



Modeling a Responsive Curriculum for the Field of Educational Sciences (Case Study: First-Level Comprehensive Universities in Iran)

Mohammadhassan Hassani¹, Haiedeh Ashouri², Fatemeh Ahmadbeigi³,
Marzieh Ramezani⁴

1. PhD student, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (E-mail: mhhassani510@gmail.com)
2. Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran (E-mail: Ashouri.hs@gmail.com)
3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (E-mail: fahmadbeigi@yahoo.com)
4. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (E-mail: marziehramezani2@gmail.com)

Article Info

Article type:

Research Article

Article History:

Received: 17 February 2025

Revised: 24 July 2025

Accepted: 24 October 2025

Published: 21 June 2026

Keywords:

curriculum, educational
science, responsive
curriculum, responsive
university

ABSTRACT

Objective: This study aimed to design and validate a responsive curriculum model for the Bachelor of Education degree in first-level comprehensive universities in Iran.

Method: In this study, a sequential exploratory mixed research method was used (qualitative approach of content analysis and quantitative approach of survey). The participants in the qualitative part of the research were faculty members who were experts and experts in the field of curriculum planning and experts in the field of higher education and university planning, of whom 18 people were selected as a purposive sample. Also, the statistical population in the quantitative part included all faculty members of the educational science departments of the first-level comprehensive universities of the country in the academic year 2022-2023, equal to 244 people, of whom 150 were selected using the multi-stage cluster sampling method. The data collection tool in the qualitative part was a semi-structured interview, and in the quantitative part, a researcher-made questionnaire. For qualitative data analysis, thematic analysis coding method was used, and for data validation, the King and Harrox method was used. For quantitative data analysis, the statistical method of structural equation modeling using PLS software was used.

Results: The findings of the qualitative section showed that a total of 142 primary codes, 32 basic themes, 11 organizing themes, and 4 overarching themes were identified, including: "Responsive Curriculum Outcomes", "Responsive Curriculum Strategies", "Responsive Curriculum Development Barriers", and "Responsive Curriculum Development Facilitators". The results of the quantitative section showed that the model presented for the curriculum of the Bachelor of Education course in the country's top comprehensive universities includes the components that make up its structure, and therefore the presented model has good validity and fit.

Conclusion: Any action and policy-making to move towards a responsive curriculum requires a systematic and multidimensional view, taking into account all structural, technical, strategic, cultural, and social elements and dimensions.

Cite this article: Hassani, M., Ashouri, H., Ahmadbeigi, F., & Ramezani, M. (2026). A Study on the Effectiveness of a Humor-Integrated Art Curriculum on the Creativity of Sixth-Grade Elementary Students. *Journal of Learner Based Curriculum and Instruction*, 5(1), 30-57. DOI: 10.22034/lbcij.2025.67712.1279



Extended Abstract

Introduction

Curriculum is one of the main areas and drivers of transformation and accountability of the university, so it should be given more attention in the development and excellence of the university. The field of educational sciences is not exempted from this, considering the many stakeholders and the significant role and influence it has in the society. Despite the concern about responsive curriculum among educational specialists, administrators, and leaders, a curriculum for the field of educational sciences based on responsiveness criteria has not yet been presented in the form of a scientific and codified model. In order to cover this scientific gap in the country, this research has designed and validated a responsive curriculum model in the undergraduate course of educational sciences in first-level comprehensive universities in Iran.

Method

To achieve the research objective, the researcher used a sequential exploratory mixed research method; in this way, to identify the main factors of the responsive curriculum model and subsequently design a responsive curriculum model in the undergraduate course of educational sciences, a qualitative method of content analysis was used, and to validate the designed model in first-level comprehensive universities in Iran, a quantitative method of survey was used. The participants in the qualitative part of the research were faculty members who were experts and experts in the field of curriculum planning and experts in the field of higher education and university planning, of whom 18 people were selected as a purposive sample. Also, the statistical population in the quantitative part included all faculty members of the educational science departments of the first-level comprehensive universities of the country in the academic year 2022-2023, equal to 244 people, of whom 150 were selected using the multi-stage cluster sampling method. The data collection tool in the qualitative part was a semi-structured interview, and in the quantitative part, a researcher-made questionnaire. For qualitative data analysis, thematic analysis coding method was used, and for data validation, the King and Harrox method was used. For quantitative data analysis, the statistical method of structural equation modeling using PLS software was used.

Results

The findings of the qualitative section showed that a total of 142 primary codes, 32 basic themes, 11 organizing themes, and 4 overarching themes were identified, including: "Responsive Curriculum Outcomes," "Responsive Curriculum Strategies," "Responsive Curriculum Development Barriers," and "Responsive Curriculum Development Facilitators." Accordingly, the outcomes (including: personal development, academic development, social development, and theoretical development of the educational sciences discipline), strategies (including: developing the internal characteristics and requirements of the curriculum and improving the curriculum design and development process), inhibiting factors (including: structural constraints and barriers, institutional constraints and barriers, and technical constraints and barriers), and facilitating factors (including: developmental factors and contextual conditions). The results of the quantitative section showed that the model presented for the curriculum of the Bachelor of Education course in the country's top comprehensive universities includes the components that make up its structure, and therefore the presented model has good validity and fit.

Conclusion

Based on the findings, universities and higher education institutions and the field of educational sciences, in order to move towards a responsive curriculum, should consider a set of inhibiting and facilitating factors in the formulation, development, and implementation of the curriculum of the field of educational sciences, because the development of a responsive curriculum requires in parallel the elimination of inhibiting factors and the strengthening and attention to facilitating factors; in addition, any action and policy-making in this field requires a systematic and multidimensional view, taking into account all structural, technical, strategic, cultural, and social elements and dimensions. Finally, it should be noted that in designing and developing a responsive curriculum model, first of all, it is necessary to recognize environmental and contextual conditions and factors, because many environmental factors are beyond control and intervention and may play a deterrent role, but some factors can be adjusted and changed to some extent. Therefore, secondly, an effort to establish a connection between strategies and environmental conditions in order to coordinate and align environmental conditions with the goals of the responsive curriculum and vice versa, adapting the goals of the curriculum to the requirements, conditions, and environmental facilities can be helpful.





مدل یابی برنامه درسی پاسخگوی رشته علوم تربیتی (مورد مطالعه: دانشگاه‌های جامع سطح اول ایران)

محمدحسن حسنی^۱ , هایده عاشوری^۲ , فاطمه احمدبیگی^۳ , مرضیه رمضانی^۴ 

۱. دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (رایانامه: mhassani510@gmail.com)
۲. نویسنده مسئول، استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران (رایانامه: Ashouri.hs@gmail.com)
۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (رایانامه: fahmadbeigi@yahoo.com)
۴. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (رایانامه: marziehramezani2@gmail.com)

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی سابقه مقاله: تاریخ دریافت: ۲۹ بهمن ۱۴۰۳ تاریخ بازنگری: ۲ مرداد ۱۴۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۶ مهر ۱۴۰۴ تاریخ انتشار: ۳۱ خرداد ۱۴۰۵ کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، برنامه درسی پاسخگو، دانشگاه پاسخگو، علوم تربیتی	هدف: این تحقیق با هدف طراحی و اعتبارسنجی مدل برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی در دانشگاه‌های جامع سطح اول ایران انجام شد. روش پژوهش: در این پژوهش از روش آمیخته اکتشافی متوالی استفاده شد (رویکرد کیفی از نوع تحلیل محتوا و رویکرد کمی از نوع پیمایشی). مشارکت‌کنندگان پژوهش در بخش کیفی، اعضای هیأت علمی متخصص و صاحب‌نظر در حوزه برنامه‌ریزی درسی و خبرگان حوزه برنامه‌ریزی آموزش عالی و دانشگاه بودند که از این میان، ۱۸ نفر به عنوان نمونه هدفمند انتخاب شدند. همچنین، جامعه آماری در بخش کمی، شامل کلیه اعضای هیئت علمی گروه‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های جامع سطح اول کشور، در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ برابر با ۲۴۴ نفر بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، ۱۵۰ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی، مصاحبه نیمه ساختار یافته و در بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از روش کدگذاری تحلیل مضمون و به منظور اعتباربخشی داده‌ها، از روش کینگ و هاروکس استفاده شد و در بخش کمی از روش آماری مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار PLS استفاده گردید. یافته‌ها: یافته‌های بخش کیفی نشان داد که در مجموع ۱۴۲ کد اولیه، ۳۲ مضمون پایه، ۱۱ مضمون سازمان‌دهنده و ۴ مضمون فراگیر شامل: «پیامدهای برنامه درسی پاسخگو»، «راهنمای برنامه درسی پاسخگو»، «عوامل بازدارنده توسعه برنامه درسی پاسخگو» و «عوامل تسهیل‌کننده توسعه برنامه درسی پاسخگو» شناسایی شدند. نتایج بخش کمی نشان داد که مدل ارائه شده برای برنامه درسی پاسخگو دوره کارشناسی علوم تربیتی در دانشگاه‌های جامع برتر کشور شامل مولفه‌های تشکیل دهنده سازه خود می‌باشد و لذا مدل ارائه شده از اعتبار و برازش مطلوبی برخوردار است. نتیجه‌گیری: هرگونه اقدام و سیاست‌گذاری برای حرکت به سمت و سوی برنامه درسی پاسخگو نیازمند نگاه نظام‌مند و چندبعدی با در نظر گرفتن تمامی عناصر و ابعاد ساختاری، فنی، راهبردی، فرهنگی، اجتماعی است.

استناد: شیخکانلوی میلان، امین؛ رنج‌دوست، شهرام؛ و یاریقلی، بهبود (۱۴۰۵). بررسی اثر بخشی برنامه درسی هنر آمیخته به طنز بر خلاقیت دانش آموزان پایه ششم ابتدایی. *برنامه درسی و آموزش یادگیرنده محور*، ۵(۱)، ۵۷-۳۰. DOI: 10.22034/lbcij.2025.67712.1279.1151



مقدمه

امروزه نقش سنتی دانشگاه‌ها تغییر یافته است و دیدگاه‌های نوینی در خصوص دانشگاه پدید آمده است که عموماً ناشی از تغییر در مأموریت‌ها، کارکردها و انتظارات از دانشگاه است؛ بددون تردید دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دیگر قادر نخواهند بود تا با استفاده روش‌ها و الگوهای سنتی آموزشی و پژوهشی خود رسالت‌های نوین مجامع علمی را در فرایند تولید علم و پاسخگویی به انتظارات جامعه به‌طور قابل توجهی ایفا کنند (فرزانه، زین‌آبادی، نوه‌ابراهیم، عبدالمهی، ۱۴۰۲). در نتیجه، نظام آموزش عالی در راستای ایفای نقش‌ها و پاسخگویی به انتظارات نوین ناشی از تحولات سریع حاضر، ناچار است با تحلیل عمیق و همه‌جانبه پارادایم‌ها و چالش‌های نوینی که در مسیر توسعه آنها قرار گرفته، تغییرات لازم را در سازمان و مدیریت، مأموریت‌ها، شکل، ساختار، برنامه درسی و فرایندهای آموزشی و پژوهشی خود نهادینه نموده و گسترش دهند (عزیزی، ۱۳۹۳). با توجه به افزایش تعداد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و به تبع آن افزایش تعداد پذیرفته شدگان ورود به دانشگاه‌ها، زمینه سازی برای اشتغال دانش‌آموختگان و کاهش بیکاری یکی از مأموریت‌های اصلی دولت‌ها بوده است (چان و لین^۱، ۲۰۱۵). عدم توجه به این امر منجر به تربیت دانش‌آموختگانی خواهد شد که بین دانش و مهارت‌های آنان با نیازها و الزامات مشاغل تناسب وجود نخواهد داشت (هنمان و لیفனர்^۲، ۲۰۱۰).

در این میان، نظر به نظام آموزش عالی ایران بیش از پیش اهمیت این مسئله را بازگو می‌کند. دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران با مسائل و مشکلات بسیاری در عدم دستیابی به اهداف علمی، آموزشی و پژوهشی خود مواجه‌اند که ازجمله آن‌ها می‌توان به ناکارآمدی آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران (بهشتی و همکاران، ۱۴۰۰؛ حسین‌پور، ۱۳۹۱؛ حاتمی، ۱۳۹۵؛ تقی زاده کرمان و همکاران، ۱۳۹۴) و فقدان ارتباط مطلوب دانشگاه و صنعت (فیوضات و تسلیمی تهرانی، ۱۳۸۶؛ شفیعی و همکاران، ۱۳۹۱) و ضعف دانشگاه‌ها در در قبال مسئولیت اجتماعی (علی محمدلو و همکاران، ۱۳۹۳؛ برادران حقیر و همکاران، ۱۳۹۸)، افت شدید کیفیت آموزش و پژوهش در مراکز دانشگاهی و همچنین عدم کارایی بیرونی سیستم آموزش عالی کشور در بعد اشتغال دانش‌آموختگان (عزیزی، ۱۳۸۵) اشاره کرد. علاوه، مشکلات فرهنگی در دانشگاه‌ها، پایین آمدن کیفیت آموزش و تدریس، عدم تناسب محتوا و برنامه‌های درسی با نیازهای روز جامعه، عدم هماهنگی بین دانشگاه‌ها با جامعه، پایین بودن سطح دانش، بینش و توان دانش‌آموختگان، افزایش نرخ دانش‌آموختگان بیکار و جویای کار، فقدان هدف‌گذاری مبتنی بر نیاز و نبود فرصت‌های برابر از جمله مسائل راهبردی هستند که دانشگاه‌ها، مدیران و برنامه ریزان آموزش عالی با آن روبه‌رو هستند (مرکز نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت علوم تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۵). برخی از مسائل و مشکلات اشتغال قشر تحصیل کرده را شاید بتوان ناشی از ضعف در مهارت‌ها و قابلیت‌های عمومی و تخصصی دانش‌آموختگان دانست که این ضعف می‌تواند برآمده از عوامل متعددی چون ضعف در برنامه‌های درسی، عدم تناسب میان محتوای آموزشی و نیازمندی‌های کارفرمایان و مواردی از این دست باشد (خادمی کله‌لو، خدایی، رحیمی، ۱۴۰۱).

لذا، برای این که از منظر سازمانی، دانشگاه‌ها بتوانند سازگاری خوبی داشته باشند، نیازمند راهبردهای نوآورانه برای پاسخ به تغییرات در محیط دانشگاه هستند. پارادایم برنامه درسی پاسخگو، یکی از راهبردهای بنیادین جهت حل بسیاری از چالش‌های اصلی آموزش عالی و نیز ارتقای کیفیت و اثربخشی دانشگاه است. صاحب‌نظران و نتایج یافته‌های مختلف بومی حاکی از آن است که آموزش عالی ایران در راستای ایفای نقش‌ها و پاسخگویی به انتظارات نوین با چالش‌ها و مشکلات عدیده‌ای روبرو است (سرکار آرانی، ۱۳۹۳؛ یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۸۰؛ عزیزی، ۱۳۹۳؛ فتحی واجارگاه و همکاران، ۱۳۹۰؛ نظر زاده زارع، ۱۳۹۵: ۲۰۹-۲۱۰؛ بهشتی و همکاران، ۱۴۰۰؛ حسین‌پور، ۱۳۹۱؛ حاتمی، ۱۳۹۵؛ تقی زاده کرمان و همکاران، ۱۳۹۴؛ علی محمدلو و همکاران، ۱۳۹۳؛ برادران حقیر و همکاران، ۱۳۹۸؛ عزیزی، ۱۳۸۵)، که تأمل و تمرکز بر برنامه‌درسی به عنوان اصلی‌ترین عنصر و به تعبیری قلب آموزش (نیلی و همکاران، ۱۳۸۹)، و حرکت در جهت پاسخگو نمودن آن، می‌تواند راهبردی اثربخش و جهت برون‌رفت از چالش‌های موجود آموزش عالی باشد (ترک زاده و نکومند، ۲۰۱۵؛ امین خندقی و پاک مهر، ۱۳۹۲؛ ترک زاده و همکاران، ۱۳۹۹؛ فتحی

واجارگاه، ۱۳۹۴). در واقع یکی از حوزه‌های نظام آموزش عالی، برنامه درسی است که موفقیت، پایداری و اثرگذاری آن منوط به پاسخگویی به موقع آن به محیط، مخصوصاً محیط آموزش عالی، است. می‌توان بیان کرد که پاسخگویی برنامه درسی، توجه به نیازها، مطلوبیت‌ها و اقتضائات محیطی و تلاش برای توسعه نوآوری، بهبود کیفیت در ایفای نقش‌ها و کارکردهای خود، پویایی و پیشرفت جامعه، رقابت جویی، خلاقیت و نوآوری و ارتباط با محیط است (ترک زاده و نکومند، ۲۰۱۵). این موضوع از باب و منظر حوزه علوم انسانی و بالاخص رشته علوم تربیتی اهمیت و ضرورت دوجندانی می‌یابد، چراکه امروزه این اعتقاد وجود دارد که اگرچه برخورداری از منابع طبیعی و ثروت برای هر جامعه‌ای لازم است، اما آنچه که در حقیقت سرمایه پایدار هر جامعه‌ای را تشکیل می‌دهد، افراد و سرمایه انسانی آن است که از لحاظ فکری، عاطفی و اجتماعی تربیت شده باشند؛ بر همین اساس توسعه علوم مربوط به «انسان» اهمیت ویژه‌ای می‌یابد و علوم تربیتی، به‌عنوان یکی از زیرمجموعه‌ها و شاخه‌های اصلی علوم انسانی، مبحث اصلی آن «تربیت» و «انسان» است و همانگونه که صاحب‌نظران این عرصه ابراز داشته‌اند، هدف اصلی تربیت، رشد و شکوفایی تمام استعدادهای انسان است. بر این اساس، علوم تربیتی یعنی علوم رشد و شکوفایی تمامی توانایی‌ها و استعدادهای انسانی و در واقع، وجود سرمایه‌های انسانی شایسته، تنها از طریق تربیت امکان‌پذیر است. لذا توسعه این رشته جایگاه و اهمیت ویژه‌ای دارد (بلاغت، ۱۳۹۰)، بعلاوه، رشته علوم تربیتی از حیث اشتغال دانش‌آموختگان نیز دارای فرصت‌ها و گستردگی قابل توجهی است، چراکه علاوه بر آموزش و پرورش، دیگر سازمانی‌های خدماتی، صنعتی و نظامی نیز از خدمات دانش‌آموختگان رشته علوم تربیتی بهره‌مند می‌گردند (کرامتی و انصاری، ۱۳۹۵)؛ بنابراین، پاسخگویی برنامه درسی در این رشته یکی از ضروریات اساسی است.

اما در عین حال، از بعد تجربی و عملیاتی، شواهد حاکی از آن است که برنامه‌های درسی در سطح دانشگاه‌ها ارتباط کمی با واقعیات محیط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و فناوری دارند و عملاً پاسخگو نیستند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴: ۳۶؛ ترک‌زاده و کشاورزی، ۱۳۹۴). به بیان دیگر، به رغم اهمیت و ضرورتی که به‌صورت تئوریک در باب برنامه‌درسی پاسخگو بیان شده است، اما در میدان عمل، نقص و خلاء این رویکرد احساس می‌شود.

با مطالعه و مرور پیشینه‌ی مربوطه، مشخص می‌شود که برنامه درسی پاسخگو تاکنون کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته، و تعداد مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌هایی که به این موضوع پرداخته‌اند، انگشت شمار است، به‌ویژه مدل برنامه درسی پاسخگو تاکنون ارائه نشده است و مهم‌تر آن که، رشته علوم تربیتی که حوزه‌ای وسیع، پرتعداد و تأثیرگذار در علوم انسانی است، و نقش بی‌بدیلی در جامعه ایفا می‌کند، با وجود روبرو بودن با چالش‌های عدیده از حیث میزان پاسخگو بودن برنامه درسی آن، تاکنون از حیث مدل برنامه درسی پاسخگو مورد ارزیابی قرار نگرفته است. لذا در این تحقیق به دنبال آن خواهیم بود که ابتدا با استفاده از روش کیفی مدل برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی را طراحی نموده و سپس با روش کمی، به اعتبارسنجی مدل طراحی شده در دانشگاه‌های جامع برتر ایران بپردازیم. لذا، بر اساس مدل کیفی طراحی شده، عوامل و شاخص‌های برنامه درسی پاسخگو را از منظر خبرگان و مطلعین کلیدی (صاحب‌نظران برنامه درسی، پژوهشگران و نویسندگان به‌نام و متخصص در حوزه برنامه‌ریزی درسی) احصاء و سپس بر اساس نتایج کیفی، ابزار پرسشنامه تدوین و در بخش کمی به اعتبارسنجی مدل برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی در دانشگاه‌های جامع برتر کشور پرداخته می‌شود.

روش پژوهش

این مطالعه از لحاظ هدف در زمره‌ی مطالعات کاربردی و از نظر رویکرد در حیطه پژوهش‌های آمیخته اکتشافی متوالی قرار می‌گیرد. بدین صورت که برای شناسایی عوامل اصلی مدل برنامه درسی پاسخگو و متعاقب آن طراحی مدل برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی از روش کیفی از نوع تحلیل مضمون و برای اعتبارسنجی مدل طراحی شده در دانشگاه‌های جامع سطح اول ایران، از روش کمی از نوع پیمایشی استفاده نمود.

جامعه (مشارکت‌کنندگان) پژوهش و شیوه نمونه‌گیری: مشارکت‌کنندگان پژوهش در بخش کیفی، اعضای هیأت علمی متخصص و صاحب‌نظر در حوزه برنامه‌ریزی درسی و خبرگان حوزه برنامه‌ریزی آموزش عالی و دانشگاه‌های کل کشور بودند که از این میان، ۱۸ نفر به عنوان نمونه هدفمند از نوع «نمونه‌گیری موارد مطلوب» انتخاب شدند. زیرا به‌صورت هدف‌دار به دنبال آن دسته از افراد

بودیم که در خصوص قلمرو موضوعی و مکانی تحقیق اطلاعات و آگاهی داشته باشند؛ براین اساس مشارکت کنندگان از بین اعضای هیأت علمی متخصص و صاحب نظر در حوزه برنامه ریزی درسی، اعضای شورای برنامه ریزی راهبردی دانشگاه ها، اعضای دفاتر گسترش و برنامه ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری که بیشترین اطلاعات را درباره کارکردهای دانشگاه، دانشگاه پاسخگو و به طور خاص برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی داشته باشند و همچنین، نسبت به زمینه و بستر تحقیق و یا شرایط و وضعیت جامعه تحقیق (دانشگاه های جامع برتر کشور) شناخت لازم را دارا باشند، انتخاب شدند. لازم به ذکر است که قبل از انتخاب مشارکت کنندگان برای شرکت در مصاحبه های نیمه ساختاریافته، ابتدا معیارها و ملاک های مربوط به دو دسته زیر بررسی قرار گرفت:

الف) آشنایی با قلمرو موضوعی تحقیق (شناخت و آگاهی از چپستی مسئولیت اجتماعی، شناخت و آگاهی از برنامه ریزی درسی، برنامه درسی پاسخگو، برنامه درسی دوره کارشناسی علوم تربیتی، تجربه و مشغولیت پست ها و مناصب مربوط به برنامه ریزی درسی، تجربه و رویارویی با مسئولیت اجتماعی و پاسخگویی اجتماعی چه به صورت نهادی و سازمانی و یا به صورت فردی و شغلی، سابقه و شهرت انتشار^۱ در خصوص برنامه درسی و برنامه ریزی درسی، سابقه و تجربه بالای ۵ سال هیأت علمی، دارا بودن سابقه حضور در پست های مدیریت، برنامه ریزی و سیاست گذاری دانشگاه یا دستگاه ها و معاونت های مرتبط با وزارت علوم، تحقیقات و فناوری).

ب) آشنایی با قلمرو مکانی تحقیق (عضو هیأت علمی دانشگاه، عضویت در شورای برنامه ریزی راهبردی دانشگاه و دفاتر گسترش و برنامه ریزی آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری).

در خصوص تعداد مشارکت کنندگان نیز لازم به ذکر است که در این نوع نمونه گیری، مشارکت کنندگان معمولاً به طور کامل از پیش تعیین شده نیستند و انتخاب به صورت تدریجی با پیشروی در فرایند گردآوری و تحلیل داده ها انجام می گیرد و تا اغنای اطلاعاتی پژوهشگر ادامه خواهد داشت (حریری، ۱۳۹۰). به عبارت دیگر، مشارکت کنندگان پژوهش حاضر افرادی بودند که درک، شناخت و تجربه کافی را نسبت به پدیده مورد پژوهش (برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی) دارا بودند و نمونه گیری تا آنجا ادامه یافت که جنبه ها و مؤلفه های نهفته پدیده برنامه درسی پاسخگو مورد شناسایی و توصیف قرار گیرند و به نوعی اطلاعات به دست آمده در مصاحبه ها به طور فراوانی با اطلاعات قبلی مشابهت داشته باشد؛ به نحوی که انتخاب افراد جدید برای انجام مصاحبه، داده های جدیدی به پژوهش اضافه نکند. دانایی فرد و همکاران (۱۴۰۰: ۸۶) معتقدند که در مطالعات کیفی نمونه ای بین ۵ تا ۲۵ نفر کافی است. با این وجود، در پژوهش حاضر رسیدن به اشباع نظری شرط و ملاک اصلی تعداد مصاحبه ها بود و بر همین مبنا در نهایت ۱۸ مشارکت کننده انتخاب و مورد مصاحبه قرار گرفتند. مشخصات کلی مصاحبه شوندگان در جدول شماره (۱) قابل مشاهده است:

جدول ۱: مشخصات مشارکت کنندگان پژوهش

شماره	جنسیت	نقش	سابقه
۱	مرد	استادیار رشته علوم تربیتی	۸
۲	مرد	دانشیار برنامه درسی	۱۰
۳	مرد	دانشیار رشته علوم تربیتی	۱۱
۴	زن	استادیار گروه علوم تربیتی	۵
۵	مرد	دانشیار مطالعات برنامه درسی	۹
۶	مرد	استاد علوم تربیتی	۲۰
۷	زن	دانشیار مطالعات برنامه درسی	۱۵
۸	زن	دانشیار گروه علوم تربیتی	۹
۹	مرد	استاد مطالعات برنامه درسی	۱۲
۱۰	مرد	رئیس دانشکده علوم تربیتی	۱۴

۲۲	استاد علوم تربیتی	زن	۱۱
۲۴	مدیر گروه برنامه ریزی درسی	مرد	۱۲
۲۱	استاد مطالعات برنامه درسی	زن	۱۳
۱۴	مدیر گروه علوم تربیتی	زن	۱۴
۱۲	استاد گروه برنامه ریزی آموزش عالی	مرد	۱۵
۱۰	دانشیار گروه برنامه ریزی آموزش عالی	مرد	۱۶
۸	دانشیار رشته علوم تربیتی	زن	۱۷
۱۹	استاد علوم تربیتی	مرد	۱۸

همچنین، جامعه آماری این پژوهش در مرحله کمی، شامل تمامی اعضای هیئت علمی شاغل تمام وقت گروه های علوم تربیتی در دانشگاه های جامع برتر دولتی و آزاد کشور (شامل دانشگاه های دولتی: تهران، فردوسی مشهد، تربیت مدرس، شهید بهشتی، امام حسین، شیراز، تبریز، اصفهان، علامه طباطبایی و گیلان) و ۱۰ واحد برتر دانشگاه آزاد اسلامی (شامل: ۱- دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، ۲- دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، ۳- دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، ۴- دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، ۵- دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، ۶- دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال، ۷- دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، ۸- دانشگاه آزاد اسلامی واحد نجف آباد، ۹- دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد، ۱۰- دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج) در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. لازم به ذکر است، تعداد جامعه آماری موردنظر، بر اساس آخرین آمار و اطلاعات مأخوذه از وزارت علوم تحقیقات و فناوری و نیز آمار و اطلاعات اخذ شده از هریک از دانشگاه مذکور برابر با ۲۴۴ نفر بود. تعداد اعضای هیئت علمی به تفکیک دانشگاه های جامع برتر دولتی ۱۷۴ (۱۲۵ مرد و ۴۹ زن) و آزاد نیز ۷۰ (۳۷ مرد و ۳۳ زن) نفر بود، با توجه به حجم جامعه آماری پژوهش، بر اساس فرمول کوکران ۱۵۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش تعیین شد. برای نمونه گیری از جامعه آماری موردنظر، با توجه به اینکه جامعه پژوهش از دو طبقه بخش دولتی و آزاد تشکیل شده و همچنین هر طبقه شامل دانشگاه های جداگانه ای است و عملاً دسترسی به تمام جامعه آماری دشوار است؛ لذا برای انتخاب نمونه از روش های نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای، طبقه ای با انتساب متناسب^۱ استفاده شد.

ابزار و شیوه گردآوری داده ها: در مرحله کیفی این پژوهش جمع آوری داده های موردنیاز به شیوه میدانی و از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته صورت گرفت. بر این اساس، ابتدا پروتکل مصاحبه بر اساس محورها، اهداف و موضوعات موردنظر تنظیم گردید، سپس نسبت به هماهنگی و وصول آمادگی مشارکت کنندگان اقدام شد و انجام مصاحبه ها تا رسیدن به اشباع نظری داده ها ادامه یافت. در بخش کمی پژوهش حاضر، از ابزار پرسشنامه استفاده شد که این پرسشنامه با استفاده از ابعاد و نشانگرهای شناسایی شده در بخش کیفی طراحی و مورد استفاده قرار گرفت. به این منظور، ابزار پرسشنامه به منظور اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی تدوین شد. در مجموع به منظور طراحی ابزار پژوهش در مرحله کمی، مراحل زیر طی شد:

۱. استخراج کدهای اولیه، مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر تشکیل دهنده برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی با استفاده از مصاحبه با اعضای هیئت علمی، صاحب نظران و مطلعین کلیدی حوزه آموزش عالی و ...
۲. استفاده از مضامین پایه به دست آمده در مرحله کیفی، برای نوشتن گویه های پرسشنامه و سپس تأیید روایی^۲ (اعتبار) صوری و محتوایی پرسشنامه و به دنبال آن اجرای آزمایشی در نمونه ای به حجم ۳۰ نفر از جامعه پژوهش و تعیین پایایی^۳ (اعتماد) آن با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ^۴.
۳. تدوین فرم نهایی پرسشنامه، پس از تأیید روایی (اعتبار) و پایایی (اعتماد) پرسشنامه و سپس اجرای نهایی آن در بین نمونه انتخابی از جامعه پژوهش.

1. Proportionate Stratified Random Sampling
 2. Validity
 3. Reliability
 4. Alpha Cronbach Coefficient

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: در بخش کیفی، جهت تحلیل داده‌ها و شناسایی مضمون‌ها، از روش کدگذاری تحلیل مضمونی استفاده شد. بر این اساس، در این پژوهش کدگذاری به دو شیوه دستی و توسط نرم‌افزار کامپیوتری MAXQDA 24 انجام شد. بعد از اتمام فرآیند کدگذاری، مرحله حساس تعیین مضامین آغاز شد، و شناسایی مضامین طبق رویه‌های مشخصی در سه سطح پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر صورت گرفت.

در بخش کمی پژوهش، با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۱۹ و LISREL ورژن ۸/۵ و نرم‌افزار PLS از روش‌های آماری استنباطی استفاده شد. در بخش استنباطی، برای تعیین قابلیت اعتماد ابزار اندازه‌گیری از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. همچنین، برای تعیین نوع آزمون‌های بخش کمی باید نرمال یا غیرنرمال بودن متغیر مشخص می‌شد؛ لذا از آزمون کولموگروف-اسمیرنف به این منظور استفاده شد. لذا با توجه به نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف و نرمال بودن متغیر، برای پاسخگویی به سوال‌های بخش کمی از آزمون‌های تی تک‌نمونه‌ای، فریدمن و تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. همچنین، برای آزمون الگوی طراحی شده از روش آماری مدل معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد.

اعتباربخشی داده‌ها: در بخش کیفی پژوهش، جهت اعتباربخشی داده‌ها از چهار رویه پیشنهادی کینگ و همکاران^۱ (۲۰۱۸) استفاد شد.

۱. استفاده از کدگذاری مستقل^۲: در این پژوهش و به منظور اعمال ملاک فوق، کدگذاری توسط محقق همکار صورت گرفت و جهت محاسبه پایایی از روش هولستی استفاده شده است. در این روش متون در دو مرحله کدگذاری می‌شوند. سپس با استفاده از فرمول زیر درصد توافق مشاهده شده محاسبه می‌شود:

$$PAO = \frac{2M}{n_1 + n_2}$$

در این فرمول M تعداد توافق در دو مرحله کدگذاری، n_1 تعداد واحدهای کدگذاری شده در مرحله اول و n_2 تعداد واحدهای کدگذاری شده در مرحله دوم می‌باشد PAO^3 نیز عددی بین صفر (عدم توافق) و یک (توافق کامل) است (کینگ و همکاران، ۲۰۱۸، ص ۱۶۵). مطابق با این روش، در پژوهش حاضر و در طی مرحله اول کدگذاری (به صورت دستی و توسط خود پژوهشگر)، ۱۶۳ کد شناسایی شد، سپس کدگذاری توسط محقق همکار نیز صورت پذیرفت و در این مرحله تعداد ۱۵۱ کد شناسایی شد، که تعداد ۱۴۰ کد در بین کدگذاری مرحله اول و مرحله دوم مشترک بود. به عبارتی، مجموع کدهای موافق در دو مرحله کدگذاری ۱۳۵ است. پس از بررسی‌های مکرر و بازبینی و مقایسه بین دو مرحله از کدگذاری تعداد ۱۴۲ کد نهایی باقی ماند. به این ترتیب، با توجه به فرمول هولستی شاخص PAO برای این پژوهش ۰/۸۹۱ به دست آمد که مبین آن است که نتایج این پژوهش از قابلیت اعتماد مطلوبی برخوردار است.

۲. دریافت بازخورد از پاسخ‌دهندگان یا خبرگان: در پژوهش حاضر جهت اعمال این ملاک، دریافت بازخورد از پاسخ‌دهندگان (مصاحبه شوندگان) صورت پذیرفت و بر این مبنا، به منظور لحاظ نمودن این معیار، یافته‌های کدگذاری اولیه، و تحلیل مضمون در اختیار پنج تن مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و از آنها خواسته شد نظر خود را درباره مضامین شناسایی شده، مرتبط بودن آنها با اهداف و سؤالات تحقیق و صحت نام‌گذاری آنها بر اساس دانش و تجربیات خود اعلام نمایند. برای سهولت این امر، نتایج تحلیل به‌طور واضح و شفاف همراه با فرایند دستیابی به چنین تحلیلی برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد. پس از گردآوری نظرات و بازخورد این پنج نفر جرح و تعدیل‌هایی انجام شد.

۳. به‌کارگیری سه سویه سازی^۴: در این پژوهش جهت لحاظ نمودن این ملاک، از سه سویه سازی در داده‌ها، به‌صورت استفاده از منابع متنی و ادبیات موجود و استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته اقدام شد، همچنین، از آنجا که در پژوهش حاضر، به‌خصوص در زمینه کدگذاری از کمک و مشارکت پژوهشگر همکار و نیز اعمال نظرات اساتید راهنما و مشاورین استفاده شده، لذا می‌توان

1. King & Horrocks
2. Independent Coders
3. Percentage of Agreement Observation
4. Triangulation

گفت سه‌سویه سازی در پژوهشگران نیز وجود داشته است. به‌علاوه از سه‌سویه سازی در روش‌شناسی نیز با استفاده ترکیبی از روش‌های کیفی و کمی استفاده شد.

۴. ارائه توصیفی غنی و ثبت سوابق ممیزی^۱: در پژوهش حاضر، به‌منظور رعایت ملاک فوق، سعی شد به تفصیل روش تحقیق توضیح داده شود و با ذکر جزئیات هرچه‌بیشتر روند دستیابی به نتایج مستند گردد، با رسم شکل و نمودار و رجوع به گفته‌ها و بیانات مشارکت‌کنندگان سعی شد تا این معیار لحاظ گردد.

همچنین در فاز کمی، روایی و پایایی پرسشنامه مورد ارزیابی و تأیید قرار گرفت. روایی پرسشنامه با استفاده از روش‌های روایی صوری، محتوایی و روایی سازه^۲ (مراجعه شود به یافته‌های بخش کمی) مورد ارزیابی قرار گرفت. پایایی پرسشنامه نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ مورد ارزیابی قرار گرفت. به این صورت که پس از طراحی پرسشنامه، پژوهشگر اقدام به اجرای آزمایشی (پایلوت)، با توزیع آن بین ۳۰ نفر از اعضای جامعه آماری (به غیر از نمونه آماری) نمود که نتایج تحلیل آماری حاکی از پایایی مناسب ابزار پژوهش بود.

یافته‌ها

از آنجا که طرح پژوهش حاضر از نوع آمیخته اکتشافی متوالی بود در مرحله اول از طریق روش پژوهش کیفی اطلاعات مورد نیاز در مورد تدوین مدل برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی در دانشگاه‌های جامع برتر ایران از طریق مصاحبه نیمه‌ساختار یافته با ۱۸ نفر از مطلعین کلیدی گردآوری شد. در پایان و پس از انجام دو مرتبه کدگذاری، ۱۴۲ کد خاص استخراج شدند. بعد از اتمام فرآیند کدگذاری، مرحله حساس تعیین مضامین آغاز شد و شناسایی مضامین طبق رویه‌های مشخصی در سه سطح پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر تعیین شدند. به این‌صورت که در گام نخست، کدهای اولیه با توجه به همپوشانی‌ها و تشابهات معنایی، در کنار یکدیگر قرار گرفتند و کدهایی که بار معنایی مشابهی داشتند تحت خوشه‌های جداگانه‌ای قرار گرفتند و تا به این ترتیب مضامین پایه شکل گرفت. بر این اساس، مجموعاً تعداد ۳۲ مضمون پایه شناسایی شدند. در ادامه این روند در سطح انتزاعی‌تر ادامه یافت و مضامین پایه که به نظر می‌رسید همپوشانی زیادی دارند با یکدیگر تلفیق شده و یک مضمون کلی‌تر را شکل دادند که مضمون سازمان‌دهنده نام دارد. در این فرایند ۱۱ مضمون سازمان‌دهنده شناسایی شد و در نهایت، مضامین سازمان‌دهنده با توجه به مشابهت‌ها و همپوشانی که داشتند در قالب چهار مضمون فراگیر قرار گرفتند. بنابراین، در پایان مرحله کیفی چهار مضمون فراگیر به عنوان مفهوم اصلی و زیربنایی که دربرگیرنده‌ی اصول حاکم بر متون انتخابی به عنوان یک کل بود، شناسایی شد و تبیین‌کننده مدل برنامه‌درسی پاسخگو در رشته علوم‌تربیتی بود. پس از تدوین و طراحی مدل برنامه‌درسی پاسخگو، در مرحله بعد پژوهشگر به منظور آزمودن فرضیات تدوین شده با استفاده از روش‌های پژوهش کمی یعنی تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم و تحلیل معادلات ساختاری، داده‌های حاصل از مرحله کیفی را آزمون کرده و اعتبار مدل مفهومی پژوهش را مورد سنجش قرار داد. بنابراین به منظور انجام پژوهش آمیخته ابتدا داده‌های کیفی جهت موشکافی پدیده مورد بررسی، جمع‌آوری و سپس داده‌های کمی در جهت تعیین نوع روابط میان متغیرها گردآوری و تحلیل شد. در ادامه به جهت تشریح دقیق‌تر یافته‌های پژوهش، به تفکیک یافته‌های بخش‌های کیفی و کمی ارائه می‌شود:

1. Thick Description and Audit Trails
2. construct validity

جدول ۲: روند شکل‌گیری کدهای اولیه (چند نمونه)

شواهد متنی	کدهای اولیه
اولین و شاید اصلی‌ترین جزء در برنامه‌درسی خود فراگیران هستند، فراگیران نقطه مرجع برنامه‌ریزی درسی هستند، پس توجه به نیازهای متنوع آنها خودش یک بعد اصلی برنامه درسی پاسخگو است هست، برنامه درسی میبایست تا حدود زیادی متناسب با شرایط مخاطبانش طراحی شود، از لحاظ نوع محتوا، روش‌ها و ... (م ۴)؛	- فراگیران به عنوان نقطه مرجع برنامه‌ریزی درسی - تناسب برنامه درسی با شرایط و ویژگی‌های مخاطبان (فراگیران) - توجه به نیازهای متنوع فراگیران
چنانچه برنامه درسی رشته علوم تربیتی دارای ویژگی پاسخگویی باشد، همچنان که در نظریه‌های برنامه‌ریزی درسی خود افراد یکی از منابع و مراجع اصلی تدوین برنامه درسی هستند و با در نظر گرفتن اینکه یکی از کارکردهای دانشگاه، رسالت آموزشی هست که البته در دیدگاه‌های جدید گاهی زیرسایه پژوهش و دیگر کارکردها مثل نقش اجتماعی دانشگاه قرار گرفته متأسفانه، پس باید تأکید کنیم که در برنامه درسی پاسخگو دانش‌آموختگان رشته علوم تربیتی تربیتی برخوردار از دانش نظری در رشته علوم تربیتی و در عین حال دارای شخصیت توسعه یافته و منش علمی و نیز برخوردار از انگیزه یادگیری مادام‌العمر باشند، دانش‌آموختگانی کارآفرین و برخوردار از ویژگی‌های کارآفرینان مانند خلاق و خطرپذیر بودن، دارای روحیه ایجاد تغییر و برخوردار از خودپنداره مثبت نتیجه و تأثیر چنین رویکردی هست. (م ۶)	- برخوردار از دانش نظری در رشته علوم تربیتی - دارای شخصیت توسعه یافته و منش علمی - برخوردار از انگیزه یادگیری مادام‌العمر - دانش‌آموختگانی کارآفرین و برخوردار از ویژگی‌های کارآفرینان - برخوردار از خودپنداره مثبت - دارای روحیه ایجاد تغییر

در جدول ۲، نحوه شناسایی و شکل‌گیری کدهای اولیه نشان داده شده است. بر این اساس، بطور مجموع ۳۷۵ کد از مصاحبه‌های صورت گرفته استخراج شد، با توجه به تکراری بودن برخی از کدها، پس از پالایش و صورت‌بندی مجدد، در نهایت ۱۴۲ کد به عنوان مقدمه‌ای برای ورود به فرایند تحلیل مضمون شناسایی شد. بر این اساس، در ادامه، کدهایی که به نظر می‌رسید همپوشانی زیادی دارند با یکدیگر تلفیق شده و روند تحلیل مضمون آغاز شد.

جدول ۳: شکل‌گیری مضامین پایه

مضامین پایه	کدهای اولیه
فراگیران به عنوان منبع طراحی برنامه درسی	فراگیران به عنوان نقطه مرجع برنامه‌ریزی درسی تناسب برنامه درسی با شرایط و ویژگی‌های مخاطبان (فراگیران) تناسب برنامه درسی با نیازهای فراگیران
توجه به تفاوت‌های فردی	برنامه درسی مبتنی بر نیازها و انتظارات فردی تناسب و سازگاری با ویژگی‌های متفاوت دانشجویان توجه به انتظارات و اهداف متفاوت توجه به نیازهای متنوع فراگیران
رشد شناختی چندگانه فراگیران	پرورش خلاقیت فردی رشد شناختی فراگیران در ابعاد مختلف برخوردار از دانش نظری در رشته علوم تربیتی دارای شخصیت توسعه یافته و منش علمی برخوردار از انگیزه یادگیری مادام‌العمر دانش‌آموختگانی کارآفرین و برخوردار از ویژگی‌های کارآفرینان برخوردار از خودپنداره مثبت دارای روحیه ایجاد تغییر
پیشبرد کارکردگرایی دانشگاه	پیشبرد کارکرد و رسالت دانشگاه ارزیابی کیفیت عملکرد دانشگاه‌ها برنامه درسی منطبق بر کارکردهای دانشگاه تحکیم فلسفه وجودی دانشگاه‌ها ایجاد تعادل بین کارکردهای دانشگاه (آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی) کارکردگرایی دانشگاه

پیشبرد پژوهش	ارتقای کارکرد پژوهشی دانشگاه پژوهش‌های کاربردی و مسأله محور پیشرفت در پژوهش و فناوری
پیوند دانشگاه و جامعه	ارتقاء کارکرد مسئولیت اجتماعی دانشگاه نقش میانجی و واسطه‌ای دانشگاه واسطه‌گری بین صنعت و افراد واسطه‌گری بین افراد و جامعه
چشم‌انداز پیشرفت شغلی	ترویج و ارتقای روحیه همکاری، تعامل، سازگاری و کار تیمی مهارت و نگرش فعالیت در بستر جمعی و گروهی مهارت‌های بین‌فردی و ارتباطی آشنایی با شیوه‌ها و ابزارهای آموزش و یادگیری آشنایی با فناوری اطلاعات و ارتباطات
مسئولیت اجتماعی	آشنایی با نظریه‌ها و دانش تخصصی در مدیریت و رهبری دانش زمینه‌ای و تخصصی در خصوص تعلیم و تربیت، آموزش و پرورش خلاقیت و نوآوری در سازمان‌ها رفع نیازهای بازار کار آماده‌سازی برای ورود به عرصه فعالیت‌های اجتماعی برنامه درسی مبتنی بر انتظارات جامعه ترویج خلاقیت و نوآوری در جامعه مولد بودن جامعه رسالت رهبری توسعه اجتماعی توسعه اجتماعی آموزش همگرایی و شهروندی اجتماعی آموزش شهروندی جهانی و نوع‌دوستی برنامه درسی مبتنی بر ارزش‌ها و معارف دینی برنامه درسی بومی و ملی رشد و تربیت افراد به‌عنوان یک شهروند ایرانی تقویت و ترویج فرهنگ و ارزش‌های ملی تقویت و ترویج فرهنگ و ارزش‌های دینی گسترش ساختار دانشی رشته تعهد به رشد و توسعه دانش و نظریه علوم تربیتی برنامه درسی دارای ساختار دانش غنی و همه جانبه خودتوسعه‌بخشی ساختار دانشی و نظری رشته علوم تربیتی تطبیق با رویه‌های و استانداردهای به‌روز علمی استانداردسازی ساختار دانشی و نظریه‌ای رشته علوم تربیتی بازخورد به رشته علمی برنامه‌درسی مبتنی بر دانش رشته علوم تربیتی بروزرسانی نظریه‌ها و فرضیه‌های رشته تطبیق با تحولات و رویکردهای نوین آموزش و یادگیری همگام‌سازی برنامه‌درسی با تحولات علمی و آموزشی شناخت و توصیف وقایع از طریق پژوهش تحکیم و تدوین مبانی و اصول رشته از طریق پژوهش بنیادین تطبیق برنامه درسی با مسائل جامعه از طریق امر پژوهش برنامه درسی مسأله محور برنامه درسی دارای فرصت‌های پژوهش و حل مسأله رویکرد آموزشی مسأله‌محور
غنی‌سازی ساختار دانشی رشته علوم تربیتی	
استانداردسازی ساختار دانشی رشته علوم تربیتی	
تحول و روزآمد ساختن رشته علوم تربیتی	
مسأله‌محوری و پژوهش‌محوری	

تلفیق نظریه و عمل در برنامه درسی	آزمودن نظریات در میدان عمل از طریق پژوهشگری حصول شناخت از طریق تجربه و عمل‌گرایی (کارورزی) محتوای آموزشی به روز روش‌های آموزش و یادگیری به‌روز ابزار و وسایل آموزشی به‌روز برنامه درسی چند وجهی و جامع برنامه درسی چند رشته‌ای و میان‌رشته‌ای جامعیت و شمولیت برنامه درسی علوم تربیتی بسترهای متنوع از روش‌ها و فرصت‌ها و محتوای یادگیری لحاظ نمودن فرصت‌های متنوع یادگیری جامع بودن برنامه درسی در رشد شناختی فراگیران پویایی و تنوع در اجزاء مختلف برنامه درسی توجه به بسترهای آموزش الکترونیک و مجازی یا غیر حضوری در برنامه درسی توجه به محتوا و دروس بین‌رشته‌ای آماده‌سازی دانشجویان برای مواجهه با مسائل و چالش‌های جامعه تدوین برنامه‌های درسی بر مبنای مأموریت‌گرایی و چشم‌انداز شغلی ارتباط با بازار کار و نیازهای جامعه دیدگاه سیستمی در طراحی برنامه درسی
به‌روز بودن اجزاء برنامه‌درسی	
جامعیت و شمولیت برنامه‌درسی	
مأموریت‌گرایی و کارکردمحوری	تصمیم‌گیری‌های سطح کلان توسعه دهندگان در خصوص جهت‌گیری برنامه‌درسی به سمت پاسخگویی جهت‌گیری برنامه‌درسی مبتنی بر منابع چندگانه (دانش، جامعه و فرد) بازتعریف و گفتمان‌سازی در خصوص مفهوم برنامه‌درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی اهمیت دیدگاه و نگرش توسعه‌دهندگان در طراحی و تدوین برنامه‌درسی رویکرد کار گروهی و مشارکتی و همکارانه در طراحی برنامه درسی بازنگری در تیم طراحان و توسعه دهندگان برنامه‌درسی مشارکت و همکاری ذینفعان در طراحی برنامه درسی مشارکت ذینفعان در ارزیابی، بازنگری و توسعه برنامه‌درسی
تحول دیدگاه و نگرش در طراحی برنامه درسی	انعطاف‌پذیری، قدرت سازگاری و تطبیق‌پذیری، خلاقیت و نوآوری توسعه‌دهندگان برنامه درسی برنامه‌ریزان و توسعه‌دهندگان دارای سطوح عالی از تجربه و تخصص در طراحی برنامه درسی برنامه‌ریزان و توسعه‌دهندگان دارای شناخت کافی از مخاطبان و ذینفعان رشته محدودیت‌های بروکراسی اداری دانشگاهی فقدان توسعه دانشگاه به سمت رویکرد دانشگاه پاسخگو عدم انعطاف‌پذیری در اداره و مدیریت دانشگاهی بی‌ثباتی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی درک نادرست از آزادی و استقلال علمی دانشگاه فقدان آزادی و استقلال علمی دانشگاه
همکاری و مشارکت ذینفعان	محدودیت آزادی و استقلال علمی دانشگاه
ویژگی‌های توسعه‌دهندگان برنامه درسی	ضعف در سیاستگذاری و حکمرانی دانشگاه
محدودیت در ساختار و مدیریت دانشگاهی	
محدودیت آزادی و استقلال علمی دانشگاه	
ضعف در سیاستگذاری و حکمرانی دانشگاه	
چالش‌های بومی‌سازی برنامه درسی علوم تربیتی	آسیب در سیاستگذاری کلان و برنامه‌ریزی استراتژیک توسعه آموزش عالی درک نادرست و تعریف ناقص از کارکرد و رسالت‌های دانشگاه جهت‌گیری ناقص، تک بعدی و سلیقه‌ای و بی‌ارتباط با زمینه و محیط عدم حمایت و گفتمان‌سازی برنامه‌درسی بومی تقابل فرهنگ بومی با فرهنگ غربی محدودیت دانش و نظریه بومی حجم زیاد ترجمه‌ها به جای اقتباس در علوم تربیتی بومی

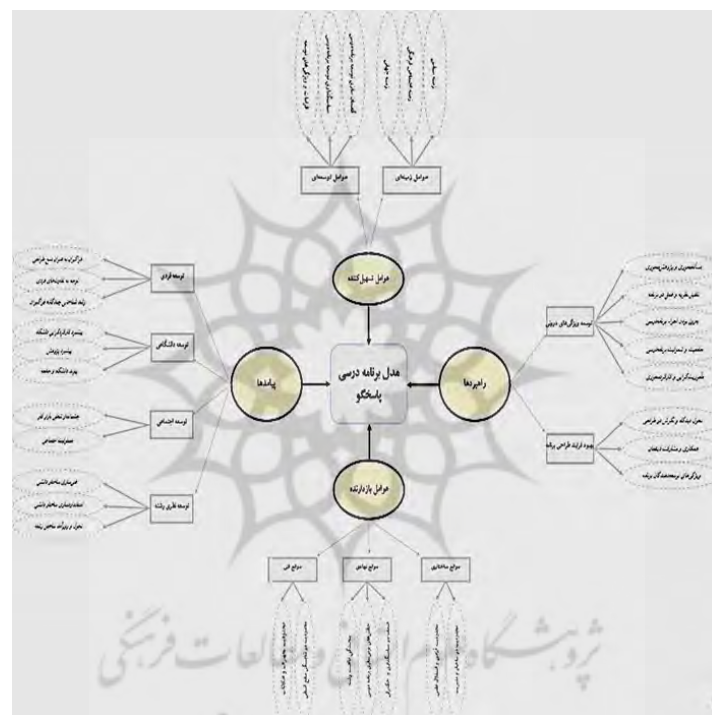
غنی سازی ساختار دانشی رشته علوم تربیتی	توسعه نظری رشته علوم تربیتی
استانداردسازی ساختار دانشی رشته علوم تربیتی	
تحول و روزآمد ساختن رشته علوم تربیتی	
مسأله محوری و پژوهش محوری	توسعه ویژگی ها و الزامات درونی برنامه درسی
تلفیق نظریه و عمل در برنامه درسی	
به روز بودن اجزاء برنامه درسی	
جامعیت و شمولیت برنامه درسی	
مأموریت گرایی و کارکردمحوری	
تحول دیدگاه و نگرش در طراحی برنامه درسی	بهبود فرایند طراحی و توسعه برنامه درسی
همکاری و مشارکت ذینفعان	
ویژگی های توسعه دهندگان برنامه درسی	
محدودیت در ساختار و مدیریت دانشگاهی	محدودیت ها و موانع ساختاری
محدودیت آزادی و استقلال علمی دانشگاه	
ضعف در سیاست گذاری و حکمرانی دانشگاه	محدودیت ها و موانع نهادی
چالش های بومی سازی برنامه درسی علوم تربیتی	
پیچیدگی ماهیت رشته علوم تربیتی	
محدودیت در شایستگی منابع انسانی	محدودیت ها و موانع فنی
محدودیت تجهیزات و امکانات	
گفتمان سازی توسعه برنامه درسی رشته علوم تربیتی	عوامل توسعه ای
سیاست گذاری توسعه برنامه درسی رشته علوم تربیتی	
الزامات و ویژگی های توسعه برنامه درسی رشته علوم تربیتی	
زمینه سیاسی	شرایط زمینه ای
زمینه فرهنگی اجتماعی	
زمینه جهانی	

مطابق با جدول ۴، ۳۲ مضمون پایه در قالب ۱۱ مضمون سازمان دهنده قرار گرفتند. بر این اساس، ۱۱ مضمون سازمان دهنده برنامه درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی عبارت بودند از: توسعه فردی، توسعه دانشگاهی، توسعه اجتماعی، توسعه نظری رشته علوم تربیتی، توسعه ویژگی ها و الزامات درونی برنامه درسی، بهبود فرایند طراحی و توسعه برنامه درسی، محدودیت ها و موانع ساختاری، محدودیت ها و موانع نهادی، محدودیت ها و موانع فنی، عوامل توسعه ای، شرایط زمینه ای. در گام بعدی از فرایند تحلیل مضمون، ۱۱ مضمون سازماندهی که در طی مرحله قبل شناسایی شدند، براساس بار معنایی و همپوشانی ها، در سطح انتزاعی تر و در قالب مضامین فراگیر صورت بندی شدند. در جدول شماره ۵ نحوه شکل گیری مضامین فراگیر مشخص شده است:

جدول ۵: شکل گیری مضامین فراگیر

مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر
توسعه فردی	پیامدهای برنامه درسی پاسخگو
توسعه دانشگاهی	
توسعه اجتماعی	
توسعه نظری رشته علوم تربیتی	راهبردهای پاسخگو نمودن برنامه درسی
توسعه ویژگی ها و الزامات درونی برنامه درسی	
بهبود فرایند طراحی و توسعه برنامه درسی	
محدودیت ها و موانع ساختاری	عوامل بازدارنده برنامه درسی پاسخگو
محدودیت ها و موانع نهادی	
محدودیت ها و موانع فنی	
عوامل توسعه ای	عوامل تسهیل کننده برنامه درسی پاسخگو
شرایط زمینه ای	

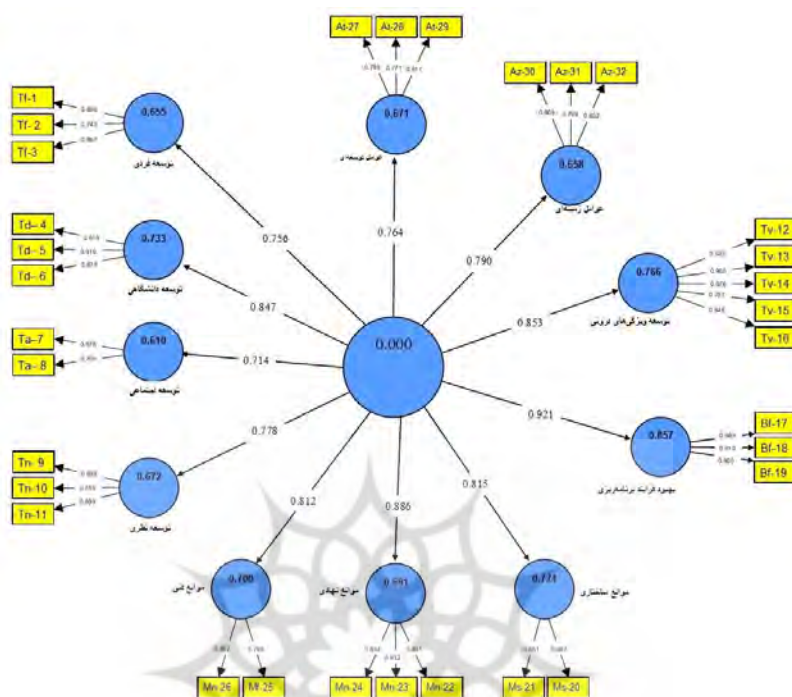
بر اساس جدول فوق، ۱۱ مضمون سازمان‌دهنده با توجه به مشابهت‌ها و همپوشانی که داشتند در قالب چهار مضمون فراگیر قرار گرفتند که به‌نوعی معرف اصول کلی حاکم بر داده‌های (مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته) پژوهش حاضر بود. به این ترتیب ۴ مضمون سازمان‌دهنده (توسعه فردی، توسعه دانشگاهی، توسعه اجتماعی، توسعه نظری رشته علوم تربیتی) ذیل مضمون فراگیر پیامدهای برنامه‌درسی پاسخگو قرار گرفتند؛ همچنین، ۲ مضمون سازمان‌دهنده (شامل: توسعه ویژگی‌ها و الزامات درونی برنامه درسی و بهبود فرایند طراحی و توسعه برنامه درسی) در قالب مضمون فراگیر راهبردهای برنامه درسی پاسخگو قرار گرفتند و همچنین، سه مضمون سازمان‌دهنده (شامل: محدودیت‌ها و موانع ساختاری، محدودیت‌ها و موانع نهادی، و محدودیت‌ها و موانع فنی) به عنوان مضمون فراگیر عوامل بازدارنده برنامه درسی پاسخگو صورت‌بندی شدند، در نهایت، دو مضمون سازمان‌دهنده (شامل: عوامل توسعه‌ای و شرایط زمینه‌ای) به عنوان مضمون فراگیر عوامل تسهیل‌کننده برنامه‌درسی پاسخگو شناسایی و مورد نظر قرار گرفت. به این ترتیب، پس از تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با مطلعین کلیدی در خصوص برنامه درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی، امکان ترسیم شبکه مضامین که ارائه دهنده ساختار کدها و مضامین شناسایی شده می‌باشد، فراهم شد.



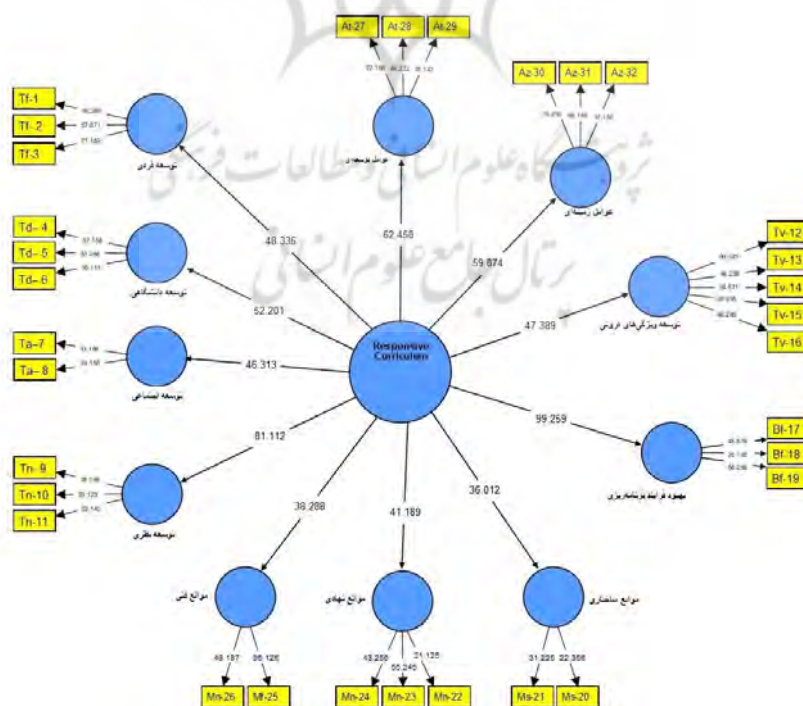
نمودار ۱: شبکه مضامین برنامه درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی

در بخش کمی و به منظور بررسی برازش و اعتبار مدل برنامه درسی پاسخگوی دوره کارشناسی علوم تربیتی در دانشگاه‌های جامع برتر کشور از رویکرد حداقل مربعات جزئی PLS که رویکردی مبتنی بر واریانس که با هدف بررسی تبیین واریانس برآورده شده متغیر وابسته براساس متغیرهای مستقل است استفاده شد. مطابق با این رویکرد، تحلیل‌های لازم در دو بخش (۱) برازش مدل‌های اندازه‌گیری، (۲) برازش مدل ساختاری، قابل ارائه است. در ابتدا برای بررسی تبیین الگوی موجود به بررسی روابط بین متغیرهای مشاهده (سوالات پرسشنامه) و متغیرهای پنهان (مضامین سازمان‌دهنده) پرداخته شد و سپس در قالب الگوی پژوهش به بررسی روابط بین متغیرهای برونزا و درونزا پرداختیم که در ادامه تشریح می‌گردد هدف از ارزیابی مدل اندازه‌گیری یا تحلیل عاملی تاییدی، بررسی روابط بین متغیرهای مشاهده‌شده یا همان گویه‌های پرسشنامه و متغیرهای پنهان است. تحلیل عاملی تاییدی درصدد تعیین این مساله است که آیا تعداد عامل‌ها و بارهای عاملی متغیرهایی که روی این عامل‌ها اندازه‌گیری شده‌اند با آنچه براساس تئوری و مدل نظری انتظار می‌رفت انطباق دارد یا خیر؟ به عبارتی، این نوع تحلیل عاملی به آزمون میزان انطباق و همخوانی بین سازه نظری و سازه تجربی تحقیق می‌پردازد. در رویکرد مبتنی بر واریانس، ارزیابی مدل اندازه‌گیری شامل دو بخش روایی و پایایی است. روایی مدل اندازه‌گیری شامل روایی همگرا (مقدار میانگین واریانس استخراج شده) و پایایی آن شامل پایایی

تک بعدی (بارهای عاملی) و سازگاری درونی (آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی) است (هیر و همکاران^۱، ۲۰۱۳). در ادامه مدل اندازه گیری این متغیرها به ترتیب آورده می شود. این تحلیل توسط مدل معادلات ساختاری و با استفاده از نرم افزار *PLS* انجام شده است. نمودارهای ۲ و ۳ مدل اندازه گیری متغیرهای پژوهش را در وضعیت تخمین استاندارد و ضرایب معناداری به تصویر می کشند:



نمودار ۲: خروجی نرم افزار درباره ضرایب تخمین استاندارد مدل اندازه گیری



نمودار ۳: خروجی نرم افزار درباره ضرایب معناداری مدل اندازه گیری متغیر

1. Hier et al.

نمودارهای ۲ و ۳ مدل اندازه‌گیری (تحلیل عاملی تأییدی) مدل تحقیق را در حالت استاندارد و ضرایب معنی‌داری نشان می‌دهد. بر اساس نمودارهای فوق و همچنین با توجه به جدول ۴-۹، بار عاملی کلیه سوالات از مقدار ۰/۳ و همچنین ضریب معناداری، از قدر مطلق ۱/۹۶ بزرگتر است؛ لذا هیچ یک از شاخص‌ها از مدل حذف نشدند و مدل به شکل مطلوبی برازش شد. مدل اندازه‌گیری برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از نوع مرتبه دوم است. در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم علاوه بر بررسی رابطه متغیرهای مشاهده‌پذیر با متغیرهای پنهان، رابطه متغیرهای پنهان با سازه اصلی خود نیز بررسی می‌شود. به این صورت که از ترکیب ۳۲ گویه، ۱۱ مولفه شامل توسعه فردی، توسعه دانشگاهی، توسعه اجتماعی، توسعه نظری رشته علوم تربیتی، توسعه ویژگی‌ها و الزامات درونی برنامه درسی، بهبود فرایند طراحی و توسعه برنامه درسی، محدودیت‌ها و موانع ساختاری، محدودیت‌ها و موانع نهادی، محدودیت‌ها و موانع فنی، عوامل توسعه‌ای، شرایط زمینه‌ای حاصل شد که این ۱۱ مولفه، عامل‌های مرتبه اول هستند، از ترکیب این ۱۱ مولفه، یک سازه به نام برنامه درسی پاسخگو حاصل شد که عامل مرتبه دوم نامیده می‌شود.

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول: در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول هرچه میزان بار عاملی به عدد ۱ نزدیک‌تر باشد، نشان دهنده آن است که گویه‌های پرسشنامه ارتباط قوی‌تری با متغیرهای مکنون دارند. در جدول ذیل مقادیر بار عاملی و آماره تی برای نشانگرهای هر سازه گزارش شده است.

جدول ۶: بار عاملی و ضریب معناداری سوالات پرسشنامه

مقدار t	بار عاملی	سوالات پرسشنامه
۴۹/۲۸	۰/۸۵	۱) فراگیران به عنوان منبع طراحی برنامه درسی
۵۷/۸۷	۷۴/۰	۲) توجه به تفاوت‌های فردی
۷۱/۱۵	۰/۸۸	۳) رشد شناختی چندگانه فراگیران
۵۷/۱۵	۰/۸۱	۴) پیشبرد کارکردگرایی دانشگاه
۵۰/۲۸	۹۱/۰	۵) پیشبرد پژوهش
۴۶/۱۱	۸۷/۰	۶) پیوند دانشگاه و جامعه
۳۳/۱۸	۰/۸۷	۷) چشم‌انداز شغلی بازار کار
۲۴/۱۵	۷۰/۰	۸) مسئولیت اجتماعی
۳۶/۱۵	۶۹/۰۰	۹) غنی‌سازی ساختار دانشی رشته علوم تربیتی
۲۹/۱۲	۷۵/۰	۱۰) استانداردسازی ساختار دانشی رشته علوم تربیتی
۵۲/۱۴	۰/۸۰	۱۱) تحول و روزآمد ساختن رشته علوم تربیتی
۶۰/۰۲	۹۲/۰	۱۲) مسأله‌محوری و پژوهش‌محوری
۵۶/۲۲	۹۰/۰	۱۳) تلفیق نظریه و عمل در برنامه درسی
۲۴/۸۷	۸۷/۰	۱۴) به‌روز بودن اجزاء برنامه درسی
۲۸/۲۵	۷۸/۰	۱۵) جامعیت و شمولیت برنامه درسی
۴۶/۲۸	۸۴/۰	۱۶) مأموریت‌گرایی و کارکردمحوری
۴۵/۸۷	۸۸/۰	۱۷) تحول دیدگاه و نگرش در طراحی برنامه درسی
۱۴/۲۵	۹۱/۰	۱۸) همکاری و مشارکت ذینفعان
۶۶/۲۵	۹۰/۰	۱۹) ویژگی‌های توسعه‌دهندگان برنامه درسی
۲۲/۳۵	۸۸/۰	۲۰) محدودیت در ساختار و مدیریت دانشگاهی
۳۱/۳۲	۸۵/۰	۲۱) محدودیت آزادی و استقلال علمی دانشگاه
۲۱/۳۲	۸۰/۰	۲۲) ضعف در سیاستگذاری و حکمرانی دانشگاه
۵۵/۲۴	۹۳/۰	۲۳) چالش‌های بومی‌سازی برنامه درسی علوم تربیتی
۴۳/۲۵	۸۳/۰	۲۴) پیچیدگی ماهیت رشته علوم تربیتی

۶۶/۱۲	۰/۷۹	موانع فنی	۲۵) محدودیت در شایستگی منابع انسانی
۴۸/۱۸	۰/۸۵		۲۶) محدودیت تجهیزات و امکانات
۲۲/۱۸	۷۸/۰	عوامل توسعه‌ای	۲۷) گفتمان سازی توسعه برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی
۴۹/۲۲	۷۷/۰	تسهیل کننده	۲۸) سیاستگذاری توسعه برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی
۳۵/۱۴	۸۱/۰		۲۹) الزامات و ویژگی‌های توسعه برنامه‌درسی رشته علوم تربیتی
۷۶/۲۵	۸۰/۰		۳۰) زمینه سیاسی
۶۶/۱۵	۷۹/۰	شرایط زمینه‌ای	۳۱) زمینه فرهنگی اجتماعی
۳۷/۱۵	۰/۸۳		۳۲) زمینه جهانی

در جدول ۶ نتایج حاصل از تحلیل عاملی مرتبه اول نشان داد که تمام گویه‌های سازه برنامه درسی پاسخگو بار عاملی مناسبی (نزدیک و بالاتر از ۰/۰۷) بر متغیر مکتون مربوط به خود دارند که با در نظر گرفتن مقدار تی متناظر با هر بار عاملی در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند. در نتیجه می‌توان گفت که این مولفه‌ها از دقت لازم برای اندازه‌گیری سازه‌های خود برخوردارند.

سازگاری درونی یا پایایی: سازگاری درونی معیاری برای ارزیابی همسانی مقادیر متغیرهای مشاهده‌شده در طی یک تحقیق است. دو روش برای ارزیابی سازگاری درونی وجود دارد که عبارت‌اند از: محاسبه ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی ترکیبی که در ادامه به توضیح آن‌ها پرداخته می‌شود.

الف) آلفای کرونباخ: پیش‌فرض آلفای کرونباخ، برابر بودن بار عاملی تمام متغیرهای مشاهده‌شده برای متغیر پنهان است. به عبارت دیگر آلفای کرونباخ بر اساس همبستگی درونی متغیرهای مشاهده‌شده به بررسی پایایی آن‌ها می‌پردازد. مقدار این ضریب بین ۰ تا ۱ است و حداقل مقدار قابل قبول برای تأیید پایایی، مقدار ۰/۷ است. نتایج حاصل از محاسبه ضرایب آلفای کرونباخ در جدول زیر ارائه شده است. بر اساس مقادیر محاسبه‌شده، می‌توان نتیجه گرفت تمامی متغیرهای تحقیق از مقدار ۰/۷ بیشتر بوده و از لحاظ پایایی مطلوب به شمار می‌روند.

جدول ۷: آلفای کرونباخ

متغیر	ضریب آلفای کرونباخ
مجموع	۰/۹۱۸
توسعه فردی	۰/۸۷۰
توسعه دانشگاهی	۰/۹۱۷
توسعه اجتماعی	۰/۹۲۹
توسعه نظری رشته	۰/۸۹۵
ویژگی‌های درونی برنامه درسی	۰/۹۰۱
بهبود فرایند طراحی	۰/۸۸۴
موانع ساختاری	۰/۹۱۴
موانع نهادی	۰/۷۳۰
موانع فنی	۰/۸۴۷
عوامل توسعه‌ای	۰/۸۹
شرایط زمینه‌ای	۰/۸۴۸

ب) پایایی ترکیبی: پایایی ترکیبی (CR)، یک معیار دیگر برای ارزیابی پایایی مدل اندازه‌گیری است که برخلاف آلفای کرونباخ بارهای عاملی متغیرهای مشاهده‌شده را برابر فرض نمی‌کند. این معیار نسبتی از مجموع مقادیر بارهای عاملی متغیرهای پنهان به مجموع بارهای عاملی به علاوه واریانس خطا است (هیر و همکاران، ۲۰۱۳). مقدار این ضریب نیز بین ۰ تا ۱ متغیر است و حداقل مقدار قابل قبول برای آن ۰/۷ توصیه شده است. نتایج حاصل از محاسبه ضرایب پایایی ترکیبی در جدول زیر ارائه شده است. بر اساس مقادیر محاسبه‌شده، می‌توان نتیجه گرفت تمامی متغیرهای تحقیق از لحاظ پایایی ترکیبی نیز مطلوب بشمار می‌رود.

جدول ۸: پایایی ترکیبی

متغیر	ضریب پایایی ترکیبی
مجموع	۰/۸۹۲
توسعه فردی	۰/۸۶۷
توسعه دانشگاهی	۰/۹۰۵
توسعه اجتماعی	۰/۹۰۲
توسعه نظری رشته	۰/۸۵۵
ویژگی‌های درونی برنامه درسی	۰/۸۷۱
بهبود فرایند طراحی	۰/۸۷۴
موانع ساختاری	۰/۸۸۹
موانع نهادی	۰/۷۲۱
موانع فنی	۰/۸۳۷
عوامل توسعه‌ای	۰/۸۶۲
شرایط زمینه‌ای	۰/۸۲۷

روایی همگرا: روایی همگرا نشان‌دهنده میزان همبستگی مثبت گویه‌های یک متغیر پنهان در تبیین واریانس آن به صورت مشترک است. بر اساس یک اصل قراردادی، زمانی متغیرهای مشاهده یک متغیر پنهان مناسب شمرده می‌شود که بتواند دست کم ۵۱ درصد از حداکثر مقدار واریانس متغیر پنهان (عدد ۱) را تبیین کند (هیر و همکاران، ۲۰۱۳). روایی همگرا در روش مبتنی بر واریانس، بر اساس میانگین واریانس استخراج شده (AVE) سنجیده می‌شود. نتایج حاصل از این تحلیل در جدول ۹ آمده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود تمامی مقادیر از حداقل مقدار قابل قبول بالاتر است. لذا می‌توان گفت متغیرهای تحقیق از لحاظ روایی همگرا مناسب است.

جدول ۹: روایی همگرایی متغیرهای تحقیق

متغیر	میانگین واریانس استخراج شده
مجموع	۰/۷۱۴
توسعه فردی	۰/۷۶۸
توسعه دانشگاهی	۰/۶۹۸
توسعه اجتماعی	۰/۶۳۹
توسعه نظری رشته	۰/۷۰۴
ویژگی‌های درونی برنامه درسی	۰/۶۵۲
بهبود فرایند طراحی	۰/۷۶۵
موانع ساختاری	۰/۷۱۶
موانع نهادی	۰/۷۳۱
موانع فنی	۰/۷۶۱
عوامل توسعه‌ای	۰/۶۲۶
شرایط زمینه‌ای	۰/۷۵۶

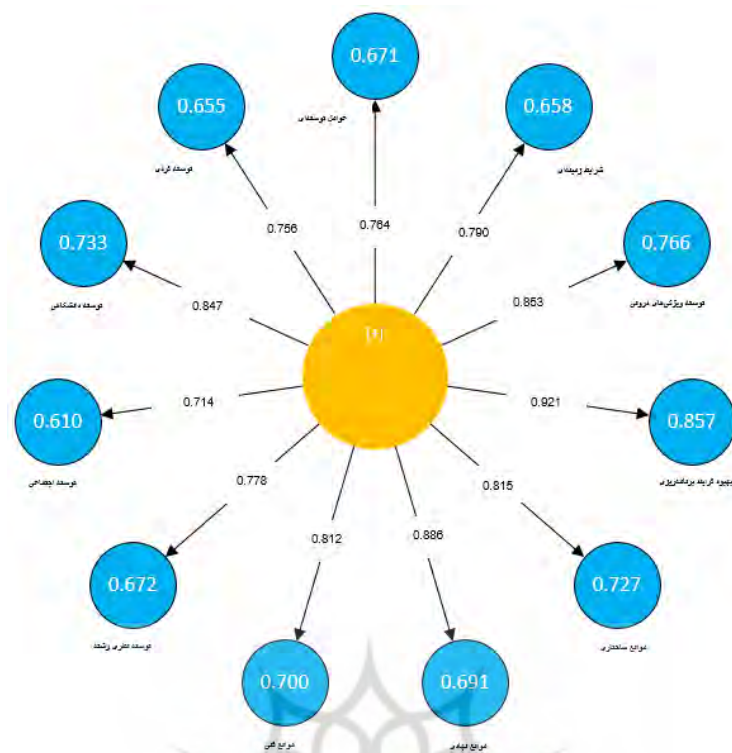
روایی واگرا: در نهایت روایی واگرا سومین معیار سنجش برازش مدل‌های اندازه‌گیری در روش *PLS* است. روایی واگرایی در این روش از دو طریق سنجیده می‌شود: الف) روش‌های بارهای عاملی متقابل؛ (ب) روش فورنل و لارکر^۱. در این تحقیق از روش دومی برای سنجش روایی واگرایی استفاده شده است. به زعم فورنل و لارکر، روایی واگرایی وقتی در سطح قابل قبولی است که میزان میانگین واریانس استخراج شده برای هر سازه بیشتر از واریانس اشتراکی بین آن سازه و سازه‌های دیگر در مدل باشد. چنانچه جذر میانگین واریانس استخراج شده برای یک متغیر بزرگتر از همبستگی آن متغیر با سایر متغیرها باشد، روایی واگرا برای متغیر وجود دارد. در جدول زیر اعداد روی قطر اصلی جذر میانگین واریانس استخراج شده می‌باشند. با توجه جدول شماره (۱۰) می‌توان گفت که روایی واگرا در حد قابل قبولی قرار دارد.

جدول ۱۰: روایی واگرایی متغیرهای پژوهش

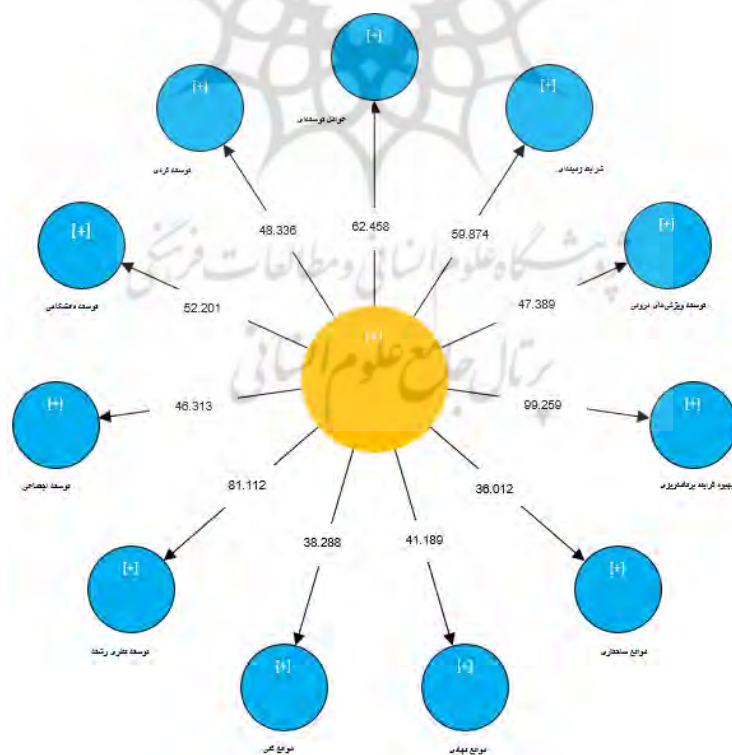
توسعه فردی	توسعه دانشگاهی	توسعه اجتماعی	توسعه نظری	ویژگی‌های درونی	بهبود فرایند طراحی	موانع ساختاری	موانع نهادی	موانع فنی	عوامل توسعه‌ای	شرایط زمینه‌ای
۰/۷۹	۰/۷۱	۰/۸۰								
توسعه فردی										
توسعه دانشگاهی	۰/۷۶	۰/۷۱	۰/۸۳							
توسعه اجتماعی	۰/۷۳	۰/۶۷	۰/۷۶	۰/۷۹						
توسعه نظری	۰/۶۵	۰/۸۱	۰/۷۲	۰/۶۵	۰/۷۶					
ویژگی‌های درونی	۰/۶۴	۰/۶۷	۰/۵۹	۰/۶۸	۰/۶۲	۰/۷۶				
بهبود فرایند طراحی	۰/۶۸	۰/۶۱	۰/۷۷	۰/۶۹	۰/۶۲	۰/۷۶	۰/۷۹			
موانع ساختاری	۰/۷۱	۰/۶۱	۰/۷۰	۰/۶۶	۰/۶۳	۰/۶۷	۰/۶۶	۰/۸۵		
موانع نهادی	۰/۵۷	۰/۶۲	۰/۶۱	۰/۵۸	۰/۶۸	۰/۵۸	۰/۶۴	۰/۸۱		
موانع فنی	۰/۶۲	۰/۷۱	۰/۶۹	۰/۸۱	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۵۶	۰/۵۹	۰/۷۵	
عوامل توسعه‌ای	۰/۵۸	۰/۷۴	۰/۶۷	۰/۷۶	۰/۶۳	۰/۶۲	۰/۵۸	۰/۷۳	۰/۶۰	۰/۸۱
شرایط زمینه‌ای										

برازش مدل ساختاری: مطابق با الگوریتم تحلیل داده‌ها در روش *PLS* پس از برازش مدل‌های اندازه‌گیری، برازش مدل ساختاری پژوهش بررسی می‌شود. بر خلاف مدل‌های اندازه‌گیری که در آن روابط بین متغیر پنهان (مولفه‌ها) با متغیرهای آشکار (گویه‌ها) مورد توجه است، در بررسی مدل ساختاری روابط بین متغیرهای پنهان با همدیگر تجزیه و تحلیل شده و معیارهای بارهای عاملی، ضرایب معناداری *t-values*، معیار R^2 و چندین معیار دیگر قابل بررسی است. اولین و اساسی‌ترین معیار همان معیار ضرایب معناداری *t-values* است که با اجرای فرمان بوت استرپینگ مقادیر بر روی خطوط مسیرها نشان داده می‌شوند. در صورتی که مقادیر t از ۱/۹۶ بیشتر باشد، بیانگر صحت رابطه بین سازه‌ها و در نتیجه تأیید فرضیه‌های پژوهش در سطح ۹۵ درصد است. همچنین معیار R^2 دومین معیار ضروری برای بررسی برازش مدل ساختاری است. بر اساس دیدگاه چین^۲ (۱۹۹۸)، به نقل از داوری و رضا زاده، (۱۳۹۲: ۹۲)، سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ را به ترتیب به عنوان ملاک ضعیف، متوسط و قوی بودن R^2 پیشنهاد نموده‌اند و زیاد بودن مقدار آن را نشان از برازش بهتر مدل می‌دانند. در شکل‌های (۴) و (۵) مقادیر بارهای عاملی، معیار R^2 و ضرایب معناداری *t-values* برای ارزیابی بخش ساختاری مدل نشان داده شده است:

1. Fornell-Larcker
2. Chin



نمودار ۴: مدل ساختاری تحقیق در حالت استاندارد



نمودار ۵: مدل ساختاری تحقیق در حالت ضریب معناداری

بر اساس توضیحات فوق و همچنین نمودارهای (۴ و ۵) در پاسخ به این سوال پژوهش که آیا مدل برنامه درسی پاسخگوی دوره کارشناسی علوم تربیتی در دانشگاه‌های جامع برتر کشور از برآزش و اعتبار لازم برخوردار است؟ می‌توان چنین گفت که با توجه به ضرایب رگرسیونی استاندارد شده که بالاتر از ۰/۶۰ می‌باشند و مقادیر آزمون معنی‌داری که تمام مقادیر مسیرها بالاتر از ۱/۹۶ می‌باشند، الگوی طراحی شده از اعتبار مناسب برخوردار است. بنابراین الگوی ارائه شده برای برنامه درسی پاسخگوی دوره کارشناسی علوم تربیتی در دانشگاه‌های جامع برتر کشور شامل مولفه‌های تشکیل دهنده سازه خود می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

در پایان مرحله کیفی چهار مضمون فراگیر به عنوان مفهوم اصلی و زیربنایی که دربرگیرنده اصول حاکم بر متنون انتخابی به عنوان یک کل و در واقع عوامل اصلی برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی بود، شناسایی شد. لذا بر اساس نتایج به دست آمده از تحلیل مضمون مصاحبه‌های به عمل آمده، عوامل موثر بر برنامه درسی پاسخگو در دوره کارشناسی علوم تربیتی در چهار محور اصلی یا مضمون فراگیر زیر خلاصه می‌شوند:

پیامدهای برنامه درسی پاسخگو (توسعه فردی، توسعه دانشگاهی، توسعه اجتماعی، توسعه نظری رشته علوم تربیتی): این دسته از عوامل برنامه درسی پاسخگو در واقع نشانگر ویژگی‌ها و ماهیت برنامه درسی پاسخگو است که متأثر از همین ویژگی‌ها و مشخصه‌ها، پیامدها و نتایج برنامه درسی نیز قابل طرح است. فی‌الواقع پیامدهای برنامه درسی بازتاب و عقبه ویژگی‌های برنامه درسی است. نمونه‌ای از مثل معروف «هر آنچه بکاری همان درو خواهی کرد». لذا وقتی از پیامدهای برنامه درسی پاسخگو بحث می‌شود، متعاقباً و الزاماً ویژگی‌های برنامه درسی پاسخگو نیز عیان می‌گردد. وقتی از پاسخگویی بحث به میان می‌آید، به معنی التزام برنامه درسی برای کفایت و جوابگویی در جنبه‌ها و ابعاد است که به‌نوعی بیانگر توضیح و توجیح نقش برنامه درسی و رسالت دانشگاه و آموزش عالی است. لذا برنامه درسی پاسخگو همسو با معنی و مفهومی که دارد، می‌بایست آنچنان جامع، کامل و منسجم باشد که هدف پاسخگویی را در ابعاد و جنبه‌های مختلف جامه عمل بپوشاند. لازم به ذکر است، یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص پیامدهای برنامه درسی پاسخگو، با نتایج برخی از تحقیقات همسویی دارد، از جمله: امین خندقی و همکاران (۱۳۹۴) که اهداف شناختی برنامه درسی را تصریح ساخت، تنگلی (۱۴۰۲) توانمندی در مهارت‌های فردی، توانمندی در مهارت‌های بین‌فردی، توانمندی در کسب‌وکار و خوداشتغالی، توانمندی و صلاحیت در دانش تخصصی رشته و توانمندی در فنآوری اطلاعات و رسانه، معرفت خضرو (۱۴۰۱)، توانمندسازی و مهارت‌افزایی، معرفت خضرو (۱۴۰۱)، توانمندسازی و مهارت‌افزایی شغلی دانشجویان، فیض بخش رانکوهی (۱۴۰۱)، دستاوردهای شناختی، مهارتی، اجتماعی و عاطفی، نیلی احمدآبادی (۱۳۸۸)، تحقق هر چهار رسالت دانشگاه، محمدیان ماسوله (۱۳۹۲)، چشم‌انداز شغلی، اودوری-سولنز و توزند (۲۰۰۸)، پاسخگویی به یادگیرندگان متنوع، ترک زاده و نکومند (۲۰۱۵)، تحقق حسن پاسخگویی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به محیط، جارویس (۲۰۰۹)، فرصت‌هایی را برای آشکار کردن پتانسیل‌های با استعداد متنوع و همچنین برخی از یافته‌های تامپسون (۲۰۱۳) و ملکی و همکاران (۱۳۹۹) نیز با یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص پیامدهای برنامه درسی پاسخگو مطابقت دارد.

راهبردهای برنامه درسی پاسخگو: این دسته از عوامل برنامه درسی پاسخگو نیز در واقع به‌نوعی دیگر مبین نشانگرها، ویژگی‌ها و ماهیت برنامه درسی پاسخگو است. به بیان دیگر، با کار بست راهبردهای توسعه برنامه‌درسی‌ریا پاسخگو در رشته علوم تربیتی، می‌توان برنامه درسی این رشته را دارای ماهیت پاسخگویی دانست. راهبردهای توسعه برنامه‌درسی پاسخگو در این پژوهش، به ۲ حیطه شامل: «توسعه ویژگی‌ها و الزامات درونی برنامه درسی» و «بهبود فرایند طراحی و توسعه برنامه درسی» مربوط می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص راهبردهای توسعه برنامه‌درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی، با یافته‌های برخی از مطالعات همانگی و تطابق دارد، از جمله، تنگلی (۱۴۰۲)، که لزوم افزایش دروس عملی و کارورزی، توجه و تناسب با نیاز روز دانشجو، جامعه و ذی‌نفعان، گسترش ارتباطات بین‌رشته‌ای و استفاده از دروس و محتوای بین‌رشته‌ای، توجه به بسترهای آموزش الکترونیک (فنآوری اطلاعات و رسانه) در برنامه درسی را آشکار ساخت، و شجاعی و همکاران (۱۳۹۸) و ترک زاده و همکاران (۱۳۹۹)، که

بر ویژگی‌های درونی برنامه درسی تأکید نمودند. وریولس و همکاران (۲۰۲۲)، پویایی، انعطاف‌پذیری برنامه‌درسی و مشارکت ذینفعان را یادآور شد و اودوری-سولنر و توزند (۲۰۰۸) نیز راهبردهای رویکردهای آموزشی یادگیرنده محور، فرآیند محور و مبتنی بر ارتباطات را توصیه نمودند. همچنین، مطالعات یمانی و فخاری (۱۳۹۲) و ملکی و همکاران (۱۳۹۹) نیز دارای برخی نقاط مشترک در راهبردهای شناسایی شده است.

عوامل بازدارنده برنامه درسی پاسخگو: این دسته از عوامل برنامه درسی پاسخگو مبین موانع و محدودیت‌هایی است که در مسیر توسعه برنامه درسی رشته علوم تربیتی به سمت پاسخگویی وجود دارند. در واقع این موانع، یا به‌نوعی در مقابل رویکرد پاسخگویی قرار دارند و مربوط به نگرش، رویکرد و تصمیم‌گیری و سیاستگذاری است و یا به نقص و کمبودهایی اشاره می‌کند که منجر به تضییع رویکرد پاسخگویی یا ایجاد خلل در پیشبرد آن می‌شود. عوامل بازدارنده توسعه برنامه‌درسی پاسخگو در این پژوهش، به ۳ حیطه شامل: «محدودیت‌ها و موانع ساختاری» و «محدودیت‌ها و موانع راهبردی» و «محدودیت‌ها و موانع فنی» مربوط می‌شود. محدودیت‌ها و موانع شناسایی شده در پژوهش حاضر در خصوص توسعه برنامه درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی، در یافته‌های سایر پژوهشگران نیز کم و بیش بیان شده است. از جمله، یمانی و فخاری (۱۳۹۲)، ملکی و همکاران (۱۳۹۹)، ساختار سازمانی و امکانات و تجهیزات و قابلیت‌های منابع انسانی را برجسته نمودند، خسروی و همکاران (۱۳۹۹)، نیز چالش‌های بومی سازی برنامه درسی را نشان دادند. فومنیام و تفرا (۲۰۱۷)، یافته‌های مشابهی در خصوص محدودیت آزادی و استقلال علمی داشت، وریولس و همکاران (۲۰۲۲)، موانع فنی توسعه دهندگان را ذکر نمود و همچنین کومار و همکاران (۲۰۱۹) نیز به برخی از موانع مشابه با پژوهش حاضر اشاره کردند.

عوامل تسهیل کننده برنامه‌درسی پاسخگو: در فرهنگ لغت، تسهیل‌گری به معنای ساده‌سازی یا کمتر کردن مشکلات با کمک حرکت به سمت جلو است. بنابراین عامل تسهیل کننده برنامه درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی آن دست عواملی هستند که توسعه برنامه درسی پاسخگو را ساده‌تر نموده و مشکلات حرکت در جهت پاسخگو بودن برنامه درسی را کمتر می‌سازند. عوامل تسهیل کننده توسعه برنامه‌درسی پاسخگو در این پژوهش، به ۲ حیطه شامل: «عوامل توسعه‌ای» و «عوامل زمینه‌ای» مربوط می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص عوامل تسهیل کننده تا حدودی با مطالعات ملکی و همکاران (۱۳۹۹)، کومار و همکاران (۲۰۱۹) همسو است. همچنین، خسروی و همکاران (۱۳۹۹)، ضرورت‌های بومی‌سازی را اشاره نمود، فومنیام و تفرا (۲۰۱۷) نیز در خصوص دانش و فرهنگ بومی آفریقا بحث نمود.

همچنین در بخش کمی، به منظور تبیین الگوی طراحی شده، از رویکرد حداقل مربعات جزئی (PLS) استفاده شد. در ابتدا برای بررسی تبیین الگوی موجود به بررسی روابط بین متغیرهای مشاهده (سوالات پرسشنامه) و متغیرهای پنهان (مولفه‌ها/عوامل) پرداخته شد و سپس در قالب الگوی پژوهش به بررسی روابط بین متغیرهای برونزا و درونزا پرداخته شد.

بر این اساس، بررسی روابط بین متغیرهای مشاهده شده یا همان گویه‌های پرسشنامه و متغیرهای پنهان، از طریق ارزیابی مدل اندازه‌گیری یا تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که بار عاملی کلیه سوالات از مقدار $0/3$ و همچنین ضریب معناداری، از قدر مطلق $1/96$ بزرگتر است؛ لذا هیچ یک از شاخص‌ها از مدل حذف نشدند و مدل به خوبی برازش شد. همچنین، برای ارزیابی سازگاری درونی یا پایایی از دو روش شامل: محاسبه ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی ترکیبی استفاده شد. با توجه به مقادیر محاسبه‌شده در ضریب آلفای کرونباخ، می‌توان نتیجه گرفت که تمامی متغیرهای تحقیق از مقدار $0/7$ بیشتر بوده و از لحاظ پایایی مطلوب به شمار می‌روند. به همین ترتیب، مقادیر محاسبه‌شده در ضریب پایایی ترکیبی، نیز حاکی از آن بود که تمامی متغیرهای تحقیق از لحاظ پایایی ترکیبی در سطح مطلوبی قرار دارند. بنابراین، از لحاظ دو معیار مذکور، پایایی مدل اندازه‌گیری در سطح مطلوب و قابل قبولی است. به‌علاوه، یافته‌های روایی همگرا و واگرا نیز نشان داد که تمامی مقادیر از حداقل مقدار قابل قبول بالاتر است. لذا می‌توان گفت متغیرهای تحقیق از لحاظ روایی همگرا و واگرا نیز در سطح مناسب و قابل قبولی است. در نهایت، ضرایب رگرسیونی استاندارد شده و مقادیر آزمون معنی‌داری نشان داد که، الگوی طراحی شده از اعتبار مناسب برخوردار می‌باشد. بنابراین الگوی ارائه شده برای مدل برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی شامل مولفه‌های تشکیل دهنده سازه خود می‌باشد. به عبارتی، تمامی مولفه‌های تشکیل دهنده الگوی برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از قدرت تبیین‌کنندگی مناسبی برخوردارند، چرا که شاخص‌های (عوامل) مذکور، مبتنی بر ویژگی‌ها و مشخصاتی است که برخاسته از

تجربیات و نظرات خبرگان حوزه برنامه درسی است، و به نوعی، عوامل فوق، به عنوان ویژگی‌ها، پیش‌بایست‌ها و شاخص‌های لازم برای برنامه درسی پاسخگو در رشته علوم تربیتی می‌باشند.

بر اساس مدل ارائه شده، برنامه درسی پاسخگو دارای ویژگی‌ها و مختصات است که در نظر گرفتن آن‌ها منجر به بروز پیامدهای مثبت در جنبه‌های فردی، دانشگاهی، جامعه و دانش رشته علوم تربیتی است و این دقیقاً مرتبط با تعریف و دیدگاه موجود در خصوص برنامه درسی است که آن را نشأت یافته از سه منبع اصلی فرد، جامعه و دانش می‌دانند و نیز همسو با تعاریف موجود در خصوص برنامه درسی پاسخگو است که الزاماً می‌بایست دربردارنده انتظارات، نیازها و اقتضائات کنونی و آتی سه گروه فوق باشد. بعلاوه، پژوهش حاضر در خصوص راهبردهای توسعه برنامه درسی پاسخگو، با عطف توجه به دو بعد موازی، هم تقویت ویژگی‌های و عناصر درونی برنامه‌درسی، نظیر، محتوا، روش‌ها و ابزار آموزش به‌سوی پاسخگو نمودن برنامه درسی را در نظر گرفت و هم در خصوص بهبود فرایند طراحی و توسعه برنامه درسی، لزوم جلب مشارکت ذینفعان و توجه به توانمندی‌ها و تخصص‌گرایی را روشن ساخت. در نهایت نیز عوامل بازدارنده و تسهیل‌کننده که برخی مربوط به شرایط و ویژگی‌های پدیده مورد مطالعه و برخی مربوط به ویژگی‌ها و عوامل زمینه و بستر وقوع پدیده بودند مورد شناسایی قرار گرفت، تا از این رهگذر، تناسب راهبردها با شرایط و عوامل موثر به‌گونه‌ای برقرار گردد که نیروهای بازدارنده کاسته و عوامل تسهیل‌کننده مورد توجه و تقویت قرار گیرند. در مجموع مدل ارائه شده دارای ویژگی‌ها و مشخصاتی است که تا حدود زیادی شرایط واقعی بروز پدیده را به‌صورت دقیق توصیف نموده تا زمینه‌های اجرایی و عملیاتی شدن الگوی موردنظر فراهم گردد.

تقدیر و تشکر

از آقای دکتر محمد فرزانه به خاطر بازبینی متن مقاله و ارائه نظرهای ساختاری تشکر و قدردانی می‌شود. از داوران محترم به خاطر ارائه نظرهای ساختاری و علمی سپاسگزاری می‌شود.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان سهم یکسانی در نگارش و تدوین پژوهش حاضر دارند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

References

- Abedi Jafari, H., Taslimi, M., Faghihi, A., & Shekhzadeh, M. (2012). Thematic Analysis and Thematic Networks: A Simple and Efficient Method for Exploring Patterns Embedded in Qualitative Data Municipalities). *Sterategic Management Thought*, 5(2), 151-198. [in Persian].
- Ali Mohammad Lou, M., Akbari, B & Mahdavianpour, E. (2014), Identifying Social Responsibility in Universities (USR) Using Fuzzy Delphi. Case study: Shiraz University. *Ihej*, 6(3), 161-192. [In Persian].
- Altbach, P. G. (2004). The Costs and Benefits of World-Class Universities. *Academe*, 90(1), 20–23. <https://doi.org/10.2307/40252583>
- Aminkhandaghi, M. and Pakmehr, H. (2013). Domination of Disciplinary Tradition over Guidance School of Art Teachers' Art Curriculum Orientation: Challenges and Damages. *New Educational Approaches*, 8(1), 21-46. [In Persian].
- Angreani, L. S., & Vijaya, A. (2017). Designing an Effective Collaboration using Information Technology Towards World Class University. *Procedia Computer Science*, 124, 577-584.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405.
- Azizi, N. A. (2006). *An Introduction to Higher Education in Iran with Emphasis on Humanities*. Tehran: Institute of Cultural and Social Studies. [In Persian].
- Azizi, N. A. (2014). *Higher education and learner economics: the expectations of knowledge-based economic and industrial systems from the university*. In M. Yemeni (Ed.), *New Approaches and Perspectives in Higher Education*. Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studies. [In Persian].
- Balaghat, S. R. (2011). Study of Humanities and its Interdisciplinary Fields Development Challenges in Iran: (The Case Study of Educational Science Course With 3 Lnterdisciplinary Fields, Comparative, Preschool and Primary Education. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 3(4), 117-129. doi: 10.7508/isih.2011.12.006. [In Persian]
- Baradaran Haghir, M., Noorshahi, N. & Roshan, A. R. (2023). The conceptualization of social responsibility of the university in Iran. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 25(3), 1-26. [In Persian]
- Beheshti, B., Safaei Movahed, S. and Bagheri, K. (2021). Inefficiency of Humanities in Iranian Universities, Based on Students' Lived Experience; A Phenomenological Research. *Journal of Science and Technology Policy*, 14(2), 67-80. doi: 10.22034/jstp.2021.14.2.1349, [In Persian]
- Chan, S. J., & Lin, L. W. (2015). Massification of higher education in Taiwan: Shifting pressure from admission to employment. *Higher education policy*, 28, 17-33.
- Danaeifard, H; Alvani, M & Azar, A. (1400). *Qualitative Research Methodology in Management: A Comprehensive Approach*, Tehran: Saffar Publications.
- Farzaneh, M., Zeinabadi, H., Naveh ebrahim, A. & Abdollahi, B. (2023). Extracurricular Responsibilities of Faculty Members in the Context of a World-Class University: Introducing the Concept of Scientific Extraversion. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 16(1), 65-96. doi: 10.48308/mpes.2023.103237
- Fathi, K., Ebrahimzadeh, E., Farajolah, M., & Khoshnodifar, M. (2011). Curriculum Internationalization in Iran's Higher Education: A Distant Education Perspective. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 2(6), 77-106.
- Fathi Vajargah, K. (2015). *Basic Principles and Concepts of Curriculum Planning*, Tehran: Alam Ostadan Publications.
- Fomunyan, K. G., & Teferra, D. (2017). Curriculum responsiveness within the context of decolonisation in South African higher education. *Perspectives in Education*, 35(2), 196-207.
- Hariri, N. (2011). *Principles and Methods of Qualitative Research*. Tehran: Principles and Methods of Qualitative Research. [In Persian]
- Hatami, J. (2016). The challenge of teaching humanities in Iranian universities: a qualitative study. *Journal of Research in Educational Systems*, 10(32), 234-273. [In Persian]

- Hennemann, S., & Liefner, I. (2010). Employability of German geography graduates: The mismatch between knowledge acquired and competences required. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(2), 215-230.
- Holm-Nielsen, L. B. (2013). Making a Strong University Stronger: Change without a Burning Platform. In Q. Wang, Y. Cheng and N. C. Liu (Eds), *Building World-Class Universities: Different Approaches To A Shared Goal*, (pp. 73- 87). Rotterdam: Sense Publisher.
- Hosseinpour, M. (2012). The Research Pathology of Faculty Members in Human Sciences. *Epistemological studies in Islamic University*, 16(50), 45-64. [In Persian]
- Jarvis, J. M. (2009). Planning to unmask potential through responsive curriculum: The “famous five” exercise. *Roeper Review*, 31(4), 234-241.
- Keramati, M & Ansari, M. (2015). The employment status of graduates of educational sciences in Tehran University. *National Congress of Higher Education of Iran*. SID. <https://sid.ir/paper/878284/fa> [In Persian]
- Khademi Kelelu, M., Khodayi, M., & Rahimi, B. (2023). Identifying and ranking barriers to employment of university graduates in the Iranian labor market, *Journal of Social Problems of Iran*, 13(2), 85-122. magiran.com/p2624330
- Khosravi, E., salehi, A., Mahmoudnia, A., & Eimani Naeini, M. (2020). Indigenization of Educational Sciences in Iran, its Needs and Challenges, *Iranian Journal of The Knowledge Studies in The Islamic University*, 24(83), 289-308. magiran.com/p2184669 [In Persian].
- King, N., Horrocks, C., & Brooks, J. (2018). *Interviews in qualitative research*: Sage.
- Kumar, R., Karabenick, S. A., Warnke, J. H., Hany, S., & Seay, N. (2019). Culturally inclusive and responsive curricular learning environments (CIRCLEs): An exploratory sequential mixed-methods approach. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 87-105.
- Leveille, D. E. (2005). An Emerging View on Accountability in American Higher Education. Research & Occasional Paper Series: CSHE. 8.05. *Center for Studies in Higher Education*.
- Maleki, D., Navehebrahim, A., Abdollahi, B., & Zeinabadi, H. (2023). Designing an Effective Accountability Model for Islamic Azad University: a qualitative approach based on Grounded Theory. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 26(4), 113-142. [In Persian].
- Mohammadi Mehr, G. (2015). *Content analysis method (practical research guide)*. Tehran: Danesh Negar Publishing. [In Persian].
- Nazarzadeh Zare, M. (2016). *Designing and Explaining a Pattern for the Competency of the Tehran University Faculty Members with Emphasis on International Interactions*. (PhD of Higher Education Management). University of Tehran, Faculty of Psychology and Education. [In Persian]
- Nili Ahmadabadi, M. R. (2009). *Responsive Curriculum in Higher Education Case Study: Isfahan State Universities*, PhD Thesis, University of Isfahan, Faculty of Psychology and Educational Sciences. [In Persian]
- Nili, M., Nasr, A., Sharif, M., & Merhrmohammadi, M. (2010). Social Prerequisites and Outcomes of Accountable Curriculum in Higher Education Case Study: Public Universities of Isfahan. *Journal of Applied Sociology*, 21(2), 57-76. [In Persian]
- Sarkar Arani, M. R. (2014). *Self-renewal of faculty members*. In M. Yemeni (Ed.), *New Approaches and Perspectives in Higher Education* (pp. 437-484). Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studies. [In Persian].
- Taqizadeh Kerman, N., Hosseinqolizadeh, R. and Javidi Kalate Ja'farabadi, T. (2015). A Pathological Study of Knowledge Creation in Humanities Research Centers. *Strategy for Culture*, 8(30), 161-188. [In Persian].
- Thompson, R. A. (2013). Socioemotional development: Enduring issues and new challenges. *Developmental Review*, 13(4), 372-402.
- Torkzadeh, J., & Nekoomand, S. (2015). Validating the scale of university's power of response to environment. *Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 5(8), 241-252.
- Torkzadeh, J., parse, W., marzoghi, R., & mohammadi, M. (2020). framework of Responding to environment in higher education curriculum. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 11(45), 211-248. [In Persian]

- Turkzadeh, J., & Keshavarzi, F. (2014). Changing and revising the curriculum of higher education with a strategic approach. *Conference of the Iranian Curriculum Studies Association*. SID. <https://sid.ir/paper/844929/fa> [In Persian]
- Udvari-Solner, A., & Thousand, J. S. (2008). Creating a responsive curriculum for inclusive schools. *Remedial and special education*, 17(3), 182-191.
- Vreuls, J., Koeslag Kreunen, M., van der Klink, M., Nieuwenhuis, L., & Boshuizen, H. (2022). Responsive curriculum development for professional education: Different teams, different tales. *The Curriculum Journal*, 33(4), 636-659.
- Yamani, N. & Fakhari, M. (2014). Social Accountability of Medical Education Curriculum: Barriers and Implications, *Iranian Journal of Medical Education*, 13(12), 1082-1098. magiran.com/p1241000. [In Persian]
- Yemeni Douzi Sorkhabi, M. (2001). *An introduction to the performance of academic systems*. Tehran: Shahid Beheshti University Press. [In Persian]

