



ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی دوره دکترای برنامه‌ریزی درسی

دکتر غلامرضا یادگارزاده (استادیار مرکز تحقیقات سازمان سنجش آموزش کشور)

Email: yadegarzadeh@gmail.com

دکتر کورش فتحی واجارگاه (استاد دانشگاه شهید بهشتی)

دکتر محمود مهرمحمدی (استاد دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر محبوبه عارفی (دانشیار دانشگاه شهید بهشتی)

چکیده:

برنامه‌درسی در آموزش عالی از نظر مطالعاتی دارای سوابق محدودی است اما بررسی اسناد نشان می‌دهد که همواره در دانشگاهها و مدارس عالی این برنامه‌های درسی بوده‌اند که آموزش را شکل داده‌اند. هر چند مانند برنامه‌درسی در حالت کلی، برای این مفهوم در آموزش عالی نیز تعریف استاندارد وجود ندارد، اما بررسی مستندات مربوطه نشان می‌دهد کلمه‌د برنامه‌درسی نوعاً مجموعه‌ای از دروس در یک دوره تحصیلی یا مجموعه‌ای از دوره‌ها در یک برنامه آموزشی را به ذهن متبادر می‌کند. در نظام آموزش عالی کشورمان برنامه‌های درسی هنوز شکل نگرفته‌اند و آنچه وجود دارد سرفصل‌هایی است که در بهترین حالت بخشی از عنصر محتوا را تشکیل می‌دهند. سرفصل‌های دروس در دوره‌های مختلف تحصیلی توسط شورای عالی برنامه‌ریزی و در سال‌های پس از انقلاب فرهنگی تدوین شده‌اند و در سال‌های بعد بازنگری‌هایی در مورد آنها انجام شده است. هدف پژوهش حاضر ارزشیابی سرفصل دوره دکترای برنامه‌ریزی درسی از نظر متخصصان این حوزه است. روش پژوهش از نوع کیفی (مصاحبه به مثابه روش) و ابزار جمع‌آوری داده مصاحبه‌های نیمه ساختارمند عمیق بوده است. تعداد ۲۰ نفر از افراد دارای تخصص دانشگاهی در حوزه برنامه‌درسی در پژوهش مشارکت داشته‌اند که اساس انتخاب آنها داشتن مدرک تحصیلی حداقل فوق لیسانی در حوزه برنامه‌درسی بوده است. روش تحلیل داده تحلیل محتوای مضمونی (TCA) بوده است. نتایج نشان داد سرفصل دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی و برنامه‌ریزی درسی به صورت عام از حداقل‌های لازم برای یک برنامه‌درسی برخوردار نبوده و از نظر مشارکت کنندگان پژوهش نامطلوب بوده است. بر اساس تحلیل نتایج مصاحبه‌ها، متن سرفصل‌ها قدیمی و فاقد استانداردهای تدوین محتوا است. نتایج در این مورد حاکی از ضعف سرفصل‌های دوره دکترای برنامه‌ریزی درسی عمومی و آموزش عالی است. از طرف دیگر متن سرفصل‌ها نیز با آنچه در بعد جهانی در حوزه برنامه‌درسی می‌گذرد سازگار نیست. هر چند حوزه برنامه‌درسی و رشته برنامه‌درسی (در تمامی گرایش‌ها) دوره رشد و توسعه را می‌گذراند اما بررسی‌ها نشان می‌دهد فارغ‌التحصیلان دوره‌های دکتری آن در بهترین حالت به عنوان عضو هیأت علمی فعالیت می‌کنند و هنوز نتوانسته‌اند در ابعاد حرفه‌ای مشاغل مرتبط را در اختیار بگیرند.

کلمات کلیدی

برنامه‌درسی، دوره دکتری، ارزشیابی برنامه‌درسی، ارزشیابی کیفیت، برنامه‌ریزی درسی



مقدمه و بیان مسأله

برنامه‌دستی که آغاز رسمی آن به سال ۱۹۱۸ و کتاب بابیت باز می‌گردد [۱]. در فاصله نزدیک به یک قرن تبدیل به یکی از حوزه‌های پویای دانش بشری شده به نحوی که تنوع دیدگاهها و ظرفیت پژوهشی و علمی آن بسیاری را در حوزه تعلیم و تربیت تحت تأثیر قرار داده است [۲]. هر چند مفهوم برنامه‌دستی در متون قدیمی کاربرد داشته است [۳] اما شروع آن به عنوان یک حوزه علمی به اوایل قرن بیستم باز می‌گردد. نگاهی به مدخل‌های عبارت برنامه‌دستی^۱ در نمایه‌های حوزه علوم تربیتی دو نوع نوشته را نشان می‌دهد، که یکی بسیار گسترده و یکی بسیار محدود است. در بخش محدود، مطالب صرفاً مربوط به اجرا و یا ارزشیابی برنامه‌های درسی است. بخش گسترده با موضوعاتی مانند نظریه‌ها یا اصول برنامه‌ریزی درسی، دیدگاه‌های برنامه‌دستی در بعد کلان و برنامه‌دستی به عنوان یک حوزه علمی سروکار دارد [۱].

برنامه‌دستی از زمان شکل‌گیری با موضوع تعریف درگیر بوده و نمی‌توان تعریفی یافت که مورد اجماع همه باشد. با این وجود هر تعریفی که از برنامه‌دستی داشته باشیم و از هر زاویه‌ای که به آن بنگریم این موضوع که برنامه‌دستی بخش پویا و در حال تحول دانش بشری است غیر قابل انکار بوده و همانطور که پاپنار (۲۰۱۰) می‌گوید: با مشارکت ما دائماً در حال تغییر و کامل شدن است [۴]. جکسون (۱۹۹۲) می‌گوید: "مرور دیدگاه‌های اثرگذار در برنامه‌دستی (مانند دیویی، شواب، بابیت، تایلر، آیزنر و ...) حاکی از این است که برنامه‌دستی به عنوان یک حوزه تخصصی و حرفه‌ای نیازمند بازاندیشی، توسعه نظری و تکمیل شدن است" (ص ۶) [۱].

برنامه‌ریزی درسی و بعدها برنامه‌دستی به عنوان یکی از حوزه‌های دانش بشری، بعد از جنگ جهانی دوم به سرعت گسترش یافت به طوری که امروزه ما شاهد ایجاد شرایط تشعب و حرفه‌ای شدن و حتی شکل‌گیری تشکلهای سازمانی در این حوزه هستیم. به عنوان مثال برنامه‌دستی آموزش عالی در چند سال گذشته توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده است. با گسترش دامنه عمل در حوزه تعلیم و تربیت (عمومی و عالی)، تخصصی شدن حیطه‌های کاری، انباشت دانش نظری، تغییر انتظارات و شکل‌گیری گرایش‌ها و زیر رشته‌ها، ضرورت نگاه حرفه‌ای به افراد درگیر در حوزه تعلیم و تربیت و به تبع آن برنامه‌دستی به شدت احساس شد. از این رو از دوره‌های تحصیلی برنامه‌دستی در سطوح تکمیلی انتظار می‌رفت کسانی را تربیت کند که از کیفیت و شایستگی لازم برخوردار باشند. این مهم محقق نمی‌شود مگر در سایه برنامه‌دستی باکیفیت و منسجم.

اگر برنامه‌دستی را شامل عناصری مانند "منطق، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، منابع یادگیری، گروه‌بندی، مکان یادگیری، زمان و سنجش" [۵] بدانیم پی خواهیم برد که فرایند طراحی، اجرا، ارزشیابی و هدایت برنامه‌های درسی بسیار دشوار و مستلزم مشارکت همه‌جانبه افراد متخصص و آموزش دیده است. در واقع برنامه‌دستی رکن اساسی هر سیستم آموزشی را تشکیل می‌دهد و استفاده از افراد حرفه‌ای که مسئولیت و جایگاه خود را بشناسند بسیار ضروری است. در این میان نقش متخصصان برنامه‌دستی به دلیل اشراف بر مسائل نظری و عملی بسیار برجسته خواهد بود. واکر (۲۰۰۳) می‌گوید: متخصصان برنامه‌دستی باید برای هر گونه اتفاق پیش بینی نشده در برنامه‌دستی آماده باشند؛ آنها باید:

- "به فرایند برنامه‌ریزی درسی اشراف داشته و محوریت یادگیری در برنامه‌دستی را درک کرده باشند؛
- توانایی جلب توافق بین یاران آموزشی^۲ را داشته باشند؛
- توانایی سازماندهی کار تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی را داشته باشند؛

^۱ . Curriculum
^۲ . Stakeholders



- به منابع تخصصی در حوزه برنامه درسی اشراف داشته باشند؛
- کار مشارکتی قلب تدوین برنامه درسی است و این کار مستلزم اشراف و اعتقاد به کار تیمی است" (ص ۲۲) [۶].

با توجه به شرایط در حال رشد آموزش عالی و تربیت دانشجویان دکتری در دو گرایش عمومی و عالی و ضرورت شکل‌گیری عنوان شغلی متخصص برنامه درسی در نظام آموزشی (عمومی و عالی)، ارزشیابی برنامه درسی که از طریق آن متخصص برنامه درسی تربیت می‌شود می‌تواند کمک شایانی به افزایش کیفیت دانش‌آموختگان و تربیت متخصص به عنوان اثرگذارترین فرد در توسعه نظری، اجرا، ارزشیابی و موفقیت برنامه‌های درسی را مورد کاوش دقیق قرار دهد. مهم‌ترین مزیت این کار زمینه‌سازی برای پرداختن به ابعاد مختلف برنامه درسی و رواج تخصص‌گرایی است. سرفصل دوره دکتری برنامه درسی تا چه حد با وظایف، تکالیف و شایستگی‌های حرفه‌ای متخصصان برنامه درسی تطابق دارد؟

روش تحقیق

در پژوهش حاضر رویکرد اصلی مد نظر قرار گرفته کیفی است و از روش مصاحبه استفاده شده است. مصاحبه در بسیاری از متون روش تحقیق کیفی هم به عنوان ابزار و هم به عنوان روش مطرح است. کیگان (۲۰۰۹) می‌گوید "در مواقعی که از مصاحبه برای جمع‌آوری داده و اطلاعات پیش‌نیاز استفاده می‌شود می‌توان آن را یک خرده روش دانست" (ص ۷۴) [۷]. ویلیس نیز معتقد است "مصاحبه در اکثر روش‌های کیفی مورد استفاده قرار می‌گیرد و به دلیل حجم بسیار بالای اطلاعاتی که تولید می‌کند می‌تواند خودش یک روش محسوب شود". سایدمن (۲۰۰۶) در کتاب "مصاحبه به عنوان یک روش کیفی" تأکید می‌کند که مصاحبه یک گفتگوی ساده بین دو نفر نیست بلکه روشی است که از آن می‌توان برای حل مسأله، پژوهش و پاسخ به پرسش‌های پژوهشی استفاده کرد. با توجه به آنچه گفته شد و برای فراهم کردن اطلاعات مورد نیاز پژوهش مصاحبه به عنوان یک روش مورد استفاده قرار گرفته است [۸]. در مصاحبه به عنوان روش ابتدا اهداف تعیین شده و سپس بررسی‌های لازم در خصوص موضوع و شکل‌گیری چارچوب آن انجام می‌گیرد و به دنبال آن فرم جمع‌آوری داده تدوین و سپس مراحل اجرا و تحلیل انجام می‌شود.

در پژوهش کیفی نمونه مورد مطالعه یا مشارکت‌کنندگان را اطلاع‌رسان یا اطلاع‌دهنده می‌گویند، زیرا محقق آنها را افرادی آگاه و دارای شناخت نسبت به زمینه‌های مورد بررسی می‌داند [۹]. از این رو نمونه‌ها با هدف کسب دانش عمیق، متمرکز و با جزئیات زیاد از بین کسانی که این پدیده را تجربه کرده‌اند و می‌توانند اطلاعات زیادی در اختیار محقق بگذارند انتخاب می‌شوند. با توجه به تمرکز این پژوهش بر کیفیت برنامه درسی روش نمونه‌گیری از موارد ویژه^۱ به کار برده شده است. در این روش افرادی برای مطالعه انتخاب می‌شوند که بیشترین اطلاعات را در مورد موضوع مورد مطالعه داشته باشند و بتوانند محقق را در روشن کردن ابعاد مختلف مسأله کمک کنند [۱۰]. همچنین در این پژوهش برای پی بردن به اشباع نظری از روش فونتانلا و همکاران (۲۰۱۱) استفاده شده است [۱۱]. در این روش مضامین مورد اشاره هر مصاحبه شونده در قالب یک جدول دو بعدی آورده می‌شود و اگر در مصاحبه مضمونی به مضامین قبلی اضافه نشود کار متوقف می‌شود.

با توجه به ماهیت موضوع و طرح تحقیق از مصاحبه نیمه‌ساختارمند برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شده است. در پژوهش‌های کیفی به دلیل اینکه ممکن است در مواردی پژوهشگر چارچوب و ساختار از پیش تعیین شده

¹ . Critical case sampling



برای مصاحبه را نادیده بگیرد مصاحبه‌های نیمه ساختارمند مفیدتر هستند [۱۲]. برای تحلیل داده و اطلاعات از تحلیل محتوای مضمونی استفاده شده است. تحلیل مضمون روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است [۱۳]. تحلیل مضمون روشی است که هم برای بیان واقعیت و هم برای تبیین آن به کار می‌رود [۱۴]. هر چند بسیاری معتقدند که تحلیل مضمون برای شناخت شبکه ارتباطی مضامین و استخراج الگو مناسب است اما این روش ابزاری مناسب برای معنی دادن به داده‌ها، استخراج طبقات و مقوله‌های اصلی و تشکیل ساختار سلسله مراتبی است [۱۵].

یافته‌ها

سرفصل دوره دکتری برنامه درسی تا چه حد با وظایف، تکالیف و شایستگی‌های حرفه‌ای متخصصان برنامه درسی تطابق دارد؟

برای پاسخ به پرسش بالا سرفصل مربوط به دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی و برنامه‌ریزی درسی با کمک مصاحبه شوندگان مورد بررسی قرار گرفت که خلاصه نظرات آنها در مورد سرفصل‌های مذکور در ادامه آمده است:

جدول ۱: نظرات مصاحبه شوندگان در مورد سرفصل دکتری برنامه درسی

مضمون	مقوله اصلی	
<ul style="list-style-type: none"> - ورودی‌های این رشته دارای ضعف نظری هستند - برخی بدون آشنایی وارد این حوزه می‌شوند - ورودی‌های این رشته تعلیم و تربیت را درک نکرده‌اند - ورودی‌ها معمولاً از یک رشته (مانند علوم تربیتی) هستند^۱ - دانشجویان با نقص الگوی یادگیری وارد می‌شوند 	ورودی	سرفصل دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی
<ul style="list-style-type: none"> - متون درسی پیش‌بینی شده تنوع ندارد - به دلیل نقص سرفصل اساتید به آن وفادار نیستند - سرفصل با نیازهای روز ناهماهنگ است - تمام برنامه درسی در کتاب خلاصه شده است - سرفصل ضعیف و معیوب است - بر مباحث نظری و پراکنده تمرکز دارد - سرفصل فاقد رویکردی روشن در بحث اهداف است - کار عملی در آن پیش‌بینی نشده است - اصول برنامه‌ریزی درسی برای تدوین سرفصل رعایت نشده است - بر مهارت‌های مدرسی تمرکز دارد - با انتظارات جدید از دانش‌آموختگان ناهماهنگ است - همانند سرفصل‌های سایر رشته‌ها است - واحدهای درسی پیش‌بینی شده با نیاز جامعه هماهنگ نیست 	متن سرفصل	

^۱ . در چند سال اخیر ورود دانشجو از سایر رشته‌ها نیز رواج یافته است.



<ul style="list-style-type: none"> - گنگ و نامشخص است - تمرکز بر برنامه درسی ندارد 		
<ul style="list-style-type: none"> - آموزش در دوره دکترای برنامه‌ریزی نامطلوب است - آموزش، برنامه درسی، استاد و امکانات هماهنگ نیستند - فضای حرکت از نظر به عمل فراهم نیست - آموزش‌های دوره دکتری هدف روشنی ندارند - کتاب‌محوری غلبه کامل دارد - اجرای دوره نقش کلیدی در موفقیت افراد ندارد - آموزش‌ها در دوره دکتری فاقد کیفیت است - دوره دکتری در آماده کردن دانش‌آموختگان ناتوان است - ساختار دوره دکتری قدیمی و دارای نقص است - بین نیاز و آموزش تناسب وجود ندارد - دانش کسب شده سطحی و غیر کاربردی است - مشکلات ناشی از آموزش علوم انسانی بر دوره دکتری سایه انداخته است - دوره دکتری تحت تأثیر کارکرد ناقص سیستم آموزش عالی قرار دارد - تمرکز بر توسعه کمی باعث عدم توجه به کیفیت شده است - نقش استادان فقط به انتقال دانش محدود شده است - دروهای تکمیلی فاقد هدف روشن و مشخصی هستند 	فرایند اجرایی	
<ul style="list-style-type: none"> - خروجی‌های حاصل از سرفصل^۱: - مدرس و معلمان متوسط - پژوهشگران دارای دانش و مهارت پایین - فارغ‌التحصیلان کم کیفیت و در مواردی بی کیفیت - دانش‌آموختگان فاقد آگاهی عمیق نسبت به رشته - دانش‌آموخته ناآگاه نسبت به هویت بومی و هویت رشته‌ای - فارغ‌التحصیلانی که به رشته برنامه درسی اعتقاد راسخ ندارند - دارای درک ناقص از برنامه درسی - ناآشنا با متون کلاسیک برنامه درسی - فاقد دانش و توان حل مسأله - دارای آموخته‌های خام و در مواردی بی ارتباط با هم - ناتوان در هم‌وردی مقابل برنامه‌ریزان تجربی 	برونداد	
<ul style="list-style-type: none"> - مطالعه گسترده حول موضوع - واحدهای درسی مرتبط 	انتظارات و بایدها	

^۱. لازم به ذکر است مضامین ذیل این مقوله فضای کلی حاکم بر بروندهای رشته برنامه درسی را نشان می‌دهد و حاصل نظر مصاحبه‌شوندگان است.



<ul style="list-style-type: none"> - کسب تجربه کنار استاد - دادن حق انتخاب به دانشجو - توسعه مراکز کارایی نیروی انسانی - حضور در نظام تصمیم‌سازی - حرکت از تمرکز به سمت عدم تمرکز و زمینه‌سازی برای برای رشد حرفه‌ای - ایجاد تقاضا برای دانش‌آموختگان - زمینه‌سازی برای تحول - نیاز مبرم به کارآموزی - الزام ترکیب دانش نظر و کاربرد در عمل - تناسب برنامه با الزامات درون و بیرون سیستم - انتظار کار عملی - بازخوانی شایستگی‌های دانش‌آموختگان - حرفه‌ای شدن آموزش در دوره دکتری - تقویت زمینه‌های حرفه‌ای شدن - نیاز به مرکز منابع و اسناد برنامه درسی و یا مراکز تحقیق و توسعه - نیاز به مدرسه آموزشی - آموزش نقد و نقادی - کارآموزی با کمک تجارب مستند - تغییر در سیستم برنامه‌ریزی درسی 		
--	--	--

اطلاعات جدول فوق نشان می‌دهد که سرفصل‌های دوره دکترای برنامه‌ریزی درسی و برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی با سرفصل مطلوب فاصله زیادی دارد و حتی با "تلقی حداقلی از برنامه درسی" سرفصل مناسبی نیست. همانطور که مشاهده می‌شود پنج مقوله "ورودی، متن سرفصل، فرایند اجرایی، برون‌داد و انتظارات و بایدها" در این سؤال پژوهشی به دست آمده است که هر یک از مقوله‌ها دارای مضامین خاص خود هستند. نکته قابل توجه در جدول فوق این است که تقریباً هیچ نطقه قوتی برای سرفصل دوره دکتری وجود ندارد و تمامی موارد بر ضعف سرفصل از یک طرف و ضعف در دوره دکترای برنامه‌ریزی درسی از طرف دیگر اشاره دارد.

سرفصل‌ها بخش کوچکی از فرایند تربیت نیروی انسانی هستند و هر چند می‌توانند اثرات بسیاری بر کیفیت یک دوره داشته باشند اما بسترهای اجرای سرفصل، فرایندهای آموزشی، ساختار و امکانات کالبدی و نیروی انسانی نیز دارای اهمیت زیادی هستند.

نظر یکی از مشارکت‌کنندگان در این مورد به شرح زیر است:

به جد معتقدم برنامه درسی که بر اساس آن دانشجوی دکتری و فوق لیسانس تربیت می‌شود خیلی مطلوب نیست و مناسب حداقل سه دهه قبل است. نکات اصلی برنامه درسی که می‌خواهد برنامه‌ریز درسی تربیت کند خودش در فشار سیستم تربیتی گرفتار است و نمی‌تواند مطلوب‌های برنامه‌درسی را داشته باشد. در واقع این برنامه با اصول برنامه‌ریزی درسی نوین هماهنگی ندارد. در ایران برنامه را یکی می‌نویسد، یکی محتوا را تهیه می‌کند و یکی هم اجرا می‌کند که هیچ کدام یکدیگر را نمی‌شناسند. در واقع اگر سند برنامه به خوبی هم نوشته شود ممکن است هیچ وقت اجرایی نشود. رئیس دانشگاه، معاون آموزشی، رسالت‌های دانشگاه، تغییرات پی‌درپی و دهها متغیر دیگر می‌توانند برنامه را تحت تأثیر قرار دهند.



بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این مطالعه نشان داد سرفصل دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی و برنامه‌ریزی درسی به صورت عام از حداقل‌های لازم برای یک برنامه درسی برخوردار نبوده و از نظر مشارکت کنندگان پژوهش نامطلوب بوده است. هر چند حوزه برنامه درسی و رشته برنامه درسی (در تمامی گرایش‌ها) دوره رشد و توسعه را می‌گذراند اما بررسی‌ها نشان می‌دهد فارغ‌التحصیلان دوره‌های دکتری آن در بهترین حالت به عنوان عضو هیأت علمی فعالیت می‌کنند و هنوز نتوانسته‌اند در ابعاد حرفه‌ای مشاغل مرتبط را در اختیار بگیرند. بررسی‌های موسی‌پور و شعبانی (۱۳۸۶) [۱۶] و میرزاحمدی (۱۳۸۹) [۱۷] نیز حاکی از وضعیت نامطلوب دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی است. همانطور که سادلک (۲۰۰۴) می‌گوید فضای کار دانشجوی دکتری بر سه محور زیر سوار است اما ردی از این موارد در سرفصل‌ها مشاهده نمی‌شود:

- بازنمایی و حل یک مسأله،
- تولید دانش در یک رشته علمی،
- توانایی پژوهش مستقل در حوزه علمی مورد نظر [۱۸].

از طرف دیگر بررسی سوابق پژوهشی در کشورهای مختلف و در خصوص دوره‌های دکتری نشان می‌دهد دوره‌های دکترای تخصصی عموماً دارای دو هدف مشخص هستند: آموزش و پژوهش [۱۹]. بر این اساس دوره دکتری برنامه درسی (عمومی و آموزش عالی) نیازمند بازنگری جدی و تطابق با اهداف و اسناد بالادستی، الزامات رشته و استانداردهای بین‌المللی است. پوول (۲۰۱۱) می‌گوید به صورت معمول پیش‌بینی می‌شود افراد دارای مدرک دکتری قادر باشند:

- به عنوان یک متخصص درباره مسائلی که اغلب فاقد داده کافی است، قضاوت کنند. توانایی برقراری ارتباط (با متخصصان و افراد عادی) و نتیجه‌گیری از ایده‌ها را داشته باشند.
- پژوهش‌های بنیادی، کاربردی و توسعه‌ای را با به‌کار بردن روش‌ها، ایده‌ها و رویکردهای جدید انجام دهند.
- مهارت کافی و قابل انتقال برای مسئولیت‌های حرفه‌ای و ابتکار عمل در شرایط پیچیده و غیر قابل پیش‌بینی داشته باشند [۲۰].

حال سؤال این است که فارغ‌التحصیلان دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی تا چه حد این ویژگی‌ها را دارند؟ بررسی نظرات مشارکت کنندگان نشان می‌دهد که وضعیت دانش‌آموختگان این رشته مطلوب نیست و مشکلات بسیار زیادی در این زمینه وجود دارد. بیانیه سالزبورگ تأکید می‌کند: "آموزش در دوره دکتری یک مؤلفه کانونی دارد و آن پیشرفت دانش از طریق انجام یک پژوهش است. در عین حال باید نیاز بازار کار را که گسترده‌تر از نیازهای آکادمیک است برآورده سازد" [۱۹]. تحقق آنچه در بیانیه فوق آمده نیازمند تغییر نگاه به دوره‌های دکتری، فاصله گرفتن از نگاه سنتی و بازنگری اهداف مورد نظر است که به دنبال خود تغییر برنامه‌های درسی و فرایند اجرایی را همراه خواهد داشت. برای اصلاح دوره‌های دکتری همانطور که عطافر و همکاران (۱۳۸۵) تأکید کرده‌اند باید هم از نظر اهداف و هم از نظر فرایندها مورد بازنگری قرار گیرند تا بتواند الزامات و نیازها را برآورده سازد [۲۱]. یکی از مشکلاتی که مشارکت کنندگان در این پژوهش به آن اشاره داشتند فراهم نبودن زمینه رشد حرفه‌ای برای فارغ‌التحصیلان دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی است. این موضوع نیازمحور نبودن، کامل نبودن و نقص جدی در محتوای سرفصل و برنامه



درسی را می‌رساند که افراد پس از فارغ‌التحصیلی نمی‌توانند مسیر شغلی مناسبی را دنبال کنند. بر این اساس بازنگری جدی در اهداف، برنامه‌ها، فرایندها و نیازمحوور کردن دوره‌های دکتری ضرورتی است و هر چه زودتر باید در دستور کار قرار گیرد.

منابع و مراجع

1. Jackson, P. W. Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. In: *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*, edited by Philip W. Jackson, 3-40. New York: Macmillan Pub. Co (1992).
2. Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. Understanding curriculum. *New York: Peter Lang, 91*, 25-41. (2008).
3. Marsh, C. J., & Willis, G. *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill (2007).
4. Pinar, W. F. Currere. In: *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Edited by Kridel, Craig, SAGE Publications(2010).
5. Akker, van den. Jan. Curriculum Perspectives: an Introduction, In: *Curriculum landscape and trends*. edited by J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, (2003).
6. Walker, D. F. *Fundamentals of curriculum: passion and professionalism*. published by Lawrence Erlbaum Associates. (2003),
7. Keegan, S. *Qualitative research: Good decision making through understanding people, cultures and markets*. Kogan Page Publishers. (2009).
8. Seidman, I. *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press, (2012..
۹. محمدی، بیوک، درآمدی بر روش تحقیق کیفی، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی (۱۳۹۰).
10. Patton, M. Q. *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd ed. ed. London: SAGE, (2002).
۱۱. رنجبر، هادی و همکاران، نمونه‌گیری در پژوهش‌های کیفی: راهنمایی برای شروع، *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش*، سال دهم، شماره ۳، ۲۵۰-۲۳۸ (۱۳۹۱).
12. Hancock, B., Windridge, K., and Ockleford, E. *An Introduction to Qualitative Research*. The NIHR RDS EM/YH; (2007) [Internet].
13. Braun, V., & Clarke, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101,(2006).
14. Frost, N. *Qualitative research methods in psychology: from core to combined approaches*. McGraw-Hill International. (2011).
15. Firmin, M. W. Them. In *the SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, edited by Given, L.M, Published by SAGE. (2008).
۱۶. موسی‌پور، نعمت‌الله و شعبانی ورکی، بختیار. *ارزشیابی برنامه‌درسی مقطع دکتری رشته‌های علوم تربیتی در ایران*، در: محمد مهدی فرقانی (ویراستار)، *مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی ایران*، جلد دوم، چاپ اول، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی، ص ۴۸۱-۴۹۷ (۱۳۷۶).



۱۷. میرزامحمدی، محمدحسن. بررسی مقایسه‌ای برنامه‌دوگانه دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی در ایران با چند دانشگاه خارجی، مجموعه مقالات کنگره ملی علوم انسانی؛ وضعیت امروز، چشم‌انداز فردا، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (۱۳۸۹).

18. Sadlak, J. *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*. UNESCO: Studies on Higher Education. (2004).

19. Buckley, F. and et all. *Doctoral Competencies and Graduate Research Education: Focus and Fit with the Knowledge Economy? Innovation and Knowledge (LInK) Research Centre* (2009). <http://www.link.dcu.ie/publications/workingpaperseries/>

20. Poole, B. Notes on the emergence of EdD (Doctor of Education) programmes in the United Kingdom. *Journal of the NUS Teaching Academy*, 1 (1), 44-53. (2011).

۲۱. عطا‌فر، علی و همکاران، نقش دوره دکتری تخصصی در شناسایی راهکارهای اجرایی به منظور پیشبرد اهداف توسعه‌مبتنی بر دانایی، اولین همایش تأملی بر دوره‌های دکتری در ایران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۸۵).