

# هویت حرفه‌ای دانشجویان تحصیلات تکمیلی برنامه‌ریزی درسی: مطالعه پدیدارشناختی

یوسف ادیب<sup>۱</sup>، اسکندر فتحی آذر<sup>۲</sup>، مریم مرندی حیدرلو<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۲/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۵/۲۰

## چکیده

پژوهش حاضر هویت حرفه‌ای را از منظر تجارب مشترک بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌های کشور بررسی کرده است. هدف پژوهش، فراهم کردن فضایی برای شنیده شدن داستان‌هایی است که آن‌ها از هویت حرفه‌ای خود درک و تجربه کرده‌اند. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی انجام پذیرفت. جامعه تحقیق شامل دانشجویان تحصیلات تکمیلی که مشغول تحصیل هستند و با رشته برنامه درسی آشنایی کامل دارند، می‌باشد. شرکت‌کنندگان با روش نمونه‌گیری هدفمند از دانشکده‌های علوم تربیتی انتخاب شدند. به این منظور مصاحبه‌های نیمه‌سازمان‌یافته با ۱۸ نفر از آنان انجام شد و جهت اطمینان از اعتبار، دقت و صحت داده‌ها، ضمن بررسی و تأیید سؤالات مصاحبه توسط اساتید صاحب‌نظر، از روش‌های مقایسه مکرر داده‌ها و معادل‌سازی تا اشباع داده‌ها استفاده شد. داده‌ها با روش پیشنهادی اسمیت (۱۹۹۵) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. ۴ مقوله اصلی ۱- نقش فردی ۲- پذیرش اجتماعی ۳- ساختار رشته ۴- هویت بخشی به رشته از این داده‌ها شناسایی شدند که هر کدام دارای چندین مضمون فرعی می‌باشند. بازتعریف نقش برنامه‌ریز درسی، حدود و ثغور رشته، نقش معلم و تمرکززدایی در برنامه درسی چند عامل از مجموعه عوامل استنتاجی از این پژوهش هستند که در کسب هویت حرفه‌ای دانشجویان تحصیلات تکمیلی برنامه‌ریزی درسی بر آن‌ها تأکید شده است.

**واژگان کلیدی:** برنامه درسی، هویت حرفه‌ای، دانشجوی تحصیلات تکمیلی، مطالعه پدیدارشناختی

## مقدمه و هدف:

برای دانشجویان، آغاز رسمی هویت حرفه‌ای، همزمان با آغاز مطالعات از طریق آموزش‌های عملی و نظری در حوزه رشته تحصیلی ایجاد می‌شود. ایگین می‌گوید: افراد

---

۱. دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تبریز، ایمیل: yousef\_adib@yahoo.com

۲. استاد گروه آموزش علوم دانشگاه تبریز، ایمیل: e-fathiazar@tabrizu.ac.ir

۳. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تبریز، (نویسنده مسئول)، ایمیل: marndim@yahoo.com

این توانایی را دارند که جنبه‌هایی از هویت خود را تحت تأثیر آموزش و افزایش دانش و نیز با اثرپذیری از سازمان‌های اجتماعی و شغلی خود تغییر دهند (ونریچ و ساندرسون، ۲۰۰۳، ص ۱۷). بر این اساس، زندگی دانشجویی که می‌توان آن را به فضاهای مشخصی از قبیل خوابگاه با همه مختصات ساختاری، فرهنگی و روانی آن؛ کلاس‌ها، اساتید، رابطه زندگی دانشجویی و خانواده، زیستن در غربت، گروه‌های دانشجویی، دوستان و غیره تقسیم‌بندی کرد، نقشی اساسی در شکل دادن به هویت حرفه‌ای آنان دارد. همچنین عناصری از گذشته دانشجویان همچون روزهای مدرسه و برداشتها و شناخت‌های آنها از دانش در ساختن هویت حرفه‌ای آنان حائز اهمیت هستند؛ بنابراین همه عناصری که بر مسیر زندگی دانشجویان تأثیر گذاشته‌اند در شکل‌گیری آنچه امروز هستند نقش داشته است. برای درک هویت حرفه‌ای دانشجویان می‌توان از ابعاد متعددی سخن به میان آورد. عوامل سازنده هویت حرفه‌ای دانشجویان را باید درون متن زندگی دانشجویی جستجو کرد. در ارزیابی هویت حرفه‌ای یک دانشجو باید دید که آگاهی و تحلیل فرد از خودش به عنوان یک دانشجو چیست و چه درکی از عضویت در یک دانشگاه دارد؟ (قلیپور و همکاران، ۱۳۸۹). دانشجو در بازاندیشی یا خوداندیشی مداومی که در ارتباط با دانشگاه (نهادی مدرن با آموزه‌های مدرن) و سابقه ذهنی، فرهنگی و اجتماعی (نهادهای سنتی که فرد در دل آنها رشد یافته و هنوز با آنها در ارتباط است) خود دارد، چگونه هویت خویش را می‌سازد. در واقع هویت حرفه‌ای دانشجویان در محیط دانشجویی و آنچه زندگی دانشجویی را می‌سازد، شکل می‌گیرد (شمیر و کارک، ۲۰۰۴ به نقل از قلیپور و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۲۳).

هویت حرفه‌ای از طریق «روند تکاملی و تکرارشونده» و در یک فرد در حال رشد و یک «حس خود حرفه‌ای» نتیجه می‌شود. کسب هویت حرفه‌ای مستمر و پویا است و در طول زمان و در پاسخ به فعل و انفعال بین عوامل داخلی و خارجی ساخته می‌شود. به عنوان مثال عوامل داخلی مانند احساسات و انگیزه و عوامل خارجی مانند: شرایط محیطی و جامعه در زمینه‌های کار، تعامل با همسالان و تجارب حاصل از این تعاملات. فعل و انفعال بین این عوامل می‌تواند هویت حرفه‌ای را بسازد و حفظ کند و یا می‌تواند شکل‌گیری

هویت حرفه‌ای را تسهیل کند. (نوبلی<sup>۱</sup>، شاو<sup>۲</sup>، نیسن<sup>۳</sup> و کالوانیو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴، ۳۸۰). همچنین توسعه هویت حرفه‌ای با موقعیت فرد در درون جامعه در ارتباط است؛ از این رو، جنس، پایگاه اجتماعی و اقتصادی، حمایت‌های خانواده و دوستان، محیط فرد در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای وی مؤثرند. شکل‌گیری موفقیت-آمیز هویت حرفه‌ای نیازمند دادن فرصت برای دانشجویان جهت کسب تجربه می‌باشد. به عنوان مثال دادن فرصت‌های معتبر یادگیری برای یک داروساز مثلاً آموزش و کار دانشجویان داروسازی در فعالیت‌های آزمایشگاه‌های معتبر، می‌تواند برای توسعه شکل‌گیری هویت حرفه‌ای به عنوان یک داروساز کمک کند. (نوبلی و همکاران ۲۰۱۴، ۳۸۰).

هویت حرفه‌ای شکلی از هویت اجتماعی است که با روابط گروهی در محیط‌های کاری در ارتباط است و به معنی این است که افراد چطور خود را با گروه‌های حرفه‌ای دیگر مقایسه می‌کنند و خودشان را از آن‌ها متمایز می‌سازند. این هویت شامل کسب پیش در ارتباط با کارکرد شغلی، ایجاد ایده‌آل‌ها و ارزش‌های حرفه‌ای است که می‌تواند به عنوان نگرش، ارزش، دانش، اعتقادات و مهارت‌هایی تعریف شود که بین گروه‌های حرفه‌ای مشترک است. هویت حرفه‌ای همچنین با نقشه‌ای حرفه‌ای ارتباط دارد که یک فرد در حرفه خود می‌تواند بر عهده بگیرد (آدامز، همکاران. ۵، ۲۰۰۶). این هویت در بردارنده تجربیات و احساس آن‌ها از شغل خودشان است. (فاگرمون و همکاران، ۱۹۹۷<sup>۶</sup>) عده‌ای نیز هویت حرفه‌ای را تصویری که دیگران از شغل آن فرد دارند (تصویر اجتماعی) (اوهلن<sup>۷</sup>، ۱۹۹۸) تعریف می‌کنند.

لذا در تعریف عملیاتی هویت حرفه‌ای گفته می‌شود: فردی دارای هویت حرفه‌ای است که در مرحله نخست بتواند به وظایف و مسئولیت‌هایی که بر عهده اوست عمل کند. اگر یک فرد برای پرسش‌هایی همانند آنچه که در ذیل می‌آید پاسخ قانع‌کننده و مطمئنی داشته

- 
1. Noble C
  2. Shaw. PN
  3. Nissen. LM
  4. Clavarino. A
  5. Adams K
  6. Fagermoen MS
  7. Ohlen J.

باشد هویت واقعی خود را در حوزه برنامه‌ریزی درسی به دست آورده است (موسی پور، ۱۳۹۲).

- جایگاه و منزلت و مرتبت او در رشته برنامه درسی دقیقاً چیست؟
- نسبت او به گذشته و حال و آینده خود چیست؟
- چه توقعاتی باید از خود و دیگران در برخورد با مسائل رشته برنامه درسی باید داشته باشد؟
- درک کند که چه نقش‌ها، وظایف و مسئولیت‌هایی در قبال خود و دیگران در این رشته بر عهده دارد؟

درباره بحران هویتی در رشته برنامه‌ریزی درسی فراوان سخن گفته شده و می‌شود. بحران هویتی خود معانی متعددی دارد. نخست، بحران هویتی ممکن است به معنای تکثر گفتمانی باشد. همچنان که پاینار و دیگران از آن یاد کرده‌اند. دوم، بحران هویتی به معنای نامشخص بودن مرزها و چستی آن همچنان که جکسون اشاره کرده، باشد. (جکسون اشاره می‌کند که مرزهای این رشته آن‌چنان باز هستند که ممکن است بتوان پرسید آیا اساساً مرزی در میان هست؟) برای برخی این موقعیت دردسرافرین است و برای برخی دیگر هیجان‌آور، اما برای همگان می‌تواند بعضاً نمودی گیج‌کننده داشته باشد (مهر محمدی، ۱۳۹۲) با توجه به اینکه هویت حرفه‌ای و به‌طور کلی هویت یک رشته تأثیر مهمی بر ابعاد مختلف علمی- اجتماعی و اخلاقی و شغلی دانشجویان، در آن رشته دارد، بنابراین با شناخت عوامل تأثیرگذار در این امر مهم می‌توانیم گام‌های مؤثری در ارتقای این بعد از رشته، برداریم، شناخت تجارب دانشجویان از هویت حرفه‌ای خودشان به برنامه‌ریزان کمک می‌کند تا امکان اصلاح و ارتقا کیفیت دروس این رشته را در سطح تحصیلات تکمیلی فراهم نمایند. پژوهش حاضر به بررسی پدیدارشناسانه تجارب و ادراکات دانشجویان تحصیلات تکمیلی از هویت حرفه‌ای خود در این رشته در دانشگاه و حوزه تحصیلات خود پرداخته است. پدیدارشناسی یک فلسفه و نیز یک روش تحقیق است که کانون توجه آن تجربیات کسب شده در زندگی می‌باشد. این روش سعی در درک یک پدیده ویژه از طریق شرح تجربه، شرایط آن تجربه و مردمی

که در آن شرایط زندگی می‌کنند، دارد. توجه به تجربه و شرح آن از خصوصیات محوری تحقیق پدیدارشناسانه است (علی احمدی و نهایی، ۱۳۸۶). در تحقیقات کیفی از نوع پدیدارشناسی عقیده بر این است که در پدیده‌ها و تجربیات زندگی جوهره‌هایی وجود دارند که قابل فهم و بررسی هستند. (ادیب حاج باقری و همکاران، ۱۳۸۹: ۷۰) که به هیچ عنوان نمی‌توان این اطلاعات را از طریق یک پژوهش و تحقیق کمی به دست آورد در یک تحقیق کمی بر اساس یک نظم خطی انجام می‌شود. در این نوع تحقیق، پیش از هر کاری، دیدگاهی نظری اتخاذ می‌کنیم و از این دیدگاه نظری گزاره‌های قابل آزمایش را استخراج می‌کنیم. تمام مراحل روش کمی (از نوشتن فرضیه‌های پژوهش تا انتخاب متغیرها و از انتخاب یک نمونه برای مطالعه تا هدایت و اجرای آزمایش بر آن نمونه)، باید کاملاً روشن، دقیق و از پیش طراحی شده باشد. محقق در این روش فقط از روش‌های آسان‌تر و ساده‌تر استفاده نمی‌کند (مگر اینکه برای طرح پژوهشی سازنده باشد). به‌ندرت پیش می‌آید که مراحل تحقیق در تحقیق کمی، از طرح اولیه منحرف شود و اگر در پژوهش‌های کمی، محقق تسلط و کنترلی بر فاکتورها بخصوص در آزمایش رفتارها، ادراک، نگرش و دیدگاه‌های تحقیق نداشته باشد، پروژه تحقیقی به کاری عبث تبدیل خواهد شد و اعتبار و قابلیت اتکای پژوهش به زیر سؤال می‌رود، ولی پژوهش کیفی در اصل استقرایی (از جزء به کل)، در حال تکوین و تا اندازه‌ای بی‌قاعده است. غیر خطی است و کمتر می‌توان آن را با درکی دقیق کنترل کرد. «لینکن» و «گوبا» به درک طبیعت‌گرایانه در پژوهش‌های کیفی اشاره می‌کنند. آن‌ها معتقدند درک طبیعت‌گرایانه یعنی برنامه‌ریزی برای رویدادهای پیش‌بینی نشده گسترده و حتمی، بدون اشاره به اینکه دقیقاً در روابط هر کدام از متغیرها و موضوعات مورد مطالعه در تحقیق چه چیزی به دست خواهد آمد. به بیان دیگر، ما در پژوهش کیفی برای تصمیم‌گیری درباره مسائلی که هنوز کشف نکرده‌ایم برنامه‌ریزی می‌کنیم. در این روش به محض درک هدف تحقیق و داشتن چند سؤال وسیع، کار تحقیق شروع می‌شود. ممکن است با خواندن ادبیات پژوهش، تعدادی رابطه میان موضوعات بسازیم و راهی برای ورود به جهان اجتماعی پژوهشی پیدا کنیم. در غیر این صورت نمی‌توانیم پیش‌بینی کنیم که مطالعه‌ی ما چگونه انجام می‌شود و به چه نتایجی می‌رسد. در حقیقت، ما در پژوهش کیفی از هر پیش‌گویی جلوگیری

می‌کنیم. (لیندلاف<sup>۱</sup> و تایلور<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱: ۱۲۰) با توجه به اینکه تجربیات دانشجویان تحصیلات تکمیلی برنامه‌ریزی درسی اصلی‌ترین منبع اطلاعاتی برای بررسی پدیده مورد نظر بوده و تقریباً هیچ پژوهشی به مطالعه پدیدارشناسانه این پدیده نپرداخته است، از این رو در پژوهش حاضر جهت شناخت عمیق پدیده هویت حرفه‌ای از روش کیفی و مطالعه پدیدارشناسی استفاده شده است. همان‌طور که اشاره شد مطالعات پدیدارشناسی می‌کوشند تا تجربیات انسان را در متن و زمینه‌ای که رخ می‌دهند توصیف نمایند. فلذا پژوهش حاضر به دنبال شناخت عمیق و توصیف تجربیات دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی در رابطه با درک هویت حرفه‌ایشان در اجتماع می‌باشد.

### روش‌شناسی پژوهش:

روش کیفی که بر مبنای فلسفه ساختن گرایی، تفسیر گرایی و یا طبیعی گرایی می‌باشد، دیدگاهی است که طبق آن، مشاهده آن‌چنان خالص نیست که فارغ از علائق و ارزش‌های فرد باشد. در این دیدگاه، تحقیق علمی باید فهم همدلانه‌ای از افراد مورد مطالعه خود داشته باشد. (هوو<sup>۳</sup>، ۱۹۸۸، ص ۱۵).

پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش پژوهش پدیدارشناسی صورت گرفته است. این دیدگاه کل‌نگر، با مطالعه تجربه زیسته ممزوج شده و اساسی برای تحقیق پدیده‌شناسی فراهم می‌کند. در این نوع از تحقیقات محقق باید از خود سؤال کند که آیا تحقیق راجع به تجربه زیسته مناسب‌ترین روش جمع‌آوری داده‌هاست؟ چون داده‌های اولیه در نظر گرفتن تجربه پدیده است، باید محقق در نظر بگیرد که این محصول داده‌های غنی و توصیفی است. پژوهش پدیدارشناسی مبتنی بر هدف است چون برخلاف تحقیقات کمی، هدف عمومیت بخشیدن یافته‌ها به جامعه‌ای که نمونه از آن انتخاب شده، نمی‌باشد بلکه هدف فهم پدیده مورد نظر است و همان‌طور که اشاره شد محققین باید افرادی که تجارب کافی در مورد پدیده مورد مطالعه را دارند و می‌توانند بهترین اطلاعات را در مورد موضوع ارائه دهند، انتخاب کنند. در روش کیفی نگاه امیک (نگاه درون) به

- 
1. Lindlof, Thomas R
  2. Bryan C. Taylor
  3. Howe

پدیده‌ها وجود دارد. در این حالت مقولات فکری گروه مورد تحقیق برای توصیف نگرش و رفتارهایشان مورد تأیید قرار می‌گیرد (علی احمدی و نهایی، ۱۳۸۶).

اگرچه تحقیق کیفی با سؤال آغاز نمی‌شود اما ساخت و طرح سؤال، هسته اصلی اجرای پژوهش کیفی را تشکیل می‌دهد. در واقع، سؤال تحقیق دغدغه ذهنی محقق است. در مراحل اولیه، محقق سؤالاتی درباره ادبیات تحقیق و جهان اطرافشان می‌پرسد. در تحقیق کیفی سؤال‌ها به مثابه‌ی تدابیر هدایت‌کننده و ابزار جهت‌یاب برای یافتن زمینه‌های اجتماعی عمل می‌کند. محققان مصرانه به دنبال یافتن پاسخ سؤالات می‌روند و فرآیند پاسخگویی و سؤال و جواب منجر به ارائه‌ی ساختاری برای تحقیق می‌شود. سؤالات تحقیق کیفی به‌ندرت ممکن است تا پایان تحقیق ثابت باقی بمانند. این سؤالات در طول تحقیق ممکن است تغییر کنند و جرح و تعدیل شوند (لیندلاف و تایلر، ۲۰۱۱: ۱۲۱).

جامعه آماری پژوهش، تلفیقی از دانشجویان دانشگاه‌های کشور که در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری مشغول به تحصیل هستند، می‌باشد، تلفیق افراد یکی از انواع تلفیق در تحقیق می‌باشد که به ارزیابی تحقیق از دیدگاه‌های متفاوت می‌پردازد (ادیب حاج باقری و همکاران، ۱۳۹۰: ۷۶). نمونه‌گیری در این پژوهش در چارچوب منطق نمونه‌گیری در روش پدیدارشناسی و به صورت هدفمند انجام شد. نکته مهم در نمونه‌گیری مبتنی بر هدف آن است که در واقع حوادث و تجربیات هدف نمونه‌گیری هستند، نه خود افراد، بنابراین حجم نمونه ممکن است به تعداد افراد، تعداد مصاحبه‌ها و یا حوادث نمونه‌گیری شده اطلاق گردد. (ادیب حاج باقری و همکاران، ۱۳۹۰: ۸۹). در این پژوهش پس از مصاحبه با ۱۸ نفر، دیگر داده‌های جدیدی به دست نیامد یعنی در اصطلاح علمی به اشباع رسیدند. در جدول ۱ داده‌های دموگرافیک افراد نشان داده شده است:

جدول ۱: داده‌های دموگرافیک افراد

مقطع		سن		شغل		جنسیت	
فوق لیسانس	دکتری	۳۰ تا و ۴۰ بالاتر	۲۰ تا ۳۰ سال	بیکار	شاغل	مرد	زن

۵	۱۳	۸	۱۰	۱۲	۶	۸	۱۰
---	----	---	----	----	---	---	----

از مصاحبه به عنوان ابزاری در جهت جمع‌آوری داده‌ها بهره‌گیری شده است. به‌زعم گال و همکاران (۱۹۹۶) مصاحبه با شرکت‌کنندگان یکی از روش‌های شناخته شده‌ای است که مصاحبه‌کننده، داده‌ها را از اشخاصی جمع‌آوری می‌کند که دانش یا دیدگاه ویژه‌ای دارند که دیگران این دیدگاه‌ها را هرگز ندارند (بورگ و گال، ترجمه نصر اصفهانی و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۲۳۵). در این پژوهش به منظور درک تجربیات دانشجویان از هویت حرفه آینده خود، مصاحبه‌های نیمه سازمان‌یافته به عمل آمد و سؤالات مطرح شده در ارتباط با این موضوعات بودند. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، قبل از شروع مصاحبه، شرکت‌کنندگان از اهداف و اهمیت تحقیق آگاه شدند و با رضایت آگاهانه در تحقیق شرکت نمودند و به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات به دست آمده صرفاً در جهت اهداف تحقیق مورد استفاده قرار می‌گیرد و در اختیار افرادی غیر از پژوهشگر قرار نمی‌گیرد. مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع داده‌ها ادامه یافت.

اطمینان از صحت و کیفیت و ارزش درستی داده‌ها، یکی از مسائل مهم در تحقیقات کیفی می‌باشد. تأمین اعتبار پژوهش به معنای تلاش آگاهانه برای برقراری اطمینان در تفسیر معنی داده‌ها از نظر صحت و درستی است. معتبر بودن مربوط به اعتبار داخلی پژوهش است، یعنی درجه حقیقی بودن یافته‌های مطالعه و اینکه یافته‌ها بازتاب هدف پژوهش و واقعیت اجتماعی شرکت‌کنندگان در پژوهش هستند. برای تضمین معتبر بودن برداشت‌ها از مصاحبه شرکت‌کنندگان، گفته‌های خلاصه شده آن‌ها به خودشان، دوباره ارائه شد و آن‌ها نظرات خود را در مورد هماهنگی نوشته‌ها با گفته خود را اعلام نمودند و در صورت تناقض، نوشته‌های محقق اصلاح شد. در این پژوهش معتبر بودن یا مقبولیت سؤالات مصاحبه توسط صاحب‌نظران مورد تأیید قرار گرفته است. قابلیت اطمینان به این معنی است که یافته‌ها باید سازگار، منطقی و پیوسته باشند؛ به عبارت دیگر خواننده پژوهش باید قادر به ارزیابی کفایت تحلیل انجام شده از طریق پیگیری فرایندهای تصمیم‌گیری محقق باشد؛ و از آنجا که این پژوهش کیفی و از نوع مطالعه پدیدارشناسی است و



هدف تعمیم نتایج به موارد دیگر نیست، از این رو برای حصول اطمینان از قابلیت وابستگی داده‌های پژوهشی، پس از استنتاج از متن توسط محقق از روش سه سویه سازی و مقایسه مکرر داده‌ها استفاده شده است.

برای تحلیل داده‌ها از روش پیشنهادی اسمیت (ادیب حاج باقری و همکاران، ۱۳۸۹: ۹۸) استفاده شده است. اسمیت سه مرحله برای تحلیل داده‌ها در روش پدیدارشناسی پیشنهاد کرده است: (۱) تولید اطلاعات (۲) تجزیه و تحلیل داده‌ها و (۳) تلفیق موردها. بدین ترتیب که مصاحبه‌ها پس از ضبط بر روی فایل صوتی بلافاصله از سوی پژوهشگر گوش داده شده و خط به خط تایپ شدند و با مطالعه و مقایسه نوشته‌ها ابتدا مضامین فرعی استخراج شدند سپس با ادامه مقایسه و در نظر گرفتن تفاوت‌ها و تشابهات، مضامین اصلی استخراج گردیدند و در نهایت به همان شیوه و از طریق تلفیق، مضامین نهایی پدیدار شدند.

**یافته‌ها:**

از تحلیل یافته‌ها ۴ مقوله اصلی: ۱- نقش فردی ۲- پذیرش اجتماعی ۳- ساختار رشته ۴- هویت بخشی به رشته و ۱۲ مضمون فرعی استخراج شدند که به ترتیب به توصیف آن‌ها می‌پردازیم:

#### مضمون اصلی ۱: نقش فردی

احساس تأثیرگذاری و فعال بودن فرد در جامعه به عنوان یک برنامه‌ریز درسی یکی از اصلی‌ترین بخش‌های کسب و رشد هویت حرفه‌ای دانشجویان می‌باشد، این مضمون از جمله مفاهیم عمده‌ای هست که تقریباً همه دانشجویان در مصاحبه‌ها بدان اشاره کرده بودند. این مقوله کلی با مضامینی که در ذیل آمده، مطرح می‌شود.

#### الف - ساختار تصمیم‌گیری:

یک برنامه‌ریز درسی با توجه به آنچه که در تعاریف این رشته آمده است به عنوان یک متخصص می‌تواند در مورد عناصر برنامه درسی تصمیم‌گیری کند، اما در برخی سیستم‌های آموزشی امکان دخل و تصرف در تصمیم‌های از قبل اتخاذ شده وجود ندارد. این موضوع یکی از دلایل مهم عدم فعال بودن دانشجویان در این حرفه می‌باشد که اکثر دانشجویان بدان اشاره کردند.

یکی از دانشجویان دکتری برنامه‌ریزی درسی در این باره بیان می‌کند که: «ما برنامه‌ریزان درسی در ابتدا قبل از هر تصمیمی در مورد عناصر برنامه درسی باید به فلسفه حاکم بر جامعه و منابع موجود توجه کنیم. حالا بعد از برنامه‌ریزی آگه از این فیلترها رد بشه باید ببینیم خود مردم اینو قبول دارن یا نه یا اصلاً در مدارس معلمان و مدیران این برنامه رو اجرا می‌کنند یا نه. این‌جوری شده که برنامه‌ریزی درسی در جامعه ما به یک حرفه غیرفعال تبدیل شده».

«چرا من باید خودم رو به عنوان یک برنامه‌ریز درگیر کاری کنم که شاید نظام آموزشی این اجازه رو نده. من چیزهایی که از قبل در نظام آموزشی بوده رو یکم اصلاح می‌کنم همون رو ارائه می‌دم» (شرکت‌کننده ۱۷، کارشناسی ارشد).

#### ب- ابهام در نقش خود به عنوان برنامه‌ریز درسی:

بیشترین تأثیرگذاری فرد در جامعه و حرفه خود در تعریف نقش وی به عنوان یک برنامه‌ریز می‌باشد. ولی با توجه به مسائلی که در بالا بدان‌ها اشاره شد در این تعریف ابهاماتی وجود دارد که باعث دلسردی افراد در این رشته می‌شود.

«نمی‌دونم در این رشته نقش من در آینده چه خواهد بود؟ به فرض مشاورم؟ معلم؟ روانشناسم؟ و یا یک جامعه‌شناس. پس نمی‌توانم کار آن‌چنانی انجام دهم.» (شرکت‌کننده ۱۶)

دانشجوی دیگری که در دوره کارشناسی ارشد تحصیل می‌کند، در این باره اظهار داشت که: «من اول فکر می‌کردم که وارد یک رشته عملی شده‌ام. رفته رفته احساس می‌کنم از لحاظ عملی هیچ چلی یاد نمی‌گیرم و نقش من در آینده از یک برنامه‌ریز واقعی به یک یادگیرنده صرف نظریات برنامه درسی تغییر پیدا خواهد کرد. اکنون من نمی‌دونم که بعد از فارغ‌التحصیلی بالاخره عنوان و نقش حرفه‌ای من چه خواهد بود و این سردرگمی باعث دلسردی من از این حرفه شده است».

#### ج- تحول آفرینی:

این مضمون یکی از وظایف یک برنامه‌ریز در نظام آموزشی می‌باشد. خیلی از شرکت‌کنندگان در این پژوهش کار اصلی یک برنامه‌ریز را تحول‌آفرینی و تغییرات اجتماعی می‌دانند.

شرکت‌کننده‌ای که در مقطع دکتری تحصیل می‌کند، بیان می‌دارد: «در اکثر کشورها برنامه‌ریزان هستند که به جامعه جهت میدهند اگر بخواهند تو جامعه تغییراتی را ایجاد کنند نقش اصلی را برنامه‌ریزان ایفا می‌کنند، هدف من هم از اومدن به این رشته این بود که تغییراتی در نابسامانی‌های کنونی نظام آموزشی‌ام داشته باشم و برای جامعه‌ام مفید باشم». شرکت‌کننده دیگری نیز به همین مسئله ولی با عبارت دیگر اشاره می‌کند: «اگر بخواهیم این وضع نابسامان آموزش اخلاقی و اجتماعی را سامان بدیم حتماً باید نقش برنامه‌ریز را بازتعریف کنیم. برنامه‌ریزها هستند که می‌توانند تحولات را در جامعه رقم بزنند. ولی من احساسم این است که حداقل در کشور ما این کار شدنی نیست یا حداقل سخته. مگر تربیت هنری که در سند برنامه درسی اونقدر بهش تأکید شده، تونست موفق بشه؟».

## مضمون اصلی ۲: پذیرش اجتماعی

شرکت‌کنندگان بیان داشتند یکی از عوامل مهم در کسب هویت حرفه‌ای پذیرش اجتماعی این افراد و مقبولیت آن‌ها در جامعه می‌باشد. برای این مضمون سه مضمون فرعی پرستیژ و مقبولیت اجتماعی، ارتقاء شغلی و ارتباطات و حامیان استخراج شده است

### الف) پرستیژ و مقبولیت اجتماعی:

پرستیژ یا «پذیرش اجتماعی» به عنوان یک نیاز روحی نسل جوان به ویژه دانشجویان، مورد توجه آنان قرار می‌گیرد. عموم جوانان مایل هستند بدانند که آیا واقعاً مورد قبول دیگران هستند یا نه؟ میزان اعتبار آنان در بین دوستان و همسالان چقدر است؟ نوع نگاه جامعه به شخصیت آن‌ها چگونه است؟ چگونه می‌توان محبوبیت و مقبولیت شایسته‌ای در اجتماع به دست آورد؟

اطلاع از این موضوع، می‌تواند در کیفیت شکل‌گیری شخصیت آنان اثرگذار باشد و باعث گام‌های ارزشمندی در راه تکامل و تعالی هویت حرفه‌ای آن‌ها گردد. به عنوان

نمونه، تأیید دیگران و پذیرش اجتماعی و یا طبقه اجتماعی هر فرد، کسب آزادی‌های فردی و استقلال اجتماعی به‌خصوص در دختران یکی از عوامل یا معیارهای سنجش اعتماد به نفس جوانان محسوب می‌شود.

یکی از شرکت‌کنندگان که دانشجوی کارشناسی ارشد می‌باشد، در این زمینه بیان می‌کند که: «همیشه در دانشگاه و حتی خانواده‌ها به کسانی که مدارک بالایی دارند احترام بیشتری قائل هستند. این یکی از دلایلی بود که من بیشتر تشویق شدم که ادامه تحصیل بدم».

شرکت‌کننده دیگری که دانشجوی دکتری می‌باشد به این مضمون این‌گونه اشاره می‌کند: «از وقتی که من دکتری قبول شدم بچه‌ها در کلاس درس نیز به مطالب من بیشتر توجه می‌کنند و یا اینکه در خانواده و محله به من با به دید بهتری نگاه می‌کنند».

#### ب) ارتقای شغلی:

این موضوع بیشتر برای کسانی که هم‌زمان با تحصیل در این رشته به شغل خاصی هم مشغول می‌باشند مربوط می‌شود. در بین ۱۸ نفری که در تحقیق شرکت کردند ۶ نفر آن‌ها در یکی از مشاغل دولتی و یا غیر دولتی مشغول به کار بودند.

یکی از دانشجویان در این زمینه بیان کرد:

«چون من به معلم و خودتون بهتر می‌دونید که درآمد معلم چقدره؟ بنابر این بهتر دونستم که برای ارتقای شغلی و کسب حقوق بیشتر به ادامه تحصیل پردازم».

یکی دیگر از دانشجویان که خود به عنوان مربی در یکی از دانشگاه‌ها تدریس می‌کند، بیان می‌دارد که: «به دلیل اجباری که مسئولین دانشگاهی برای ادامه تحصیل و کسب مدرک دکتری به همه مربیان و هیئت‌علمی‌های فوق‌لیسانس وارد کردند مجبور به ادامه تحصیل شدم».

#### ج) ارتباطات و حامیان:

از جمله موارد مشترک که شرکت‌کنندگان در تحقیق بیان داشته بودند عامل حامیان و دلیل آن‌ها در گرایش به این رشته بوده است. این امر یکی از عواملی است که فرد را در

کسب هویت علمی و فردی که از ابعاد اصلی هویت حرفه‌ای هستند، کمک می‌کند. شرکت‌کنندگان بیان داشتند که حمایت‌های خانواده، اساتید، دوستان و تشکل‌های حرفه‌ای به عنوان یک عامل اثرگذار در کسب هویت حرفه‌ای آنان تأثیرگذار بوده است.

یکی از شرکت‌کنندگان که دانشجوی دکتری است، در این باره می‌گوید: «عامل اصلی ادامه تحصیل و اومدن تو این رشته دوستانی بودن که در انجمن علمی دانشکده فعالیت می‌کردن. من قبل از آشنایی با این انجمن قصد ادامه تحصیل در یه رشته دیگه غیر از علوم تربیتی رو داشتم ولی با عضو شدن تو این انجمن با رشته برنامه‌ریزی درسی آشنا و بهش علاقه پیدا کردم و فکر کردم که تو این حرفه بیشتر می‌تونم به هدفم برسم».

دانشجوی دکتری دیگری در این زمینه می‌گوید: «از زمانی که فوق‌لیسانس می‌خوندم مدام در جلسات و همایش‌های برنامه‌ریزی درسی شرکت می‌کردم و از وقتی دکترا قبول شدم حضور من در این انجمن و همایش‌ها پررنگ‌تر شده و احساس می‌کنم که کم‌کم به ماهیت رشته و حرفه خودم دارم پی می‌برم».

یکی دیگر از دانشجویان دوره کارشناسی ارشد که ترم دوم این رشته است بیان می‌کند که: «من که در یک خانواده با طبقه متوسط رو به ضعیف زندگی می‌کنم. دلیل ادامه تحصیل خودم رو بیشتر حرف‌های پدر و مادر و سایر اطرافیان نزدیک می‌دونم که به من می‌گفتند هرچه سعی و تلاش کنی و به مدارج عالی‌تری برسی بیشتر به رفاه خواهی رسید و چون رشته دوره لیسانس علوم تربیتی بود برای فوق‌لیسانس این رشته رو انتخاب کردم».

### مضمون اصلی ۳: ساختار (هویت) رشته

اغلب مشارکت‌کنندگان از هویت خود رشته و ساختار آن به عنوان مهم‌ترین عامل در کسب هویت حرفه‌ای نام برده‌اند که این مقوله در سه مضمون زیر اشاره شده است:

#### الف - جامعیت رشته:

رشته برنامه‌ریزی درسی رشته ایست که متخصصان آن نه تنها در رشته علوم تربیتی و نه در علوم انسانی بلکه در تمام رشته‌های موجود می‌توانند تأثیرات به‌سزایی داشته باشند. همان‌طور که می‌دانیم در هر یک از گروه‌های تدوین برنامه درسی و کتب درسی باید یک

برنامه‌ریز درسی وجود داشته باشد و ایفای نقش کند ولی با کمی دقت نظر در برنامه‌های درسی و کتاب‌های درسی این کمبود آشکارا مشاهده می‌شود.

شرکت‌کننده‌ای که قبلاً در یک رشته علوم پایه درس خوانده بود و اکنون دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه درسی می‌باشد عنوان می‌دارد: «خوبی این رشته این است که با تمام رشته‌ها ارتباط دارد. هر درسی رو که نظام بخواد طراحی کنه به برنامه‌ریز نیاز داره، به نظر من این رشته کارایش از خود رشته‌های علوم پایه کمتر نیست».

دانشجویی دکتری در این خصوص می‌گوید: «با اینکه می‌دونم این رشته من نسبت به رشته‌هایی مثل مدیریت آموزشی و تحقیقات آموزشی ساختار علمی مستقل‌تری داره ولی ماهیت رشته من نسبت به اونا این مزیت دیگر رو داره که دامنه کاربرد رشته من زیاده در همه رشته‌ها میشه از اون استفاده کرد».

#### ب- بین رشته‌ای و ابهام در هویت رشته:

برنامه‌ریزی درسی یک رشته جدید است که به تازگی به کشور ما راه یافته است. ویژگی اصلی این حوزه علمی بین‌رشته‌ای بودن آن است. با توجه به اینکه برنامه‌ریزی درسی مبانی خود را از علوم دیگری مثل فلسفه تعلیم و تربیت، جامعه‌شناسی، روانشناسی تربیتی و علوم دیگر اخذ کرده است، می‌توان گفت که برنامه‌ریزی درسی یک رشته تلفیقی است که این خود مبنایی برای ابهام در هویت حرفه‌ای رشته برنامه‌ریزی درسی ایجاد می‌کند.

در این زمینه یکی از دانشجویان بیان کرد:

«مشخص نیست که یک برنامه‌ریز باید از فلسفه سر دریاورد یا از روانشناسی، روش تحقیق بداند یا تربیت در قرآن هر کدام از این رئوس متعلق به یک رشته خاصی است ولی همه آن‌ها را ما در این رشته باید بخوانیم و به آن‌ها مسلط باشیم و در آخر بگویند چه رشته راحتی دارید!».

یکی از دانشجویان دوره دکتری بر این اعتقاد است که: «من زیاد با محتوای تدوین شده با این رشته موافق نیستم. اینقدر اساتید ما که می‌گن برنامه‌ریزی یک رشته ریشه‌داری است به نظر من چنین نیست. از خودش چیزی نداره از علوم دیگه عمدتاً کمک می‌گیره».

### ج- حدود و ثغور برنامه درسی:

یکی از مهم‌ترین مباحثی که از دیرباز در بین متخصصان برنامه درسی وجود داشته است بحث حدود و ثغور رشته مطالعات برنامه درسی است.

یکی از شرکت‌کنندگان این چنین می‌گوید که: «به نظر من این رشته با اینکه ماهیت علمی داره ولی نگاه زیبایی‌شناسی و هنری در این رشته برجسته است. ما تو کشور خودمون فقط به عنوان یه رشته علمی نگاه می‌کنیم در حالی که در واقع این طور نیست». یکی از دانشجویان دکتری ابهام در حدود و ثغور این رشته رو به مبانی فلسفی این رشته پیوند می‌زند و می‌گوید که: «معلوم نیست که مبانی نظری رشته من مبتنی بر رویکردهای اثبات‌گرایی است یا پسا اثبات‌گرایی. چرا که بعضیا صرفاً نگاه فنی (تکنیکال) به این رشته دارند بعضی دیگر کیفی و امیک».

شرکت‌کننده دیگری در این باره چنین بیان می‌کند: «به نظر من در کشور ما عنوان شغلی برنامه درسی چندان تعریف شده نیست. عمدتاً نگاه این است که این حرفه کارش نوشتن کتاب و یا تدریس است. هنوز این امر در کشور ما جا نیفتاده که این رابطه فراتر از اون عمل می‌کند»

### مضمون اصلی ۴: اعطای هویت به رشته

هویت و اعتباربخشی به رشته برنامه درسی از مضمون‌های مهمی بود که دانشجویان این زیررشته آن را یکی از هدف‌های خود بیان کردند و برای کسب هویت حرفه‌ای در این رشته لازم و ضروری دانستند.

### الف- معلم برنامه‌ریز:

با اعطای نقش برنامه‌ریز برای معلمان می‌توان به این رشته هویت بخشید. اگر چند معلم بتوانند در این برنامه‌ریزی موفق ظاهر شوند برای همگان این مفهوم واضح می‌شود. در این باره دانشجویی می‌گوید: «من به عنوان یک معلم اگر برنامه درسی را بر عهده من بگذارند می‌توانم بر پایه آموخته‌های خود و توانایی دانش آموزان و با توجه به امکانات موجود، آن‌ها را در رشته و درس خود موفق کنم البته اگر نظام آموزشی اجازه دهد».

در این مورد دانشجوی دیگری به یکی از کتاب‌های برنامه درسی اشاره می‌کند که: «ما در این کتاب در یک فصل به الگوهایی برمی‌خوریم که اختیارات معلم را از تدریس وفادارانه تا معلم به عنوان برنامه‌ریز و طراح مطرح می‌کند، در صورتی که بخواهیم یک نظام غیرمتمرکز و خوبی داشته باشیم که پاسخگوی تمام نیازهای جامعه باشد باید به معلم اختیار برنامه‌ریزی بر حسب هدف‌های کلی در کلاس درس رو بدیم البته در صورتی که معلم‌های ما، به تخصص خودشان وارد باشند».

### ب- ارتقای جایگاه رشته:

افراد صاحب‌نظر و دانشجویان رشته برنامه درسی می‌توانند با برگزاری همایش‌های معتبر و سخنرانی‌های خوب و با آگاهی و به‌روز بودن اساتید در این رشته و انجام کارهای عملی مؤثر در هویت بخشی به این رشته مؤثر واقع شوند.

شرکت‌کننده‌ای می‌گوید: «با توجه به اینکه برنامه درسی بستر یادگیری است و با تعاریف جدید با عناوین یادگیری برای دانستن، یادگیری برای بکار بردن، یادگیری برای زیستن و یادگیری برای با هم زیستن تعریف شده است، می‌شود گفت که از این به بعد، یادگیری یعنی برنامه درسی».

دانشجوی دکتری در این باره می‌گوید: «کار ما این نیست که فقط بیایم کتاب درسی تألیف کنیم، امروزه برنامه درسی رسمی چندان موضوعیتی ندارد. تأکید در برنامه‌های درسی دنیا بر نقش برنامه‌های درسی پنهان است، اگر بخواهیم به این رشته در کشور هویت بدهیم باید به سمت شناسایی برنامه درسی پنهان حرکت کنیم، بی‌اخلاقی‌های موجود در جامعه به نظر من با هویت دادن به برنامه درسی پنهان قابل حل است».

یکی از دانشجویان در این زمینه می‌گوید: «من به عنوان یک دانشجوی دکتری برنامه درسی اگر کمی به خود حرکت دهم و در خوابگاه بیشتر مطالعه کنم و برای امتحان فقط با یک جزوه سرو کله نزنم بیشترین خدمت را برای هویت بخشی به این رشته کرده‌ام».

### بحث و نتیجه‌گیری



هویت حرفه‌ای و رشته برنامه‌ریزی درسی از جمله مفاهیمی هستند که اخیراً وارد جامعه علمی ما شده و به تناسب ورود خود، مباحثی را نیز ایجاد کرده‌اند. یکی از رشته‌های جدید و رو به گسترش دانشگاهی در ایران رشته برنامه‌ریزی درسی است. تعاریف متفاوت و دیدگاه‌های متعدد از مفاهیم هویت حرفه‌ای و برنامه‌ریزی درسی نشان می‌دهد که هنوز در این مفاهیم و تعریف آن‌ها اتفاق نظر چندانی وجود ندارد. با توجه به فقر پژوهشی در خصوص موضوع و کاستی‌های مرتبط با آن در حوزه تعلیم و تربیت، در پژوهش حاضر سعی گردید به بررسی این مفهوم بر اساس تجربیات و ادراکات دانشجویان تحصیلات تکمیلی پرداخته شود.

همان‌طور که در بخش یافته‌ها اشاره شد، با بررسی‌ها و مصاحبه‌های انجام گرفته ۴ مضمون اصلی و ۱۱ مضمون فرعی استخراج گردید که در جدول شماره ۲ ارائه شده‌اند.

جدول ۲: مضمون‌های استخراج شده

مضمین اصلی	مضمین فرعی
نقش فردی	ساختار تصمیم‌گیری؛ ابهام در نقش خود به عنوان برنامه‌ریز؛ تحول‌آفرینی
پذیرش اجتماعی	پرستیژ و مقبولیت اجتماعی؛ ارتقای شغلی؛ ارتباطات و حامیان
ساختار رشته	جامعیت در رشته؛ ابهام در هویت حرفه‌ای و شغلی رشته؛ حدود و ثغور برنامه‌ریزی درسی
اعطای هویت به رشته	معلم برنامه‌ریز؛ ارتقای جایگاه رشته

نقش فردی به عنوان یکی از مضامین اصلی پژوهش، ناشی از انتظارات افراد از اعمال و فعالیت‌هایی است که در آینده شغلی خود می‌خواهند و می‌توانند ایفا کنند. در این پژوهش تحول‌آفرینی و ساختار تصمیم‌گیری و همچنین نقش خود برنامه‌ریز از مضمون‌های فرعی و مهم در نقش افراد و برنامه‌ریزان درسی عنوان شده است. در پژوهشی تحت عنوان تحلیل

نقش‌های شغلی و فعالیت‌های حرفه‌ای متخصصان برنامه درسی با هدف تحلیل و تعیین مشخصات شغلی متخصصان برنامه درسی که توسط یادگار زاده و همکاران در سال ۱۳۹۲ انجام گرفته، شغل متخصص برنامه درسی دارای مشخصات خاص، حیطه عمل روشن، کارکرد و برون‌داد کاری و الزامات ایفای نقش است. متخصص برنامه درسی با توجه به مدل‌های رایج مشخصات شغلی دارای تنوع مهارت، وظایف مشخص، تکالیف مهم، خود راهبری و بازخورد است. از نظر حرفه‌ای شغل متخصص برنامه درسی نیازمند شرایط احراز، صلاحیت خاص، مهارت، تجربه، آموزش‌های تخصصی، مسئولیت و دانش تخصصی است (یادگار زاده و همکاران، ۱۳۹۲). انتظار بر این است که دانشجویان رشته مطالعات برنامه درسی باید این صلاحیت‌ها را کسب کنند اما با توجه به یافته‌های پژوهش در مضمون‌های فرعی این امر تا به اکنون محقق نشده است. نظریه‌های برنامه درسی نوین به نقش تحول‌آفرینی برنامه‌ریز درسی اشاره‌های فراوانی کرده‌اند. در دیدگاه‌های نظریه‌پردازان انتقادی نوع نگاه به برنامه درسی معلم و تعلیم و تربیت نگاهی تحول‌آفرین است و این امر در دیدگاه افرادی نظیر مایکل اپل و هنری ژيرو به‌وفور دیده می‌شود (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۰، ۳۹ تا ۶۸).

مضمون اصلی دوم پذیرش اجتماعی است که جنبه اجتماعی هویت حرفه‌ای است. همان‌طور که پژوهش‌های پیشین کارلون و جانسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷؛ استراسر و همکارانش، ۲۰۰۶؛ کوک و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ نیز نشان می‌دهند، هویت حرفه‌ای، یک هویت اجتماعی است و در ارتباط با دیگران و از طریق یادگیری و آموزش عملی و تجارب حرفه‌ای ایجاد می‌شود. اسکوارتز<sup>۳</sup> و همکارانش اظهار داشته‌اند توسعه هویت حرفه‌ای با موقعیت فرد در درون جامعه در ارتباط است (اسکوارتز و همکاران، ۲۰۱۱)، از این رو جنس، پایگاه اجتماعی و اقتصادی، حمایت‌های خانواده و دوستان، محیط و شبکه‌های اجتماعی فرد در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای از متغیرهای اساسی به‌شمار می‌روند. بر طبق آنچه که از داده‌ها استخراج شد موفقیت‌های آموزشی و پرستیز اغلب منعکس‌کننده پیشینه اجتماعی شخص

- 
1. Carlone, Heidi B. & Angela Johnson
  2. Cook T.H. & Gilmer M.J. & Bess C.J
  3. Schwartz, Seth J. & Koen Luyckx & Vivian L. Vignoles

است و انگیزه و معنای تحصیل برای دانشجویان متناسب با پایگاه اجتماعی و اقتصادی آنان متفاوت است. در حالی که دانشجویان دارای پایگاه اجتماعی و اقتصادی پایین ادامه تحصیل را محرکی اجتماعی و اقتصادی ارزیابی می‌کنند و تصور می‌کنند از طریق کسب مدارک دانشگاهی می‌توانند موقعیت بهتری در مناسبات اجتماعی کسب کنند، دانشجویان دارای پایگاه اجتماعی و اقتصادی بالاتر، ادامه تحصیل را وسیله‌ای برای تثبیت جایگاه خود در مناسبات اجتماعی می‌دانند و سعی می‌کنند از این طریق ارزش‌های زیبایی‌شناختی مرتبط با طبقه خود را تقویت کنند. همچنین ورود به دانشگاه برای مردان و زنان دارای معانی متفاوتی است و هر یک انگیزه‌ها و اهداف خاصی را دنبال می‌کنند. دختران از طریق ادامه تحصیلات در پی کسب آزادی‌های فردی هستند و از این طریق سعی دارند استقلال اجتماعی کسب کنند، ولی کسب مدارک تحصیلی و ادامه تحصیل برای مردان بیشتر جنبه اقتصادی دارد به‌رحال هر دانشجویان بدون در نظر گرفتن جنسیتشان، تحصیلات را برای ارتقای شغلی و کسب درآمد بیشتر مؤثر می‌دانند.

در مورد مضمون سوم یعنی ساختار رشته علی‌الخصوص درباره بحران هویتی در رشته برنامه‌ریزی درسی فراوان سخن گفته شده و می‌شود. بحران هویتی که ممکن است به معنای تکرر گفتمانی باشد، همچنان که پاینار و دیگران از آن یاد کرده‌اند و یا به معنای نامشخص بودن مرزها و چیستی آن، همچنان که جکسون اشاره کرده است. (جکسون اشاره می‌کند که مرزهای این رشته آن‌چنان باز هستند که ممکن است بتوان پرسید آیا اساساً مرزی در میان هست؟) برای برخی این موقعیت دردسرافرین است و برای برخی دیگر هیجان‌آور، اما برای همگان می‌تواند بعضاً نمودی گیج‌کننده داشته باشد (مهر محمدی، ۱۳۹۲). ابهام در حدود و ثغور و ساختار رشته برنامه درسی مقوله‌ای است که بارها در داده‌های تحقیق‌ها بدان اشاره شده است. مهر محمدی در کتاب نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها در مقاله بازشناسی حدود و ثغور موضوعی برنامه درسی خود بر این اعتقاد است که تعریف واحدی از برنامه درسی در میان صاحب‌نظران این علم وجود ندارد و هر کس بنا به تفکرات خود، تعریفی از برنامه‌ریزی درسی ارائه داده است (مهر محمدی، ۱۳۹۱، ۳۹). ویلیام پاینار (دو هزار و هفت) خود، برنامه درسی را محل اندیشه‌ورزی که در آن افراد برای تعریف خود و جهان کوشش می‌کنند قلمداد می‌کند. این کوشش که پاینار

به آن اشاره دارد مربوط به شرح حال خود و نهادهاست که بسیار پیچیده می‌باشد و نیز نسل‌های جدید که با جهانی متغیر مواجه‌اند که معمولاً به‌سختی توسط پیشینیان‌شان قابل تصور بوده است (پاینار، ۲۰۰۷، ص ۱۲). موضوع دیگر و مهم در رابطه با این مضمون پاسخ به این سؤال است که آیا برنامه درسی حوزه‌های مستقل از آموزش است و یا آموزش زیرمجموعه‌ای از رشته برنامه درسی است تا حد زیادی به عدم توافق مخربی که گودلد بدان اشاره دارد برمی‌گردد. برخی از متخصصان برنامه درسی نه تنها برنامه درسی را مجزا و مستقل از آموزش می‌دانند بلکه این تمایز را نوعی پیشرفت در مباحث تئوریک برنامه درسی قلمداد می‌کنند. گودلد از معروف‌ترین برنامه‌ریزان درسی دنیا مشکل اساسی برنامه درسی را بحران در چستی آن می‌داند و نه در هستی آن (مهر محمدی و فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۸). مضمون آخر، اعطای هویت به رشته برنامه‌ریزی درسی است که با بازتعریف نقش معلم و ارتقای جایگاه رشته مطالعات برنامه درسی و همچنین شناخت نقاط ضعف و قوت رشته و ارائه راهکارهایی برای رفع آن، می‌توان به این هدف رسید. همان‌طور که شارع پور و همکاران با بررسی وضعیت علوم و رشته‌های تحصیلی در دانشگاه‌ها و نیز بررسی ساختارهای آموزش عالی بیان می‌کنند باوجود رشد سریع تعداد دانشجویان و گسترش برنامه‌های آموزش عالی هنوز نظام مناسبی برای ارزیابی و تضمین کیفیت آموزش عالی برای پاسخگویی عمومی و تأمین انتظارات ذی‌نفعان و مشتریان وجود ندارد. در این پژوهش عوامل متعددی را به عنوان مشکلات نظام دانشگاهی ایران در برخی رشته‌ها برشمرده‌اند. از جمله عواملی که درون یک پارادایم علمی مطرح می‌شوند ضعف نهاد علم و سازمان علمی و ضعف مدیریت علمی و تمرکزگرایی در زمینه برنامه‌ریزی درسی، گزینش نامناسب دانشجوی، ضعف ارتباط‌ها و مبادله‌های علمی بین مراکز علمی و تحقیقاتی داخلی و خارجی، ضعف ارتباط استاد و دانشجو، وضعیت استادان و دانشجویان، ضعف ارتباط دانشگاه و مراکز اجرایی و غیره بوده است. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که شایستگی کانونی دانشجویان (ویژگی که باید همه داشته باشند) بسیار پایین و ضعیف است. (شارع پور، فاضلی، ۱۳۸۹) یافته‌های پژوهش پارسا (۱۳۹۲) تأییدکننده تحقیقات قبلی است. در پژوهش مذکور فقدان تأمل‌برانگیز دروس مرتبط با حوزه‌های علمی

گونگون که دانشجویان بتوانند بر اساس علائق و یا پیش آمادگی‌ها و یا نیازمندی‌ها، مهارت‌های عملی برنامه‌ریزی درسی را بیازمایند، بیگانگی دروس تخصصی این دوره‌ها با واقعیات نظام آموزشی و اجتماعی کشور و همچنین عدم وجود هیچ‌گونه رابطه‌ای بین گروه‌های آموزشی دارای این دوره - رشته‌ها با نهادهای آموزشی کشور و مراکز و مؤسسات مسئول تهیه و تدوین کتب درسی کشور، برخی از مهم‌ترین ایراداتی هستند که گسترش و حتی ادامه‌ی این رشته را با شرایط کنونی غیرموجه می‌سازد (پارسا، ۱۳۹۲).

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر دانشجویان برنامه‌ریزی درسی زمانی خود را دارای هویت حرفه‌ای می‌دانند که بتوانند در عرصه عمل به عنوان عنصری فعال و تأثیرگذار در طراحی برنامه‌های درسی و طراحی‌های آموزشی نقش ایفا کنند. تعریف دقیق حدود و ثغور این رشته می‌تواند در پذیرش اجتماعی دانشجویان نیز نقش ایفا کند. هر قدر این رشته دقیق و خوب معرفی شده باشد، گرایش به تحصیل در این رشته با اقبال بیشتری مواجه شده و دانشجویان و فارغ‌التحصیلان آن از منزلت اجتماعی بیشتری برخوردار خواهند شد. پایگاه اجتماعی و پرستیژ و حمایت‌های مادی و معنوی خانواده و به‌طور کلی مجموعه عوامل اجتماعی و اقتصادی به عنوان یکی از عناصر اثرگذار در کسب هویت حرفه‌ای افراد در این کار بوده است. نتایج پژوهش حاضر بیانگر آن است که دانشجویان از طریق حمایت‌هایی که از طرف خانواده و یا دوستان دریافت کرده‌اند، انگیزه‌ها و اهداف متعالی‌تری را در زمینه تحصیلات و حرفه‌شان نشان داده‌اند و پیشرفت بهتری در تحصیلات خود داشته‌اند. دانشجویان می‌خواهند از طریق تحصیلات و کسب مهارت‌های مرتبط با رشته تحصیلی خود، امکان تأمین نیازهای زندگی خود را به‌واسطه یک شغل دلخواه، فراهم کنند. به دست آوردن موفقیت و رضایت شغلی منوط به تلاشی فردی برای کسب هویت حرفه‌ای است. بحران هویت خود رشته برنامه‌ریزی درسی و تفاوت نگرش‌ها نسبت به این رشته نگاه دیسیپلینی و یا نگاه هنری می‌توانند از جمله عوامل تأثیرگذار بر رشد هویت حرفه‌ای در این حیطه باشد که با بازتعریف نقش برنامه‌ریز درسی و همچنین حدود و ثغور رشته برنامه‌ریزی و ترغیب نظام‌های آموزشی به‌سوی تمرکززدائی در تعیین برنامه درسی و همچنین با بازنگری اساسی در تربیت معلم و نقش معلم می‌توان گام‌های مفیدی

در کسب هویت حرفه‌ای دانشجویان برنامه درسی علی‌الخصوص تحصیلات تکمیلی برداشت.

اگرچه این پژوهش کسب هویت حرفه‌ای دانشجویان تحصیلات تکمیلی برنامه درسی دانشگاه‌های کشور را از منظر دانشجویان مورد مطالعه قرار داده است، انجام پژوهش‌های مکمل بر آن نظیر بررسی هویت حرفه‌ای از منظر اساتید و صاحب‌نظران این رشته و دانشجو- معلمان دانشگاه فرهنگیان می‌تواند در روشنگری مفهوم هویت حرفه‌ای و بازتعریف آن در این رشته نقش اساسی ایفا کند.

#### منابع:

ادیب حاج باقری، م؛ پرویزی، س و صلصالی، م. (۱۳۸۶)، روش‌های تحقیق کیفی، تهران: انتشارات بشری.

احمدی، علی؛ نهایی، علی‌رضا. (۱۳۸۶). توصیفی جامع از روش‌های تحقیق. تهران: انتشارات تولید دانش.

اشتراوس، آنسلم و کورین، جولیت. اصول روش تحقیق کیفی: نظریه‌مبنایی، رویه‌ها و شیوه‌ها. مترجم: بیوک محمدی. (۱۳۸۷)، تهران: نشر پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

پارسا، عبدالله. (۱۳۹۲). نقدی بر روند گسترش بی‌هدف رشته برنامه‌ریزی درسی در مقاطع تحصیلات تکمیلی. مقاله ارائه شده در همایش ملی تحول و بازنگری برنامه‌های درسی در آموزش عالی، دانشگاه تربیت مدرس. چاپ مقاله در مجموعه مقالات از صفحه ۲۲۰ تا ۲۲۶.

تایلر، رالف. اصول اساسی برنامه ریزی درسی و آموزشی. ترجمه: علی تقی پور ظهیر. (۱۳۸۴). تهران: انتشارات آگاه ویراست دوم، چاپ هشتم.

شارع پور، محمود؛ فاضلی، محمد. (۱۳۸۹). آموزش جامعه‌شناسی و بینش جامعه‌شناختی. *دانشنامه علوم اجتماعی*، دوره ۱، شماره ۳، صفحه ۱ تا ۲۱.

شعبانی، حسن. (۱۳۸۷). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)*. تهران: انتشارات سمت.

فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۸۳). امکان‌سنجی مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ایران، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۱، از صفحه ۵۹ تا ۷۸.

فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۹۰). *به سوی هویت‌های جدید برنامه درسی*. تهران: انتشارات آبیژ.

قلیپور، آرین؛ محمد اسماعیلی، ندا و قلیپور، فتانه. (۱۳۸۹). مدیریت هویت: شناسایی راهکارهای تقویت هویت اجتماعی زنان در نهادهای آموزشی. *فصلنامه زن در توسعه و سیاست، پژوهش زنان*، دوره ۸، از صفحه ۱۲۱ تا ۱۴۰.

گال، مردیت؛ بورگک، والتر؛ گال، جویس. (۱۳۸۳). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*. (جلد دوم). مترجم: جمعی از مؤلفان زیر نظر دکتر احمدرضا نصر اصفهانی، چاپ هشتم ۱۳۹۴.

ملکی، حسن. (۱۳۸۶). *برنامه‌ریزی درسی*. راهنمای عمل، تهران: انتشارات مدرسه. مهر محمدی، محمود. (۱۳۹۲). *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

مهر محمدی، محمود؛ فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۷۸). *حدود و ثغور برنامه درسی و آموزش*. *فصلنامه علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس*، شماره ۲ پاییز و زمستان از صفحه ۷۵ تا ۹۵.

موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۲). *طرح اعتباربخشی برنامه درسی ملی*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). تبیین انتظارات متقابل جامعه علمی مطالعات برنامه درسی و نظام آموزشی: بحثی در زمینه بازسازی منزلت حرفه‌ای رشته و دانش‌آموختگان آن در

جامعه ایران. فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. دوره ۱، شماره ۲، زمستان، صفحه ۴۷-۶۴.

یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۹۰). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات یادواره کتاب.

یادگارزاده، غلامرضا؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ مهر محمدی، محمود؛ عارفی، محبوبه. (۱۳۹۲). تحلیل نقش‌های شغلی و فعالیت‌های حرفه‌ای متخصصان برنامه درسی. مجله مطالعات برنامه درسی، پاییز ۱۳۹۲، شماره ۳۰، صفحه ۵ تا ۲۸.

Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Clark, J. M. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5(2):55-68

Carlone, H. B., & Johnson, A. (2007). "Understanding the Science Experiences of Successful Women of Color: Science Identity as an Analytic Lens", *Journal of Research in Science Teaching*, 44(8), 1187-1218.

Cook T.H. & Gilmer M.J. & Bess C.J. (2003). "Beginning students' definitions of Nursing: an Inductive Framework of Professional Identity", *Journal of Nursing Education*, 42(7), 311-317.

Cordinals, K. (2007). *The master typical characteristic*. Available on our website [www.qaa.ac.uk](http://www.qaa.ac.uk).

Howe, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17(8), 10-16.

Fagermoen, M. S. (1997). Professional identity: values embedded in meaningful nursing practice. *J AdvNurs*, 25(3):43-41.

Kridel, C. (2010) *Encyclopedia of Curriculum*, University of South Carolina. (pp 822-4).

Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2011). Sensemaking: qualitative data analysis and interpretation. *Qualitative communication research methods*, 3, 241-281.



- Noble, C., Coombes, I., Shaw, P. N., Nissen, L. M., & Clavarino, A. (2014). Becoming a pharmacist: the role of curriculum in professional identity formation. *Pharmacy practice*, 12(1):380.
- Ohlen J, Segesten K (1998). The professional identity of the nurse: concept analysis and development. *J AdvNurs*, 28(4):720–7. [PubMed]
- Pinar, W. F. (2007). *Crisis, reconceptualization, internationalization: US curriculum theory since 1950*. East China Normal University, Shanghai.
- Pinar, W. F. (2007). *What is curriculum theory?* New Jersey, Mahwah, JJ, Lawrence Erlbaum Associates
- Polifko, K. A, Polifko-Harris, K. (2007). *Concepts of the Nursing Profession*. Carolina: Thomson Delmar Learning;
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (2011). *Handbook of identity theory and research* (pp. 933-938). New York: Springer.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1995). *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Macmillan.
- Weinreich, P., & Saunderson, W. (Eds) (2003). "Analysing Identity: Cross-Cultural, Societal and Clinical Contexts." London: Routledge.