Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.21 (11); 2023, 1-8

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال یازدهم، شمارهٔ ۲۱، بهار و تابستان ۱۴۰۲، ۸-۱

سرمقاله؛اصول طرح پژوهش در برنامه درسی: دقت، مرتبط بودن و مشارکت

حوزه مطالعات برنامه درسی در ایران، از طرفی به بلوغ رسیده و در آموزش‌عالی، منزلت یافته‌است و ازطرف دیگر، جای این نگرانی است که به‌بحران هویتی دچارشود و تبدیل به‌ظرفی گردد که بیش از آن‌که دغدغه حل مسائل واقعی جامعه ایران را داشته‌باشد، پذیرای انواع ابداع‌های نظریِ جهانی در این حوزه و البته با انتخاب معادل‌هایی به‌غایت سلیقه‌ای برای آنها شود. اینِ نگرانی محدود به‌ایران نیست و درجهان نیز نگرانی‌های جدی بر سر تأثیر یافته‌های پژوهشی در علوم‌تربیتی و به‌ویژه برنامه درسی، بر بهبود وضعیت آموزشی و تدریس و یادگیری، در حال شدت‌گرفتن است. یکی از علت‌های اصلی این نگرانی، ناکامیِ یافته‌های پژوهشی در رویارویی با چالش‌های واقعی آموزش عمومی و عالی در جهان است. برای نمونه، دانشجویان تحصیلات تکمیلی به تولید پایان‌نامه و رساله در ارتباط با تدوین نظری برنامه‌های درسیِ مناسب برای آموزش صلح و شهروندی و تفکر انتقادی و خشونت‌پرهیزی و عدالت و نپذیرفتن آنچه که به‌آن باور ندارند و تبعیض جنسیتی و نظایر آن هستند. مجله‌های علمی پژوهشی هم به انتشار مقاله‌هایی می‌پردازند که مبتنی بر این یافته‌ها هستند. درحالی که جهان ناظر است که این مفاهیم عالی و متعالی، بیشتر و بیشتر از صحنه آموزش عمومی و عالی رنگ‌باخته‌اند و دنیایِ عمل، ناتوان از به‌کارگیری این نتایج نظری است. انتظار می‌رود که درچنین شرایطی، جامعه علمی به ارزیابی تولیدهای نظری خود و میزان اثرگذاری آنها بر واقعیت عمل همت‌گمارد و بپرسد که مشکل در کجاست؟ تا کجا و تا کِی، قراراست که این مسیر، بدون نقد و بازبینی پیموده‌شود و درحقیقت، هرکس کار خود را بکند؟ مگر می‌شود که «سوارهٔ نظر» از خود نپرسد که «به‌کجا چنین شتابان» و «پیادهٔ عمل»، ناامید از این‌همه تبیین و طراحی و چارچوب و مدل و الگوی نظری، در تلاش برای رویارویی بهینه با چالش‌های روزانه باشد و تنها و خسته، اگر راه‌حل بهینه نیافت، به‌این بسنده کند که هزینه مشکلات را کاهش‌دهد و تنها امیدوار باشد که بتواند مسئله امروز را حل یا کنترل‌کند و خود را قانع کند که «چو فردا شود، فکر فردا کنیم»! متخصصان برنامه درسی چه مسئولیتی دربرابر این زیستِ روزانه و پرتنشِ آموزش واقعی دارند و بیش از انتظار حضور در هرعرصه‌ای که به‌نوعی با «برنامه» و «درس» و «آموزش» و «پرورش» مربوط است، عمیق‌تر بیندیشند که چرا نتوانسته‌اند از دانش تخصصی خود، به‌نفع ارتقای آموزش‌های مدرسه‌ای و دانشگاهی بهره بگیرند.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

برنامه درسی حوزه‌ای است که بخش عمده‌ای از توسعه آن، برآمده از واقعیت بوده و هست. به‌عنوان مثال، زمانی که دنیا با بحران همه‌گیری کووید-۱۹ مواجه و درحقیقت غافلگیرشد، مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها تعطیل شدند و نظم موجود به‌هم‌ریخت. معادله‌ها تغییرکردند و بسیاری از «بایدها» و «نبایدها»ی مبتنی بر یافته‌های نظری و تمرین‌های عملی، زیرورو شدند. یکی از بارزترین تغییرها، نادیده‌گرفتن محدودیت‌هایی بود که درباره سن کودک برای ورود به‌دنیای تکنولوژی و نوع استفاده از آن در مدرسه، وجودداشت. این تغییر، ضرورت بازنگری و گاهی دگرگونی در نقش مدیر و معلم و خانواده و برنامه درسی و محتوا و ارزشیابی و همه و همه را ایجادکرد. حتی معنا و مفهوم «حریم خصوصی» و «انضباط» در کلاس درس به‌معنای سنتی آن، ارتباط بین یاددهنده و یادگیرنده و حتی واژگانی که برای گفت‌وگو بینشان رایج بود، دستخوش تغییر چشمگیرشده‌است. این‌ها درحالی‌است که جامعهٔ پژوهشی برنامه درسی، همچنان سرگرم کلنجاررفتن با مباحث فرازمینی و بریده از واقعیت و بیگانه با مسائل و مشکلات آموزشی است و تقریباً نقشی حاشیه‌ای در بهبود آموزش ایفا نموده‌اند.

برای نمونه، از زمانی که دانشگاه فرهنگیان تأسیس شده‌است، چندین و چند مجله علمی-پژوهشی راه‌اندازی شده‌اند تا جنبه‌های گوناگون آموزش معلمان را، ازجمله برنامه‌های درسی و روش‌های آموزشی و آموزش تفکرانتقادی و تأثیر درس‌پژوهی و اقدام‌پژوهی و روایت‌پژوهی و انواع «پژوهی»ها، مورد نقد و بررسی قرارگیرند و مقاله-های به‌اصطلاح «مستخرج» از رسالهٔ متخصصانِ مطالعات برنامه درسی، در آنها چاپ شود. طُرفه آن‌که با وجود انبوه یافته‌های پژوهشی، وضعیت آموزشی در این دانشگاه، بهبود نسبی هم نیافته‌است، زیرا دانشگاه‌ها در ایران، شرایط وجودی خود را که استقلال آموزشی و تدوین برنامه‌های درسی و تبیین سیاست‌گذاری‌های پژوهشی و ارتباط با جهان توسعه‌یافته و ده‌ها مورد دیگر را از دست داده‌اند. در این میان، دانشگاه تازه-تأسیس فرهنگیان که در اساس‌نامه‌اش «مأموریت-محور» نامیده شده و در اظهارات مسئولانش، دائم بر «تراز»بودن ورودی‌ها و خروجی‌هایش با قرائت خاصی از ایدئولوژیِ حاکمیتی تأکیدشده، موقعیت بازهم خاص‌تری دارد و معلوم نیست که چگونه می‌تواند پذیرای یافته‌های پژوهشیِ بی‌اعتنا به دنیای واقعی باشد؟ دانشگاهی که تعداد استادانش نسبت به دانشجویانش با عرف آموزش عالی حتی نزدیکی هم ندارد، درس‌های اجباری و غیرتخصصی‌اش زیاد و غیرمرتبط با آموزش‌های موضوعی است و ده‌ها و ده‌ها «باید»هایی که چون پیچک، بر تاروپود برنامه‌های درسی و آموزشی آن پیچیده شده‌است، چه تناسبی با موضوع‌های پژوهشیِ انتخاب‌شده برای رویارویی با

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

چالش‌های جدی این دانشگاه دارد ؟ این پژوهش‌ها تا چه‌اندازه از روش‌شناسیِ قابل دفاع برخوردارند؟ مخاطب بین‌المللی یافته‌های ما چه کسانی هستند؟

دراین‌حال، وزارت عتف بدون توجه به‌واقعیت‌های جهانی و ایجاد زیرساخت‌های مناسب، نهادهای وابسته به‌خود از جمله مجله‌های علمی-پژوهشی و استادان را تشویق به ایجاد ارتباط‌های بین‌المللی ازطریق امتیازهای صرفاً کمّی می‌کند. نمونهٔ این تلاش را در یک جلسه مجازی که با سردبیران نشریات علمی انجمن مطالعات برنامه درسی برگزارشد، شنیدم. درآن جلسه، راجع‌به امکان‌سنجی برای تأسیس مجله‌ای جدید و بررسی راهکارهای عملی برای بین‌المللی‌شدن مجلات و ارتقای مرتبه آنها بحث‌شد. بیشتر پیشنهادهایی که مطرح‌شدند، بر اساس آیین‌نامه‌هایی است که وزارت علوم تحقیقات و فناوری برای ارتقای مرتبه مجله‌های علمی-پژوهشی تصویب کرده که همگی، کمّی و اجرایی و با تأسف سطحی و به‌دور از اصالت پژوهشی است. در این آیین‌نامه‌ها، ارتقای رتبه مجله‌ها به انتشار به‌موقع، تعداد ارجاع‌ها، داشتن عضو هیئت-تحریریه در خارج از ایران، ضریب تأثیر، تنوع نمایه‌شدن‌ها و دیده‌شدن در سطح بین-المللی بستگی دارد. ولی توضیح داده‌نشده که کیفیت مقاله‌ها، چگونه بررسی می‌شود؟ به‌غیر از نویسنده(گان) و دانشجویانشان، چه کسانی و با چه تعدادی به یک مقاله ارجاع می‌دهند؟ در کدام‌یک از سیاست‌گذاری‌های کلان کشور، از دستاوردهای ارائه شده در مقاله‌های مجله‌های علمی-پژوهشی استفاده شده‌است؟ آن مقاله‌ها برای کدام مسئله واقعی کشور راه‌حل عملی ارائه داده‌اند؟ تا کجا پژوهشگران و مجله‌ها، به‌دور از درنظرگرفتن محدودیت‌های تحمیل‌شده بر آنها، قادر به بیان واقعیت‌های برآمده از پژوهش‌های خوب طراحی‌شده و بدون دستکاری هستند؟ چرا برای کسی که باوجود تحصیلات عالی، فضای کاری را در ایران نامطلوب دیده یا امکان کارکردن از او سلب-شده و به‌اجبار یا به‌اختیار مهاجرت کرده، با عضویتش در هیئت‌تحریریه یک نشریه داخلی، برای آن مجله امتیازآور می‌شود؟ چاپ و انتشار مجله‌ها با پرداخت «بخور و نمیر» وزارت عتف، امکان‌پذیر نیست و بدین‌سبب، به مجله‌ها مجوز داده‌شده (توصیه-شده) که مقدار قابل توجهی از نویسندگان پول دریافت شود که سؤال این است که آیا برای مجله‌های معتبر و در جهانی که تمنای ارتباط با آن را داریم، چنین امری مرسوم بوده‌است[1]؟ چگونه در یک نظام دولتیِ متمرکز، از مجله‌ها انتظار می‌رود که بدون

[1] تعداد زیادی از دانشجویان تحصیلات تکمیلی به‌همراهی استادان راهنمایشان، مقاله‌های خود را در مجله‌های پولی به‌اصطلاح بین‌المللی چاپ می‌کنند. درواقع دانشجویان توسط بعضی دانشگاه‌ها و استادها به گروگان گرفته‌شده‌اند تا تعداد بیشتری مقاله در هر کجا که زبانش انگلیسی باشد،چاپ کنند که مصداق برده‌داری مدرن است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

حمایت مالی، توسط مؤسسه‌های تجاری جهانی نمایه شوند؟ چرا از طرف وزارت عتف توصیه‌شده که اگر مجله به‌زبان انگلیسی چاپ شود، رتبه‌اش ارتقا می‌یابد؟ به‌چه دلیل، پیشنهادشده که منابع داخل متن فارسی به انگلیسی نوشته‌شود تا به مقاله ارجاع داده‌شود؟ اینها و ده‌ها سؤال دیگر درمورد این پیشنهادهای غیرعلمی و صرفاً کمّی، ریشه در خودخوارپنداری[1] بعضی از متفکران ایرانی در دوره مدرنیته و ازطریق نگاه‌های فرادستانه «شرق‌شناسانه» درمقابل غرب، رواج یافته‌بود و این‌بار اما، با صدور چنین بخش‌نامه‌هایی، به آنها وجاهت قانونی هم داده شده‌است. دردناک این که تمام آیین-نامه‌ها و بخش‌نامه‌های وزارت عتف، توسط ما دانشگاهی‌ها تولید و تدوین و تجویز می‌شود و به‌شدت، حقارت‌آمیز هستند ولی آنها را راهنمای عمل و قضاوت درمورد مجله‌های پژوهشی می‌کنیم. مگر می‌شود همکاری‌های علمی و پژوهشی با جهان نداشت و انتظار دیده‌شدن داشت؟ به‌جای چنین کارهای عبثی، نیازمند حمایت و تبیین سازوکارهای عملی و اجرایی برای حضور دانشگاهی‌ها و دانشجویان تحصیلات تکمیلی در کنفرانس‌ها و اجتماع‌های شاخص علمی-پژوهشی جهان هستیم تا دستاوردهای خود را ارائه دهند و نقد شوند و بازخورد بگیرند. در آن صورت، جهان ما را می‌بیند و به‌یافته‌های ارزشمند ارجاع می‌دهد. البته که برای مشارکت در سطح جهانی، ضروری است که پژوهش‌های بامعنا و دقیق و قابل ارائه انجام شود.

موضوع مقاله‌نویسی و رتبه‌بندی مجله‌های علمی-پژوهشی و تأسیس مستمر مجله با مجوز وزارت عتف و جهانی‌شدن، مرا بیشتر به‌فکر واداشت که درحال‌حاضر و در شرایط ویژه‌ای که آموزش در دوران پساکرونا ایجادکرده، آیا تمرکز پژوهش‌ها در برنامه درسی تغییر اساسی خواهد یافت؟ درحقیقت، معنای تحول‌یافتهٔ برنامه درسی در فضای آموزشی فعلی در ایران، چیست؟ در این‌باره با همکار گرامی خانم دکتر زهرا نیکنام مشورت کردم. ایشان مقاله «طرح پژوهش از منظر برنامه درسی[2]» را از کتاب «طرح پژوهش آموزشی[3]» برایم فرستادند که از ایشان سپاسگزارم و به‌بسیاری از دغدغه‌های جدی‌شان درحوزه مطالعات برنامه درسی در ایران، احترام می‌گذارم و احساس هم‌دلی دارم. این مقاله تلنگری شد که دوباره، این کتاب را بخوانم و بر مسئله پژوهش در برنامه درسی و همچنین تمایل جامعهٔ علمی ایران به دیده‌شدن پژوهش‌هایش در سطح بین‌المللی، متمرکز شوم. برای این‌هدف، لازم دیدم با پیش‌کسوتان این حوزه، استادان جوان و تازه‌نفس، فارغ‌التحصیلانِ در جستجوی کار و دانشجویان تحصیلات‌تکمیلی و

[1] Inferiority Complex
[2] McKenny, Nieveen & Akker
[3] Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

استادان راهنما و مشاورانش، راجع به بحران پژوهش در مطالعات برنامه درسی و کسب شرایط لازم برای حضور در عرصهٔ جهانی، به‌طرح مسئله بپردازم.

کتاب «طرح پژوهش آموزشی»، محصول سمیناری با همین عنوان بود که توسط «سازمان پژوهش علمی هلند[1]» و «شورای برنامه برای پژوهش‌های آموزشی[2]» آن برگزار شد. ویراستاران کتاب در مقدمه توضیح داده‌اند که سه انگیزه برای تدوین این کتاب وجود داشته‌است؛ افزایش «مرتبط‌بودن[3]» پژوهش با سیاست‌گذاری و عمل آموزشی، «توسعهٔ تجربیِ نظریه‌های برآمده از عَمل[4]» و «افزایش استحکام تمرین طراحی[5]» بوده‌است. علت وجودی این سه انگیزه را هم، بیشترشدن مخاطبان بین‌المللیِ پژوهشگران آموزشی دانسته‌اند که پژوهش‌هایشان، ریشه در عمل دارد. به‌باور ایشان، طراحی پژوهش به‌عنوان یک روش‌شناسی در تحقیقات آموزشی، می‌تواند به ارتباط بیشتر یافته‌ها با عمل آموزشی بیانجامد.

به‌گفته کلی (۲۰۰۶[6])، هر جامعه‌ای برای آموزش کودک و بزرگ‌سال خود، تلاش‌های بسیاری می‌کند و این سؤال که چگونه پژوهش به بهبود این تلاش‌ها کمک می‌کند، یک چالش مستمر است و « طرح پژوهش»، یکی از رویکردهایی است که می‌تواند راهگشا باشد. از نظر وی، طرح پژوهش آموزشی، ماهیتی مداخله‌گرانه، تکرارشونده، متمرکز بر فرایند، مشارکتی، چندسطحی، ابزارگرا و مبتنی بر نظریه است (کلی، ۲۰۰۳، نقل‌شده در کلی، ۲۰۰۶). کلی توضیح می‌دهد که طرح پژوهش، «اگرچه تجربی است، ولی از نوع تحقیقات آزمایشی نیست و به‌جای آزمون فرض، به‌تولید و ترویج فرضیه می‌پردازد و حرکت‌دهنده آن، حدسیه‌های برآمده از پژوهش است. این پژوهش، شامل نقشه‌ریزی، خلق، مداخله، عیب‌یابی، وصله و تعمیر، بازتاب، نگاه به گذشته، صورت‌بندی دوباره و مداخله مجدد است» (ص. ۱۱٤). از این گذشته، عدم‌تأکید بر متغیرهای جدا از هم، تمرکز بر اشیا و فرایندها در زمینه‌های مشخص و تلاش برای مطالعهٔ آنها به‌عنوان پدیده‌های یک‌پارچه و معنادار، زمینه‌مدار بودن و پرهیز از تعمیم‌دادن بدون توجه به زمینه، از ویژگی‌های یک طرح پژوهش است.

از زمانی که لینکلن و گوبا (۱۹۸۵)، کتاب «جستجوگری طبیعت‌گرا[7]» را منتشر کردند، روش‌شناسی‌های گوناگونی در پارادایم «پژوهش‌های کیفی» تبیین شدند تا به بررسی

[1] Netherlands Organization for Scientific Research: NWO
[2] Program Council for Educational Research: PROO
[3] Relevance
[4] Developing Empirically Grounded Theories
[5] Increasing the Robustness of Design Practice
[6] Kelly
[7] Lincoln & Guba

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مسئله‌های آموزشی و به‌طور خاص، تدریس و یادگیری بپردازند. آنها «طبیعت‌گرایی» را در مقابل «عقل‌گرایی» که درحقیقت، اساس رویکردهای مختلف در پارادایم «پژوهش-های کمّی» است، مطرح کردند و با مطرح‌کردن ویژگی‌های هستی‌شناسانه، معرفت-شناسانه، ارزش‌شناسانه، تعمیم‌پذیری و علیت، نشان دادند که طبیعت‌گرایی که در آن، پژوهشگر از دستکاری نتایج پژوهش اجتناب می‌کند، با واقعیت آموزشی سازگاری بیشتری دارد.

واکر[1] (۲۰۰۶) براین باور است که دو دلیل مهم برای توجه به طرح پژوهش آموزشی، یکی ناامیدی از رویکردهای مرسوم به تحقیقات آموزشی در ارتقای آموزش، و دیگری عدم‌مشاهده بهبود قابل اندازه‌گیری در تدریس و یادگیری در سطح وسیع، پس از جنگ جهانی دوم بود. او حتی اشاره کرده که در زمانی که انتظار می‌رفت از تجمیع یافته‌های تحقیقات آموزشی، دانش کافی برای تأثیرگذاری بر آموزش به‌دست آمده‌است، در بیشتر کشورها، سطح آموزش پایین‌تر هم رفت. وی در نقد تندی که بر تحقیقات آموزشی وارد کرد، بیان نمود که «پژوهشگران، نظریه‌ها و یافته‌ها را به آموزشگران-معلمان، راهبران حرفه‌ای و دانشجویان تحصیلات تکمیلی[2] تدریس کردند و آنها هم درمقابل، آن نظریه‌ها را به‌کاربردند. ولی در عمل، آن نظریه‌ها و یافته‌های پژوهشی، اغلب تأثیری بیش از استفاده شعاری برای اصلاح‌طلبان آموزشی نداشت» (ص. ۹). او شاهد ادعای خود را شعارهایی نظیر «یادگیری کودک-محور»، «یادگیری اکتشافی» و «روش پروژه-ای» دانست که طرفدارانشان، آنها را «مبتنی بر پژوهش» معرفی کردند، ولی عمل آموزشی که تحت این عنوان‌ها صورت می‌گیرد، چنان وسیع و بی‌دروپیکر است که هرکدام، بیش از آن‌که معرّف یک طرح «خوش-تعریف» باشند، تبدیل به یک رویکرد فلسفی شدند. درصورتی که برای نشان‌دادن این‌که یک طرح، اصول برگرفته‌شده از پژوهش و نظریه را به‌دقت به‌کارمی‌بندد، پژوهشگر باید طرحی برای پژوهش خود داشته‌باشد.

مَک‌کنی، نیوین و اَکر (۲۰۰۶) برای یک طرح پژوهش قوی ازمنظر برنامه درسی، سه-معیارَ سازگاری، هماَهنگی و انسجام را معرفی کرده‌اند (ص. ۷۱) که از لحاظ اجرایی، رعایتشان ضروری‌است. این سه معیار عبارتند از:

- سازگاری بین ۱۰ مؤلفه برنامه درسی[3] (مدل تارعنکبوت) و در میان سه سطح کلان[1] (سیستم/جامعه/ایالت[2]) و میانی[3] (مدرسه/مؤسسه) و خُرد[4] (کلاس-درس/یادگیرنده)؛

[1] Walker
[2] Researchers-in-training
[3] Consistency among Curricular Components (Spiderweb)

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- هماهنگی بین بازنمایی‌ها[5] (برنامه درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده؛
- انسجام درونِ چارچوب سیستم[6] (درنظرگرفتن تأثیر توسعهٔ معلمان، توسعهٔ مدرسه و ارزیابی‌های در مقیاس کلان) (ص. ۷۱.)

در استعارهٔ تارعنکبوت[7] تأکید براین است که درون یک برنامه درسی، ممکن است وزن و اثر مؤلفه‌ها در طول زمان تغییرکند، ولی هر تغییر چشمگیری که باعث عدم‌تعادل بین این مؤلفه‌ها بشود، کل برنامه درسی را نامتعادل می‌کند، اگرچه ممکن‌است همان برنامه مدتی دوام بیاورد. آنان بر این باورند که «رویکرد طرح پژوهش همراه با سایر رویکردهای پژوهشی، این قابلیت را دارد که به توسعهٔ مداخله‌های مؤثرتر کمک کند و فرصت‌هایی برای یادگیری در فرایند پژوهش ایجاد کند. درنتیجه طرح پژوهش، سه-خروجی دارد که شامل اصول طراحی، محصولات برنامه درسی و توسعه حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان است. هدف اصلی طرح پژوهش در برنامه درسی، ابداع راه‌حل‌هایی برای تولید دانش جدید است که درعمل، قابل دوام باشند» (ص. ۷۲). مَک‌کِنی، نیوین و اَکِر در جمع‌بندی خود، فهم و درک «زمینه» را در یک طرح پژوهش قوی در حوزه برنامه درسی، حیاتی دانسته و «دقت»، «مرتبط‌بودن» و «مشارکت» را به‌عنوان سه‌اصل طرح پژوهش معرفی کرده‌اند. همچنین اشاره کرده‌اند که زمینهٔ طرح پژوهش آموزشی، دنیای واقعی است که پیچیدگی‌ها و لایه‌های تودرتوی خود را دارد و بدین‌سبب، «مثلثی‌سازی در منابع داده‌ها، موقعیت‌ها و ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها و حتی پژوهشگرها»، به شناخت و لحاظ کردن این پیچیدگی‌ها کمک می‌کند. با این‌حال هشدار داده‌اند که « نباید این بدفهمی که بیشتر بهتر است، هدایت‌کننده مثلثی‌سازی باشد» (ص. ۸۶.)

---

[1] Macro Level: System/society/nation/state

[۲] در ایران، سطح ایالت معادل سطح استان است.

[3] Meso Level: School/institution

[4] Micro Level: Classroom/ learner

[5] Harmony between Representations

[6] Coherence within the System Context

اصطلاح چارچوب سیستم «system context»، به شرح تعامل یک سیستم با محیط خود می‌پردازد و شامل عناصر ویژه، مرزها، ارتباطات متقابل، تعامل‌ها و محیط اجرایی است (راس و وینستد، ۲۰۲۲) (Ross & Winstead). منظور از این اصطلاح در آموزش و برنامه درسی، همان نظام آَموزشی است که برای حفظ وفاداری به‌منبع اصلی، به همین شکل به‌آن ارجاع داده‌شد.

[۷] غلام‌آزاد، گویا و کیامنش[۷](۱۴۰۰) در طرح پژوهش خود، با درنظرگرفتن سه‌معیار توصیه‌شده بالا و استفاده از مدل تارعنکبوتی اَکِر (۲۰۰۳)، سازگاری درونی و تعادل بین مؤلفه‌های برنامه درسی ریاضی مدرسه‌ای را در ایران بررسی کَردند و راهکارهایی برای اصلاح برنامه درسی ریاضی موجود، ارائه دادند.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

در مقاله‌های متعددی که در مجله‌های علوم‌تربیتی/برنامه درسی چاپ می‌شوند، جای خالی سؤال پژوهشی که برآمده از دغدغهٔ جدی پژوهشگر باشد و کمبود طرح‌های پژوهش قوی که در آنها دقت و مرتبط‌بودن و مشارکت معنادار لحاظ شده‌باشد، جامعهٔ آموزشی را با بحران مواجه کرده‌است و دیگرسو، تصمیم‌گیرندگان دلخوش به این که تعداد و باز هم تعداد «تولیدات علمی»، بیشتر و بیشتر می‌شود! درصورتی‌که پژوهش آموزشی بدون اثرگذاری بر جامعه و حل مسائل واقعی آن، مانند آموزش اژدهاکشی است که آیین و «قافیهٔ» روشی در ظاهر آن نمایان است، ولی انجام‌دادن و ندادنش، جز برای ارتقای کمّی، تأثیر چندانی برای توسعهٔ جامعه و رویارویی با چالش‌های جدی آن ندارد. پژوهش دغدغه می‌خواهد و پژوهشگری که دغدغه ندارد، چه سؤال‌هایی برای پژوهش خود دارد که زندگیِ حرفه‌ای‌اش صرف یافتن پاسخ مناسب برای آنها کند؟ پژوهش مبتنی بر تفکر و دغدغه و تأمل و بازتاب، نخستین معیار برای تدوین یک طرح پژوهش آموزشیِ اثرگذار از منظر برنامه درسی است.

قافیه اندیشم و دلدار من گویدم مندیش، جز افکار من

زهرا گویا

سردبیر

منابع

Akker, Jan van den; Gravemeijer, Koeno; McKenney, Susan & Nieveen, Nienke. (Eds.) (2006). *Educational Design Research*. Routledge.

Kelly, Anthony, E. (2006). Quality Criteria for Design Research: Evidence and Commitments. In Akker, Jan van den; Gravemeijer, Koeno; McKenney, Susan & Nieveen, Nienke. (Eds.); *Educational Design Research*. 107-118. Routledge.

Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon, G. (1985). *Naturalistic Inquiry* (1st Edition). Sage.

McKenny, Susan; Nieveen, Nieke & Akker, Jan Van Den. (2006). Design Research from a Curriculum Perspective. In Akker, Jan van den; Gravemeijer, Koeno; McKenney, Susan & Nieveen, Nienke. (Eds.); *Educational Design Research*. 67-90. Routledge.

Ross R, McEvilley M, Winstead M (2022) Engineering Trustworthy Secure Systems. (National Institute of Standards and Technology, Gaithersburg, MD), NIST Special Publication (SP) NIST SP 800-160v1r1. https://doi.org/10.6028/NIST.SP.800-160v1r1

Walker, Decker. (2006). Toward productive design studies. In Akker, Jan van den; Gravemeijer, Koeno; McKenney, Susan & Nieveen, Nienke. (Eds.); *Educational Design Research*. 8-13. Routledg

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]