Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.16 (8); 2021, 19-154

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال هشتم، شمارهٔ ۱۶، پاییز و زمستان ۱۳۹۹، ۱۵۴-۱۱۹

تحلیل نوع و میزان تأثیرگذاری نقش‌آفرینانِ برنامهٔ درسی در کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های ایران: نگاهی آسیب‌شناسانه به وضع موجود [۱]

Analyzing the Type and Level of Influence of Curriculum Commonplaces on the Curriculum Planning Committee of Iranian Universities: A pathological look at the current situation

مرتضی مرادی دولیسکانی[۲]، دکتر سیدابراهیم میرشاه جعفری[۳]، دکتر محمدرضا نیستانی[۴]

چکیده: هدف مطالعهٔ حاضر تحلیل نوع و میزان تأثیرگذاری نقش‌آفرینانِ برنامهٔ درسی در کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌هایِ منتخب ایران با استفاده از رویکرد پژوهش کیفی و از نوع پدیدارشناسی بوده است. از بین متخصصان برنامه-ریزی درسی و موضوعی در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی، ۲۱ نفر از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند و استفاده از «معیار اشباع» انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختار یافته عمیق جمع‌آوری و با استفاده از روش کلایزی تحلیل شدند. تحلیل داده‌های مصاحبه به ایجاد یک مقولهٔ اصلی «اثرگذاری نقش‌آفرینان برنامه‌ریزی درسی» و سه مقولهٔ فرعیِ: ۱. معیارهای انتخاب اعضایِ کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی (مقاومت در برابر تغییرات، سیاست‌زدگی و دوزیست نبودن در میدان نظر و عمل)، ۲. سهم مشارکت متخصصان برنامه‌ریز درسی و موضوعی در برنامه‌ریزی درسی (حاکمیت متخصص موضوعی، نگاه سطحی و غیرعلمی به عمل برنامه‌ریزی درسی) و ۳. سهم مشارکت دانشجویان و کارفرمایان در برنامه‌ریزی درسی (بی‌توجهی به حضور دانشجویان و مشارکت ضعیف کارفرمایان در برنامه‌ریزی درسی) انجامید.

واژگان کلیدی: کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها، برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی، اعضای هیئت‌علمی، آسیب-شناسی

M. Moradi doliskani, S.E Mirshahjafari (Ph.D) , M. Neyestani(Ph.D)

Abstract: The aim of this study was to analyze the type and effectiveness of curriculum commonplaces in the curriculum panning committee of selected Iranian universities using a qualitative research approach of phenomenological method. Among the curriculum and subject matter specialists in the curriculum committees, 21 were selected through Purposive sampling and the use of a "saturation criterion." Data were collected through in-depth semi-structured interviews and analyzed using a Colaizzi's method. Analysis of the interview data to create a main category "The impact of curriculum planning commonplaces" and three sub-categories: 1- Criteria for selection of members of curriculum planning committees (Resistance to change, politicization and non-amphibians in the field of opinion and practice), 2- The share of the participation of subject matter and curriculum planner in curriculum planning (the dominance of the subject matter, Superficial and unscientific view of curriculum planning) and 3- The share of students and employers in curriculum planning (Ignoring the presence of students and poor participation of employers in curriculum planning).

Keywords: Curriculum Development Committee in Universities, Higher Education Curriculum, Faculty Member, Pathology

---

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری با عنوان «ارزیابی وضعیت موجود کمیته‌هایِ برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها و ارائه مدل استقرار راهبری برای این کمیته‌ها در دانشگاه‌ها: تهدیدها و فرصت‌ها» می‌باشد که در دانشگاه اصفهان انجام شده است.
تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۰/۰۱، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۰۹

۲. دانشجوی دکتری برنامه درسی دانشگاه اصفهان، رایانامه : doliskan6868@gmail.com
۳. استاد گروه علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان. (نویسنده مسئول)رایانامه : jafari@edu.ui.ac.ir
۴. استادیار گروه علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان، رایانامه : m.neyestani@gmail.com

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

بیان مسئله

آموزش عالی مفهوم نوینی در جامعه بشری نیست؛ اما به دلیل تأثیر عمیق و همه جانبه‌ای که بر رشد و توسعهٔ جوامع بشری داشته است، بسیار به آن توجه شده است (سلیمی، کشتی‌آرای و واجارگاه، ۱۳۹۳). این اهمیت به خاطر نقش مهمی است که دانشگاه‌ها در تحقق توسعه در دنیای متحول امروز دارند (لین[1]، ۲۰۰۴). رشد و گسترش علم و دگرگونی‌های زیادی که در رسالت و چشم‌انداز دانشگاه‌ها به وجود آمده است، شرایط لازم را برای تغییرات هویتی آن‌ها فراهم کرده است. این تغییرات شامل آنچه که به‌وسیلهٔ دانشجویان فرا گرفته می‌شود و هم آنچه توسط استادان برای آموزش به‌عنوان برنامهٔ درسی طرح‌ریزی می‌شود، دستخوش تغییر شده است (بریگز[2]، ۲۰۰۰). حقیقت قابل توجه در متون آموزش عالی این است که علی‌رغم سابقهٔ نه چندان طولانی واژه «برنامهٔ درسی در آموزش عالی» حیات و تداوم دانشگاه‌ها با مؤلفهٔ طراحی برنامهٔ درسی گره خورده است (سلیمی و همکاران، ۱۳۹۳)؛ اما منظور از برنامهٔ درسی به طور عام و برنامهٔ درسی در آموزش عالی به طور خاص چیست؟

برنامهٔ درسی جوهرهٔ هر نوع آموزشی است که در ترکیب با روش‌های مؤثر تدریس، کارآمدی و اثربخشی نظام آموزشی را تضمین می‌کند (فاهی[3]، ۲۰۱۲). از این رو تعیین ساختار بهینه نظام برنامه‌ریزی درسی از جمله دل‌مشغولی‌های سیاست‌گذاران نظام آموزشی بوده است (کلی[4]، ۲۰۰۹). در آموزش عالی و متون آن در کشورهای مختلف جهان، برنامهٔ درسی واژه‌ای است که چندان متداول نیست (دیباواجاری، یمینی دوزی، عارفی و همکاران، ۱۳۹۰). برنامهٔ درسی در محیط آموزش عالی موضوعی نسبتاً جدیدی است و مجموعه آثار منتشر شده در حوزهٔ برنامهٔ درسی آموزش عالی در قالب کتب و منابع جامع بسیار محدود است و حتی در بسیاری از ممالک جهان واژهٔ برنامهٔ

[1] Lin
[2] Bridges
[3] Fahey
[4] Kelly

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

درسی در آموزش عالی از متغیرها و مفاهیم دیگری چون تدوین برنامه[1] و یا تدریس یادگیری[2] استفاده می‌شود (وانگ[3]، ۲۰۱۵). برنامه‌های درسی آموزش عالی از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش عالی و انعکاس ارزش‌های اساسی، اعتقادات و اصول مربوط به یادگیری دانش (آنالا و ماکینن[4]، ۲۰۱۷) نقش بسزایی دارند. بر این اساس برنامه‌های درسی قلب مراکز دانشگاهی به شمار می‌آیند (گریفین[5]، ۲۰۱۸: ۱۲). استارک و لاتوکا[6] (۲۰۱۱) برنامهٔ درسی دانشگاهی را این‌گونه تعریف می‌کنند: «طرحی عملی است که شامل: الف) تصمیم‌گیری دربارهٔ اینکه دانشجویان چه چیزی را، چرا و چگونه یاد می‌گیرند؛ ب) تعیین میزان یادگیری دانشجویان و ج) بهره‌گیری از ارزیابی به منظور اصلاح و بهبود تجربه‌های یادگیری» می‌باشد.

در دهه‌های اخیر، برنامهٔ درسی در آموزش عالی با شکل‌گیری گفتمان تاریخی دانشگاه مدرن با تغییرات و تحولات شگرفی مواجه شده است (محسنی و شفیع‌زاده، ۱۳۹۳). در دنیای متغیر و «در حال یادگیری» کنونی، برنامهٔ درسی در دانشگاه‌ها نمی‌تواند بدون یک نظام پویا همراه با کارکردهای فرابخشی و فرامرزی به روند دانشی و تمدنی خود قوام بخشد. در واقع، برنامهٔ درسی تحت تأثیر گونه‌ها و نسل‌های مختلف آموزش عالی قرار گرفته است، به طوری که امروزه از دانشگاه نسل سوّم و چهارم یاد می‌شود که در آن علاوه بر حفظ مسئلهٔ آموزش و پژوهش، مأموریت جدید «سودمندی دانش»، «کارآفرین پروری[7]»، خلق ارزش‌های جدید اقتصادی، اعتبار بین‌المللی و اثرگذاری محلی- منطقهٔ و توان خودتحولی برای مدیریت تغییرات را مبنای سیاست-

[1] Program development
[2] Teaching and Learning
[3] Wang
[4] Annala & Mäkinen
[5] Griffin
[6] Stark & Lattuca
[7] Entrepreneurship

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

های خود قرار می‌دهند (زمانیان، چرابین، ناصری و همکاران، ۲۰۱۹؛ پاولسکی[1]، ۲۰۰۹). در واقع، با توجه به تغییر نگاه سنتی و صرفاً آموزشی (مهدی، ۱۳۹۴)، جلوه‌های جدیدی برای دانشگاه‌ها ترسیم شده است که از جمله آن‌ها می‌توان به پیدایش رشته‌های علمی جدید، تغییر برنامه‌های درسی عملکردی (کولموس، هدگرفت و هولگارد[2]، ۲۰۱۶)، برنامه‌های درسی تلفیقی (گارسیا هیدوبرو[3]، ۲۰۱۸)، برنامه‌های درسی مبتنی بر عمل و میان‌رشته‌ای (اِگر، بروکنر، برین‌بائوم و گیلبرت[4]، ۲۰۱۹) اشاره کرد.

شعبانی‌ورکی و جاویدی کلاته‌جعفرآبادی (۱۳۹۰) در پژوهشی به بررسی چالش‌ها و تغییرات نظام برنامهٔ درسی آموزش عالی در قرن ۲۱، یعنی «ساختارزدایی از مادهٔ درسی»، نهضت «مهارت‌های کلیدی» و «یادگیری از راه تجربه» می‌پردازند. در ادامه به تحولات گرایش‌های جدید برنامهٔ درسی یعنی تغییر از محتوا به سوی شایستگی، تلفیق در برنامهٔ درسی و روش نوآورانه در فرایند آموزش اشاره می‌کنند. نتیجهٔ پژوهش بر اصلاحات برنامهٔ درسی در آموزش عالی در قرن جدید و توجه به الگوی فرایند بدیلی است که بتواند شرایط جدید را در برگیرد، تأکید دارد (بریگز، ۲۰۰۰)؛ زیرا کهنگی برنامه‌های درسی و عدم نوسازی و بهسازی آن‌ها به تدریج اثربخشی دوره‌ها و رشته-های دانشگاهی را در هاله‌ای از ابهام قرار می‌دهد و پدیده‌های تحت عنوان برنامهٔ درسی بی فایده یا دورریختنی[5] را مطرح می‌سازد (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۹).

بررسی تجارب کشورهای جهان نیز در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی نشان می-دهد که به توجه به چالش‌های پیش‌رو، دانشگاه‌ها استراتژی‌های نوینی برای تغییر اتخاذ کرده‌اند. این تغییرات در کشورهایی با نظام متمرکز، در قالب تفویض اختیار و قدرت

[1] Pawlowski
[2] Kolmos, Hadgraft & Holgaard
[3] Garcia-Huidobro
[4] Egger, Bruckner, Birnbaum & Gilbert
[5] Scrap Curriculum

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

تصمیم‌گیری از طرف دولت به دانشگاه‌ها و گرایش به سمت خودگردانی در مؤسسه آموزش عالی، با حفظ نقش خودتنظیمی برای دانشگاه‌ها و نظارت برای دولت همراهی بوده است (ساکی و شریف، ۱۳۸۵). این تفویض اختیار و مسئولیت دانشگاه‌ها در امر برنامه‌ریزی درسی خود می‌تواند زمینهٔ لازم را برای مشارکت سایر اعضای هیئت‌علمی دانشگاه، متخصصان برنامهٔ درسی در تصمیم‌گیری‌های برنامهٔ درسی دانشگاه فراهم کند.

در نظام آموزش عالی ایران نیز «آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها» اولین بار در سال ۱۳۸۲ از سوی وزارت عتف به دانشگاه‌های دولتی و غیر دولتی و ویرایش دوم آن در سال ۱۳۹۴ به دانشگاه‌های سطح ۱ و سطح ۲ دولتی (بر اساس سطح‌بندی معاونت آموزشی وزارت عتف) واگذار شده است. اندیشهٔ تمرکززدایی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها به دلایل ذیل ظهور کرده است: ۱. انطباق برنامه‌های درسی با تنوع‌های خاص جغرافیایی، فرهنگی، اقتصادی و صنعتی مناطق و همچنین نیازهای فعلی و آتی جامعه؛ ۲. توجه به دانشگاه‌ها با قدمت‌های تاریخی، توانایی‌ها، پتانسیل‌ها و تخصص‌های متفاوت که قطب‌های علمی ایجاد کرده‌اند؛ ۳. استفاده از توانمندی‌های دانشگاهیان و گروه‌های آموزشی در فرایند بازنگری و تدوین برنامه‌های درسی؛ ۴. حرکت در جهت نهادینه کردن مشارکت دانشگاه‌ها در مدیریت آموزش عالی. برای تحقق چنین اهدافی کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها وظایف مهمی از جمله برنامه‌ریزی درسی دانشگاه، بررسی کیفیت آموزشی، نظارت بر محتوای دروس ارائه شده توسط اعضای هیئت‌علمی، نظارت بر اجرای برنامه‌های درسی و ارزشیابی، بازنگری، حذف، ادغام و جایگزینی رشته‌های موجود و ایجاد رشته-های جدید را بر عهده دارند که در مسیر پیشرفت دانشگاه‌ها برای رسیدن به مقاصد خود نقش محوری دارند (آیین‌نامه وزارت عتف[۱]، ۱۳۹۵).

با وجود این، نتایج برخی پژوهش‌ها در داخل نشان می‌دهند که دانشگاه‌ها نتوانستند از اختیارات برنامه‌ریزی درسی استفاده لازم را ببرند. دلیل این امر نبود

[۱] وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

متخصص برنامه‌ریز درسی شایسته، کمبود منابع، نداشتن انگیزه اعضای هیئت‌علمی برای مشارکت در برنامه‌ریزی درسی دانشگاه، نبود الگوی برنامه‌ریزی دانشگاهی، مقاومت در برابر تغییرات و نوآوری، عدم توجه به نیازهای جامعه و بازار کار و فارغ-التحصیلان دانشگاهی، تغییر شیوه‌های یاددهی-یادگیری، گرایش مدیران دانشگاهی به سیستم متمرکز بوده است (نوروز زاده و همکاران، ۱۳۸۵؛ اجتهادی، ۱۳۷۴؛ کرمی و وقاری زمهریر، ۱۳۹۴؛ شعبانی ورکی و همکاران، ۱۳۹۰؛ وزیری، ۱۳۸۷). علاوه بر این-ها بی‌توجهی برخی مصوبات «آیین‌نامه اختیارات برنامه‌ریزی درسی» به این مسئله که برخی دانشگاه‌ها ممکن است شرایط لازم برای اجرای مصوبات آیین‌نامه را نداشته باشند. به‌عنوان مثال بر اساس مصوبات آیین‌نامه، برای اعمال تغییر در برنامه‌های درسی، می‌بایست حداقل پنج عضو گروه در مرتبه استادیاری در گروه‌های آموزشی باشد. در این صورت اگر گروهی به علل مختلف نتواند این حد نصاب را کسب کنند، نمی‌تواند مجوزی برای بازنگری برنامه‌های درسی داشته باشد. نکتهٔ قابل‌تأمل‌تر بی‌توجهی آیین-نامه به حضور برنامه‌ریزان درسی در کمیته‌ها است که فقط به حضور پنج نفر از اعضای گروه آموزشی (متشکل ازاعضای هیئت‌علمی) اشاره شده است (نیلی، ۱۳۸۸).

نتایج پژوهش‌ها همچنین کیفیت بازنگری عناصر برنامهٔ درسی و رشته‌های دانشگاه را مطلوب ارزیابی نمی‌کنند (قادری و شکاری، ۱۳۹۳). به روز نبودن و جامعیت نداشتن محتوای دروس و استفاده از روش‌های سخنرانی و بی-توجهی به روش‌های تدریس فعال در رشتهٔ تکنولوژی آموزشی (فتحی‌آذر، بدری‌گرگری و قهرمان‌زاده کوچکی، ۱۳۹۱) و نامطلوب بودن اهداف، محتوا و روش تدریس در رشته‌های فنی و مهندسی (امینی، گنجی و یزدخواستی، ۱۳۹۱). یادگارزاده و همکاران (۱۳۹۲) نیز در بررسی برنامه‌های درسی دورهٔ دکتری به این نتیجه رسیدند که با وجود گذر ۸۰ ساله از راه‌اندازی اولین دورهٔ دکتری تخصصی در ایران، تغییر زیادی در اجرای این دوره نبوده است و آنچه رخ داده عمدتاً متمرکز بر اصلاح سرفصل‌ها و محتوا بوده است. کریمی، نصر

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

و شریف (۱۳۹۲) عدم بازنگری در برنامه‌های درسی، عدم بهره‌گیری از متخصصان حوزهٔ برنامهٔ درسی برای تدوین برنامه‌ها، استفاده نکردن از برنامهٔ درسی دانشگاه‌های معتبر جهان متناسب با شرایط و نیازهای کشور را از جمله آسیب‌های برنامهٔ درسی در آموزش عالی بیان می‌کنند. روشنی، فتحی واجارگاه و خراسانی (۱۳۹۶) نیز در پژوهشی چالش‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی دوره‌های آموزش مجازی دانشگاه‌ها را مورد بررسی قرار دادند و نتایج آن نشان می‌دهد که کیفیت ارزشیابی برنامهٔ درسی آموزش الکترونیکی در ابعاد مدیریتی- اجرایی و تعریفی- حرفه‌ای با چالش مواجه است؛ بنابراین این سؤال مطرح می‌شود که آیا کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی و نقش‌آفرینانِ[1] آن، توان مأموریت‌های امروزی دانشگاه‌ها را دارند؟ آیا اعضای موجود کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها می‌توانند در تحقق بخشی مأموریت‌های دانشگاه امروزی مؤثر باشد؟

لذا با توجه به اهمیت و بهره‌مندی دانشگاه‌ها از واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی، باید به ترکیب افراد و عناصر دست‌اندرکار تصمیم‌گیری دربارهٔ برنامه‌ریزی درسی توجه ویژه‌ای داشت. چرا که این افراد نقش تعیین‌کننده‌ای در جهت‌گیری و کیفیت محصول یا برنامهٔ درسی دارند و با توجه به ترکیب طراحان و تدوین‌کنندگان برنامهٔ درسی، خصوصیات، ویژگی‌ها و کیفیت متفاوتی از برنامه حاصل می‌شود. روشنگری نوع و میزان تأثیرگذاری هر یک از نقش‌آفرینان برنامه‌ریزی درسی دانشگاه می‌تواند این مهم را تبیین کند که برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه یک رویکرد هم‌افزایی و نیازمند مشارکت همهٔ افراد ذی‌نفع، ذی‌صلاح و ذی‌ربط آن است. این روشنگری همچنین می‌تواند جایگاه مطلوب هر یک از عوامل را در ارتباط با فعالیت برنامه‌ریزی درسی در کمیته‌ها مشخص نماید؛ بنابراین با استناد به پژوهش‌های انجام شده و آسیب‌ها

[1] commonplaces

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

در برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها، تبیین عناصر غایب و حاضر متأثر از برنامه-های درسی (دانشجو، کارفرما، متخصص برنامه‌ریز درسی و متخصصان موضوعی) در کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی مورد توجه است تا با اهمیت نقش و تأثیرگذاری هر یک از آن‌ها، آسیب‌های عدم مشارکت برخی از آن‌ها بررسی شود و در نهایت راهکارهایی برای برون رفت از این وضعیت ارائه گردد؛ بنابراین هدف اصلی از انجام این پژوهش تحلیل وضعیت موجود نوع و میزان تأثیرگذاری هر یک از نقش‌آفرینان برنامهٔ درسی (دانشجو، متخصص موضوعی و برنامه‌ریز درسی و کارفرما) در کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های منتخب ایران است.

روش پژوهش

این مطالعه به روش کیفی با رویکرد پدیدارشناسی انجام شد. پدیدارشناسی، پژوهشی دربارهٔ جهان است، آن گونه که بر افراد جلوه‌گر می‌شود، هنگامی که آنان خود را در حالتی قرار می‌دهند که گویای تلاشی برای آزاد شدن از سوگیری‌ها، تعصبات و عقاید روزمره باشد (ون‌منن[1]، ۱۹۹۰). پژوهش پدیدارشناسی نوعی از «پژوهش تفسیری» است که کانون اصلی توجه و تمرکز آن برداشت و تجربهٔ انسان می‌باشد (پاینار[2]، ۲۰۰۴)، لذا با کاربرد روش پدیدارشناسی می‌توان به این سؤال پاسخ داد که آیا نیاز به روشن‌سازی بیشتر پدیده‌ای خاص وجود دارد (ادیب‌حاج باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۹۲)؟ عمل برنامه‌ریزی درسی، در دانشگاه‌های ما هنوز به درستی تبیین نشده است و پژوهش‌های اندکی در این زمینه انجام شده است. از این‌رو پژوهشگران حاضر رویکرد فوق را برای تحلیل نوع و میزان نقش‌آفرینان برنامه‌ریز درسی در کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها انتخاب کردند.

[1] Van Manen
[2] Pinar

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

گروه هدف این پژوهش شامل ۲۱ نفر از متخصصان برنامه‌ریزی درسی و متخصصان موضوعی که در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های منتخب سطح یک فعالیت داشته و واجد تجربیات امر برنامه‌ریزی درسی بوده‌اند، است. در پژوهش کیفی، گزینش شرکت‌کنندگان پژوهشی به این علت صورت نمی‌گیرد که آنان نماینده جمعیتی بزرگ‌تر هستند، بلکه علت گزینش آنان این است که غنی از اطلاعاتی هستند که به درک پدیدهٔ مورد مطالعه کمک می‌کند. از این‌رو از نمونه‌گزینی غیراحتمالی که رایج‌ترین شکل آن هدفمند است استفاده شد (فراستخواه، ۱۳۹۶). علاوه بر روش نمونه‌گیری هدفمند در جریان مصاحبه‌ها، از نمونه‌گیری زنجیره‌ای[1] نیز استفاده گردید. در این شیوه، با افراد مطلع مشورت می‌شود تا افراد مناسب را معرفی نمایند (گال، بورگ و گال، ۱۹۹۶؛ ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۶: ۳۹۳). لازم به ذکر است نمونه‌ها از بین دانشگاه‌های تهران، علم و صنعت، علامه طباطبایی، فردوسی مشهد، اصفهان و خواجه‌نصیرالدین طوسی انتخاب گردید. علت انتخاب این دانشگاه‌ها قدمت و تجربهٔ برنامه‌ریزان درسی آن‌ها (متخصص برنامه‌ریز درسی و موضوعی) از بین دانشگاه‌های جامع و تخصصی بود.

جدول ۱. ویژگی‌های دموگرافیک مصاحبه‌شوندگان

نوع استخدام			تحصیلات و مرتبهٔ علمی			رشتهٔ تحصیلی		سابقهٔ فعالیت در کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی		
رسمی	پیمانی	قراردادی	استادیار	دانشیار	استاد	علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی	سایر رشته‌ها	۱ تا ۵ سال	۶ تا ۱۰ سال	۱۱ تا ۱۵ سال
۱۷ نفر	۳ نفر	۱ نفر	۴ نفر	۱۰ نفر	۷ نفر	۱۰ نفر	۱۱ نفر	۳ نفر	۷ نفر	۱۱ نفر

[1] Chain Sampeling

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

داده‌ها از طریق فن مصاحبه عمیق نیمه‌ساختار یافته جمع‌آوری شد. بر اساس معیار اشباع، پس از انجام ۲۱ مصاحبه با مشارکت کنندگان، فرایند مصاحبه متوقف گردید. مصاحبه‌ها در دو قالب حضوری و مجازی (ایمیل و شبکه‌های پیام‌رسان اجتماعی) صورت گرفت. مصاحبه‌های حضوری با هماهنگی قبلی و در اتاق اساتید و محل کار آن‌ها صورت گرفت. مصاحبه با یک سؤال وسیع و کلی دربارهٔ تجارب برنامه‌ریزی درسی اعضای هیئت‌علمی و برنامه‌ریزان درسی در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها شروع شده و سپس سؤال‌های اکتشافی برای تشویق شرکت‌کننده و دستیابی به اطلاعات عمیق‌تر پرسیده شد. از جمله سؤالات مصاحبه شامل: «برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه چیست و برنامه‌ریز درسی کیست؟» «چه افرادی و چگونه عمل برنامه‌ریزی درسی را در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی انجام می‌دهند؟» بود. دامنه مدت زمان مصاحبه از ۳۰ دقیقه تا ۷۰ دقیقه در نوسان بود.

برای تحلیل داده‌ها از راهبرد هفت مرحله‌ای کلایزی (ویری‌هانا و همکاران[1]، ۲۰۱۸) استفاده و بدین منظور گام‌های ذیل طی شده است:

۱. تمام توصیف‌های ارائه شده توسط شرکت‌کنندگان در مطالعه که به طور مرسوم پروتکل نام دارد، چندین بار مورد مطالعه قرار گرفت تا آشنایی دو چندانی ایجاد شود.
۲. به منظور استخراج جملات مهم، به هر پروتکل مراجعه و جملات و عباراتی که مستقیماً به پدیدهٔ مورد مطالعه مرتبط بود استخراج شدند.
۳. در مرحلهٔ بعد، به منظور فرموله کردن معانی جملات مهم، تلاش شد تا به معنای هر یک از جملات مهم پی برده شود. بدین منظور جملات و عباراتی که مربوط به سؤال‌های پرسیده شده در مصاحبه‌ها بودند، جدا شده و در فایل‌های جداگانه‌ای نگهداری می‌شدند. این کار به این دلیل

[1] Wirihana et al

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

انجام شد که اطلاعاتی که درصد اهمیت کمتری دارند، از دست نروند، زیرا ممکن بود در مراحل بعدی اهمیت آن‌ها مشخص شود (بیرون کشیدن جملات مهم). این فرایند توسط ۳ نفر و به صورت جداگانه انجام شد و سپس معانی بیرون کشیده از جملات با هم ترکیب شدند تا یک معنی مشترک حاصل شد (ایجاد معانی فرموله شده).

۴. مراحل فوق برای تمامی پروتکل‌ها، تکرار و تلاش شد تا معانی فرموله شده و مرتبط به هم در خوشه‌هایی از موضوعات اصلی (در قالب تجربه متخصص برنامه‌ریز درسی و موضوعی در زمینهٔ برنامه‌ریزی درسی) دسته‌بندی شود. این دسته‌بندی توسط هر یک از نفراتی که در مرحلهٔ قبل بودند، به طور جداگانه انجام شد.

۵. در ادامه، نتایج در قالب یک توصیف جامع از موضوع مورد پژوهش تلفیق شد.

۶. به منظور بیانیه‌ای صریح و روشن از ساختار اساسی پدیدهٔ مورد مطالعه (برنامه‌ریزی درسی متخصصان برنامه‌ریز درسی و موضوعی)، توصیفی جامع از پدیدهٔ مورد مطالعه صورت پذیرفت.

۷. در نهایت، به منظور اعتباربخشی نهایی یافته‌ها، تلاش شد تا با ارجاع مجدد یافته‌ها به مشارکت‌کنندگان، جرح و تعدیل لازم صورت پذیرفته و یافته‌های قابل گزارش، نهایی شوند. همچنین تلاش شد تا با استفاده از داده‌های روایتی به دست آمده از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان، ضمن درک عمیق‌تر پدیده مورد مطالعه از منظر آنان، نتایج پرمایه‌ای تولید شده و باورپذیری نتایج ارتقاء یابد. به منظور رعایت ویژگی‌های کیفی پژوهش سه ملاک قابل قبول بودن[1] (رونوشت مصاحبه و گزارش پژوهش برای شرکت‌کنندگان ارسال شد تا موافقت یا مخالفت آن‌ها با

[1] Acceptability

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

مطالب ذکر شده و یافته‌های پژوهش مشخص گردد)، تأییدپذیری[1] (یافته‌ها با پیشینهٔ پژوهش مقایسه شد و با استناد به بحث‌های نظری در کنار ویژگی‌های بافتی پژوهش، در تبیین آن‌ها اقدام شود)، قابلیت اطمینان[2] (فرایندها و تصمیم‌گیری‌های مربوط به پژوهش به طور مستند و واضح در متن پژوهش تشریح) استفاده شد (مارو[3]، ۲۰۱۵).

به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، قبل از شروع مصاحبه، شرکت‌کنندگان از اهداف و اهمیت پژوهش آگاه شدند و با رضایت آگاهانه در تحقیق شرکت کردند. به شرکت‌کنندگان تأکید شد که مشخصات و اطلاعات آن‌ها محرمانه خواهد ماند. از آن‌ها برای شرکت در تحقیق و استفاده از نرم‌افزار ضبط صوت برای مصاحبه‌های حضوری اجازه گرفته شد و به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات به دست آمده صرفاً در جهت اهداف تحقیق استفاده می‌شود و در اختیار افرادی غیر از گروه پژوهش قرار نمی‌گیرد.

یافته‌ها

در این بخش از پژوهش اطلاعات جمع‌آوری شده از اجرای مصاحبه‌ها تجزیه‌وتحلیل شدند. بدین صورت مقوله‌های به دست آمده، همگی پیرامون نوع و میزان تأثیرگذاری نقش‌آفرینان در کمیته‌هایی برنامه‌ریزی درسی بود. ۱۰۹ کد اولیه استخراج شد که بعد از تقلیل و ادغام کدهای مشابه در یکدیگر، در قالب ۱ مقولهٔ اصلی، ۳ مقولهٔ فرعی و ۱۱ کد اولیه ظاهر شدند (جدول ۲).

[1] Confirmability
[2] Dependability
[3] Morrow

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

جدول ۲. طبقات احصاء شده از تجربیات متخصصان برنامه‌ریزی درسی و موضوعی از کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها

مقولهٔ اصلی	مقولهٔ فرعی	کد
اثرگذاری نقش‌آفرینانِ برنامهٔ درسی در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی	معیارهای انتخاب اعضای کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی	➢ پیشکسوت‌گرایی و مقاومت در برابر تغییرات برنامهٔ درسی. ➢ انگیزه‌های مالی، ارتقاء مقام و رتبه، رانت‌بازی. ➢ انتخاب استادانی که تجربهٔ کاری مرتبط با تخصص خود در محیط بیرون از دانشگاه را ندارند و صرفاً به انتقال مباحث نظری در دانشگاه می‌پردازند (دو زیست نبودن آن‌ها در میدان عمل و نظر).
	سهم مشارکت متخصصان برنامه‌ریزی درسی و موضوعی در برنامه-ریزی درسی	➢ حاکمیت متخصصان موضوعی در تصمیم‌گیری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها منتخب و به حاشیه - راندن متخصصان برنامه‌ریز درسی. ➢ نگاه سطحی و غیرعلمی اعضاء به عمل برنامه‌ریزی درسی، به جای نگاه حرفه‌ای و تخصصی برنامه‌ریزی درسی.
	سهم مشارکت دانشجویان و کارفرمایان صنعت در برنامه‌ریزی درسی	➢ بی‌توجهی به حضور دانشجویان، در تصمیم‌گیری‌های برنامه‌ریزی درسی دانشگاه. ➢ مشارکت ضعیف کارفرمایان و فعالان بازار کار و صنعت در جلسات کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

همان طور که در جدول فوق مشخص شده است تمام مقوله‌ها با یکدیگر در ارتباط بوده و الگویی از تجارب متخصصان برنامه‌ریزی درسی و موضوعی پیرامون مقولهٔ «برنامه‌ریزی درسی دانشگاه» را نمایان می‌کند. در ادامه خصوصیات پدیده به طور مشروح و با ذکر نمونه‌هایی از نقل قول شرکت‌کنندگان توضیح داده شده است.

الف) معیارهای انتخابِ اعضای کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی: با توجه به اهمیت «برنامهٔ درسی» به‌عنوان قلب تپندهٔ نظام آموزشی و یادگیری دانشگاه، ساختار قدرت و تصمیم‌گیری در برنامهٔ درسی و انتخاب اعضای که عمل برنامه‌ریزی درسی را در کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی دانشگاه انجام می‌دهند، درخور توجه است. آیزنر سه حالت را برای توزیع قدرت و تصمیم‌گیری در برنامهٔ درسی دانشگاه‌ها در نظر گرفته است: ۱. متمرکز که تصمیم‌گیری‌ها در رده‌های بالا اتخاذ و به رده‌های پایین اعلام می‌گردد. ۲. عدم تمرکز که می‌توان آن را به‌عنوان انتقال تصمیم‌گیری، مسئولیت‌ها و وظایف از سطوح بالاتر به سطوح پایین‌تر سازمان تعریف کرد (هنسون، ۱۳۸۸؛ به نقل از کرمی و همکاران، ۱۳۹۱). با توجه به چنین ساختارهای تصمیم‌گیری، عوامل مختلفی در انتخاب اعضای کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی وجود دارد که می‌تواند در بالا یا پایین بردن کیفیت برنامه‌های درسی مؤثر باشد. مصاحبه‌شوندگان در کنار معیارهای شایستگی‌محور و انتخاب اعضای مناسب در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی، بر ساختار متمرکز بودن برنامه‌ریزی درسی در مدیریت دانشگاه یا سایه ساختار متمرکز از سوی سازمان وزارت عتف (با وجود آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامهٔ درسی) تأکید داشتند که می‌توانست بر معیارهای انتخاب اعضای کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی مؤثر باشد. در این عوامل دارای سه کد است که بیشتر منشأ جانب‌داری سیاسی دارد و به دلایل مختلف می‌تواند در انتخاب اعضای کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی مؤثر باشد.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

۱- پیشکسوت‌گرایی و مقاومت در برابر تغییرات برنامهٔ درسی. استفاده از استادان با تجربه که سال‌های زیادی را مشغول تدریس بوده‌اند تا زمانی که جنبهٔ سیاسی نداشته باشد می‌تواند برای امر برنامه‌ریزی درسی بسیار مفید و مؤثر واقع شود؛ اما زمانی که علاوه بر تجارب آن‌ها، مسئلهٔ پیشکسوتی و اقتدارگرایی استادان (در سایهٔ رویکرد سیاسی و طیف حاکم مدیریتی دانشگاه) عامل انتخاب اعضای کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی باشد، می‌تواند به جای فرصت یک تهدید قلمداد شود. از آنجا که این‌گونه استادان برای دانشگاه و مدیران آن ناآشنا نیستند، در تنظیم چیدمان اعضای کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی می‌تواند به‌عنوان اعضای انتخاب شده باشند و متولی انجام برنامه-ریزی درسی رشته‌ها شوند. در این صورت می‌توان انتظار داشت که سیستم برنامه‌ریزی درسی و آموزشی دانشگاه مختل گردد. در حالی‌که ستاد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه در انتخاب افراد متولی برنامه‌ریزی درسی، به جای ملاحظات سیاسی و اقتدارگرایی، می-بایست تخصص‌گرایی و شایسته‌سالاری را معیار انتخاب قرار دهد. ۱۲ نفر از مصاحبه‌شوندگان اظهار کردند که تعدادی از اعضای کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی به واسطه سنت‌گرایی و به‌روز نبودن در برابر تغییرات برنامه‌های درسی مقاومت می‌کنند و همان برنامهٔ درسی گذشته را تکرار می‌کنند.

یکی از مصاحبه‌شوندگان (G) با شناسه «مدیر ستاد برنامه‌ریزی درسی یک دانشگاه جامع» و ۵ سال سابقهٔ کار در کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی در این باره بیان می‌کند که:

> «بنده چند وقت پیش جزوهٔ درسی یکی از استادان دورهٔ کارشناسی‌ام را در دانشگاهی دیدم و متوجه شدم این همان جزوهٔ بود که سال‌ها پیش به ما تدریس می‌کرد. متأسفانه برخی ازاین‌گونه استادان به دلیل سوابق خدمتی و رانت‌بازی در دانشگاه، عضو کمیته‌های برنامه‌ریزی درس بوده و هستند».

دیگر مصاحبه‌شونده اظهار داشت که:

> «افراد با دانش قدیمی و سن بیشتر که دغدغه پویایی برنامه‌های درسی را ندارن، در برابر تغییرات مقاومت می‌کنن. استادان جوان به دلیل داشتن مهارت‌های

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

ICDL، جست‌وجو در پایگاه‌های اطلاعات علمی به وسیلهٔ اینترنت، فهم و دانش بهتری از آخرین یافته‌های رشتهٔ خود در سطح جهان دارند، در حالی که استادان مسن ممکن است چنین مهارت‌های نداشته باشن».

۲. انگیزه‌های مالی، ارتقاء رتبه و رانت‌بازی. عوامل رانتی که بیشتر در مباحث مالی و اقتصادی مطرح است و در مقایسه با گذشته بیشتر بحث محافل است، به طوری که ذهن اندیشمندان ایرانی را به خود معطوف کرده است (بخارایی و غریبی، ۱۳۹۳). از آنجا که در دانشگاه‌ها نیز با تغییر سیاسیون و مدیران دانشگاه‌ها، زیرمجموعه‌های ساختاری دانشگاه، از جمله معاونین آموزشی تغییر می‌کنند، محتمل است که به دنبال آن اعضای کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی نیز تغییر کنند. با چنین رویکردی، به دنبال مناسبات جناح سیاسی پیروز و حاکم در داخل دانشگاه و سرکوب جناح مخالف، انگیزه‌های مالی، کسب ارتقاء و رتبه استادان و مسئولین دانشگاه، می‌تواند به‌عنوان معیارهای اساسی برای انتخاب اعضای ستادهای برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه و دانشکده‌ها باشد.۴ نفر از مصاحبه‌شوندگان بر این امر تأکید کردند و معتقد بودند این عوامل در انتخاب اعضای کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه و دانشکده‌ها تا حدودی مؤثر بوده است؛ بنابراین نه شایستگی، بلکه سیاست‌زدگی و عوامل دیگر را معیارهای تعیین کننده انتخاب اعضای کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی می‌دانستند.

یکی از مصاحبه‌شوندگان (F) در این باره می‌گوید:

«باور من این است که بسیاری از استادان و مجریان سیاست‌گذاری برنامه‌های درسی دانشگاه، مغایر با انتظاری که ما در مسیر فرهیختگی و علمی داریم حرکت می‌کنن. اتفاقی که در کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی می‌افته اینه که استادانی که از سوی کمیته برای بازنگری برنامهٔ درسی پیشنهاد می‌شوند به منافع مالی، امتیازدهی‌های مثقالی و ارتقاء مرتبهٔ علمی خود فکر می‌کنن و در این میان دانشجو به‌عنوان یک عنصر ارزان قیمت نیروی کار در نظر گرفته می‌شه».

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

۳- انتقال دانش محض استادان و بیگانگی از محیط عملی (دو زیست نبودن آن‌ها در میدان عمل و نظر). تبدیل دانش به ثروت در محیط کار به‌عنوان یکی از مأموریت‌ها و کارکردهای اصلی دانشگاه‌ها در کنار آموزش و پژوهش مورد پذیرش قرار گرفته است؛ لذا تدریس استادان زمانی معنا پیدا می‌کند که علاوه بر انتقال دانش و تئوری به دانشجویان، با کاربست دانش در محیط کار و ایجاد خلاقیت و حل مسئله، مشغول خدمت و ثروت آفرینی باشد؛ بنابراین هنر یک برنامه‌ریز درسی در مقام یک متخصص موضوعی این است که علاوه بر انتقال دانش آموخته‌شده، باید بتواند آن را در محیط کار به کار ببرد. ۴ نفر از مصاحبه‌شوندگان به انتخاب استادانی که هم‌زمان هم در دانشگاه و هم در صنعت و بازار کار مربوط به رشتهٔ تخصصی خود مشغول به فعالیت هستند، تأکید داشتند. تجربهٔ آن‌ها از فعالیت در کمیته‌های برنامهٔ درسی این است که متأسفانه در انتخاب افراد به این امر توجه نمی‌شود. زمانی که استادان هم‌زمان به تدریس در دانشگاه و اشتغال در تخصص خود مشغول هستند، بهتر می‌توانند خلأهای عناصر برنامهٔ درسی، نیازهای دانشجویان، بازار کار و صنعت را تشخیص دهند. یکی از مصاحبه‌شوندگان (B) در این باره بیان می‌دارد که:

> «در انتخاب اعضای کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی بهتر است اساتید «دو زیست» انتخاب شوند؛ یعنی همان طور که در محیط دانشگاه به‌عنوان استاد دانشگاه تئوری‌ها را به دانشجویان ارائه می‌کنند، در محیط بیرون از دانشگاه در محیط‌های واقعی کاری و شغلی مرتبط با رشتهٔ تخصصی خود مشغول به کار باشد؛ به عبارت دیگر شناور خوبی در دریای دانش نظری و دانش عمل باشد».

ب) سهم مشارکت متخصصان موضوعی و متخصصان برنامه‌ریزی درسی در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی؛ جایگاه و سهمی که متخصصان برنامه‌ریزی درسی و موضوعی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها دارند، دیگر مقوله‌ای بود که از نگاه مشارکت‌کنندگان این پژوهش توصیف و ارائه شد. این بخش دارای ۴ کد است که در ادامه ارائه می‌شوند:

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

۱. حاکمیت متخصصان موضوعی در تصمیم‌گیری برنامه‌ریزی درسی و به حاشیه‌راندن متخصصان برنامه‌ریزی درسی. متخصصان موضوعی و اعضای هیئت‌علمی دو نقش بسیار مهم در برنامه‌ریزی درسی دارند. اعضای هیئت‌علمی از یک سو متخصص دانش هستند و از حق اظهار نظر علمی پیرامون رشتهٔ خود برخوردارند و از سوی دیگر مجری برنامهٔ درسی هستند (هاس[1]، ۲۰۰۶: ۲۴۵)؛ اما این به معنا نیست که از دانش متخصص برنامه‌ریز درسی استفاده نشود. چرا که در این صورت با وجود انتخاب محتوای مناسب، ممکن است به دلیل در نظر نگرفتن سایر اصول برنامه‌ریزی درسی، از کیفیت و اثربخشی برنامه‌های درسی کاسته شود. تبیین مکاتب فلسفی تعلیم و تربیت، روش‌های یاددهی- یادگیری، اصول سازماندهی محتوا، معیارهای انتخاب محتوا، شیوه-های ارزشیابی از جمله مسائلی مهمی در برنامه‌ریزی درسی هستند که متخصص موضوعی، اطلاع و دانش کافی از آن ندارد.

۱۷ نفر از مصاحبه‌شوندگان بیان داشتند که متأسفانه در شرایط کنونی متخصص برنامه‌ریز درسی حضور و فعالیت چندانی در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی ندارد و به دلیل چنین بی‌توجهی عمدتاً به فعالیت‌ها و مباحث نظری برنامهٔ درسی می‌پردازند.

یکی از مصاحبه‌شوندگان (F) با درجهٔ دانشیاری برنامه‌ریزی درسی و مجری بازنگری برخی دروس دانشگاهی اظهار داشت که:

«یک برنامهٔ درسی از آنجایی که باید مبتنی بر اسناد فرادست باشد، مبتنی بر غایت‌ها باشد، مبتنی بر مبانی تعیین شده برنامهٔ درسی باشد، مبتنی بر نیازسنجی و نیازهای بازار کار باشد، متناسب با اهداف رفتاری یادگیری باشد، نیازمند بررسی-های تخصصیه که این امر را متخصصان برنامهٔدرسی می‌تونن در نظر بگیرن، نه متخصصان موضوعی. یا زمانی که یک متخصص برنامه‌ریز درسی می‌خواد بر

[1] Hass

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

اساس رویکرد «رشدگرا»، یا قالب دانشگاه‌های نسل چهار به برنامهٔ درسی نگاه کنه، بایسته‌های داره که زمینه‌های تخصصی‌تر برنامه‌ریزی درسی رو می‌طلبه».

دیگر مصاحبه‌شوندگان (H) غفلت از نقش‌آفرینی برنامه‌ریز درسی در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی را با طرح یک سؤال تبیین می‌کند و مخاطب خود را در بین اعضایی می‌داند که اغلب متخصص موضوعی هستند. او در این باره بیان می‌کند که:

«شأن و مقام برنامه‌ریزی درسی در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی کجاست؟ باید بپذیریم که آن کسی که دربارهٔ مبنای و محتوای رشته اظهار نظر کنه متخصص برنامه‌ریزی درسی است. به‌عنوان مثال اگر از من بخوان که فیزیک یا شیمی تدریس کنم، قطعاً نمی‌تونم. اینکه «چه چیزی؟» درس بدهم کار متخصص دانشی است؛ اما این که «چگونه» درس بدهم، با چه دیدگاهی درس بدهم، استاد محور باشم، یا دانشجو محور؛ و همهٔ آثار مثبت و منفی چنین دیدگاه‌های تربیتی را متخصص برنامه‌ریز درسی متوجه میشه».

نکته‌ای که قابل تأمل این است که داشتن نگاه به برنامه‌ریز درسی به‌عنوان یک عضو موقت و نظارتی است که جنبه مچ‌گیری دارد. در حالی‌که جایگاه برنامه‌ریز درسی می‌بایست به‌عنوان یک مشاور[1]، تسهیل‌گر[2] و عضو دائم در تیم برنامه‌ریزی درسی دانشگاه در نظر گرفته شود. این عضویت می‌تواند بر اساس تخصص برنامه‌ریزان درسی بر اساس رشته‌ها باشد، به گونه‌ای که هر رشته متخصص برنامه‌ریز درسی مربوط به خود را داشته باشد. چرا که رشته‌های مختلف دانش و برنامه‌های درسی آن‌ها، روش‌مندی و اصول خاص خود را دارند.

۲. نگاه سطحی و غیرعلمی، به جای نگاه حرفه‌ای و تخصصی در برنامه‌ریزی درسی.

برنامه‌ریزی درسی به طور عام و برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی به طور خاص، به‌عنوان یک رشتهٔ دانشگاهی، تعاریف، روش‌شناسی، حدود و ثغور و فعالیت‌های شغلی و حرفه‌ای خاص خود را دارد. از این‌رو قابل پذیرش نیست که اذعان کرد

[1] Consultant
[2] Facilitator

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

برنامه‌ریزی درسی یک عمل حرفه‌ای نیست و افرادی خارج از تخصص آن می‌توانند این فعالیت حرفه‌ای را انجام دهند. تقریباً اکثر مصاحبه‌شوندگان به گونه‌های مختلف بیان داشتند که فعالیت کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی به دلیل حاکمیت متخصص موضوعی، به صورت حرفه‌ای و علمی انجام نمی‌شود، چرا که ممکن است بسیاری از بایسته‌های علم برنامه‌ریزی درسی و حوزه‌های مرتبط با آن همچون روانشناسی یادگیری، جامعه‌شناسی، اقتصاد و تاریخ آموزش عالی در نظر گرفته نشود. مصاحبه شونده (C) به‌عنوان یک متخصص رشتهٔ مهندسی شیمی و ۹ سال سابقهٔ کار در کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی یک دانشگاه جامع اظهار داشت که:

«متخصص برنامه‌ریز درسی سهم بسیار مهمی در سازماندهی محتوای دروس، توالی و انسجام بخشی به محتوا داره و می‌تونه در یکدست کردن یک برنامهٔ درسی که به خوبی قابل ارائه و قابل فهم برای دانشجو باشه مؤثره؛ اما تاکنون متأسفانه متخصص برنامه‌ریزی وجود نداشته و ندارد...».

تجربهٔ زیستهٔ یکی از مصاحبه‌شوندگان (G) حاکی از رویکرد سطحی و غیرجدی دانشگاه‌ها (به ویژه دانشگاه‌های تخصصی) در برنامه‌ریزی درسی است. غفلت عامدانه یا بی‌توجهی مسئولین آموزشی و کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی دانشگاه به حضور یک فرد حرفه‌ای برنامه‌ریز درسی، در کنار متخصصان موضوعی نکته‌ای بود که از این مصاحبه استنباط شد. در کمیته‌ای که اعضای آن بیشتر او در این باره بیان می‌دارد که:

«بنده در جلسه‌ای حضور داشتم که معاون آموزشی یکی از دانشگاه‌های فنی و سطح یک تهران، با افتخار می‌گفت که کل برنامهٔ درسی رشته‌های دانشگاه را در دو ماه تابستان بازنگری کردن. برای بنده در مقام یک متخصص برنامه‌ریز درسی قابل پذیرش نبود که این گونه‌برنامه‌ریزی به صورت علمی و دقیق انجام شده باشه. تجربهٔ متخصصان برنامه‌ریز درسی در دانشگاه‌ها اینه که در یک سال نمی‌توان بیشتر از ۱۴ الی ۱۵ برنامهٔ درسی را بازنگری کرد. کسی مخالف اظهار

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

نظرات متخصصان موضوعی نیست، همان طور که شوآب[1] به‌عنوان یک صاحب-نظر در برنامه‌ریزی درسی، یک زیست‌شناس بود؛ اما این که فکر کنیم فرایند برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه یک موضوع علمی نیست قابل قبول نیست».

ج) سهم مشارکت دانشجویان و کارفرمایان در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی: یافته-های این بخش به تفکیک سهم نقش‌آفرینی دانشجویان و کارفرمایان در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی ارائه می‌شود.

۱. مشارکت ضعیف دانشجویان در تصمیم‌گیری‌های برنامه‌ریزی درسی دانشگاه. دانشجویان مشتری اصلی نظام آموزش عالی به حساب می‌آیند. لذا اگر پذیرفته شود که همهٔ افراد متأثر از برنامهٔ درسی باید در طراحی و برنامه‌ریزی مشارکت داشته باشند، نمی‌توان نقش آن‌ها را نادیده گرفت. زمانی که برنامه‌ریزی درسی از طریق گفت‌وشنودهای گروه‌های درگیر در آن شکل بگیرد، نمی‌توان نقش فراگیر را از این - گفت‌وگوها دور نگاه داشت. دانشجویان ساعت‌ها، روزها و ماه‌ها با برنامه‌های درسی در ارتباط هستند و هزینه و فرصت‌هایی را برای تحصیل در دورهٔ تحصیلات تکمیلی می‌پردازند. لذا مشارکت منطقی و معقول برای این گروه ضروری به نظر می‌رسد، و اظهار نظرات آن‌ها در جلسات ستادهای برنامه‌ریزی درسی، یا نظرخواهی از برنامه‌های درسی اجرا شده با ابزارهایی همانند مصاحبه و مشاهده، باید مورد توجه باشد. مصاحبه‌شوندگان (۲۱ نفر) مشارکت دانشجویان را در برنامه‌ریزی درسی دانشگاه بسیار ضعیف توصیف کردند. بیانات آن‌ها حول محور این موضوع بود که دانشجو به‌عنوان ذی‌نفع اصلی دانشگاه، باید در برنامه‌ریزی درسی مشارکت کند، نه به‌عنوان یک عامل منفعل و خام. یکی از مصاحبه‌شوندگان (G) در این زمینه چنین می‌گوید:

«به دلیل بی‌سوادی استادان از برنامهٔ درسی دروس و رشتهٔ خود، آن‌ها هر آنچه را که فکر کنند درسته به دانشجو یاد میدن؛ مانند پدری که بد سرپرست فرزند خودش هست که به دلیل نداشتن سواد روانشناسی و فرزندپروری به بدترین

[1] Schwab

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

حالت ممکن رشد می‌کنه. زمانی که دانشجویان در معرض برنامه‌های درسی که خود هیچ‌گونه مشارکتی در تدوین آن نداشتن قرار می‌گیرن، می‌توان از آن‌ها به‌عنوان «دانشجوی بد سرپرست» نام برد».

دیگر مصاحبه شونده (H) با تأکید بر استفاده از ابزارهای گردآوری اطلاعات دربارهٔ دیدگاه و بیان تجربیات دانشجویان از برنامه‌های درسی که از آن متأثرند وضعیت موجود را از این منظر بسیار ضعیف بیان می‌کند و در این باره اظهار می‌کند که:

«نوع مذاکره با دانشجویان متفاوته. با یک ابزار پرسشنامه نمی‌توان ایده‌ها، قضاوت‌ها و دغدغه‌های افراد را تشخیص داد. گاهی باید پای درد دل این افراد نشست و با مصاحبه‌های عمیق، داده‌های دست اول و مطمئن‌تری گردآوری کرد؛ بنابراین ابزار گردآوری داده‌ها که بتونه ملاک تصمیم‌گیری در برنامه‌ریزی درسی باشه باید متفاوت باشد، یعنی همون سه‌سازی».

۲. بی‌توجهی به حضور کارفرمایان در جلسات کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی. در شرایط کنونی ارتباط بین آموزش عالی و دنیای کار در زمرهٔ مسائل اساسی مورد بحث است و تقاضاهای بازار کار تأثیر مهمی بر برنامه‌های درسی به ویژه در دورهٔ تحصیلات تکمیلی گذاشته است. با این حال انتقادات کنونی ناظر به این است که آموزش عالی در تحقق الزام‌های شغلی صنعت شکست خورده و دانشگاه‌ها به دلیل کاستی‌های مختلف مورد انتقاد واقع شده‌اند (ویلیز و تیلور[1]، ۱۹۹۹: ۹۹۹). از این‌رو حضور کارفرمایان می‌تواند به مقولهٔ آموزش‌های قابلیت‌مدار در برنامه‌های درسی توجه شود و با در نظر گرفتن مفهوم «قابلیت استخدام[2]» دانشجویان، ضرورت توجه به مشارکت کارفرمایان در برنامه-ریزی درسی دانشگاه‌ها را لحاظ نمود. در زمینهٔ میزان همکاری کارفرمایان تمامی مصاحبه‌شوندگان (۲۱ نفر) بر این امر تأکید داشتند که به غیر از مواردی محدود، حضور کارفرمایان در جلسات برنامه‌ریزی درسی و بازاندیشی آن‌ها پر رنگ نیست. یکی

[1] Willis, & Taylor
[2] employability

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

مصاحبه شونده (B) دربارهٔ بی‌توجهی کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی به امر مشارکت عوامل بیرونی یعنی کارفرمایان و صاحبان صنایع این چنین می‌گوید:

«در دانشگاه‌های که اختیار برنامه‌ریزی درسی به آن‌ها داده شده، به دلیل حمایت‌های مالی از جانب دولت و وضعیت رسمی استخدامی استادان دانشگاه تمایل زیادی به پاسخگویی و حضور افراد خارج از دانشگاه (کارفرمایان) ندارن و اگر هم هست خیلی کمه! در حالی‌که حضور و نظرات آن‌ها به دلیل تجربه در محیط‌های واقعی و عملی کار، می‌تونه راهگشای بسیاری از مسائل برنامه‌ریزی درسی باشه».

حضور کارفرمایان از جهت آگاهی بخشی آن‌ها به برنامه‌ریزی درسی دانشگاه و ارائهٔ رویکرد کارآفرینی و کسب مهارت آموزی، نکتهٔ مهمی بود که دو نفر از مصاحبه‌شوندگان بر آن تأکید کردند. یکی از آن‌ها (M) در این باره می‌گوید که:

«انتظار کارفرمایان از دانش‌آموختگان دانشگاه اینه که آن‌ها بتوانن با کسب مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم عهده‌دار وظایف خود شوند و کسب این مهارت-ها از سوی برنامه‌های درسی به دست میآد که کمیته‌های درسی آن‌ها را بازنگری یا تأسیس می‌کنن. اینکه چه محتوای، به چه روشی، چگونه به دانشجویان انتقال و ارزشیابی بشه تا مهارت لازم به‌دست بیاد، مشارکت همهٔ جانبهٔ کارفرمایان را می‌خواد. در حالی که دعوت و حضور آن‌ها در جلسات جدی نیست».

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه‌های درسی، آیینهٔ نقش‌ها و اهداف آموزش عالی به شکلی بسیار دقیق‌اند. از سال ۱۳۷۹ در نظام آموزش عالی ایران یکی از سیاست‌های مهمی که از سوی وزارت عتف به اجرا گذاشته شده، سیاست ناظر به اعطای اختیار تصمیم‌گیری دربارهٔ برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌هاست. این تصمیم که به منظور تمرکززدایی و افزایش سطح اختیارات دانشگاه‌های دولتی و غیر دولتی ابلاغ شده است، منشأ تحرکات مثبت و مبارکی در محیط آموزش عالی کشور شده است؛ اما برخوردار نبودن کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی از اعضای مناسب و همچنین غفلت از مشارکت برخی عوامل، زمینه‌ساز برخی آسیب‌ها

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

شده است که اثربخشی این کمیته‌ها را کاهش داده است. لذا این مطالعه با هدف تحلیل نوع و میزان تأثیرگذاری نقش‌آفرینان برنامهٔ درسی در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های منتخب ایران انجام شد.

دربارهٔ بازیگران و اعضای موجود کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی، این نتیجه به دست آمد که در نحوهٔ انتخاب و معیار ورود آن‌ها در این کمیته‌ها هنوز اشکالاتی وجود دارد. انتخاب افراد با مسن به دلیل روحیه مقاومت در مقابل تغییر، تمایلی بر بازنگری برنامه-های درسی ندارند. این افراد وضعیت موجود را مطلوب می‌دانند و معتقد هستند که دلیلی برای تغییر برنامه‌های درسی وجود ندارد، بنابراین تکرار و انتقال دانش قبلی به دانشجویان کافی و مطلوب است. این امر از آنجا نشأت می‌گیرد که وبر[1] (۱۹۹۹) اعتقاد دارد افراد نسبت به تغییر در سازمان متبوعشان حتی اگر دلایل تغییر برای ما روشن و قابل درک باشد، مقاومت نشان می‌دهند (وبر، ۱۹۹۹). بر اساس نظریات زندر[2] (۱۹۵۰) ریشه‌های مقاومت افراد در محیط‌های آموزشی به چند دلیل است: کسانی که از تغییر تأثیر می‌پذیرند، احساس می‌کنند نیرویی قوی آن‌ها را از پذیرش تغییر بر حذر می‌دارد؛ تبعات تغییر برای آن‌ها مبهم باشد؛ حق نداشته باشند دربارهٔ چندوچون تغییر اظهارنظر کنند و لذا مجبور باشند به آن تن دهند. با استنباط از چنین نظریه‌ای زمانی که یک استاد در مقام یک برنامه‌ریز درسی قرار بگیرد، به دلایلی که در بالا مطرح شد، تمایل به اجرای برنامهٔ درسی قراضه (دور ریختنی) و به دنبال آن ارائه محتوا، روش و شیوهٔ ارزشیابی سنتی در او قوی می‌شود و این دیدگاه آموزشی را مطلوب می‌داند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های موتچ[3] (۲۰۱۲) و محمدی، کیان و علی‌عسگری (۱۳۹۶) که بر بی-توجهی برنامه‌ریزان درسی در تغییر عناصر برنامهٔ درسی از جمله محتوا و ارزشیابی

[1] Webber
[2] Zander
[3] Mutch

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

اشاره می‌کنند همسو و با نتایج پژوهش هارپ و توماس[1] (۲۰۰۹) که بـر تغییـر مسـتمر برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های استرالیا تأکید دارد، ناهمسو می‌باشد.

علاوه بر این‌ها نگاه مالی و ارتقاء علمی، ناتوانی در انتقـال دانـش کسـب شـده بـه محیط‌های کار، رانت‌بازی و جناح‌های مختلف سیاسی در دانشگاه، معیار انتخـاب افـراد در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی بوده است. رومیانت سوا[2] (۲۰۰۵) معتقـد اسـت فسـاد آموزشی و انتخاب افراد غیرشایسته می‌تواند کیفیت نظام آموزشی و برنامه‌هـای درسـی دانشگاه را تضعیف می‌کند، به دانشجویان یـاد مـی‌دهـد تـا غیرحرفـه‌ای عمـل کننـد و پذیرش باورها و فرهنگ مخرب را در آنان تشویق می‌کند. شواهد حـاکی از ایـن اسـت که اغلب تصمیمات کلان و سیاست‌گذاری نظام آموزش عالی در شورای عالی انقـلاب فرهنگی و دیگر نهادهای وابسته به قدرت صورت می‌گیرد؛ و گاهی بـه نظـر مـی‌رسـد وزرای علوم و روسای دانشگاه‌ها تنها در کسوت یک تدارکات‌چی ایفای نقش می‌کننـد (امین‌مظفر، امیری میاندوآب، عباس‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴). در چنین شرایطی می‌تـوان پیش‌بینی کرد که زیرمجموعه‌های دانشگاه از جمله کمیته‌های برنامه‌ریزی درسـی نیـز از این سیاست‌ها تأثیر می‌پذیرند. برنامه‌های درسی به دلیل اهمیتی که در انتقـال ارزش‌هـا، فرهنگ‌ها و دانش‌های مورد نظر نظام سیاسی حاکم (برانـت فـورس[3]، ۲۰۱۵) دارد، بـه شدت می‌تواند تحت تأثیر بازی‌های سیاسی قرار بگیرد. بر اسـاس گـزارش خبرگـزاری ایسنا از دبیر شورای عالی انقلاب فرهنگی (مهر ماه ۱۳۹۸)، بـازنگری رشـته‌هـا توسـط ستاد نقشهٔ جامع علمی کشور که توسط شـورای عـالی انقـلاب فرهنگـی تـدوین شـده است، طراحی می‌شود و دانشگاه‌ها به‌عنوان مجری مدل تدوین شده در نظر گرفته مـی-شوند. این تصمیمات بیش از آنکه مبتنی بر رویکردهای علمی و منـافع دانشـگاه باشـد، ریشه در رویکرد ایدئولوژیک کلان ملی و خرد دانشگاه دارد. همین عوامل می‌توانـد بـه گونه‌ای غیرمستقیم در انتخاب اعضای معاونت‌های آموزشی و کمیته‌هـای برنامـه‌ریـزی

[1] Harpe & Thomas
[2] Rumyantseva
[3] Brantefors

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

درسی تأثیر بگذارد که این امر با اصل آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی و مفاد آن در تناقض است.

با وجود ارزشمندی متخصصان موضوعی و اعضای هیئت‌علمی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها، بی توجهی در استفاده از متخصصان برنامه‌ریزی درسی از جدی‌ترین آسیب‌های بود که تمام مصاحبه‌شوندگان بر آن تأکید داشتند. آن‌ها اذعان داشتند که جایگاه متخصص برنامه‌ریزی درسی در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی بسیار مغفول مانده است. نتایج پژوهش شریفیان و همکاران (۱۳۸۹) نشان می‌دهد که اعضای هیئت‌علمی به لحاظ سهم و مشارکتی که در برنامه‌ریزی درسی دانشگاه دارد در وضعیت قابل قبولی است، با این‌حال مشارکت گروه‌های دیگر از جمله متخصصان برنامه‌ریز درسی در آن تأمین نشده است (شریفیان و همکاران، ۱۳۸۹). یک برداشتی که از رشتهٔ برنامهٔ درسی وجود دارد، از آن به‌عنوان یک حرفه[1] یاد می‌شود، یا به عبارتی انجام یک عمل حرفه‌ای توسط برنامه‌ریزی درسی مطرح است (مارش و ویلیز[2]، ۲۰۰۷؛ واکر[3]، ۲۰۰۳؛ و الیوا و گوردون[4]، ۲۰۱۲؛ گلاثورن، بوسچه و ویت‌هد[5] و همکاران، ۲۰۱۵). یا زمانی که نظریه-پردازان رشته برنامهٔ درسی، به طبقه‌بندی شغلی حوزهٔ برنامهٔ درسی به‌عنوان «تکنسین برنامهٔ درسی» (ایش‌هورن[6]، ۱۹۷۲؛ بلیز و بوشر[7]، ۱۹۹۹)، رهبر برنامهٔ درسی (هانکینز و ارنشتاین[8]، ۲۰۱۶؛ گلاثورن[9] و همکاران، ۲۰۱۵) و «برنامه‌ریز درسی» (اولیوا و گوردون، ۲۰۱۲؛ واکر، ۲۰۰۳) می‌پردازند، باید پذیرفت که عمل برنامه‌ریزی درسی در نظام‌های مختلف از جمله نظام آموزش عالی به‌عنوان یک حرفه، قابل پذیرش است که آن را از

[1] Profession
[2] Marsh & Willis
[3] Walker
[4] Oliva
[5] Glatthorn, Boschee & Whitehead
[6] Eichhorn
[7] Blease & Busher
[8] Ornstein & hunkins
[9] Glatthorn

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

دیگر حِرف جدا می‌کند. حوزهٔ برنامه‌ریزی درسی به دلیل نوپا بودن و پشتوانه بسیار کم در محیط‌های دانشگاه‌های ایران، توجه بیش از حد صاحبنظران برنامهٔ درسی به نظریه-پردازی، لازم و کافی دانستن دانش تخصصی اعضای هیئت‌علمی برای امر برنامه‌ریزی درسی و دور بودن از زمینه‌های کاربردی آن، عواملی هستند که به حاشیه راندن متخصصان برنامه‌ریزی درسی در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی کمک می‌کند. از این‌رو تا زمانی که منطق استفاده از حوزهٔ حرفه‌ای و کاربردی برنامه‌ریز درسی برای مدیران و مسئولان برنامه‌ریزی درسی دانشگاه توجیه نشود، باید انتظار داشت که انجام آن به صورت سطحی، سلیقه‌ای و غیرتخصصی انجام شود.

و در نهایت بخش پایانی یافته‌ها به بررسی وضعیت مشارکت دانشجویان و کارفرمایان در کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی و تصمیمات مرتبط به آن پرداخته شد که نتایج نشان می‌دهد مشارکت این دو مقوله بسیار ضعیف و ناچیز است. این یافته‌ها همسو با نتایج پژوهش شریفیان، میرشاه‌جعفری، شریف و همکاران (۱۳۹۲)، وو (۲۰۱۶) است که نشان می‌دهد دانشجویان اعتقاد داشتند مشارکت آن‌ها در طراحی برنامه‌های درسی دانشگاه بالأخص در بخش اجرا بسیار کم‌رنگ است. در حالی که ماکس وبر یکی از مهم‌ترین اصول برنامه‌ریزی را مشارکت همهٔ افراد سازمان می‌داند (عابدی و همکاران، ۱۳۹۲). اهمیت حضور و مشارکت دانشجویان در برنامه‌ریزی درسی را می‌توان در آثار مهمی که در سال‌های اخیر در زمینهٔ برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی و دانشگاه منتشر شده است، جست‌وجو کرد. از میان این آثار، ویرایش سوم کتاب لاتوکا و استارک است که در سال ۲۰۱۱ منتشر شده است. در این کتاب، برنامه‌ریز درسی دانشگاهی در بستر فرهنگی اجتماعی مورد بحث قرار گرفته و در آن یک فصل به نقش دانشجویان در برنامه‌ریزی درسی اختصاص یافته است (لاتوکا و استارک، ۲۰۰۹: ۱۸۲-۱۴۵). شوآب نیز به‌عنوان یک صاحب‌نظر برنامهٔ درسی معتقد است که فراگیران قادرند در بسیاری از جنبه‌های برنامهٔ درسی از جمله تدریس اظهار نظر کنند، علاوه بر این مشارکت آن‌ها می‌تواند حس مالکیت را در زندگی درون مؤسسه آموزشی ایجاد نماید (شواب، ۱۹۸۳: ۲۴۸).

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

دربارهٔ بی‌اهمیتی عنصر کارفرما می‌توان به اسناد معاونت پژوهش و فناوری و دفتر ارتباط با صنعت به‌عنوان «هم انتشاری» دانشگاه و صنعت اشاره کرد که عنصر آموزش و برنامهٔ درسی در آن مغفول مانده است و بیشتر بر جنبهٔ پژوهشی تأکید شده است. شیری (۱۳۹۴) در نتایج پژوهش خود نشان می‌دهد که نه تنها دانشگاه‌ها در ایران ضرورتی برای ارتباط با صنعت نمی‌بینند، بلکه فرایندهای آموزشی، برنامه‌های درسی و سطح خرد نیز فاقد کمترین جهت‌گیری برای ارتباط با صنعت است. تران[1] (۲۰۱۵) در نتایج پژوهشی خود بیان می‌کند که دانشگاه تا زمانی که دانشجویان، کارفرمایان و سایر سهامداران آن را در امر آموزش دانشگاه دخالت ندهد برنامه‌های درسی نامرتبط و سنتی را ارائه می‌دهند که جوابگوی نیازهای بیرون نخواهد بود.

با توجه به یافته‌های پژوهش و اهمیت برجسته کردن جایگاه تمام نقش‌آفرینان برنامهٔ درسی در دانشگاه‌های ایران، راهکارهایی برای ترمیم و اصلاح آسیب‌های موجود کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌های منتخب و دیگر دانشگاه‌ها ارائه می‌گردد:

۱. برگزاری کارگاه‌ها و همایش‌های علمی برای آشنایی اعضای هیئت‌علمی و مسئولان کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها با فرایند برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی.

۲. ایجاد یک نهاد مستقل به‌عنوان «مشاوره برنامه‌ریزی درسی» برای ارائه خدمات مشاوره‌ای برنامه‌ریزی درسی به متخصصان موضوعی از رشته‌های مختلف در دانشگاه، یا دانشگاه‌ها.

۳. انتخاب استادان و متخصصان موضوعی برای کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی که دغدغه و فهم مناسبی از برنامهٔ درسی رشته خود داشته باشند.

[1] Tran

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

۴. تقویت انگیزه در بین گروه‌های آموزشی، با هدف بازنگری برنامه‌های درسی و گزارش مستمر آن‌ها به کمیتهٔ برنامه‌ریزی درسی دانشگاه، قبل از تجویز و توبیخ کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی.

۵. بهره‌مندی دانشگاه‌های تخصصی از ظرفیت و سواد علمی دانشگاه‌های جامعی که دارای دانشکده علوم تربیتی و متخصصان برنامه‌ریز درسی هستند.

۶. در نظر گرفتن مؤلفه‌های همچون تجربه، علاقه‌مندی، دو زیست بودن در دانشگاه و محیط کار مرتبط با رشته و تعهد کاری برای غربالگری و انتخاب افراد مناسب برای فعالیت در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی دانشگاه.

۷. ملزم کردن کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی از سوی وزارت عتف (ذکر آن در آیین‌نامه) و معاونت آموزشی دانشگاه، برای بهره‌مندی و استخدام متخصصان برنامه‌ریزی درسی (آموزش عالی) در کمیته‌ها.

۸. مشارکت همه جانبه و مستمر دانشجویان، فارغ‌التحصیلان، کارفرمایان در جلسات برنامه‌ریزی درسی دانشگاه.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

منابع

- اجتهادی، مصطفی (۱۳۷۴)، بررسی توان دانشگاه‌ها از مصوبهٔ شورای عالی برنامه‌ریزی در مورد واگذاری پاره‌ای از اختیارات به دانشگاه، *فصلنامهٔ پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۹: ۱۴۳-۱۵۹.
- ادیب حاج باقری، محسن؛ پرویزی، سرور و صلصالی، مهوش (۱۳۹۲)، *روش‌های تحقیق کیفی*. تهران: بشری.
- امین‌مظفر، فاروق؛ امیری میاندوآب، شهریار؛ عباس‌زاده، محمد و علیزاده اقدم، محمدباقر (۱۳۹۴)، مطالعهٔ سیاست زندگی مدیران نظام آموزش عالی با رویکرد کیفی، *دو فصلنامهٔ پژوهش‌های جامعه‌شناسی معاصر*، ۴(۷): ۱۲۹-۱۵۸.
- امینی، محمد؛ گنجی، محمد و یزدخواستی، علی (۱۳۹۱)، ارزیابی کیفیت برنامهٔ درسی رشته‌های مهندسی از دیدگاه دانشجویان (مطالعه موردی دانشگاه کاشان)، *فصلنامهٔ آموزش مهندسی ایران*، ۱۴(۵۵): ۸۷-۶۱.
- بخارایی، احمد؛ غریبی، حمیدرضا (۱۳۹۳)، نقد چارچوب تحلیلی مواجهه با فساد و رانت-جویی در مقالات فارسی‌زبان، *فصلنامهٔ مدیریت سازمان‌های دولتی*، ۳(۹): ۳۹-۲۵.
- دیباواجاری، طلعت؛ یمینی‌دوزی سرخابی، محمد؛ عارفی، محبوبه و فردانش، هاشم (۱۳۹۰)، مفهوم‌پردازی الگوهای برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی (تجربیات و دستاوردها)، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۸(۲): ۶۲-۴۸.
- روشنی، حسن؛ فتحی‌واجارگاه، کوروش و خراسانی، اباصلت (۱۳۹۶)، چالش‌های کیفیت ارزشیابی برنامهٔ درسی دورهٔ آموزش مجازی (مورد مطالعه: دانشگاه شهید بهشتی)، *فصلنامهٔ مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۷(۱۸): ۵۲-۲۹.
- ساکی، مهری؛ شریف، سیدمصطفی (۱۳۸۵)، حوزهٔ مسئولیت‌های برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان، *فصلنامهٔ روان‌شناسی تربیتی*، ۲(۶): ۱۳۶-۱۱۹.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

- سلیمی، لادن؛ کشتی آرای، نرگس و فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۳)، سیر تحول و اصلاح نظام آموزش عالی بعد از انقلاب اسلامی در ایران، *دو فصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی آموزش عالی*، ۵(۹): ۷۳-۵۲.
- شریفیان، فریدون؛ شریف، سیدمصطفی؛ میرشاه‌جعفری، سید ابراهیم و موسی‌پور، نعمت‌اله (۱۳۸۹)، *تبیین برنامه‌ریزی درسی مشارکتی در دورهٔ تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های مورد مطالعه: اصفهان و صنعتی اصفهان*، پایان‌نامهٔ دکتری رشتهٔ برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه اصفهان.
- شریفیان، فریدون؛ میرشاه‌جعفری، سید ابراهیم؛ شریف، مصطفی و موسی‌پور، نعمت‌اله (۱۳۹۲)، دیدگاه متخصصان برنامهٔ درسی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی دربارهٔ چگونگی مشارکت دانشجویان این دوره در برنامه‌ریزی درسی، *دو فصلنامهٔ رویکردهای نوین آموزشی*، ۸(۱): ۸۸-۴۷.
- شعبانی‌ورکی، بختیار؛ جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره (۱۳۹۰)، برنامهٔ درسی آموزش عالی در قرن ۲۱: چالش‌ها و راهبردها، *دو فصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی آموزش عالی*، ۲(۳): ۱۳۸-۱۱۷.
- شیری، حامد (۱۳۹۴)، بررسی رابطهٔ دانشگاه با صنعت و چالش‌های آن: پژوهش کیفی در بین دانشجویان دانشگاه تهران، نشریهٔ *صنعت و دانشگاه*، ۸(۲۹): ۱۰-۱.
- عاملی، سعیدرضا (۱۳۹۸)، *بازنگری رشته‌های تحصیلی با توجه به تحولات علم و فناوری در جهان*، خبرگزاری ایسنا، قابل دسترس در:
https://www.isna.ir/news/96040803372 کد خبر: ۹۶۰۴۰۸۰۳۳۷۲ - ۱۰ تیر ۱۳۹۶
- فتحی آذر، اسکندر، بدری گرگری، رحیم و قهرمان زاده کوچکی، فرحناز (۱۳۹۱)، ارزیابی کیفیت برنامهٔ درسی رشتهٔ تکنولوژی آموزشی، *فصلنامهٔ مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۱(۱): ۳۱-۹.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۹)، برنامهٔ درسی دور ریختنی، *دو فصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی آموزش عالی*، ۱(۴): ۷-۶.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۶)، *روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی (با تأکید بر نظریهٔ برپایه) گراندد تئوری* GMT، تهران: نشر آگاه.
- قادری، حیدر؛ شکاری، عباس (۱۳۹۳)، ارزیابی کیفیت برنامهٔ درسی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۱(۱۴): ۱۶۲-۱۴۷.
- کریمی، صدیقه؛ نصر، احمدرضا و شریف، مصطفی (۱۳۹۲)، الزامات و چالش‌های طراحی برنامهٔ درسی آموزش عالی با رویکرد جامعه یادگیری، *دو فصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی آموزش عالی*، ۴(۸): ۱۲۶-۸۹.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۸۶)، *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ترجمهٔ احمدرضا نصر و گروه مترجمان، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، جلد دوم.
- محسنی، هدا سادات؛ شفیع‌زاده، حمید (۱۳۹۳)، ظهور پارک‌ها و مراکز رشد علم و فناوری؛ وجه تمایز دانشگاه سنتی و مدرن، نشریهٔ *صنعت و دانشگاه*، ۷(۲۵ و ۲۶): ۲۴-۱۵.
- محمدی، رقیه؛ کیان، مرجان و علی‌عسگری، مجید (۱۳۹۶)، واکاوی نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامهٔ درسی جدید خوانداری و نوشتاری پایهٔ چهارم ابتدایی، *فصلنامهٔ پژوهش‌های کیفی در برنامهٔ درسی*، ۲(۸): ۷۹-۵۳.
- مهدی، رضا (۱۳۹۴)، جایگاه مهارت‌آموزی در دانشگاه‌های سل سوم، *مهارت‌آموزی*، ۴(۱۴): ۱۱۷-۱۰۳.
- نوروز زاده، رضا؛ محمودی، رضا؛ فتحی واجارگاه، کوروش و نوه ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۸۵)، وضعیت سهم مشارکت دانشگاه‌ها در بازنگری برنامه‌های درسی مصوب شورای عالی آموزش پرورش، *فصلنامهٔ پژوهش و برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی*، ۱۲(۴): ۹۲-۷۱.
- نیلی‌احمدآبادی، محمدرضا (۱۳۸۸)، تحلیلی بر سیاست تمرکززدایی در دو وزارت‌خانه علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی با تأکید بر آیین‌نامه تفویض اختیار برنامه‌های درسی به دانشگاه‌ها، *مجلهٔ راهبردهای آموزش*، ۲(۲): ۱۰-۹.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

- وزارت علوم تحقیقات و فناوری (۱۳۹۵)، *آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی*، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، تهران.
- وزیری، مژده (۱۳۷۸)، *نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران. ویژگی‌ها و جهت‌گیری-ها*، رسالهٔ دکتری، تهران، دانشگاه تربیت مدرس.
- یادگارزاده، غلامرضا؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ مهرمحمدی، محمود و عارفی، محبوبه (۱۳۹۲)، تحلیل نقش‌های شغلی و فعالیت‌های حرفه‌ای متخصصان برنامهٔ درسی. *فصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی ایران*، ۸(۳۰): ۲۸-۵.

Annala, J., & Mäkinen, M. (2017). Communities of practice in higher education: contradictory narratives of a university-wide curriculum reform. *Studies in Higher Education*, 42(11), 1941-1957.

Blease, D., & Busher, H. (1999). The role and management of school laboratory technicians. *School science review*, 80, 17-22.

Brantefors, L. (2015). Between culture and cultural heritage: curriculum historical preconditions as constitutive for cultural relations–the Swedish case. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(2), 301-322.

Bridges, D. (2000). Back to the future: The higher education curriculum in the 21st century. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 37-55.

Egger, A. E., Bruckner, M. Z., Birnbaum, S. J., & Gilbert, L. A. (2019). *Facilitating the development of effective interdisciplinary curricular materials.* In Interdisciplinary Teaching about Earth and the Environment for a Sustainable Future (pp. 45-68). Springer, Cham.

Eichhorn, D. (1972). *Successful Curriculum Change*. Middle School Journal, 3(3).

Fahey, S. J. (2012). Curriculum change and climate change: Inside outside pressures in higher education. *Journal of Curriculum Studies*, 44(5), 703-722.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

Garcia-Huidobro, J. C. (2018). Addressing the crisis in curriculum studies: curriculum integration that bridges issues of identity and knowledge. *The Curriculum Journal*, 29(1), 25-42.

Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2015). *Curriculum Leadership: Development and Implementation*. SAGE Publications. 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320.

Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112.

Griffin, C. (2018). *Curriculum theory in adult and lifelong education*. Routledge.

Harpe, B. D. L., & Thomas, I. (2009). Curriculum change in universities: Conditions that facilitate education for sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3(1), 75-85.

Hass, G. (2006). Who should plan the curriculum? In: F. Parkay., E. Anctil., & G. Hass. (Eds.). *Curriculum planning: A contemporary approach, Boston*: Allyn and Bacon.

Hunkins, F. P., & Ornstein, A. C. (2016*). Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson Education.

Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. Sage.

Kolmos, A., Hadgraft, R. G., & Holgaard, J. E. (2016). Response strategies for curriculum change in engineering. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(3), 391-411.

Lattuca, L. R., & Stark, J. S. (2011). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context*. John Wiley & Sons.

Lin, T. C. (2004). The role of higher education in economic development: an empirical study of Taiwan case. *Journal of Asian Economics*, 15(2), 355-371.

Marsh, Colin J. & Willis George (2007). *Curriculum: Alternative* approaches, ongoing Issues. Pearson Education, Inc. 4th Ed.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

Morrow, R., Rodriguez, A. & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The Psychologist*, 28(8), 643-644.

Mutch, C. (2012). *Curriculum change and teacher resistance*. Curriculum Matters, 8(1), 1-8.

Oliva, P. F., & Gordon II, W. R. (2012). *Developing the curriculum*. Pearson Higher Ed.

Oliva, P. F., & Gordon II, W. R. (2012). Developing the curriculum. Pearson Higher Ed.

Pawlowski K. (2009). The 'Fourth Generation University' as a Creator of the Local and Regional. Development. *Higher Education in Europe*, 34 (1), 51-64.

Pinar, W.F. (2004). *Understanding curriculum.* (With William, M, Reynolds, Slattery P, Tubman PM). Vol 17, New York: Peter Lang Publishing.

Rumyantseva, N. L. (2005). Taxonomy of corruption in higher education. *Peabody Journal of Education*, 80(1), 81-92.

Tran, T. T. (2015). Is graduate employability the 'whole-of-higher-education-issue'? *Journal of Education and Work*, 28(3), 207-227.

Van Manen.Max. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. NewYork: State University of New York Press.

Walker, Decker F. (2003). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2nded.

Wang, C. L. (2015). Mapping or tracing? Rethinking curriculum mapping in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1550-1559.

Webber A.M. (1999). *Learning for a change.* New York: Fast Company.

Willis, T. H., & Taylor, A. (1999). Total quality management and higher education: The employers' perspective. *Total Quality Management*, 10 (1), 997-1001.

Wirihana, L., Welch, A., Williamson, M., Christensen, M., Bakon, S., & Craft, J. (2018). Using Colaizzi's method of data analysis to

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]

explore the experiences of nurse academics teaching on satellite campuses. *Nurse Researcher*, 25(4), 30.

Zamanian, N., Cherabin, M., Naseri, N. S., & Zendedel, A. (2019). Designing the model of influential factors to transform Mashhad University of medical sciences into a third generation university using a qualitative approach. *Future of medical education journal*, 9(3), 34-41.

Zander, A.F. (1950). Resistance to change: Its Analysis and Prevention. *Advanced Management*, 4(5), 9-11.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-11-01]