دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی
سال اول، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۲، ۶۴-۴۷

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.1 (2); 2014, 47-64

تبیین انتظارات متقابل جامعه علمی مطالعات برنامه درسی و نظام آموزشی: بحثی در زمینه بازسازی منزلت حرفه‌ای رشته و دانش‌آموختگان آن در جامعه ایران[1]

Mutual expectations of the Education System and the Academic Community of Curriculum Studies: A Discussion on the Improvement of the Professional Status of Curriculum Studies Graduates in Iran

محمود مهرمحمدی[2]

چکیده: بحران هویتی رشته مطالعات برنامه درسی را رنج می‌دهد. به‌رغم توسعه کمی قابل‌توجهی که رشته با آن مواجه بوده و اقبال قابل‌توجهی که دانشجویان به این رشته نشان داده‌اند اما هنوز مرزهای رشته به‌درستی تعریف و تبیین نشده است. این تعین نایافتگی حدود و ثغور موضوعی و مفهومی رشته گرچه آزاردهنده است، اما می‌توان آن را به یک فرصت تبدیل کرد و از آن مبنا و متکایی برای نوگرایی، خلاقیت و تکثرگرایی هویتی ساخت. در این نوشتار رفتار نظام آموزشی در قبال دانش‌آموختگان رشته مورد نقد و ارزیابی قرار گرفته و بر این نکته تأکید شده که به‌رغم بحرانی که در حوزه هویتی گریبان رشته را گرفته است، دانش‌آموختگان آشنا با این حوزه دانشی مستحق این میزان بی‌توجهی و بی‌مهری نیستند. در ادامه تحت عنوان انتظار نظام آموزشی از جامعه علمی مطالعات برنامه درسی به موضوع بازنگری در رویکرد تربیت دانش‌آموختگان پرداخته شده که درواقع وظیفه اصلی و مورد غفلت واقع شده متولیان رشته در جامعه است. در اثر این بازنگری، هویت‌های تخصصی می‌تواند به شکلی برجسته‌تر از آنچه اکنون وجود دارد نمایان شود و ظرفیت خدمت‌رسانی دانش‌آموختگان به نظام آموزشی نیز بالاتر رود. در پایان نقشه تکثر هویتی در رشته معرفی و چارچوب برنامه‌ای همسو با آن برای دوره دکتری رشته ارائه شده است. به زعم نگارنده اجرای این برنامه بدیلی برای برنامه درسی کنونی است و می‌تواند هدف اعطای هویت تخصصی به دانش‌آموختگان رشته را بهتر تأمین نماید.

کلیدواژگان: مطالعات برنامه درسی، هویت تخصصی، هویت عام، بحران هویت.

M. Mehrmohammadi (Ph.D)

Abstract: The crisis of identity has been coupled with the field of curriculum studies. Despite the considerable quantitative expansion that the field has experienced in recent decade the academic borders are not yet clear and concise. Such indeterminacy, although is uncomforting at times, but it can be made into an opportunity providing the bedrock for creative suggestion of new accounts and pluralism with respect to identity. In this article the behavior of the administrators of the education system with reference to the deployment of curriculum knowledge in setting the stage for proper decision making has been made subject to criticism. The author emphasizes that such treatment is not justified even at the time of such identity crisis and that the graduates can offer worthwhile contributions to policymakers. What follows, then, is an explanation of the expectation that administrators could have from the scholars and specialists of the field. This expectation is expressed within the fundamental responsibility of the academic community to renew the educational programs defined for preparing future specialists. The point is that by attending to such professional responsibility, the crises of identity could be resolved (or ameliorated) and specialists with a more pronounce professional identity could be made available to policymakers. At the end, what is referred to as the map for plural identity has been suggested which identifies the spectrum of identity options available to curriculum specialists. An exemplary framework for a doctoral program consistent with the map is also attached to the article.

Keyword: Curriculum studies, identity crisis, diffused identity, focuses identity.

---

۱. این نوشتار در تاریخ ۱۳۹۲/۶/۱۶ در نشست گروپ هویت برنامه درسی وابسته به انجمن مطالعات برنامه درسی مطرح شده و از بازخوردهای شرکت‌کنندگان در این نشست برای اصلاح و تکمیل بحث استفاده کرده‌ام. در اینجا لازم است از این مشارکت سازنده تشکر نمایم.

۲. استاد دانشگاه تربیت مدرس، mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

سرکار خانم رضوان صفیان بلداجی دانشجوی دوره دکتری رشته برنامه درسی دانشگاه خوارزمی در تنظیم نهایی این نوشتار به من یاری داده‌اند که از ایشان سپاسگزاری می‌نمایم.
تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۰۹/۰۲ ؛ تاریخ داوری مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۸

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-09]

مسئله چیست؟

سخن درباره بحران هویتی در رشته برنامه درسی فراوان گفته شده و می‌شود. بحران هویتی خود معانی متعددی دارد. نخست، بحران هویتی به معنای تکثر گفتمانی ممکن است مورد نظر باشد. همچنان که پاینار و دیگران (۱۹۹۵) از آن یادکرده‌اند. دوم، بحران هویتی به معنای نامشخص بودن مرزها و چیستی آن همچنان که جکسون (۱۹۹۲) اشعار داشته است که «مرزهای این رشته آن‌چنان باز هستند که ممکن است بتوان پرسید آیا اساساً مرزی در میان هست؟ برای برخی این موقعیت دردسرآفرین است و برای برخی دیگر هیجان‌آور، اما برای همگان می‌تواند بعضاً نمودی گیج‌کننده داشته باشد.»

این نوشتار قصد پرداختن به مسئله هویت به معنای نخست را نداشته و بر آن است تا با ترجمه مقوله «هویت» به «منزلت»، زمینه‌های بازسازی منزلت دانش‌آموختگان رشته در محیط ایران را تجزیه و تحلیل کند. معنای دوم نیز مستقیماً در دستور کار نیست و تنها به شکل ضمنی با بحث این نوشتار ارتباط دارد. فرض نویسنده در این گزینش آن است که از منظر منزلت حرفه‌ای نیز می‌توان به مقابله با بحران هویت رفت و مسئله عاجل دانش‌آموختگان رشته برنامه درسی در کشور ما التفات به چنین منظری را طلب می‌نماید. قابل‌توجه و تأکید اینکه با این تعبیر و تفسیر از مسئله هویت، یعنی ترجمه آن به منزلت حرفه‌ای، مسئله به‌طور طبیعی و تا حدود زیادی از یک مسئله فرامحلی و جهانی به مسئله‌ای محلی و بومی تبدیل می‌شود. البته هویت به معانی عدم تعین گفتمانی یا عدم توافق درباره مأموریت رشته موضوعیت خود را برای دانش‌پژوهان و دانش‌آموختگان از دست نمی‌دهند، بلکه تنها به‌عنوان موضوعی که در کانون توجه این نوشتار است برگزیده نشده است.

اکنون می‌توان این پرسش را مطرح کرد که آیا مسئله یا بحرانی در زمینه منزلت حرفه‌ای دانش‌آموختگان رشته مطالعات برنامه درسی وجود دارد؟ اگر چنین است چه شواهدی در حمایت از آن می‌توان ارائه کرد؟ پاسخ نگارنده به این پرسش‌ها بر پایه تجربه زیسته گسترده و فراگیری به دلیل قرار داشتن در مرکز اتفاقات مربوطه و اعتبار پدیدار شناختی مثبت است. بدین معنا که بحران در منزلت حرفه‌ای دانش‌آموختگان را واقعیتی تلخ و نامبارک می‌داند. به دیگر سخن دانش‌آموختگان رشته دارای منزلتی به اعتبار ظرفیت‌های منحصربه‌فرد حرفه‌ای و رشته‌ای نیستند تا جایی که می‌توان گفت در جامعه ایران و به‌ویژه تا آنجا که به نظام آموزشی و

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-09]

به‌کارگیری خدمات دانش‌آموختگان این رشته مربوط می‌شود، اعلام مرگ رشته خلاف واقع نیست. نشانه‌های این مرگ را در «نادیده انگاری» اصحاب رشته در ظرفیت فردی و سازمانی آنان به هنگام تدوین اسناد سیاستی می‌بینیم که مستقیماً به قلمرو برنامه درسی مربوط‌اند و همچنین در عدم حضور یا حضور بسیار کم‌رنگ و نامحسوسشان در شکل دادن به گفتمان رسمی برنامه درسی در نظام آموزشی، خواه در سطح آموزش و پرورش یا در سطح آموزش عالی، می‌توان یافت. شرایط کشور ما از این جهت با آنچه در اواخر دهه ۶۰ میلادی، شواب (۱۹۶۹) و در دهه ۷۰ میلادی، هیوبنر (۱۹۷۶) در جامعه امریکا سراغ می‌گرفتند همانند و هماهنگ است.

در سطح آموزش و پرورش تدوین «برنامه درسی ملّی» (۱۳۸۹– ۱۳۸۴) را می‌توان مورد توجه قرار داد. مهم‌ترین سند حوزه برنامه درسی کشور و به تعبیر دست‌اندرکاران آن قانون اساسی برنامه درسی. سندی که مدیریت کلان علمی آن به هیچ‌یک از متخصصان یا تنها نهاد تخصصی برنامه درسی کشور واگذار نشد[1]. در این زمینه در ظرفیت فردی و جمعی و از زبان رشته، نقدهایی به صلاحیت تخصصی مدیران پروژه وارد شد (مراجعه شود به: مهرمحمدی، ۱۳۸۷) که شنیده نشد. در فرایند تولید سند برنامه درسی ملّی نیز که کمیته‌های تخصصی متعددی عهده‌دار تدوین پیش‌نویس بخش‌های مختلف بودند در بسیاری از موارد مسئولیت کمیته‌های تخصصی را افراد غیرمتخصص داشتند و نهایتاً در فرایند تصویب و تصمیم‌گیری نهائی هم مدیریت کلان پروژه با استفاده از اختیارات مدیریتی خود بیشترین نقش را در جرح و تعدیل، بازنگری و حتی دگرگون ساختن پیشنهادهای ارائه شده داشت[2]. البته فشارها و مطالبات حرفه‌ای انجمن در یک مورد که به اعتبار یابی یکی از پیش‌نویس‌های سند برنامه درسی ملّی مربوط می‌شد نتیجه بخش بود (موسی پور، ۱۳۹۰). درباره طرح اعتبار یابی هم ضمن اینکه واگذاری آن به یکی از متخصصان برنامه درسی را باید نقطه اوج سهیم کردن حاملان دانش

۱. البته شورایی با عنوان شورای سیاست‌گذاری از سوی شورای‌عالی آموزش و پرورش برای راهبری علمی این جریان شکل گرفت اما برآورد نگارنده که خود یکی از اعضا این شورا بود نقش این شورا در تکوین سند برنامه درسی ملّی به‌قدری کم‌رنگ بود که درمجموع می‌توان آن را فاقد تأثیر ارزیابی کرد.

۲. در مورد کمیته فناوری و تجهیزات آموزشی که مسئولیت آن با نگارنده بود این اتفاق به وقوع پیوست که اسناد مربوطه نیز قابل ارائه است.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-09]

برنامه درسی در این طرح به حساب آورد، لیکن باید درباره میزان توجه به یافته‌ها و اِعمال آن در تدوین ویراست نهایی بررسی دقیق‌تری به عمل آورد تا میزان تأثیرگذاری این فعالیت علمی در تکوین سند نهایی آشکار گردد. درمجموع چنانچه بخواهیم از میزان مشارکت دانش‌آموختگان و متخصصان رشته در تدوین این سند راهبردی در حوزه برنامه درسی برآوردی ارائه کنیم، من در خوش بینانه ترین حالت سهم جامعه علمی برنامه درسی کشور را بیش از ۳۰ درصد ارزیابی نمی‌کنم.

در حوزه آموزش عالی نیز متأسفانه نگارنده نمی‌تواند روایتی امیدوارکننده‌تر ازآنچه درباره آموزش و پرورش گفته شد؛ پیش رو قرار دهد. در آموزش عالی ایران گرچه در دوره اخیر (۱۳۹۲-۱۳۸۴) حرکت انقباضی در زمینه استقلال عمل دانشگاه‌ها در حوزه برنامه‌ریزی درسی را شاهد بوده‌ایم[۱] که خود موجب محدود شدن بستر فعالیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان رشته شد، اما بازنگری و تحول در شکل تمرکزگرای آن در کانون توجه بوده است. کمیته‌های تخصصی زیرمجموعه شورای عالی برنامه‌ریزی احیاشده و در برنامه پنجم توسعه کشور (۱۳۹۴-۱۳۹۰) نیز بازنگری در سرفصل‌های برنامه‌های درسی مصوب رسماً جزء وظایف دستگاه آموزش عالی قرار گرفت (رجوع شود به بند الف ماده ۱۵ از فصل دوم قانون که مربوط به علم و فناوری است). از منظر ظرفیت بستر فراهم آمده برای فعالیت متخصصان رشته برنامه‌ریزی درسی، باید گفت در این ایام شاهد دوچندان شدن تلاش و تکاپو در سطح دستگاه ستادی آموزش عالی و خصوصاً در قالب ساماندهی تشکیلات تازه‌ای با نام «دفتر برنامه‌ریزی و پشتیبانی آموزش عالی» (در سال ۱۳۸۹) بوده‌ایم، این تلاش می‌توانست تا حدودی محدودیت‌های حرکت انقباضی را جبران کند و ظرفیت‌های رشته را در خدمت پشتیبانی و ارتقاء کیفیت این فعالیت‌ها قرار دهد اما هرگز چنین اتفاقی در سطح خرد یا کلان نیفتاد. برعکس کوشش‌های فردی و جمعی برای ورود به عرصه مشارکت در ظرفیت‌های مختلف به‌طور کامل بسته شد و دست‌اندرکاران بخش‌های مرتبط با برنامه‌ریزی درسی با پیش گرفتن سیاستی که شایسته توصیفگرهای «خودشیفتگی و استغنا» است به اداره امور پرداختند. در این دوره که در سطح خرد تلاش‌های گسترده‌ای برای

۱ . اشاره به لغو آیین‌نامه ۱۳۷۹ که متضمن واگذاری مسئولیت به دانشگاه‌ها بود و جایگزین ساختن آن با آئین‌نامه‌ای در سال ۱۳۸۴ که عملاً مسئولیت در این زمینه را از دانشگاه‌ها سلب و به کمیته‌های مرکزی در وزارت علوم ارجاع می‌داد.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-09]

بازنگری در برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها انجام گرفت و در سطح کلان نیز برنامه‌های راهبردی توسعه آموزش عالی تدوین شد متخصصان برنامه درسی حضوری اندک و بسیار کم‌فروغ در صحنه داشتند. تا جایی که متولیان امر که خود به قرینه پیشینه تحصیلی و پژوهشی از تخصص در رشته بهره‌ای نداشتند به انتشار آثار تخصصی در زمینه برنامه درسی آموزش عالی پرداختند[1] ایشان حتی فرصت ایفای نقش پشتیبانی در فعالیت‌هایی از قبیل مدیریت علمی برگزاری همایش‌های تخصصی را از دانش‌آموختگان رشته و نهاد تخصصی برنامه درسی کشور دریغ کردند[2]. عاقبت انجمن مطالعات برنامه درسی در انجام وظیفه صیانت از منزلت رشته و دانش‌آموختگان آن در تاریخ ۹۲/۰۳/۲۹ نامه‌ای را خطاب به مسئولین امر منتشر ساخت که برای آگاهی از مضامین آن می‌توان به سایت انجمن مطالعات برنامه درسی ایران مراجعه نمود.

الف: مطالبه جامعه علمی برنامه درسی از نظام آموزشی: آیا رفتار نظام آموزشی در این زمینه قابل دفاع است؟

بی‌توجهی گسترده به حوزه تخصصی برنامه درسی و حاملان آن با اتکا به مشروعیت تخصصی نظام آموزش عالی کشور ناموجه و مردود است. این مشروعیت تخصصی را می‌توان در تربیت دانش‌آموختگان در این رشته در سطح تکمیلی و در مقیاسی بسیار چشمگیر جستجو کرد. بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ذیل **هرسال بیش از ۷۵۰ دانش‌آموخته در سطح کارشناسی ارشد (با احتساب دو سال به‌عنوان متوسط طول دوره کارشناسی ارشد) از طریق**

۱ . برای نمونه به جزوه‌ای حاوی اصول راهنمای برنامه‌ریزی در آموزش عالی که با عنوان « شیوه‌نامه تدوین و بازنگری برنامه درسی» منتشر شده است مراجعه شود.

۲. در این زمینه به سه مورد که نگارنده در متن امور مربوطه قرار داشته است اشاره می‌شود:

- به نتیجه نرسیدن پیشنهاد انجمن مبنی بر برگزاری «همایش بین‌المللی کیفیت در برنامه درسی آموزش عالی» با مشارکت وزارت علوم به‌رغم رایزنی صبورانه‌ای که دست‌کم دو سال به طول انجامید.
- ممانعت از برگزاری همایش نقد رویکردهای بازنگری در برنامه‌های درسی علوم انسانی که منجر به حذف یازدهمین همایش سالانه انجمن از تقویم فعالیت‌ها در سال ۱۳۹۱ شد.
- واگذاری مدیریت علمی همایش نقد و بازنگری در برنامه‌های درسی آموزش عالی(۱۳۹۲) به اینجانب با تصویب شورای سیاست‌گذاری و بازپس‌گیری آن به دلیل در پیش گرفتن راهبرد مواجهه توأم با نقد از عملکرد.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-09]

دانشگاه‌های دولتی و آزاد روانه بازار کار شوند. در سطح دکتری هم اگر متوسط طول دوره را ۴ سال در نظر بگیریم، سالانه با حدود ۵۰ نفر دانش‌آموخته مواجه هستیم.

جدول ۱- تعداد دانشجویان پذیرفته شده در دانشگاه‌های دولتی و آزاد در دوره کارشناسی ارشد و دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی

	سال ۱۳۸۸		سال ۱۳۸۹		سال ۱۳۹۰		سال ۱۳۹۱	
	ارشد	دکتری	ارشد	دکتری	ارشد	دکتری	ارشد	دکتری
دانشگاه‌های دولتی	۲۰۹	۳۰[1]	۲۳۲	۳۰	۳۷۴	۳۲	۲۸۵	۴۸
دانشگاه آزاد	۴۲	۹[2]	۸۳	۱۴	۱۳۳	۱۱	۱۳۰	۳۱

این حجم از سرمایه‌گذاری برای تربیت دانش‌آموخته در این رشته با رفتار حاکی از بی‌اعتمادی تخصصی– حرفه‌ای در نظام آموزشی همخوانی نداشته و تناقض‌آمیز است. برای رفع تناقض یا باید الگوی رفتاری در تربیت نیروی انسانی متخصص در این زمینه تغییر کند، مثلاً رشته برنامه درسی از دستور کار نهادهای علمی کشور حذف شود، یا اینکه شاهد تغییر الگوی رفتاری در به‌کارگیری نیروی انسانی رشته باشیم. البته کیفیت و کفایت تخصصی و حرفه‌ای دانش‌آموختگان به‌عنوان یکی از عوامل توضیح‌دهنده این وضعیت موضوع بخش بعدی این مقاله است که در آنجا مّجازا از زبان متولیان نظام آموزشی مطالبات از رشته و دانش‌آموختگان مطرح و درباره کیفیت و کفایت بحث خواهد شد؛ اما، کیفیت و کفایت مضمون نقدی است که جامعه علمی رشته مطالعات برنامه درسی خود، آگاهانه نسبت به عملکرد خود مطرح می‌سازد و پدیده خانه‌تکانی در رشته را به‌عنوان حلقه‌ای مهم در ترمیم چرخه روابط معیوب و نامطلوب کنونی پیش می‌نهد.

۱ . ازآنجاکه در این سال‌ها (۸۸ و ۸۹) آزمون ورودی دکتری توسط دانشگاه‌های مجری و به‌صورت غیرمتمرکز برگزار می‌شده است، تعداد دقیق پذیرفته‌شدگان معلوم نیست. لیکن از تعداد دانشگاه‌های مجری دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی می‌توان به تخمین ۳۰ نفر رسید.

۲. اطلاعات مربوط به دوره دکتری دانشگاه آزاد حاصل جمع دانشجویان پذیرش‌شده در سه واحد علوم و تحقیقات تهران، اراک و خوراسگان می‌باشد.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-09]

در این بخش که کانون توجه بر مطالبه مشارکت وسیع‌تر و معنادارتر دانش‌آموختگان رشته در فرایندهای گوناگون تصمیم سازی و تصمیم‌گیری در ابعاد خرد و کلان برنامه درسی در نظام آموزشی (اعم از آموزش و پرورش و آموزش عالی) است، مایلم توجیه اصلی این مطالبه را بر ظرفیت‌های حقیقی منبعث از پایگاه دانشی ویژه رشته[1] استوار سازم و بر آن اساس آشکار سازم که حضور دانش و دانش‌آموخته رشته در فرایندهای پیش‌گفته چه آثار مثبتی را می‌تواند (می‌توانست) برای توسعه نظام آموزشی کشور به ارمغان آورد.

- ظرفیت‌های خدمت‌رسانی دانش برنامه درسی به نظام آموزش و پرورش کشور
  - تدوین برنامه درسی ملّی (ویراست‌های متوالی بر مبنای الزامات اسناد بالادستی توسعه) بر مبنای شاخص‌های مورد نظر نظام آموزشی و تجربیات جهانی؛
  - طراحی الگوی اجرای برنامه‌های درسی جدید به‌ویژه برنامه‌های منطبق با برنامه درسی ملّی در هر مقطع زمانی؛
  - تدوین و ارائه الگوی عام طراحی برنامه درسی بر مبنای دانش و تجربیات متراکم در رشته و الگوهای خاص رشته‌ای همسو با آن؛
  - تدوین و ارائه الگوی ارزشیابی کیفیت اجرای برنامه درسی منطبق با مقتضیات بومی؛
  - کمک به توسعه پژوهش‌های برنامه درسی با استفاده از ظرفیت رویکردهای پژوهشی متنوع؛
  - مشارکت در تولید برنامه درسی برای حوزه‌های یادگیری مختلف؛
  - ارزشیابی از عملکرد برنامه درسی کشور بر اساس ملاک‌های مورد تفاهم با آموزش و پرورش و ارائه گزارش آسیب‌شناسی در فواصل زمانی مورد نظر (سالانه یا...)؛
  - طراحی و اجرای برنامه توانمندسازی برنامه‌ریزان درسی کشور از نظر دانش و مهارت برنامه درسی؛
  - طراحی تشکیلات مناسب برنامه‌ریزی درسی با هدف کاهش تمرکز و اعطای اختیارات تصمیم‌گیری در حد بهینه با سطوح غیر مرکزی؛

1. Knowledge base of the field

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-09]

- تولید دانشنامه برنامه درسی و به‌روزآوری آن در فواصل زمانی مورد نظر آموزش و پرورش؛
- دریافت نظرات تخصصی در خصوص موضوعات و نوآوری از جامعه علمی و ارائه آن به مراجع سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری؛
- تدوین تجربیات کشور در خصوص تجربیات برنامه‌ریزی درسی کشور (دانش بومی) و ارائه آن به مجامع بین‌المللی؛
- ارائه خدمات حرفه‌ای و تخصصی متناسب با اقتضائات ساختار تصمیم‌گیری مشارکتی به مسئولان مناطق آموزشی، مدارس و معلمان؛
- تدارک زیرساخت‌های لازم برای پاسخگویی به نیازهای گروه‌های برنامه‌ریزی درسی از حیث دیدگاه‌های تازه و تجربه‌های جهانی.

- ظرفیت‌های خدمت‌رسانی دانش برنامه درسی به نظام آموزش عالی کشور
  - کمک به تدوین الگوی ناظر به کاهش تمرکز یا تقسیم‌کار معقول میان وزارت علوم و دانشگاه‌ها در زمینه تولید برنامه درسی[1]. تبیین حوزه‌های اختیارات به شکلی که متضمن استقلال عمل و تحرک دانشگاه‌ها نیز باشد، مثلاً محدود شدن نقش وزارت به حوزه‌های حاکمیتی سیاست‌گذاری و پشتیبانی از دانشگاه‌ها[2]؛

۱. نگارنده در آغاز دولت دهم پیشنهادی در این زمینه تنظیم و به معاون آموزشی ارائه داد که موردتوجه قرار نگرفت. این پیشنهاد متضمن تأسیس مرکزی با نام «مطالعات و توسعه برنامه درسی آموزش عالی» در معاونت آموزشی بود که در ساختار آن «معاونت مطالعات» (به‌منزله قوه عاقله یا اطاق فکر برنامه درسی با مسئولیت تولید الگوها و نمونه‌ها) برای حمایت علمی از فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها پیش‌بینی‌شده که این حمایت‌ها از طریق «معاونت توسعه» مرکز به «مراکز توسعه آموزش» EDC ها (شبیه به تشکیلاتی که در دانشگاه‌های علوم پزشکی استقرار یافته است) منتقل شده و در برنامه‌ریزی‌ها جاری می‌شود.

۲. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در دولت نهم با لغو آئین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها (مصوب ۱۳۷۹/۲/۱۰) به احیای شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی و کمیته‌های آن (مصوب ۱۳۸۶/۱۲/۱۱) همت گماشت. متولیان کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی در دوره اخیر، بعضاً از عدم مشارکت دانشگاه‌ها در فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی شکوه می‌کنند و ابراز می‌دارند که در این جهت انگیزه چندانی از خود بروز نمی‌دهند (به‌عنوان نمونه به سخنرانی آقای دکتر شعبانی رئیس محترم کمیته علوم پایه در همایش بازنگری برنامه درسی که در اردیبهشت ۱۳۹۲ در دانشگاه تربیت مدرس برگزار شد مراجعه شود). چنین وضعیتی را می‌توان طبیعی

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-09]

- کمک به تدوین الگوهای نظری طراحی و تولید برنامه درسی که به برنامه‌ها امکان ایفای نقش توسعه‌ای پررنگ‌تری بدهد[1]؛
- کمک به شکل‌گیری نهادها و تشکیلات متناسب با نقش برنامه‌ریزی درسی در سطوح مختلف نظام آموزش عالی به‌ویژه دانشگاه‌های کشور[2]؛
- کمک به تدوین الگوهای ارزشیابی و بازنگری در برنامه‌های درسی و نهادینه کردن جریان تولید و بهسازی برنامه‌های درسی؛
- کمک به تدوین و اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای استادان و افزایش دانش و مهارت آنان در برنامه‌ریزی درسی؛
- کمک به برقراری یا توسعه تعاملات علمی با نهادهای تخصصی بین‌المللی و فراهم کردن زمینه‌های داد و ستد مؤثر تجربه‌ها و دانش برنامه‌ریزی درسی میان ایران و سایر کشورها؛
- کمک به طراحی سازمان و تشکیلاتی در ستاد وزارت علوم که به‌مثابه اتاق فکر برنامه درسی عمل کرده و مستمراً ایده‌های جدید و تجربه‌های سودمند داخلی و بین‌المللی را به نهادهای ذی‌ربط دانشگاهی منتقل کند؛
- کمک به ارائه طریق تخصصی برای تحقق سیاست‌های نظام مانند عطف توجه به بحث تربیت در برنامه‌های درسی دانشگاهی؛

دانست و ازجمله به گرایش‌هایی نسبت داد که با تمرکز امور در ستاد، از دانشگاه‌ها سلب انگیزه می‌نماید. چاره مشارکت را، بنابراین، باید در تدوین الگوی بومی کاهش تمرکز جستجو کرد.

۱. در این زمینه و به‌عنوان نمونه می‌توان به تلاش‌های به عمل آمده در دانشگاه هنر اصفهان برای طراحی الگوی برنامه درسی هنر اشاره کرد که می‌تواند از منظر دانش برنامه درسی مورد نقد و ارزیابی قرار گرفته و ارتقاء یابد (مراجعه شود به مباحث همایش بازنگری برنامه درسی در آموزش عالی و سخنرانی نماینده این دانشگاه- اردیبهشت ۱۳۹۲، دانشگاه تربیت مدرس)

۲. علاوه بر آنچه در پاورقی مربوط به بند نخست خدمات مورد اشاره قرار گرفت، از الگوی پیشنهادی شوآب برای شکل‌گیری نهاد متولی برنامه‌ریزی درسی در سطح مدارس (نگاه کنید به : مقاله «پرکتیکال ۴»،۱۹۸۳) می‌توان استفاده کرد و در سطح مناطق آموزش عالی (که خود پیشنهادی در چارچوب کاهش تمرکز آموزش عالی است) و همچنین در سطح دانشگاه‌ها، نهادهایی را با محوریت دانش‌آموختگان برنامه درسی تأسیس نمود.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-09]

- تدوین و ارائه چارچوب راهنمای تولید برنامه درسی بر مبنای قرائتی تخصصی از پدیده برنامه درسی و فاصله گرفتن از قرائت حداقلی کنونی که برنامه درسی را در سرفصل خلاصه می‌کند؛
- کمک به تولید برنامه‌های درسی دارای غنای آموزشی (پداگوژیک) بیشتر در رشته‌های مختلف با ارائه خدمات تخصصی به کمیته‌های مختلف به‌ویژه در تصمیم‌گیری آنان در زمینه مؤلفه‌های پداگوژیک برنامه درسی (ایفای نقش مشاور برنامه درسی برای کمیته‌ها)؛
- کمک به اتخاذ تصمیمات و سیاست‌های قابل دفاع‌تر و کارسازتر در ارتباط با برنامه‌های درسی آموزش عالی[۱]؛
- شکل دادن به شبکه پژوهش برنامه درسی در سطح آموزش عالی کشور و توسعه پژوهش‌ها با استفاده از ظرفیت روش‌های گوناگون پژوهشی؛
- کمک به طراحی و راهبری پایگاه اطلاعاتی نوآوری‌های برنامه درسی آموزش عالی؛
- کمک به تدوین فنی و تخصصی تجربیات ایران در حوزه برنامه درسی آموزش عالی (تولید علم بومی) و تدارک جایگاه مناسب علمی برای کشور در سطح بین‌المللی؛
- کمک به شکل‌گیری رابطه ارگانیک میان آموزش و پرورش و آموزش عالی به‌عنوان مناسب‌ترین حلقه وصل، چون متخصصان رشته برنامه درسی به دلیل ماهیت رشته آموزش و پرورش را بهتر می‌شناسند و در آموزش عالی هم زندگی می‌کنند (مثلاً در برنامه‌ریزی‌های تربیت‌معلم به کمک وزارت علوم بیایند و مسائل و معضلات مرتبط با ایده تأسیس دانشگاه مستقل برای تربیت‌معلم را از دیدگاه تخصصی آشکار سازند).

این ظرفیت‌ها را شاید در یکایک دانش‌آموختگان رشته نتوان سراغ گرفت. به دیگر سخن از منظر کیفیت شاید حرف و حدیث‌هایی وجود داشته باشد که ایجاب نماید موضوع کیفیت و ارتقاء آن از زوایای مختلف مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد. یکی از این زوایا با عنوان «انتظار نظام آموزشی از جامعه علمی» در بخش بعدی بررسی تفصیلی می‌شود. در این بخش که درباره

۱. برای نمونه می‌توان این پرسش را مطرح کرد که سیاست برنامه‌ای وضع شده برای رشته‌های فنی مهندسی مبنی بر صرف ۳ تا ۶ ماه در صنعت را چگونه می‌توان بهسازی کرد (نقل از مصاحبه عامری، قائم‌مقام معاونت آموزشی، ۱۳۸۸/۰۷/۱۲).

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-09]

انتظارات جامعه علمی از نظام آموزشی است، باید بر این نکته پای فشرد که یکی از عوامل کاهش کیفیت، افزایش ظرفیت پذیرش دانشجو است که در جدول ۱ اعداد و ارقام آن عرضه شد. جامعه علمی رشته برنامه درسی باید بر تعدیل این شکل بی‌معنای توسعه کمی به‌عنوان یکی از مطالبات جدی خود تأکید کند.

جمع‌بندی مطالبه اصلی جامعه علمی برنامه درسی کشور از متولیان نظام آموزشی، اقبال بیشتر به دانش‌آموختگان رشته در استفاده از ظرفیت تخصصی و حرفه‌ای آنان و افزایش کارایی نظام آموزشی است. به دیگر سخن مطالبه از جنس دیده شدن، شنیده شدن، جدی گرفته شدن و به بازی گرفته شدن در راستای منافع ملّی است و در این مطالبه خود را هماهنگ با سایر جوامع علمی کشور و نه تافته‌ای جدا بافته، می‌داند.

ب: مطالبه نظام آموزشی از جامعه علمی: آیا ظرفیت دانش‌آموختگان رشته برنامه درسی برای ارائه خدمات حرفه‌ای مؤثر قابل احراز است؟ آیا دانش‌آموختگان از ظرفیت‌های حرفه‌ای برخوردارند؟

رشته مطالعات برنامه درسی در حال حاضر به تربیت عناصر «کلی‌نگر» یا جنرالیست در تخصصی‌ترین سطح یعنی در دوره دکتری می‌پردازد و این جنبه، یعنی عدم اعطای قابلیت‌ها و ظرفیت‌های ویژه تخصصی و حرفه‌ای، آسیب‌هایی را متوجه منزلت رشته کند. تاریخچه شکل‌گیری این برنامه نشان می‌دهد که به شرایط اجتماعی و دوره زمانی متفاوتی تعلق دارد. آن شرایط هم‌اکنون دگرگون شده و کارایی و پاسخگویی برنامه را به چالش کشیده است. بخش قابل‌توجهی از دانش‌آموختگان رشته در سطحی که از آنان انتظار می‌رود کارکردهای معتبر حرفه‌ای ندارند و این خود معلول عدم برخورداری از هویت‌های ویژه تخصصی است که رشته بالقوه واجد آن است. بدین گونه هویت‌های عمدتاً نامتمایز و یکدستی را می‌بینیم که به دلیل ژرفای تخصصی ناکافی پاسخگوی نیازهای متنوع و تخصصی جامعه و نظام آموزشی نیست. تخصصی‌تر کردن رشته مطالعات برنامه درسی از الزامات بازیابی منزلت اجتماعی رشته در ایران است و دست‌کم به همان اندازه که اصلاح بینش و نگرش متولیان نظام آموزشی نسبت به رشته نیازمند تصحیح و ترمیم است، این راهبرد ترمیمی و اصلاحی از نظر رویکرد تربیت نیروی انسانی متخصص نیز باید موردتوجه واقع شود. کوشش در این جهت را می‌توان با فرضی

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-09]

منطقی، مجازاً به متولیان نظام آموزشی نسبت داده و مطالبه آنان از جامعه علمی مطالعات برنامه درسی دانست.

ذکر این نکته نیز لازم است که هویت حرفه‌ای و تخصصی دانش‌آموختگان رشته از دید بخش فراوانی از اعضاء جامعه دانش‌آموختگان هم با پرسش و بحران مواجه است. نگارنده شخصاً مخاطب پرسش‌های فراوانی در این زمینه بوده است و شکل‌گیری یک گروه ویژه پژوهشی در انجمن مطالعات برنامه درسی برای پرداختن به همین موضوع از آثار این دغدغه‌هاست[۱]. شاید بتوان عملکرد نظام آموزشی یا جامعه بهره‌برداران که را معلول نا خودباوری یا احساس فقدان هویت حرفه‌ای و آکادمیک دانش‌آموختگان دانست. این رابطه حتی اگر از نوع قطعیِ علت و معلولی نیز نباشد رابطه‌ای نرم از نوع همبستگی دارد. به دیگر سخن بعید نیست که شرایط عمومی دانش‌آموختگان از نظر ضعف مفرط در هویت حرفه‌ای و تخصصی با بی‌مهری‌ها و بی‌عنایتی‌ها رابطه داشته و مدیران نظام آموزشی با تعمیم نابجا و آمیخته با خطا این نقصان را به آحاد جامعه علمی تسری داده باشند. از منظر دانش‌آموختگان نیز آگاهی از ضعف‌ها و کاستی‌ها ویژگی مثبت جرئت پذیری برای مطالبه حق حضور و مشارکت در عرصه‌های تخصصی را از بخش عمده از آنان سلب می‌نماید.

البته با قطعیت نمی‌توان گفت این راهبرد برای ارتقاء جایگاه و منزلت حرفه‌ای دانش‌آموختگان نزد صاحب‌نظران رشته مطالعات برنامه درسی از حمایت و حقانیت تام و تمام برخوردار است. اشکالات و نقدهایی می‌تواند از منظر «جزئی‌نگر» شدن به این راهبرد وارد شود که نتیجه آن دفاع از جریان اعطای قابلیت‌های گسترده اما با ژرفای کم (دست‌یابی به شایستگی نسبی در حوزه‌های متعدد) است. جالب است بدانیم برخی از صاحب‌نظران برنامه درسی حامی این راهبردی‌اند. ازجمله می‌توان به دیدگاه پیتر الیوا اشاره کرد (۲۰۰۸) که معتقد است دانش‌آموخته برنامه درسی باید بتواند گستره‌ای از نقش‌ها را ایفا کند:

۱. این گروه ویژه پژوهشی در تاریخ ۸۸/۱۱/۱۱ تأسیس شد و بحث‌هایی را از جمله در زمینه شناخت مرز موضوعی و مفهومی میانِ رشته برنامه درسی و بسیاری رشته‌های دیگر، مانند فلسفه تعلیم و تربیت، فناوری آموزشی، پداگوژی، تشکیل داد. درواقع به‌نوعی هویت شناسی از بیرون بیشتر اهتمام داشت تا هویت شناسی از درون.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-09]

«متخصص برنامه درسی هم‌زمان بایستی فیلسوف، روان‌شناس، جامعه‌شناس، کارشناس روابط انسانی، کارشناس تکنولوژی، نظریه‌پرداز، مورخ، متخصص یک یا چند رشته‌ی علمی، ارزشیاب، محقق، مدرس و تحلیل‌گر سیستم باشد» (ص ۱۵).

به هر روی نویسنده ورود به این مناقشه را به زمان دیگری وامی‌گذارد و از راهبرد اعطای هویت اختصاصی به‌عنوان وسیله بازسازی اعتبار و حیثیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان حمایت می‌کند. این حمایت اجمالاً از این توجیه برخوردار است که در جریان عملیاتی کردن این راهبرد می‌توان به تحقق پاره‌ای از شایستگی‌ها یا نقش‌های مشترک نیز نظر داشت و با پیش‌بینی دروس مشترک به آن جامه عمل پوشاند. بهره‌برداری از تجارب سایر کشورها در این زمینه هم موضوعی است درخور پژوهش، که می‌تواند به‌عنوان شواهد تجربی مورداستفاده و استناد موافقان و مخالفان این راهبرد قرار گیرد.

بر این اساس، صرف‌نظر از اینکه بستر جامعه تا چه اندازه مهیای بهره‌برداری است، درمان اصلی این درد بازگرداندن حس خودباوری و اعتمادبه‌نفس حرفه‌ای و تخصصی به دانش‌آموختگان است، جستجو کرد. این حس در خلأ شکل نمی‌گیرد و پیوندی محکم با قابلیت‌ها و ظرفیت‌های کسب شده حرفه‌ای و تخصصی دارد و مستقیماً از آن تأثیر می‌پذیرد. نتیجه اینکه بهترین راهبرد برای مواجهه با بحران عدم مشروعیت رشته در سطح جامعه و بحران منزلت که هم‌اکنون عمده دانش‌آموختگان رشته مطالعات برنامه درسی با آن مواجه‌اند، خانه‌تکانی و بازسازی رشته با عنایت به ظرفیت وسیع و معنادار هویت نهفته در آن است. به‌عبارت‌دیگر باید هویت‌های تخصصی فراوانی که هم‌اکنون پوشیده‌اند شناخت، هویت‌هایی که در زیر آوار هویت عام تخصصی یا همان رویکرد تربیت جنرالیست مدفون‌اند و با قرار دادن آن‌ها در معرض دید تازه‌واردان و علاقه‌مندان ورود به رشته آنان را به آینده حرفه‌ای‌شان امیدوار ساخت.

در پردازش این بحث می‌توان به بیان موقعیت مسئله‌ای رشته از منظر دانش میان‌رشته‌ای هم اشاره کرد (مهرمحمدی،۱۳۹۲). توضیح اینکه رشته برنامه درسی، به‌عنوان حوزه‌ای تخصصی، میان‌رشته‌ای و به رسمیت شناخته شده، قطعاً دارای هویتی است که متمایز از حوزه‌ها یا

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-09]

تخصص‌های دیگر است[۱]. گرچه این هویت ممتاز در آن درجه از شفافیت و اجماع همانند رشته روان‌شناسی یا فلسفه تعلیم و تربیت نباشد. به دیگر سخن، شاید در سطح «دانش ضمنی[۲]» دانش‌آموختگان این رشته و جامعه علمی تعلیم و تربیت کشور باشد و با نمادها و نشانه‌هایی مانند برخورداری از انجمن علمی مستقل و گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های متعدد پشتیبانی گردد؛ اما وقتی فراتر از یک دریافت اولیه شهودی و قرائنی از آن دست که اشاره شد مثلاً از دانش‌آموختگان خواسته شود هویت حرفه‌ای متمایز خود از دانش‌آموختگان سایر رشته‌ها را توضیح دهند (یعنی در سطح «دانش تصریح‌شده») با دشواری مواجه می‌شوند. درست به همین علت بود که تعدادی از دانشجویان و دانش‌آموختگانی که چنین دغدغه‌ای داشتند جلساتی را طی مدت یک سال (در سال‌های ۸۹ و ۸۸) تشکیل دادند و در این جلسات از ابعاد مختلف؛ به‌ویژه از بعد تبیین وجوه ممیز رشته برنامه درسی از سایر حوزه‌های تخصصی تعلیم و تربیت مانند تکنولوژی آموزشی؛ فلسفه تعلیم و تربیت، پداگوژی و ...؛ به گفتگو پرداختند[۳]. هدف این نشست‌ها تبیین هویت ممتاز رشته از سایر رشته‌های قلمرو تعلیم و تربیت بود یا این فرض ضمنی که رشته برنامه درسی هویت واحد و یکپارچه‌ای دارد؛ اما اکنون بر این اصل تأکید کنیم که رشته برنامه درسی علاوه بر هویت یکپارچه‌ای که آن را از سایر رشته‌های تخصصی قلمروی تعلیم و تربیت متمایز می‌سازد، هویت متکثری دارد که باید به تبیین این وجه متکثر برای بالندگی و رشد رشته پرداخت. به‌بیان‌دیگر موقعیت هویتی رشته برنامه درسی را می‌توان از نوع وحدت در کثرت و کثرت در وحدت دید. نتیجه اینکه این بحث در لایه‌ای ژرف‌تر به موضوع هویت‌یابی دانش‌آموختگان در رشته اهتمام ورزید. این لایه، لایه «درون رشته‌ای» است که در سطحی عمیق‌تر لایه «بین‌رشته‌ای»، به بحث هویت می‌پردازد. به‌عبارت‌دیگر در خود رشته باید در جستجوی هویت‌های تخصصی ویژه بود و از سرگشتگی هویتی دانش‌آموختگان جلوگیری کرد.

---

۱. این بیان نباید در تعارض با آنچه در ابتدای مقاله آمد ارزیابی گردد. واقعیت آن است که به گفته گودلد، بحران هویتی ناظر به چیستی یا نگاه به آن از درون رشته است نه ناظر به هستی آن‌که به رابطه آن با بیرون از خود مربوط است.

2. Implicit knowledge

۳ نگارنده خود از شرکت‌کنندگان ثابت در این جلسات بود. گفتگوها بسیار ارزنده و آموزنده بود که متأسفانه دوام نیافت.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-09]

بنابراین رویکرد این نوشتار به مسئله‌ای که شرح آن گذشت، تأمل در حوزه هویت تخصصی دانش‌آموختگان برنامه درسی و فراخوان برای تبیین متفاوت چیستی رشته برنامه درسی است که عمدتاً درون رشته‌ای[1] است، نه بین‌رشته‌ای[2]. البته در دسته‌بندی هویت‌های ممکن که در ادامه مورد بحث قرار خواهد گرفت، مواردی که با محوریت پیوند با حوزه‌های یادگیری است بین‌رشته‌ای هستند و مابقی درون رشته‌ای. این مبحث از مباحث کلان برنامه درسی برای هر رشته‌ای از رشته‌های تخصصی به‌حساب می‌آید. طرفه آنکه رشته تخصصی برنامه درسی از این بحث کلان تخصصی غفلت ورزیده که مثال «کوزه‌گر و کوزه شکسته» را به ذهن متبادر می‌سازد.

نقشه تکثر هویتی

نگارنده اکنون می‌خواهد به این پرسش پاسخ دهد که نقشه حرکت به سمت تکثر هویتی به نظر می‌رسد در نگاهی همه‌جانبه بتوان محورهای شش‌گانه زیر را برای تبیین قابلیت های تکثر هویتی در رشته مطالعات برنامه درسی بیان کرد. اجرای این نقشه البته، تابع شرایط ویژه‌ای است که متناسب با مطالبات هر یک از ابعاد شش‌گانه تکثر در آن جامعه وجود دارد.

- تکثر بر پایه کارکردهای عام (کارکردی[3]) چون پژوهشگری، آموزشگری، برنامه‌ریزی درسی (مهارتی/ عملی)
- تکثر بر پایه حوزه‌های یادگیری (حوزه‌ای[4]) با تمرکز بر کارکردهای سه‌گانه پژوهشگری، آموزشگری و برنامه‌ریزی درسی در هر یک از حوزه‌ها
- تکثر بر پایه دوره‌های تحصیلی (دوره‌ای[5]) با تمرکز بر کارکردهای سه‌گانه پژوهشگری، آموزشگری و برنامه‌ریزی درسی در هر یک از سطوح

1. intra-disciplinary
2. inter- disciplinary
3 .General functions based
4. Learning domain based
5. Stage based

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-09]

- تکثر بر پایه ابعاد موضوعی رشته (موضوعی[1]) چون تاریخ برنامه درسی، اجرای برنامه درسی، طراحی برنامه درسی، نظریه‌های برنامه درسی، فرهنگ و برنامه درسی، سیاست‌گذاری برنامه درسی و ...[2]
- تکثر بر پایه گفتمان‌ها یا مبانی (گفتمانی[3]) چون گفتمان دینی، گفتمان معنوی، گفتمان پدیدار شناختی، گفتمان زیباشناختی، گفتمان سیاسی، گفتمان نهادی و ... .
- تکثر بر پایه ترکیبی از ابعاد فوق (ترکیبی[4])، مثلاً هنر ابتدائی، تاریخ برنامه درسی علوم راهنمایی، اجرای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دبیرستان. طراحی برنامه درسی با رویکرد پدیدار شناختی.

نگارنده همچنین لازم می‌داند بر این معنا تأکید نماید که تحقق تخصص‌گرایی در رشته تنها در وضع آرمانی آن مستلزم تغییر در برنامه‌های درسی در دوره دکتراست و به نظر می‌رسد تعداد واحدهای دوره نیز باید از ۱۸ واحد کنونی به حداقل ۳۰ واحد (۱۵ درس ۲ واحدی) گذشته[5] افزایش یابد[6]. در کوتاه‌مدت از ظرفیت برنامه درسی دکتری موجود، با همین تعداد واحد، هم می‌توان بهره گرفت و دانشجویان ورودی را مکلف به انتخاب و تعقیب هویت تخصصی موردعلاقه خویش به شکل نسبتاً مؤثری کرد. بدین معنا که در آغاز متقاضیان ورود به دوره دکتری مطالعات برنامه درسی را در سطح وسیع با گستره تخصص‌های ممکن آشنا کرد تا این رشته با بصیرت بیشتری انتخاب شود. به دنبال پذیرش در دوره دکتری از هریک از دانشجویان تازه‌وارد خواسته می‌شود با اتکا به عواملی چون پیشینه، علائق و شرایط و واقعیت‌های بازار کار محلی، ملّی یا فراملی زمینه تخصصی خود را انتخاب کنند. دانشجو بدین ترتیب خواهد توانست

1. Subject based

۲. گرچه این موضوعات می‌توانند، طبق برنامه پیشنهادی نویسنده، اکثر عناوین دروس مشترک برنامه دوره دکتری را هم فراهم آورند.

3. Discourse based

4. Combinations based

۵. در برنامه درسی دوره دکتری برخی دانشگاه‌های شناخته شده در سطح جهان تعداد واحدهای درسی حتی بیش از این میزان در نظر گرفته شده است.

۶. برنامه پیشنهادی نگارنده که تنها یکی صور واقعی برنامه درسی دوره دکتری است در جدول پیوست مقاله در دسترس خوانندگان قرار داده شده است.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-09]

اولاً با فرصت‌های یادگیری انفرادی متعددی که در دروس مشترک دوره دکتری گنجانده شده و ثانیاً با انتخاب سوژه رساله دوره دکتری که مهم‌تر و اثرگذارترین است، آگاهانه و هوشمندانه در جهت تکوین هویت تخصصی مورد نظر گام بردارد. کوتاه سخن اینکه تا تحول در فرایند تربیت دانش‌آموختگان رشته مطالعات برنامه درسی برخوردار از «تشخص تخصصی» نباید در انتظار تدوین، تصویب و اجرای طیف برنامه‌های درسی جدید ماند و اقدامات مربوطه گرچه در سطح محدود بایستی هرچه سریع‌تر در آموزش عالی ایران ظهور و بروز یابد. گرچه انتظار می‌رود باهمت جامعه علمی برنامه درسی کشور، به‌ویژه انجمن تخصصی مطالعات برنامه درسی ایران، مآلاً شاهد رخداد اساسی‌تر تحول در برنامه و اجرای آن باشیم. بدیهی است راه‌حل کوتاه‌مدت و بلندمدت در عرض یکدیگر قرار ندارند. بدین معنا که با تحقق راهبرد بلندمدت کماکان فرصت‌های یادگیری انفرادی در دروس تشکیل‌دهنده برنامه درسی جدید وجود داشته و مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد.

منابع

پارسا، عبدالله، نقدی بر روند گسترش بی‌هدف رشته برنامه‌ریزی درسی در مقاطع تحصیلات تکمیلی. ۱۳۹۲. مقاله ارائه شده در همایش ملی تحول و بازنگری برنامه‌های‌درسی در آموزش عالی، دانشگاه تربیت مدرس.

موسی‌پور، نعمت‌الله، طرح اعتباربخشی برنامه درسی ملی، تهران؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۲

مهرمحمدی، محمود، مفهوم‌شناسی میان‌رشته‌ای آموزش‌عالی، دانشنامه ایرانی برنامه‌درسی، انتشار الکترونیکی؛ ۱۳۹۲ .

مهرمحمدی، محمود، نقدی و نظری بر نگاشت سوم سند «برنامه درسی ملّی جمهوری اسلامی ایران». فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال پنجم، شماره ۱۸، پاییز ۱۳۸۹. ص ۳۱-۸

قانون برنامه پنجساله پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۴-۱۳۹۰)، مجلس شورای اسلامی.

قدیمی، سعید و محمدنژادی، بهزاد، شیوه‌نامه تدوین و بازنگری برنامه درسی، انتشارات وزارت علوم و تحقیقات. آذرماه ۱۳۹۰

Oliva, Peter (2009). Developing the Curriculum (7th edition). Pearson Education: Allyn & Bacon: Boston.

Schwab,J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum, The University of Chicago Press, Vol. 78, No. 1 (Nov. 1969), pp. 1-23

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-09]

Schwab,J.(1983). The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do. Curriculum Inquiry, Vol. 13, No. 3 (Autumn, 1983), pp. 239-265

Heubner,D.(1976). The Moribund Curriculum Field: Its Wake and our Work. *Curriculum Inquiry*, V.6,N.2. pp 153-167

Jackson, P. (1992). Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. In P. Jackson (Ed.), Handbook of Research on Curriculum , New York: Macmillan, pp. 3-40

پیوست

چارچوب پیشنهادی برای برنامه رشته مطالعات برنامه درسی در دوره دکتری

	هدف	تعداد درس	تعداد واحد	توضیحات
دروس الزامی / تجویزی یا تک وضعیتی	معطوف به انتقال دانش سازمان‌یافته در رشته و فصل مشترک هویتی دانش‌آموختگان رشته	۷	۱۴	عناوین پیشنهادی دروس: ۱ نظریه‌ها و گفتمان‌های برنامه درسی ۲ تاریخ‌شناسی تحولات برنامه درسی ۳ طراحی و تدوین برنامه درسی ۴ اجرای برنامه درسی ۵ ارزشیابی برنامه درسی ۶ روش‌شناسی پژوهش ۷(برنامه درسی دوره‌های تحصیلی
دروس گرایشی/ نیمه تجویزی یا چند وضعیتی (انتخابی)	معطوف به انتقال دانش سازمان‌یافته در حوزه‌های تخصصی ویژه	۶	۱۲	حداقل ۲ گرایش از میان گرایش‌های تخصصی ممکن برای بالا بردن احتمال دست‌یابی به اشتغال مولد، هر گرایش شامل ۳ درس الزامی
دروس انفرادی/ غیر تجویزی یا بی وضعیت (اختیاری)	معطوف به انتقال دانش تخصصی ویژه در درون گرایش‌ها	۲	۴	به ازای هر گرایش یک درس
رساله دکتری	معطوف به تولید دانش یا تحصیل شایستگی‌های ویژه و مقوم هویت تخصصی	–	۲۰	–

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-11-09]