بوده است.

یافته‌ها: پیامدهای حاصل از این فرایند شامل پیامدهای مثبت با طبقات: پیشرفت در دستیابی به تکنولوژی و ارتباطات، توانمندسازی، ایجاد تحول و تحقق اهداف و پیامدهای منفی شامل: موانع نظام دانشگاهی، تمرکزگرایی و عدم دستیابی به کارکرد مطلوب بوده است.

نتیجه‌گیری: با توجه به رویکرد اجرای برنامه درسی قصدشده توسط اساتید پیامدهایی حاصل می‌گردد. اجرای وفادارانه منجر به پیامدهای منفی و هر چه قدر به اجرای سازگارانه نزدیک می‌شویم پیامدهای مثبت حاصل می‌گردد. که این نوع اجرا مطلوب‌ترین نوع می‌باشد. بر اساس این رویکرد اساتید با عنوان مجریان فعال با برنامه درسی مواجه می‌شوند و برنامه را مطابق با شرایط زمینه تغییر می‌دهند.

واژگان کلیدی: اجرای برنامه درسی، برنامه درسی آموزش‌عالی، پیامد، فرایند تغییر، نظریه داده‌بنیاد

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-27]

مقدمه

جامعه یک نظام بوده و نهاد آموزش‌عالی و مولفه‌های آن را می‌توان یکی از مهم‌ترین عناصر این نظام به‌حساب آورد. از جمله مهم‌ترین عناصر آموزش‌عالی، برنامه‌های درسی هستند که بایستی از مناسبت لازم در راستای اهداف و وظایف و تحولات مربوطه برخوردار بوده تا بتوانند نقش مؤثر خود را ایفا کنند. پیامدهای چنین برنامه‌های درسی، دستاوردهایی مانند؛ بهبود کیفیت آموزشی تناسب آموزش با پیشرفت‌های علم و فناوری، عدالت آموزشی و انسجام در هماهنگی بین برنامه‌های درسی گوناگون و هماهنگی با شرایط زندگی هستند[۱]. برای دستیابی به پیامدهایی 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 موردمطالعه، یادگیری محتوا لازم است، به ایجاد تغییر در برنامه درسی قصد شده در عمل (اجرا) اقدام نمود که انجام این فرایند تغییر با خلاقیت اعضای هیئت‌علمی در ارتباط می‌باشد [۲].

مؤسسات آموزش‌عالی، برنامه درسی چندگانه‌ای را تجربه می‌کنند که می‌تواند در فهم بهتر حوزه برنامه درسی آموزش‌عالی کمک شایان توجهی کند. طبقه‌بندی‌های مختلفی از سطوح انواع برنامه درسی ارائه شده‌است که یکی از مشهورترین و معتبرترین الگویی که به تعیین حدود نظری یا مشکلات اجرایی دست‌اندرکاران برنامه درسی پرداخته، الگوی نظام آموزشی مدرسه‌ای کلاین (Klein's school educational system model) است که به معرفی سطوح مختلف آن پرداخته‌است. این سطوح هفت‌گانه عبارتند از: برنامه درسی ایده‌آل (Ideal Curriculum)، برنامه درسی اجتماعی (Social Curriculum)، برنامه درسی رسمی (Official Curriculum)، برنامه درسی مؤسسه‌ای (Institutional Curriculum)، برنامه درسی آموزشی (Instructional Curriculum)، برنامه درسی اجراشده (Operational Curriculum) و برنامه درسی تجربه‌شده (Experienced Curriculum)[۳]. در نظام آموزش‌عالی همچون نظام آموزش‌عالی ایران وقتی‌که ساختار برنامه درسی در سطح متمرکز تدوین و طراحی می‌شود، برای اجرای مؤمنانه، در اختیار اعضای هیأت علمی قرار می‌گیرد، پس در این حالت برنامه درسی مسلط بر آموزش دانسته می‌شود؛ بنابراین استاد در اجرای برنامه درسی فقط یک مجری است [۴]. برنامه‌های قصدشده خواه‌ناخواه، در پرتو شرایط ویژه محیطی اعم از امکانات و تجهیزات، ویژگی‌های دانشجویان، شامل علایق، استعدادها و پیشینه اطلاعاتی و همچنین دیدگاه‌ها، ذهنیت‌ها، باورها یا نظریه‌های ابرازشده و ابراز نشده اساتید و معلمان و توانایی‌ها و قابلیت‌های ایشان دستخوش تغییراتی می‌شوند که دامنه آن از تغییرات محدود شروع‌شده و تا آنجا که برنامه درسی را باید مصنوع معلم و محیط دانست، امتداد می‌یابد [۳]. با بی‌توجهی به حقایق ناظر، فاصله‌ای میان طراحی برنامه‌درسی قصدشده تا اجرا در نظام برنامه‌ریزی متمرکز ایجاد می‌شود. به‌عبارت‌دیگر در نظام‌های متمرکز برنامه‌ریزی درسی بایستی توجه شود که اجرای برنامه‌های درسی استاندارد و یکنواخت به‌گونه‌ای که با برنامه درسی قصدشده تطابق و همخوانی داشته‌باشد، تصوری خلاف واقع است. به‌عبارت‌دیگر در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی به ظاهر متمرکز، نوعی ساده‌اندیشی نسبت به آنچه در عمل و اجرا اتفاق می‌افتد وجود دارد و به شکل‌های مختلفی که برنامه درسی استاندارد در جریان اجرا به خود می‌گیرد، توجه کافی نمی‌شود [۳]. از دیدگاه مهر محمدی، منشأ بسیاری از آفت‌ها، آسیب‌ها و شکست‌هایی را که نظام آموزش‌عالی از آن رنج می‌برد باید در این طرز تفکر جستجو کرد[۳].

مبحث تغییر برنامه درسی، یکی از مفاهیم متأخر این حوزه است که از دهه ۱۹۷۰ مطرح شد. تری کارسون (Carson) با طرح نظریه هویتی در باب تغییر برنامه درسی به‌نقد نظریه فولن (Fulen) پرداخته‌است. در حقیقت، می‌توان گفت نظریه کارسون، به ابعاد مغفول دیدگاه فولن ناظر است و مکمل آن است [۵]. اجرای ناموفق برنامه درسی قصد شده باعث ایجاد پیامدهایی چون نادیده گرفتن موضوع تجربه‌های انسانی و ابتکار و خلاقیت فردی می‌شود. اعضای هیأت علمی در اجرا نقش مجری را دارند و از میزان درگیری عاملان ذی‌نفع در مراحل مختلف برنامه، به‌خصوص در اجرا کاسته می‌شود [۶]. بنابراین شرط لازم برای تحقق اهداف آموزشی، رسیدن به پیامدهایی همچون، بهینه‌سازی کیفیت برنامه‌های درسی می‌باشد. برنامه‌های درسی که ثابت باشند محکوم به مرگ خواهند بود.

. به عقیده شوبرت (Schubert) ساخت و تولید یک برنامه درسی قصد شده منطقاً در چارچوب نظریه یا ایدئولوژی حاکم بر نظام تعلیم و تربیت یک کشور صورت می‌پذیرد. این نوع برنامه‌ها باید به‌گونه‌ای باشند که معیارها و شاخص‌های اصلی، نظیر موارد ذیل در ساخت و تولیدشان مد نظر قرار بگیرند: فلسفه تعلیم و تربیت (Philosophy of Education)، نظریه‌های یادگیری (Learning theories)، نیازهای یادگیرندگان (Learner needs)، دیدگاه متخصصان (Experts' point of view) و شرایط سیاسی، اقتصادی و اجتماعی (Political, economic and social conditions)[۷]. یکی از مهم‌ترین چالش‌های نظام‌های آموزش‌عالی در بسیاری از ممالک جهان دستیابی به پیامدهایی است که حاصل تغییر و بهسازی مداوم برنامه‌های درسی

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-27]

دانشگاهی می‌باشد به‌گونه‌ای که بتوانند فارغ‌التحصیلان را تربیت کنند که نسبت به نیازهای جامعه و مؤسسات موجود در آنها پاسخ‌گو باشند و در عین حال از تحولات علمی و تکنولوژیکی نیز بهره شایسته‌ای برده باشند [۸]. از ضرورت‌های دیگر فرایند تغییر این است که عمل یا اجرای برنامه درسی (برنامه درسی تجربه‌شده)، تأثیرات و پیامدهای مثبت و منفی فراوانی بر طیف گسترده‌ای از گروه‌های جانبی به‌غیراز خود یادگیرندگان دارد. بسیاری از چیزهایی که یادگیرندگان تجربه می‌کنند، تأثیرات آشکار و نهان بر دانش، توانش و نگرش افراد خارج از نظام آموزشی نظیر والدین، اعضای خانواده، همسالان در محیط زندگی و حتی همکاران برای یادگیرندگان بزرگ‌سال در نظام آموزش‌عالی دارد [۴].

به همین دلیل آموزش‌عالی نیز در طول زمان اهداف و رسالت‌های متعددی را بر عهده داشته است. رسالت اصلی دانشگاه‌ها همانا پرورش نیروی انسانی، اشاعه علم، ایجاد خلاقیت‌ها و ابتکار و نوآوری بوده است [۹].

بر اساس بررسی‌های صورت‌گرفته، علی رغم پژوهش‌های متعدد در حوزه برنامه درسی آموزش‌عالی و حتی تغییر آن، پژوهشی که بتواند فرایند تغییر برنامه درسی و دستاوردهای حاصل از آن را در سطح عملیاتی و اجرا نشان دهد، انجام نپذیرفته است و این حوزه از این نظر با فقر مواجه است. دستیابی به این پیامدها حاصل کشف عواملی است که تابع ادراکات، فهم و تجربه زیسته اساتید از موقعیت‌های خاص یاددهی–یادگیری است و به متصدیان نظام آموزش‌عالی و به‌ویژه زیر نظام برنامه‌ریزی درسی کمک می‌کند که نسبت به این تغییر هوشیار بوده و در تصمیم‌گیری‌ها از جمله تدوین دوره‌های آموزشی آن را لحاظ نمایند. لذا محقق در این تحقیق با توجه به مسائل و مطالب ارائه‌شده در زمینه اجرا، به‌دنبال دستاوردهایی است که نتیجه ایجاد تغییر در برنامه درسی قصدشده توسط اعضای هیئت علمی می‌باشد و به‌عبارتی هدف از انجام این تحقیق دستیابی به پاسخ این سؤال است که فرآیند تغییر در برنامه درسی قصدشده در اجرا توسط اعضای هیئت‌علمی چه پیامدهایی به‌دنبال دارد؟

روش

پژوهش حاضر کشف و شناسایی پیامدهای حاصل از اجرای راهبردهایی بوده است که از فرایند تغییر در اجرای برنامه درسی قصدشده در کلاس درس توسط اساتید ایجاد گردیده‌است. این تحقیق با رویکرد کیفی و به‌روش نظریه‌ی داده‌بنیاد در طرح سیستماتیک نظام‌مند و با استفاده از فرایند کدگذاری مبتنی بر نظام اشتراوس و کوربین(۲۰۰۸) (Corbin & Strauss) انجام شده‌است[۱۰]. لازم به ذکر است که این پژوهش بخشی از تحقیقی است که به‌دنبال کشف و کاوش عوامل و مولفه‌های تأثیرگذار بر برنامه درسی قصدشده در اجرا توسط اعضای هیأت علمی بوده است. دلیل استفاده از روش داده‌بنیاد در این پژوهش این بود که مدلی برای تبیین فرایند تغییر برنامه درسی قصدشده در اجرا وجود نداشته است و به‌کارگیری این روش پژوهش می‌تواند چنین چارچوبی را فراهم آورد. در روش داده‌بنیاد الگو مستقیماً از داده‌هایی استخراج می‌شود که در جریان پژوهش به‌صورت منظم گردآوری و تحلیل‌شده‌اند. مدل پارادایمی شامل عوامل زمینه‌ای، راهبردها و پیامدهای حاصل از به‌کارگیری راهبردها در زمینه اجرا است. که در این پژوهش کشف و شناسایی پیامدهای راهبردها مدنظر بوده است. مدل پارادایم در فایل ضمیمه نمایش داده‌شده‌است. در روند پژوهش حاضر از مصاحبه‌ی عمیق با رویکرد نیمه ساختارمند برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. برخی از ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان مطابق جدول ۱ نشان داده‌شده‌است.

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

متغیر	مقدار
میانگین سن	۴۴.۱ (۳۴ تا ۵۸ سال)
میزان تحصیلات	دکترای تخصصی
میانگین سابقه فعالیت	۱۷.۴۵ (۴ تا ۲۸ سال)
رتبه	استاد(۵٪)، دانشیار(۵۰ ٪)، استادیار(۳۰٪)، مربی(۱۵٪)
جنسیت	۵ نفر زن، ۱۵ نفر مرد

در روش انتخاب مشارکت‌کننده‌ها، الگوی ارائه‌شده توسط اشتراس کوربین(۲۰۰۸) (Corbin & Strauss) مبنای کار قرار گرفت. معیارهای انتخاب اعضای نمونه، استادان دانشگاه‌های آذربایجان شرقی عمدتاً از شهر تبریز بودند. به‌طوری‌که این عمل شامل نمونه‌گیری نظری از افرادی بود که سرشار از اطلاعات در مورد هدف تحقیق بودند بر اساس این ویژگی‌ها ابتدا مشارکت‌کننده‌ها به‌صورت هدفمند انتخاب شدند. بدین‌منظور با توجه به نوع تخصص، اعضای هیئت‌علمی در عرصه تحقیق، به‌عنوان مشارکت‌کنندگان اولیه انتخاب شدند. محقق پس از انجام مصاحبه‌های اولیه و تحلیل هم‌زمان آن‌ها و شکل‌گیری طبقات و جهت تکمیل ویژگی‌ها و ابعاد آن‌ها به‌سمت نمونه‌های گوناگون و متفاوت از یکدیگر متمایل شد پس افرادی

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-27]

را انتخاب نمودند که طبقات موردنظر را توسعه دهند؛ بنابراین نمونه‌گیری نظری در پیش گرفته شد. خاتمه زمان مصاحبه نیز اشباع نظری در هر مقوله در نظر گرفته شد تا دریابد که تحت چه شرایطی مقوله‌ها پایدار می‌شوند یعنی روند جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل و مقایسه مداوم تا زمانی ادامه یافت که مفهومی جدید، مقوله، بعد، ویژگی یا خصوصیت جدیدی، طبقه‌ای جدیدی به طبقات اضافه نمی‌شد و روابطی جدید به اجزای پارادایم داخل هر طبقه و یا بین طبقات نیز اضافه نمی‌شد. بنابراین محقق به این نتیجه دست‌یافت که مصاحبه‌ها و وسعت مشاهده‌ها به‌حد اشباع نظری رسیده است. پس در این مرحله جمع‌آوری داده‌ها متوقف شد. قبل از مصاحبه در مورد موضوع، هدف تحقیق، روند کار، رعایت اصول اخلاقی و سرّی بودن هویت‌شان و... به افراد نمونه توضیح داده شد. به‌دلیل درخواست افراد شرکت‌کننده در مصاحبه مبنی بر مخفی بودن هویت‌شان از ذکر نام و مشخصات آنها در این پژوهش خودداری شد. ابزار مورداستفاده برای جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه فردی از نوع نیمه ساختاریافته و یادداشت‌های میدانی بود.

در تحلیل مرحله‌ای یافته‌ها با استفاده از تکنیک‌های تحلیلی (۲۰۰۸) مفاهیم به‌عنوان واحد تحلیل در سطوح متن کل مصاحبه، پاراگراف، عبارت و جملات مورد توجه قرار گرفتند. عبارات و نظرات مصاحبه‌شونده ضبط‌شده و پس از اتمام جلسه، کلمه به کلمه و خط به خط به‌صورت مکتوب پیاده شدند. به‌منظور رعایت نکات اخلاقی قبل از شروع مصاحبه، فرد شرکت‌کننده از هدف انجام طرح و مصاحبه آگاه شد و با رضایت از حضور در پژوهش، مصاحبه انجام و ضبط گردید. برای تعیین اعتبار داده‌ها در این پژوهش، از روش ثبت مصاحبه‌ها و تأیید توصیف‌های نهایی توسط شرکت‌کنندگان و تکنیک زاویه‌بندی استفاده گردید. متن مصاحبه‌ها پس از تایپ به نرم‌افزار MAXQDA 2020 منتقل‌شده و کدگذاری شدند. کدگذاری بر اساس مدل پارادایم اشتراوس و کوربین شامل سه مرحله بوده است. کدگذاری باز: آن بخش از تحلیل است که شامل شکستن داده‌ها و اختصاص برچسب‌های مفهومی به آن‌ها و پدید آمدن طبقات است که نام‌گذاری و مقوله‌بندی می‌شود و کدگذاری محوری: فرایند مرتبط کردن مقولات فرعی به مقولات اصلی‌تر که در آن طبقات به همدیگر ارتباط داده می‌شوند و عناصر پارادایم مشخص می‌شود، کدگذاری گزینشی: کدگذاری محوری را در سطحی بالاتر و انتزاعی‌تر.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل پارادایم (۲۰۰۸) از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت پذیرفت. ابعاد پارادایم کدگذاری یعنی زمینه‌ها، راهبردها (کنش‌های متقابل) و پیامدها مشخص شدند که در این پژوهش صرفاً نتایج مربوط به پیامدها ارائه گردیده‌است. واحد اصلی تحلیل برای کدگذاری باز مفاهیم بودند. بعد از مفاهیم اقدام به استخراج مقوله‌ها شد که مقوله‌ها در مقایسه با مفاهیم انتزاعی بوده و سطحی بالاتر را نشان دادند. پس با فرایند کدگذاری باز و طبقه بندی مفاهیم بر اساس ویژگی‌های مشترکشان، مقوله‌ها شکل گرفتند. در انجام فرایند کدگذاری ۹۳ مفهوم برای طبقه مربوط به پیامدها مشخص گردید که با ادغام مقوله‌هایی که از نظر مفهومی با یکدیگر مشابه بودند، ۱۷ مقوله فرعی به‌صورت دسته‌هایی که حول محور مشترکی به یکدیگر مربوط می‌شوند، شکل گرفت. سپس با ادامه این فرایند ۷ مقوله کلان و در پایان طی کدگذاری انتخابی دو مقوله اصلی پیامدهای مثبت پیامدهای منفی مشخص شدند. پیامدهای مثبت با ۴ زیر طبقه: پیشرفت در دستیابی به تکنولوژی و ارتباطات، توانمندسازی، ایجاد تحول و تحقق اهداف و پیامدهای منفی با ۳ زیر طبقه موانع نظام دانشگاهی، تمرکزگرایی و عدم دستیابی به کارکرد مطلوب طبقه‌بندی شده‌اند این یافته‌ها در جدول شماره دونمایش‌داده‌شده است. همچنین جدول فراوانی مقولات نمونه‌ای از کدگذاری باز و مدل پارادایم در فایل ضمیمه نمایش داده‌شده‌است.

جدول ۲: طبقات و زیر طبقات پیامدهای فرایند تغییر در برنامه درسی قصد شده در اجرا

طبقات اصلی	زیر طبقات	ویژگی‌ها	طیف
پیامد مثبت	پیشرفت در دستیابی به تکنولوژی و ارتباطات	ارتباطات الکترونیکی: کاربرد تکنولوژی	ضعیف تا قوی
		راحتی آموزش: اشتیاق و ترغیب دانشجو در یادگیری	کم تا زیاد
	توانمند سازی	توانمند سازی اساتید: ارتقا تخصصی اساتید، سازگاری مداوم تغییر با سازمان، مشوق مشارکت اساتید در تدریس، واگذاری قدرت و اختیار برنامه‌ریزی درسی به اساتید و دانشگاه‌ها، سازگاری به تغییر در محیط علمی	کم تا زیاد

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-27]

		توانمند سازی دانشجو مبتنی بر نیاز: هم افزایی علمی، به‌روزرسانی آموزشی، تقویت متقابل و اثرپذیری خودکارآمدی، خلاقیت	ضعیف تا شدید
	ایجاد تحول	تحول در برنامه درسی: کنترل منابع، آشنایی با منابع جدید، طراحی برنامه درسی مبتنی بر نیاز	سازگار تا ناسازگار
		تحول در بینش فرهنگی: هم‌بستگی فرهنگی، توجه به دانش بومی	محدود تا وسیع
	تحقق اهداف	رشد تحقیقات: دستیابی به یافته‌های علمی جدید، تغییرات منجر به ایجاد نوآوری، جستجو و مطالعه مقالات جدید، فعالیت خروجی‌های جدید براساس عناوین جدید و رساله‌های جدید	مطلوب تا نامطلوب
		موفقیت در دستیابی به دانش جدید: آشنا شدن با نظریه‌ها با تئوری‌ها با مفاهیم جدید، دسترسی به دانش یا فهم جدید	
		موفقیت در ادامه‌تحصیل: هموار ساختن راه برای ادامه‌تحصیل، موفقیت در آزمون کارشناسی‌ارشد	موفق تا ناموفق
		اشتغال: جذب شدن دانشجوی باسواد در جامعه با وجود بحران موقعیت شغلی، کارایی بیشتر در ورود به بازار کار، موفقیت دانشجو در آزمون استخدامی، آماده کردن افراد برای اشتغال	موفق تا ناموفق
پیامد منفی	موانع نظام دانشگاهی	عدم رضایت حرفه‌ای: تزلزل جایگاه شغلی اساتید، عدم ارتقا شأن و منزلت اساتید	ضعیف تا شدید
		بی‌انگیزگی: تزلزل شخصیتی	
	تمرکز گرایی	ناسازگاری فرهنگی: عدم اعمال تغییر در برنامه‌های مربوط به آداب و رسوم، عدم اعمال تغییر در برنامه‌های مربوط به میراث‌فرهنگی، نژادپرستی فرهنگی	تمرکز تا عدم تمرکز
		عدم واگذاری قدرت برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه و اساتید: تربیت دانشجویان مطیع، نداشتن دستاورد، کاهش اثر بخشی	
		عدم توزیع قدرت و اختیار به اساتید: عدم خلاقیت در دانشجو، عدم واگذاری تهیه منابع، عدم دسترسی به دانش و منابع جدید	
	عدم دستیابی به کارکرد مطلوب	افت شدید دانشجویان: عدم ارتقا علمی دانشجویان، لطمه به تحصیلات تکمیلی، عدم توسعه شایستگی‌های جدید، عدم صرفه‌جویی در زمان	توانایی تا ناتوانی
		ناتوانی جذب در بازار کار: عدم دستیابی به مهارت‌ها، عدم آمادگی حضور در بازار کار، ناسازگاری اجتماعی	

پیامدهای مثبت

پیامدهای مثبت شامل پنج طبقه می‌باشد: پیشرفت در دستیابی به تکنولوژی و ارتباطات، توانمندسازی، ایجاد تحول و تحقق اهداف.

پیشرفت در دستیابی به تکنولوژی و ارتباطات در حقیقت حاصل به‌کارگیری فرایند ایجاد ارتباط با کیفیت و تکنولوژیکی با اجرای نیمه سازگارانه در برنامه درسی قصدشده هست یکی از مدرسین تجربه‌ی خود را به این صورت بیان کرده است: "رسانه‌ها حالا کار را راحت کرده‌اند این مطلبی که به‌سختی می‌توانستیم به دانشجو یاد دهیم حالا با کمک رسانه به‌راحتی می‌توانیم آن را آموزش دهیم "[۱۵]

توانمندسازی در حقیقت حاصل به‌کارگیری فرایند نوآوری در آموزش است. رسیدن به توانمند سازی، در حقیقت جستجوی توانمندسازی اساتید در اجرای برنامه درسی و به‌تبع آن توانمند سازی دانشجو مبتنی بر نیازشان است. یکی از مدرسین دانشگاه دریافت خود از این فرایند را این‌طور بیان کرده‌اند: "با مخاطبین و علاقه مخاطبین پیش برویم فضای عالی و باکیفیت و کمیت حاصل می‌شود و موضوعات درست روی نیازهای جامعه و مخاطبین متمرکز شود " [۹]

ایجاد تحول، منوط به اجرای فعالیتهای‌ی همچون نوآوری در نظام دانشگاهی و به‌روزرسانی برنامه درسی می‌باشد که باعث ایجاد تحول در برنامه درسی و تحول در بینش فرهنگی می‌شود. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه به‌صورت زیر ابراز عقیده کرده هست: "نتیجه، تغییر مثبت یا منفی باشد فرهنگ هم عوض می‌شود و بستگی به شرایط یا وضعیت دارد، مانند؛ انعطاف ماهیت آموزش‌عالی، قابلیت و خبرگی شخص مجری برنامه درسی و... ". [۱]

تحقق اهداف، مرهون به‌کارگیری فرآیندهایی مانند؛ نوآوری در نظام دانشگاهی، فعالیت‌های انعطاف‌پذیر در آموزش، پویش

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-27]

نظام‌مند در دانشگاه و به‌روزرسانی برنامه درسی می‌باشد که می‌توان به دستاوردهای مهمی مانند؛ رشد تحقیقات، موفقیت در دستیابی به دانش جدید، موفقیت در ادامه‌تحصیل و اشتغال دست‌یافت. گروه نمونه نظرات خود را در این طبقه به این‌گونه جمع‌بندی و بیان کرده‌اند: " وقتی دانشجو در آزمون استخدامی شرکت می‌کند؛ مثلاً آزمون استخدامی آموزش‌وپرورش وقتی وارد مدرسه می‌شود بالطبع کارایی‌اش بیشتر می‌شود. "[۱۶]

پیامدهای منفی

پیامدهای منفی شامل سه طبقه می‌باشد: موانع نظام دانشگاهی، تمرکزگرایی و عدم دستیابی به کارکرد مطلوب.

موانع نظام دانشگاهی از جمله دستاوردهایی است که بر اثر اجرای وفادارانه برنامه درسی توسط اعضای هیأت علمی در کلاس درس ایجاد می‌شود که منجر به تزلزل جایگاه شغلی اساتید، عدم ارتقا شأن و منزلت اساتید می‌شود. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه به‌صورت زیر ابراز عقیده کرده هست :" در دانشگاه‌های ما این واقعیت هست که استادها از لحاظ جایگاه، حقوق و دستمزد تفاوتی ندارند و منجر به بی‌انگیزگی می‌شود. بی انگیزگی در اساتید باعث نابودی در سیستم می‌شود (همان آنتروپی) ".[۳]

تمرکزگرایی با اجرای وفادارانه برنامه درسی قصدشده توسط اعضای هیأت علمی در کلاس درس حادث می‌گردد. دستاوردهای چنین چالش‌هایی، ناسازگاری فرهنگی، عدم واگذاری قدرت برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه و اساتید، عدم توزیع قدرت و اختیار به اساتید است. نمونه‌هایی از اظهارات مصاحبه‌شوندگان در این خصوص در ذیل آورده شده‌است: " در آموزش‌عالی مقطع کارشناسی پایه هست اگر درست اجرا نشود در ارشد و دکتری هم دانشجو لطمه می‌بیند آن دانشجوهایی که کارشناسی را قوی خواندند در ارشد و دکتری هم خوب پیشرفت می‌کنند؛ چون از پایه قوی هستند."[۷]

" تمرکزگرایی در برنامه درسی می‌تواند باعث کاهش سطح آموزشی دانشجویان شود و آموزش در رشته‌ای تخصصی متناسب با نیازها و الزامات آن تخصص نباشد و اهداف برنامه درسی رشته و درسی خاص محقق نشود یا با تغییر راهبردها امکان دارد که راهبردهای جدید تضمین‌کننده دستیابی به اهداف نباشد یا تغییر می‌تواند محدودیت‌های زمانی و همچنین زمان‌بندی اجرای برنامه را تغییر دهد "[۱۴]

دستاورد عدم دستیابی به کارکرد مطلوب، نتیجه اجرای رویکرد وفادارانه برنامه درسی به‌صورت ناقص می‌باشد. که منجر به می‌توان با افت شدید دانشجویان در فرآیند آموزش و نهایتاً ناتوانی جذب در بازار کار می‌شود. " وقتی تغییراتی رو اجرا می‌کنیم حتی پیامدهای منفی در بعد مهارتی برای دانشجو ایجاد می‌شود بعدها اینها وارد جامعه کار می‌شوند با شکست مواجه می‌شوند... "

بحث

در پژوهش حاضر فرایند شکل‌گیری تغییر در برنامه درسی قصد شده باتوجه‌به عوامل زمینه‌ای دخیل در آن، نتایج و پیامدهای ارزشمندی به‌دنبال داشت. به‌طوری‌که این نتایج و پیامدها در اجرا به دو نوع مثبت و منفی دسته‌بندی می‌شود.

پیامدهای مثبت با ویژگی‌های پیشرفت در دستیابی به تکنولوژی و ارتباطات، توانمند سازی، ایجاد تحول و تحقق اهداف می‌باشد.

پیشرفت در دستیابی به تکنولوژی منوط به ارتباطات الکترونیکی و راحتی آموزش است. بدین ترتیب که کاربرد تکنولوژی، باعث تغییر و تحول، اشتیاق و ترغیب دانشجویان در یادگیری می‌گردد. بسیاری از پژوهش‌ها به بررسی تأثیر تکنولوژی‌های جدید بر فرایندهای آموزش تأکید کرده‌اند وادووپس، وناوردز و ایارل [۱۱]؛ سی چونگ کونگ[۱۱] و ایگباریا [۱۱]،در تحقیقی با عنوان" تأثیر تکنولوژی‌ها بر طراحی برنامه درسی و شکل‌گیری برنامه درسی آنلاین" درستی این مطلب را تأیید می‌کند.

ایجاد تحول منجر به تحول در برنامه درسی و تحول در بینش می‌شود. فتحی واجارگاه و همکاران [۹] در بیان درستی این مطلب معتقد است روابط اجتماعی می‌تواند واقعیت‌های موجود را تغییر دهد یا تثبیت کند که این روابط موجب خلق فرهنگ، ساختار و افراد جدید می‌شود.امراله، خدایی، حکیم زاده، نیلی احمدآبادی [۱۲]، در پژوهشی با عنوان «بررسی عوامل مؤثر در اجرای تغییر برنامه‌های درسی مؤسسات آموزش‌عالی» و نظری، جمالی تازه کند، زمانی منش [13]، درستی مطالب ذکر شده را تأیید نمودند.

دستاورد توانمند سازی، در حقیقت جستجوی توانمندسازی اساتید در اجرای برنامه درسی و به‌تبع آن توانمند سازی دانشجو مبتنی بر نیازشان است. درستی این مطلب را گرانویلد[۱۴] تأیید می‌کند و معتقد است که ویژگی‌های نوآوری، ویژگی‌های فردی و زمینه‌های سازمانی بر نگرش اعضا هیئت‌علمی تأثیر دارد و این نگرش منجر به استفاده واقعی با شدت و تنوع متفاوت در اجرا می‌گردد. نتایج تحقیقات ذاکری [۱۵] ، هاردمن، داچی، لوئیس و آیزور[۱۶]، حیدری فرد و همکاران [۱۷] تحقیقی با عنوان «بررسی ارتباط بین ابعاد جو سازمانی و میزان پذیرش نوآوری برنامه درسی» با یافته‌های پژوهش همسو می‌باشد.

تحقق اهداف، می‌تواند به‌عنوان یکی دیگر از دستاوردهای مهمی از فرایند تغییر در برنامه درسی قصدشده باشد که شامل ویژگی‌هایی مانند؛ رشد تحقیقات، موفقیت در دستیابی به دانش جدید، موفقیت در ادامه تحصیل و اشتغال است.. محمد

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-27]

شفیع و همکاران[۱۸] در تحقیقی نشان دادند که عدم توجه به نیازسنجی از بخش‌های جامعه در تهیه و تدوین برنامه درسی، عدم تطابق رشته‌های دانشگاهی با بازار کار، کاربردی نبودن محتوای رشته‌های تحصیلی موجود می‌باشد.. پالامیدسی، گروستیاگا، سواسنبر [۱۹] در پژوهشی با عنوان «مطالعات انجام شده در اروگوئه در مورد اصلاحات برنامه درسی» که انجام دادند، نتیجه گرفتند که اصلاحات برنامه‌های درسی موجب پیشرفت بهتر فارغ التحصیلان گردیده‌است .یافته‌های این تحقیق با نتایج پژوهش معروفی، حسنی و موسی‌پور [۲۰]، نظری، جمال تازه کند و زمانی منش و یوزباشی[۱۳]، خسروی [۲۱]، ذاکری [۱۵]، کرمی، و قاری [۲۲]، لاکهارت [۲۳]، نیلی احمدآبادی و همکاران [۱۲] و گارات [۲۴] همسو می‌باشد.

دستاورد موانع نظام دانشگاهی از جمله پیامدهای منفی است که از زیر طبقات عدم رضایت حرفه‌ای و بی‌انگیزگی تشکیل شده‌است. هیرش [۹] بیان می‌کند پیشرفت در شغل و حرفه یکی دیگر از عوامل پذیرش نوآوری توسط اساتید است، که غیر همسو با پیامد عدم رضایت حرفه‌ای و بی‌انگیزگی اساتید است. مولکین، چاپمن، دیجیگر و لئو [۹] معتقدند مدیران باید کارکنان و اساتید را در فرایند تصمیم‌سازی مشارکت دهند و منابع مناسب و مرتبط را مهیا نمایند که غیر همسو با پیامد تمرکزگرایی است.

تمرکزگرایی شامل ویژگی‌هایی مانند ناسازگاری فرهنگی، عدم واگذاری قدرت برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه و اساتید، عدم توزیع قدرت و اختیار به اساتید است. نتایج تحقیقات استکاتر و دیگران [۹] و تحقیق و انگ و چنگ[۱۲] در پژوهشی با عنوان «بررسی نوآوری برنامه‌ای درسی در دانشگاه‌های معروف چین» همسو با نتایج پژوهش حاضر بود.

دستاورد عدم دستیابی به کارکرد مطلوب را می‌توان با افت شدید دانشجویان در فرآیند آموزش و نهایتاً ناتوانی جذب در بازار کار تعریف کرد. کرمی، فتاحی [۱۹]، در پژوهشی نشان دادند که عدم توجه به نیازسنجی از بخش‌های جامعه در تهیه و تدوین برنامه درسی، عدم تطابق رشته‌های دانشگاهی با بازار کار از مهم‌ترین چالش‌های نظام برنامه درسی موجود بیان می‌کند.

از این رو با توجه به یافته‌های این تحقیق پیشنهاد می‌شود که دوره‌های آموزشی برای اساتید به‌ویژه جدید الاستخدام طراحی و اجرا گردد. نتایج پژوهش نشان داد اساتید به هر شکلی (محدود تا وسیع) برنامه را تغییر می‌دهند، لذا پیشنهاد می‌شود بخشی از اختیارات تغییر برنامه درسی به خود اساتید واگذار گردد (تمرکززدایی). به‌طور خاص، مطالعات مبتنی بر شواهد بیشتری در رابطه با مقطع‌های جداگانه دانشجویان در آموزش‌عالی، در زمینه ایجاد فرآیند تغییر در برنامه درسی قصدشده و پیامدهای حاصل از آن مورد نیاز است و باید در مورد آنچه که در ایجاد یا شکل‌گیری فرآیند تغییر در برنامه درسی قصدشده و پیامدهای حاصل از آن مؤثر است، تحقیق شود. پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی رابطه اجرای برنامه درسی بر اساس اجرای نیمه سازگارانه با پیامد رشد تحقیقات مورد بررسی قرار گیرد. از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به فقدان پژوهش‌های مشابه برای مقایسه نتایج اشاره کرد. از آنجا که این مطالعه با روش کیفی، از اولین تحقیق پژوهشگر بود، لذا به‌علت کمبود دانش و مهارت در انجام مصاحبه، تحلیل داده‌ها، به‌ویژه در مصاحبات اولیه، از محدودیت‌هایی بود که سعی شد با راهنمایی و هدایت اساتید تا حدودی کنترل گردد. از طرفی به‌علت شیوع بیماری کرونا، تداوم این شرایط به‌مدت طولانی، برخی از مصاحبه‌ها به‌صورت غیرحضوری برگزار گردید.

نتیجه‌گیری

به‌طورکلی نتایج پژوهش نشان داد که اساتید با اجرای برنامه‌های درسی، پیامدهایی با انواع مثبت یا منفی حاصل می‌گردد که می‌توان آن را به‌صورت طیفی از تغییر برنامه درسی در نظر گرفت. این طیف شامل تغییر محدود تا وسیع که در یک انتها پیامدهای مثبت و در انتهای دیگری پیامدهای منفی قرار دارند. اجرای وفادارانه منجر به پیامدهای منفی و هر چه قدر به اجرای سازگارانه نزدیک می‌شویم پیامدهای مثبت حاصل می‌گردد. که این نوع اجرا مطلوب‌ترین نوع می‌باشد. بر اساس این رویکرد اساتید با عنوان مجریان فعال با برنامه درسی مواجه می‌شوند و برنامه را مطابق با شرایط زمینه تغییر می‌دهند

ملاحظات اخلاقی

این تحقیق یک مرور نظام‌مند بود و تمامی منابع به‌صورت کاملاً قانونی و با رعایت حق نشر بارگیری و استفاده‌شده‌اند. همچنین این تحقیق با کد ۱۶۲۲۸۶۱۸۸ در دانشگاه آزاد اسلامی تصویب شده‌است.

تضاد منافع

این مطالعه بدون حمایت مالی سازمانی انجام‌گرفته است.

سپاسگزاری

این تحقیق در راستای رساله دکتری در دانشگاه آزاد اسلامی تبریز انجام یافته است و دانشگاه آزاد اسلامی از این تحقیق حمایت

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-27]

کرده است. جا دارد از زحمات بخش پژوهشی دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی سپاس‌گزاری کنیم.

منابع

1. Elmore R.F. local school districts and instructional improvement. The keys to effective schools:Educational reform as continuous improvement. 2007: 189-200.
2. Yemeni Dozi Sorkhai M. Higher education development planning. Tehran: Organization for Studying and Compiling Humanities Books of Universities (Samet), Humanities Research and Development Institute; Higher Education Research and Planning Institute. 2018. [Persian].
3. Mehrmohammadi M. Curriculum: perspectives, approaches and perspectives. Tehran: Samt.2021. [Persian].
4. Fathi Vajargah K. Musapour N. Yadgarzadeh G. Higher education curriculum planning. Tehran: Mehraban Publishing Institute. 2018. [Persian].
5. Asadian C, Piri M, Saadat Far R. Effective teaching in higher education based on professors' professional experiences and its relationship with self-reported teaching. Bi-Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies. 2017: 8(1): 113-134. [Persian].
6. Safai N. Zarei I. Samavi S. A.(). Designing and validating a curriculum model based on creative thinking skills for primary school students. Journal of Education Technology, 2021:15(3). 2021: Serial Number 5: 579-590. [Persian].
7. Schubert W H.Curriculum reform, Retrieved in 2018 from http://www.project2061.org/publication/designs/online/pdfs/reprints/2 schubt.pdf.2018.
8. Sadeghi A. Hedayati A. Mithaq Yafar E. Identification of areas, dimensions and quality indicators of Iran's teacher training system. Quarterly research in teacher training. 2017: 1(2).
9. Fathi Vajargah K, Maleki H, Khosravi M. Curriculum innovations in action. Tehran: Khorsandi.2015. [Persian].
10. Schubert W H.Curriculum reform, Retrieved in 2018 from http://www.project2061.org/publication/designs/online/pdfs/reprints/2 schubt.pdf.2018.
11. Hanımoğlu E. The Impact Technology Has Had on High School Education over the Years. World Journal of Education.2018: 8(6).
12. Amrullah H, Khodayi I, Hakimzadeh R, Nili Ahmedabadi M. 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. 2019:9(18): 159-173. [Persian].
13. Zamani Manesh H, Jamali Tashe Kand M, Nazari R.) Investigating factors affecting the internationalization of medical science education from the point of view of academic staff members of Shahed Beheshti University of Medical Sciences. Research in medical science education. 2018:10(2): 38-45. [Persian].
14. Mir Kamali S M, Lotfi A, Babaei, M M. The relationship between knowledge sharing and orientation to organizational innovation in Amol University of New Technologies. Scientific studies. 20184(14: 83-98. [Persian].
15. Zakari S, Momeni Mehmoui H. Investigating the relationship between the degree of adaptation of professors' curricula to the quality of learning experiences and students' academic performance. Two quarterly studies of higher education curriculum. 2018: 9 (18): 175-200. [Persian].
16. Nikkhah M, Liaqtdar M J. Examining the quality of implementation of the new curriculum of primary education of Farhangian University; Case study: Chaharmahal and Bakhtiari province. Bi-quarterly journal of research in teacher training, published. 2017:1(3). [Persian].
17. Heydari Fard R, Agha Mohammadi M, Sadr A. The relationship between transformational leadership style and the amount of elementary school teachers' use of electronic teaching with the mediating role of organizational transparency. Journal of New Developments in Psychology. Educational Sciences and Education.2022:5(23). [Persian].
18. Mohammad Shafi M, Nistani M R, Mirshah Jafari S I, Taqvai V. Evaluation of curriculum quality in skill training. New Educational Approaches. 2020: 15 (1), Serial Number 31: 79-102. [Persian].
19. Pourbaghban S, Mahmoudi, F, Fathi Azar, I, Kohestani, B. The effect of the curriculum based on virtual reality on the perception of problem solving and academic progress of elementary school students. Training and evaluation.2020: 13(52), Serial Number 52: 59-81. [Persian].
20. Marouhi Y, Hosni H, Musapour N. exploring the implemented curriculum of educational courses; A data-based theory. Scientific Research Journal "Curriculum Studies": Iranian Curriculum Studies Association 2019 9(1), Series 17: 75-112. [Persian].
21. Khosravi M. Factors affecting the acceptance of curriculum innovations in the higher education system. Scientific journal of Birjand University of Medical Sciences. 2017: (25): 68-75. [Persian].
22. Kerami M, Waghari Z. The optimal structure of higher education curriculum development and revision: the experience of Ferdowsi University of Mashhad. National Congress of Higher Education of Iran, Ferdowsi University of Mashhad, Faculty of Educational Sciences and Psychology. 2015. [Persian].
23. Lockhart, J. Faculty Development and Engagement in Curriculum Change. PhD School of Nursing, Duquesne University School of Nursing, Pittsburgh, PA, USA.2018.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-27]