

An Analysis of the Dimensions and Components Affecting the Design of a Responsible Curriculum Model in Higher Education

Fariba Baiky^{ID*}, Samad Izadi^{**}, Mostafa Azizi Shamami^{***ID}

* PhD student in Higher Education Development Planning. Email: fbaiky@yahoo.com

** Professor, Department of Educational Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran
(Corresponding author). Email: s.izadi@umz.ac.ir

*** Associate Professor, Department of Educational Sciences, University of Mazandaran. Email: mazizi@umz.ac.ir

Article Info

Abstract

Article type:

Research Article

Key words: Higher education, responsible curriculum, conceptual model, grounded theory

Article history:

Received : 25 May 2025

Accepted : 21 September 2025

In recent years, accountability has become one of the key issues in all organizations, and the higher education system is no exception. Universities, given their broad missions, play a pivotal role in many fundamental societal issues. This responsibility is primarily realized through the curriculum, a platform that is referred to in the academic literature as the “responsible curriculum.” The responsible curriculum seeks to integrate the diverse perspectives of stakeholders—including students, industry, and society—into the governance structures, research, and educational priorities of universities, thereby providing timely, effective, and contextually relevant responses to the growing needs of society. The present study was conducted with the aim of providing an analytical and abstract framework of the processes shaping the responsible curriculum in higher education, using a qualitative approach and grounded theory methodology. The research population consisted of 28 higher education experts with sufficient knowledge and insight into the theoretical foundations of the subject. Data were collected through interviews and analyzed in three stages: open, axial, and selective coding. The outcome of these analyses was the development of a coherent conceptual model of the responsible curriculum. In total, 449 codes and 43 subcategories were identified and classified into six dimensions of the paradigm model: core phenomenon (4 categories), causal conditions (8 categories), contextual conditions (9 categories), intervening conditions (9 categories), strategies (8 categories), and consequences (5 categories). The findings revealed that the realization of a responsible curriculum requires establishing strong linkages among universities, society, and industry. Therefore, it is recommended that higher education policymakers emphasize transparency, accountability, and innovation within the curriculum to enhance the quality and effectiveness of universities. Moreover, attention to the real needs of students and other stakeholders can pave the way for sustainable development and educational equity.

Cite this Article:

Beiky, F., Izadi, S., & Azizi Shamami, M. (2025). An analysis of the dimensions and components affecting the design of a responsible curriculum model in higher education. *Biannual Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 15*(30), 7–32.

<https://doi.org/10.22034/hecs.2025.526013.2013>



© 2016 by Iranian Curriculum Association Press Publisher:

Iranian Curriculum Association Press

DOI: <https://doi.org//10.22034/tpcj.2025.224894>

Extended Abstract

Introduction

In the contemporary world, universities play a pivotal role in social change processes. Over the past two decades, higher education has not only been a primary target for government reforms but is also recognized as an instrument for sustainable development. In light of rapid and complex social transformations, the issue of university accountability and responsibility has gained increasing importance. Consequently, the mission of universities has expanded beyond transferring individual skills to nurturing responsible and committed citizens.

Global society currently faces multidimensional challenges, including social issues like employability, ethics, and environmental crises; economic problems such as recession and financial instability; and individual concerns including health, spirituality, and motivation. Scholars argue that redefining the role of higher education is the pathway to overcoming these crises. Within this framework, the function of universities is no longer limited to education and knowledge production; their social, economic, environmental, and cultural impacts are also now critically important. This evolution is evident in the emergence of entrepreneurial, civic, service-oriented, and green universities, which prioritize goals such as individual and social development, justice, commitment, accountability, and sustainability. The United Nations' 2030 Sustainable Development Agenda formally recognizes the central role of higher education in achieving sustainable development.

Accordingly, the "third mission" of universities—social responsibility and active community engagement—has gained significant prominence. This responsibility manifests in actions such as designing new curricula aligned with societal needs. Responsibility in higher education is a strategic choice and an ethical commitment, compelling universities to restructure in response to environmental imperatives and institutional pressures. Furthermore, the concept of the responsible university can be seen as a reaction to declining public trust, a phenomenon stemming from these institutions' growing detachment from society. Despite the widespread use of the term "responsibility" in higher education literature, a consensus on its precise definition remains elusive. However, the prevailing belief is that higher education can play a key role in mitigating social challenges, requiring a fundamental rethinking of the university's mission. This transformation must be organized within an appropriate framework centered on the curriculum, positioning a responsible higher education as a contemporary social necessity.

Methodology

This research employed a qualitative design utilizing the Grounded Theory approach. This method is particularly suitable for discovering theory from data, especially in areas lacking a coherent theoretical framework. The study population consisted of 28 higher education experts selected based on criteria of specialization, experience, and familiarity with the research topic. Sampling was purposive, following the principle of "maximum variation" to incorporate diverse perspectives into the analysis.

Data were collected through semi-structured interviews. An interview guide was developed, covering key areas such as: 1) experts' perceptions of the "responsible curriculum" concept, 2) factors influencing its formation, 3) existing obstacles and challenges, and 4) potential consequences of its implementation in higher education. Interviews continued until theoretical saturation was reached; after 25 interviews, new data no longer added fresh content, though three additional interviews were conducted to ensure comprehensiveness.

Data analysis followed a three-stage coding process (open, axial, and selective):

Open Coding: Meaningful units were extracted and categorized into initial codes.

Axial Coding: Codes were organized into sub-categories and then main categories.

Selective Coding: The main categories were linked together, culminating in the development of the conceptual model for a responsible curriculum in higher education.

To enhance the validity and reliability of the findings, several strategies were employed, including member checking (reviewing interviews with participants), peer debriefing (consulting with other experts), and constant comparison of data throughout the analysis stages. These measures ensured greater confidence in the reliability and validity of the extracted model.

Findings

The analysis resulted in a coherent conceptual model comprising 449 initial codes and 43 sub-categories, systematically organized into the six dimensions of the paradigm model:

Core Phenomenon (4 categories): The central issue identified was the "Responsible Curriculum Model in Higher Education," encompassing four main dimensions:

Human Dimension: Focusing on personal growth, professional ethics, self-awareness, and character building.

Socio-Cultural Dimension: Aiming to cultivate responsible citizens aware of local, national, and global cultures.

Economic Dimension: Emphasizing the enhancement of employability and entrepreneurship, given employment crises.

Scientific and Research Dimension: Requiring active participation in the production of indigenous, applied, and problem-oriented knowledge.

Causal Conditions (8 categories): These are the factors directly influencing the formation of the core phenomenon. Key causal conditions included mission-oriented approaches, service-learning, accurate needs assessment, the pivotal role of faculty members, a focus on quality, governance based on competencies, the internationalization of higher education, and accountability/transparency.

Contextual Conditions (9 categories): This dimension represents the specific situational factors that form the framework for strategies and actions. It encompasses macro-level policymaking, financial resources (micro and macro), governance structures, commitment to ethical and social principles, transparency and accountability, engagement with stakeholders, attention to the labor market, a culture of participation and collaboration, and university management styles.

Intervening Conditions (9 categories): These are the broad, general conditions that indirectly influence the process. They can act as either facilitators or barriers. Identified intervening factors included political interference, quantitative expansion of universities, social/union demands, overemphasis on skill-centric approaches, the need for spatial planning of higher education, rebuilding the university's societal status, accreditation and evaluation mechanisms, bureaucratic hurdles, and systematic problem identification.

Strategies (8 categories): These are the actions and interactions taken to manage and advance the core phenomenon. Key strategies involved removing legal obstacles, decentralizing authority, strengthening ties with industry and the target market, establishing supportive organizations, redesigning faculty professional development programs, changing student admission methods, increasing attention to the non-governmental sector, and documenting successful experiences.

Consequences (5 categories): These are the tangible and intangible outcomes of implementing the responsible curriculum model. The identified consequences were structured across five levels: the

curriculum level, the higher education/university level, the classroom level, the individual level (students and faculty), and the broader societal level.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that realizing a responsible curriculum necessitates creating robust linkages among universities, society, and industry. The developed model presents a comprehensive framework for transforming higher education curricula to be more responsive, accountable, and future-oriented.

The practical implications of this study are multifaceted. For policymakers, it is recommended to develop cohesive upstream documents that strengthen university accountability and align with sustainable development goals, emphasizing transparency and innovation within the curriculum. For curriculum planning, the focus should be on designing flexible programs based on real-world needs assessments, labor market demands, and technological advancements. At the executive level, strategies must include empowering faculty, expanding university connections with industry and civil society, and reducing bureaucratic inertia within the educational system. Finally, for evaluation, it is crucial to establish continuous monitoring and assessment systems that utilize stakeholder feedback to ensure quality and enable periodic curriculum refinement.

In conclusion, a responsible curriculum is not merely an educational initiative but a catalyst for comprehensive transformation within and beyond the university. By strengthening positive motivational drivers, fostering intrinsic commitment, and systematically addressing the identified dimensions and components, universities can significantly enhance their relevance, quality, and social impact. This approach paves the way for sustainable development and educational equity, ultimately charting a future path for higher education that is both academically rigorous and socially accountable.

تحلیلی بر ابعاد و مولفه های موثر بر طراحی الگوی برنامه درسی مسئولانه در آموزش عالی

فریبا بیکی*، صمد ایزدی**، مصطفی عزیزی شمایی***

*دانشجوی دکتری علوم تربیتی، گرایش برنامه ریزی توسعه آموزش عالی. رایانامه: fbaiiky@yahoo.com

**استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران (نویسنده مسئول). رایانامه: s.izadi@umz.ac.ir

***دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران. رایانامه: mazizi@umz.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: علمی-پژوهشی واژگان کلیدی: آموزش عالی، برنامه درسی مسئول، الگوی مفهومی، نظریه داده بنیاد تاریخچه مقاله: تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۳۰	در سال های اخیر، مسئولیت پذیری به یکی از موضوعات کلیدی در تمامی سازمان ها تبدیل شده است و نظام آموزش عالی نیز از این قاعده مستثنی نیست. دانشگاه ها، با توجه به رسالت های گسترده خود، در بسیاری از مسائل اساسی جامعه نقش کلیدی ایفا می کنند. این مسئولیت عمدتاً از طریق برنامه درسی محقق می شود؛ بستری که در ادبیات علمی با عنوان "برنامه درسی مسئولانه" شناخته می شود. برنامه درسی مسئولانه می کوشد تا دیدگاه های متنوع ذی نفعان، از جمله دانشجویان، صنعت و جامعه را در ساختارهای حاکمیتی، پژوهش ها و اولویت های آموزشی دانشگاه ها تلفیق کرده و پاسخی متناسب، بهنگام و کارآمد به نیازهای روبه افزایش جامعه ارائه دهد. پژوهش حاضر با هدف ارائه چارچوبی تحلیلی و انتزاعی از فرایندهای شکل دهنده به برنامه درسی مسئولانه در آموزش عالی، و با بهره گیری از رویکرد کیفی و نظریه داده بنیاد انجام شد. جامعه آماری شامل ۲۸ نفر از خبرگان آموزش عالی بود که آگاهی و اشراف کافی نسبت به مبانی نظری موضوع داشتند. داده ها از طریق مصاحبه گردآوری و در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. حاصل این تحلیل ها، ارائه یک الگوی مفهومی منسجم از برنامه درسی مسئولانه بود. در مجموع، ۴۴۹ شناسه و ۴۳ مقوله فرعی شناسایی شد که در قالب شش بُعد مدل پارادایمی دسته بندی گردید: پدیده محوری (۴ مقوله)، شرایط علی (۸ مقوله)، شرایط زمینه ای (۹ مقوله)، عوامل مداخله گر (۹ مقوله)، راهبردها (۸ مقوله) و پیامدها (۵ مقوله). یافته ها نشان داد تحقق برنامه درسی مسئولانه مستلزم ایجاد پیوند میان دانشگاه، جامعه و صنعت است. از این رو به سیاست گذاران آموزش عالی پیشنهاد می شود با تأکید بر شفافیت، پاسخگویی و نوآوری در برنامه درسی، زمینه ارتقای کیفیت و کارآمدی دانشگاه ها را فراهم آورند. همچنین، توجه به نیازهای واقعی دانشجویان و سایر ذی نفعان می تواند مسیر توسعه پایدار و عدالت آموزشی را هموار سازد.

استناد به این مقاله:

بیکی، فریبا؛ صمد، ایزدی؛ مصطفی، عزیزی شمایی. (۱۴۰۴). تحلیلی بر ابعاد و مولفه های موثر بر طراحی الگوی برنامه درسی مسئولانه در آموزش عالی. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران؛ ۱۵(۳۰)، ۷-۳۲.

doi: 10.22034/hecs.2025.526013.2013/



© انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

مقدمه

در جهان معاصر، دانشگاه‌ها به عنوان نهادهایی اثرگذار در فرآیند تغییرات اجتماعی نقش‌آفرینی می‌کنند. این نقش از طریق گسترش دسترسی به دانش، ترویج آموزش و همسویی با واقعیات اجتماعی نمایان می‌شود (Loorbach, Frantzeskaki & Avelino, 2017). طی دو دهه اخیر، آموزش عالی نه تنها هدف اصلی اصلاحات دولت‌ها بوده بلکه به عنوان ابزاری در خدمت توسعه پایدار نیز شناخته شده است. (Geschwind & Pinheiro, 2017) با توجه به تحولات سریع و پیچیده اجتماعی، مسئله پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری دانشگاه‌ها اهمیتی فزاینده یافته است. (Rye & Sparks, 2022) بر این اساس، مأموریت دانشگاه‌ها فراتر از انتقال و آموزش مهارت‌های فردی رفته و به تربیت شهروندان مسئول و متعهد منتهی شده است (Barbot & Juban, 2018).

در سال‌های اخیر، جامعه جهانی با چالش‌هایی چندبعدی مواجه بوده است؛ از جمله مسائل اجتماعی نظیر اشتغال‌پذیری، اخلاق، و بحران محیط‌زیستی؛ مسائل اقتصادی همچون رکود و بحران‌های مالی؛ و مسائل فردی مانند سلامت، معنویت و انگیزش. صاحب‌نظران راهکار عبور از این بحران‌ها را در بازتعریف نقش آموزش عالی، می‌دانند (Kaldeway, 2018; Simović & Domazet, 2023). در این چارچوب، کارکرد دانشگاه‌ها صرفاً به ارائه آموزش و تولید دانش محدود نبوده، بلکه آثار اجتماعی،

اقتصادی، زیست‌محیطی و فرهنگی آن‌ها نیز مورد توجه قرار گرفته است. (Hernández, de Velazco & Prieto, 2022) نمونه‌هایی از این تحول مفهومی شامل دانشگاه‌های کارآفرین (Sidrat, Chaudhry & Chaudhry, 2023)، مدنی (Goddard et al., 2016)، خدمت‌گرا (Kindlein & Schwaiger, 2015) و سبز (Geng et al., 2013) هستند. این نهادها اهدافی چون توسعه فردی و اجتماعی، عدالت، تعهد، پاسخ‌گویی و پایداری را در دستور کار خود قرار داده‌اند (Cavagnaro & van der Zande, 2021). از این‌رو، در سند چشم‌انداز توسعه پایدار ۲۰۳۰، سازمان ملل متحد نقش محوری آموزش عالی را در تحقق توسعه پایدار به رسمیت شناخته است. (Sørensen et al., 2019)

بر همین اساس، «مأموریت سوم» دانشگاه‌ها، یعنی مسئولیت اجتماعی و مشارکت فعال در جامعه، اهمیت فزاینده‌ای یافته است (Compagnucci & Spigarelli, 2020). این مسئولیت در قالب اقداماتی همچون تدوین برنامه‌های درسی نوین و متناسب با نیازهای جامعه ظهور یافته است (Lund et al., 2022). مسئولیت‌پذیری در آموزش عالی در واقع یک انتخاب استراتژیک، تعهدی اخلاقی و واکنشی به مقتضیات زیست‌محیطی و منطقی‌های نهادی متضاد است که دانشگاه‌ها را به بازآرایی ساختاری وادار می‌سازد (Simović & Domazet, 2023; Pinheiro & Young, 2017).

از سوی دیگر، مفهوم دانشگاه مسئول می‌تواند بازتابی از واکنش جامعه به کاهش اعتماد عمومی به دانشگاه‌ها باشد؛ پدیده‌ای که ناشی از جدایی فزاینده این نهادها از بطن جامعه است (Watermeyer, 2019; Amani, 2023). در همین راستا، Olsen (2007) چهار الگوی نظری برای دانشگاه مسئول ارائه می‌دهد: (۱) دانشگاه به مثابه قاعده‌گذار، (۲) ابزار تحقق سیاست‌های ملی، (۳) نماینده دموکراسی و رفاه عمومی، و (۴) نهادی خدماتی در بازار رقابتی. همچنین Tierney (2004) چالش‌هایی همچون محدودیت منابع، تغییرات بازار کار و نفوذ فناوری‌های نوین را از موانع مسئولیت‌پذیری دانشگاه‌ها معرفی می‌کند. با وجود کاربرد گسترده واژه «مسئولیت» در ادبیات آموزش عالی، همچنان اجماعی مشخص درباره تعریف دقیق آن وجود ندارد (Kohvakka, Nevala & Nori, 2019).

با این حال، باور غالب آن است که آموزش عالی می تواند نقشی کلیدی در کاهش چالش های اجتماعی ایفا کند. از دانشگاه ها انتظار می رود که به محیط پیرامون خود پاسخ مسئولانه دهند (Vanclay & Hanna, 2019)، به ویژه با توجه به جایگاه رهبری آن ها (Espitia et al., 2020)، تحقق این امر نیازمند بازاندیشی در رسالت دانشگاه ها است (De Saille, 2015).

یکی از چالش های مهم در این مسیر، فاصله گرفتن دانشگاه ها از فرهنگ، ارزش ها و باورهای جامعه و تمرکز صرف بر دانش آکادمیک بسته است؛ مسئله ای که بازگشت به کنش اجتماعی و ایجاد فرهنگ های بین رشته ای را ضروری می سازد (Kim & Brooks, 2013). بنابراین، تحولات آموزش عالی باید در بستری مناسب و با محوریت برنامه درسی سامان یابد تا امکان تحقق آموزش عالی مسئولانه، به عنوان ضرورتی اجتماعی در عصر حاضر، فراهم شود (Andrade, 2018; Human-Hendricks & Meier, 2020; Carnegie & Crane, 2019).

تحلیل مفهوم برنامه درسی نشان می دهد که این مفهوم نه تنها به مجموعه ای از دروس و محتواها اشاره دارد، بلکه نقش آفرینان و اهداف آن نیز اهمیت دارد (Soviany et al., 2022). در تعریف نوین، برنامه درسی ابزاری برای کاهش نابرابری های گذشته، پاسخ به تقاضای یادگیری مادام العمر و ارتقای اشتغال پذیری به شمار می رود (Human-Hendricks & Meier, 2020; Carnegie & Crane, 2019).

کمیسیون ملی آموزش عالی نیز بر لزوم پاسخ گویی برنامه های درسی به نیازهای اجتماعی ناشی از تحولات فرهنگی، اقتصادی و سیاسی تأکید دارد (Human-Hendricks & Meier, 2020). در همین راستا، عواملی چون فناوری اطلاعات، یادگیری مبتنی بر پروژه، کارآفرینی، مهارت آموزی و فعالیت های گروهی باید در طراحی برنامه های درسی لحاظ شوند (Mogaji, 2023). بر اساس دیدگاه Akstinaite & Lewis (2024)، برنامه درسی مسئول باید با نیازها و توانایی های یادگیرندگان تطابق یابد. از منظر (Manathunga et al., 2012)، چنین برنامه ای زمانی مسئول تلقی می شود که پاسخ گوی نیازهای متغیر دانشجویان و کارکنان باشد. افزون بر این، جنبه اقتصادی نیز در مسئول بودن برنامه درسی اهمیت دارد (Moll, 2011). Smeen (2023) نیز بر انعطاف پذیری و تعامل پذیری برنامه تأکید می کند و آن را ابزاری برای رشد و یادگیری متنوع می داند. دانشگاه ویتس (۲۰۰۹) برنامه درسی مسئول را متشکل از برنامه های تحصیلی توسعه گرا، آزادساز و پاسخ گو معرفی می کند. همچنین در برنامه استراتژیک آموزش عالی (۲۰۱۴-۲۰۰۹)، ویژگی هایی چون انعطاف در آموزش، حمایت از اشتغال پذیری، انطباق اجتماعی و بین المللی، پایداری و شناسایی نیازهای بازار مورد توجه قرار گرفته است. به همین ترتیب، Warren (2020) تأکید می کند که چنین برنامه ای باید درک درستی از نیازهای صنعت، پیش بینی نتایج تحصیلی و ارزیابی اثربخشی آموزشی داشته باشد.

Smith et al. (2023) نیز ارائه تجربیات یادگیری، به روزرسانی مداوم محتوا و ارزیابی های دوره ای را از پیش نیازهای این نوع برنامه می دانند. در واقع، در نسل چهارم آموزش عالی، لازم است برنامه های درسی برای پاسخ گویی به آینده صنعت و نیازهای یادگیرندگان بازطراحی شوند (Singh & Kumar, 2022).

در این راستا، برنامه درسی باید با مشکلات یادگیری، احساسات فراگیران و نیازهای مهارتی آنان همگام باشد و مفاهیمی مانند روش های تدریس نوآورانه، تسهیل یادگیری، ارزیابی مؤثر و ایجاد اعتماد را مدنظر قرار دهد (Trencher et al., 2014). با این حال، چالش هایی نظیر تأخیر زمانی، انعطاف ناپذیری، ضعف نمایندگی و فقدان حمایت، بر سر راه تحقق برنامه درسی مسئول قرار دارند (Voogt & Nieveen, 2017) که مداخله ای جدی را می طلبد.

در مجموع، ضرورت پرداختن به مسئولیت‌پذیری در آموزش عالی، به‌ویژه در حوزه برنامه‌درسی، در پنج محور کلیدی قابل تبیین است: تغییر در ماهیت نوآوری، تحولات ارزشی، توسعه مهارت‌های جدید، ارزیابی مداوم و پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه (Cruz, 2016). در نهایت، برنامه‌درسی مسئول را می‌توان رویکردی جامع، پاسخ‌گو و آینده‌نگر دانست که ضمن تقویت شایستگی‌های کانونی دانشجویان، آنان را به افراد مستقل و مسئول در جامعه امروز و فردا تبدیل می‌کند (Ali, Osman & Hassan, 2021).

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کیفی و مبتنی بر روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد است و با هدف ارائه چارچوبی تحلیلی و انتزاعی از یک فرایند پیچیده انجام شده است. نظریه داده‌بنیاد، رویکردی کیفی در پژوهش‌های اجتماعی به شمار می‌رود که در آن پژوهشگر می‌کوشد تبیینی کلی یا نظریه‌ای زمینه‌مند از یک فرایند، کنش یا تعامل انسانی ارائه دهد. این تبیین بر پایه تحلیل داده‌های گردآوری‌شده از دیدگاه‌ها و تجارب شمار قابل توجهی از مشارکت‌کنندگان شکل می‌گیرد و طی مراحل کدگذاری باز، محوری و انتخابی، در قالب الگویی پارادایمی شامل پدیده محوری، شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها سازمان می‌یابد.

جامعه آماری پژوهش را کلیه متخصصان آموزش عالی تشکیل می‌دهند که در حوزه موضوع تحقیق از سطح مطلوبی از دانش و تجربه برخوردارند. پژوهشگر در انتخاب مشارکت‌کنندگان، نهایت تلاش خود را در بهره‌گیری از ظرفیت حداکثری افراد واجد شرایط به عمل آورده است. با توجه به ماهیت تخصصی موضوع و محدود بودن جامعه هدف، نمونه‌گیری به صورت غیر احتمالی انجام شده است؛ زیرا شرط اصلی انتخاب مشارکت‌کنندگان، برخورداری از صلاحیت علمی و تجربی در حوزه مورد نظر بوده و در نتیجه، استفاده از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی و مبتنی بر احتمال امکان پذیر نبوده است.

بر این اساس، از میان انواع راهبردهای نمونه‌گیری در پژوهش‌های کیفی، از روش‌های نمونه‌گیری همگن و زنجیره‌ای (گلوله‌برفی) استفاده شده است. در نهایت، نمونه آماری پژوهش شامل ۲۸ نفر از متخصصان برجسته حوزه آموزش عالی است که از اشراف نظری و تجربی مناسبی بر مباحث پژوهش برخوردار بوده‌اند. مشخصات این افراد در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

جدول شماره (۱): ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه پژوهشی

جنسیت	فراوانی	رشته تحصیلی	مدرک تحصیلی
مرد	۶	برنامه‌ریزی درسی	دکتری
زن	۷	برنامه‌ریزی درسی	دکتری
مرد	۲	برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی	دکتری
زن	۲	برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی	دکتری
مرد	۱	مدیریت آموزشی	دکتری
زن	۲	مدیریت آموزشی	دکتری
مرد	۲	سیاستگذاری سلامت	دکتری
مرد	۱	سیستم‌های اطلاع رسانی	دکتری
مرد	۱	آموزش بهداشت و ارتقاء سلامت	دکتری
مرد	۲	آموزش پزشکی	دکتری
زن	۲	آموزش پزشکی	دکتری

ابزار گردآوری داده ها و سنجش روایی و پایایی

ابزار گردآوری داده ها در این پژوهش، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود که با هدف طراحی الگوی برنامه درسی مسئولانه در آموزش عالی به کار گرفته شد. به منظور اطمینان از روایی کیفی پژوهش و افزایش اعتماد به یافته ها از منظر پژوهشگر، مشارکت کنندگان و مخاطبان گزارش تحقیق، مجموعه ای از اقدامات به شرح زیر صورت پذیرفت:

بازبینی توسط اعضا: (Member Checking) مقوله های به دست آمده از مصاحبه ها در اختیار مشارکت کنندگان قرار گرفت و نظرات آنان در خصوص صحت و دقت مقوله ها دریافت و در تحلیل ها لحاظ شد.

پایایی بین کدگذاران: (Inter-coder Reliability) به منظور سنجش دقت کدگذاری ها، پژوهشگر با ارائه آموزش های لازم به همکار پژوهش (دانشجوی دکتری) و آشناسازی وی با فنون استاندارد کدگذاری، از او درخواست نمود تا به صورت مستقل و همزمان با پژوهشگر به تحلیل محتوای مصاحبه ها بپردازد. مجموع کدهای استخراج شده توسط پژوهشگر و همکار تحقیق ۴۵۵ مورد بود که از این میان، در ۲۰۱ مورد توافق حاصل شد. پایایی بین کدگذاران با استفاده از فرمول زیر محاسبه گردید:

$$\text{پایایی} = (\text{تعداد توافقات} \times 2) \div \text{مجموع کل کدها} \times 100$$

مقدار به دست آمده برابر با ۸۸/۰ بود که با توجه به اینکه این میزان از آستانه قابل قبول ۶۰/۰ فراتر است، می توان پایایی کدگذاری را مطلوب ارزیابی کرد.

یافته ها

همان گونه که پیش تر اشاره شد، تحلیل داده ها بر اساس رویکرد نظام مند نظریه داده بنیاد صورت گرفت. بدین منظور، متن مصاحبه ها از طریق مراحل سه گانه کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و مفاهیم و مقوله های به دست آمده مبنای تدوین الگوی برنامه درسی مسئولانه در آموزش عالی قرار گرفت.

در نهایت، مقوله های استخراج شده در قالب شش بُعد مدل پارادایمی، با توجه به روابط درونی میان آن ها، دسته بندی شدند که شامل موارد زیر است:

پدیده محوری: ۴ مقوله

شرایط علی: ۸ مقوله

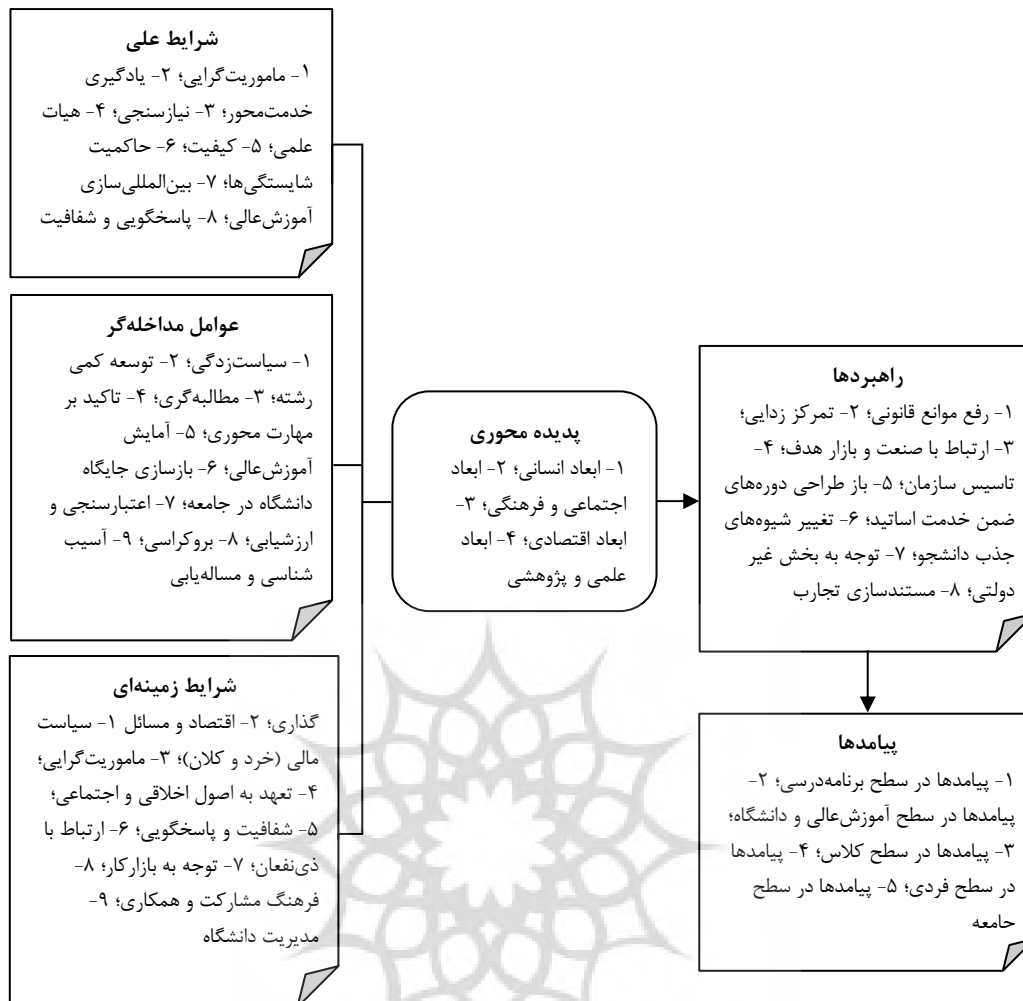
شرایط زمینه ای: ۹ مقوله

عوامل مداخله گر: ۹ مقوله

راهبردها: ۸ مقوله

پیامدها: ۵ مقوله

این الگو در شکل شماره ۱ ارائه شده است.



شکل شماره (۱): الگوی برنامه‌درسی مسئولانه در آموزش عالی

پدیده محوری؛ الگوی برنامه‌درسی مسئولانه در آموزش عالی
یافته‌های به‌دست‌آمده از تجارب مشارکت‌کنندگان پژوهش نشان داد که «الگوی برنامه‌درسی مسئولانه در آموزش عالی» به‌عنوان پدیده محوری پژوهش قابل شناسایی است. در راستای تحلیل داده‌ها، مجموعاً ۲۲ مفهوم استخراج شد که در قالب ۴ مقوله اصلی دسته‌بندی شدند. این مقوله‌ها عبارت‌اند از:

بعد انسانی

بعد اجتماعی و فرهنگی

بعد اقتصادی

بعد علمی و پژوهشی

جزئیات مفاهیم و کدهای باز مربوط به هر مقوله در جدول شماره (۲) ارائه شده است.

جدول شماره (۲): پدیده محوری برنامه درسی مسئولانه در آموزش عالی

ردیف	مقوله محوری	کدهای باز
۱	بعد انسانی	۱- توجه به سلامت روانی و جسمی دانشجویان؛ ۲- احترام به کرامت انسانی و حقوق فردی؛ ۳- توسعه مهارت های فردی؛ ۴- توجه به رشد شخصی و حرفه ای؛ ۵- ارتقای تفکر انتقادی و توانایی حل مسئله
۲	بعد اجتماعی و فرهنگی	۱- تاکید بر تنوع فرهنگی؛ ۲- مسئولیت پذیری اجتماعی؛ ۳- تاکید بر مشارکت جامعه؛ ۴- تاکید بر ارزش ها و هنجارهای اجتماعی؛ ۵- تاکید بر عدالت آموزشی؛ ۶- توسعه آگاهی های زیست محیطی؛ ۷- توجه به ارزش های اخلاقی و اجتماعی
۳	بعد اقتصادی	۱- بهینه سازی منابع مالی و انسانی؛ ۲- توسعه برنامه های درسی پایدار ۳- همکاری با صنعت و بازار کار؛ ۴- افزایش بازدهی اقتصادی؛ ۵- ترویج پژوهش های کاربردی، دارای ارزش اقتصادی
۴	بعد علمی و پژوهشی	۱- تولید و توسعه دانش کاربردی؛ ۲- مسئولیت پذیری علمی؛ ۳- ارتباط دانشگاه با نیازهای جامعه و صنعت؛ ۴- تاکید بر استفاده از فناوری های نوین؛ ۵- دسترسی آزاد به نتایج پژوهشی

شرایط علی؛ الگوی برنامه درسی مسئولانه در آموزش عالی

شرایط علی، مجموعه عواملی هستند که به طور مستقیم بر شکل گیری پدیده محوری (الگوی برنامه درسی مسئولانه) تأثیر می گذارند. تحلیل مصاحبه ها نشان داد که این عوامل نقش مؤثری در طراحی و اجرای این الگو دارند. در این مرحله، مجموعاً ۶۹ مفهوم استخراج شد که در قالب ۸ مقوله محوری دسته بندی گردید. این مقوله ها عبارت اند از:

مأموریت گرایی

یادگیری خدمت محور

نیازسنجی

هیأت علمی

کیفیت

حاکمیت شایستگی ها

بین المللی سازی آموزش عالی

پاسخگویی و شفافیت

شرح مفاهیم و کدهای باز مرتبط با هر یک از این مقوله ها در جدول شماره (۳) ارائه شده است.

جدول شماره (۳): شرایط علی الگوی برنامه درسی مسئولانه در آموزش عالی

ردیف	مقوله محوری	کدهای باز
۱	مأموریت گرایی	۱- حرکت به سمت مسئولیت پذیری، ۲- ارتباط با نیازهای جامعه و بازار کار؛ ۳- توسعه پژوهش های کاربردی و مسئله محور؛ ۴- بین المللی سازی؛ ۵- تمرکز بر توسعه پایدار و پاسخگویی به چالش های جهانی
۲	یادگیری خدمت محور	۱- توجه به یادگیری مسئولیت محور؛ ۲- تغییر شیوه های آموزش؛ ۳- حرکت از دانش نظری به دانش علوم کاربردی؛ ۴- تاکید بر آموزش عملی؛ ۵- یادگیری در خدمت به جامعه؛ ۶- توسعه مهارت های اجتماعی در

ردیف	مقوله محوری	کدهای باز
		برنامه‌درسی؛ ۷- توسعه بستر آمادگی شغلی؛ ۸- شناسایی نیازهای جامعه؛ ۹- تاکید بر توسعه پایدار؛ ۱۰- تاکید بر گفتگو و تعامل فرهنگی؛ ۱۱- توجه به رهبری اخلاقی؛ ۱۲- تعهد به یادگیری مادام‌العمر؛ ۱۳- توجه به توسعه فردی و حرفه‌ای
۳	نیازسنجی	۱- شناسایی بسترهای مسئولیت‌پذیری؛ ۲- تدوین برنامه‌درسی بر اساس نیازها؛ ۳- توجه به نیازهای واقعی جامعه و دانشجو؛ ۴- نزدیک شدن دانشگاه به نیازهای واقعی جامعه؛ ۵- توسعه حکمرانی خوب در دانشگاه؛ ۶- تحلیل نیازهای جامعه؛ ۷- بررسی نیازهای بازار کار؛ ۸- درک درست از انتظارات دانشجویان؛ ۹- درک تحولات علمی و فناوری؛ ۱۰- درک نیازهای فرهنگی و اجتماعی؛ ۱۱- تحلیل سیاست‌های ملی و بین‌المللی در حوزه مسئولیت‌پذیری؛ ۱۲- بررسی نیازهای مهارتی و شغلی؛ ۱۳- بررسی تغییرات نیازهای حرفه‌ای؛ ۱۴- بررسی نیازهای یادگیری مادام‌العمر؛ ۱۵- بازبینی و ارزیابی مستمر نیازها
۴	هیات علمی	۱- پر رنگ‌تر شدن جایگاه اساتید؛ ۲- تربیت دانشجویان مسئول؛ ۳- ارتباط بیشتر اساتید با بیرون از دانشگاه؛ ۴- ارتباط اساتید با جوامع هدف؛ ۵- تربیت اساتید مسئول؛ ۶- کیفیت بخشی به جذب اساتید؛ ۷- حرکت از شغل محوری به سمت حرفه‌محوری؛ ۱۱- ایجاد سازوکار مناسب در حوزه ارتقاء اساتید با توجه رویکرد مسئولیت‌پذیری
۵	کیفیت	۱- توسعه و تاکید بر نظام تضمین کیفیت در دانشگاه؛ ۲- کار بر روی کیفیت آموزش و یادگیری؛ ۳- توجه به کیفیت به جای تاکید بر کمیت
۶	حاکمیت شایستگی‌ها	۱- شایستگی آموزشی و پژوهشی؛ ۲- شایستگی‌های اجتماعی و فرهنگی؛ ۳- شایستگی‌های فناورانه؛ ۴- شایستگی‌های همکاری و کار تیمی؛ ۵- شایستگی زیست‌محیطی و پایداری؛ ۶- شایستگی سواد مالی و اقتصادی
۷	بین‌المللی‌سازی آموزش عالی	۱- تاکید بر مشارکت‌های بین‌المللی؛ ۲- برگزاری دوره‌های آموزشی بین‌المللی؛ ۳- جذب دانشجویان بین‌المللی؛ ۴- توسعه مهارت‌های بین‌المللی؛ ۵- استفاده از فناوری‌های آموزشی جهانی؛ ۶- پشتیبانی از پژوهش‌های بین‌المللی؛ ۷- ایجاد شبکه‌های همکاری بین‌المللی؛ ۸- تبادل تجربیات آموزشی و پژوهشی با دانشگاه‌های معتبر جهانی؛ ۹- گسترش فرصت‌های پژوهشی بین‌المللی
۸	پاسخگویی و شفافیت	۱- ارزیابی عملکرد مستمر؛ ۲- شفافیت مالی؛ ۳- دسترسی آزاد به اطلاعات؛ ۴- رعایت اصول اخلاقی و حرفه‌ای؛ ۵- انتشار گزارش‌های سالانه عملکرد؛ ۶- شفافیت در فرآیندهای تصمیم‌گیری؛ ۷- شفافیت در پذیرش و گزینش

شرایط زمینه‌ای؛ الگوی برنامه‌درسی مسئولانه در آموزش عالی

شرایط زمینه‌ای به مجموعه‌ای از موقعیت‌ها و عوامل خاص اطلاق می‌شود که در زمان و مکانی مشخص گرد هم می‌آیند و زمینه‌ساز بروز موقعیت‌هایی می‌شوند که افراد با کنش‌ها و تعاملات خاص خود به آن‌ها پاسخ می‌دهند. به بیان دیگر، شرایط زمینه‌ای چارچوبی است که در آن، راهبردها و اقدامات برای مدیریت و پیشبرد پدیده مورد نظر اتخاذ می‌گردند. در این بخش از پژوهش، مجموعاً ۱۳۲ مفهوم شناسایی شد که در قالب ۹ مقوله اصلی دسته‌بندی شده‌اند. این مقوله‌ها عبارت‌اند از:

۱. سیاست گذاری
۲. اقتصاد و مسائل مالی (در سطوح خرد و کلان)
۳. مأموریت گرایی
۴. تعهد به اصول اخلاقی و اجتماعی
۵. شفافیت و پاسخگویی
۶. ارتباط با ذی نفعان
۷. توجه به بازار کار
۸. فرهنگ مشارکت و همکاری
۹. مدیریت دانشگاه

جزئیات مربوط به این مقوله ها و مفاهیم استخراج شده، در جدول شماره (۴) ارائه شده است.

جدول شماره (۴): شرایط زمینه ای الگوی برنامه درسی مسئولانه در آموزش عالی

ردیف	مقوله محوری	کدهای باز
۱	سیاست گذاری	۱- تغییر و بروز رسانی اسناد بالادستی؛ ۲- تغییر نگاه آموزش عالی به مسئولیت پذیری؛ ۳- ایجاد هماهنگی بین دانشگاه و سیستم های برون دانشگاهی؛ ۴- اجماع در خصوص معنای مسئولیت پذیری در دانشگاه؛ ۵- توجه به ابعاد مسئولیت پذیری در دانشگاه و برنامه درسی؛ ۶- تعیین دقیق ابعاد و اهداف مسئولیت پذیری برنامه درسی؛ ۷- توجه به رویکرد سیستمی در تدوین برنامه درسی؛ ۸- تعیین ذی نفعان برنامه درسی مسئول؛ ۹- هماهنگی آموزش عالی با سایر حوزه ها مانند آموزش و پرورش؛ ۱۰- توجه به انسجام برنامه درسی؛ ۱۱- توجه به تشکلهای تدوین برنامه درسی؛ ۱۲- تغییر نگاه ابزاری به آموزش عالی؛ ۱۳- ایجاد ثبات در سیاست گذاری ها؛ ۱۴- استفاده از استانداردها و معیارهای مناسب در تدوین برنامه درسی مسئول؛ ۱۵- انجام تحقیقات نظری و بنیادی؛ ۱۶- نظریه پردازی در حوزه برنامه درسی مسئول، ۱۷- بازنگری برنامه درسی؛ ۱۸- توجه به رویکردهای نوین برنامه درسی مسئول؛ ۱۹- ثبات در تصمیم گیری در حوزه برنامه درسی؛ ۲۰- ثبات در سیاست گذاری؛ ۲۱- انجام اصلاحات نرم به سمت برنامه درسی مسئول؛ ۲۲- عدم توجه تنها به تغییرات ظاهری؛ ۲۳- توجه به جنبش های دانشگاهی در حوزه مسئولیت پذیری برنامه درسی
۲	اقتصاد و مسائل مالی (خرد و کلان)	۱- تاکید بر رویکرد برنامه ریزی نیروی انسانی اقتصادی در برنامه درسی؛ ۲- فضای کسب و کار کشور؛ ۳- جایگاه بنگاهداری در آموزش عالی؛ ۴- نقش هزینه در آموزش عالی؛ ۵- توجه به الگوهای کسب و کار؛ ۶- فرهنگ سرمایه گذاری تجاری سازی در آموزش عالی؛ ۷- آموزش سواد مالی در برنامه درسی؛ ۸- تحلیل هزینه-فایده در تصمیم گیری های آموزشی؛ ۹- تخصیص بهینه منابع آموزشی؛ ۱۰- پایداری مالی در نظام آموزشی؛ ۱۱- عدالت در توزیع منابع آموزشی؛ ۱۲- نقش بازار کار در طراحی برنامه درسی؛ ۱۳- بهره وری مالی و مدیریت بودجه در مؤسسات آموزشی؛ ۱۴- اقتصاد جهانی و تأثیرات آن بر محتوای آموزشی؛ ۱۵- ارتباط بین آموزش و توسعه اقتصادی؛ ۱۶- آموزش مهارت های مالی و اقتصادی در برنامه درسی؛ ۱۷- تأثیر سیاست های اقتصادی دولت بر آموزش؛ ۱۸- نرخ بازگشت اقتصادی آموزش؛ ۱۹- مدیریت ریسک مالی در آموزش؛ ۲۰- فرهنگ صرفه جویی در برنامه درسی؛ ۲۱- ارتباط بین آموزش و اشتغال زایی؛ ۲۲- تأمین مالی در نظام آموزشی؛ ۲۳- هزینه فرصت در برنامه درسی

ردیف	مقوله محوری	کدهای باز
۳	ماموریت گرایی	۱- مشخص کردن اهداف استراتژیک مشخص؛ ۲- تاکید بر حل مسائل جامعه؛ ۳- درک نیازهای اقتصادی و اجتماعی؛ ۴- تعهد به توسعه منطقه‌ای و محلی؛ ۵- پاسخگویی به نیازهای بازار کار؛ ۶- تمرکز بر برابری و دسترسی به آموزش؛ ۷- ترویج کارآفرینی و نوآوری؛ ۸- تاکید بر توسعه فرهنگی و اجتماعی؛ ۹- تعهد به یادگیری مادام‌العمر؛ ۱۰- تعهد به کیفیت و بهبود مستمر آموزشی؛ ۱۱- حمایت از تحقیقات؛ ۱۲- شفافیت و پاسخگویی؛ ۱۳- گسترش فرصت‌های یادگیری؛ ۱۴- تاکید بر توسعه اقتصادی؛ ۱۵- تمرکز بر آموزش عملی و تجربه‌محور؛ ۱۶- تدوین برنامه‌درسی مبتنی بر نیاز
۴	تعهد به اصول اخلاقی و اجتماعی	۱- عدالت و برابری در آموزش؛ ۲- احترام به تنوع فرهنگی و اجتماعی؛ ۳- تربیت شهروندان مسئول و آگاه؛ ۴- حفظ کرامت انسانی؛ ۵- ترویج صداقت و شفافیت؛ ۶- تعهد به عدالت جنسیتی؛ ۷- مسئولیت‌پذیری اجتماعی و مدنی؛ ۸- پاسخگویی به نیازهای جامعه؛ ۹- حمایت از محیط زیست و توسعه پایدار؛ ۱۰- تقویت همدلی و همکاری بین‌فردی؛ ۱۱- مبارزه با تبعیض و بی‌عدالتی؛ ۱۲- ترویج رفتار حرفه‌ای و اخلاقی؛ ۱۳- احترام به حقوق بشر؛ ۱۴- ارتقاء اخلاق پژوهشی؛ ۱۵- رعایت حریم خصوصی و حقوق فردی؛ ۱۶- اخلاق محوری در فضای مجازی؛ ۱۷- توسعه روحیه همکاری و تعامل سازنده؛ ۱۸- ترویج فرهنگ صلح؛ ۱۹- تقویت حس همبستگی اجتماعی؛ ۲۰- ترویج عدالت آموزشی؛ ۲۱- آزادی بیان و عقیده؛ ۲۲- حمایت از حقوق اقلیت‌ها؛ ۲۳- تقویت ارزش‌های همدلی و مراقبت اجتماعی
۵	شفافیت و پاسخگویی	۱- اطلاع‌رسانی دقیق و شفاف در مورد اهداف برنامه‌درسی؛ ۲- نظارت و ارزیابی مداوم از برنامه‌درسی؛ ۳- گزارش‌دهی منظم از کارکردهای نهایی برنامه‌درسی؛ ۴- استفاده از بازخورد ذینفعان؛ ۵- مشارکت ذینفعان در تصمیم‌گیری حوزه برنامه‌درسی؛ ۶- شفافیت در معیارهای ارزیابی برنامه‌درسی؛ ۷- پاسخگویی نسبت به نظرات و انتقادات؛ ۸- استفاده از داده‌های معتبر و قابل اعتماد؛ ۹- شفافیت در تخصیص منابع؛ ۱۰- ارتباط منظم با ذی‌نفعان؛ ۱۱- ارزیابی خارجی و مستقل از عملکرد برنامه‌درسی
۶	ارتباط با ذی‌نفعان	۱- شفافیت و اعتمادسازی؛ ۲- مشارکت‌جویی؛ ۳- تحلیل نیازها و انتظارات ذی‌نفعان؛ ۴- بازخوردگیری و ارزیابی؛ ۵- پایش و بهبود مستمر ارتباطات؛ ۶- طراحی کانال‌های ارتباطی موثر؛ ۷- ایجاد شبکه‌های همکاری؛ ۸- مدیریت انتظارات و تغییرات؛ ۹- تعامل با جوامع محلی و منطقه‌ای
۷	توجه به بازار کار	۱- هماهنگی برنامه‌های آموزشی با نیازهای بازار کار؛ ۲- آموزش مهارت‌های نرم؛ ۳- توسعه دوره‌های کارآموزی و کارورزی؛ ۴- توجه به کارآفرینی و نوآوری در برنامه‌های درسی؛ ۵- ارتباط نزدیک با کارفرمایان و صاحبان صنایع؛ ۶- ترویج فناوری‌های نوظهور؛ ۷- پشتیبانی از پروژه‌های تحقیقاتی؛ ۸- توجه به شایستگی‌های قانونی
۸	فرهنگ مشارکت و همکاری	۱- توسعه رهبری مشارکتی؛ ۲- توسعه تعهد سازمانی؛ ۳- حمایت از کار گروهی؛ ۴- تقویت حس مسئولیت‌پذیری جمعی؛ ۵- اشتراک‌گذاری منابع و دانش؛ ۶- تقویت حس همدلی و همبستگی؛ ۷- ایجاد فرصت برای مشارکت؛ ۸- ایجاد شبکه‌های اجتماعی علمی و پژوهشی؛ ۹- مدیریت تعارض؛ ۱۰- تعامل مستمر با جامعه و صنعت
۹	مدیریت دانشگاه	۱- تاکید بر رهبری و حکمرانی خوب؛ ۲- تاکید عدالت و دسترسی برابر؛ ۳- تاکید بر توسعه حرفه‌ای اعضای

ردیف	مقوله محوری	کدهای باز
		هیئت علمی؛ ۴- تعامل با جامعه و بازار کار؛ ۵- تاکید بر مدیریت اثربخش؛ ۶- توانمندسازی دانشجویان و کارکنان؛ ۷- همکاری با صنعت و بخش خصوصی؛ ۸- مشارکت در تصمیم گیری ها؛ ۹- مشارکت اجتماعی و مسئولیت پذیری؛ ۱۰- ایجاد فضاهای آموزشی و تحقیقاتی

عوامل مداخله گر در الگوی برنامه درسی مسئولانه در آموزش عالی

عوامل مداخله گر، مجموعه ای از شرایط و مؤلفه هایی هستند که به طور غیرمستقیم بر فرآیند شکل گیری و تحقق الگوی نظری پژوهش تأثیر می گذارند. این عوامل، به مثابه زمینه های کلان و عمومی، می توانند نقش تسهیل گر یا محدود کننده در مسیر تدوین و اجرای راهبردهای برنامه درسی ایفا کنند. در این راستا، با تحلیل داده های حاصل از پژوهش، مجموعاً ۷۶ مفهوم کلیدی استخراج و در قالب ۹ مقوله اصلی طبقه بندی شدند. این مقوله ها عبارتند از:

۱. سیاست زدگی
۲. توسعه کمی
۳. مطالبه گری
۴. تأکید بر مهارت محوری
۵. آمایش آموزش عالی
۶. بازسازی جایگاه دانشگاه در جامعه
۷. اعتبارسنجی و ارزشیابی
۸. بروکراسی
۹. آسیب شناسی و مسأله یابی

شرح تفصیلی این عوامل و کدهای باز مرتبط با هر مقوله، در جدول شماره (۵) ارائه شده است.

جدول شماره (۵): عوامل مداخله گر الگوی برنامه درسی مسئولانه در آموزش عالی

ردیف	مقوله محوری	کدهای باز
۱	سیاست زدگی	۱- فقدان شفافیت در سیاست های آموزشی؛ ۲- عدم همسویی بین سیاست های ملی و دانشگاهی؛ ۳- نقش منافع سیاسی بر تصمیم گیری ها؛ ۴- نبود بستر لازم برای مشارکت ذینفعان؛ ۵- عدم توجه به نیازهای محلی؛ ۶- وجود نابرابری در توزیع منابع آموزشی؛ ۷- نبود استقلال دانشگاهی؛ ۸- وجود بازی ها و جنگ های سیاسی، ۹- وابستگی دانشگاه به نهادهای بیرونی، ۱۰- عدم ثبات در سیاست های آموزشی؛ ۱۱- اولویت دهی به اهداف کوتاه مدت به جای بلندمدت؛ ۱۲- تعارض منافع در فرآیندهای تصمیم گیری؛ ۱۳- تضعیف نقش نهادهای مستقل؛ ۱۴- سیاست های یک جانبه و عدم تنوع در رویکردها
۲	توسعه کمی	۱- بنگاهداری دانشگاه؛ ۲- آموزش عالی توده ای؛ ۳- پاسخ صرف به تقاضای اجتماعی؛ ۴- چرخه معیوب تربیت دانشجو و استاد؛ ۵- گسترش بی ضابطه رشته های دانشگاهی؛ ۶- عدم توجه به نیازهای بازار کار؛ ۷- عدم تعادل بین عرضه و تقاضا
۳	مطالبه گری	۱- تأکید بر شفافیت در همه ابعاد؛ ۲- توسعه فرهنگ پاسخ گویی؛ ۳- توجه به عدالت آموزشی؛ ۴- تأکید بر مشارکت دانشجویان؛ ۵- ارتقای کیفیت آموزشی؛ ۶- نوآوری و خلاقیت در نظام آموزشی؛ ۷- پاسخ گویی به نیازهای بازار کار؛ ۸- مدیریت کارآمد؛ ۹- تأکید بر آزادی؛ ۱۰- وجود سازوکارهای نظارتی مستقل در دانشگاه ها؛

ردیف	مقوله محوری	کدهای باز
		۱۱- تاکید بر نقش دانشگاه در حل مسائل اجتماعی و ملی؛ ۱۲- توسعه فرهنگ نقد و گفت‌وگو در محیط علمی
۴	تاکید بر مهارت محوری	۱- ارتباط نزدیک با صنعت و بازار کار؛ ۲- تاکید بر آموزش‌های عملی و کاربردی؛ ۳- آموزش مهارت‌های نرم؛ ۴- تاکید بر نوآوری و کارآفرینی؛ ۵- تاکید بر یادگیری مادام‌العمر؛ ۶- طراحی رشته‌ها و دوره‌های مبتنی بر نیاز جامعه؛ ۷- هماهنگی بین آموزش تئوری و عملی؛ ۸- تاکید بر یادگیری مبتنی بر تجربه؛ ۹- برگزاری دوره‌های مهارتی
۵	آمایش آموزش عالی	۱- توجه به توسعه پایدار؛ ۲- تاکید بر تعادل جغرافیایی در توزیع دانشگاه‌ها؛ ۳- افزایش دسترسی به آموزش عالی؛ ۴- توجه به حوزه‌های اولویت‌دار ملی و منطقه‌ای؛ ۵- نقش دانشگاه‌ها در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی
۶	بازسازی جایگاه دانشگاه در جامعه	۱- درک درست از جایگاه واقعی آموزش عالی؛ ۲- معرفی وظیفه اصلی آموزش عالی؛ ۳- روشن شدن کارکرد برنامه‌درسی در حوزه مسئولیت‌پذیری؛ ۴- پیوند بین آموزش عالی و جامعه
۷	اعتبارسنجی و ارزشیابی	۱- نبود نظام ارزیابی از برنامه‌درسی؛ ۲- عدم توجه به برنامه‌درسی پاسخگو؛ ۳- تاکید بر نظارت و ارزیابی؛ ۴- نبود استانداردهای مناسب در ارزیابی برنامه‌درسی؛ ۵- تاکید بر ارزشیابی پیگیری؛ ۶- تاکید بر وجود نظارت جامعه؛ ۷- تدوین مدل‌های جدید ارزشیابی
۸	بروکراسی	۱- پیچیدگی بیش از حد فرآیندهای اداری؛ ۲- تاخیر در تصمیم‌گیری؛ ۳- عدم انعطاف‌پذیری مقررات و سیاست‌ها؛ ۴- مقاومت در برابر تغییرات نوآورانه؛ ۵- فقدان تمرکز بر اولویت‌های اصلی آموزشی و پژوهشی؛ ۶- قوانین و رویه‌های تکراری و زمان‌بر؛ ۷- ضعف در مدیریت تغییرات؛ ۸- تمرکز بیش از حد بر سلسله‌مراتب اداری؛ ۹- فقدان برنامه‌ریزی مناسب؛ ۱۰- عدم استقلال کافی دانشگاه‌ها؛ ۱۱- فقدان ارتباط موثر بین مدیران میانی و عالی
۹	آسیب‌شناسی و مساله‌یابی	۱- تاکید بر مساله‌یابی؛ ۲- توسعه رویکرد خودارزیابی در دانشگاه؛ ۳- تشکیل کارگروه آسیب‌شناسی؛ ۴- تحلیل ساختارها و فرایندهای آموزشی؛ ۵- تحلیل تناسب برنامه‌های آموزشی و درسی با نیازهای جامعه؛ ۶- شناسایی چالش‌های فرهنگی و اجتماعی؛ ۷- شناسایی موانع توسعه

راهنما: الگوی برنامه‌درسی مسئولانه در آموزش عالی

راهنما، رفتارها، اعمال، تعاملات، کنش‌هایی هستند که در طرز عمل عادی و چگونگی مدیریت موقعیت‌ها توسط افراد در مواجهه با مسائل و برای حل آنها به کار می‌رود و با صورت گرفتن آنها پدیده خاصی شکل می‌گیرد، در این راستا، مجموعاً ۷۶ مفهوم استخراج شده و در غالب، ۸ مقوله در راهنما قرار می‌گیرند که، عبارتند از: ۱- رفع موانع قانونی، ۲- تمرکز زدای، ۳- ارتباط با صنعت و بازار هدف؛ ۴- تأسیس سازمان، ۵- باز طراحی دوره‌های ضمن خدمت اساتید، ۶- تغییر شیوه‌های جذب دانشجو، ۷- توجه به بخش غیر دولتی، ۸- مستندسازی تجارب، همچنین در جدول شماره (۶)، راهنما و کدهای باز مربوط به آن مورد آمده است.

جدول شماره (۶)؛ راهبردهای الگوی برنامه‌درسی مسئولانه در آموزش‌عالی

ردیف	مقوله محوری	کدهای باز
۱	رفع موانع قانونی	۱- حل چالش دانش آموختگان برای ورود به بازار کار؛ ۲- ایجاد ضوابط و مقررات قانونی برای حضور اساتید در بازار کار؛ ۳- اصلاح قوانین و مقررات آموزشی؛ ۴- ایجاد استانداردهای ملی برای برنامه‌درسی؛ ۵- افزایش شفافیت و پاسخگویی در نظام آموزش‌عالی؛ ۶- تسهیل فرآیند صدور مجوز برای دوره‌های جدید مبتنی بر برنامه‌درسی مسئولانه؛ ۷- گنجاندن بازخورد ذی‌نفعان در طراحی برنامه‌درسی؛ ۸- ایجاد بسترهای حقوقی برای حمایت از آموزش‌های بین‌المللی؛ ۹- تقویت نقش نهادهای مدنی در نظارت بر آموزش‌عالی؛ ۱۰- توسعه چارچوب‌های قانونی برای همکاری‌های بین‌المللی در آموزش
۲	تمرکز زدایی	۱- جلوگیری از بروکراسی دانشگاهی در ساختار و کارکرد دانشگاه؛ ۳- توسعه رویکرد غیرمتمرکز در آموزش‌عالی؛ ۴- جلوگیری از دیوانسالاری و بروکراسی اداری؛ ۵- تغییر نگاه آمرانه از بالا به پایین؛ ۶- انعطاف‌پذیری در طراحی برنامه‌درسی؛ ۷- مشارکت دانشجویان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی؛ ۸- استقلال دانشگاه‌ها در تدوین محتوای درسی؛ ۹- ترویج آموزش‌های بین‌رشته‌ای؛ ۱۰- گنجاندن نیازهای محلی و منطقه‌ای در برنامه‌درسی؛ ۱۱- ایجاد کمیته‌های مشورتی ملی، منطقه‌ای و محلی؛ ۱۲- به‌کارگیری روش‌های آموزشی غیرمتمرکز؛ ۱۳- توسعه برنامه‌درسی غیررسمی؛ ۱۴- توسعه شبکه‌های همکاری بین دانشگاه‌ها و سازمان‌ها؛ ۱۵- توسعه پژوهش‌های محلی؛ ۱۶- حمایت از نوآوری‌های محلی در برنامه‌درسی
۳	ارتباط با صنعت و بازار هدف	۱- ارائه فرصت برای استفاده از آموخته‌ها در محیط واقعی؛ ۲- برقراری ارتباط مناسب با مراکز اصلی جذب دانشجوی، ۳- همکاری دانشگاه با مدارس؛ ۴- رفع موانع ارتباط دانشگاه با مراکز صنعتی؛ ۵- آشنایی دانشجویان با مراکز نهایی خدمت؛ ۶- استفاده از صاحب‌نظران جامعه هدف شغلی؛ ۷- افزایش برنامه‌های فوق برنامه؛ ۸- کسب اعتماد صنعت به وسیله دانشگاه؛ ۹- ایجاد ساز و کار کاهش ریسک سرمایه‌گذاری در دانشگاه؛ ۱۰- ارائه بخشی از آموزش در سازمان نهایی؛ ۱۱- دریافت خدمات مشاوره‌ای؛ ۱۲- تدوین برنامه درسی مبتنی بر نیازسنجی بازار کار؛ ۱۳- تاکید بر کارآموزی و تجربه عملی؛ ۱۴- ادغام پروژه‌های عملی در دروس؛ ۱۵- برنامه‌ریزی مشترک با صنایع؛ ۱۶- ارزیابی و بهبود مستمر برنامه‌ها بر اساس نیاز صنعت
۴	تاسیس سازمان	۱- تاسیس یک سازمان نظاممند در این حوزه؛ ۲- تشکیل اتحادیه‌های دانشجویی؛ ۳- ایجاد یک انجمن تخصصی و حرفه‌ای؛ ۴- تشکیل کمیته‌های تخصصی؛ ۵- توسعه و توجه به انجمن‌های غیر دولتی
۵	باز طراحی دوره‌های ضمن خدمت اساتید	۱- به‌روز شدن نیازسنجی آموزشی؛ ۲- تاکید بر روش‌های یادگیری فعال؛ ۳- ارزیابی و بازخورد مستمر از دوره‌های آموزشی؛ ۴- استفاده از فناوری‌های آموزشی؛ ۵- توسعه همکاری و شبکه‌سازی بین اساتید؛ ۶- تاکید آموزش موقعیت‌گرا؛ ۷- درک و پذیرش تغییرات فرهنگی؛ ۸- توجه به مسئولیت اجتماعی و اخلاق حرفه‌ای
۶	تغییر شیوه‌های جذب دانشجو	۱- جذب با برنامه دانشجو؛ ۲- تعیین صلاحیت‌های مورد انتظار از دانشجویان؛ ۳- توجه به کیفیت ورودی‌های آموزش‌عالی؛ ۴- تعدیل تقاضای اجتماعی؛ ۵- معرفی دقیق و درست رشته‌های دانشگاهی؛ ۶- تغییر و تدوین سیاست‌های جدید جذب دانشجو؛ ۷- جذب بر اساس نیازسنجی
۷	توجه به بخش	۱- توجه به بسترهای غیردولتی؛ ۳- تصحیح برداشت دولتی بودن آموزش؛ ۴- کاهش وابستگی دانشگاه به

ردیف	مقوله محوری	کدهای باز
	غیر دولتی	دولت، ۵- تغییر نگاه دولتی بودن آموزش عالی، ۶- تشویق دانشگاه به سرمایه‌گذاری بخش خصوصی
۸	مستندسازی تجارب	۱- شناسایی تجارب کلیدی و مهم در حوزه برنامه‌درسی مسئول؛ ۲- تحلیل و تفسیر داده‌های کلیدی؛ ۳- ایجاد پایگاه تجارب؛ ۴- ترویج و استفاده از تجربیات موفق؛ ۵- اشتراک‌گذاری دانش و تجارب؛ ۶- مستندسازی و استفاده از تجربیات بین‌المللی؛ ۷- برگزاری کنفرانس و همایش در این حوزه؛ ۸- نگارش مقالات مرتبط

پیامدهای الگوی برنامه‌درسی مسئولانه در آموزش عالی

پیامدها شامل پیامدهای مشهود و نامشهودی است که در اثر اجرای الگوی برنامه‌درسی مسئولانه در آموزش عالی حاصل می‌گردد، در این راستا، مجموعاً ۷۴ مفهوم استخراج شده و در غالب، ۵ مقوله در پیامدها قرار می‌گیرند که، عبارتند از: ۱- پیامدها در سطح برنامه‌درسی؛ ۲- پیامدها در سطح آموزش عالی و دانشگاه؛ ۳- پیامدها در سطح کلاس؛ ۴- پیامدها در سطح فردی، ۵- پیامدها در سطح جامعه، همچنین در جدول شماره (۷)، پیامدها و کدهای باز مربوط به آن آمده است.

جدول شماره (۷): پیامدهای الگوی برنامه‌درسی مسئولانه در آموزش عالی

ردیف	مقوله محوری	کدهای باز
۱	پیامدها در سطح برنامه‌درسی	۱- آشنایی با نواقص برنامه‌درسی؛ ۲- نزدیکی برنامه‌درسی با نیازهای جامعه؛ ۳- تدوین برنامه‌درسی مبتنی بر نیاز، ۴- شناسایی ذی‌نفعان حقیقی برنامه‌درسی؛ ۴- به‌روز کردن و بهسازی برنامه‌های درسی؛ ۵- افزایش اهمیت ذی‌نفعان در برنامه‌درسی؛ ۶- ارائه بازخورد مناسب به برنامه‌ریزان، ۷- کمک به سیاست‌گذاران در حوزه برنامه‌درسی؛ ۸- افزایش رضایت دانشجویان از برنامه‌درسی؛ ۹- تولید دانش برنامه‌درسی؛ ۱۰- افزایش کیفیت برنامه‌درسی؛ ۱۱- بررسی عمیق مسائل برنامه‌درسی دانشگاه؛ ۱۲- پاسخگو نمودن مدیران در برابر کیفیت برنامه‌درسی؛ ۱۲- روشنگری درباره اثربخشی برنامه‌درسی؛ ۱۳- توسعه فرهنگ نظارت بر برنامه‌درسی؛ ۱۴- تبدیل کیفیت برنامه‌درسی به دغدغه دانشگاه؛ ۱۵- تعامل بیشتر دانشگاه با ذی‌نفعان برنامه‌درسی؛ ۱۶- تحول در محتوای برنامه‌درسی
۲	پیامدها در سطح آموزش عالی و دانشگاه	۱- تسهیل دستیابی به آموزش عالی مسئول؛ ۲- پیوند آموزش عالی با جامعه؛ ۳- پیشگیری از اتلاف هزینه؛ ۴- شناسایی دغدغه‌های اجتماعی؛ ۵- افزایش حس مسئولیت‌پذیری در دانشگاه؛ ۶- افزایش ارتباط دانشگاه با سایر نهادهای اجتماعی؛ ۷- مشارکت دانشگاه در مسائل اجتماعی و محیطی؛ ۸- تعامل دانشگاه برای دانش‌افزایی درباره محیط پیرامونی؛ ۹- ترسیم بهتر چشم‌انداز دانشگاه؛ ۱۰- توسعه دیدگاه‌های جهانی و بین‌المللی؛ ۱۱- افزایش شفافیت و مسئولیت‌پذیری در نظام آموزشی؛ ۱۲- پاسخ‌گویی به چالش‌های اجتماعی و زیست‌محیطی؛ ۱۳- تقویت فرصت تبادلات فرهنگی؛ ۱۴- توسعه فرهنگ پژوهش و نوآوری؛ ۱۵- توسعه فرهنگ انتقادپذیری؛ ۱۶- افزایش تحقیقات کاربردی؛ ۱۷- توسعه حس همبستگی اجتماعی؛ ۱۸- بهبود سازگاری با تغییرات اجتماعی و اقتصادی؛ ۱۹- توسعه رویکردهای بین‌رشته‌ای در پژوهش؛ ۲۰- تقویت ارتباطات بین دانشجویان و استادان؛ ۲۱- تسهیل دستیابی به اطلاعات و دانش جدید

ردیف	مقوله محوری	کدهای باز
۳	پیامدها در سطح کلاس	۱- بهبود کیفیت یادگیری دانشجویان؛ ۲- بهبود محیط آموزش؛ ۳- اهمیت یافتن تجربیات زیسته دانشجویان؛ ۴- افزایش دانش اساتید در حوزه های مختلف؛ ۵- ایجاد انگیزه در اساتید و دانشجویان؛ ۶- افزایش تعامل بین دانشجویان و اساتید؛ ۷- بهبود شیوه تدریس؛ ۸- ایجاد فرصت های یادگیری تجربی؛ ۹- توسعه رویکردهای یادگیری فعال؛ ۱۰- توسعه مدل های جدید آموزش و یادگیری
۴	پیامدها در سطح فردی	۱- بهبود رضایت دانشجویان؛ ۲- توسعه مهارت های شغلی دانشجویان؛ ۳- تقویت حس مسئولیت پذیری در دانشجویان؛ ۴- ترویج تفکر انتقادی و خلاق؛ ۵- افزایش اعتماد به نفس در دانشجویان؛ ۶- توسعه مهارت های پژوهشی؛ ۷- بهبود مهارت های ارتباطی؛ ۸- تشویق به یادگیری مبتنی بر تجربه
۵	پیامدها در سطح جامعه	۱- توسعه ارزش های اخلاقی و انسانی؛ ۲- توسعه ظرفیت های اجتماعی و اقتصادی در جامعه؛ ۳- افزایش سطح آگاهی و تحصیلات عمومی؛ ۴- تقویت حس مشارکت اجتماعی؛ ۵- ایجاد چارچوب های قانونی و اخلاقی روشن برای آموزش؛ ۶- ایجاد فرصت های یادگیری غیررسمی؛ ۷- توجه به نیازهای بازار کار و صنعت؛ ۸- تقویت حس همدلی و همبستگی اجتماعی؛ ۹- توسعه فرایندهای تصمیم گیری جمعی؛ ۱۰- توسعه برنامه های آموزشی متناسب با نیازهای محلی؛ ۱۱- تقویت حس تعلق به جامعه دانشگاهی؛ ۱۲- تقویت روحیه کارآفرینی؛ ۱۳- ترویج یادگیری مادام العمر؛ ۱۴- ایجاد درک عمیق تر از مسائل جهانی؛ ۱۵- تقویت فرهنگ کار تیمی؛ ۱۶- بهبود عملکرد تحصیلی؛ ۱۷- افزایش کارایی نظام آموزشی؛ ۱۸- افزایش توانایی های تحلیلی و انتقادی؛ ۱۹- ایجاد انگیزه بیشتر برای یادگیری؛ ۲۰- کاهش نابرابری های آموزشی

بحث و نتیجه گیری

ادبیات آموزش عالی نشان می دهد که این نهاد دارای مسئولیت اجتماعی است تا به صورت آینده نگر، نیازها و علایق جامعه را پیش بینی کرده و در راستای منافع عمومی عمل کند. تحقق این مسئولیت، پیش شرط برخورداری دانشگاه ها از آزادی و مشروعیت در تولید دانش به شمار می آید. (Jackson et al., 2005) بر همین اساس، مفاهیم «مسئولیت» و «عملکرد مسئولانه» در آموزش عالی به تدریج برجسته تر شده و دانشگاه ها به گونه ای عمل می کنند که ذی نفعان احساس کنند آن ها در حال ایفای نقشی مسئولانه اند. (Chankseliani & McCowan, 2021) هدف اصلی این رویکرد، جلوگیری از سوءاستفاده احتمالی از قدرت دانشگاه در راستای منافع خصوصی و تضمین پاسخ گویی آن ها به جامعه است. (Bozeman, 2002) در این میان، دو عامل کلیدی یعنی «الزامات مدیریت نوین» و «ظهور جامعه دانش بنیان» نقش مهمی در شکل گیری عملکرد مسئولانه آموزش عالی ایفا می کنند. (Yi, 2021)

از آنجا که برنامه درسی بستر تحقق اهداف آموزش عالی محسوب می شود، مسئولیت پذیری دانشگاه ها باید در محتوای آموزشی بازتاب یابد. (Buyurgan & Kiassat, 2017) برخی صاحب نظران حتی معتقدند که برنامه درسی تنها ابزار دولت ها برای آماده سازی نسل آینده در مواجهه با چالش های پیش رو است. (Bhardwaj & Kumar, 2022) مسئولیت پذیری برنامه درسی به معنای توانایی آن در پاسخ به نیازهای واقعی جامعه، پرورش مهارت های فردی و اجتماعی و آموزش مؤلفه هایی همچون سلامت جسمی و روانی، مسئولیت اجتماعی و کار گروهی است. (Krause & Bird, 2019) افزون بر این، چنین

برنامه‌ای باید به نیازهایی نظیر یادگیری مادام‌العمر (Pityana, 2009) و پیوند میان آموزش و اشتغال (Human-Hendricks & Meier, 2020) پاسخ دهد.

پژوهش حاضر با هدف تحلیلی بر ابعاد و مولفه‌های موثر بر طراحی الگوی برنامه درسی مسئولانه در آموزش عالی انجام شده است. نتایج در چند سطح اصلی قابل تبیین است:

۱. پدیده محوری: برنامه‌درسی باید به ابعاد انسانی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و علمی توجه داشته باشد. در بعد انسانی، تأکید بر رشد فردی، اخلاق حرفه‌ای، خودآگاهی و شخصیت‌سازی ضروری است. بعد اجتماعی-فرهنگی، پرورش شهروندانی مسئول و آگاه نسبت به فرهنگ بومی، ملی و جهانی را دنبال می‌کند. در بعد اقتصادی، با توجه به بحران اشتغال، تمرکز بر ارتقای اشتغال‌پذیری و کارآفرینی اهمیت دارد. بعد علمی نیز مستلزم مشارکت فعال در تولید دانش بومی، کاربردی و مسئله‌محور است (Abo-Khalil, 2024).

۲. شرایط علی: جهت‌گیری مأموریت‌محور، نیازسنجی و نقش فعال اعضای هیأت علمی باید در برنامه‌درسی بازتاب یابد تا در راستای توسعه پایدار و عدالت اجتماعی عمل کند (Sarvita et al., 2024). یادگیری نیز باید از طریق پروژه‌های اجتماعی و تعامل دانشجویان با جامعه به حل مسائل واقعی منجر شود (Gogani et al., 2023). در این میان، نگرش، انگیزه و توان اعضای هیأت علمی نقشی تعیین‌کننده در تدوین و اجرای برنامه‌درسی مسئولانه دارند (Şenel & Şenel, 2021).

۳. شرایط زمینه‌ای: سیاست‌گذاری‌های کلان، منابع مالی، ساختارهای حاکم، ارزش‌های اخلاقی، خط‌مشی‌های ملی، وضعیت اقتصادی دانشگاه، منابع انسانی و زیرساخت‌های آموزشی در امکان‌پذیری اجرای برنامه‌درسی مسئولانه تأثیرگذارند (Akcigit et al., 2025). ساختار مدیریتی باید مبتنی بر شفافیت، پاسخ‌گویی و کرامت انسانی باشد و مشارکت واقعی ذی‌نفعان در طراحی برنامه‌ها تضمین شود (Dabis & Csáki, 2024). همچنین، بین‌المللی‌سازی آموزش، تنوع فرهنگی و استانداردسازی کیفی می‌توانند اثربخشی برنامه‌درسی را افزایش دهند (Gurney & Michaud, 2024).

۴. عوامل مداخله‌گر: نفوذ سیاسی، فشارهای اجتماعی، موانع ساختاری و جناح‌بندی‌های سیاسی ممکن است استقلال علمی دانشگاه را تهدید کرده و برنامه‌ها را از مسیر علمی منحرف کنند (Schofer et al., 2021). فشارهای اجتماعی و صنفی نیز اگر به‌درستی مدیریت نشوند، می‌توانند موجب بی‌ثباتی شوند. همچنین، عدم توازن در گسترش رشته‌ها و تمرکز بر کمیت، کیفیت آموزش را کاهش می‌دهد. ساختارهای غیرمنعطف نیز مانع نوآوری در برنامه‌ها خواهند شد (Hofer et al., 2021).

۵. راهبردها: اصلاح قوانین، تمرکززدایی، پیوند با صنعت و توانمندسازی اعضای هیأت علمی از راهبردهای کلیدی به شمار می‌روند (Stentiford & Koutsouris, 2022). واگذاری اختیار به سطوح اجرایی دانشگاه و پیوند ساختاری با صنعت و بازار کار، زمینه ارتقای کیفیت را فراهم می‌سازد. همچنین، آموزش مستمر اعضای هیأت علمی و به‌اشتراک‌گذاری تجارب موفق بین دانشگاه‌ها نقش مهمی در ارتقای برنامه‌درسی دارد (An et al., 2015). علاوه بر این، مشارکت نهادهای مدنی، غیردولتی و خصوصی می‌تواند به تنوع و نوآوری بینجامد (Buckner, 2017).

۶. پیامدها: اجرای این الگو دانشگاه‌ها را به نهادهایی توسعه‌محور بدل می‌سازد و برنامه‌درسی را به بستری روزآمد، منعطف و کارآمد تبدیل می‌کند. در نتیجه، دانشگاه‌ها از نهادهای صرفاً آموزشی به کنشگرانی در عرصه توسعه و نوآوری مبدل می‌شوند.

تعامل سازنده استاد و دانشجو، آموزش مهارت محور، تقویت سرمایه انسانی، توسعه پایدار و ارتقای کارآمدی اجتماعی از جمله پیامدهای این رویکرد است. در این چارچوب، برنامه درسی مسئولانه نه تنها یک ابتکار آموزشی، بلکه محرکی برای تحولی همه جانبه در درون و بیرون دانشگاه به شمار می آید که می تواند مسیر آینده آموزش عالی را ترسیم کند.

توصیه های سیاستی، برنامه ریزی، اجرایی و ارزیابی:

سیاستی: تدوین اسناد بالادستی منسجم برای تقویت مسئولیت پذیری دانشگاه ها و هم سویی با اهداف توسعه پایدار. برنامه ریزی: طراحی برنامه های درسی انعطاف پذیر مبتنی بر نیازسنجی واقعی جامعه، بازار کار و تحولات فناورانه. اجرایی: توانمندسازی هیأت علمی، گسترش پیوند دانشگاه با صنعت و نهادهای مدنی، و کاهش بروکراسی در نظام آموزشی. ارزیابی: استقرار نظام های پایش و ارزشیابی مستمر با استفاده از بازخورد ذی نفعان، تضمین کیفیت و اصلاح دوره ای برنامه های درسی.



منابع

- Abo-Khalil, A. G. (2024). Integrating sustainability into higher education challenges and opportunities for universities worldwide. *Heliyon*.
- Akcigit, U., Pearce, J., & Prato, M. (2025). Tapping into talent: Coupling education and innovation policies for economic growth. *Review of Economic Studies*, 92(2), 696-736.
- Akstinaite, V., & Lewis, M. (2024). Hubris occurrence, management and accountability in higher education institutions in Australia. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432241261154.
- Ali, M., Mustapha, I., Osman, S., & Hassan, U. (2021). University social responsibility: A review of conceptual evolution and its thematic analysis. *Journal of Cleaner Production*, 286, 124931.
- Amani, D. (2023). Internal corporate social responsibility and university brand legitimacy: an employee perspective in the higher education sector in Tanzania. *Social Responsibility Journal*, 19(4), 611-625.
- An, I. L., Laguador, J. M., & Portugal, L. M. (2015). Effectiveness of training program among liberal arts faculty members in an Asian university. *Asian Journal of Basic and Applied Sciences Vol*, 2(1).
- Andrade, M. S. (2018). A responsive higher education curriculum: Change and disruptive innovation. *Innovations in higher education-cases on transforming and advancing practice*, 1-10.
- Barbot, G., & Juban, J. Y. (2018). L'université peut-elle porter une conception renouvelée de la responsabilité sociale des entreprises (RSE)? *Management & Sciences Sociales*, 25(2), 14-27.
- Buckner, E. (2017). The worldwide growth of private higher education: Cross-national patterns of higher education institution foundings by sector. *Sociology of Education*, 90(4), 296-314.
- Carnegie, T. A., & Crane, K. (2019). Responsive curriculum change: Going beyond occupation demands. *Communication Design Quarterly Review*, 6(3), 25-31.
- Cavagnaro, E., & van der Zande, I. S. (2021). Reflecting on responsible leadership in the context of higher education. *Journal of Leadership Education*, 20(3), 139-155.
- Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161, 120284.
- Cruz Arcila, O. (2016). A socially responsive curriculum: an alternative for elt in "Popular education".
- Dabis, A., & Csáki, C. (2024). AI and ethics: Investigating the first policy responses of higher education institutions to the challenge of generative AI. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-13.
- De Saille, S. (2015). Innovating innovation policy: the emergence of 'Responsible Research and Innovation'. *Journal of Responsible Innovation*, 2(2), 152-168.
- Espitia Cubillos, A. A., Meneses Portela, L. I., & Huertas Forero, I. (2020). Análisis de las expectativas de los egresados frente a un modelo de responsabilidad social universitaria. *Equidad y Desarrollo*, 1(35), 61-84.
- Gallagher, S. E., & Savage, T. (2023). Challenge-based learning in higher education: an exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1135-1157.
- Geng, Y., Liu, K., Xue, B., & Fujita, T. (2013). Creating a "green university" in China: a case of Shenyang University. *Journal of Cleaner Production*, 61, 13-19.
- Goddard, J., Hazelkorn, E., & Vallance, P. (Eds.). (2016). *The civic university: The policy and leadership challenges*. Edward Elgar Publishing.

- Gogani, D., Imanzadeh, A., & Ranjdost, S. (2023). Designing and validating the optimal service-oriented social studies curriculum model based on the IPARD model for junior high school. *Political Sociology of Iran*, 5(12), 1096-1115.
- Gurney, P., & Michaud, M. (2024). English Language Education and the Internationalization of Higher Education in Japan. *TESOL Communications*, 3(2), 15-25.
- Hernández, A. C. C., de Velazco, J. J. H. G., & Prieto, M. E. P. (2022). University social responsibility for the generation of ICT skills. *Procedia Computer Science*, 210, 373-377.
- Hofer, S. I., Nistor, N., & Scheibenzuber, C. (2021). Online teaching and learning in higher education: Lessons learned in crisis situations. *Computers in Human Behavior*, 121, 106789.
- Human-Hendricks, N. E., & Meier, C. (2020). A critical review of the role of responsive curricula in optimising learning in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 34(4), 77-94.
- Jones, E., Leask, B., Brandenburg, U., & De Wit, H. (2021). Global social responsibility and the internationalisation of higher education for society. *Journal of Studies in International Education*, 25(4), 330-347.
- Kaldewey, D. (2018). The grand challenges discourse: Transforming identity work in science and science policy. *Minerva*, 56(2), 161-182.
- Kennedy, K., & Henderson, D. (2023). Curriculum, Pedagogy and Assessment.
- Kim, T., & Brooks, R. (2013). Internationalisation, mobile academics and knowledge creation in universities: A comparative analysis. *SRHE Research Award (2011/12) Final Report*.
- Kindlein, K., & Schwaiger, M. (2015). Empowered Students–Service-Oriented Universities: How to Manage Higher Education in the 21 st Century. In *Marketing Dynamism & Sustainability: Things Change, Things Stay the Same... Proceedings of the 2012 Academy of Marketing Science (AMS) Annual Conference* (pp. 323-323). Springer International Publishing.
- Kohvakka, M., Nevala, A., & Nori, H. (2019). The changing meanings of ‘responsible university’. From a Nordic-Keynesian welfare state to a Schumpeterian competition state. *The Responsible University: Exploring the Nordic Context and Beyond*, 33-60.
- Loorbach, D., Frantzeskaki, N., & Avelino, F. (2017). Sustainability transitions research: transforming science and practice for societal change. *Annual review of environment and resources*, 42(1), 599-626.
- Lund, B. D., Wang, T., Mannuru, N. R., Nie, B., Shimray, S., & Wang, Z. (2023). ChatGPT and a new academic reality: Artificial Intelligence written research papers and the ethics of the large language models in scholarly publishing. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 74(5), 570-581.
- Manathunga, C., Pitt, R., Cox, L., Boreham, P., Mellick, G., & Lant, P. (2012). Evaluating industry-based doctoral research programs: Perspectives and outcomes of Australian Cooperative Research Centre graduates. *Studies in Higher Education*, 37(7), 843-858.
- Ming, Y., & Paramalingam, M. (2024). The Impact Of Career Planning Programs On Employment Satisfaction And Retention Rates In Higher Education Graduates. *Sciences of Conservation and Archaeology*, 36(3), 316-321.
- Mogaji, I. K. (2023). Medical Schools and Curriculum Enrichment in Entrepreneurship. In *Medical Entrepreneurship: Trends and Prospects in the Digital Age* (pp. 151-165). Singapore: Springer Nature Singapore.

- Mohamed Jais, I. R., Yahaya, N., & Ghani, E. K. (2021). Talent Management in Higher Education Institutions: Developing Leadership Competencies. *Journal of Education and e-learning Research*, 8(1), 8-15.
- Moll, I. (2004). Curriculum responsiveness: The anatomy of a concept. *Curriculum responsiveness: Case studies in higher education*, 1.
- Olsen, J. P. (2007). The institutional dynamics of the European university. In *University dynamics and European integration* (pp. 25-54). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Pham, H. T., & Nguyen, P. V. (2024). ASEAN quality assurance scheme and Vietnamese higher education: a shift to outcomes-based education?. *Quality in Higher Education*, 30(2), 285-312.
- Pinheiro, R., & Young, M. (2017). The university as an adaptive resilient organization: A complex systems perspective. In *Theory and method in higher education research* (pp. 119-136). Emerald Publishing Limited.
- Sarvita, O. A., Soraya, I., & Nafiah, M. (2024). Challenges in Differentiated Learning: Perspective of Pre-Service English Teachers under the Merdeka Curriculum. *ICONELT*, 4, 555-565.
- Schofer, E., Ramirez, F. O., & Meyer, J. W. (2021). The societal consequences of higher education. *Sociology of Education*, 94(1), 1-19.
- Şenel, S., & Şenel, H. C. (2021). Remote assessment in higher education during COVID-19 pandemic. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(2), 181-199.
- Sidrat, S., Chaudhry, P. E., & Chaudhry, S. S. (2023). Nurturing teaching methods of entrepreneurship in the development of an entrepreneurial university. *Journal of Industrial Integration and Management*, 8(01), 1-24.
- Simović, V. M., & Domazet, I. S. (2023). What drives the levels of digital entrepreneurial competencies of university students?: A research roadmap and preliminary results. In *Female Entrepreneurship as a Driving Force of Economic Growth and Social Change* (pp. 55-72). IGI Global.
- Singh, J., Kumar, V., & Kumar, D. (2022). Combating the Pandemic With ICT-Based Learning Tools and Applications: A Case of Indian Higher Education Platforms. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE)*, 12(1), 1-21.
- Smeen, S. M. (2023). *The Role of Curriculum in Developing Social Responsibility* (Doctoral dissertation, Ministry of Higher Education).
- Smith, S. M., Cripps, K., Stokes, P., & Séraphin, H. (2023). The principles for (ir) responsible management education: An exploration of the dynamics of paradox, the hidden curriculum, competencies and symbolization. *Management Learning*, 54(3), 384-395.
- Sneyers, E., & De Witte, K. (2018). Interventions in higher education and their effect on student success: A meta-analysis. *Educational Review*, 70(2), 208-228.
- Sørensen, M. P., Geschwind, L., Kekäle, J., & Pinheiro, R. (2019). *The responsible university: Exploring the Nordic context and beyond* (p. 318). Springer Nature.
- Soviany, P., Ionescu, R. T., Rota, P., & Sebe, N. (2022). Curriculum learning: A survey. *International Journal of Computer Vision*, 130(6), 1526-1565.
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2022). Critically considering the 'inclusive curriculum' in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 43(8), 1250-1272.
- Tierney, W. G. (2004). Systemic responsiveness in tertiary education: An agenda for reform. *Higher Education Management and Policy*, 16(2), 73-93.

- Trencher, G., Yarime, M., McCormick, K. B., Doll, C. N., & Kraines, S. B. (2014). Beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. *Science and Public Policy*, 41(2), 151-179.
- Vanclay, F., & Hanna, P. (2019). Conceptualizing company response to community protest: principles to achieve a social license to operate. *Land*, 8(6), 101.
- Voogt, J., & Nieveen, N. (2017). Conceptualizing time lag dilemma in curriculum change—An exploration of the literature. *EDU/EDPC* (2017), 27.
- Watermeyer, R. (2019). *Competitive accountability in academic life: The struggle for social impact and public legitimacy*. Edward Elgar Publishing.

