



Identifying the Factors Influencing Knowledge Production in the Curriculum Field to Achieve the Scientific Goals of Iran's Twenty-Year Vision Document

Elaheh Rouhparvar¹, Alireza Faghihi^{2*}, Faezeh Nateghi¹

1. Department of Curriculum Planning, Ar.C., Islamic Azad University, Arak, Iran.
2. Department of Educational Sciences, Ar.C., Islamic Azad University, Arak, Iran (Corresponding Author).

❖ **Corresponding Author Email:** Alireza.faghihi@iau.ac.ir

Research Paper	Abstract
Receive: 2026/04/07 Accept: 2026/09/01 Initial Publish: 2026/09/13 Final Publish: 2027/08/23 Keywords: Knowledge Production, Curriculum, Curriculum Planning, Knowledge Creation, Twenty-Year Vision Document, Higher Education, Iran Article Cite: Rouhparvar, E., Faghihi, A., & Nateghi, F. (2027). Identifying the Factors Influencing Knowledge Production in the Curriculum Field to Achieve the Scientific Goals of Iran's Twenty-Year Vision Document. <i>Sociology of Education</i>. 13(3): 1-19.	Purpose: This study aimed to identify and explain the internal and external factors influencing knowledge production in the curriculum field in line with achieving the scientific goals of Iran's Twenty-Year Vision Document. Methodology: This applied study employed a qualitative exploratory design based on grounded theory. The study population consisted of faculty members in the field of curriculum planning at the Science and Research Branch of Islamic Azad University, Tehran. Ten experienced faculty members were selected through purposive sampling, and data collection continued until theoretical saturation was reached. Data were collected through unstructured interviews using open-ended questions. Following recording, transcription, and organization of the interviews, the data were analyzed through open, axial, and selective coding procedures. To enhance the rigor and trustworthiness of the qualitative findings, the criteria of credibility, confirmability, dependability, and transferability were considered throughout the research process. Findings: Analysis of the interview data resulted in the identification of 41 common codes, six major concepts, and two overarching categories. The concepts of educational environment and interactions, research activities and communications, and organizational structures and processes were classified as internal or endogenous factors. In addition, prevailing social and cultural attitudes and policies, researchers' individual characteristics, and available financial and material resources constituted contextual or exogenous factors. The resulting analytical model indicated that knowledge production in the curriculum field is a multidimensional phenomenon simultaneously influenced by educational, research, organizational, sociocultural, individual, and economic factors. Conclusion: The development of knowledge production in the curriculum field requires a systematic and integrated approach to both internal and external determinants. Strengthening educational and research interactions, improving organizational structures, establishing supportive sociocultural policies, empowering researchers, and ensuring sustainable financial and material resources can enhance universities' knowledge-creation capacity and facilitate progress toward the scientific objectives of Iran's Twenty-Year Vision Document.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.826>



Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

Knowledge production has become one of the most important determinants of scientific, educational, economic, and social development in contemporary societies. Universities, as central institutions of higher education, are no longer expected merely to transmit established knowledge; rather, they are increasingly required to create, develop, disseminate, and apply new knowledge in response to emerging societal needs. Knowledge itself should not be understood simply as accumulated information, because it is generated through processes of interpretation, organization, understanding, and purposeful application of information to explain phenomena and address problems (Hashemian Bojnord & Menhaj, 2007). Accordingly, knowledge production is a multidimensional process shaped by the interaction of researchers' competencies, organizational conditions, scientific networks, cultural norms, policy orientations, and material resources. In knowledge-based societies, science and research can contribute meaningfully to national development only when appropriate institutional structures support sustained knowledge creation and exchange (Zolfi Gol & Kiani Bakhtiari, 2006).

Changes in the nature of knowledge production have also transformed the mission and functions of universities. Contemporary approaches increasingly conceptualize knowledge production as a contextualized, network-based, collaborative, and socially responsive process rather than an activity confined to disciplinary boundaries. The emergence of newer modes of knowledge production has emphasized the importance of interactions among universities, society, government, industry, and professional communities (Rabbani Khorasgani et al., 2011). In this context, higher education institutions must create conditions that facilitate collaborative inquiry, interdisciplinary communication, knowledge sharing, and application-oriented research (Rabbani-Khorasgani & Moazzeni, 2008). Therefore, scientific productivity cannot be evaluated only through quantitative indicators such as the number of publications. Understanding how knowledge is generated requires examination of the individual, organizational, cultural, and economic conditions that support or constrain scholarly activity.

Knowledge production has similarly become a major concern in Iranian higher education. Research on the transition toward third-generation universities has emphasized that scientific productivity depends on a combination of human, managerial, organizational, infrastructural, and environmental factors (Nemati-Anaraki et al., 2022). Investigations into the qualitative development of science and research in Iranian higher education have likewise identified education, specialized human resources, financial resources, organizational culture, and management as important determinants of research development (Mohammadi, 2023). Earlier studies have demonstrated that knowledge creation among faculty members is influenced by both personal characteristics and contextual conditions, including expertise, experience, scientific commitment, academic freedom, institutional opportunities, and the educational environment (Askari et al., 2016). Individual learning, updated disciplinary knowledge, practical experience, and the capacity for professional development have also been identified as important components of university knowledge creation (Mirkamali et al., 2015).

Organizational readiness represents another important dimension of knowledge production. Knowledge strategy, managerial support, motivational incentives for knowledge sharing, and suitable technical infrastructure have been recognized as essential conditions for strengthening the knowledge-production capacity of Iranian research centers (Mamghani, 2011). Furthermore, investment in research and development, education, and information and communication technology infrastructure has been associated with greater innovation and knowledge production (Rahmani & Najafi, 2012). Social relationships within universities are equally important because scientific collaboration depends considerably on trust, communication, and social capital. Increased social capital can facilitate cooperation, knowledge exchange, and collective scholarly activity and can consequently contribute to higher levels of knowledge creation (Abbaszadeh & Moghtadaei, 2009).

Within this broader context, curriculum constitutes a particularly significant field of knowledge production because it directly connects scientific understanding with educational policy and practice. Curriculum extends beyond a predetermined list of subjects and includes educational objectives, content, learning experiences, instructional processes, assessment, and interactions among learners, teachers, and educational environments (Wiles, 2009). Contemporary curriculum theories similarly emphasize the dynamic and context-sensitive nature of curriculum and its responsiveness to social and educational change (Fathi Vajargah, 2010). The historical development of curriculum planning in Iran demonstrates a gradual movement from familiarity with externally developed approaches toward the formation and consolidation of an indigenous academic identity and an increasing emphasis on knowledge production (Mousapour, 2008). Nevertheless, quantitative expansion of curriculum programs and research does not necessarily ensure the development of a strong capacity for original theorizing and contextually relevant knowledge creation.

Recent developments have further broadened the intellectual and practical responsibilities of curriculum scholars. Curriculum studies are now expected to address entrepreneurship, economic education, sustainability, critical thinking, problem solving, multiculturalism, interdisciplinarity, and emerging educational needs. Research on entrepreneurship-based economic education has highlighted the necessity of designing curricula that respond to changing socioeconomic conditions and future competencies (Yosefi Hamidi et al., 2024), while contemporary curriculum models have emphasized flexibility, interconnectedness, and responsiveness to complex educational environments (Etesami et al., 2026). Studies of integrated curricula, STEAM education, and critical-thinking-oriented curriculum planning similarly indicate that curriculum knowledge must increasingly transcend conventional disciplinary boundaries (Halajjan et al., 2025; Rahmkhoda, 2024; Shahbazi Dastjerdeh et al., 2024). Moreover, curriculum planning has been associated with the advancement of educational objectives and sustainable development in higher education (Hosseini, 2024; Nasrollahi-Kalroud, 2024).

These developments demonstrate that strengthening knowledge production in curriculum studies requires more than increasing research output. It requires identifying the conditions through which curriculum scholars can generate original, theoretically meaningful, contextually appropriate, and practically applicable knowledge. Despite previous research on knowledge creation in universities and the growing body of scholarship on curriculum innovation, relatively limited attention has been given to an integrated identification of the factors influencing knowledge production specifically within curriculum studies in Iran. Accordingly, the present study aimed to identify the factors affecting knowledge production in the field of curriculum in order to contribute to the realization of the scientific objectives of Iran's Twenty-Year Vision Document.

Methods and Materials

The present study was applied in terms of purpose and employed a qualitative, exploratory research design based on grounded theory. The study population consisted of faculty members in the field of curriculum planning at the Science and Research Branch of Islamic Azad University in Tehran. Participants were selected using purposive or judgmental sampling because the research required individuals possessing substantial academic experience and specialized knowledge of curriculum studies and knowledge production. Ten experienced faculty members participated in the study, and data collection continued until theoretical saturation was achieved.

Data were collected through unstructured interviews based on open-ended questions. Before each interview, participants were informed about the research process, and permission was obtained for recording and documenting their responses. Interviews were transcribed and prepared for systematic qualitative analysis. The data were analyzed through grounded-theory procedures, including open, axial, and selective coding. During the analytical process, interview statements were compared, conceptually grouped, and progressively organized into higher-order concepts and categories.

The adequacy and quality of the research process were also evaluated through several procedures. Expert judgment was used to examine the appropriateness and clarity of the research instrument. Face and content validity were considered, and the wording and relevance of the questions were reviewed by specialists in curriculum planning. Reliability was examined for the 15-item instrument, yielding a Cronbach's alpha coefficient of 0.8236. In addition, qualitative rigor was addressed through attention to credibility, confirmability, dependability, and transferability. The analytical process ultimately proceeded from initial codes to concepts, broader categories, and the development of a conceptual analytical model explaining the major factors affecting knowledge production in curriculum studies.

Findings

Analysis of the interviews resulted in the extraction of 41 common codes. In the subsequent stage of analysis, these codes were condensed into six major concepts. The six concepts were then organized into two overarching categories: internal or endogenous factors and contextual or exogenous factors. The internal category comprised three concepts—educational environment and interactions, research activities and communications, and organizational structures and processes—whereas the contextual category consisted of prevailing social and cultural attitudes and policies, individual characteristics of researchers, and available financial and material resources.

The first internal concept, educational environment and interactions, included such issues as the management style of universities and educational institutions, the extent of scientific and educational collaboration among faculty members, updating academic knowledge in accordance with recent scientific developments, differences in the level and currency of knowledge and experience among individuals, and procedures governing academic promotion. These codes demonstrated that the immediate academic environment can either facilitate or restrict opportunities for knowledge creation.

The second internal concept concerned research activities and communications. Relevant codes included management and leadership of research activities, adherence to research ethics, the breadth and depth of researchers' scientific relationships, realistic institutional expectations regarding scientific research, cooperation with universities and research groups in other regions, participation in international conferences, expansion of research visits, communication with foreign researchers, and procedures for recognizing collaborative research outputs. These findings emphasized the importance of scholarly networks and organized research interaction in the production of new knowledge.

The third internal concept consisted of organizational structures and processes. This concept incorporated financial support processes for scientific activities, practical support from senior decision-makers and university administrators, institutional rules and regulations, the functioning of information and documentation centers, collaboration among organizational units, availability of comprehensive research databases, and mechanisms for commercialization and application of scientific outputs. Thus, organizational arrangements emerged as an important institutional foundation for knowledge production.

Among the contextual factors, prevailing social and cultural attitudes and policies included national social and cultural policies supporting fundamental and applied research, a culture of participation, societal attitudes toward educational change, receptiveness of publishers and scientific journals to innovative studies, tolerance of diverse or challenging scholarly viewpoints, gender discrimination, and the presence or absence of social recognition for scientific effort.

The second contextual concept, individual characteristics of researchers, included scientific self-confidence, fundamental beliefs and values related to knowledge production, theoretical, analytical, and methodological capabilities, mutual trust among colleagues, understanding the benefits of collaborative research, motivation to learn from colleagues, satisfaction with previous collaborative experiences, scientific secrecy or individualism, pursuit of personal recognition, and excessive involvement in administrative activities.

Finally, financial and material resources included faculty salaries and benefits, provision of appropriate research budgets and facilities, equitable allocation of benefits derived from applied and fundamental research, and the availability of research incentives. The resulting analytical model therefore represented knowledge production in curriculum studies as the product of interactions between internal university conditions and broader contextual influences.

Discussion and Conclusion

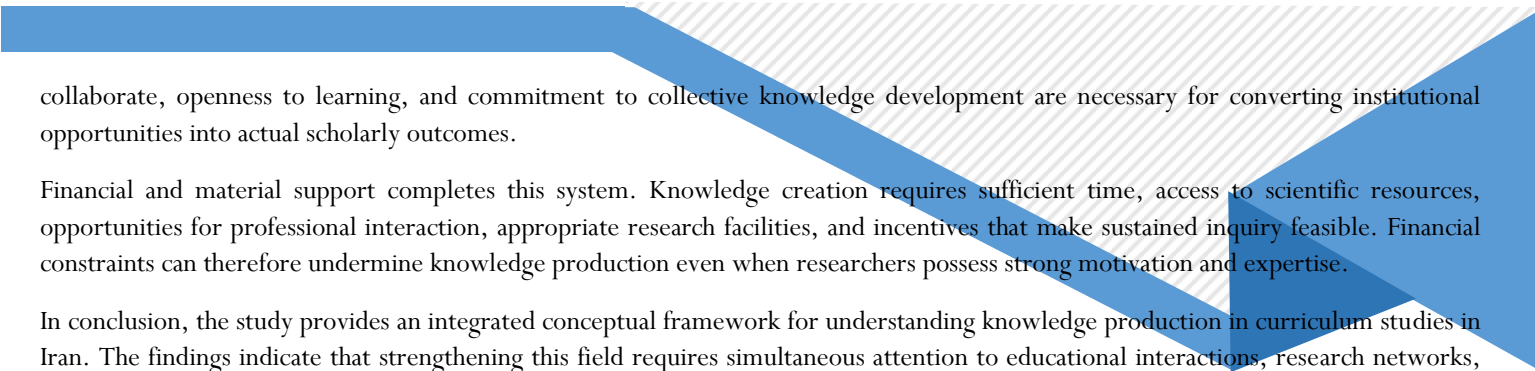
The findings demonstrate that knowledge production in curriculum studies should be understood as a systemic and multidimensional phenomenon rather than an exclusively individual scholarly activity. The identification of two broad categories and six interconnected concepts indicates that researchers' capabilities alone cannot guarantee sustained knowledge creation. Productive academic work depends on an environment in which individual expertise is reinforced by collaborative relationships, effective research management, supportive organizational structures, favorable cultural conditions, and adequate material resources.

Educational interactions appear particularly important because curriculum studies are inherently connected to teaching, learning, educational experience, and professional reflection. A university environment characterized by collaboration, academic dialogue, knowledge updating, and constructive interaction can enable faculty members to transform individual experience into shared scholarly knowledge. Conversely, fragmented relationships, considerable disparities in academic competence, or administrative procedures that do not adequately reward meaningful scholarly contributions may weaken this process.

Research communication constitutes another essential component. Contemporary educational problems increasingly require interdisciplinary perspectives and collaboration across institutional and geographical boundaries. Participation in scientific networks can expose curriculum researchers to diverse theoretical approaches, methodologies, educational systems, and emerging issues. Such interactions can improve both the originality and relevance of research and reduce intellectual isolation.

Organizational structures also determine whether ideas can be transformed into sustained research activities. Institutional support, efficient administrative procedures, accessible information resources, and mechanisms for applying scientific findings create the infrastructure through which knowledge production becomes continuous rather than incidental. Universities seeking stronger knowledge-production capacity therefore need to align their administrative and research systems with the requirements of creativity, collaboration, and scholarly innovation.

The contextual findings further show that universities operate within broader social and cultural environments. Scientific inquiry is strengthened when critical discussion, intellectual diversity, participation, and recognition of scholarly achievement are valued. At the same time, the individual researcher remains a central actor. Scientific self-confidence, methodological competence, willingness to



collaborate, openness to learning, and commitment to collective knowledge development are necessary for converting institutional opportunities into actual scholarly outcomes.

Financial and material support completes this system. Knowledge creation requires sufficient time, access to scientific resources, opportunities for professional interaction, appropriate research facilities, and incentives that make sustained inquiry feasible. Financial constraints can therefore undermine knowledge production even when researchers possess strong motivation and expertise.

In conclusion, the study provides an integrated conceptual framework for understanding knowledge production in curriculum studies in Iran. The findings indicate that strengthening this field requires simultaneous attention to educational interactions, research networks, organizational processes, sociocultural conditions, researcher characteristics, and financial and material support. Policies directed toward only one of these dimensions are unlikely to produce sustainable improvement. A coordinated strategy that connects competent researchers with supportive universities and an enabling scientific environment can strengthen the capacity of curriculum studies to generate indigenous knowledge, address educational problems, contribute to curriculum innovation, and support the broader scientific objectives envisioned for national development.





جامعه شناسی آموزش و پرورش

شناسایی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تولید دانش در رشته برنامه درسی به منظور تحقق اهداف علمی سند چشم‌انداز بیست‌ساله ایران

الهه روح پرور^۱، علیرضا فقیهی^{۲*}، فائزه ناطقی^۳

۱. گروه برنامه ریزی درسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

۲. گروه علوم تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران (نویسنده مسئول).

✦ ایمیل نویسنده مسئول: Alireza.faghihi@iau.ac.ir

چکیده	مقاله تحقیقاتی
هدف: پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین مؤلفه‌های درونی و بیرونی مؤثر بر تولید دانش در رشته برنامه درسی در راستای تحقق اهداف علمی سند چشم‌انداز بیست‌ساله ایران انجام شد. روش‌شناسی: این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد، کیفی و اکتشافی بود که با استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد انجام شد. جامعه پژوهش شامل استادان رشته برنامه‌ریزی درسی واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی تهران بود که از میان آنان ۱۰ نفر از استادان باتجربه به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و فرایند گردآوری داده‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های ساخت‌نیافته و سؤالات باز گردآوری و پس از ثبت، پیاده‌سازی و سازمان‌دهی، با استفاده از فرایند کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. برای افزایش استحکام یافته‌های کیفی نیز معیارهای مقبولیت، تأییدپذیری، قابلیت اعتماد و قابلیت انتقال مورد توجه قرار گرفت. یافته‌ها: تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها به استخراج ۴۱ کد مشترک، شش مفهوم اصلی و دو مقوله کلی منجر شد. سه مفهوم «محیط و تعاملات آموزشی»، «فعالیت‌ها و ارتباطات پژوهشی» و «ساختار و فرایندهای سازمانی» در قالب مقوله عوامل درونی یا درون‌زا شناسایی شدند. همچنین، سه مفهوم «نگرش و خط‌مشی‌های اجتماعی و فرهنگی حاکم»، «ویژگی‌های فردی پژوهشگر» و «منابع مالی و مادی در دسترس» مقوله عوامل زمینه‌ای یا برون‌زا را تشکیل دادند. مدل حاصل نشان داد که تولید دانش در رشته برنامه درسی پدیده‌ای چندبعدی است و تحت تأثیر هم‌زمان سازوکارهای دانشگاهی، پژوهشی، سازمانی، اجتماعی، فردی و اقتصادی قرار دارد. نتیجه‌گیری: توسعه تولید دانش در رشته برنامه درسی مستلزم رویکردی نظام‌مند و یکپارچه به عوامل درونی و بیرونی است؛ به گونه‌ای که تقویت تعاملات آموزشی و پژوهشی، اصلاح ساختارهای سازمانی، ایجاد سیاست‌های اجتماعی و فرهنگی حمایتگر، توانمندسازی پژوهشگران و تأمین پایدار منابع مالی و مادی می‌تواند ظرفیت دانش‌آفرینی دانشگاه‌ها را افزایش داده و زمینه دستیابی مؤثرتر به اهداف علمی سند چشم‌انداز کشور را فراهم سازد.	دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۱۸ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۱۰ انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۶/۲۲ انتشار نهایی: ۱۴۰۶/۰۶/۰۱ واژگان کلیدی: تولید دانش، برنامه درسی، برنامه‌ریزی درسی، دانش‌آفرینی، سند چشم‌انداز بیست‌ساله، آموزش عالی، ایران استناد مقاله: روح پرور، الهه، فقیهی، علیرضا، و ناطقی، فائزه. (۱۴۰۶). شناسایی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تولید دانش در رشته برنامه درسی به منظور تحقق اهداف علمی سند چشم‌انداز بیست‌ساله ایران. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۱۳(۳): ۱۹-۱.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.826>



Commons: CC BY 4.0

مقدمه

در جهان معاصر، دانش به یکی از بنیادی‌ترین منابع قدرت، توسعه و مزیت رقابتی جوامع تبدیل شده است و توانایی کشورها در تولید، بازتولید، انتقال و کاربرد دانش، نقشی تعیین‌کننده در ظرفیت آنان برای پاسخ‌گویی به تحولات علمی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی دارد. در چنین بستری، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی صرفاً نهادهایی برای انتقال دانش موجود نیستند، بلکه از آنان انتظار می‌رود به کانون‌های فعال دانش‌آفرینی، نظریه‌پردازی، نوآوری و حل مسائل جامعه تبدیل شوند. مفهوم دانش نیز دیگر به مجموعه‌ای ایستا از اطلاعات محدود نمی‌شود، بلکه حاصل پردازش، تفسیر، سازمان‌دهی و به‌کارگیری اطلاعات در جهت شناخت پدیده‌ها و حل مسائل تلقی می‌شود (Hashemian Bojnord & Menhaj, 2007). از این منظر، تولید دانش فرایندی چندبعدی است که در آن ظرفیت‌های فردی پژوهشگران، ساختارهای دانشگاهی، سیاست‌های علمی، شبکه‌های ارتباطی، فرهنگ سازمانی و منابع مادی به‌طور هم‌زمان نقش ایفا می‌کنند. تأکید بر شکل‌گیری ساختارهای دانش‌بنیان در عصر دانایی نیز نشان می‌دهد که علم و پژوهش زمانی می‌توانند به سرمایه‌ای راهبردی تبدیل شوند که فرایند تولید دانش در متن ساختارهای اجتماعی و نهادی مناسب قرار گیرد (Zolfi Gol & Kiani Bakhtiari, 2006).

تحول در مفهوم تولید دانش با تغییر در مأموریت دانشگاه نیز همراه بوده است. الگوهای سنتی تولید دانش عمدتاً بر فعالیت‌های تخصصی درون‌رشته‌ای، استقلال نسبی اجتماعات علمی و تولید دانش در محیط‌های دانشگاهی متمرکز بودند؛ اما رویکردهای جدید، تولید دانش را فرایندی شبکه‌ای، زمینه‌مند، کاربردمحور و متأثر از تعامل دانشگاه با جامعه، صنعت، دولت و سایر ذی‌نفعان تلقی می‌کنند. تحلیل جامعه‌شناختی شیوه‌های تولید دانش نشان می‌دهد که دانش‌آفرینی جدید بیش از گذشته به ارتباط میان حوزه‌های علمی، نیازهای اجتماعی، تعاملات بین‌سازمانی و مسئولیت‌پذیری پژوهشگران وابسته شده است (Rabbani Khorasgani et al., 2011). همچنین، بررسی جایگاه آموزش عالی در جامعه دانش نشان داده است که تغییر در شیوه‌های تولید دانش، دانشگاه‌ها را با ضرورت بازاندیشی در ساختارها، فرایندها و روابط حرفه‌ای خود مواجه ساخته است (Rabbani-Khorasgani & Moazzeni, 2008). از این‌رو، بررسی تولید دانش در یک رشته دانشگاهی صرفاً با شمارش تولیدات علمی یا سنجش کمی مقالات امکان‌پذیر نیست، بلکه باید مجموعه شرایطی که امکان ظهور، توسعه و کاربرد دانش را فراهم می‌کنند، مورد توجه قرار گیرد.

در ایران نیز تولید علم و دانش طی چند دهه گذشته به یکی از محورهای مهم سیاست‌گذاری آموزش عالی و توسعه علمی تبدیل شده است. حرکت به سوی دانشگاه‌های نسل جدید و دانشگاه‌های برخوردار از نقش فعال‌تر در توسعه اقتصادی و اجتماعی، ضرورت توجه به عوامل مؤثر بر تولید علم را افزایش داده است. در مطالعه‌ای با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر تولید علم برای حرکت به سوی دانشگاه‌های نسل سوم، بر اهمیت مجموعه‌ای از عوامل سازمانی، انسانی، مدیریتی و زیرساختی در تقویت ظرفیت علمی دانشگاه‌ها تأکید شده است (Nemati-Anaraki et al., 2022). همچنین، مطالعات مربوط به توسعه کیفی علم و پژوهش در آموزش عالی ایران نشان می‌دهند که کیفیت آموزش، منابع مالی، برخورداری از نیروی انسانی متخصص، فرهنگ سازمانی دانشگاه و نحوه مدیریت از جمله مؤلفه‌هایی هستند که می‌توانند کیفیت فعالیت‌های علمی و پژوهشی را تحت تأثیر قرار دهند (Mohammadi, 2023). بنابراین، توسعه تولید دانش در نظام دانشگاهی ایران مستلزم نگاه نظام‌مند به تعامل میان سرمایه انسانی، امکانات، ساختارها، سیاست‌ها و محیط اجتماعی علم است.

مطالعات داخلی پیشین نیز نشان داده‌اند که دانش‌آفرینی اعضای هیئت علمی تحت تأثیر ترکیبی از عوامل فردی و زمینه‌ای قرار دارد. ویژگی‌های شخصیتی و حرفه‌ای پژوهشگر، تسلط علمی، تجربه، دغدغه‌مندی، انگیزه، فرصت‌های زمانی، آزادی علمی و ویژگی‌های نظام آموزشی از جمله عواملی هستند که در شکل‌گیری دانش جدید نقش دارند (Askari et al., 2016). یافته‌های مطالعات کیفی درباره دانش‌آفرینی در دانشگاه‌ها نیز بر اهمیت برخورداری اعضای هیئت علمی از دانش تخصصی روزآمد، یادگیری از طریق عمل، ظرفیت رشد فردی و تعامل سازنده با محیط دانشگاهی تأکید کرده‌اند (Mirkamali et al., 2015). افزون بر این، سرمایه اجتماعی دانشگاه و کیفیت روابط میان اعضای آن می‌تواند زمینه تبادل دانش، اعتماد علمی، همکاری پژوهشی و در نتیجه دانش‌آفرینی را تقویت کند (Abbaszadeh & Moghtadaei, 2009). این شواهد بیانگر آن است که تولید دانش حاصل عملکرد فردی پژوهشگر در خلأ نیست، بلکه در بستری از روابط اجتماعی، قواعد نهادی و فرصت‌های سازمانی شکل می‌گیرد.

زیرساخت‌های پژوهشی و آمادگی سازمان‌ها برای مدیریت دانش نیز بخش مهمی از این فرایند را تشکیل می‌دهد. ارزیابی آمادگی مراکز تحقیقاتی ایران برای تولید دانش نشان داده است که برخورداری از راهبرد مشخص دانش، حمایت مدیریتی، مشوق‌های مناسب برای اشتراک دانش و زیرساخت‌های فنی

از عوامل مؤثر در آمادگی مراکز علمی برای دانش‌آفرینی هستند (Mamghani, 2011). از سوی دیگر، تحلیل عوامل مؤثر بر نوآوری و تولید دانش در کشورهای منتخب نشان داده است که سرمایه‌گذاری در تحقیق و توسعه، آموزش و زیرساخت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌تواند ظرفیت تولید دانش و نوآوری را ارتقا دهد (Rahmani & Najafi, 2012). در سطح دانشگاهی نیز دانش‌آفرینی زمانی قابلیت استمرار پیدا می‌کند که سیاست‌های مالی و اداری، نظام‌های تشویقی، فرایند ارتقای علمی، امکان مشارکت در شبکه‌های پژوهشی و سازوکارهای انتشار و کاربرد دانش با اهداف توسعه علمی هماهنگ باشند. از این رو، محدود کردن تولید علم به توانایی‌های شخصی پژوهشگران، بخش مهمی از عوامل نهادی و محیطی را نادیده می‌گیرد.

در این میان، رشته برنامه درسی از جایگاهی ویژه برخوردار است؛ زیرا برنامه درسی نه تنها یکی از حوزه‌های علمی علوم تربیتی، بلکه سازوکاری اساسی برای تعیین نوع دانش، تجربه‌ها، ارزش‌ها، مهارت‌ها و شایستگی‌هایی است که از طریق نظام آموزشی به نسل‌های بعد منتقل می‌شوند. برنامه درسی در برداشت‌های نوین، فراتر از فهرست محتوا یا مجموعه‌ای از دروس است و به شبکه‌ای از اهداف، تجربه‌های یادگیری، محتوا، روش‌های تدریس، ارزشیابی و تعاملات میان یادگیرنده، معلم و محیط آموزشی اشاره دارد (Wiles, 2009). نظریه‌های جدید برنامه درسی نیز بر ماهیت پویا، اجتماعی و زمینه‌مند این حوزه و ضرورت انطباق آن با مسائل و تحولات جامعه تأکید دارند (Fathi Vajargah, 2010). مطالعات مربوط به برداشت معلمان از مفاهیم برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی نیز نشان می‌دهد که فهم کنشگران آموزشی از این مفاهیم می‌تواند متنوع و چندلایه باشد و این تنوع، خود بر شیوه طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه‌های درسی اثر می‌گذارد (Salimi et al., 2025).

تجربه تاریخی رشته برنامه‌ریزی درسی در ایران نیز نشان‌دهنده حرکت تدریجی آن از اقتباس و کاربرد الگوهای بیرونی به سمت شکل‌گیری هویت علمی و تلاش برای تولید دانش بومی است. بررسی سیر برنامه‌ریزی درسی در ایران معاصر نشان می‌دهد که این حوزه در طول زمان از مراحل آشنایی و عمل‌گرایی به سوی تکوین هویت علمی، توسعه آموزش‌های تخصصی و گسترش فعالیت‌های پژوهشی حرکت کرده است (Mousapour, 2008). در عین حال، توسعه کمی دوره‌های دانشگاهی و افزایش تعداد پژوهش‌ها الزاماً به معنای تثبیت کامل ظرفیت نظریه‌پردازی و دانش‌آفرینی در این رشته نیست. بحث دانش‌آفرینی در دانشگاه‌های ایران نیز بر ضرورت گذار از مصرف و انتقال دانش به تولید ایده، نظریه، مدل و راه‌حل متناسب با نیازهای بومی تأکید دارد (Zaker Salehi, 2015). مطالعه تجربه‌های تغییر برنامه درسی نیز نشان می‌دهد که تولید و تحول دانش برنامه درسی تا حد زیادی از بازاندیشی حرفه‌ای، تجربه زیسته آموزشی و تعامل میان نظریه و عمل تأثیر می‌پذیرد (Bintz & Dillard, 2007). بنابراین، دانش برنامه درسی زمانی توسعه می‌یابد که میان پژوهش علمی، تجربه آموزشی و مسائل واقعی نظام تعلیم و تربیت پیوند برقرار شود.

تحولات اخیر برنامه درسی اهمیت این پیوند را بیش از گذشته آشکار ساخته‌اند. برنامه‌های درسی امروز با موضوعاتی همچون کارآفرینی، آموزش اقتصادی، توسعه پایدار، تفکر انتقادی، حل مسئله، خلاقیت، آموزش چندفرهنگی و یادگیری میان‌رشته‌ای مواجه‌اند. شناسایی پیشران‌های برنامه درسی آموزش اقتصادی مبتنی بر کارآفرینی نشان داده است که پاسخ‌گویی به نیازهای جدید اجتماعی و اقتصادی مستلزم بازنگری در منطق طراحی برنامه درسی و توجه به شایستگی‌های آینده است (Yosefi Hamidi et al., 2024). در همین راستا، طراحی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی با رویکرد ریزوماتیک بر ضرورت انعطاف، ارتباطات چندگانه و فاصله گرفتن از ساختارهای صرفاً خطی در برنامه درسی تأکید دارد (Etesami et al., 2026). این تحولات بیانگر آن است که تولید دانش در برنامه درسی باید بتواند هم‌زمان به مسائل نظری رشته و نیازهای متحول جامعه پاسخ دهد.

از سوی دیگر، برنامه‌ریزی درسی به‌طور فزاینده‌ای با اهداف کلان توسعه پیوند یافته است. نقش برنامه‌ریزی درسی در تحقق اهداف آموزشی، مستلزم هماهنگی میان اهداف، محتوا، روش‌های یادگیری، ارزشیابی و شرایط اجتماعی اجرای برنامه است (Nasrollahi-Kalroud, 2024). در حوزه آموزش عالی نیز برنامه درسی به‌عنوان یکی از ابزارهای مهم دستیابی به توسعه پایدار مطرح شده است و می‌تواند در ایجاد شایستگی‌های لازم برای مواجهه با مسائل پیچیده اجتماعی، اقتصادی و زیست‌محیطی نقش داشته باشد (Hosseini, 2024). نگاه معاصر به برنامه‌ریزی برای تدریس و یادگیری نیز بر ضرورت طراحی منسجم تجربه‌های آموزشی و ایجاد ارتباط میان دانش نظری و نیازهای واقعی یادگیرندگان تأکید می‌کند (Silver et al., 2024). بنابراین، هرگونه ضعف در ظرفیت تولید دانش رشته برنامه درسی می‌تواند به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم بر توانایی نظام آموزشی برای پاسخ‌گویی به تحولات جامعه اثر بگذارد.

مطالعات جدید در حوزه برنامه درسی همچنین نشان‌دهنده گسترش دامنه مسائل و افزایش نیاز به دانش بومی و زمینه‌محور هستند. برای مثال، مطالعات تطبیقی برنامه درسی STEAM بر ضرورت عبور از مرزهای سنتی رشته‌ها و ایجاد ارتباط میان علوم، فناوری، مهندسی، هنر و ریاضیات تأکید کرده‌اند (Shahbazi Dastjerdeh et al., 2024). بررسی برنامه‌ریزی درسی تلفیقی نیز نشان داده است که یکپارچه‌سازی هدفمند حوزه‌های یادگیری می‌تواند بستری برای پرورش خلاقیت و تفکر انتقادی فراهم سازد (Rahmkhoda, 2024). همچنین، پژوهش‌های مرتبط با راهبردهای برنامه‌ریزی درسی برای بهینه‌سازی تفکر انتقادی و توانایی حل مسئله، بر اهمیت طراحی برنامه‌هایی تأکید دارند که یادگیرنده را از دریافت‌کننده منفعل دانش به مشارکت‌کننده فعال در فرایند حل مسئله تبدیل کنند (Halajjan et al., 2025). این جهت‌گیری‌ها نشان می‌دهند که تولید دانش در حوزه برنامه درسی باید قابلیت همراهی با مسائل نوظهور و طراحی راه‌حل‌های متناسب با زمینه‌های آموزشی مختلف را داشته باشد.

افزون بر نوآوری‌های آموزشی، عوامل فرهنگی و ارزشی نیز بر جهت‌گیری تولید دانش برنامه درسی تأثیرگذارند. طراحی و اعتبارسنجی مدل سیاست‌گذاری آموزش چندفرهنگی در نظام آموزش عمومی ایران نشان می‌دهد که تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و هویتی باید در سیاست‌گذاری و طراحی برنامه‌های درسی مورد توجه قرار گیرند (Mohremi et al., 2025). ارزیابی برنامه درسی معارف اسلامی در دانشگاه‌ها نیز اهمیت تناسب اهداف، محتوا و پیامدهای برنامه‌های درسی با نیازها و انتظارات مخاطبان را برجسته می‌کند (Safari Shali, 2025). از این منظر، تولید دانش در رشته برنامه درسی نمی‌تواند مستقل از بافت فرهنگی و ارزشی جامعه صورت گیرد؛ زیرا پرسش‌هایی نظیر اینکه چه دانشی ارزش آموزش دارد، چه اهدافی باید دنبال شود و چه نوع یادگیری‌ای مطلوب تلقی می‌شود، ماهیتی اجتماعی و فرهنگی دارند. از این رو، خط‌مشی‌های فرهنگی و میزان پذیرش اجتماعی نوآوری‌های آموزشی می‌توانند بر فرصت‌ها و محدودیت‌های دانش‌آفرینی در این حوزه اثرگذار باشند.

در سطح مفهومی نیز برنامه درسی همواره با تکرر دیدگاه‌ها مواجه بوده است. تنوع در تعریف برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی موجب شده است که قلمرو این رشته از طراحی اسناد آموزشی تا مطالعه تجربه‌های یادگیری، سیاست‌گذاری، ارزشیابی، پژوهش و نظریه‌پردازی امتداد یابد (Ghaderi, 2023). این تکرر از یک سو زمینه خلاقیت و توسعه نظری را فراهم می‌کند، اما از سوی دیگر، ممکن است موجب پراکندگی اولویت‌های پژوهشی و دشواری در تعریف چارچوب‌های مشترک برای تولید دانش شود. در چنین شرایطی، شناسایی سازوکارهایی که بتوانند فعالیت پژوهشگران را به سوی مسائل اساسی رشته و نیازهای ملی هدایت کنند، اهمیت می‌یابد. تولید دانش زمانی اثربخش است که علاوه بر کیفیت علمی، از ارتباط با مسائل واقعی و امکان انتقال به عرصه سیاست‌گذاری و عمل برخوردار باشد.

یکی دیگر از مسائل اساسی، ارتباط میان سیاست‌های کلان علمی و فعالیت واقعی پژوهشگران است. تحقق اهداف علمی اسناد توسعه‌ای صرفاً از طریق تعیین شاخص‌های کمی انتشار علمی امکان‌پذیر نیست، بلکه نیازمند ایجاد اکوسیستمی است که در آن پژوهشگر از انگیزه، توانمندی، استقلال علمی و منابع لازم برخوردار باشد و در عین حال ساختارهای دانشگاهی امکان همکاری، تعامل و کاربرد نتایج را فراهم کنند. تحقیقات پیشین درباره دانش‌آفرینی دانشگاهی، سرمایه اجتماعی، آمادگی مراکز پژوهشی و تولید علم، هر یک بخشی از این عوامل را شناسایی کرده‌اند (Abbaszadeh & Moghtadaei, 2022; Nemati-Anaraki et al., 2022; Mamghani, 2011; Askari et al., 2016; 2009). با این حال، ویژگی‌های هر رشته علمی می‌تواند ترکیب و اهمیت این عوامل را متفاوت سازد. رشته برنامه درسی به دلیل پیوند هم‌زمان با نظریه، سیاست آموزشی و عمل تربیتی، نیازمند بررسی اختصاصی شرایط دانش‌آفرینی است.

از نظر روش‌شناختی نیز شناسایی چنین مجموعه پیچیده‌ای از عوامل مستلزم توجه به دیدگاه و تجربه کنشگران علمی است. در پژوهش‌های کیفی، نمونه‌گیری هدفمند امکان انتخاب مشارکت‌کنندگانی را فراهم می‌کند که تجربه و دانش لازم برای روشن ساختن ابعاد پدیده مورد مطالعه را دارند (Jalali, 2012). همچنین، توجه به اعتبار ابزارها و انسجام رویه‌های گردآوری و تحلیل داده‌ها برای افزایش قابلیت اعتماد نتایج پژوهش ضروری است (Hajizadeh & Asghari, 2011). به‌ویژه در موضوعی مانند تولید دانش، که عوامل فردی، سازمانی، فرهنگی و اقتصادی درهم‌تنیده‌اند، رویکردهای اکتشافی می‌توانند ابعادی را آشکار کنند که ممکن است در مطالعات مبتنی بر متغیرهای ازپیش‌تعیین‌شده کمتر مورد توجه قرار گیرند.

با وجود گسترش مطالعات درباره دانش‌آفرینی در دانشگاه‌ها و نیز افزایش پژوهش‌های مرتبط با نوآوری در برنامه درسی، هنوز شناخت منسجمی از ترکیب عوامل مؤثر بر تولید دانش در رشته برنامه درسی در بستر آموزش عالی ایران وجود ندارد. بخشی از تحقیقات بر عوامل عمومی تولید دانش در دانشگاه متمرکز بوده‌اند، بخشی دیگر تحولات نظری و تاریخی برنامه درسی را بررسی کرده‌اند و مطالعات جدیدتر عمدتاً به طراحی یا ارزیابی حوزه‌های خاص برنامه درسی پرداخته‌اند. در نتیجه، همچنان نیاز به مدلی وجود دارد که بتواند عوامل مرتبط با محیط و تعاملات آموزشی، ارتباطات پژوهشی، ساختارهای سازمانی، سیاست‌های اجتماعی و فرهنگی، ویژگی‌های فردی پژوهشگران و منابع مالی و مادی را در یک چارچوب واحد بررسی کند. چنین شناختی می‌تواند ضمن روشن ساختن نقاط قوت و موانع موجود، برای سیاست‌گذاری علمی، مدیریت دانشگاهی، تقویت ظرفیت پژوهشی گروه‌های برنامه درسی و ایجاد زمینه لازم برای تحقق اهداف توسعه علمی کشور مفید باشد.

از این رو، هدف پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تولید دانش در رشته برنامه درسی به منظور تحقق اهداف علمی سند چشم‌انداز بیست‌ساله ایران است.

روش‌شناسی پژوهش

تحقیق حاضر از نظر هدف، تحقیق از نوع کاربردی می‌باشد که به شکل میدانی انجام می‌گیرد که در آن با استفاده از روش تحقیق کیفی و بکارگیری روش داده بنیاد^۱ و کد گذاری سه مرحله‌ای باز، محوری و انتخابی اقدام شده است. لذا در این مطالعه کیفی، به منظور پاسخگویی به سوالات تحقیق، ابتدا با رویکردی استقرایی و پدیدارشناسانه^۲ که در زمره تحقیقات کیفی است (امامی و همکاران، ۱۳۹۱)، اطلاعات لازم با بهره‌گیری از مصاحبه سازمان نیافته^۳ (ساخت نا یافته) با استفاده از سوالات باز و با نمونه‌های تحقیق گردآوری شده و سپس با کمک روش تحقیق گرداند تئوری (نظریه داده بنیاد) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و نسبت به شناسایی عوامل مؤثر بر تولید دانش در رشته برنامه ریزی اقدام خواهد شد.

جامعه آماری تحقیق در این مطالعه، شامل کلیه اساتید رشته برنامه ریزی درسی واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی تهران بوده است که در آن جهت تعیین نمونه‌های تحقیق از روش نمونه‌گیری مبتنی بر هدف یا قضاوتی^۴ استفاده گردیده است. "این روش مبتنی بر انتخاب آگاهانه (غیر تصادفی) شرکت‌کننده‌های خاص توسط پژوهشگر می‌باشد" (جلالی، ۱۳۹۱). بدین ترتیب تعداد ۱۰ نفر از اساتید با تجربه به عنوان پایه مقدماتی مصاحبه و بر اساس نمونه‌گیری مبتنی بر هدف انتخاب و تا مرز اشباع داده‌ها^۵ مصاحبه با آنان ادامه خواهد یافت. ضمناً "پیش از جمع‌آوری اطلاعات مصاحبه‌ها، ضمن کسب اجازه از مصاحبه‌شوندگان، نسبت به یادداشت‌برداری از پاسخ‌های آنان و همچنین استفاده از ضبط صدا و نسخه‌برداری از عین کلمات آنان اقدام گردیده است.

برای بررسی روایی صوری پرسشنامه مورد استفاده در تحقیق حاضر، از نمرات تأثیر آیت‌ها استفاده گردید. بدین منظور از نظرات تعداد ۵ نفر از متخصصین در رشته برنامه‌ریزی درسی استفاده شد. برای بررسی نمرات تأثیر ابتدا از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا میزان اهمیت هر یک از گویه‌های پرسشنامه را در یک طیف لیکرتی ۵ قسمتی شامل: کاملاً مهم است (امتیاز ۵)، مهم است (امتیاز ۴)، به‌طور متوسط مهم است (امتیاز ۳)، اندکی مهم است (امتیاز ۲) و اصلاً مهم نیست (امتیاز ۱)، را تعیین نمایند. سپس نمرات تأثیر از طریق فرمول زیر محاسبه گردید:

اهمیت × فراوانی (به درصد) = نمره تأثیر

^۱ Grounded theory

^۲ Phenomenological research

^۳ Non-organizational interview

^۴ Judgment or Purposive Sampling

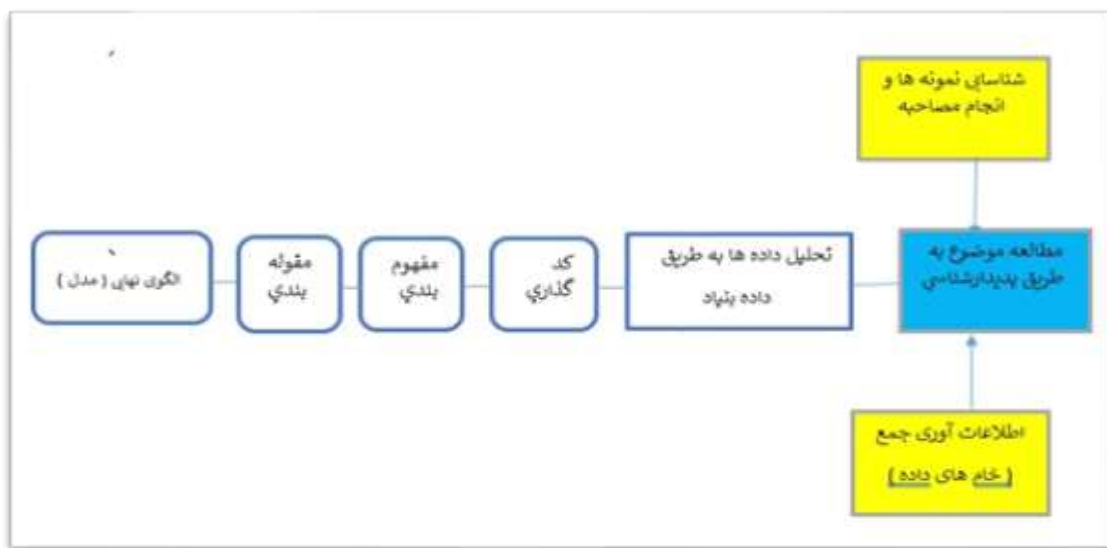
^۵ Data saturation

برای پذیرش روایی صوری هر گویه، نمره تأثیر آن گویه نبایستی کمتر از ۱.۵ گردد. لذا فقط سوالاتی از لحاظ روایی صوری قابل قبول بودند که نمره تأثیر آن‌ها بالاتر از ۱.۵ بود.

برای تعیین روایی محتوای کیفی پرسشنامه نیز از تعداد پنج نفر از متخصصین رشته برنامه ریزی درسی خواسته شد تا پس از مطالعه پرسشنامه، نظرات خود را در خصوص ابزار تحقیق اعلام نمایند. در این مرحله، متناسب بودن کلمات و جملات و دستور زبان نیز مورد توجه قرار داده شد.

پس از اعمال نظر متخصصان در بخش روایی محتوای کیفی، از نسبت روایی محتوا (CVR) و از شاخص روایی محتوا (CVI) به ترتیب جهت اطمینان از این که مهمترین سوال انتخاب شده است و برای اطمینان از این که سوالات به بهترین نحو جهت اندازه گیری محتوا، طراحی شده است، استفاده گردید. در بررسی CVR از ۴ نفر از متخصصان خواسته شد که به هر یک از سوالات پرسشنامه‌ها در قالب گزینه‌های ((ضروری است))، ((ضروری نیست ولی مفید است)) و ((ضرورتی ندارد))، پاسخ دهند. سپس پاسخ‌هایی که بر اساس جدول لاوشه^۱ (۱۹۷۵)، دارای CVR حداقل بالاتر از ۰/۶۲ بودند مورد قبول قرار گرفتند (حاجی زاده، اصغری، ۱۳۹۰).

در تحقیق حاضر جهت کنترل پایایی پرسشنامه، نسبت به محاسبه ضریب پایایی سوالات بر حسب ضریب آلفای کرونباخ اقدام گردید. طبق این برآورد، ضریب پایایی ۱۵ گویه پرسشنامه اول تحقیق معادل ۰/۸۲۳۶ بوده است که نشان دهنده ضریب پایایی مناسب ابزار آزمون است. ضمناً در این تحقیق معیارهای: مقبولیت، تایید پذیری، قابلیت اعتماد، قابلیت انتقال نیز برای قوام و استحکام داده‌های کیفی لازم نیز تماماً رعایت شده است.



شکل ۱. گردش کار حصول به مدل میدانی در روش کیفی تحقیق

یافته‌های پژوهش

به منظور پاسخ به پرسش اصلی تحقیق (چه عواملی بر تولید دانش در رشته برنامه درسی تأثیر دارند؟)، ابتدا نسبت به گردآوری داده‌های لازم از طریق انجام مصاحبه با تعداد ۱۰ نفر از شرکت کنندگان در تحقیق اقدام گردیده و پس از اشباع داده‌ها با استفاده از روش گراند تئوری نسبت به تجزیه و تحلیل داده‌ها تا دستیابی به تئوری یا مدل تحقیق، در ۴ مرحله اقدام کردید که نتیجه آن شامل: کدهای مشترک، مفهوم بندی و مقوله بندی داده‌ها در جدول ۶-۴ و ۷.۴ این فصل ارائه گردیده است.

بدین منظور در مرحله نخست تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، تعداد ۴۱ کد بدست آمد. در مرحله بعد تعداد ۶ مفهوم از این کدها استخراج شده و در مرحله سوم مفاهیم مذکور در قالب ۲ مقوله (عامل) اصلی: ۱- عوامل درونی (درون‌زا) ۲- عوامل زمینه‌ای (برون‌زا)، سازماندهی گردیدند، و در آخرین مرحله بر مبنای مقولات کشف شده، الگوی آماری (مدل تحلیلی) تحقیق شکل دهی شد. در جدول شماره ۲، مقوله عوامل درونی و سه مفهوم مرتبط با آن (محیط و تعاملات آموزشی، فعالیت و ارتباطات پژوهشی، ساختار و فرآیندهای سازمانی) به همراه ۲۰ کد مشترکی که ساختار این مفاهیم را تشکیل می‌دهند نمایش داده شده است. در جدول شماره ۳، مقوله عوامل زمینه‌ای یا درون‌زا و سه مفهوم مرتبط با آن (نگرش و خط مشی‌های اجتماعی و فرهنگی، ویژگی‌های فردی، منابع مالی و مادی) به همراه ۲۱ کد مشترکی که ساختار این مفاهیم را تشکیل می‌دهند نمایش داده شده است.

جدول ۱. متغیرهای تأثیرگذار بر تولید دانش در رشته برنامه ریزی درسی (درون‌زا)

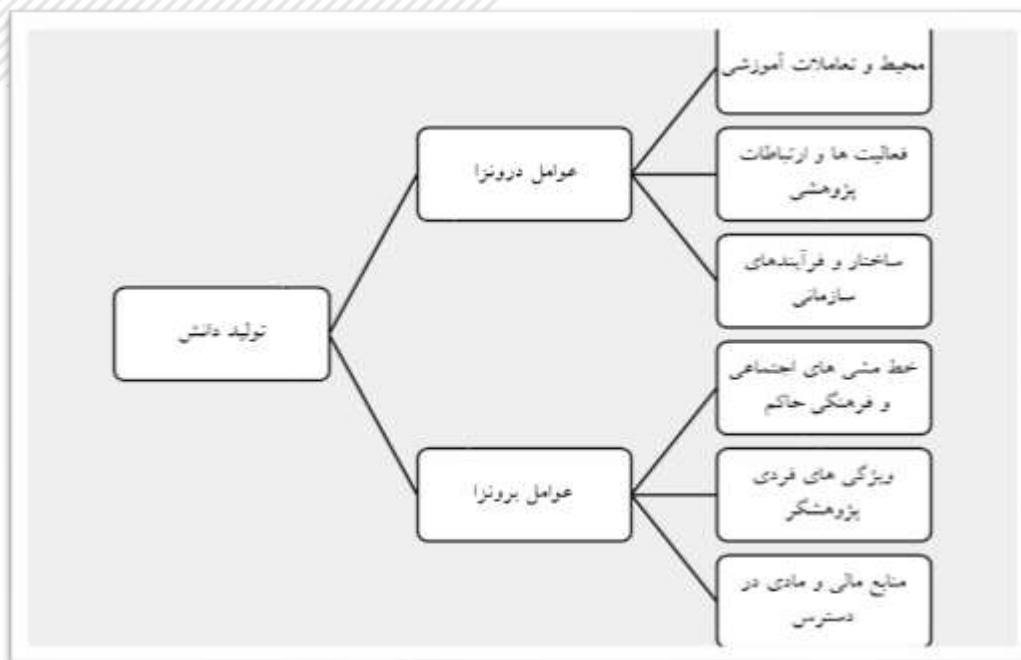
ردیف	کد مشترک	مفاهیم	مقوله
۱	سبک و شیوه مدیریت آموزشی مراکز دانشگاهی و موسسات آموزشی	محیط و تعاملات آموزشی (کد ۱ تا ۵)	عوامل درونی
۲	میزان همکاری و هم افزایی علمی - آموزشی میان اعضای هیات علمی		
۳	به روز سازی دانش مطابق با جدیدترین یافته‌های علمی و آموزشی در دانشگاهها		
۴	اختلاف زیاد در سطح و روز آمدی دانش و تجربه میان افراد		
۵	فرآیند ارتقاء رتبه علمی و آموزشی اعضای هیات علمی مراکز آموزشی		
۶	فرآیند مدیریت و رهبری فعالیت‌های پژوهشی در دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی	فعالیت‌ها و ارتباطات (درون‌زا) پژوهشی (کد ۶ تا ۱۳)	عوامل درونی
۷	میزان التزام به رعایت اخلاق پژوهشی در امر تولیدات علمی		
۸	میزان گستردگی و عمق ارتباطات پژوهشی محققان و سازمان‌های ایرانی در بهره گیری و کاربردی کردن تولیدات علمی		
۹	برخورداری بودن سیستم پژوهش دانشگاه از رویکرد و انتظار صحیح و واقع گرایانه از تحقیقات علمی		
۱۰	ارتباط با سایر دانشگاه‌ها و گروه‌های علمی و پژوهشی معتبر در سایر شهرها، استانها		
۱۱	افزایش شرکت استادان دانشگاه در همایشهای علمی خارج از کشور و نیز توسعه سفرهای مطالعاتی و تحقیقاتی		
۱۲	دعوت پژوهشگران خارجی برای اقامت کوتاه مدت در ایران و ارتباط با گروه‌های علمی داخل کشور		
۱۳	نحوه امتیازدهی به مجریان طرح یا صاحبان مقاله‌های مشترک		
۱۴	فرایندهای پشتیبانی مالی صحیح و مناسب از اقدامات منجر به تولید دانش در مراکز آموزشی		
۱۵	نگرش مثبت و حمایت عملی تصمیم گیرندگان در سطح کلان و مدیران رده‌های بعدی در خصوص لزوم گسترش فعالیت‌های منجر به تولید دانش	ساختار و فرایندهای سازمانی (کد ۱۴ تا ۱۹)	عوامل درونی
۱۶	نحوه مدیریت و همکاری مراکز و دفاتر و اسناد و اطلاعات مرتبط با تولیدات علمی با پژوهشگر یا تیم‌های پژوهشی		
۱۷	قوانین، مقررات و ساختار صحیح و غیر بازدارنده اداری در مراکز آموزشی		
۱۸	مشکلات موجود بین همکاران در رابطه با روشها و شیوه‌های کار		
۱۹	بانک اطلاعاتی غنی در منابع موجود در دانشگاه درباره کار و تخصص همه محققین		
۲۰	نحوه فرایندهای تجاری سازی تولیدات علمی در کشور		

جدول ۲. متغیرهای تأثیرگذار بر تولید دانش در رشته برنامه ریزی درسی (برون زا)

ردیف	کد مشترک	مفاهیم	مقوله
۱		خط مشی‌های اجتماعی-فرهنگی دولت و مدیریت کلان بخش‌های عمومی و خصوصی برای تقویت رشد تحقیقات بنیادین و کاربردی منجر به تولید دانش	
۲		وجود فرهنگ مشارکت و بینش اجتماعی لازم در میان جامعه و نخبگان در خصوص فواید و اثر همکاری جمعی در تحقیق و تولیدات علمی	نگرش و خط مشی‌های اجتماعی و فرهنگی حاکم
۳		نگرش مثبت خانواده‌ها نسبت به تغییرات آموزشی ناشی از دستاوردهای تحقیقی منجر به تولید دانش، در سطح مدارس و دانشگاهها	(کد ۱ تا ۸)
۴		استقبال ناشران و مجله‌های علمی از انتشار نتایج پژوهشهای نوآورانه	عوامل زمینه‌ای (برونزا)
۵		میزان استقبال دولت‌ها از روشها و اظهار نظرهای متنوع و چالش برانگیز محققین	
۶		کم حوصلگی، تعصبات و تهجرات فکری و عقیدتی برخی از افراد	
۷		وجود تبعیض‌های جنسیتی بخصوص در مورد نادیده گرفتن و بها ندادن به تواناییهای علمی و پژوهشی، زنان	
۸		نبود فرهنگ تشکر رسمی و علنی از افراد و ارج نهادن به زحمات و کوشش‌های آنها	
۹		اعتماد به نفس محققان در نقد دانش موجود و تولید دانش	
۱۰		باورها و ارزشهای پایه‌ای محققان در ارتباط با تولید دانش	ویژگی‌های فردی پژوهشگر
۱۱		توانمندی‌های نظری، تحلیلی و روش‌شناختی محققان	
۱۲		اعتماد متقابل میان همکاران برای در اختیار گذاشتن دانش	(کد ۵ تا ۱۷)
۱۳		درک کافی افراد از فواید همکاری و فعالیتهای مشارکتی در فرآیند تولید دانش	
۱۴		وجود احساس و انگیزه یادگیری از همکاران در میان اعضای هیات علمی	
۱۵		وجود رضایت در افراد از سابقه همکاریهای پیشین افراد با هم	
۱۶		پنهان کاری در مورد فعالیتهای علمی خود و تک روی و شهرت طلبی فردی	
۱۷		اشتغال استادان به فعالیتهای متفرقه و یا درگیریهای بیش از حد اجرایی	
۱۸		میزان حقوق و مزایای اعضای هیات علمی	
۱۹		تامین بودجه و امکانات مورد نیاز جهت فعالیتهای علمی-پژوهشی توسط سازمان	منابع مالی و مادی در دسترس
۲۰		رعایت سهم عادلانه جهت محققین در قبال عایدات ناشی از انجام پژوهش‌های بنیادین و کاربردی منجر به تولیدات علمی	(کد ۱۸ تا ۲۱)
۲۱		نحوه پیش بینی و تخصیص مشوق‌های پژوهشی	

اکنون بعد از استحصای نظرات خبرگان می‌توانیم مدل مفهومی و تحلیلی تحقیق را استخراج نماییم. مدل تحلیلی بیانگر نحوه تحلیل داده‌ها است. مدل تحلیلی می‌تواند بعداً با نرم‌افزارهای موجود بررسی شود و برازندگی آن بر اساس شاخص‌های آماری اندازه‌گیری شود. در صورت تأیید شدن آن، مدل را مدل نهایی می‌گوییم. در مدل مفهومی محقق با مهارت‌های غیرآماري و محاسباتي و با تبیین و قیاس و استقرا و تجزیه و ترکیب مباحث ادبیاتی به بررسی نسبی آن می‌پردازد و این بررسی اساس آماری و روایی قدرتمندی ندارد. مدل مفهومی مسیر ارتباط متغیرها و سمت این ارتباط را بیان می‌کند تا فرضیه مربوط به هر ارتباط در صفحه و فضای لازم تجسم شود.

این مدل به شرح نمودار زیر ارایه می‌شود:



شکل ۲. مدل تحلیلی یا تئوری تحقیق برخاسته از تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تولید دانش در رشته برنامه درسی به منظور تحقق اهداف علمی سند چشم‌انداز بیست‌ساله ایران انجام شد. یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌های کیفی نشان داد که عوامل مؤثر بر تولید دانش در این رشته را می‌توان در دو مقوله کلی عوامل درونی یا درون‌زا و عوامل زمینه‌ای یا برون‌زا سازمان‌دهی کرد. در مجموع، ۴۱ کد مشترک در قالب شش مفهوم اصلی شناسایی شد. سه مفهوم «محیط و تعاملات آموزشی»، «فعالیت‌ها و ارتباطات پژوهشی» و «ساختار و فرآیندهای سازمانی» مقوله عوامل درونی را تشکیل دادند و سه مفهوم «نگرش و خطمشی‌های اجتماعی و فرهنگی حاکم»، «ویژگی‌های فردی پژوهشگر» و «منابع مالی و مادی در دسترس» در مقوله عوامل زمینه‌ای جای گرفتند. این ساختار نشان می‌دهد که تولید دانش در رشته برنامه درسی فرایندی چندسطحی و نظام‌مند است و نمی‌توان آن را صرفاً پیامد توان علمی و فعالیت فردی اعضای هیئت علمی دانست؛ بلکه دانش‌آفرینی حاصل تعامل میان قابلیت‌های پژوهشگر، ساختار دانشگاه، فرهنگ علمی، شبکه‌های پژوهشی، سیاست‌های اجتماعی و حمایت‌های اقتصادی است. این برداشت با رویکردهای جدید تولید دانش که بر گذار از تولید فردی و محدود به رشته به سوی تولید شبکه‌ای، اجتماعی و زمینه‌مند تأکید دارند، سازگار است (Rabbani-Khorasgani & Moazzeni, 2008; Rabbani Khorasgani et al., 2011).

نخستین یافته پژوهش نشان داد که «محیط و تعاملات آموزشی» یکی از مؤلفه‌های اصلی درونی مؤثر بر تولید دانش است. در این مؤلفه، شیوه مدیریت آموزشی، میزان همکاری و هم‌افزایی علمی میان اعضای هیئت علمی، روزآمدسازی دانش، تفاوت سطح علمی و تجربی افراد و فرایند ارتقای علمی استادان از عوامل مهم شناخته شدند. این نتیجه از آن جهت قابل تبیین است که دانشگاه یک محیط اجتماعی برای خلق دانش است و کیفیت روابط علمی در آن می‌تواند فرایند یادگیری، مبادله دیدگاه‌ها، نقد علمی و شکل‌گیری ایده‌های جدید را تسهیل یا محدود کند. یافته حاضر با نتایج مطالعه میرکمالی و همکاران هماهنگ است که دانش تخصصی روزآمد، یادگیری از طریق عمل و ظرفیت رشد و تغییر فردی را از عناصر مهم دانش‌آفرینی در دانشگاه معرفی کردند (Mirkamali et al., 2015). همچنین، همکاری و همکاران نشان دادند که عوامل فردی و بافتی، از جمله ساختار آموزشی، تعاملات دانشگاهی و فرصت‌های یادگیری، در دانش‌آفرینی اعضای هیئت علمی نقش دارند (Askari et al., 2016). یافته محمدی نیز بر نقش آموزش و منابع انسانی متخصص در ارتقای کیفیت علم و پژوهش در آموزش عالی تأکید دارد (Mohammadi, 2023). بنابراین، می‌توان استنباط کرد که ایجاد محیط دانشگاهی تعاملی، روزآمد و مبتنی بر همکاری علمی یکی از پیش‌شرط‌های اساسی توسعه دانش برنامه درسی است.

اهمیت محیط آموزشی در حوزه برنامه درسی از ماهیت خاص این رشته نیز ناشی می‌شود. برنامه درسی حوزه‌ای است که پیوند نزدیکی میان نظریه و عمل، پژوهش و تدریس و دانش دانشگاهی و تجربه آموزشی برقرار می‌کند. تجربه‌های معلمان و متخصصان برنامه درسی می‌توانند منبعی برای بازاندیشی و تولید فهم‌های جدید درباره تعلیم و تربیت باشند (Bintz & Dillard, 2007). افزون بر این، برداشت متخصصان و معلمان از مفهوم برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی یکسان و ثابت نیست و این تنوع ادراکی می‌تواند بر نحوه تولید و کاربرد دانش در این رشته تأثیر بگذارد (Salimi et al., 2025). برنامه درسی در تعریف جدید خود تنها مجموعه‌ای از مطالب آموزشی نیست، بلکه نظامی از اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، روابط و تجربه‌های آموزشی محسوب می‌شود (Fathi Vajargah, 2010; Wiles, 2009). از این رو، تعامل مستمر میان صاحب‌نظران، استادان و کنشگران آموزشی می‌تواند به شکل‌گیری ایده‌هایی منجر شود که هم از پشتوانه نظری و هم از قابلیت کاربرد برخوردار باشند.

دومین مؤلفه درونی، «فعالیت‌ها و ارتباطات پژوهشی» بود. مدیریت و رهبری پژوهش، رعایت اخلاق پژوهشی، عمق و گستردگی ارتباطات علمی، رویکرد واقع‌بینانه دانشگاه نسبت به پژوهش، تعامل با سایر دانشگاه‌ها، مشارکت در همایش‌های بین‌المللی، فرصت‌های مطالعاتی و ارتباط با پژوهشگران خارجی از مهم‌ترین کدهای این مؤلفه بودند. این یافته نشان می‌دهد که تولید دانش بدون حضور در شبکه‌های علمی و جریان مستمر تبادل دانش دشوار است. دانش نوین به‌طور فزاینده‌ای در شبکه‌های پژوهشی، تیم‌های میان‌رشته‌ای و تعامل میان دانشگاه‌ها و سایر نهادهای علمی شکل می‌گیرد. این یافته با نتایج رحمانی و نجفی همسو است که آموزش، تحقیق و توسعه و زیرساخت‌های ارتباطی را از عوامل مهم تولید دانش و نوآوری معرفی کردند (Rahmani & Najafi, 2012). همچنین، مطالعه نعمتی انارکی و همکاران درباره حرکت به سوی دانشگاه‌های نسل سوم بر اهمیت ارتباطات، زیرساخت‌ها و جهت‌گیری کاربردی فعالیت‌های علمی تأکید کرده است (Nemati-Anaraki et al., 2022). در جامعه دانش نیز روابط علمی و شبکه‌ای به یکی از ارکان اصلی شیوه‌های جدید دانش‌آفرینی تبدیل شده‌اند (Rabbani-Khorasgani & Moazzeni, 2008).

این یافته در رشته برنامه درسی اهمیت بیشتری دارد، زیرا مسائل جدید آموزشی ماهیتی پیچیده و میان‌رشته‌ای یافته‌اند. برای نمونه، مطالعات جدید در حوزه برنامه درسی STEAM نشان داده‌اند که حل مسائل آموزشی معاصر مستلزم عبور از مرزهای سنتی رشته‌ها و ایجاد ارتباط میان حوزه‌های مختلف دانش است (Shahbazi Dastjerdeh et al., 2024). همچنین، طراحی برنامه‌های درسی برای توسعه تفکر انتقادی و حل مسئله مستلزم تعامل میان دانش تخصصی برنامه درسی، روان‌شناسی یادگیری و مسائل واقعی محیط آموزشی است (Halajjan et al., 2025). یافته‌های مرتبط با برنامه درسی تلفیقی نیز نشان می‌دهد که ایجاد پیوند میان حوزه‌های دانش می‌تواند زمینه رشد خلاقیت و تفکر انتقادی را فراهم سازد (Rahmkhoda, 2024). بنابراین، افزایش همکاری‌های علمی داخلی و بین‌المللی و توسعه پژوهش‌های گروهی و میان‌رشته‌ای می‌تواند ظرفیت نظریه‌پردازی و نوآوری در رشته برنامه درسی را ارتقا دهد.

سومین عامل درونی شناسایی‌شده، «ساختار و فرایندهای سازمانی» بود که مؤلفه‌هایی نظیر پشتیبانی سازمانی از فعالیت‌های علمی، حمایت مدیران، قوانین و مقررات، عملکرد واحدهای اطلاعاتی، مدیریت همکاری‌ها، دسترسی به بانک‌های اطلاعاتی و فرایند تجاری‌سازی تولیدات علمی را دربر می‌گرفت. این یافته نشان می‌دهد که حتی پژوهشگران توانمند نیز در ساختارهای اداری ناکارآمد و بدون حمایت سازمانی نمی‌توانند ظرفیت کامل خود را در تولید دانش محقق سازند. نتایج این پژوهش با مطالعه ممقانی همخوان است که راهبرد دانش، حمایت مدیریت، مشوق‌های اشتراک دانش و زیرساخت‌های فنی را از عوامل اساسی آمادگی مراکز پژوهشی برای تولید دانش دانسته است (Mamghani, 2011). همچنین، محمدی نقش مدیریت و فرهنگ سازمانی دانشگاه را در توسعه کیفی علم و پژوهش تأیید کرده است (Mohammadi, 2023). دانش‌آفرینی در دانشگاه‌های ایران نیز نیازمند تحول ساختاری و فاصله گرفتن از الگوهایی است که دانشگاه را صرفاً نهادی برای انتقال دانش موجود در نظر می‌گیرند (Zaker Salehi, 2015).

نخستین مؤلفه برون‌زا، «نگرش و خط‌مشی‌های اجتماعی و فرهنگی حاکم» بود. یافته‌ها نشان داد که سیاست‌های دولت، فرهنگ مشارکت، نگرش خانواده‌ها به تغییرات آموزشی، پذیرش پژوهش‌های نوآورانه از سوی ناشران و مجلات، میزان تحمل دیدگاه‌های متنوع، تبعیض‌های جنسیتی و فرهنگ قدردانی از فعالیت‌های علمی می‌تواند بر تولید دانش اثرگذار باشند. این نتیجه تأکید می‌کند که دانشگاه نظامی بسته و مستقل از جامعه نیست و دانش علمی در بستر مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها و سیاست‌های فرهنگی تولید می‌شود. سرمایه اجتماعی، اعتماد و مشارکت علمی نیز می‌تواند ظرفیت دانش‌آفرینی را

افزایش دهند؛ چنان‌که عباسزاده و مقتدایی رابطه سرمایه اجتماعی دانشگاه و دانش‌آفرینی را مورد تأکید قرار داده‌اند (Abbaszadeh & Moghtadaei, 2009). علاوه بر این، مدل‌های جدید آموزش چندفرهنگی نشان می‌دهند که سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی باید نسبت به تنوع فرهنگی و نیازهای اجتماعی حساس باشند (Mohremi et al., 2025). از این‌رو، فضای اجتماعی پذیرنده نقد، تنوع دیدگاه‌ها و نوآوری می‌تواند بستر مساعدتری برای تولید دانش فراهم آورد.

این نتیجه با ماهیت فرهنگی رشته برنامه درسی نیز قابل توضیح است. تصمیم‌گیری درباره اهداف آموزشی، محتوای قابل آموزش و ارزش‌های مورد تأکید در برنامه درسی همواره تحت تأثیر ارزش‌ها و اولویت‌های اجتماعی قرار دارد. مطالعات مربوط به برنامه درسی معارف اسلامی نشان داده‌اند که اثربخشی برنامه‌های درسی تا حد زیادی به تناسب میان اهداف، محتوا و ویژگی‌های ارزشی مخاطبان وابسته است (Safari Shali, 2025). همچنین، مطالعات مربوط به آموزش کارآفرینی و آموزش اقتصادی نشان می‌دهند که برنامه درسی باید نسبت به تغییرات اقتصادی و اجتماعی و نیازهای آینده یادگیرندگان واکنش‌پذیر باشد (Yosefi Hamidi et al., 2024). رویکردهای نوینی همچون طراحی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی مبتنی بر الگوی ریزوماتیک نیز بر انعطاف‌پذیری، شبکه‌ای بودن و حساسیت به زمینه اجتماعی تأکید دارند (Etesami et al., 2026). بنابراین، سیاست‌ها و ارزش‌های اجتماعی نه تنها بر زمینه فعالیت پژوهشگر، بلکه بر موضوعات و جهت‌گیری‌های تولید دانش برنامه درسی نیز اثرگذارند.

«ویژگی‌های فردی پژوهشگر» پنجمین مؤلفه شناسایی شده بود. اعتمادبه‌نفس علمی، باورها و ارزش‌ها، توانایی‌های نظری، تحلیلی و روش‌شناختی، اعتماد متقابل، درک فواید همکاری، انگیزه یادگیری از دیگران و نیز عواملی مانند پنهان‌کاری علمی، تک‌روی و اشتغال بیش از حد به فعالیت‌های اجرایی در این مؤلفه قرار گرفتند. این یافته با نتایج عسکری و همکاران هم‌راستا است که ویژگی‌های فردی، تسلط بر دانش، تجربه، انگیزش و دغدغه علمی را در دانش‌آفرینی اعضای هیئت علمی مهم دانسته‌اند (Askari et al., 2016). یافته‌های میرکمالی و همکاران نیز بر آگاهی تخصصی، دانش روزآمد و ظرفیت رشد فردی تأکید دارند (Mirkamali et al., 2015). از نظر مفهومی نیز دانش صرفاً اطلاعات ذخیره‌شده نیست، بلکه نتیجه درک، پردازش، تفسیر و به‌کارگیری معنادار اطلاعات است (Hashemian Bojnord & Menhaj, 2007). بنابراین، توانایی تولید دانش به ظرفیت پژوهشگر برای نقد دانش موجود، مسئله‌یابی و ایجاد تبیین یا راه‌حل جدید وابسته است.

آخرین مؤلفه، «منابع مالی و مادی در دسترس» بود. میزان حقوق و مزایا، تأمین بودجه پژوهش، تخصیص عادلانه منافع حاصل از پژوهش و پیش‌بینی مشوق‌های پژوهشی از جمله عوامل این بخش بودند. این یافته نشان می‌دهد که تولید دانش علاوه بر انگیزش درونی، به زیرساخت اقتصادی و حمایت پایدار نیز نیاز دارد. پژوهش‌های علمی به زمان، تجهیزات، اطلاعات، دسترسی به منابع، فرصت حضور در شبکه‌های علمی و پشتیبانی مالی نیاز دارند. نتایج رحمانی و نجفی نقش مخارج تحقیق و توسعه را در افزایش ظرفیت نوآوری و تولید دانش تأیید کرده‌اند (Rahmani & Najafi, 2012). همچنین، مطالعه محمدی بر اهمیت منابع مالی در توسعه کیفی علم و پژوهش تأکید دارد (Mohammadi, 2023) و نتایج نعمتی انارکی و همکاران نیز حمایت و زیرساخت مناسب را برای توسعه ظرفیت تولید علم ضروری معرفی می‌کند (Nemati-Anaraki et al., 2022). از این‌رو، کمبود یا ناپایداری تأمین مالی می‌تواند حتی در صورت برخورداری دانشگاه از نیروی انسانی توانمند، دانش‌آفرینی را محدود کند.

در مجموع، مدل حاصل از پژوهش حاضر مؤید آن است که ارتقای تولید دانش در رشته برنامه درسی نیازمند نگاه اکوسیستمی است. نمی‌توان انتظار داشت صرفاً با افزایش تعداد پژوهش‌ها یا تعیین الزامات انتشار مقاله، ظرفیت واقعی دانش‌آفرینی توسعه یابد. برنامه‌ریزی درسی امروز با موضوعاتی مانند توسعه پایدار، نوآوری، تفکر انتقادی، کارآفرینی، تنوع فرهنگی و تغییرات فناوری مواجه است و پاسخ‌گویی علمی به این موضوعات نیازمند بستری است که در آن پژوهشگر توانمند، سازمان حمایتگر و محیط اجتماعی و اقتصادی مساعد به‌صورت هم‌زمان وجود داشته باشند. نقش برنامه‌ریزی درسی در تحقق اهداف آموزشی و توسعه پایدار نیز این ضرورت را تقویت می‌کند (Hosseini, 2024; Nasrollahi-Kalroud, 2024). رویکردهای جدید طراحی برنامه درسی نیز بر هماهنگی میان اهداف، محتوا، یادگیری و محیط تأکید دارند (Silver et al., 2024). از منظر تاریخی نیز رشته برنامه‌ریزی درسی در ایران از مراحل شکل‌گیری و تکوین هویت علمی به مرحله‌ای رسیده است که انتظار می‌رود نقشی فعال در تولید دانش بومی و پاسخ‌گویی به مسائل نظام آموزشی ایفا کند.

(Ghaderi, 2023; Mousapour, 2008). بنابراین، دستیابی به اهداف علمی کلان کشور در این حوزه مستلزم تقویت هم‌زمان هر شش مؤلفه‌شناسایی شده و ایجاد پیوند سازنده میان عوامل درونی دانشگاه و شرایط زمینه‌ای جامعه است.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرند. نخست، مشارکت‌کنندگان پژوهش به استادان رشته برنامه‌ریزی درسی واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی تهران محدود بودند؛ بنابراین، ممکن است تجربه‌ها و دیدگاه‌های آنان نماینده تمام استادان و پژوهشگران برنامه درسی در دانشگاه‌های کشور نباشد. دوم، ماهیت کیفی پژوهش موجب می‌شود یافته‌ها بیش از آنکه قابلیت تعمیم آماری داشته باشند، بیانگر ادراک و تجربه مشارکت‌کنندگان در زمینه مورد مطالعه باشند. همچنین، داده‌ها بر مبنای مصاحبه و خودگزارشی مشارکت‌کنندگان گردآوری شد و احتمال تأثیر ملاحظات شخصی یا سازمانی بر برخی پاسخ‌ها وجود دارد. محدودیت دیگر آن است که عوامل تولید دانش در یک مقطع زمانی خاص بررسی شدند، در حالی که سیاست‌های علمی، فناوری‌های پژوهشی، شرایط اقتصادی و ساختارهای دانشگاهی به‌سرعت در حال تغییر هستند. افزون بر این، برخی مؤلفه‌های شناسایی‌شده دارای روابط متقابل و هم‌پوشان هستند و تعیین وزن و شدت اثر هر یک از آنها در چارچوب این مرحله کیفی امکان‌پذیر نبود.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده مدل استخراج‌شده در نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تری از اعضای هیئت علمی رشته برنامه درسی در دانشگاه‌های دولتی، آزاد، پیام‌نور و سایر مؤسسات آموزش عالی بررسی و اعتبارسنجی شود. استفاده از طرح‌های آمیخته و انجام مرحله کمی پس از مطالعه کیفی می‌تواند امکان سنجش وزن نسبی مؤلفه‌ها و روابط میان آنها را فراهم سازد. همچنین، مقایسه عوامل تولید دانش در رشته برنامه درسی با سایر رشته‌های علوم تربیتی و علوم انسانی می‌تواند مشخص کند که چه عواملی ماهیت عمومی و چه مؤلفه‌هایی ویژگی اختصاصی این رشته را دارند. انجام مطالعات تطبیقی میان دانشگاه‌های ایران و دانشگاه‌های کشورهای دارای نظام‌های علمی پیشرو نیز می‌تواند به شناسایی تفاوت‌های ساختاری و سیاستی کمک کند. پیشنهاد می‌شود نقش متغیرهای جدیدی نظیر فناوری‌های هوش مصنوعی، شبکه‌های علمی دیجیتال، علم باز، همکاری‌های بین‌المللی و شیوه‌های نوین ارزیابی عملکرد علمی نیز در تولید دانش برنامه درسی بررسی شود. مطالعات طولی نیز می‌توانند تغییرات مؤلفه‌های شناسایی‌شده را در طول زمان و متناسب با تحول سیاست‌های علمی کشور بررسی کنند.

بر اساس یافته‌های پژوهش، دانشگاه‌ها و سیاست‌گذاران آموزش عالی می‌توانند مجموعه‌ای هماهنگ از اقدامات را برای تقویت تولید دانش در رشته برنامه درسی در نظر گیرند. ایجاد فضای مشارکتی میان اعضای هیئت علمی، حمایت از گروه‌های پژوهشی و مطالعات میان‌رشته‌ای، توسعه فرصت‌های مطالعاتی و همکاری با دانشگاه‌های داخلی و خارجی، کاهش موانع اداری پژوهش و ایجاد دسترسی گسترده به بانک‌های اطلاعات علمی از اقدامات ضروری است. همچنین، لازم است نظام ارتقا و تشویق اعضای هیئت علمی به‌گونه‌ای بازنگری شود که علاوه بر تعداد تولیدات علمی، نوآوری، کیفیت، حل مسائل واقعی آموزش و تأثیر اجتماعی پژوهش را نیز مورد توجه قرار دهد. تخصیص پایدار بودجه پژوهشی، ایجاد مشوق‌های عادلانه، کاهش بار اجرایی پژوهشگران فعال، حمایت از ایده‌های نو و تقویت فرهنگ اعتماد و اشتراک دانش می‌تواند زمینه مناسبی برای دانش‌آفرینی فراهم سازد. در سطح سیاست‌گذاری نیز ضروری است ارتباط میان گروه‌های برنامه درسی و نهادهای تصمیم‌گیر آموزشی تقویت شود تا نتایج پژوهش‌ها در طراحی و اصلاح سیاست‌ها و برنامه‌های درسی مورد استفاده قرار گیرد. در نهایت، توجه هم‌زمان به توسعه توانمندی فردی پژوهشگران، اصلاح ساختارهای دانشگاهی و ایجاد محیط اجتماعی و اقتصادی حمایت‌گر می‌تواند زمینه تبدیل رشته برنامه درسی به یکی از حوزه‌های فعال در تولید دانش بومی و حل مسائل نظام تعلیم و تربیت کشور را فراهم سازد.

موازين اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Abbaszadeh, M., & Moghtadaei, L. (2009). A Sociological Study of the Effect of Social Capital on Knowledge Creation. *Iranian Journal of Sociology*, 10(1).
- Askari, M., Adli, F., & Mehran, G. (2016). Identifying Factors Affecting Knowledge Creation Among Faculty Members of Higher Education Institutions. 3(6), 27-39.
- Bintz, W. P., & Dillard, J. (2007). Teachers as Reflective Practitioners: Examining Teacher Stories of Curricular Change in a 4th Grade Classroom. *Reading Horizons*, 47(3), 203-227.
- Etesami, M., Salimi, L., & Rasouli, S. E. (2026). Designing and Validating a Social Entrepreneurship Curriculum Model Based on a Rhizomatic Approach in Iran's Primary Education System. *Smart Learning and Management Transformation*, 1-37. <https://jilmt.com/index.php/jilmt/article/view/202>
- Fathi Vajargah, K. (2010). *Curriculum Scholars: New Theories in Curriculum*. Aeezh Publications.
- Ghaderi, M. (2023). Theory and Practice in Curriculum. *Biannual Journal of Theory and Practice in Curriculum*(21).
- Hajizadeh, E., & Asghari, M. (2011). *Methods of Statistical Analysis with an Emphasis on Research Methods in Biological and Health Sciences* (1st ed.). University Jihad Publications.
- Halajjan, A., Jahani-Fard, A., Mousavi-Fard, F., & Dabat, S. (2025). Elucidating Curriculum Planning Strategies to Optimize Critical Thinking and Problem-Solving Abilities: Case Study of Elementary Students in Dezful, 2024-25 Academic Year. First International Conference on New Scientific and Research Achievements in Education and Humanities with an Educational, Religious, and Cultural Approach in Iran and the World,
- Hashemian Bojnord, N., & Menhaj, M. B. (2007). What Is Knowledge? A Literature Review, Comparison of Definitions, and Presentation of a New Definition. *Rahyqft*(40).
- Hosseini, S. (2024). The Role of Curriculum Planning in Achieving Sustainable Development in Higher Education. *Educational researches*, 14(5), 45-60.
- Jalali, R. (2012). Sampling in Qualitative Research. *Journal of Qualitative Research in Health Sciences*, 1(4), 310-320.
- Mamghani, S. S. (2011). Assessing the Readiness of Iranian Research Centers for Knowledge Production. *Journal of Management, Economics and Trade*, 3(1), 203-212.
- Mirkamali, S. M., Hamidzadeh, M. R., & Narenji Sani, F. (2015). Factors Related to Knowledge Creation in Universities: A Qualitative Study. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 21(4), 121-147.
- Mohammadi, J. (2023). Examining Factors Affecting the Qualitative Improvement of Science and Research Development in Higher Education. *Social Development Quarterly*, 17(4).
- Mohremi, J., Keyhan, J., & Samari, M. (2025). Designing and Validating a Multicultural Education Policy Model in Iran's Public Education System. *Curriculum Planning Research*, 83(21), 48-67.
- Mousapour, N. (2008). *Curriculum Planning in Contemporary Iran*. Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Nasrollahi-Kalroud, R. (2024). The Role of Curriculum Planning in Advancing Educational Goals. National Conference on Humanities with a Modern Approach,
- Nemati-Anaraki, L., Torabi, F., & Panahi, S. (2022). Identifying Effective Factors on Science Production to Move Toward Third-Generation Universities. *Journal of Medical Library and Information Science*, 3, 1-6. <https://doi.org/10.22037/jmlis.v3i.36573>
- Rabbani-Khorasgani, A., & Moazzeni, A. (2008). *Higher Education and New Production of Knowledge in Knowledge Society* The 5th International Symposium, Tehran.
- Rabbani Khorasgani, A., Ghasemi, V., Rabbani, R., Adibi, M., & Ofoqi, N. (2011). A Sociological Analysis of Modes of Knowledge Production: Reflections on New Approaches. *Cultural Research*(4).
- Rahmani, A., & Najafi, M. B. (2012). Examining Factors Affecting Innovation and Knowledge Production in Selected European Countries for Reforming the Policy-Making Structure in Iran. *Development Strategy Quarterly*, 18(71).
- Rahmkhoda, M. (2024). The Impact of Integrated Curriculum Planning on Fostering Creativity and Critical Thinking in Students. *Payashahr Monthly*, 6(72), 7-1. <https://civilica.com/doc/2257012/>

- Safari Shali, R. (2025). Evaluation of the Islamic Studies Curriculum Based on the Kirkpatrick Model and Its Effect on Students' Religiosity in Universities across the Country. *Iranian Journal of Social Studies*.
- Salimi, J., Ghobadi, A., & Amini Bagh, A. (2025). A Phenomenographic Study of Teachers' Understanding and Perception of the Concepts of Curriculum and Curriculum Planning. *Curriculum and Learner-Centered Instruction*, 4(2), 109-135. <https://doi.org/10.61838/kman.soe.826>
- Shahbazi Dastjerdeh, B., Abedini, Y., Arizi, H., & Liaghatdar, M. J. (2024). A Comparative Study of the STEAM Curriculum in Selected Countries: A Step toward Practice. *Management and Planning in Educational Systems*(35), 11-30.
- Silver, J., Galen, W. M., Alexander, & Lewis, A. J. (2024). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. Astan Quds Razavi Publications.
- Wiles, J. (2009). *Leading Curriculum Development*. Corwin Press.
- Yosefi Hamidi, S., Salimi, L., & Fallah, V. (2024). Identifying Drivers of Curriculum Model of Economic Education Based on Entrepreneurship for the First Year of High School. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 17(2), 253-284. <https://doi.org/10.48308/mpes.2024.236432.1480>
- Zaker Salehi, G. (2015). Knowledge Creation in Iranian Universities. *Farhang Emrooz*.
- Zolfi Gol, M. A., & Kiani Bakhtiari, A. (2006). Science and Research: Knowledge-Based Structures in the Knowledge Age. *Rahyafi*(37), 13-19.