

به سوی موج سوم در مطالعات برنامه درسی ایران

حرکت به فراسوی نوفهم گرایی، در جستجوی تکثرگرایی در اقلیم های برنامه درسی

Moving Beyond Reconceptualisation Toward Recontextualisation/Multicontextualisation of Curriculum Studies in Iran

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۷/۲، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۷/۱۰/۲۴، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۱۱/۱

Dr. Kouros Fathi Vajargah

دکتر کورش فتحی و اجارگاه^۱

Abstract: Curriculum studies could be described as one of the recent and flourishing disciplines in the field of education which has maintained remarkable growth, especially during the last decades. The discipline of curriculum studies has passed through different historical periods such as traditionalism (classical and conceptual empiricism) and reconceptualism and today it has achieved a high great place in the contemporary research literature of education. The present study seeks to investigate the potential relationship between curriculum studies and the context defined for it in Iran with regard to the historical process of this discipline. This study discusses that the educational system which was the origin of this discipline is an unsuitable context including several obstacles and the potential features and consequences of such obstacles are introduced from different point of view. This condition is presented as a serious crisis for this discipline in Iran which could challenge its survival and legitimacy in the academic and executive contexts. From this point of view, the reconstruction of this discipline in the new contexts, fields, and territories and the concept of disciplinary immigration could be the escape way for this condition and this is suggested as a solution for finding new lands for addressing the curriculum concerns and overcoming the discipline barriers. Finally, this paper reviews four contexts of higher education, educating and developing human resources, informal education and adult education and explains the original attempts in these fields, as well as the results and consequences expected from these movements.

Keywords: recontextualization of curriculum, Multicontextualisation of curriculum fields, obstacles for curriculum studies, disciplinary immigration

چکیده: رشته مطالعات برنامه درسی یکی از رشته های جوان و در حال تحول حوزه تعلیم و تربیت است که از رشد و توسعه ای چشم گیر بویژه در چند دهه اخیر برخوردار بوده است. رشته مطالعات برنامه درسی دوران های تاریخی متعددی چون سنت گرایی (کلاسیک و تجربه گرایی مفهومی) و نوفهم گرایی را پشت سر گذاشته است و هم اکنون از جایگاه رفیعی در ادبیات معاصر تعلیم و تربیت برخوردار گردیده است.

مقاله حاضر با توجه به سیر تاریخی این رشته در ایران، وضعیت ارتباط، بین رشته برنامه درسی و نظام آموزش و پرورش را به عنوان بستر تعریف شده آن، نامناسب و دچار انسداد می بیند و تلاش می کند مشخصات و تبعات چنین انسدادی را از زوایا و ابعاد مختلف به تصویر بکشد. از اینرو با تکیه بر تجربیات و دستاوردهای شخصی، نویسنده، این وضعیت را به عنوان بحرانی جدی برای این رشته در ایران قلمداد کرده است که بقا و مشروعیت حضور رشته در محافل علمی و اجرایی را زیر سوال برده است که در این رهگذر راه برون رفت از این شرایط را نوعی بازاریابی رشته در سرزمین ها و بسترها یا اقلیم های جدید دانسته است. این نوع بازاریابی با استفاده از طرح مفهوم مهاجرت رشته ای، ضرورت یافتن و توسعه سرزمین های جدید جهت پاسخ به دغدغه های برنامه درسی را راه حل عبور از انسداد رشته ای تعریف می کند. در پایان، پژوهش حاضر ضمن مرور بستر های چهارگانه آموزش عالی، آموزش و توسعه منابع انسانی، آموزش های غیر رسمی و آموزش بزرگسالان و تبیینی از تلاش های آغازین در این بسترها، نتایج و تبعات مورد انتظار از چنین جنبشی را به تصویر می کشد.

کلمات کلیدی: نوپسترسازی برنامه درسی، تکثرگرایی اقلیم های برنامه درسی، انسداد مطالعات برنامه درسی، مهاجرت رشته ای.

رشته مطالعات برنامه درسی به عنوان حوزه ای جوان و در عین حال پیچیده که با مباحث دشواری سروکار دارد، درگیر چالش ها و مشکلات متعددی است که رویارویی با آنها، هم زمینه ی رشد و شکوفایی رشته را فراهم کرده است و هم تبعات و نتایج نه چندان خوشایندی را برای متخصصان و نیز آنهایی که در حیات حرفه ای خود با موضوع برنامه درسی سروکار دارند، به همراه داشته است؛ تا آنجا که این وضعیت را شوآب (۱۹۷۰) برنامه درسی به عنوان بیمارِ در حال احتضار و میلر (۲۰۱۴) جامعه ای بدون توافق، مورد خطاب قرار داده است؛ به عبارتی دیگر برنامه درسی ذاتا رشته ای است که در آن اختلاف موج میزند.

بررسی وضعیت رشته مطالعات برنامه درسی در سطح جهان از سوی اندیشمندان بسیاری در دستور کار قرار گرفته است که شاید یکی از پراستناد ترین این بررسی ها، تبیینی است که از سوی پاینار و همکاران (۱۹۹۵) ارایه شده است. پاینار، سیر تحول برنامه درسی را به دو دوران عمده و یا دو موج تقسیم بندی کرده است:

الف). موج اول : سنت گرایان^۱ که مشتمل بر دو بخش است:

۱. سنت گرایان کلاسیک: به پیشگامانی درحوزه برنامه درسی اطلاق می شود که برای نخستین بار این رشته را به صورت یک فن (یا همان برنامه ریزی درسی علمی) مطرح ساخته اند. از جمله این افراد، فرانکلین بوبیت و رالف تایلر بوده اند که گرایش اصلی این افراد به مقوله برنامه درسی، به مثابه یک جریان فنی و فناوری است و سعی می کنند تمام اجزا و مراحل آن را به صورت خطی از ابتدا تا انتها پیش بینی نمایند.

۲. تجربه گرایان مفهومی^۲: عمدتا مفاهیم علوم اجتماعی را اقتباس کرده و در برنامه های درسی به کار برده اند. این گروه علاقه مندند تا پدیده های برنامه درسی را به صورت تجربی مورد مطالعه قرار دهند. افرادی نظیر برونر و شوآب در این زمره قرار می گیرند.

ب). موج دوم: نوفهم گرایان^۳ هستند که مفاهیم اساسی برنامه درسی را مورد بازبینی و نقد قرار داده اند و اشاره می کنند که رشته برنامه درسی فقط یک رشته علمی نیست که بتوان تنها طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی کرد بلکه برنامه درسی پدیده ای پیچیده و دارای ابعاد و هویت های سیاسی، فمینیستی، هنری، زیست محیطی تاریخی و نژادی است (پاینار

¹ Schwab, 1970

² Miller, 2014

³ Pinar et al, 1995

4 Traditionalists

5 Conceptual Empiricists

6 Reconceptualists

به سوی موج سوم در مطالعات برنامه درسی ایران...

و دیگران، ۱۹۹۵). نوفهم گرایان بر این باورند که دغدغه اصلی رشته، نه تدوین برنامه درسی یا برنامه ریزی درسی بلکه «فهم برنامه درسی» است. در موج دوم، حوزه برنامه درسی به عنوان یک قلمرو معرفتی دچار یک تحول عمیق شده و عنوان این رشته، از «برنامه ریزی درسی» به «مطالعات برنامه درسی» تغییر می کند. (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶).

از دوران نوفهم گرایی به عنوان دورانی نام برده می شود که با نام و تاثیر برجسته پاینار گره خورده است و امروزه به عنوان موج اصلی بر دپارتمان های برنامه درسی در بسیاری از ممالک غالب است، دورانی که رشته از توسعه و گسترش چشم گیری برخوردار شد و عملا از سیطره نگاه مدیریت علمی و سنتی و تلقی از کلیت رشته به عنوان برنامه ریزی درسی خارج شد و دغدغه ها و پرسش هایی از جنس غیر فنی و عمدتا مبتنی بر کشف و فهم دقیق تر در آن رواج یافت.

در ایران اما وضع به گونه ای دیگر رقم خورده است. متاسفانه رشته برنامه درسی در ایران بقول جوآنه پاگانو، جنبه «پناهندگی معرفت شناختی» (پاینار، ۱۹۹۵) پیدا کرده و تبدیل به رشته ای وارداتی شده است؛ که در آن نه تفکر و زایش و یا نظریه پردازی برای حل و فصل مسائل و جامعه، بلکه بیشتر ترجمه آثار عمدتا امریکایی و غربی و اشاعه آن در سطح دانشگاهها و محافل علمی و اجرایی در دستور کار قرار گرفته است. مقاله حاضر در صدد آن است تا با تبیین وضع موجود رشته برنامه درسی در ایران، موانع و انسداد موجود بر سر راه تحول این رشته در ایران را مورد نقد و بررسی قرار دهد و راهکارهای جایگزین را برای این وضعیت در قالب تبیین جنبشی جدید، تحت عنوان «بازآرایی رشته در عرصه های جدید در قالب نوبستر سازی» یا «تکثرگرایی بسترهای مطالعات برنامه درسی» معرفی نماید.^۱

موضوع مطالعات برنامه درسی چیست؟

شاید نخستین مسأله ای که در ابتدا به ذهن متبادر می شود در ارتباط با چیستی موضوع مطالعات برنامه درسی باشد. موضوع مطالعات برنامه درسی در حقیقت دانش آموز، مدرسه و برنامه های درسی مدارس است. در یک برداشت سنتی موضوع مطالعه برنامه درسی، بررسی فرایند ها و ابعاد مختلف برنامه ریزی درسی برای مدارس است (تابا و آلیوا، ۱۹۸۲؛ تایلر، ۱۹۴۹؛ بابیت، ۱۹۱۸) که در آن نقش اصلی رشته، معطوف به فرایند طراحی برنامه های درسی مدرسه و احیانا اجرای آن است (در خصوص این سؤال که اجرا زیر مجموعه ای از فرایند برنامه ریزی درسی هست یا نه؟ بین صاحب نظران اختلاف وجود دارد). در یک نگاه

1 Pinar et al, 1995

2 Recontextualisation/Multicontextualisation of Curriculum Field

3 Bobbit, 1918; Tyler, 1949, Taba,; Oliva, 1982

۴. ر. ک فتحی و اجارگاه و مهرمحمدی، حدود و ثغور برنامه درسی و آموزش

عمیق و جامع تر، موضوع مطالعه برنامه درسی عبارت است از کلیت نظام آموزش مدرسه ای و هر تجربه ای که در آن اتفاق می افتد (جکسون، ۱۹۹۲؛ پینار، ۱۹۷۸؛ ۲۰۱۵).

در برداشت اخیر مطالعه تجربیات یادگیرندگان به مثابه برنامه درسی، ما را با پیچیدگی ها و ظرافت هایی بس دشوار مواجه می کند که مطالعه کیفیت و چگونگی چنین تجربه ای مستلزم تعامل و حضور مستمر کارشناسان، صاحب نظران و متخصصان برنامه درسی در نقش های متعدد سازمانی،

پژوهشی و مطالعاتی در محیط آموزش و خط مقدم فعالیت تعلیم و تربیت یعنی مدرسه می باشد.

خواه در برداشت سنتی از رشته و خواه در برداشت معاصر به معنای تجربه، کمترین فرصت تعامل با مدارس و برنامه های درسی برای متخصصان و تربیت شدگان حوزه مطالعات برنامه درسی در ایران فراهم نیست. دانشجویان و دانش آموخته گانی که بخش قابل توجهی از وقت و زمان تحصیل خود را صرف مطالعه نظریه ها و الگوها و روش های برنامه ریزی یا بررسی و مطالعه تجربیات یادگیرندگان و معلمان می کنند، نه در حین تحصیل و نه حتی پس از فراغت از تحصیل، کمتر اجازه ورود به مدرسه و یا نهادهای برنامه ریزی درسی را دارند. بیشتر مطالعات این افراد معطوف به مطالعه "در باره برنامه درسی"^۲ است و نه "درگیر شدن عملی در برنامه درسی"^۳.

مطالعات برنامه درسی به عنوان حوزه ای میان رشته ای و حرفه ای (یادگارزاده، فتحی واجارگاه، مهرمحمدی و عارفی، ۱۳۹۳، واکر، ۲۰۰۳) مستلزم حضور دانشجویان و دانش آموخته گان در موقعیت های عملی است تا دانش آموخته گان علاوه بر دانایی و بهره مناسب از نظریه و دانش برنامه درسی، از توانایی ها و صلاحیت های لازم برای عمل برنامه درسی برخوردار باشند. این چگونگی در بسیاری از رشته های حرفه ای نظیر پزشکی (که مستلزم حضور و تجربه در بخش های مختلف درمانی است)، فنی و مهندسی (که مستلزم حضور در کارگاهها و اجرای پروژه ها و طرح های مختلف است) و... مشاهده می شود. اگرچه ارتباط ناکافی با عمل و حرفه می تواند مساله ای دامنه دار و گسترده باشد که بسیاری از رشته ها را درگیر کرده است، اما عمق و دامنه چنین نقصان و فقدانی در رشته مطالعات برنامه درسی به مراتب جدی تر و تامل برانگیز تر است. این مشکل اگرچه تا اندازه ای می تواند متوجه برنامه درسی رشته مطالعات برنامه درسی باشد اما تا حد زیادی نیز بواسطه عدم همکاری سازمان ها و نهادها و مدارس برای ورود

1 Jackson, 1992; Pinar, 1978 ; Pinar , 2015

2 study about curriculum

3 working in curriculum

4 Walker, 2003

به سوی موج سوم در مطالعات برنامه درسی ایران...

دانشجویان این رشته به محیط های برنامه ریزی درسی و یا مدرسه از طریق اعمال قوانین سخت گیرانه و محدود کننده و نیز عدم جذب فارغ التحصیلان رشته در مشاغل و پست های مرتبط است.

مقاومت نهادهای تصمیم گیر نسبت به حضور متخصصان و صاحب نظران برنامه درسی در چنین محافلی چه در شکل استخدام فارغ التحصیلان رشته مطالعات برنامه درسی در این سازمان ها و نهادها و چه در قالب جلب مشارکت و پذیرا بودن دیدگاهها و نقش صاحب نظران این رشته بویژه در دو دهه گذشته انسداد جدی را در مطالعات برنامه درسی در شکل سنتی آن رقم زده است ، به نحوی که پژوهش های برنامه درسی در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی و نهادهای تصمیم گیر، بدون کمترین ارتباطی ، هر یک راه خود را رفته اند. دانشگاهها چنین سازمان هایی را به انحصار و مقاومت در مقابل دیدگاهها و رویکردهای جدید متهم می کنند و کارشناسان و تصمیم سازان نظام برنامه درسی کشور نیز به عدم اطلاع و عدم تناسب تولیدات دانشی و روشی در دانشگاهها با نیازهای واقعی آموزش و پرورش تاکید دارند.

در سطح مدارس یعنی آنجا که برنامه درسی در معنای زنده و عمیق خود جاری و ساری است، نقش دانش آموخته گان رشته به مراتب کمر رنگ تر و غیر نظامدارتر است که بتواند به گره گشایی از کار مدارس یا توسعه دانش و نظریه برنامه درسی کمک قابل توجهی نماید. چنین انسدادی هم برای نظام تعلیم و تربیت کشور و هم مطالعات برنامه درسی ، هزینه ها و عواقب جدی را به دنبال دارد. محققان برنامه درسی به سختی و با محدودیت های گسترده ای امکان حضور در مدارس را دارند و هیچ نقش سازمان یافته و تعریف شده ای برای فارغ التحصیلان این رشته در مدارس تحت عنوان مشاور برنامه درسی یا هماهنگ کننده برنامه درسی بدان سان که در پاره ای از ممالک متداول است ، وجود ندارد.

تبعات ناشی از انسداد مطالعات برنامه درسی در ایران

ضعف در نظریه پردازی و تولید فکر و اندیشه برنامه درسی

یکی از مهم ترین ویژگی های رشته مطالعات برنامه درسی در ایران بی تردید فقدان نشانه جدی و البته شرایط مناسب برای تولید فکر و اندیشه در حوزه برنامه درسی است به نحوی که وضعیت حاکم نشان دهنده نوعی کشمکش بین ادبیات دوره کلاسیک ناظر بر برنامه ریزی درسی از یک سو و بازتولید گفتمان های برخاسته از اندیشه های دوران نوفهم گرایی یا دوره پایناری از سوی دیگر است. در بهترین حالت، ادبیات رشته برنامه درسی ایران درگیر نشر و اشاعه گفتمان های نوفهم گرایی در دانشگاههای پیشرو است؛ که دارای مختصاتی چون محوریت قرار دادن برخی از صاحب نظران از هویت های مختلف برنامه درسی و تشکیل گروههای دارای علایق خاص مربوط به آن اندیشمندان در قالب انتشار آثار، نشست ها، نقد و بررسی و مانند آن است . به عبارت روشن تر آنچه که در دانشکده های علوم تربیتی غایب است و یا کمتر از آن

نشانی می توان یافت، تولید فکرو اندیشه برنامه درسی است که زیر بنای نظریه پردازی می باشد. این عقب ماندن از تولید دانش و نظریه برنامه درسی در مقام مقایسه با بسیاری از کشورهای پیشرو و حتی اخیرا درحال توسعه تا حد زیادی بواسطه دور ماندن از صحنه عمل تربیتی و یا محافل تصمیم گیر برنامه درسی در کشور است، جریانی که حتی اگر به نظریه پردازی کمکی نمی کرد، حداقل با بومی سازی دانش برنامه درسی و رنگ و بوی ایرانی دادن به مباحثات و دیدگاه ها می توانست کمک شایانی بعمل آورد.

مقلد پروری

این رویکرد تقلیدی و تلاش برای مقلد پروری برای اندیشمندان برنامه درسی بویژه از نوع آمریکایی آن، رشته را در شرایط ناخوشایندی قرار داده است که در تضاد آشکار با روندهای رشته در سطح جهانی قرار دارد، روند هایی که بدنبال محوریت زدایی از نظریه و اندیشه آمریکایی در مطالعات برنامه درسی است. پاینار از این گرایش تحت عنوان «گریز از خودشیفتگی مطالعات برنامه درسی در امریکا» یاد می کند (پاینار و دیگران، ۱۹۹۵)، امری که دارای مشخصاتی چون تلاش برای کشاندن دغدغه نظریه پردازی برنامه درسی به فراسوی مرزهای امریکای شمالی، دادن چهره ای بین المللی در قالب تشکیل سازمان های بین المللی نظیر IAACS و دامن زدن به مطالعات جهانی در قالب جنبش بین المللی کردن برنامه درسی است. متأسفانه وضعیت رشته مطالعات برنامه درسی در ایران را می توان به عنوانی شرایطی مقابل خودشیفتگی آمریکایی مورد نظر، پنهان و در قالب «دگر شیفتگی ایرانی» نامگذاری کرد.

رشته مطالعات برنامه درسی، حوزه ای است که در ایران دچار تقلید شده است. اندیشمند شهیر برنامه درسی جوآنه پاگانو در این زمینه برای تبیین زنان و جایگاهشان در جامعه از واژه " پناهدگی معرفت شناختی " کمک می گیرد (پاینار، ۱۹۹۵)؛ عبارتی که به معنای پناه بردن به بینش و درک مردان در زندگی از سوی زنان است. به همین سان، جامعه برنامه درسی ایرانی نیز دچار این وضعیت شده است به شکلی که در تبیین و فهم و تجویزها نیز، چاره ای جز دست یازیدن به آنچه که در آثار و اندیشه برنامه درسی وارداتی یافت می شود، وجود ندارد.

بهنگام نبودن عمل برنامه درسی در نهاد آموزش و پرورش

یکی دیگر از تبعات چنین انسدادی، مسائل و مشکلات عدیده ای است که گریبان گیر مدارس شده است. مدارس به عنوان مکانی برای تربیت افراد و آماده کردن آنها برای زندگی به مکانی برای اجرای روش ها و اقدامات سنتی در عرصه تعلیم و تربیت تبدیل شده اند. نظام

1 Iranian Altruism

2 Epistemological refuge

به سوی موج سوم در مطالعات برنامه درسی ایران...

تصمیم گیری برنامه درسی در ایران عمدتاً بصورت متمرکز و با کمترین فرصت دخالت خانواده ها و جوامع محلی و کم ترین اعتنا به مسائل و نیاز های واقعی دانش آموزان در دوران جدید عمل می کند. در چنین نظامی که بشدت از فضاهای رقابتی و کنکورها و آزمون ها متأثر است، انگیزه های پژوهش و کار علمی رو به زوال است و کمتر گوش شنوایی برای دستاوردهای علمی وجود دارد.

فارغ التحصیلان بیکار در رشته مطالعات برنامه درسی

فقدان ارتباط نظامدار بین دانشگاهها و موسسات آموزش عالی عهده دار تربیت نیروی انسانی متخصص در حوزه برنامه درسی و نهاد آموزش و پرورش و عدم پذیرش نیروی انسانی که عمدتاً برای نظام آموزش و پرورش تربیت می شوند از سوی این نظام سبب شده است تا با پدیده بیکاری فارغ التحصیلان در این رشته بطور جدی مواجه باشیم. وضعیتی که به نوبه خود موجبات افسردگی و ناامیدی خیل عظیم فارغ التحصیلان این رشته را فراهم آورده و در بهترین حالت، افرادی که سطوح بالای تحصیل را طی می کنند در جستجوی کسب موقعیت شغلی به عنوان عضو هیات علمی هستند.

بر اساس آمار وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، تعداد کل دانش آموخته گان رشته علوم تربیتی در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به قرار زیر است:

جدول ۱: آمار کل دانش آموخته گان رشته علوم تربیتی در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵
(وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۶)

کارشناسی		کارشناسی ارشد		دکتری حرفه ای		دکتری تخصصی		جمع کل	
مرد	زن	مرد	زن	مرد	زن	مرد	زن	مرد	زن
۲۰۴۲	۱۲۸۲	۴۲۲۵	۲۰۳۶۸	۱۲۸۸۸	۲۲۲۵۶	۲۸۷۶	۲۱۲۸	۷۰۰۴	۰
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۶۹	۱۲۱	۱۹۰	۲۷۳۵۵
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۷۴۲۰
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۴۴۷۷۵

همانطور که ملاحظه می شود سالیانه بیش از ۷۰۰۰ نفر کارشناسی ارشد و ۱۹۰ نفر دکترا فارغ التحصیل می شوند. این میزان برای رشته های برنامه ریزی درسی و برنامه ریزی آموزشی به شرح زیر گزارش شده است:

جدول ۲: میزان فارغ التحصیلان رشته های برنامه ریزی درسی و برنامه ریزی آموزشی
(وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۶)

رشته	کارشناسی ارشد	دکتری تخصصی	جمع کل
برنامه ریزی درسی	۱۰۴۳	۳۶	۱۰۷۹
برنامه ریزی آموزشی	۵۵۷	۲	۵۵۹
برنامه ریزی آموزشی و درسی	۱۶۰۰	۳۸	۱۶۳۸

همچنین میزان افراد شاغل به تحصیل در این رشته های به شرح زیر گزارش شده است:

جدول ۳. تعداد دانشجویان به تفکیک گروه و مقطع تحصیلی سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۶)

رشته	کارشناسی ارشد	دکتری تخصصی	جمع کل
برنامه ریزی درسی	۳۰۴۶	۸۳۹	۳۸۹۷
برنامه ریزی آموزشی	۲۰۶۹	۱۷	۲۱۷۱
برنامه ریزی آموزشی و درسی	۵۱۱۵	۸۵۶	۶۰۶۸

همانطور که از جدول ۲ قابل استنباط است، سالیانه ۱۶۰۰ نفر در رشته های مرتبط با برنامه درسی در مقطع کارشناسی ارشد و ۳۸ نفر در مقطع دکتری فارغ التحصیل می شوند و در طی سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ حدوداً ۵۱۱۵ نفر در مقطع کارشناسی ارشد و ۸۵۶ نفر در مقطع دکتری مشغول به تحصیل بوده اند. با احتساب و تعمیم این روند به یک دهه گذشته و نیز آینده، ماهیت اصلی بحران فارغ التحصیلان بیکار بیش از پیش نمایان می شود، افرادی که در دانشگاهها برای مدارس و نظام آموزش و پرورش تربیت می شوند ولی جایگاهی برای آینده شغلی خود در این نظام نمی بینند.

تربیت جنرالیزست ها در حوزه برنامه درسی و فقدان تربیت حرفه ای جدی

یکی دیگر از تبعات چنین انسدادی، فقدان تربیت حرفه ای و تخصصی دانشجویان رشته مطالعات برنامه درسی است. برنامه درسی به عنوان قلمروی حرفه ای مستلزم آن است که فارغ التحصیلان آن بطور مستمر در بستر یا زمینه ای که برای آن تربیت می شوند، حضور داشته باشند. عدم ارتباط بین دانشگاهها و آموزش و پرورش در تربیت نیروی انسانی در حوزه برنامه درسی سبب شده است که دانشجویان فرصت کافی برای حضور در نظام آموزش و پرورش را نداشته باشند. از سوی دیگر فرصت های محدود طراحی شده (در دروس کارورزی و سمینار و نظیر آن و نیز اجرای طرح های پژوهشی در قالب پایان نامه ها و رساله ها) بواسطه عدم همکاری نهاد آموزش و پرورش با دانشجویان و چالش های جدی که برای حضور آنان در محیط های آموزشی بوجود می آورند، از اثربخشی و کارایی لازم برخوردار نیست. آنچه که عملاً در تربیت متخصصان و کارشناسان برنامه درسی در ایران اتفاق می افتد تمرکز دانشگاهها بر بحث درباره اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی، شرایط، روش ها و الگوها و به عبارت دیگر "گفتگو در باره

به سوی موج سوم در مطالعات برنامه درسی ایران...

برنامه درسی " به جای درگیر شدن عملی در فرایند برنامه ریزی درسی و بهینه سازی آن و یا "کارو تجربه در زمینه برنامه درسی" است که عملاً منجر به تربیت افرادی می شود که به جای تمرکز بر یک حیطه خاص نظیر آموزش علوم، پیش دبستانی، متوسطه و غیره، جنرالیست هایی را تربیت می کند که فاقد مهارت برای کار در یک عرصه خاص هستند.

زیر سوال رفتن جایگاه مطالعات برنامه درسی در دانشگاهها و جامعه

یکی دیگر از تبعات چنین انسدادی زیر سوال رفتن جایگاه رشته در نزد محافل تصمیم گیری دانشگاهی و جامعه است. هنگامی که فارغ التحصیلان بیکار راه به جایی که عمدتاً برای همانجا تربیت می شوند (یعنی نظام آموزش و پرورش) نداشته باشند ازسوی دیگر منابع گسترده ای صرف تربیت این نیروی انسانی بدون دستاورد ملموس برای افراد و خانواده ها می شود، به تدریج پرسش های جدی برای ضرورت ادامه حضور و حیات این رشته در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی شکل خواهد گرفت. از سوی دیگر در دسترس نبودن فرصت های شغلی برای دانش آموختگان، موجب یأس و سرخوردگی آنان و کاهش انگیزه های دانشجویان این رشته در دوره های تحصیلات تکمیلی خواهد شد. این امر به نوبه خود نیز بر کیفیت دانش آموختگان تاثیر نامطلوبی خواهد داشت.

نکته مهم تر در این راستا اثرگذاری این روند بر جریان تقاضاهای ورودی آینده و کیفیت دانشجویانی است که این حوزه را برای مطالعه خود انتخاب می کنند. در سالیان اخیر بواسطه شکل گیری، ارائه خدمات و تسهیلات سازمان نظام روانشناسی و مشاوره، این سازمان توانسته است تأثیر جدی بر آینده ی این رشته بگذارد. این خدمات و تسهیلات عبارتند از:

- ایجاد فرصت اشتغال برای فارغ التحصیلان رشته های مذکور (از طریق اعطای پروانه کار یا تاسیس موسسات خاص).

- انتخاب داوطلبان با کیفیت و مستعد و دانشجویانی که از انگیزه و توانمندی های بالاتری برای تحصیل و کار برخوردار هستند (به عنوان یکی از حوزه های نزدیک به تعلیم و تربیت و در مقام مقایسه با حوزه مطالعات برنامه درسی براساس نتایج حاصل از داده ها و آزمون های ورودی).

متأسفانه یکی از تبعات دردناک چنین انسدادی آن است که جایگاه این رشته در حال افول و حتی زوال است.

بدون پاسخ ماندن نیازهای خانواده ها و مدارس و ظهور سازمان های انگل

تربیت غیر رسمی در رشد و پرورش دانش آموزان و توسعه قابلیت ها و توانمندی های احاد یک جامعه نقش بسیار مهمی دارد. تمرکز اصلی رشته های مرتبط با تعلیم و تربیت و نیز نهاد های حاکمیتی، بر تربیت رسمی در قالب نظام آموزش و پرورش و در حاشیه قرار گرفتن اهمیت و جایگاه تربیت غیر رسمی بدان سان که در خانواده ها، مراکز آموزشی آزاد و غیره

تدارک دیده می شود، می باشد. بطور کلی هدف اصلی تربیت غیر رسمی تدارک آموزش ها و فرصت های یادگیری از طریق استفاده از ظرفیت ها و توانمندی های سازمان ها و موسسات برای پاسخ به نیازهای فرومانده دانش آموزان، والدین و گروههای اجتماعی است. اگرچه نهادهای نظارتی همچون شورای عالی انقلاب فرهنگی، ورودی کلی در حد سیاستگذاری به این مهم داشته اند اما بی تردید غفلت رشته مطالعات برنامه درسی و سایر رشته های مرتبط با علوم تربیتی از این ظرفیت ها و نیازها از یک سو باعث شده است رشته ها نتوانند در صدد پاسخگویی به نیازهای جامعه بر آیند و از سوی دیگر چنین غفلتی، زمینه ظهور و عرض اندام موسسات سودجو را فراهم می آورد که در کار تجارت با تربیت و سرنوشت کودکان و نوجوانان این مرز و بوم هستند.

نگاهی به نیازهای خانواده ها در زمینه مشاوره برنامه درسی و تحصیلی بویژه در سطح کنکور و بی تفاوتی و عدم واکنش مناسب رشته برنامه درسی به چنین نیاز جدی و فراگیری چه در سطح دروسی که در دانشگاهها به فارغ التحصیلان این رشته ارائه می شود و چه در تمرکز صرف بر تربیت رسمی و برنامه ریزی درسی در چنین نظام تربیتی که اجازه ورود و مداخله در آن امکانپذیر نیست، سبب شده است که "سوداگری برنامه درسی" از طریق رشد قارچ گونه سازمان های انگل و راه اندازی تجارتی ناپاک با امید و آرزوی فرزندان این مرز و بوم و خانواده های آنان شکل گیرد و در نهایت فرهنگ تعلیم و تربیت را به ورطه انحطاط بکشاند و موجب بیراهه رفتن نظام آموزشی شود.

بی تردید رشته مطالعات برنامه درسی نه تنها در این فرصت سوزی برای حیات رشته در قلمرو تربیت غیر رسمی مسئول است بلکه در بیراهه رفتن نظام تربیتی و پاسخگو نبودن به نیازهای جامعه ای که باید آیین تمام نمای آن باشد نیز مقصر است.

بطور کلی همانطور که ملاحظه می شود رشته مطالعات برنامه درسی بواسطه عدم وجود تعامل با بستر اصلی که برای آن تعریف شده است یعنی نظام آموزش و پرورش دچار نوعی انسداد شده است. آموزش و پرورش برای رشته برنامه درسی مانند آب حیات بوده است، اما عملاً بواسطه عدم دسترسی به آن، رشته در سراسییبی سقوط و زوال تدریجی در ایران قرار گرفته است.

رویکرد جایگزین برای انسداد فعلی کدام است؟

برای مواجهه با شرایط فعلی میتوان سه سناریو یا رویکرد متفاوت را دنبال کرد:

۱. نخست اینکه چشم خود را بر واقعیتها و شرایط فعلی رشته مطالعات برنامه درسی ببندیم و روالی را که بویژه در دودمه گذشته طی کردیم یعنی جدا از زمینه و بافتی که قرار است بر آن متمرکز باشیم در محافل علمی و آکادمیک ادامه دهیم و تلاش کنیم نشان دهیم که رشته در هیچ زمینه ای دچار انسداد نشده است و اگر هم مشکلاتی هست و همه آن را لمس می

به سوی موج سوم در مطالعات برنامه درسی ایران...

کنیم ، کاملاً متوجه متولیان نظام آموزش و پرورش است. بنظر میرسد اتخاذ این رویکرد کمتر گشایشی ایجاد کند و حتی نوعی عقب گرد در تحولات رشته برنامه درسی در ایران را سبب گردد.

۲. راه دوم تلاش برای اتخاذ موضعی انتقادی تر و به تعبیری تهاجمی تر نسبت به وقایع مرتبط با برنامه درسی و انتشار گزارش ها، نقدها و فشار بر محافل تصمیم گیری برای گشودن باب مذاکره و تعامل بیشتر بین محافل دانشگاهی و آموزش و پرورش به امید رفع انسداد موجود است.

۳. راه سوم حرکت به فراسوی نظام آموزش و پرورش به عنوان یگانه بستر و اقلیم رشته مطالعات برنامه درسی و تلاش برای دستیابی و شناسایی زمینه ها و بسترهای جدید برای انجام مطالعات برنامه درسی است. این بیان به معنای عبور از آموزش و پرورش یا به کنار نهادن دغدغه ها و مسایل برنامه درسی در مدارس نیست چه آنکه چنین امری نه شدنی است (بواسطه خاستگاه اصلی و درهم تنیدگی رشته با مباحث مدارس و آموزشگاهها) و نه اخلاقی . زیرا مطالعه برنامه های درسی برای افراد حرفه ای در این رشته علاوه بر جنبه شغلی و حرفه ای نوعی رسالت اخلاقی و اثرگذار بر آینده کشور نیز هست.

بنظرمی رسد اتخاذ رویکرد سوم به عنوان نوعی خیز برای گسترش مطالعات برنامه درسی در سایر قلمروها و عرصه ها و در عین حال اتخاذ موضعی انتقادی و مسئولانه نسبت به وقایع برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش بتواند نوید بخش خروج از بن بست و خارج شدن از یکدستی ، امکان نفس کشیدن برای رشته و بهبود امور و حل مشکلات و حتی توسعه نظری و عملی رشته باشد. از این رویکرد می توان تحت عنوان نوبسترسازی یا تکثر گرایی بسترهای رشته مطالعات برنامه درسی نام برد.

مفهوم نوبسترسازی یا تکثر بسترها

این مفهوم عبارت است از فرایند استخراج متن، نشانه ها و معانی از زمینه یا بستر اولیه اصلی اش به منظور کاربرد یا اشاعه در زمینه ها یا بسترهای دیگر. از آنجا که معانی متون و نشانه ها به شرایط و زمینه های خود وابسته اند، این فرایند منجر به تغییر و نوآوری می شود(ادو، ۲۰۱۳). این واژه دارای بار معنایی آینده نگرانه است چون اشاره به فرصت های آینده دارد که هنوز خلق نشده اند و باید خلق شوند.

بهترین راه خلق بازار جدید، پیدا کردن مشکل است. بعضی مشکلات هیچ راه حلی ندارند. راه حل می تواند همان بازار جدید باشد. در وضع فعلی دانش و فن برنامه درسی برای عموم مخاطبان شناخته شده و نشده تولید و عرضه میشود. در حالیکه راه حل میتواند در خلق دانش و تولیدات برنامه درسی برای گروههای جدید از مخاطبان نهفته باشد. جستجو برای یافتن بازارهای

¹ Oddo, 2013

ثانویه برای رشته، روشی خوب و مطمئن برای محکم کردن جایگاه رشته است. به همین دلیل است که اغلب شرکت های بزرگ دنیا یا در پی ایجاد یک نوآوری یا تغییر حتی کوچک در محصولات فعلی و تعریف یک چرخه عمر جدید برای محصول خود یا حتی عرضه و معرفی محصول خود هستند.

مفهوم نوبستر سازی یا تکثر بسترها در رشته برنامه درسی

این مفهوم به معنای معرفی، کاربرد و درگیر کردن رشته مطالعات برنامه درسی در عرصه ها، زمینه ها و زیست بوم های جدید و دارای ظرفیت نظری و عملی مناسب، علاوه بر زمینه یا بستر اصلی یا اولیه (نظام آموزش و پرورش) می باشد. در این معنا رشته مطالعات برنامه درسی این مجال را می یابد که در عرصه های نوین، بازآرایی شود. در سایه چنین حضوری و بواسطه پیوند حوزه مطالعات برنامه درسی در قلمروها و زیست بوم های جدید، درک و فهم های عمیق و متفاوت و نیز کاربست های دیگری از آنچه که در زیست بوم اولیه وجود داشته است، می تواند حاصل گردد. این درک و فهم ها و کاربردها، حاصل تعامل داشته های حوزه مطالعات برنامه درسی از یکسو و اقتضائات و شرایط در زیست بوم های جدید است.

برای مثال هنگامی که رشته مطالعات برنامه درسی به فراسوی زیستگاه اصلی خود یعنی آموزش و پرورش عمومی حرکت می کند و در مسائل و دغدغه های عرصه های دیگری که دارای مخاطبان متفاوتی است نظیر نظام آموزش عالی یا آموزش بزرگسالان نهادینه و بکار گرفته می شود، حاصل چنین درگیری و تعاملی، خلق و دستیابی به درک و فهم های جدید است که متفاوت از درک و فهم های اولیه از مفاهیم بنیادی رشته مطالعات برنامه درسی است. بطور مشخص شاهد این ادعا ورود نگاه و رویکرد حاکم بر الگوهای برنامه درسی به عرصه مطالعات آموزش عالی است که علاوه بر خلق عرصه ای جدید تحت عنوان مطالعات برنامه درسی در آموزش عالی، الگوهای جدیدی را خلق می کند^۱ که اگرچه به لحاظ ساختاری دارای همان طبقه بندی متداول فنی، غیر فنی و ترکیبی است اما مراحل، مولفه ها و ریخت شناسی آنها از الگوهای حوزه مطالعات برنامه درسی متفاوت است.

مفهوم مهاجرت رشته ای^۲

استعاره ای که در این زمینه می تواند به ما کمک کند، مفهوم مهاجرت رشته ای از قلمرو اصلی یعنی آموزش و پرورش به عنوان سرزمین مادری به اقلیم ها و زیست بوم های جدید

¹ For example (Wolf, 2007; Strak, 1997; Diamond, 2000; Toohey, 2000; Barnett and Coate, 2005; Fathi Vajargah, 2006; Akker, and Vanden, 2003 & Aziri, 1999; Momeni mehmoee; 2005, , Diamond, 2007; Fathi Vagargah & Norozzadeh; 2008, Fathi Vajargah & Mohsenpoor; 2018

2 Disciplinary Immigration

به سوی موج سوم در مطالعات برنامه درسی ایران...

است که در آن، هم فرصت های جدید برای اعتلای رشته وجود دارد و هم پرسش ها و دغدغه هایی از جنس برنامه درسی؛ منتهی با واژه ها و ادبیات متفاوت، که شایسته توجه و پرداختن است.

جای تردید نیست که در سرزمین مادری موانع برای توسعه و بسط رشته و گسترش نظریه پردازی، فرصت های درگیری عملی بسیار کم و همراه با ناکامی های تاریخی قابل توجه است و هم از اینرو نمی توان از فرصت های در دسترس در دیگر اقلیم های بالقوه چشم پوشی کرد.

مهاجرت به معنای دست شستن از سرزمین مادری و پشت پا زدن به آن نیست، هم چنین به این معنا هم نیست که تمام ظرفیت ها و امکانات رشته از حوزه آموزش و پرورش خارج و به حیطه های دیگر عزیمت کند، بلکه ایجاد نوعی توجه متوازن به فرصت های رشد حوزه مطالعات برنامه درسی در زیست بوم های جدید علاوه بر زیستگاه اصلی و اولیه مورد نظر است و از سوی دیگر چنین مهاجرتی دارای تبعات و دستاوردهای مثبتی برای سرزمین اصلی است. همانطور که مهاجران همواره با ارسال دستاوردهای مادی خود به کشور زادگاه خود و یا تشویق سرمایه گذاری در سرزمین مادری و پشتیبانی از آن، در اقتصاد و پویایی آن کشور نقش دارند و حتی برخی ممالک با فرستادن مهاجران به سرزمین های دیگر بقای خود را تضمین می کنند، عزیمت و ورود به زیست بوم های جدید برنامه درسی می تواند رشته اصلی و بستر اولیه آن یعنی آموزش و پرورش را با طرح نظر گاهها و دیدگاههای جدید اعتلا بخشد و در ارتقا و بالندگی آن نقش ایفا کند.

در حمایت از ضرورت در مهاجرت به اقلیم های جدید، خداوند در نود و هفتمین آیه سوره نساء، که به آیه هجرت معروف است، درباره عذاب کسانی که اسلام آوردند، اما در هجرت مسلمانان به مدینه شرکت نکردند و برای آنکه خانه و اموال خود را از دست ندهند، در مکه ماندند، می فرماید:

إِنَّ الَّذِينَ تَوَفَّاهُمُ الْمَلَائِكَةُ ظَالِمِي أَنْفُسِهِمْ قَالُوا فِيمَ كُنْتُمْ قَالُوا كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي الْأَرْضِ قَالُوا أَلَمْ تَكُنْ أَرْضَ اللَّهِ وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُوا فِيهَا فَأُولَئِكَ مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمَ وَسَاءَتْ مَصِيرًا .

کسانی که بر خویشتن ستمکار بوده‌اند، [وقتی] فرشتگان جانشان را می‌گیرند، می‌گویند: «در چه [حال] بودید؟» پاسخ می‌دهند: «ما در زمین از مستضعفان بودیم.» می‌گویند: «مگر زمین خدا وسیع نبود تا در آن مهاجرت کنید؟» پس آنان جایگاهشان دوزخ است، و [دوزخ] بد سرانجامی است

در عین حال چنین هجرتی توام با چالش‌ها و دشواری‌های چندی برای کارشناسان و دانش‌آموخته‌گان برنامه‌درسی خواهد بود. مهم‌ترین موانع در این زمینه عبارتند از:

موانع فرهنگ رشته‌ای:

رشته‌های متفاوت دارای فرهنگ متفاوت و برخاسته از زمینه‌های تجربی و نظری متفاوتی هستند. از این رو اگرچه ماهیت مسائل برنامه‌درسی در رشته‌های مختلف یکسان است اما عملاً میزان آشنایی آنها با فعالیت‌های برنامه‌درسی و تربیتی متفاوت است. همچنین رشته‌های مختلف بواسطه تعلق آنها به پارادایم‌های متفاوت معرفت‌شناختی، دارای ویژگی‌های متمایزی هستند که بر فرایند ورود رشته‌برنامه‌درسی در قلمروهای جدید اثر می‌گذارند.

موانع مرتبط با زبان فنی:

هر رشته‌ای دارای زبان فنی متفاوت و تا حد زیادی منحصر به فردی است که تازه‌واردان را در فهم و درک موقعیت‌ها و تفسیرها دچار مشکل می‌کند. مثلاً در حیطه آموزش‌های سازمانی و برنامه‌درسی محیط کار، پرداختن به ابزارهای کنترل کیفیت برنامه‌درسی و آموزش که مشخص‌ترین آنها استانداردهای شناخته‌شده‌ای چون ایزو ۲۹۹۹۰، ایزو ۲۱۰۰۱، ایزو ۱۵۰۱۰ و مولفه‌های اچ‌اس‌ای^۲ از ضروریات است که آگاهی و تسلط بر آنها زمان‌بر و دشوار است.

موانع زمینه‌ای:

اقتضانات و شرایط در عرصه‌های جدید می‌تواند بسیار متفاوت از شرایط اولیه باشد. برای مثال تفاوت‌های اساسی در محیط آموزش عالی و دانشگاهها در مقام مقایسه با مدارس و نظام آموزش و پرورش وجود دارد که امکان فعالیت و اندیشه‌ورزی را برای تازه‌واردان سخت می‌کند.

موانع پذیرشی:

یکی دیگر از مشکلات در این زمینه مقاومت در سرزمین‌های تازه برای پذیرش ورود افراد از رشته‌های جدید و به رسمیت شناختن مداخلات آنها در مطالعه، پژوهش، آموزش و ارائه خدمات در این اقلیم‌ها است. برای مثال ورود رشته‌برنامه‌درسی به حوزه سازمانی و محیط

¹ ISO10015 ISO21001 , ISO29990

² HSE(Healthy,Safety,Environment)

به سوی موج سوم در مطالعات برنامه درسی ایران...

کار با مقاومت های نسبتاً قابل توجه از سوی دپارتمان های مدیریت و مدیریت منابع انسانی هم در پذیرش جایگاه رشته آموزش و بهسازی منابع انسانی به عنوان رشته زیر مجموعه علوم تربیتی و هم حوزه ای که در آن دغدغه ها و پرسش هایی از جنس برنامه درسی مطرح می شود ، مواجهه بوده است.

اگرچه تکثرگرایی زمینه ای رشته مطالعات برنامه درسی به فرایند بازآرایی رشته برنامه درسی در زمینه ها و اقلیم های جدید و نوظهور اشاره می کند اما این امر به معنای رها کردن و فروگزاری مسائل برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش و مدارس نیست بلکه مرکزیت زدایی از تلاش های حوزه برنامه درسی از تمرکز صرف بر مدارس و استفاده از فرصت ها و ظرفیت های دیگر برای رشد ، اعتلا و بالندگی رشته مطالعات برنامه درسی است . به دیگر سخن اگرچه تلاش های مربوط به مدارس و باب نظریه پردازی و کمک به گره گشایی از مدارس همچنان از دغدغه های اصلی رشته محسوب می شود اما این مفهوم اشاره به آن دارد که رشته نباید به تمامیت خود در اشغال مدارس و علایق و پرسش های برخاسته از آن بستر یا زمینه باشد.

از سوی دیگر این مفهوم به معنای تغییر رویه در قالب باز اندیشی درخصوص عملکرد رشته در زمینه اصلی یا اولیه آن یعنی نظام آموزش و پرورش و جستجو برای یافتن فرصت ها و استفاده از آنها برای حضور موثر تر در مدارس نیز هست. این چگونگی بیشتر از طریق بکارگیری رویکردی انتقادی در مواجهه با حوادث و رویداد های برنامه درسی در سطح مدارس است که نهادها و سازمانهای حرفه ای متولی مطالعات برنامه درسی نظیر انجمن مطالعات برنامه درسی بندرت و یا به شکلی غیر موثر از آن استفاده می نمایند. رصد کردن تصمیمات و اقدامات برنامه درسی و بررسی و نقد نظامدار آنها در قالب گزارش های انتقادی ادواری می تواند وضعیت رشته را در نظام آموزش و پرورش تقویت کند.

کدام بسترها؟ کدام قلمروها؟

در سالیان اخیر تلاش های قابل توجهی برای آغاز و یا توسعه کاربرد مطالعات برنامه درسی در قلمروهای دیگری علاوه بر آموزش و پرورش صورت گرفته است که نوید بخش رشد و توسعه رشته در قلمروهای جدید است. از مهم ترین این قلمروها و تلاش های جدید عبارتند از:

برنامه درسی آموزش عالی¹

برنامه درسی در آموزش عالی به عنوان حیطة ای جدید و در حال پیشرفت بویژه در دهه گذشته تحولات گسترده ای را تجربه کرده است. برنامه درسی در آموزش عالی یکی از حوزه های نوین رشته برنامه درسی و عنصر مفقوده مطالعات آموزش عالی است ؛ چرا که به طور جدی وارد بحث آموزش عالی و سیاست گذاری و حتی عمل نشده است. فرایند طراحی برنامه درسی هنوز

¹ Higher Education Curriculum

²Barnett and Coate, 2005

کاملاً کاری منطقی و فکورانه نیست. نگاهی به آثار محدود منتشر شده در این زمینه مشخص می‌کند که ورود برنامه درسی به بستر آموزش عالی امری نسبتاً جدید و البته ضروری است. بارنت و کوات(۲۰۰۵) در اثر فاخر خود در حیطة برنامه درسی آموزش عالی، کتاب خود را "درگیرکردن برنامه درسی در آموزش عالی"^۱ نام نهادند و اوون هیکس(۲۰۰۷) از اندیشمندان برنامه درسی آموزش عالی، عنوان مقاله مشهور خود را که مورد استناد بسیاری در جهان قرار گرفته است "برنامه درسی آموزش عالی در استرالیا: سلام"^۲ نام نهاده است. به طور کلی برنامه درسی در آموزش عالی باید در هر دو حوزه آموزش عالی و مطالعات برنامه درسی مورد توجه قرار گیرد(فتحی واجارگاه، ۲۰۱۴). وضعیت برنامه درسی در آموزش عالی در مقایسه با آموزش عمومی بسیار متفاوت است. به برنامه‌های درسی به عنوان جزء اساسی آموزش عالی همواره توجه نسبتاً زیادی در عمل معطوف شده است درحقیقت مؤسسات آموزش عالی وادار به پرداختن به برنامه‌های درسی شده‌اند تا بقاء پیدا کنند. پژوهش‌هایی درباره چگونگی تهیه برنامه درسی در آموزش عالی وجود دارد و عده‌ای از پژوهشگران تلاش کرده‌اند چارچوب‌ها و الگوهای در سطح دانشگاه برای برنامه درسی تهیه کنند. اغلب پژوهش‌های دانشگاهی درباره برنامه درسی بر رشته‌های تخصصی متمرکز بوده و در مجله‌های تخصصی چاپ می‌شوند؛ نظیر آموزش پرستاری، آموزش پزشکی و مانند آن(استارک ولاتوکا، ۱۹۹۷). علت این است که تنوع و پیچیدگی محیط‌های آموزش عالی تهیه الگو یا چارچوبی کلی دارای کاربرد وسیع در حوزه‌ها و موقعیت‌های مختلف را دشوار می‌کند. در سطح بین‌المللی مطالعات و آثار متعددی در زمینه برنامه درسی آموزش عالی در طی دو دهه اخیر منتشر شده است در ایران نیز در طی دهه گذشته، پژوهش‌ها و آثار متعددی در این زمینه منتشر شده است.^۳

برنامه درسی محیط کار^۴

یکی دیگر از زمینه‌های جدیدی که حوزه مطالعات برنامه درسی فرصت حضور در آن و پاسخ به دغدغه‌های مرتبط را دارد، حیطة آموزش‌های سازمانی است. نظام آموزش و توسعه

^۱ Engaging Curriculum in Higher Education

^۲ Higher Education Curriculum in Australia; Hello?

^۳ Fathi Vajargah, 2011

^۴ Stark and Lattuca, 1997

^۵ Axelord, 1968; Dressel, 1971; Mayhew and Ford; 1971; Conrad and Pratt, 1986; 1995, Diamond, 2000; Stark and Luttuca, 1997; Toohey, 1995 and Barnett and Coate, 2005

^۶ ر.ک به ساکتی، ۱۳۷۹، وزیری، ۱۳۷۸، عارفی، ۱۳۸۴، مومنی و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۳، فتحی واجارگاه و نوروز

زاده ۱۳۸۶، دیاموند، ۱۳۸۶، فتحی واجارگاه، ۱۳۸۸، وولف و هیوز، ۱۳۹۶، ...)

7 Workplace Curriculum

دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۹، شماره ۱۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

به سوی موج سوم در مطالعات برنامه درسی ایران...

منابع انسانی بسان هر خرده نظام آموزشی دیگر با موضوع توسعه و بالندگی کارکنان و مدیران سروکار دارد و همه ساله حجم وسیعی از منابع صرف اینگونه آموزش ها می شود(ای تی دی، ۲۰۱۶). هدف اصلی برنامه درسی محیط کار عبارت است از توسعه شایستگی های فنی و غیرفنی مورد نیاز کارکنان برای خیره شدن در کارشان و نیز انجام احسن وظایف کاری است. در واقع برنامه درسی محیط کار مستلزم تفکر مجدد و بازبینی نحوه درک و مفهوم سازی چگونگی یادگیری و نحوه سازماندهی برنامه های آموزش و یادگیری بر مبنای تجارب و اصول علمی است. پرداختن به سئوالات و مسائل مرتبط با برنامه درسی در این قلمرو که با عناوین و واژه های متفاوتی چون دوره آموزشی، برنامه یادگیری و نیز برنامه درسی در استانداردها و رویه های آموزش و توسعه کارکنان مورد اشاره قرار می گیرد، زمینه و بستر جدیدی است که در سطح بین المللی و داخلی مورد توجه قرار گرفته است.

مشاوره برنامه درسی

یکی دیگر از زمینه هایی که ظرفیت بسیار زیادی برای حضور متخصصان حوزه برنامه درسی دارد، همانطور که پیشتر ذکر آن رفت، نیازهای موجود در بخش تربیت غیررسمی بویژه نیازهای یادگیری دانش آموزان و خانواده ها است. بسیاری از دانش آموزان و به طور کلی فراگیران در رابطه با روش های مطالعه و یادگیری، مدیریت زمان، انطباق با برنامه های درسی و تعیین مسیر یادگیری خود با چالش مواجه هستند (رونزولی، ۲۰۱۳)، آنان به منظور دریافت مشاوره های تخصصی در زمینه ی برنامه درسی به مراکز و موسساتی رجوع می کنند که اغلب در این مورد تخصص و صلاحیت کافی ندارند و بیشتر از همه اهداف مادی خود را دنبال می کنند. از سوی دیگر مدیران آموزش و مربیان در مراکز آموزشی در بسیاری از مواقع نیاز به دریافت مشاوره تخصصی در زمینه برنامه درسی دارند و این کمبود بعضا موجب آسیب و زیان به جریان تعلیم و تربیت می گردد. لی و دیموک^۴ (۲۰۱۰) بیان می دارند اقداماتی از قبیل ارائه مشاوره در زمینه ی تسهیل اجرای برنامه های درسی و مشاوره در رابطه با عناصر برنامه درسی به مدیران و رهبران آموزش مورد غفلت واقع شده است و بایستی مورد توجه قرار گیرد. برای حل این موضوع و پاسخ دادن به تقاضایی که در جامعه ی آموزشی کشور وجود دارد بایستی یک پل ارتباطی بین برنامه درسی و مشاوره تحصیلی ایجاد شود. به نظر می رسد این وظیفه یکی از وظایف و

1 ATD, 2016

2 Billet, 1996; Boud and Solomon, 2001; Moore, 2014.

^۳ فتحی واجارگاه، ۱۳۹۵، فتحی واجارگاه، دوستی و خراسانی، ۱۳۹۶

4. Renzulli

5. Lee

6. Dimmock

مسئولیت های حوزه ی برنامه درسی است که مورد غفلت واقع شده است و نیاز به احیا و بازنمایی دارد (رودی، ۱۳۹۷).

مشاوره برنامه درسی می تواند نقش این پل ارتباطی را ایفا نماید و به عنوان نقطه ی اتصال برنامه درسی، مشاوره و حتی روانشناسی یادگیری به ارتقای سطح یادگیری فراگیران و تحقق اهداف برنامه درسی کمک نماید. مشاوره برنامه درسی در حال حاضر به صورت نظام مند و سازمان یافته وجود ندارد و تنها برخی از موسسات و مراکز آموزشی به صورت غیر تخصصی به اینکار مبادرت می ورزند در صورتی که این امر بایستی در حوزه ی مطالعات برنامه درسی به طور جدی و نظام مند مورد بحث و بررسی قرار گیرد. در این راستا تشکیل "سازمان نظام برنامه درسی" و یا "کانون کارشناسان برنامه درسی" که عهده دار تربیت حرفه ای فارغ التحصیلان برنامه درسی و آماده سازی شغلی آنان برای تاسیس مراکز مشاوره برنامه درسی در سراسر کشور باشد و نیز اعطای پروانه پس از طی دوره های کارورزی و جلوگیری از فعالیت موسسات و سازمان های فاقد صلاحیت از جمله اقداماتی است که می تواند به بهبود وضعیت رشته و جامعه کمک کند. در ایران پژوهش های اندکی این حوزه جدید را مورد بررسی و کنکاش قرار داده اند (رودی و فتحی واجارگاه، ۱۳۹۷) که می تواند سرآغازی برای ورود سایر متخصصان و کارشناسان برنامه درسی به این قلمرو جدید باشد.

برنامه درسی آموزش بزرگسالان

آموزش بزرگسالان چه در معنای سنتی آن (یعنی سوادآموزی به بزرگسالان و آموزش روستائیان و افراد ساکن در مناطق تولیدی و کشاورزی برای بهبود معیشت) و چه در معنای جدید آن که آموزش ضمنی نیروی انسانی شاغل در سازمان ها و دستگاهها را نیز در بر می گیرد، حوزه ای است که ظرفیت بسیار مناسبی برای حضور کارشناسان و متخصصان برنامه درسی را دارد. در این زمینه اقدامات چسسته و گریخته ای برای نظریه پردازی و تدوین راهنماهای عملی در حوزه برنامه درسی در آموزش بزرگسالان در جهان^۱ و ایران (ملکی، ۱۳۸۴) صورت گرفته است. بدیهی است آنچه که در ارتباط با اقلیم های جدید برنامه درسی گفته شد جنبه مقدماتی دارد و بررسی های بیشتر می تواند زمینه ها و بسترهای دیگری را نیز معرفی نماید.

بد فهمی ها در قبال بازآرایی و نوبستر سازی برنامه درسی در سرزمین های جدید

بطور کلی همانند هر پدیده جدیدی، پاره ای از بدفهمی ها و سوء تفاهات جدی برای این جنبش جدید در حوزه مطالعات برنامه درسی وجود خواهد داشت. برخی از مهم ترین این موارد بالقوه عبارتند از:

۱. تجاری سازی رشته مطالعات برنامه درسی و سوادگری با آن

¹ Langenbach, 1993; Usher, 1991

به سوی موج سوم در مطالعات برنامه درسی ایران...

۲. غفلت از برنامه درسی در عرصه آموزش و پرورش عمومی و یا نفی و به چالش کشیدن آن (رسالت اخلاقی)
۳. فقدان نگرش تاریخی و بیان اینکه بازآرایی رشته مفهوم جدیدی نیست
۴. ساختارشکنی و در هم نوردیدن مرزهای تعریف شده و مقبول برنامه درسی
۵. فقدان دغدغه برنامه درسی در حوزه ای جدید مورد نظر

دستاوردهای مورد انتظار از جنبش جدید

جنبش بازآرایی رشته در عرصه های جدید می تواند دستاوردهای چندی را به همراه داشته باشد که از جمله مهم ترین آنها عبارتند از:

۱. کاربرد نتایج و دستاوردهای رشته در عرصه ها و قلمروهای جدید و تبلور ارتباط نظر و عمل
۲. نوآوری ها در نظریه ها، روش ها، الگوها و فناوری های برنامه درسی
۳. توسعه مرزهای دانش و تولید فکر در عرصه مطالعات برنامه درسی به عنوان یک حوزه معرفتی
۴. پاسخ به نیازهای فزاینده بر زمین مانده و پاسخ داده نشده در عرصه های مختلف حیات بشری و گروههای مختلف اجتماعی و جلوگیری از ورود سازمان ها و نهادهای سودجو در سطح نظام آموزشی و جامعه در قالب موسسات آماده سازی کنکور و غیره بواسطه عدم حضور متخصصان رشته در این عرصه ها.
۵. زمینه سازی برای اشتغال فارغ التحصیلان رشته از طریق آماده سازی حرفه ای آنان برای عرصه های مورد نیاز در قالب مشاغل مستقل و حرفه ای نظیر آغاز به کار مشاوران برنامه درسی دارای پروانه و تخصص.
۶. تحریک ذائقه جامعه نسبت به مطالبه دانش و یافته های برنامه درسی در قلمروهای جدید نظیر نیازهای خانواده ها.
۷. دامن زدن به مطالعات میان رشته ای بین حوزه مطالعات برنامه درسی و سایر حوزه های معرفتی در راستای تولید محصولات و دانش تلفیقی مورد نیاز.
۸. حضور در محافل علمی بین المللی مطالعات برنامه درسی با استفاده از برداشت ها و تجربیات ایرانی برنامه درسی و کمک به نظریه پردازی و تعمیق رشته در عرصه های جدید.
۹. تاریخ سازی برای رشته برنامه درسی از طریق نشر و بسط جنبش بازآرایی رشته در عرصه های جدید.
۱۰. حرفه ای گرایی در رشته مطالعات برنامه درسی و تخصص محوری در پرداختن به دغدغه ها و مسائل.

در عین حال استفاده از اقدامات و مکانیزهای زیر می تواند جنبش فوق را در ایران تسهیل نماید:

-برگزاری کنفرانس های ادواری به سبک کنفرانس های برگامو در ایالات متحده امریکا برای تبادل نظر و توسعه جنبش جدید.

-انتشار کتب، مقالات و فصلنامه های تخصصی در حوزه ها و قلمرو های جدید.
-تلاش برای تدوین و تصویب رشته های دانشگاهی دارای ماهیت تخصصی برنامه درسی در عرصه های جدید.

-ایجاد سازمان نظام یا کانون کارشناسان برنامه درسی و مصوب سازی آن و تلاش برای آموزش عملی و تجربی فارغ التحصیلان و اعطای پروانه در حوزه های تخصصی برای فعالیت حرفه ای و مستقل در سطح جامعه.

-تشویق نهادی و سازمانی موسسات مرتبط برای تعریف و تصویب مشاغل جدید مرتبط با رشته نظیر مشاور برنامه درسی در دانشگاهها و هماهنگ کننده یا مشاور برنامه درسی در مدارس و مناطق آموزشی.

-برگزاری دوره های تخصصی در عرصه های جدید نظیر دوره های پسا دکترا در دانشگاههای توانمند و دارای شرایط مناسب.

منابع:

قران کریم

رودی، محمد تقی(۱۳۹۷) "تبیین و بررسی جایگاه مشاوره برنامه درسی بعنوان یکی از قلمروهای حوزه مطالعات برنامه درسی. رساله دکتری چاپ نشده. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی.

رودی، محمد تقی و دیگران (۱۳۹۷) مفهوم سازی مشاوره برنامه درسی به عنوان یکی از قلمروهای نوین حوزه مطالعات برنامه درسی. **دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی**، سال ششم، شماره ۱۱، بهار و تابستان ۱۳۹۷

ساکتی، پرویز، (۱۳۷۹). **راهنمای عملی برنامه ریزی درسی**، تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

عارفی، محبوبه، (۱۳۸۴). **برنامه ریزی درسی در آموزش عالی**، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

به سوی موج سوم در مطالعات برنامه درسی ایران...

فتحی واجارگاه، کورش. خراسانی، اباصلت و دوستی حاجی آبادی، هومن (۱۳۹۶). **برنامه درسی محیط کار**. تهران: انتشارات مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.

فتحی واجارگاه، کورش. ۱۳۹۰. **برنامه ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان**. تهران: انتشارات سمت
فتحی واجارگاه، کورش. ۱۳۸۷. **درآمدی بر برنامه ریزی درسی دانشگاهی**. موسسه پژوهش و
برنامه ریزی آموزش عالی.

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۸)، **اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی**، تهران، ایران زمین.
فتحی واجارگاه، کوروش، (۱۳۸۶)، **برنامه درسی به سوی هویت های جدید**، تهران، انتشارات آبیژ.
فتحی واجارگاه، کورش و مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۸) **حدود و ثغور برنامه درسی و آموزش**. **فصلنامه علمی و پژوهشی مدرس**. شماره ۱۲

محسن پور ودیگران (۱۳۹۷) **تبیین پیامدهای ارتقای فرهنگ برنامه ریزی درسی در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی ایران**. **پژوهش در برنامه ریزی درسی**. سال چهارده، دوره دوم، شماره 28 پیاپی زمستان ۱۳۹۷

ملکی، حسن (۱۳۸۴) **مجموعه مقالات برنامه ریزی درسی با گرایش بزرگسالان**. تهران: انتشارات سازمان نهضت سوادآموزی

مؤمنی مهموئی، حسین، (۱۳۸۳). **بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیات علمی دانشگاه های شهید بهشتی و علوم پزشکی شهید بهشتی در برنامه ریزی درسی**، **پایان نامه کارشناسی ارشد**. تهران: دانشگاه شهید بهشتی. دانشکده علوم تربیتی

یادگارزاده، غلامرضا، فتحی واجارگاه، کورش، مهرمحمدی، محمود و عارفی، محبوبه (۱۳۹۳) **مجله پژوهش در نظام های آموزشی ۸ (۲۶) ۱-۳۹**

دیاموند، رابرت (۱۳۸۵) **برنامه ریزی درسی و طراحی درس در آموزش عالی**. ترجمه کورش فتحی واجارگاه. تهران: انتشارات کورش چاپ

وزارت عتف (۱۳۹۶) **گزارش آماری**. تهران. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

وزیری، مزده، (۱۳۷۸). **نظام برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران «ویژگیها و جهت گیریها»**، رساله دکتری **برنامه ریزی درسی چاپ نشده**. تهران: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده، علوم انسانی.

ولف، ریچارد و هیوز، ک (۱۳۹۵) **برنامه ریزی درسی آموزش عالی**. ترجمه کورش فتحی واجارگاه، اسدالله عباسی و محسن چناری. تهران: انتشارات علم استادان

Akker, J.J. ttVanden (2003) Curriculum perspectives: An Introduction. In J. Vanden Aker, W. Kuiper and U. Hameyer (Eds.) Curriculum Landscape and trends. Dordrecht: Kluwer Academic publishers.

ATD (2016) 2016 State of the Industry Report. Available at: <https://www.td.org/insights/atd-releases-2016-state-of-the-industry-report>

Barnett, R. & Coates, K. (2005). A schema. In Engaging the curriculum in higher education

(pp67-69). Berkshire: SRHE & Open University Press.

Bobbitt, F. (1918). The curriculum. Boston: Houghton Mifflin.

Boud, D and Solomon, N.(2001) Work based Learning. Scoeity for Research into Higher Education. Open University Press

Chapman, L.H (1985). Curriculum Development as a Process and Product. Journal of Studies in Art Education. 26(4)206-211

.Biggs, J (2004) Constructing Learning by Aligning Teaching: Constructive Alignment, in,

Teaching for Quality Learning at University. pp11-33. 2nd Edition. Berkshire: SRHE

and Open University Press.

Conrad, F. and Pratt, Anne. "Research on Academic Programs: An Inquiry into an Emergmg Field." In Higher Education: A Handbook of Theory and Research. Volume 2, edited by John C. Siuart. New York: Agathon Press, 1986, pp. 235~273.

Diamond, R.M. (1998) Designing and Assessing Courses and Curricula: A Practical Guide.

San Fransisco: Jossey-Bass.

Dressel, P.L.(1971) College and University Curriculum. McCutchan Publishing Corporation

Hicks, O (2007) Curriculum in higher education in Australia ° Hello?, in Enhancing Higher Education, Theory and Scholarship, Proceedings of the 30th HERDSA Annual Conference [CD-ROM], Adelaide, 8-11 July.

Jackson, P. W. 1992. Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association. Edited by P. W. Jackson, 3° 40. New York: Macmillan.

به سوی موج سوم در مطالعات برنامه درسی ایران...

FathiVajargah, K., (2006). A Model of Experimental Curriculum in Higher Education, Sothern Cross University.

FathiVajargah, K. (2011). Exploring Lived Curriculum in Higher Education (Toward a Conceptual Model) in [Technics Technologies Education Management](#) 6(1):83-91 · January 2011

Fathi-vajargah, K., and MomeniMahmoie, H. (2008). Investigating the Role of Factors Affecting the Participation of Faculty Members in the Academic Planning,Iranian Higher Education, 1 (1): 139-165. [Persian].

Miller, J.L (2014) Living Tensions in Curriculum Studies: Communities Without Consensus in Transitory Times. [Studies in Curriculum Theory Series](#). Rutledge

[Moore](#), D.T (2004) "Curriculum at work: An educational perspective on the workplace as a learning environment", Journal of Workplace Learning, Vol. 16 Issue: 6, pp.325-340, <https://doi.org/10.1108/13665620410550303>

Langenbach, M (1993) Curriculum Models in Adult Education. Krieger Publishing Company.

Pinar, William F., Reynolds, William M., Slattery, Patrick &Taubman, Peter Mass (1995), Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. New York: Peter Lang.

Pinar, W.F. (2015). Educational experience as lived: Knowledge, History, Alterity: The

selected works of William F. Pinar. New York: Rutledge

Pinar, W.F. (1978). The reconceptualization of curriculum studies. Journal of Curriculum

Studies, 10 (3), 205-214.

Oddo, John (2013). "Precontextualization and the Rhetoric of Futurity: Foretelling Colin Powell's U.N. Address on NBC News". Discourse & Communication. 7 (1): 25° 53. [doi:10.1177/1750481312466480](https://doi.org/10.1177/1750481312466480).

Oliva, Peter (1982). Developing the Curriculum. Boston: published by Little,Bropwn.

Walker, Decker F. (2003). Fundamentals of curriculum: passion andprofessionalism. Published by Lawrence Erlbaum Associates,

Schwab,J.J.(1970) The Practical: A Language forCurriculum. National Education Association. Center for the Study of Instruction.

Stark J. S., (1990). Approaches to Assessing Educational Outcomes, Journal of Health Administration Education.

Stark, L., (1988). Affections on Course Planning: Factually and Student Consider Influence and Goals University on Michigan.

Stark, L., (1986). A Conceptual Framework for the Study of Pre-Service Professional Programs in Colleges and University, Journal of higher Education, (57) (3).

Stark, J., Lattuca, R., (1993). Diversity among Disciplines: the Same Goals for All New Directions for Higher Education.

Stark, J., Lattuca, L., (1997). Shaping the College Curriculum Academic Plans in Action, London: Allyn and Bacon.

Stark J., (1997). Program Level Curriculum Planning, Journal of research higher Education. 1997 ° vol, 38 ° no, 1.

Stark, J etal, (1986). A Conceptual Framework for the Study of Profession Programs in Colleges an University, Journal of higher Education, 57 (3).

Toohy, S., (2002). Designing Courses for Higher Education, Buckingham: SRHE and Open University Press.

Toombs, W. & Tierney, W., (1991). Meeting the Mandate: Renewing the College and Departmental Curriculum, ASHE ° ERIC higher Education Report, No.6.

Taba, H. (1962). Curriculum development: Theory and practice. New York: Harcourt, Brace, & World.

Tyler, R. W. (1949) Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago press

Verduin, J.R (1980) Curriculum Building for Adult Learning. Southern Illinois University

Walker, D. (2003). Fundamentals of Curriculum: Passion and Professionalism (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wraga, W. G., & Hlebowitsh, P. S. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and

development in the USA. Journal of Curriculum studies, 35(4), 425-437.

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge based approach.

Journal of Curriculum Studies, 45 (2), 101-118.

به سوی موج سوم در مطالعات برنامه درسی ایران...

Usher, R. (1991) Theory and metatheory in the adult education curriculum, *International Journal of Lifelong Education*, 10:4, 305-315, DOI: [10.1080/0260137910100404](https://doi.org/10.1080/0260137910100404)

Wolf, P and Houghes, J.C (1997) *Curriculum Development in Higher Education: Faculty-Driven Processes and Practices*. UK: Jossey Bass Wiley

