دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال دوم، شمارهٔ ۴، پاییز و زمستان۱۳۹۳، ۱۸۴-۱۶۱

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.4 (2); 2015, 161-184

تبیین قابلیت‌های دیسیپلینی برنامه‌درسی و تعیین جایگاه آن در طبقه‌بندی دیسیپلین‌های علمی

Explaining the disciplinary capabilities of curriculum and determining its position in the classification of academic disciplines

دکتر فریدون شریفیان[۱]
دکتر محمود مهرمحمدی[۲]

چکیده: در این مقاله، قابلیت‌های برنامهٔ‌درسی به‌عنوان یک دیسیپلین علمی بررسی و به این پرسش پاسخ داده شده است که آیا می‌توان برنامهٔ‌درسی را یک دیسیپلین دانست؟ در محور اول مقاله، دیدگاه صاحب‌نظران دربارهٔ معیارهای دیسیپلین علمی مطرح و پس از استخراج معیارهای موردتوافق، میزان برخورداری برنامهٔ‌درسی از این معیارها بررسی‌شده است. در محور دوم، طبقه‌بندی‌های مختلف دیسیپلین علمی ارائه‌شده است، سپس دیسیپلین‌هایی که برنامهٔ‌درسی با آن‌ها سنخیت دارد، مشخص و نسبت برنامه‌درسی با این دیسیپلین‌ها تعیین‌شده است. بحث‌های محور دوم به این نتیجه منجر شده است که برنامهٔ‌درسی دیسیپلینی نرم، زنده و کاربردی است که دارای دیدگاه‌های فلسفی، اجتماعی و سازمانی است. در جمع‌بندی، سه دیدگاه که دو مورد آن با تلقی تعلیم و تربیت و برنامهٔ‌درسی به‌عنوان دیسیپلین همسو نیست ارائه و دربارهٔ آن‌ها بحث شده است. درنهایت، برنامهٔ‌درسی به‌عنوان یک دیسیپلین علمی تعریف‌شده است.

واژه‌های کلیدی: برنامهٔ‌درسی، دیسیپلین، معیارهای دیسیپلین، طبقه‌بندی دیسیپلین‌ها، دیسیپلین برنامهٔ‌درسی.

F.Sharifian(Ph.D)
M.Mehrmohammadi(Ph.D)

Abstract: In this paper, effort has been made to investigate the capabilities of curriculum as an academic discipline (CAD) and the question to be answered was whether curriculum could be seen as an academic discipline? This question has been answered in two parts. In the first part, the criteria of scientific disciplines were presented from the perspective of experts and after extracting the agreed criteria, they have been explored in CAD. In the second part, various classification of academic disciplines were presented, then disciplines that are congruent with CAD have been identified and linked with it. Discussions of part two have led to this result that curriculum is a soft, alive and functional discipline. This discipline has philosophical, social and organizational perspectives. In summary, three views were discussed. Two of these three points of view imply that education and curriculum are not considered as an academic discipline. At the end, the definition of curriculum as an academic discipline has been presented.

Keywords: Curriculum, Academic discipline, Disciplines criteria, Classification of disciplines, CAD (curriculum as an academic discipline).

[۱]استادیار گروه علوم‌تربیتی دانشگاه اصفهان
[۲]استاد گروه علوم‌تربیتی دانشگاه تربیت‌مدرس
f.sharifian@edu.ui.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱۱/۰۹؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۱۱/۲۸

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

مقدمه

باوجود پیشرفت‌های برنامۀدرسی، مباحث قلمروشناسی و تعیین جایگاه برنامۀدرسی در مجموعه دیسیپلین‌های علمی از مقوله‌هایی است که باید موردتوجه قرار گیرد. پرسش‌های اساسی این نوشتار عبارت‌اند از: آیا برنامۀدرسی از معیارهای یک دیسیپلین علمی[1] برخوردار است؟ کدام صاحب‌نظران، برنامۀدرسی را یک دیسیپلین علمی دانسته‌اند؟ و آیا برنامۀدرسی با طبقه‌بندی دیسیپلین‌های علمی انطباق دارد؟

در آثار منتشرشده از اصطلاحات مختلفی برای معرفی برنامۀدرسی استفاده شده است. از پرکاربردترین آن‌ها می‌توان به واژه‌های حوزه[2] (هلبویتش[3]، ۲۰۰۰؛ پاگانو[4]، ۱۹۹۹)، حوزۀ معرفتی (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۶؛ مهرمحمدی، ۱۳۷۸)، دیسیپلین (الیوا[5]، ۲۰۰۵؛ پاگانو، ۱۹۹۹)، حوزۀمطالعاتی تربیتی[6] (گودلد[7]، ۲۰۰۱) و حوزۀ مطالعاتی[8] (گودلد، ۱۹۹۴) اشاره کرد. رسالت اصلی این مقاله، تعیین ماهیت برنامۀدرسی و میزان برخورداری آن از قابلیت‌های دیسیپلین علمی است. در محور اول، معیارهای دیسیپلین علمی از نگاه صاحب‌نظران مختلف ارائه و با استخراج معیارهای مشترک و موردتوافق، میزان برخورداری برنامۀدرسی از این معیارها بحث شده است. در محور دوم، طبقه‌بندی دیسیپلین‌ها معرفی و نسبت برنامۀدرسی با این طبقه‌بندی‌ها بررسی گردیده است.

محور اول: مفهوم و معیارهای دیسیپلین علمی

دیسیپلین معانی مختلفی دارد که شناخت برخی از آن‌ها برای درک مفهوم موردنظر این نوشتار ضروری است (ترنر[9]، ۲۰۰۶؛ کریشنان[10]، ۲۰۰۹). دیسیپلین در واژه‌نامه آکسفورد به‌عنوان یک شاخۀ یادگیری یا آموزش علمی تعریف‌شده است. همچنین، جنیس بیر[11] و توماس لدال[12]

1- academic discipline
2- field
3- Hlebowitsh
4- Pagano
5- Oliva
6- field of educational study
7- Goodlad
8- field of study
9- Turner
10- Krishnan
11- Beyer
12- Lodahl

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

(به نقل از دل‌فاورو[1]، ۲۰۰۳، ص ۱۰)، دیسیپلین را چنین تعریف کرده‌اند: ساختار دانشی که اعضای هیئت‌علمی در آن آموزش می‌بینند؛ وظایف آموزشی، پژوهشی و مدیریتی خود را انجام می‌دهند و بروندادهای پژوهشی و آموزشی تولید می‌کنند. به دلیل وجود برخی بحث‌ها و اختلاف‌نظرها دربارهٔماهیت دیسیپلین، نویسندگان که در بین آنان برخی متخصصان برنامهٔدرسی نیز حضور دارند ویژگی‌های دیسیپلین علمی را تشریح کرده‌اند. معیارهای موردنظر هر یک از این افراد برای دیسیپلین علمی در جدول ۱ ارائه‌شده است.

جدول ۱: معیارهای مختلف دیسیپلین علمی

مطرح کنندگان	معیارهای موردنظر
واژه‌نامه تعلیم و تربیت استرالیا (۱۹۸۹)	۱- دانش، تعاریف و مفاهیمی که صاحب‌نظران آن‌ها را به رسمیت می‌شناسند ۲- نظریه‌هایی که به تبیین و پیش‌بینی می‌پردازند ۳- روش‌های پژوهش.
دل‌فاورو (۲۰۰۳)	۱- متخصصان ۲- سنت یا تاریخچه پژوهشی ۳- روش پژوهش ۴- تعریف الزامات دانش جدید ۵- شبکه ارتباطی.
لایلز، جانسون و مید (۱۹۹۶)	۱-قلمرو مطالعه ۲- دیدگاه یا پارادایم ۳- دیسیپلین‌های مرجع برای بنا نهادن دیسیپلین ۴- اصول و فعالیت‌های مربوط به دیسیپلین ۵- پژوهش یا دستور کار تدوین نظریه ۶- اقدامات مؤثر آموزشی و ارتقاء سطح دانش حرفه‌ای.
کریشنان (۲۰۰۹)	۱-برخورداری از موضوع مطالعاتی خاص، گاه مشترک با دیسیپلین دیگر ۲- دانش تخصصی خاص دیسیپلین ۳- مفاهیم و نظریه‌ها ۴- اصطلاحات خاص و زبان فنی ویژه ۵- روش‌های پژوهش ۶- نمودهای سازمانی در شکل موضوعات مورد تدریس، دپارتمان‌ها و نهادهای حرفه‌ای.
کینگ و برونل (۱۹۶۶)	۱-گروهی از افراد ۲- بیان یا تجلی تخیل انسانی ۳- قلمرو ۴- سنت ۵- ساختار روشی یا شیوه پژوهش ۶- ساختار مفهومی ۷- زبان خاص یا دیگر سمبل‌ها ۸- میراثی از آثار مکتوب ۹- نظرگاه ۱۰- اجتماع یاددهنده.
هیویت (۲۰۰۶)	۱- روش‌های پژوهش ۲- دیدگاه‌ها ۳- منطق ۴- زبان خاص ۵- ادبیات مکتوب ۶- ابزارهای ویژه.
شواب (به نقل از مان، ۱۹۶۸)	سه ساختار ۱- سازمانی ۲- مفهومی ۳- روشی.
الیوا (۲۰۰۵)	۱- اصول ۲- دانش و مهارت‌ها ۳- نظریه‌پردازان و دست‌اندرکاران عرصه عمل.

در بین افرادی که معیارهای دیسیپلین علمی را برشمرده‌اند، تأکید کریشنان (۲۰۰۹، صص ۱۱-۷) بر اینکه تمام دیسیپلین‌ها الزاماً از ویژگی‌های شش‌گانه موردنظر او برخوردار نیستند در تعیین میزان برخورداری برنامهٔدرسی از قابلیت یک دیسیپلین علمی کمک‌کننده است. او به‌عنوان

[1]- Del Favero

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

نمونه، زبان و ادبیات انگلیسی را ذکر می‌کند که اگرچه فاقد یک پارادایم نظری، روش واحد و موضوع پژوهشی باثبات است، به‌عنوان یک دیسیپلین علمی پذیرفته می‌شود.

میزان بهره‌مندی برنامۀدرسی از معیارهای دیسیپلین علمی

با تأمل بر معیارهای ارائه‌شده در جدول ۱، مشخص می‌شود که وجود برخی از این معیارها در برنامۀدرسی و دیسیپلین‌های دیگر بدیهی است و بررسی آن‌ها چندان ضرورت ندارد. معیارهای دیگر که در اثبات جایگاه دیسیپلینی برنامۀدرسی اهمیت دارد را می‌توان فارغ از نوع بیان و نگارش تا حد زیادی بین صاحب‌نظرانی که ویژگی‌ها را بیان کرده‌اند، مشترک دانست. این معیارها عبارت‌اند از: قلمرو مطالعاتی، فعالیت نظریه‌پردازی و نظریه‌ها، پژوهش، گروهی از صاحب‌نظران و نمودهای سازمانی. در ادامه، میزان وجود این ویژگی‌ها در برنامۀدرسی بررسی‌شده است.

۱- برخورداری برنامۀدرسی از قلمرو مطالعاتی

ضرورت برخورداری دیسیپلین از قلمرو مطالعاتی تعریف‌شده، مورد تأکید لایلز[1]، جانسون[2] و مید[3] (۱۹۹۶)، کریشنان (۲۰۰۹) و کینگ[4] و برونل[5] (۱۹۶۶) قرارگرفته است. تلاش‌های مختلفی برای تعیین قلمرو و حیطه‌های برنامۀدرسی انجام‌شده است. به‌عنوان نمونه‌های مهم می‌توان به قلمروشناسی بی‌هار هرنشتاین[6] (۱۹۹۴) و بی‌هار هرنشتاین و ارنشتاین[7] (۱۹۹۴) در آثار انگلیسی و مهرمحمدی (۱۳۸۷) در منابع فارسی اشاره کرد. بی‌هار و ارنشتاین یازده حیطه برنامه‌درسی را برشمرده‌اند که عبارت‌انداز: ۱) فلسفه برنامۀدرسی ۲) نظریه برنامۀدرسی ۳) پژوهش برنامۀدرسی ۴) تاریخ برنامه‌درسی، ۵) تغییر برنامۀدرسی ۶) تدوین برنامه‌درسی ۷) طراحی برنامۀدرسی ۸) اجرای برنامۀدرسی ۹) ارزیابی برنامۀدرسی ۱۰) سیاست‌گذاری برنامۀدرسی و ۱۱) برنامۀدرسی به‌عنوان یک حوزۀ مطالعاتی.

---

[1]- Liles
[2]- Johnson
[3]- Meade
[4]- King
[5]- Brownell
[6]- Behar-Horenstein
[7]- Ornstein

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

مهرمحمدی (۱۳۷۸) با بررسی کتاب‌های معتبر برنامۀدرسی مباحث بیست و نه‌گانۀ اساسی در قلمرو برنامۀدرسی را استخراج کرده است. این مقوله‌ها یا مباحث عبارت‌اند از: ۱) تاریخ ۲) بنیان‌های فلسفی ۳) بنیان‌های روان‌شناختی ۴) بنیان‌های اجتماعی ۵) بنیان‌های فیزیولوژیک ۶) دیدگاه‌ها، نظریه‌ها یا ایدئولوژی‌های برنامۀدرسی ۷) طراحی برنامۀدرسی ۸) فرایند تولید برنامۀدرسی، سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری ۹) فرایند اجرا، تغییر و بهسازی برنامۀدرسی ۱۰) پژوهش در قلمرو برنامۀدرسی ۱۱) ارزشیابی برنامۀدرسی ۱۲) نظریه در برنامۀدرسی ۱۳) ماهیت تدریس ۱۴) تعریف برنامۀدرسی ۱۵) سطوح تصمیم‌گیری در برنامۀدرسی ۱۶) برنامۀدرسی پنهان ۱۷) برنامۀدرسی پوچ ۱۸) نقش معلم در برنامه‌ریزی درسی ۱۹) عوامل و نهادهای سیاسی، اجتماعی و فرهنگی تأثیرگذار بر تصمیم‌گیری‌های برنامۀدرسی ۲۰) عنصر هدف ۲۱) عنصر روش تدریس و الگوهای تدریس ۲۲) عنصر محتوا ۲۳) عنصر فعالیت‌های یادگیری ۲۴) عنصر ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان ۲۵) برنامۀدرسی حرفه‌ای ۲۶) برنامۀدرسی پیش‌دبستانی و ابتدایی ۲۷) برنامۀدرسی دورۀ اول متوسطه ۲۸) برنامۀدرسی دورۀ دوم متوسطه و ۲۹) برنامۀدرسی دورۀ آموزش عالی.

۲- وجود طیف وسیعی از فعالیت‌های نظریه‌پردازی و نظریه‌های برنامۀدرسی

بخش وسیعی از ادبیات برنامۀدرسی به نظریه‌ها اختصاص دارد. بنابراین، معیار وجود نظریه‌ها که در آثاری مانند واژه‌نامۀ تعلیم و تربیت استرالیا (۱۹۸۹)، لایلز، جانسون و مید (۱۹۹۶)، کریشنان (۲۰۰۹)، کینگ و برونل (۱۹۶۶)، هیویت[1] (۲۰۰۶) و الیوا (۲۰۰۵) مطرح است در حد بالایی در برنامۀدرسی موردتوجه قرارگرفته است. تلاش‌های انجام‌شده درزمینۀ نظریه برنامۀدرسی در چند سطح زیر قابل‌بررسی است.

- **نقطه‌های آغاز و مفهوم‌پردازی نظریه برنامۀدرسی:** برای نظریه برنامۀدرسی باید دو منشأ و خاستگاه را روشن ساخت. نخست، فرد آغازگر و سپس اولین نشست رسمی در این زمینه است. آیزنر[2] (۲۰۰۰، ص ۳۴۵) از فرانکلین بابیت[3] به‌عنوان پدر نظریۀ برنامۀدرسی یادکرده است و ارنشتاین و هانکینز[4] (شریفیان، ۱۳۹۱، ص ۱۵) معتقدند کتاب برنامۀدرسی

[1]- Hewitt
[2]- Eisner
[3]- Bobbitt
[4]- Hunkins

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

بابیت به‌احتمال‌زیاد نقطه آغاز نظریه‌پردازی برنامۀدرسی است. اولین کنفرانس ثبت‌شده دربارۀ نظریۀ برنامۀدرسی نیز سال ۱۹۴۷ در دانشگاه شیکاگو برگزار شد و هریک[1] و تایلر[2] مقالات ارائه‌شده را در سال ۱۹۵۰ به‌صورت یک تک‌نگاشت منتشر کردند (کلاین[3]، ۱۹۹۲، ص ۱۹۱). در دوره‌های گوناگون کوشش شده است تا معنای نظریۀ برنامۀدرسی روشن شود. این تلاش از پذیرش معنای علمی نظریه شروع‌شده و در سال‌های اخیر، پاینار[4] (۲۰۰۴، ص ۲) نظریه برنامۀدرسی را «مطالعه میان‌رشته‌ای تجربه تربیتی» تعریف کرده است. برخی از صاحب‌نظران که به چیستی نظریۀ برنامۀدرسی توجه کرده‌اند عبارت‌اند از: بوشامپ[5] (ترجمه آقازاده، ۱۳۹۰)، پاینار (۲۰۰۴)، مک‌کاچن[6] (ترجمه امیرتیموری، ۱۳۸۷)، هونکی[7] (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۸)، کلیبارد[8] (۱۹۸۲)، مک‌دونالد[9] (۱۹۸۲)، واکر[10] (۲۰۰۳) و چری‌هولمز[11] (۱۹۸۲).

- **نوع‌شناسی نظریه‌های برنامۀدرسی:** بخش دیگری از تلاش‌های انجام‌شده درزمینۀ نظریۀ برنامۀدرسی معطوف به معرفی نوع‌شناسی‌هاست. از این نکته نباید غفلت کرد که نقش نوع‌شناسی‌ها در هدایت عمل متفاوت است و برخی از آن‌ها در تعیین تکلیف برای عناصر یاددهی‌یادگیری، قابلیت بیشتری دارند. نوع‌شناسی‌های مطرح در برنامۀدرسی در جدول ۲ ارائه‌شده است.

جدول ۲: نوع‌شناسی‌های ارائه‌شده از نظریه‌های برنامۀدرسی

صاحب‌نظر	نوع‌شناسی
آیزنر و ولنس	۱-رشد و توسعه فرایندهای ذهنی ۲- خردگرایی علمی ۳- خودشکوفایی ۴- بازسازی/ سازگاری اجتماعی
الیوت آیزنر	۱-جزمیت مذهبی ۲- انسان‌گرایی خردگرا ۳- پیشرفت‌گرایی ۴- نظریه انتقادی ۵- نومفهوم‌گرایی ۶- کثرت‌گرایی شناختی
جان میلر	۱-رفتاری ۲- موضوعی/ دیسیپلینی ۳- اجتماعی ۴- فرایند شناختی ۵- رشدگرا ۶- انسان‌گرایانه ۷- ماورای فردی

1- Herrick
2- Tyler
3- Klein
4- Pinar
5- Beauchamp
6- McCutcheon
7- Huenecke
8- Kliebard
9- Macdonald
10- Walker
11- Cherryholmes

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

صاحب‌نظر	نوع‌شناسی
دکر واکر	۱-عقلانی ساختن برنامه‌های درسی ۲- عقلانی کردن مراحل ساخت برنامه‌درسی ۳- مفهوم‌پردازی پدیده‌های برنامه‌درسی ۴- تبیین پدیده برنامه‌درسی
دورثی هونکی	۱-ساختاری ۲- عام‌نگر ۳- موضوعی
ویلیام پاینار	۱-سنت‌گرایان ۲- تجربه‌گرایان مفهومی ۳- نومفهوم‌گرایان
	۱-سیاسی ۲- چندفرهنگی‌گرایی ۳- جنسیتی ۴- پدیدارشناختی ۵- فرانوگرایی و فراساختارگرایی ۶- خودزیست‌نگاری ۷- زیبایی‌شناختی ۸- مذهبی
یوو همیر	۱- الگوهای مفهومی برنامه‌درسی ۲- نظریه‌های مشروعیت‌بخشی برنامه‌درسی ۳- نظریه‌های فرایندی برنامه‌درسی ۴- نظریه‌های ساختاری برنامه‌درسی ۵- نظریه‌های اجرای برنامه‌درسی
ارنشتاین و هانکینز	۱-نظریه اولیه در برنامه‌درسی ۲- نظریه در میانه قرن ۳- نظریه مک‌کیا ۴- نظریه جانسون ۵- نظریه مک‌دونالد ۶- نظریه ویلسون
الن ارنشتاین	۱-رفتاری ۲- مدیریتی ۳- عقلانی ۴- انسان‌گرا ۵- نومفهوم‌گرا
ویلیام راگا	۱-فلسفی-تجویزی (سنتی-علمی، پیشرفت‌گرا-تجربه‌گرا) ۲- حرفه‌ای- ابزاری ۳- تفسیری- علمی
فرانسس کلاین	۱- سنتی ۲- بدیل (خودشناسی، تاکید بر نقش معلم، تاکید برجامعه، تاکید بر برنامه‌درسی به‌عنوان یک حوزه مطالعاتی)
ژوزف و همکاران	۱-تربیت برای کار و بقاء ۲- قرار گرفتن در مدار دانش و ارزش معیار ۳- پرورش خویشتن و معنویت ۴- ساخت‌فهم ۵- مردم‌سالاری در بستر اندیشه و عمل ۶- مقابله با نظم حاکم
جورج پوزنر	۱-سنتی ۲- تجربی ۳- ساختار رشته‌های علمی ۴- رفتاری ۵- سازنده‌گرا
میلر و سلر	۱-انتقال ۲- داد و ستد ۳- تحول
گلاثورن و همکاران	۱-ساختارمدار ۲- ارزش‌مدار ۳- محتوامدار ۴- فرایندمدار
وسلی نال	۱-نظام‌مند ۲- وجودگرا ۳- حامی تغییرات اساسی ۴- عملگرا ۵- مبتنی بر عمل فکورانه و مشورتی
جیمز مک‌کرنان	۱-خردگرا-عقلانی ۲- مذهبی-الهی ۳- رمانتیک-اجتماعی ۴- رفتاری-فنی ۵- غمخوارانه-شخصی ۶- سیاسی-انتقادی
مایکل اسکایرو	۱-علمی تخصصی ۲- کارایی اجتماعی ۳- دانش‌آموزمحور ۴- بازسازی اجتماعی
ویلیام شوبرت	۱-توصیفی ۲- تجویزی ۳- انتقادی ۴- تاویلی ۵- فرانوگرا ۶- شخصی
	۱-سنت‌گرای عقلانی ۲- رفتارگرای اجتماعی ۳- تجربه‌گرا
جسی گودمن	۱-سنت‌گرا ۲- سیاسی‌اجتماعی ۳- ضدتبعیض نژادی ۴- فمینیسم ۵- فرانوگرایی و عمل‌گرایی
کالین مارش	۱-کنترل اجتماعی و فرهنگی، بازتولید اجتماعی و فرهنگی ۲- هنرمند خبره ۳- نظریه‌پردازی وجودگرایانه و روان‌کاوانه ۴- نظریه‌پردازی پدیدارشناختی ۵- نظریه‌پردازی خود زیست‌نگارانه و زیست‌نگارانه ۶- نظریه‌پردازی نژادی
جان مک‌نیل	۱-برنامه‌درسی انسان‌گرایانه ۲- برنامه‌درسی بازسازی‌گرایی اجتماعی ۳- فن‌آوری و برنامه‌درسی ۴- برنامه‌درسی موضوعات علمی
هربرت کلیبارد	۱-انسان‌گرایان ۲- رشدگرایان ۳- مربیان حامی کارایی اجتماعی ۴- اصلاح‌طلبان اجتماعی

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

همان‌گونه که در جدول ۲ مشخص است، شاخص‌ترین چهره‌ها آیزنر، میلر[1]، پاینار، ارنشتاین، راگا[2]، پوزنر[3]، گلاثورن[4]، نال[5]، اسکایرو[6]، شوبرت[7] و ژوزف[8] و همکاران هستند (شریفیان، ۱۳۹۱؛ ژوزف و همکاران، ترجمه مهرمحمدی و دیگران، ۱۳۸۹؛ فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۸؛ میلر، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۸۷؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۷ الف؛ قادری، ۱۳۸۳؛ ملکی، ۱۳۸۲؛ سلسبیلی، ۱۳۸۲). باوجود تفاوت‌هایی که در نوع‌شناسی‌ها به چشم می‌خورد، همپوشی‌هایی نیز بین آن‌ها وجود دارد.

- **شکل‌گیری جریان‌های جدید نظریه‌پردازی برنامۀدرسی:** تحت تأثیر نهضت نومفهوم‌گرایی، نظریه‌ها و برداشت‌های مختلفی وارد حوزه برنامۀدرسی شد. پاینار و همکاران، نظریه‌ها را با عنوان متن برنامۀدرسی[9] طبقه‌بندی کردند که عبارت‌اند از: برنامۀدرسی به‌عنوان متن تاریخی، سیاسی، نژادی، جنسیتی، پدیدارشناختی، فراساختارگرایی، خودزیست‌نگاری، زیست‌نگاری، زیبایی‌شناختی، دین‌گرایانه و نهادی (پاینار و همکاران، ۲۰۰۴).

به باور مارش[10] (شریفیان، ۱۳۹۱، صص ۲۷۲-۲۷۰) برداشت‌های جدید برنامۀدرسی باعث افزایش بصیرت‌ها در مورد جریان‌های حاضر و تنوع موجود در عرصه نظریه‌پردازی می‌شود. البته جریان‌های جدید نظریه‌پردازی گاه از سوی برخی متخصصان برنامۀدرسی موردانتقاد واقع‌شده است. به باور تنر[11] و تنر، بسیاری از رویکردهای جدید نظریه‌پردازی، برداشت‌های تازه‌ای از نظریه‌پردازی‌هایی است که پیش‌تر وجود داشته و ادعای این رویکردها مبنی بر ایجاد انقلابی در عرصۀ نظریه‌پردازی اغواکننده است. فینبرگ[12] نیز تأکید می‌کند هرچند نظریه‌پردازان نومفهوم‌گرا ایده‌های هیجان‌انگیزی را عرضه کرده‌اند، اما تاکنون ایده‌های عملی ارائه نداده‌اند، چراکه هیچ مدرسه‌ای یک برنامۀدرسی نومفهوم‌سازی شده را به اجرا نمی‌گذارد.

---

[1]- Miller
[2]- Wraga
[3]- Posner
[4]- Glatthorn
[5]- Null
[6]- Schiro
[7]- Schubert
[8]- Joseph
[9]- curriculum text
[10]- Marsh
[11]- Tanner
[12]- Feinberg

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

در متن جریان‌های جدید نظریه‌پردازی، صاحب‌نظرانی قرار دارند که سخن‌گوی یک گفتمان خاص برنامهٔ‌درسی هستند. به‌عنوان نمونه می‌توان به بنکز[1] در چندفرهنگی‌گرایی، پاینار و گاف[2] در بین‌المللی شدن، میلر و گرامت[3] در فمینیسم و اسلتری[4] در پست‌مدرنیسم اشاره کرد (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۶؛ پاینار و همکاران، ۲۰۰۴). پاینار از برجسته‌ترین صاحب‌نظرانی است که در سه عرصه مفهوم‌پردازی نظریهٔ برنامهٔ‌درسی، ارائه نوع‌شناسی و هدایت برخی گفتمان‌های معاصر برنامهٔ‌درسی فعال بوده است.

۳- بهره‌مندی برنامهٔ‌درسی از چارچوب‌ها، پارادایم‌ها و روش‌های پژوهش

معیار برخورداری دیسیپلین علمی از روش‌های خاص پژوهش در واژه‌نامهٔ تعلیم و تربیت استرالیا (۱۹۸۹)، دل‌فاورو (۲۰۰۳)، کریشنان (۲۰۰۹)، کینگ و برونل (۱۹۶۶)، هیویت (۲۰۰۶) و شواب (به نقل از مان[5]، ۱۹۶۸) مطرح‌شده است. صاحب‌نظرانی را که درزمینهٔ پژوهش برنامهٔ‌درسی فعال بوده‌اند می‌توان به چند گروه تقسیم کرد:

- **صاحب‌نظرانی که دربارهٔ چارچوب و متغیرهای پژوهش برنامهٔ‌درسی سخن گفته‌اند:** این گروه درصدد معرفی چارچوب‌های کاربردی و شناسایی متغیرهای عینی برای پژوهش‌های برنامهٔ‌درسی بوده‌اند. از افراد فعال در این زمینه می‌توان به جانسون[6]، کیمپستون[7]، راجرز[8] و پوزنر اشاره داشت.

- **صاحب‌نظرانی که پژوهش تجربی را مطرح کرده‌اند:** برجسته‌ترین شخصیت در این گروه دکر واکر است. از دیدگاه واکر، پژوهش تجربی، مطالعهٔ نظام‌مند پدیده‌های قابل‌مشاهده است. او پژوهش تجربی را از بررسی غیرمنظم و بدون سازمان‌دهی متمایز می‌کند. باوجوداین، می‌پذیرد که این‌گونه فعالیت‌های غیررسمی می‌تواند به فهم پدیده‌های تربیتی منجر شود و حتی شاید برای تمام پژوهش‌ها ضرورت داشته باشد.

---

[1]- Banks
[2]- Gough
[3]- Grumet
[4]- Slattery
[5]- Mann
[6]- Johnson
[7]- Kimpston
[8]- Rogers

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

• **صاحب‌نظرانی که دربارهٔ دیدگاه‌های فلسفی یا پارادایم‌های پژوهش برنامهٔدرسی صحبت کرده‌اند:** این افراد تلاش کرده‌اند تا موضع هر پارادایم یا دیدگاه را نسبت به عناصر و مؤلفه‌های مختلف پژوهش مانند منشأ مسئله، نقش پژوهشگر، روش‌های پژوهش و اهداف پژوهش روشن سازند. بنابراین، فعالیت این افراد فراتر از روش‌های پژوهش قرار می‌گیرد. در این گروه، شوبرت، آئوکی[1]، کانلی[2]، کلاندینین[3] و رید[4] از صاحب‌نظران برجسته به شمار می‌روند.

• **صاحب‌نظرانی که گونه‌ها یا روش‌های پژوهش برنامهٔدرسی را مطرح کرده‌اند:** شناخته‌شده‌ترین فرد در این گروه ادموند شورت[5] است که در کتاب خود هفده گونه پژوهش را برای مطالعات برنامهٔدرسی معرفی کرده است (شورت، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷). البته تحول فکری شورت و آثار دیگری که دربارهٔ پژوهش برنامهٔدرسی نگاشته است دربردارندهٔ نکات ارزشمندی است که در این مقاله امکان پرداختن به آن وجود ندارد.

۴- وجود اجتماعی از صاحب‌نظران

معیار دیگر دیسیپلین علمی وجود صاحب‌نظران و متخصصانی است که در عرصه‌های مختلف به فعالیت می‌پردازند. دل‌فاورو (۲۰۰۳)، کینگ و برونل (۱۹۶۶) و الیوا (۲۰۰۵) بر این معیار تأکید کرده‌اند. متخصصان برنامهٔدرسی را می‌توان برحسب معیارهای مختلف دسته‌بندی کرد که به برخی از آن‌ها اشاره‌شده است:

• **صاحب‌نظران منعطف و سخت برنامهٔدرسی:** مک‌نیل[6] (۱۹۸۵) صاحب‌نظران برنامهٔدرسی را به دو گروه منعطف و سخت تقسیم کرده است. به نظر او صاحب‌نظران منعطف برنامهٔدرسی افرادی مانند ویلیام پاینار و نومفهوم‌گرایان دیگری هستند که از حوزه‌هایی مانند مذهب، فلسفه و نقد ادبی الهام می‌گیرند. صاحب‌نظران سخت برنامهٔدرسی مانند دکر واکر و مائوریتز جانسون از رویکرد عقلانی تبعیت کرده و بر داده‌های تجربی تکیه می‌کنند.

---

[1]- Aoki
[2]- Connelly
[3]- Clandinin
[4]- Reid
[5]- Short
[6]- McNeil

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

● **طبقه‌بندی سه‌وجهی پاینار:** او تمام نظریه‌پردازان برنامهٔ‌درسی را در سه گروه سنت‌گرایان، تجربه‌گرایان مفهومی و نومفهوم‌گرایان دسته‌بندی کرده است. سنت‌گرایان افرادی مانند تایلر هستند که به کارآمدترین ابزارهای انتقال مجموعه ثابتی از دانش اهمیت می‌دهند. تجربه‌گرایان مفهومی مانند گانیه[1]، روش‌های پژوهش خود را از علوم طبیعی اخذ می‌کنند تا به تعمیم‌هایی دست یابند که بر اساس آن‌ها مربیان قادر شوند آنچه در مدارس اتفاق می‌افتد را کنترل و پیش‌بینی کنند. نومفهوم‌گرایان بر نظر شخصی، تجربهٔ وجودی و هنر تفسیر به‌منظور آشکار ساختن تعارض طبقاتی و روابط نابرابر قدرت در جامعه تأکید می‌کنند (گلاثورن و همکاران، مندرج در شریفیان، ۱۳۹۱، صص ۱۴۰-۱۳۸).

● **مشاهیر متقدم و متأخر برنامهٔ‌درسی:** این معیار در دانشنامهٔ ایرانی برنامهٔ‌درسی مطرح‌شده است. در این دانشنامه، صاحب‌نظران متقدم افرادی مانند دیویی[2]، چارترز[3]، بابیت، راگ[4]، کزول[5]، تابا[6]، تایلر، بوشامپ، گودلد و مک‌دونالد هستند. برخی از متأخران معرفی‌شده در این دانشنامه عبارت‌اند از شورت، دال[7]، کلاین، آیزنر، کانلی، فولان[8]، گرامت، اپل[9]، واکر، ژیرو[10]، میلر، پاینار، شوبرت، رید، تنر و یانگ[11].

۵- نمودهای سازمانی برنامهٔ‌درسی

این معیار که ناظر به جنبه‌های سازمانی و اجرایی دیسیپلین‌های علمی است موردتوجه دل‌فاورو (۲۰۰۳)، کریشنان (۲۰۰۹) و کینگ و برونل (۱۹۶۶) قرارگرفته است. زیر عنوان این معیار سه زیرمعیار موضوعات مورد تدریس، دپارتمان‌ها و انجمن‌های حرفه‌ای ذکر شده است که برنامهٔ‌درسی از هر سه برخوردار است.

● **موضوعات مورد تدریس:** موضوعات یازده‌گانه و بیست‌ونه‌گانه‌ای که در محور قلمرو مطالعاتی برنامهٔ‌درسی مطرح شد (بی‌هارهرنشتاین، ۱۹۹۴؛ بی‌هار هرنشتاین و ارنشتاین، ۱۹۹۴؛

1- Gagne
2- Dewey
3- Charters
4- Rugg
5- Caswell
6- Taba
7- Doll
8- Fullan
9- Apple
10- Giroux
11- Young

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

مهرمحمدی، ۱۳۷۸) در درس‌ها و گرایش‌های مختلف برنامۀدرسی تدریس می‌شود. شناخت برنامۀدرسی و به‌دست آوردن تصویر جامع از آن مستلزم این است که جنبه‌های مختلف آن‌که در قالب درس‌ها و گرایش‌های مختلف مطرح می‌شود به‌صورت عمیق بررسی شود.

● **دپارتمان‌های برنامۀدرسی:** از سال ۱۹۳۷ که نخستین گروه برنامۀدرسی و آموزش در دانشکدۀ تربیت‌معلم دانشگاه کلمبیا تأسیس شد (مهرمحمدی، ۱۳۸۷ ب، ص ۵۷) گروه‌های مختلفی در دانشگاه‌های بسیاری از کشورهای جهان شکل‌گرفته است. ایالات‌متحده، کانادا و استرالیا از کشورهایی هستند که گروه‌هایی با نام برنامۀدرسی یا مطالعات برنامۀدرسی در دانشگاه‌های آن‌ها به‌وجود آمده است.

● **انجمن‌های حرفه‌ای:** برنامۀدرسی در بسیاری از کشورهای جهان از جمله آمریکا، کانادا، ژاپن، چین، استرالیا، هلند و ایران دارای نهادهای حرفه‌ای است. در ایران، انجمن مطالعات برنامۀدرسی در راستای گسترش برنامۀدرسی تلاش‌های فراوانی انجام داده است. از میان فعالیت‌های این انجمن می‌توان به انتشار چند مجلۀ برنامۀدرسی، برگزاری همایش‌های سالانه و آماده‌سازی دانشنامۀ ایرانی برنامۀدرسی اشاره کرد.

با توجه به مطالبی که تاکنون مطرح شد، نتیجه آزمون میزان برخورداری برنامۀدرسی از معیارهای دیسیپلین علمی، مثبت است. همان‌گونه که پیش از این بیان شد، در بین ویژگی‌هایی که نویسندگان برای دیسیپلین علمی مطرح کرده‌اند، موارد مشترک دیگری مانند تاریخچه، آثار مکتوب، زبان فنی و اصطلاحات خاص نیز وجود دارد که توضیح آن‌ها ضرورت نداشته است.

محور دوم: طبقه‌بندی دیسیپلین‌های علمی

با شناخت طبقه‌بندی‌های مختلف دیسیپلین‌های علمی، نسبت برنامۀدرسی با هر یک از آن‌ها مشخص می‌شود. در ادامه، برخی طبقه‌بندی‌های مطرح معرفی‌شده است.

طبقه‌بندی آنتونی بیگلان

طبقه‌بندی بیگلان[1] (۱۹۷۳ الف) بر این ایده مبتنی است که دیسیپلین‌های علمی بر حسب سطح اجماع یا توافقی که درباره آن‌ها وجود دارد با یکدیگر متفاوت هستند. بیگلان با استفاده از تحلیل چندبعدی، سه جنبه را برای دیسیپلین‌های علمی مطرح کرده که عبارت‌اند از: ۱) جنبه

[1]- Biglan

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

سخت یا نرم[1]، ۲) جنبهٔ کاربردی یا محض[2] و ۳) جنبهٔ زنده یا غیرزنده[3] (بیگلان، ۱۹۷۳ ب، ص ۲۰۲). قوی‌ترین جنبه یعنی، سخت یا نرم مبتنی بر سطح توسعهٔ پارادایم در یک حوزه است. دیسیپلین‌های دارای توسعهٔ پارادایمی بالا مانند شیمی، فیزیک و مهندسی زیرعنوان دیسیپلین‌های سخت و دیسیپلین‌های دارای توسعهٔ پارادایمی پایین‌تر مانند جامعه‌شناسی، تاریخ و مدیریت‌آموزشی، در زمرهٔ دیسیپلین‌های نرم قرار می‌گیرند.

جدول ۳: طبقه‌بندی دیسیپلین‌های علمی بر اساس سه جنبه موردنظر بیگلان

قلمرو فعالیت	سخت		نرم	
	سیستم غیرزنده	سیستم زنده	سیستم غیرزنده	سیستم زنده
محض	ستاره‌شناسی شیمی زمین‌شناسی ریاضیات فیزیک	گیاه‌شناسی حشره‌شناسی میکروب‌شناسی فیزیولوژی جانورشناسی	زبان انگلیسی زبان آلمانی تاریخ فلسفه زبان روسی ارتباطات	انسان‌شناسی علوم سیاسی روان‌شناسی جامعه‌شناسی
کاربردی	مهندسی عمران علوم کامپیوتر مهندسی مکانیک	کشاورزی علوم دامی باغبانی اقتصاد کشاورزی	حسابداری امور مالی اقتصاد	مدیریت و نظارت آموزشی آموزش متوسطه و مداوم آموزش کودکان با نیازهای خاص آموزش فنی و حرفه‌ای

منبع: بیگلان (۱۹۷۳ الف، ص ۲۰۷).

دو جنبهٔ دیگر یعنی کاربردی یا محض و زنده یا غیرزنده بودن بر کاربردپذیری و سطح مشارکت دانش تخصصی در بررسی حیات مبتنی است (جونز[4]، ۲۰۱۱، ص ۱۶). در جدول ۳، طبقه‌بندی بیگلان از دیسیپلین‌های علمی معرفی‌شده است.

[1]- hard/soft
[2]- pure/applied
[3]- life/nonlife system
[4]- Jones

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

طبقه‌بندی تونی بچر

بچر [1](۱۹۹۴) در مقاله اهمیت فرهنگ‌های رشته‌ای، دیسیپلین‌های علمی را طبقه‌بندی کرده است. او دیسیپلین‌های علمی را در چهار طبقهٔ علوم محض، علوم انسانی و اجتماعی محض، فناوری‌ها و علوم اجتماعی کاربردی قرار داده است. طبقه‌بندی او در جدول ۴ معرفی‌شده است.

جدول ۴: دانش و فرهنگ برمبنای طبقه‌بندی دیسیپلینی

طبقه‌بندی دیسیپلین‌ها	ماهیت دانش	ماهیت فرهنگ دیسیپلینی
علوم محض (مانند فیزیک): سخت-محض	انبوهشی، اتمی؛ مرتبط با جنبه‌های جهان‌شمول، کمیت‌ها، ساده‌سازی؛ به کشف و تبیین می‌انجامد.	رقابتی، گروهی؛ به لحاظ سیاسی دارای سازمان‌دهی مطلوب؛ نرخ بالای انتشارات علمی؛ ماموریت‌محور
علوم انسانی (مانند تاریخ) و علوم اجتماعی محض (مانند انسان‌شناسی): نرم- محض	مبتنی بر تکرار کردن؛ کل‌گرا؛ مرتبط با جنبه‌های خاص، کیفیت‌ها، پیچیدگی؛ به فهم یا تفسیر منجر می‌شود.	فردی، کثرت‌گرایانه؛ دارای سازمان‌دهی ضعیف؛ نرخ پایین انتشارات علمی؛ فردمحور.
فناوری‌ها (مانند مهندسی مکانیک): سخت- کاربردی	مبتنی بر هدف مشخص؛ عمل‌گرا و کاربردی؛ مرتبط با تسلط بر محیط فیزیکی؛ به فنون یا محصولات منجر می‌شود.	مربوط به کارآفرینی، بین‌المللی؛ غلبه ارزش‌های حرفه‌ای؛ اختراعاتی که قابل جایگزین شدن انتشارات است؛ نقش‌محور.
علوم اجتماعی کاربردی (مانند تعلیم و تربیت): نرم-کاربردی	کاربردی؛ حامی تأثیرات عملی؛ مرتبط با بهبود عمل حرفه‌ای؛ به پروتکل‌ها یا روش انجام کار منجر می‌شود.	چشم‌انداز بیرونی؛ وضعیت متغیر؛ غلبه شیوه‌های فکری؛ نرخ انتشارات علمی به خاطر مشاوره‌هایی که انجام می‌شود پایین می‌آید؛ قدرت‌محور.

منبع: بچر (۱۹۹۴، ص ۱۵۴).

بچر در نوع‌شناسی خود، ماهیت دانش و فرهنگ حاکم بر هر یک از دیسیپلین‌ها را تشریح کرده است. ویژگی‌های فرهنگی مذکور، دلالت‌هایی برای بخش بعدی این مقاله دارد که به ماهیت برنامهٔدرسی به‌عنوان یک دیسیپلین علمی اختصاص داده شده است.

طبقه‌بندی داودی و پندلبوری

به نظر داودی و پندلبوری [2] (۲۰۱۰، صص ۶۱۵-۶۱۴) دیسیپلین‌ها سازه‌هایی اجتماعی هستند که طی فرایندهای تاریخی تحول‌یافته‌اند. دیسیپلین‌ها از نظر معرفت‌شناسی دارای

[1] - Becher
[2]- Pendlebury

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

موضوعات خاص پژوهشی، مجموعه‌ای از دانش تخصصی انباشته‌شده، نظریه‌ها و مفاهیم برای سازمان‌دهی مؤثر دانش تخصصی و روش‌های پژوهش متناسب با ماهیت پژوهش‌های خود هستند. به لحاظ اجتماعی، دیسیپلین‌ها، اصطلاحات فنی، گفتمان‌ها و ابزارهای انتقال و انتشار نتایج پژوهش‌های خود را در اختیار دارند. همچنین، به لحاظ نهادی یا سازمانی، دیسیپلین‌ها دارای قابلیت بازآفرینی خود از یک نسل به نسل بعد در قالب سازمان‌دهی خود در شکل دوره‌ها و دروس دانشگاهی، دپارتمان‌ها، انجمن‌های حرفه‌ای و ابزارهای بحث علمی مانند مجلات و کنفرانس‌ها هستند.

میزان انطباق برنامهٔدرسی با طبقه‌بندی دیسیپلین‌های علمی

پس از آزمون قابلیت‌های دیسیپلینی برنامهٔدرسی، در این قسمت تناسب برنامهٔدرسی با طبقه‌بندی‌های ارائه‌شده از دیسیپلین‌های علمی بررسی‌شده است. در جدول ۵، مواردی از دیسیپلین‌ها که می‌توان برنامهٔدرسی را با آن‌ها مرتبط دانست ارائه شده است. اگرچه نام برنامهٔدرسی در هیچ‌یک طبقه‌بندی‌ها ذکر نشده است، ارتباط برنامهٔدرسی با دیسیپلین‌های متجانس و نزدیک برقرارشده است.

جدول ۵: نسبت برنامه‌درسی با طبقه‌بندی دیسیپلین‌های علمی

مطرح‌کننده	دیسیپلین‌هایی که برنامه‌درسی با آن‌ها سنخیت دارد
بیگلان (۱۹۷۳ الف)	**دیسیپلین‌های کاربردی-نرم- سیستم زنده:** مدیریت و نظارت آموزشی، آموزش متوسطه و مداوم، آموزش کودکان با نیازهای خاص، آموزش فنی و حرفه‌ای.
بچر (۱۹۹۴)	**دیسیپلین‌های علوم اجتماعی کاربردی- نرم:** ماهیت دانش (کاربردی؛ حامی تأثیرات عملی؛ مرتبط با بهبود عمل حرفه‌ای؛ به پروتکل‌ها یا روش انجام کار منجر می‌شود). ماهیت فرهنگ دیسیپلینی (چشم‌انداز بیرونی؛ وضعیت متغیر؛ غلبه شیوه‌های فکری؛ نرخ انتشارات علمی به خاطر مشاوره‌هایی که انجام می‌شود پایین می‌آید؛ قدرت‌محور).
داودی و پندلبوری (۲۰۱۰)	دیسیپلین‌ها سازه‌هایی اجتماعی هستند، طی فرایند تاریخی تحول‌یافته‌اند و از چند دیدگاه قابل‌بررسی هستند: **معرفت‌شناختی:** دیسیپلین‌ها دارای موضوعات پژوهشی، مجموعه دانش تخصصی، نظریه‌ها، مفاهیم و روش‌های پژوهش خاص هستند. **اجتماعی:** دیسیپلین‌ها اصطلاحات فنی، گفتمان‌ها و ابزارهای انتقال و انتشار نتایج را در اختیاردارند. **نهادی یا سازمانی:** دیسیپلین‌ها دارای قابلیت بازآفرینی خود از یک نسل به نسل بعد در قالب سازمان‌دهی خود در شکل دوره‌های دانشگاهی، دپارتمان‌ها، انجمن‌ها و ابزارهای بحث علمی هستند.

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

با بررسی طبقه‌بندی‌های ارائه‌شده از دیسیپلین‌های علمی این نتیجه حاصل می‌شود که قلمرو برنامۀدرسی با چارچوب تعریف‌شده برای برخی از آن‌ها سازگار است. به‌بیان‌دیگر، برنامۀدرسی را می‌توان از دیدگاه صاحب‌نظرانی که به طبقه‌بندی دیسیپلین‌های علمی اقدام کرده‌اند دارای جایگاه دیسیپلینی دانست. برنامۀدرسی دیسیپلینی ۱) نرم و زنده، ۲) کاربردی و ۳) دارای جهت‌گیری فلسفی، اجتماعی و سازمانی است.

۱- نرم و زنده بودن دیسیپلین برنامۀدرسی

با استناد به طبقه‌بندی بیگلان (۱۹۷۳ الف) و بچر (۱۹۹۴)، برنامۀدرسی در زمرۀ دیسیپلین‌های نرم قرار می‌گیرد. برخی تفاوت علوم سخت و نرم را در دقت روش‌شناسی[1] آن‌ها می‌دانند. در دیسیپلین‌های نرم مسائل پیچیده‌ای بررسی می‌شود که نمی‌توان وضوح و روشنی مسائل مطرح در دیسیپلین‌های سخت را از آن‌ها انتظار داشت. این امر، دقت روش‌شناسی متفاوتی را باعث می‌شود. مسائل موردبررسی در برنامۀدرسی به‌عنوان یک دیسیپلین نرم از مسائل پیچیده‌ای است که عوامل انسانی و ارزشی مختلفی در آن‌ها دخیل است و به‌هیچ‌وجه نمی‌توان آن‌ها را در شرایط آزمایشگاهی که خاص برخی دیسیپلین‌های سخت است بررسی کرد. در مقابل، روش‌های پژوهش متناسب با این موضوعات، عمدتاً کیفی و مستلزم بررسی‌های عمیق است.

این نکته نیز قابل‌ذکر است که جنبه سخت و نرم دیسیپلین‌های علمی ازنظر بیگلان (۱۹۷۳ الف) ناظر به سطح توسعه پارادایمی آن‌هاست. همچنین، برنامۀدرسی را بر اساس طبقه‌بندی بیگلان باید در گروه دیسیپلین‌های زنده جای داد. این دیسیپلین‌ها درصدد بررسی ارگانیسم‌های زنده مانند موجودات انسانی و زمینه‌های مرتبط با حیات هستند و از این منظر، برنامۀدرسی با ماهیت این‌گونه دیسیپلین‌ها همسوست.

[1]- methodological rigor

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

۲- کاربردی بودن دیسیپلین برنامه‌درسی

بیگلان (۱۹۷۳ الف) در تقسیم‌بندی دیسیپلین‌ها، مدیریت و نظارت آموزشی، آموزش متوسطه و مداوم، آموزش‌وپرورش کودکان با نیازهای خاص و آموزش فنی و حرفه‌ای را عرصه‌های کاربردی دانسته است. بسیاری ازجمله بچر (۱۹۹۴) تعلیم و تربیت را نیز یک دیسیپلین کاربردی می‌دانند. دربارهٔ کاربردی بودن دیسیپلین برنامهٔدرسی ذکر یک نکته ضرورت دارد. همان‌گونه که در بخش‌های قبل مقاله ذکر شد، یکی از ویژگی‌های دیسیپلین‌های علمی ازجمله برنامهٔدرسی، برخورداری از طیف وسیع مباحث نظری و نظریه‌هاست. ممکن است این پرسش مطرح شود که وجود این موضوعات در برنامهٔدرسی نفی‌کنندهٔ کاربردی بودن یا زمینه‌ساز طبقه‌بندی آن در گروه دیسیپلین‌های محض نیست؟ دو پاسخ برای این پرسش قابل‌طرح است. در پاسخ اول می‌توان به دیدگاه اسمارت[1] و همکاران (۲۰۰۰، به نقل از جونز، ۲۰۱۱) استناد کرد. به نظر آنان، بسیاری از دیسیپلین‌های دانشگاهی یک طبقهٔ اصلی یا اولیه و یک طبقهٔ فرعی یا ثانویه دارند. بنابراین، بخشی از مباحث برنامهٔدرسی مانند تاریخ، تعاریف و نظریه‌ها، دارای جهت‌گیری محض است.

در پاسخ دوم باید گفت، به نظر می‌رسد که در برنامهٔدرسی، فعالیت‌های نظریه‌پردازی و خلق نظریه‌ها در راستای اهداف عملی معنا پیدا می‌کند. به‌عنوان نمونه، مواردی مانند راهنمایی برنامه‌ریزی و عمل معلم (باقری و ایروانی، ۱۳۸۰، ص ۱۲۴)، موضع‌گیری دربارهٔ یاددهی‌یادگیری در ابعاد گوناگون نظری و عملی (میلر، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۸۷، ص ۶) و هدایت عمل، ازجمله این اهداف است. این‌گونه تأثیرات نظریه در عرصهٔ عمل با ویژگی‌هایی که بچر (۱۹۹۴) برای ماهیت دانش در دیسیپلین‌های نرم و کاربردی مطرح کرده است، قرابت دارد. به نظر او ماهیت دانش در این‌گونه دیسیپلین‌ها، کاربردی و در راستای بهبود عمل حرفه‌ای است و به تعیین روش‌های انجام فعالیت‌ها منتهی می‌شود. این همسویی در دیدگاه بیگلان (۱۹۷۳ الف) نیز مشاهده می‌شود چراکه او رسالت این‌گونه دیسیپلین‌ها را مشارکت دانش تخصصی در عرصه زندگی دانسته است.

نکته‌ای که ذکر آن مفید است، تفاوت میزان انتشارات علمی در دیسیپلین‌های مختلفی است که بچر (۱۹۹۴) معرفی کرده است. در طبقه‌بندی او بیشترین تولیدات و آثار پژوهشی به

[1]- Smart

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

دیسیپلین‌های سخت و محض مانند فیزیک و شیمی تعلق دارد و به‌عکس در دیسیپلین‌های نرم و محض مانند تاریخ و نیز دیسیپلین‌های نرم و کاربردی مانند تعلیم و تربیت، میزان بروندادهای پژوهشی پایین است. از این واقعیت می‌توان به این نتیجه دست‌یافت که جدای از تلاش‌های اعضای هیئت‌علمی شاغل به فعالیت در دیسیپلین‌های مختلف که می‌تواند در میزان بروندادهای علمی تأثیرگذار باشد، نرخ پایین‌تر آن در دیسیپلین‌های کاربردی مانند برنامۀدرسی تا حدود زیادی به ماهیت این دیسیپلین‌ها بستگی دارد چراکه در آن‌ها جنبه‌های کاربردی، بخشی از زمان تولید آثار پژوهشی را به خود اختصاص می‌دهد[1].

۳- فلسفی، اجتماعی و سازمانی بودن دیسیپلین برنامۀدرسی

دیدگاه‌هایی که داودی و پندلبوری (۲۰۱۰) درزمینۀ دیسیپلین‌های علمی مطرح کرده‌اند در عرصه برنامۀدرسی کاربرد دارد. نخستین دیدگاه، فلسفی یا معرفت‌شناختی است. برنامۀدرسی در زمره دیسیپلین‌هایی است که به‌صورت وسیع و عمیق از مؤلفه‌های دیدگاه فلسفی برخوردار است. این دیدگاه، معرف معیارهایی است که در بخش تعیین میزان برخورداری برنامۀدرسی از معیارهای دیسیپلین علمی به‌صورت مفصل به برخی از آن‌ها پرداخته شد. برخی مصادیق معرف دیدگاه فلسفی، برخورداری دیسیپلین‌ها از موضوعات خاص پژوهشی، دانش تخصصی، نظریه‌ها، مفاهیم و روش‌های پژوهش است. برنامۀدرسی به لحاظ برخورداری از دیدگاه اجتماعی نیز دارای غنای قابل‌توجهی است. اگرچه برنامۀدرسی از دیسیپلین‌های دیگر کمک می‌گیرد ولی دارای اصطلاحات فنی و ابزارهای انتشار دانش تخصصی و یافته‌های پژوهشی است. مصادیق دیدگاه نهادی یا سازمانی برنامۀدرسی نیز گسترده است. توان نهادی برنامۀدرسی متکی به دوره‌ها و درس‌های دانشگاهی، گروه‌های برنامه‌درسی، انجمن‌ها و بسترهای بحث علمی مانند مجلات و کنفرانس‌های متعدد است.

جمع‌بندی: اثبات ماهیت دیسیپلینی برنامۀدرسی

با توجه به مباحثی که در دو بخش میزان برخورداری برنامۀدرسی از معیارهای دیسیپلین علمی و حدود انطباق آن با طبقه‌بندی دیسیپلین‌ها مطرح شد، می‌توان برنامۀدرسی را یک

[1]- به دلیل وجود این ویژگی، در فرایند ارزیابی آثار پژوهشی بسیاری از رشته‌ها باید از تاکید صرف برکمیت آثار خودداری کرد و معیارهایی مانند عمق، تاثیرگذاری و پیچیدگی را نیز لحاظ کرد.

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

دیسیپلین علمی دانست. خلاصه استدلال‌های مطرح برای تلقی برنامۀدرسی به‌عنوان دیسیپلین علمی در جدول ۶ ذکر گردیده است.

جدول ۶: معیارهای برنامۀدرسی به‌عنوان دیسیپلین علمی و تبیین ماهیت دیسیپلینی آن

معیارهای معرف برنامه‌درسی به‌عنوان یک دیسیپلین علمی	**۱- برخورداری برنامه‌درسی از قلمرو مطالعاتی** • حیطه‌های یازده‌گانه • حیطه‌های بیست و نه‌گانه **۲-وجود طیف وسیعی از فعالیت‌های نظریه‌پردازی و نظریه‌های برنامه‌درسی** • نقطه‌های آغاز و مفهوم‌پردازی نظریه برنامه‌درسی • نوع‌شناسی نظریه‌های برنامه‌درسی • شکل‌گیری جریان‌های جدید نظریه‌پردازی برنامه‌درسی **۳-بهره‌مندی برنامه‌درسی از چارچوب‌ها، پارادایم‌ها و روش‌های پژوهش** • صاحب‌نظرانی که درباره چارچوب و متغیرهای پژوهش برنامه‌درسی سخن گفته‌اند. • صاحب‌نظرانی که پژوهش تجربی را مطرح کرده‌اند. • صاحب‌نظرانی که درباره دیدگاه‌های فلسفی یا پارادایم‌های پژوهش برنامه‌درسی صحبت کرده‌اند. • صاحب‌نظرانی که گونه‌ها یا روش‌های پژوهش برنامه‌درسی را مطرح کرده‌اند. **۴-وجود اجتماعی از صاحب‌نظران** • صاحب‌نظران منعطف و سخت برنامه‌درسی • طبقه‌بندی سه وجهی پاینار • مشاهیر متقدم و متأخر برنامه‌درسی **۵-نمودهای سازمانی برنامه‌درسی** • موضوعات مورد تدریس • دپارتمان‌های برنامه‌درسی • انجمن‌های حرفه‌ای
ماهیت دیسیپلینی برنامه‌درسی	برنامه‌درسی دیسیپلینی است: • نرم و زنده • کاربردی • دارای جهت‌گیری یا دیدگاه‌های فلسفی، اجتماعی، سازمانی یا نهادی
تعریف دیسیپلین برنامه‌درسی	برنامه‌درسی دیسیپلینی نرم، زنده، کاربردی و دارای جهت‌گیری‌های فلسفی، اجتماعی و سازمانی است. این دیسیپلین، ویژگی‌های اصلی دیسیپلین‌های علمی شامل ۱) قلمرو مطالعاتی، ۲) طیف وسیعی از فعالیت‌های نظریه‌پردازی و نظریه‌ها، ۳) چارچوب‌ها، پارادایم‌ها و روش‌های پژوهش، ۴) اجتماعی از صاحب‌نظران و ۵) نمودهای سازمانی را داراست.

در راستای وضوح‌بخشی بیشتر به ماهیت دیسیپلینی برنامۀدرسی، چند تلقی دیگر نسبت به آن‌که به‌تبع قضاوت‌های مطرح دربارۀ تعلیم و تربیت قابل‌بررسی است موردبحث قرار می‌گیرد.

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

ویرجینیا ریچاردسون[1] (۲۰۰۶، صص ۲۵۴-۲۵۳) به سه دیدگاه درزمینهٔ تلقی تعلیم و تربیت به‌عنوان یک دیسیپلین علمی اشاره‌کرده است. در نخستین دیدگاه این عقیده وجود دارد که چون تعلیم و تربیت از دیسیپلین‌های سنتی عاریه می‌گیرد، با آن‌ها ترکیب می‌شود و اغلب بر عمل تأکید دارد نمی‌توان آن را یک دیسیپلین دانست بلکه باید آن را یک حوزهٔ مطالعاتی یا دیسیپلین سطح دوم[2] نامید. در دیدگاه دوم، بر اساس منطقی مشابه و ذکر اینکه حوزه‌های متعدد درون تعلیم و تربیت یک دیسیپلین سنتی را درون یک چارچوب تربیتی به وجود می‌آورند، تعلیم و تربیت یک قلمرو بین‌دیسیپلینی نامیده می‌شود. در دیدگاه سوم، این باور وجود دارد که چون تعلیم و تربیت مجموعه مسائل، سؤال‌ها، بنیادهای دانشی و رویکردهای پژوهش خاص خود را دارد می‌توان آن را به‌عنوان یک دیسیپلین پذیرفت.

دیدگاه سوم، همسو با جهت‌گیری این مقاله است و بر اساس آن می‌توان برنامهٔ‌درسی را یک دیسیپلین علمی نامید. اگرچه مقالهٔ حاضر شرح کامل این دیدگاه است، در تأیید آن فقط به ذکر شواهدی از نظرات پاینار اکتفا می‌شود. ویلیام پاینار (۲۰۰۴، صص ۲-۱) به ماهیت دیسیپلینی تعلیم و تربیت و برنامهٔ‌درسی اشاره‌کرده است. او ضمن این‌که تعلیم و تربیت را یک دیسیپلین دانسته، این موضع را در مورد برنامهٔ‌درسی نیز مطرح کرده است. عباراتی مانند «دیسیپلین ما متوجه فهم برنامهٔ‌درسی است» و «مطالعات برنامهٔ‌درسی به‌عنوان یک دیسیپلین»، حاکی از موضع اوست (پاینار، ۲۰۱۰، صص ۸-۴). به‌تبع موضعی که دیدگاه اول درباره تعلیم و تربیت دارد، به‌احتمال‌زیاد، برنامهٔ‌درسی را نیز به این دلیل که از دیسیپلین‌های مختلف کمک می‌گیرد نمی‌توان یک دیسیپلین دانست و باید در حد یک حوزه مطالعاتی یا دیسیپلین سطح دوم از آن یادکرد.

در پاسخ به کسانی که با استناد به دیدگاه اول، برنامهٔ‌درسی را یک دیسیپلین علمی نمی‌دانند باید اذعان داشت که بهره‌گیری یک دیسیپلین از دیگر دیسیپلین‌ها با ماهیت دیسیپلینی آن مغایرتی ندارد. به‌عنوان نمونه، لایلز، جانسون و مید (۱۹۹۶) یکی از ویژگی‌های دیسیپلین را وجود مجموعه‌ای از دیسیپلین‌های مرجع برای بنا نهادن آن دانسته‌اند. شاید در پاسخ حامیان دیدگاه اول، همچنان استفاده از دیدگاه‌های پاینار مفید باشد. پاینار (۲۰۱۰، ص ۸) می‌گوید مطالعات برنامهٔ‌درسی به‌عنوان یک دیسیپلین، تحت تأثیر دیسیپلین‌های مادر مانند روانشناسی

[1]- Richardson
[2]- second-level discipline

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

است. بنابراین، روشن است که او بهره‌گیری برنامهٔدرسی از دیسیپلین‌های دیگر را نافی ماهیت دیسیپلینی آن نمی‌داند.

برای پاسخ به افرادی که تحت تأثیر دیدگاه دوم، برنامه‌درسی را دیسیپلین نمی‌دانند نیز می‌توان به دیدگاه‌های پاینار استناد کرد. به باور پاینار (۲۰۰۴، ص ۲)، مطالعات برنامهٔدرسی به‌عنوان یک حوزه بین‌رشته‌ای می‌تواند یگانه دیسیپلین علمی درون حوزه تعلیم و تربیت باشد.

درنهایت باید اذعان داشت برنامهٔدرسی دیسیپلینی نرم زنده، کاربردی و دارای جهت‌گیری‌های فلسفی، اجتماعی و سازمانی است. این دیسیپلین، ویژگی‌های اصلی دیسیپلین‌های علمی شامل ۱) قلمرو مطالعاتی، ۲) طیف وسیعی از فعالیت‌های نظریه‌پردازی و نظریه‌ها، ۳) چارچوب‌ها، پارادایم‌ها و روش‌های پژوهش، ۴) اجتماعی از صاحب‌نظران و ۵) نمودهای سازمانی را داراست.

فهرست منابع

- باقری، خسرو و ایروانی، شهین. (۱۳۸۰). جایگاه نظریه‌های تربیتی در عمل معلم. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۲، ۱۳۸-۱۲۳.
- بوشان، جورج. (۱۳۹۰). *نظریه برنامه‌درسی*. ترجمه محرم آقازاده، تهران: آییژ.
- ژوزف، پاملا بلوتین و همکاران. (۱۳۸۹). *فرهنگ‌های برنامه‌درسی*، ترجمه محمود مهرمحمدی و دیگران، تهران: سمت.
- سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۲). *دیدگاه‌های برنامه‌درسی*، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- شریفیان، فریدون. (۱۳۹۱). *نوع‌شناسی نظریه‌های برنامه‌درسی*. اصفهان: آموخته.
- شورت، ادموند. (۱۳۸۷). *روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و سمت.
- فتحی‌واجارگاه، کورش. (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی*. تهران: بال.
- فتحی‌واجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). *برنامه‌درسی به سوی هویت‌های جدید*. تهران: آییژ.
- قادری، مصطفی. (۱۳۸۳). *بسترهای فهم برنامه‌درسی*، تهران: یادواره کتاب.
- مک‌کاچن، گیل. (۱۳۸۷). نظریه برنامه‌درسی چیست؟ ترجمه محمدحسن امیرتیموری. مندرج در: محمود مهرمحمدی (پدیدآورنده). *برنامه‌درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها*، تهران: سمت و آستان قدس رضوی.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۲). *برنامه‌ریزی درسی: راهنمای عمل*. مشهد: پیام اندیشه.

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

- مهرمحمدی، محمود. (پدیدآورنده). (۱۳۸۷ الف). *برنامه‌درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها*، تهران: سمت و آستان قدس رضوی.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷ ب). سنت‌های تاریخ‌نگاری و تاریخچه تکوین رشته برنامه‌درسی. مندرج در: محمود مهرمحمدی (پدیدآورنده). *برنامه‌درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها*، تهران: سمت و آستان قدس رضوی.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۸). بازشناسی حدود و ثغور موضوعی برنامه‌درسی به‌عنوان یک حوزه معرفتی. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت*، ۱۳ و ۱۴، ۴۰-۱۷.
- میلر، جان. (۱۳۸۷). *نظریه‌های برنامه‌درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.

- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19 (2), 151-161.
- Behar, L. (1994). An empirical analysis of curriculum domains: Implications for program development and evaluation. *Peabody Journal of Education*, 69 (4), 100-112.
- Behar, L. & Ornstein, A. C. (1994). Domains of curriculum knowledge: An empirical analysis. *The High School Journal*, 77 (4), 32-329.
- Biglan, A. (1973a). Relationships between subject matter characteristics and the structure and the output of university departments. *Journal of Applied Psychology*, 57 (3), 204-213.
- Biglan, A. (1973b). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57 (3), 195-203.
- Cherryholmes, C. (1982). What is curriculum theory? A special problem in social theory. *Theory into Practice*, 21 (1), 28-33.
- Davoudi, S. & Pendlebury, J. (2010). The evolution of planning as an academic discipline. *Town Planning Review*, 81 (6), 613-645.
- Del Favero, M. (2003). Academic disciplines, In: J. W. Guthrie (Ed). *Encyclopedia of education*. USA: Macmillan Reference.
- Eisner, E. W. (2000). Those who ignore the past...: 12 easy lessons for the next millennium, *Curriculum Studies*, 32 (2), 343-357.
- Goodlad, J (2001). Curriculum as a field of educational study. In: N. Smelser & P. B. Baltes (Eds). *International encyclopedia of social & behavioral sciences*, Oxford: Pergamon.

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

- Goodlad, J. (1994). Curriculum as a field of study. In: T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds). *The international encyclopedia of education*, Oxford: Pergamon Press.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. Thousand Oaks: Sage.
- Hlebowitsh, P. (2000). The common unity and the progressive restoration of the curriculum field. In: J. Glanz & L. Behar-Horenstein (Eds). *Paradigm debates in curriculum and supervision*. London: Bergin & Garrey.
- Jones, W. A. (2011). Variation among academic disciplines: An update on analytical frameworks and research. *The Journal of the Professoriate*, 6 (1), 9-27.
- King, A. & Brownell, A. (1966). *The curriculum and the disciplines of knowledge: A theory of curriculum practice*. New York: Wiley.
- Klein, M. F. (1992). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory into Practice*, 31 (3), 191-197.
- Kliebard, H. (1982). Curriculum theory as metaphor. *Theory into Practice*, 21 (1), 11-17.
- Krishnan, A. (2009). *What are academic disciplines? Some observations on the disciplinarity vs. interdisciplinarity debate*. University of Southampton: National Centre for Research Methods.
- Liles, D. Johnson, M. & Meade, L. (1996). The enterprise engineering discipline. In: *Proceedings of the fifth annual industrial engineering research conference*.
- Macdonald, J. (1982). How literal is curriculum theory. *Theory into Practice*, 21 (1), 55-61.
- Mann, J. S. (1968). A discipline of curriculum theory. *The School Review*, 76 (4), 359-378.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pagano, J. A. (1999). The curriculum field: Emergence of a discipline. In: W. F. Pinar (Ed). *Contemporary curriculum discourses: Twenty years of JCT*. New York: Peter Lang Publishing.
- Penguin books. (1989). *The Penguin Macquarie dictionary of Australian education*. Australia: Penguin Books Australia Ltd.
- Pinar, W. F. (2010). Introduction. In: W. F. Pinar (Ed). *Curriculum studies in South Africa*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory*? New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

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

- Pinar, W. F. Reynolds, W. M. Slattery, P. & Taubman, P. M. (2004). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*, New York: Peter Lang.
- Richardson, V. (2006). Stewards of a field, stewards of an enterprise. In: C. Golde & G. Walker (Eds). *Envisioning the future of doctoral education: Preparing stewards of the discipline*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Turner, B. S. (2006). Discipline. *Theory, Culture & Society*, 23 (2-3), 183-197.
- Walker, D. (2003). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

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