

Historical Approach to Curriculum Evolution in Higher Education of Afghanistan

Homayoun Rahyab^{ID}*, Korosh Fathi Vajargah^{ID}**, Esmaeel Jafari^{ID}***, Nematollah Mousapour^{ID}****

* PhD student in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Shahid Beheshti University.

Email: hamayonrahyab84@gmail.com

** Professor of Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Shahid Beheshti University.

Email: kouroshfathi2@gmail.com

*** Assistant Professor, Department of Higher Education and Human Resources Manager, Shahid Beheshti University. Email: phd_136287@yahoo.com

**** Professor of Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, University of Hormozgan, Bandar Abbas. Email: n_mosapour@yahoo.com

Article Info

Abstract

Article type:
Research Article

Key words:

Afghanistan higher education, curriculum planning, orientations, Historical periods. References

Article history:

Received : 05 September 2022

Accepted : 14 October 2025

The purpose of the current research is to look into the Curriculum Evolution in Higher Education of Afghanistan. The study used a qualitative research method with a historical lens. In order to collect information, sources, and documents were first searched, and related written sources were used based on content and theoretical sampling method. Then, by cooperation with participants of the research that they had experience and expertise, using a targeted approach and based on the pattern of qualitative interviews and theoretical saturation criteria, interviews were conducted with 14 people. Consequently, the evolution of curriculum planning in the five aspects including process, system, field of study, profession, and knowledge; and the four periods of pragmatism, isolation and monopoly, stagnation and transformation, identified with an analytical perspective. The findings showed that the curriculum of higher education in Afghanistan had different orientations during the years 1932-2021. During the period of pragmatism, the curriculum planning system was fairly independent and was designed based on national interests. During the period of isolation and monopoly, the curriculum was influenced by the ideology of communism. During the period of stagnation, curriculum planning was not systematic and was sometimes influenced by Islamic ideology. In the period of transformation, the university stakeholders participated in curriculum planning and it was designed by asking the opinions of university professors.

Cite this Article:

Rahyab, H., Fathi Vajargah, K., Jafari, E., Mousapour, N. (2023). Typology of quality teaching in the higher education system: A synthesis study. *Bi-Quarterly Journal of Theory and Practice in Curriculum*. Iranian Curriculum Studies Association; 33-53, 15(30) doi: 10.22034/tpcj.2025.224894

© 2016 by Iranian Curriculum Association Press Publisher:

Iranian Curriculum Association Press

DOI: <https://doi.org//10.22034/tpcj.2025.224894>



Extended Abstract

Introduction

Curricula are fundamental elements of any education system, crucial for its improvement and societal transformation. Despite its relatively short history as a formal discipline, curriculum planning is intrinsically linked to the vitality and continuity of universities. While curriculum studies flourished in the West during the 20th century, this field has been critically neglected in Afghanistan. Existing historical research on Afghan higher education has focused on broader institutional developments, leaving a significant gap in understanding the specific evolution, driving forces, and characteristics of curriculum planning. This study addresses this gap by providing a systematic historical analysis of curriculum evolution in Afghan higher education from its inception to the present day, identifying distinct periods and their underlying orientations.

Research Methodology

This research employed a qualitative historical design. Data were collected from two primary sources:

Documentary Analysis: A wide range of first and second-hand sources were examined, including official documents, decrees, meeting minutes, committee reports, policy guidelines, implemented curricula from the Ministry of Higher Education, and historical books. Theoretical sampling based on content relevance was used to select these documents. Both external (authenticity) and internal (accuracy and integrity) criticism of sources were applied to ensure validity.

In-depth Interviews: Using a purposive sampling approach, semi-structured interviews were conducted with 14 key informants until theoretical saturation was reached. Participants included the Deputy Minister of Higher Education, university professors, deans, and vice-chancellors with extensive experience and expertise in Afghan higher education and curriculum. Each interview lasted 35-50 minutes.

The collected data were analyzed using qualitative content analysis. Trustworthiness was ensured through data triangulation (across documents and interviewees), member checking, and a rigorous, documented research process.

Key Findings

The analysis revealed that curriculum planning in Afghan higher education has evolved through four distinct historical periods, each characterized by specific events, orientations, and

features analyzed across five dimensions of curriculum: as a Process, a System, a Field of Study, a Profession, and a Body of Knowledge.

The Pragmatism Period (1932-1978): This era began with the founding of the first higher education institution, the Faculty of Medicine, in 1932, and the formal establishment of Kabul University in 1946. The curriculum system was relatively independent and oriented towards training specialized human resources to meet national needs. Influenced by foreign partnerships (initially with Turkey, then France, Germany, the UK, and the USA), curricula were developed internally by academic departments. Academic freedom in curriculum planning was a notable feature. The system was centralized but operated within universities.

The Isolation and Monopoly Period (1978-1992): Following the Soviet invasion, higher education became isolated from the West and monopolized by the Soviet Union and its satellites. The curriculum was heavily influenced by communist ideology. Centralized planning was imposed from outside the universities, with mandatory courses like "Scientific Socialism" and the Russian language introduced. The process was characterized by a lack of academic freedom, political interference, and a disconnect from societal needs. The curriculum was not treated as a distinct field of study or profession.

The Stagnation Period (1992-2001): This decade, marked by civil war and the first Taliban regime, was a period of profound decline for higher education. Curriculum planning was non-systematic and ad-hoc. In government-controlled areas, there was a push for the "Islamization" of curricula, with religious subjects added, though science curricula remained largely unchanged. The system suffered from a severe lack of resources, specialists, and coherent national policy, leading to a dramatic drop in quality and access.

The Transformation Period (2001-2021): After the fall of the Taliban, higher education experienced explosive growth. Curriculum development became more structured, aiming to align with societal and labor market needs and international standards. A National Curriculum Commission was established, facilitating greater participation from academics across public and private universities in the review and design process. Orientations shifted towards access, quality, relevance, and standardization ("One Curriculum, One Nation"). Despite this progress, the system remained largely centralized, and curriculum studies failed to emerge as an independent academic discipline.

A fifth period, the "Period of the Islamization of Universities based on Islamic Teachings (2021-present)," was identified as being on the horizon but not yet fully theorized due to its recent inception.

Discussion and Conclusion

The study concludes that the evolution of curriculum planning in Afghan higher education has been predominantly shaped by the ideologies of successive political regimes rather than by scientific curriculum theory or the nation's socio-economic and cultural needs. A consistent theme across all periods has been a highly centralized model of curriculum development. While the post-2001 transformation period introduced greater participation, the system remained top-down. Key impediments to effective curriculum development have included non-specialist revisions, a lack of responsiveness to challenges, political interventions, a shortage of specialized faculty in curriculum studies, and the uncritical adoption of foreign models without adequate contextualization. Consequently, curricula have historically had limited effectiveness in transforming Afghan society. The study recommends the purposeful training of curriculum specialists, the establishment of curriculum studies as a formal discipline, granting universities greater autonomy in curriculum planning, insulating the process from political interference, and creating a national "Association for Curriculum Studies."

رویکرد تاریخی بر سیر تحولات برنامه ریزی درسی در آموزش عالی افغانستان

همایون رهیاب*، کوروش فتحی واجارگاه**، اسماعیل جعفری***، نعمت الله موسی پور****
 *دانشجوی مقطع دکترای برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، رایانامه: h_rahayab@sbu.ac.ir
 **استاد برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، رایانامه: kourosfathi2@gmail.com
 ***استادیار گروه آموزش عالی و مدیر منابع انسانی دانشگاه شهید بهشتی، رایانامه: phd_136287@yahoo.com
 ****استاد برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، رایانامه: n_mosapour@yahoo.com

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف پژوهش حاضر، بررسی سیر تحولات برنامه ریزی درسی در آموزش عالی افغانستان با استفاده از روش کیفی و از نوع تاریخی بوده است. به منظور گردآوری اطلاعات ابتدا منابع و مستندات شنایی شد و براساس محتوا و روش نمونه گیری نظری، از منابع نوشتاری مرتبط استفاده گردید. سپس با مشارکت کنندگان پژوهش (معاون وزارت تحصیلات عالی، اساتید، رؤسا و معاونین دانشگاه ها) که دارای تجربه و تخصص بودند، با استفاده از رویکرد هدفمند و براساس الگوی مصاحبه های کیفی و اشباع نظری با ۱۴ نفر مصاحبه انجام شد. در نتیجه سیر تحول برنامه ریزی درسی در پنج بعد: فرایند، نظام، رشته تحصیلی، حرفه و دانش؛ و در چهار دوره ی عمل گرایی، انزوا و انحصار، رکود و تحول با دیدگاهی تحلیلی شناسایی شد. یافته ها نشان داد که برنامه ریزی درسی از ۱۳۱۱-۱۴۰۰، جهت گیری های متفاوتی داشته است. در دوره عمل گرایی نظام برنامه ریزی درسی نسبتاً مستقل بود و بر مبنای منافع ملی انجام می شد. در دوره انزوا و انحصار متأثر از ایدئولوژی کمونیسم بود و نظام متمرکز داشت. در دوره رکود برنامه ریزی درسی نظام مند نبود و بعضاً متأثر از ایدئولوژی اسلامی بود. در دوره تحول، دانشگاه ها در امر برنامه ریزی درسی مشارکت داشتند و با نظرخواهی از اساتید انجام می شد.

نوع مقاله:

علمی-پژوهشی

واژگان کلیدی: آموزش عالی افغانستان، برنامه ریزی درسی، جهت گیری ها، دوره های تاریخی.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۲۲

استناد به این مقاله:

همایون، رهیاب؛ کوروش، فتحی واجارگاه؛ اسماعیل، جعفری؛ نعمت الله؛ موسی پور. (۱۴۰۲). رویکرد تاریخی بر سیر تحولات برنامه ریزی درسی در آموزش عالی افغانستان. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران؛ (۳۰)۱۵.

doi: 10.22034/hecs.2025.360778.1790 .۵۳-۳۳



© انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

مقدمه

برنامه های درسی از جمله عناصر اساسی در نظام تعلیم و تربیت به ویژه در آموزش عالی به شمار می روند که می توانند در بهبود و پیشرفت نظام آموزشی و تحول در اجتماع مفید و مثمرتر باشند. از اینرو علیرغم سابقه نه چندان طولانی برنامه ریزی درسی در آموزش عالی، حیات و تداوم دانشگاه ها با مولفه طراحی برنامه درسی گره خورده است (هیکس^۱، ۲۰۰۷).

آغاز قرن بیستم که مصادف با پیدایش رشته برنامه درسی است، برخلاف اروپا، در امریکا از ۱۹۲۰ رونق گرفت (ترولر^۲، ۲۰۱۹). و در این رشته کتاب برنامه درسی بوبیت در (۱۹۱۸) تأثیرگذار بود. محیط های انگلیسی زبان بیشتر به تحلیل تاریخی رشته برنامه درسی می پرداختند. به ویژه از دهه ۱۹۵۰، مراکز متعددی برای تولید برنامه های درسی شکل گرفت (بیکر^۳، ۲۰۱۸). در این مراکز برنامه های درسی عموماً توسط صاحب نظران با تیم های کارشناسی حرفه ای تولید می شد. برنامه های درسی تهیه شده عمدتاً منطبق بر موقعیت های واقعی کلاس درس نبود و آموزش دهندگان فقط نقش اجرا کننده را داشتند. در فاصله دهه های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰، نا کارآمدی برنامه درسی متمرکز مشخص گردید و در نتیجه فرصت های ممکن برای برنامه ریزی غیرمتمرکز و با محوریت مراکز آموزشی در فرآیند برنامه ریزی درسی مساعد گردید. درحالیکه تمرکز گرایی در تدوین عناوین و سرفصل های دروس رشته های دانشگاهی ادامه یافت که همواره مورد انتقاد کارشناسان بود (سابار^۴، ۱۹۹۷).

از اینرو با توجه به لزوم تغییر و تحول در برنامه های درسی آموزش عالی برای پاسخگویی به چالش ها، نیازهای در حال تغییر متقاضیان دانشگاهی و تحولات اجتماعی، مسأله اساسی چگونگی اجرای تغییر برنامه های درسی در آموزش عالی گردید (سعادت طلب، ۱۳۹۹). به عقیده استارک^۵ (۱۹۹۷)، تغییر و اصلاح برنامه های درسی در کشور ها و دانشگاه های پیشرفته جهان مطابق تحولات صورت می گیرد. چنین تغییری به نظام آموزش عالی کمک می کند تا نیاز های مربوط به جامعه را برآورده سازد. در صورتیکه تغییر در خدمت اصلاح برنامه ریزی درسی دانشگاهی باشد و موجب اثربخشی آن شود. در بررسی ماهیت تغییر برنامه درسی بر رابطه بین روند اصلاحات برنامه درسی و بافت اجتماعی، اقتصادی و سیاسی تأکید می شود که پاسخ گو به نیاز های جامعه باشد (آدام^۶، ۲۰۰۹). به باور فضلی و همکارانش (۱۴۰۰) در فرایند بستر سازی تحول بنیادین، دانشگاه ها باید با به روز کردن برنامه درسی برای تربیت نیروی انسانی متخصص همت گمارند. لاوتن^۷ (۱۹۹۳) بدین باور است که برنامه درسی باید بر پایه فرهنگ هر کشوری شکل گیرد. لادن سلیمی (۱۳۹۳)، نقش اعضای هیأت علمی را در برنامه ریزی درسی آموزش عالی و انتخاب محتوا تأثیر گذار می داند. و آندرید^۸ (۲۰۱۸)، معتقد است که دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی برای همگام شدن با تحولات محیط جهانی که به طور مداوم در حال پیشرفت است، نیازمند تغییر در کارکردهای خود از طریق بازنگری برنامه های درسی هستند.

با این حال در طی دوره های تاریخی، تصمیم گیری های مختلفی در حوزه برنامه درسی صورت گرفته است، اما بهره مند نبودن دستاوردهای نظری و تاریخی، دامنه تأثیر این برنامه ریزی ها را بسیار محدود تر از آنچه متصور بود کرده است (نوروز زاده و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷). یکی از محدودیت های برنامه درسی به محجوریت بحث تاریخ در حوزه برنامه درسی باز می گردد و حوزه برنامه درسی از حاکمیت "روح غیرتاریخی" رنج می برد (دبیا واجاری و دیگران، ۱۳۹۰). رشته تاریخ برنامه درسی یک پدیده نسبتاً جدید در مطالعات آموزشی است (بیکر، ۲۰۰۹)، که در دهه های ۱۹۶۰-۱۹۷۰ ظهور نمود (ترولر، ۲۰۱۹). چون از یکطرف طراحی برنامه ها

1 -Hicks

2 - Trohler

3 -Baker

4 -sabar

5 - stark

6 -Adam

7 -Lowton

8 - Andrade

و اقدامات آموزشی موثر مستلزم توجه به تاریخ برنامه ریزی درسی است، و از سوی دیگر فهم پیچیدگی ها در محیط آموزش عالی مستلزم استفاده از یافته ها و درک مفهومی رشته مطالعات برنامه ریزی درسی در محیط دانشگاه ها است. کم توجهی به سوابق و آنچه که در گذشته انجام شده است، ممکن تکرار اشتباهات در این حوزه باشد (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۵).

اما در افغانستان نه تنها به تاریخ تحولات برنامه ریزی درسی پرداخته نشده است، بلکه برنامه ریزی درسی کمتر مورد پژوهش و کنکاش قرار گرفته است. این در حالی است که در دیگر کشورها به ویژه کشور ایران، کیائی جمالی (۱۳۹۷) سیر تحولات برنامه ریزی درسی در نظام آموزش عالی ایران را بررسی نموده است. ترولر (۲۰۱۹) در مورد تاریخ برنامه درسی تحقیق نموده است. و بیکر (۲۰۰۹) در دانشگاه ایلی نویز در مورد تاریخ جدید برنامه درسی پژوهشی انجام داده است. در افغانستان تنها اسماعیلی (۲۰۱۰)، موسوی و روسمن (۲۰۲۰)، و ولایت تبسم و کریس (۲۰۲۱)، به سیر تحول تاریخی آموزش عالی افغانستان پرداختند و آنرا به دوره های مختلف تقسیم بندی نموده اند. علاوه بر آن، هیچ سازمان و انجمنی تحت نام برنامه ریزی درسی و یا مطالعات برنامه درسی در افغانستان فعالیت ندارد که سیر تحول برنامه های درسی را مورد بررسی و ارزیابی قرار دهد (رهنمود بازنگری و انکشاف برنامه های درسی، ۱۴۰۰). حجم فعالیت های علمی در آموزش عالی و برنامه های درسی در مقایسه با آنچه در حوزه آموزش و پرورش عمومی اتفاق افتاده است، شاهد روشنی بر این مدعا است. و حتی برنامه درسی به عنوان یک رشته تحصیلی تا اکنون ایجاد نشده است. این در شرایطی است که نظام آموزش عالی افغانستان بدون اتکا به پشتوانه علمی لازم البته برحسب تکالیف و وظایف اصلی و اجتناب ناپذیر خویش، به سیاست گذاری در حوزه برنامه ریزی درسی در بخش های مختلف تحصیلی مشغول بوده است.

از اینرو، آنچه در پژوهش حاضر اهمیت بیشتر دارد، توجه به جهت گیری برنامه درسی است که در این پژوهش معادل جنبش برنامه درسی مطرح شده است. منظور از جنبش، مشخصات برنامه درسی در طی زمان و دوره های تاریخی است که با استناد به نظریه بنیادی موسی پور (۱۳۸۷) در پنج بعد اصلی (برنامه درسی به مثابه فرایند، نظام، رشته تحصیلی، حرفه و دانش) بررسی گردیده و براساس اسناد، مدارک، دیدگاه ها و نظریات مطلعین کلیدی آموزش عالی و برنامه درسی قابل شناسایی می باشد.

با این حال با توجه به بحث فوق، مسئله پژوهش با این سؤال مطرح می گردد؛ جریان تحول برنامه درسی در نظام آموزش عالی افغانستان براساس چه فرایندی رخ داده است و برنامه های درسی در طی زمان مختلف چه تغییرات و تحولاتی داشته است؟

سؤال های پژوهش:

سؤال اصلی:

- سیر تحول برنامه های درسی آموزش عالی افغانستان چگونه بوده است؟

سؤالات فرعی:

- مهم ترین دوره های تاریخی در تحول برنامه درسی آموزش عالی افغانستان کدامند؟
- رخداد های عمده و اثرگذار در هریک از دوره های تحول برنامه درسی آموزش عالی افغانستان چی بوده است؟
- جهت گیری های حاکم بر هریک از دوره های تحول برنامه درسی آموزش عالی افغانستان کدامند؟
- ویژگی های برنامه درسی در ابعاد پنجگانه (به مثابه فرایند، نظام، رشته تحصیلی، حرفه، دانش) در هریک از دوره های تحول برنامه درسی آموزش عالی افغانستان دارای چه مشخصاتی می باشد؟

روش و نوع پژوهش

پژوهش مورد نظر کیفی و از نوع تاریخی است. از نظر گرایش معرفت شناختی، پژوهش تاریخی معمولاً دارای گرایش پسا اثبات گرایی یا پست مدرن می باشد. بدین معنی که مؤرخان بر خطا و جانبدارانانه بودن مشاهدات انسان آگاه اند، با این همه، معتقدند که

¹ - Rossman, Gretchen B.

با تجزیه و تحلیل دقیق و اتکا به شواهد و مدارک معتبر می‌توانند به آنچه که واقعاً در ارتباط با پدیده مورد نظر رخ داده است، دست یابند (جانسون، ۲۰۱۲).

از اینرو، پژوهشگر برای جمع‌آوری اطلاعات از کلیه مدارک، آیین‌نامه‌ها و مستندات برنامه درسی و اطلاعات اعضای هیأت علمی و کارشناسان ستادی^۱ (مرتبط با برنامه درسی) به عنوان مطلعین کلیدی بهره‌گیری نموده است. منابع اطلاعات برای شناسایی دوره‌های تحول برنامه‌های درسی در آموزش عالی افغانستان شامل دو بخش یکی اسناد و دیگری مشارکت کنندگان در مصاحبه بودند:

در بخش اول، مستندات اعم از منابع دست اول و دوم مشمول، اسناد، مصوبه‌ها، آیین‌نامه‌ها، صورت جلسات، گزارش کمیته‌ها، رهنمودها، برنامه‌های درسی مدون قابل اجرا در وزارت تحصیلات عالی، پایگاه‌های معتبر علمی الکترونیکی مانند اریک، اکادِمیا، گوگل اسکالر، وبسایت و مجلات برخی از دانشگاه‌ها، و کتاب‌های تاریخی بودند که برای یافتن منابع مورد نظر از آنها بهره‌گیری شد. انتخاب روش نمونه‌گیری نظری بر اساس محتوا بود و از هر دیدگاه موارد عینی برای مطالعه انتخاب شد تا قیاس‌پذیری را از طریق تعریف موضوع امکان‌پذیر نماید. اساس نمونه‌گیری نظری، انتخاب موردها براساس محتوای آنهاست و نه با استفاده از معیارهای انتزاعی روش‌شناختی. نمونه‌گیری براساس مرتبط بودن موردها، با پژوهش انجام گرفته است که اصل مشخصه استراتژی‌های مربوط به گردآوری داده در پژوهش کیفی نیز به شمار می‌آید (کیایی جمالی، ۱۳۹۷). در ارزیابی منابع به نقادی بیرونی^۲ و نقادی درونی^۳ توجه شده است. چون پژوهش تاریخی پذیرای نقد در خصوص منابع مورد استفاده خود می‌باشد. یک پژوهشگر تلاش می‌کند از اصالت، اعتبار و دقت منابع مورد استفاده مطمئن باشد (جانسون، ۲۰۱۲).

در اعتبار بیرونی، اصالت منبع مطرح است که آیا مدرک مورد نظر واقعاً توسط کسی که باید نوشته می‌شد، نوشته شده است؟ در اعتبار درونی، دقت منبع و صداقت نویسنده مطرح است که آیا اطلاعات موجود در مدرک مورد مطالعه واقعی است؟ از اینرو، در پژوهش حاضر کلیه موارد براساس سنجش ارزش اثر، تجارب و پیشینه پژوهشگران در مورد تحول برنامه‌های درسی و آموزش عالی افغانستان رعایت شده است. از منابع دست اول و اطلاعات واقعی استفاده گردیده است.

بخش دوم مشارکت کنندگان پژوهش بودند مشمول مطلعین کلیدی، اساتید، برنامه‌ریزان درسی و کارمندان شاغل در برنامه ریزی درسی آموزش عالی افغانستان که دارای مقبولیت حرفه‌ای در زمینه‌های مورد نظر بودند، برای مصاحبه‌گزیش شدند. مطلعین کلیدی با مشورت تیم پژوهشی و با استفاده از "رویکرد هدفمند" انتخاب شدند. از روش مصاحبه عمیق براساس الگوی مصاحبه‌های کیفی و با رعایت موازین آن و استفاده از "معیار اشباع نظری" با "۱۴" نفر به عنوان نمونه در مدت زمانی تقریبی بین ۳۵-۵۰ دقیقه مصاحبه شد. سپس داده‌های گردآوری شده از طریق تحلیل محتوای کیفی تجزیه و تحلیل گردید. برای بررسی اعتبار داده‌های به دست آمده، از معیارهای اعتبار سنجی کیفی قابل قبول بودن و قابل اعتماد بودن استفاده گردید. برای بررسی معیار "قابل قبول بودن" داده‌ها، از روش‌های همسو سازی داده‌ها که با جمع‌آوری داده‌های کیفی از منابع متعدد مانند آگاهان امور، منابع و مستندات علمی و پژوهشی، پیشینه‌های نظری و پژوهشی، خودبازبینی پژوهشگر و کنترل اعضای شرکت کننده در پژوهش استفاده گردید. برای بررسی معیار "مورد اعتماد بودن" نیز کلیه فرایندها و مراحل در پژوهش طی شد و مورد تایید قرار گرفت.

^۲ - وزارت تحصیلات عالی

^۲ - External Criticism

^۳ - Internal Criticism

یافته ها

پس از جمع آوری اطلاعات و تحلیل محتوای اسناد و نظرات خبرگان کلیدی حوزه برنامه درسی و آموزش عالی، یافته ها در دو بخش گزارش شده است.

یافته های منابع تاریخی نشان می دهد که از تحول برنامه های درسی و آموزش عالی تقسیم بندی های متنوعی صورت گرفته است. موسوی و روسمن (۲۰۲۰)، آن را به سه دوره تاریخی تقسیم نموده است: دوره محافظه کارانه ۱۹۳۰-۱۹۹۰، دوره آشفته ۱۹۹۲-۲۰۰۵، و دوره تحول ۲۰۰۶- به بعد. ولایت تبسم و کریس (۲۰۲۱)، آن را به پنج دوره تقسیم نموده است. دوره رشد و توسعه آموزش عالی ۱۳۱۱-۱۳۵۷، دوره انحصار ۱۳۵۷-۱۳۷۱، دوره آشفته ۱۳۷۱-۱۳۷۵، دوره تأسف بار ۱۳۷۵-۱۳۸۰، و دوره تحول ۱۳۸۱-۱۴۰۰.

یافته های بخش مصاحبه نشان می دهد که برنامه های درسی چهار دوره تاریخی را طی نموده است. از تلفیق هر دو بخش دوره های زیر شناسایی شده است؛ و در هر دوره رخدادها، جهت گیری ها و ویژگی های برنامه درسی تبیین یافته است:

- ۱- دوره عمل گرایی (۱۳۱۱-۱۳۵۷)
- ۲- دوره انزوا و انحصار (۱۳۵۷-۱۳۷۱)
- ۳- دوره رکود (۱۳۷۱-۱۳۸۰)
- ۴- دوره تحول (۱۳۸۱-۱۴۰۰)
- ۵- دوره پنجم: دوره آیینی شدن دانشگاه ها براساس معارف اسلامی (۱۴۰۰- به بعد) است که با استناد به نظریه فاضلی (۱۴۰۱)، نام گذاری شده است. این دوره در آستانه آغاز است و تا هنوز مورد نظریه پردازی قرار نگرفته است.

۱- دوره عمل گرایی (۱۳۱۱-۱۳۵۷)

این دوره که ۶۰ سال به درازا انجامید، می توان آنرا یک دوره عمل گرا گفت، زیرا اصل آزادی اکادمیک در عمل برنامه ریزی درسی وجود داشت (صمدی، ۲۰۰۱). در این دوره اساس آموزش عالی افغانستان در سال ۱۳۱۱، با تأسیس دانشکده طب (پزشکی) گذاشته شد. دانشکده مذکور اولین نهاد آموزش عالی در افغانستان بود که با حمایت سخاوتمندانه محققان ترک تأسیس گردید؛ در حالیکه دانشگاه کابل بعد از تأسیس چهار دانشکده رسماً در سال ۱۳۲۵ تأسیس گردید (دولت آبادی، ۱۳۸۲).

با اجرای اولین برنامه پنج ساله توسعه ای اقتصادی در سال ۱۳۳۵، آموزش عالی مورد توجه و توسعه قرار گرفت. ساختمان های جدید برای دانشکده ها، کتابخانه و امکانات مسکونی برای هیأت علمی و کارمندان در سال ۱۳۴۲ ساخته شد (بابری و هیوارد^۱، ۲۰۱۴؛ هیوارد، ۲۰۱۵). دانشگاه های جدید در مناطق شهری مانند ننگرهار تأسیس گردید (بابری و هیوارد، ۲۰۱۴؛ صمدی، ۲۰۰۱؛ شاکر^۲، ۲۰۱۲). در سال ۱۳۵۴ آموزش عالی افغانستان حدود ۱۱۰۰ تن عضو هیأت علمی داشت که از آن جمله شصت و چهار تن آن خانم ها بودند (بابری و هیوارد، ۲۰۱۴؛ هیوارد، ۲۰۱۵). اگرچه آموزش عالی در این دوره محدود بود و فقط اشراف زاده ها دسترسی داشتند، اما با حضور استادان و دانشجویان خارجی، اعتبار بین المللی داشت (نخبه شماره، ۱).

تمرکز برنامه های درسی در این دوره روی کیفیت آموزش عالی بود و اساس آن با همکاری کشور های خارجی گذاشته شده بود. به همین دلیل برنامه ریزی درسی در آموزش عالی افغانستان متأثر از کشورهای بیرونی بود (نخبه شماره، ۹و). یک گروه از

¹ - Babury, & Hayward

² - Samady

³ - Shakir

دانشجویانی که به بخاطر تحصیلات تکمیلی به خارج از کشور رفته بودند، با مدرک کارشناسی و ارشد برگشتند و برنامه های درسی را مطابق اندوخته علمی و دانش که در خارج فراگرفته بودند تهیه می نمودند. در بعضی رشته ها سرفصل ها یا توسط آمرگروه مشخص می گردید و یا یادداشت های کتبی وجود داشت که سرفصل ها انتخاب گردیده بود اما محتوا و اهداف و حتی روش تدریس توسط خود استاد انتخاب می گردید(نخبه شماره، ۲). و آزادی اکادمیک در عمل برنامه ریزی درسی وجود داشت(نخبه شماره، ۲، ۶، ۸).

رخداد های اثر گذار بر برنامه درسی در دوره عمل گرایی

- یکی از رخداد های مهم این دوره، تأسیس دانشگاه کابل در چوکات وزارت معارف در ۲۵ حمل/فروردین ۱۳۲۵، بود.
- افغانستان در سال ۱۳۲۷ عضویت یونسکو را بدست آورد(کامگار، ۱۳۸۲).
- در سال ۱۳۵۶، دولت افغانستان وزارت تحصیلات عالی^۱ را به عنوان یک نهاد حاکم برای تنظیم و نظارت آموزش عالی و مؤسسات فنی- حرفوی^۲ تأسیس کرد(وزارت تحصیلات عالی، ۱۴۰۰).

ویژگی های برنامه درسی در دوره عمل گرایی

در اوایل متخصصین ترکی از سال ۱۳۱۱-۱۳۲۵، با آموزش عالی همکاری داشتند. سپس در سال ۱۳۲۵ فرانسوی ها همکاری می کردند که تا سال ۱۳۳۴ دوام نمود. در این دوره تربیت نیروی انسانی متخصص برای تأمین نیاز جامعه و نهاد های دولتی با استفاده از تفاهم نامه های منعقد شده با دانشگاه های خارجی به ویژه اروپایی انجام می شد(نخبه شماره ۹). دانشکده های اقتصاد و کمپیوترساینس با دانشگاه بوخوم آلمان، دانشکده های انجینیری کابل و هرات با دانشگاه هارفورد آمریکا ... همکاری داشتند. در ضمن گروه زبان و ادبیات فرانسوی از طرف کشور فرانسه و گروه های زبان و ادب انگلیسی دانشگاه کابل از طرف کشور های انگلیس و آمریکا حمایت می شد و برنامه درسی آنها متأثر از آموزش عالی کشور های مذکور بود. دانشگاه کابل به عنوان دانشگاه مادر بود و سایر دانشگاه ها برنامه های درسی خویش را از آن تقلید و کاپی برداری می کردند[تأثیر برنامه های درسی آموزش عالی کشور های کمک کننده بویژه اروپایی بر برنامه های درسی آموزش عالی افغانستان محسوس بود]، از اینرو اساس برنامه ریزی درسی آموزش عالی افغانستان متکی به همکاری کشور های خارجی بود و از تجارب و محتوای درسی آنها استفاده می شد(نخبه شماره، ۱، ۳، ۹).

جدول شماره ۱: جهت گیری ها و ویژگی های برنامه درسی در دوره عمل گرایی در در ابعاد پنجگانه برنامه درسی آموزش عالی افغانستان

مضمون فراگیر	دوره برنامه درسی	ابعاد برنامه درسی	ویژگی های برنامه درسی	جهت گیری های برنامه درسی
۱. تربیت نیروی انسانی متخصص	دوره رتبه بندی	فرایند	فرایند برنامه ریزی درسی در این دوره ابتدا توسط متخصصین خارجی کشور های کمک کننده و بعد ها توسط متخصصین داخلی به همکاری دانشگاه محل تحصیل و دارای توأمیت صورت می گرفت(نخبه شماره ۱، ۳، ۶، ۸ و ۹)	۱- آموزش عالی و برنامه های درسی در این دوره اعتبار بین المللی داشت(نخبه شمار ۸، ۹، ۱). ۲- جهت دهی برنامه های درسی به سوی تربیت نیروی انسانی متخصص

¹ - Ministry of Higher Education

² - Technical and Vocational Education Training

مضمون فراگیر	دوره برنامه درسی	ابعاد برنامه درسی	ویژگی های برنامه درسی	جهت گیری های برنامه درسی
		نظام	نظام برنامه درسی به صورت متمرکز، اما در داخل دانشگاه تدوین و طی مراحل می شد(نخبه شماره ۸،۹،۱۴).	برای تأمین نیاز جامعه و نهاد های دولتی بود(نخبه شماره ۹).
		رشته	برنامه درسی به مثابه رشته تحصیلی مطرح نبوده است(نخبه شماره ۱، ۲، ۸).	۳- برنامه ریزی درسی در داخل دانشگاه ها توسط گروه های تخصصی رشته تحصیلی انجام می شد ومحتوا محور بود(نخبه شماره ۳، ۸).
		تحصیلی	برنامه درسی به مثابه حرفه در این دوره مطرح نبوده است(نخبه شماره ۱، ۲، ۸).	۴- برنامه های درسی این دوره متاثر از دانشگاه های خارجی بود(نخبه شمار ۱، ۹).
		حرفه	انتقال دانش برنامه درسی با استفاده از منابع و متخصصین خارجی صورت می گرفت(نخبه شماره ۱، ۲، ۳، ۸).	۵- اصل آزادی اکادمیک در برنامه ریزی درسی وجود داشت(نخبه شماره ۶)

(کیایی جمالی، ۱۳۹۷).

۲- دوره انزوا و انحصار(۱۳۵۷-۱۳۷۱)

در این دوره آموزش عالی پس از اشغال اتحاد جماهیر شوروی سابق در سال ۱۳۵۸، از لحاظ کمی رشد چشمگیری داشت، اما کیفیت آن آسیب دیده بود(بابری و هیوارد، ۲۰۱۴؛ هیوارد، ۲۰۱۵). چون رابطه آموزش عالی در انحصار کشور های اقمار شوروی سابق بود و با دیگر کشور ها بویژه کشور های اروپایی قطع گردید. در فضای جدید روشنفکران و دانشمندان مورد هدف گروه های متخاصم قرار می گرفتند که منجر به از دست دادن اعضای هیئت علمی و اخلاص در اجرای برنامه های درسی می شد. متأسفانه، این محیط زمینه را برای کیفیت پایین فراهم کرد که تا امروز بهبود نیافته است(بابری و هیوارد، ۲۰۱۴؛ هیوارد، ۲۰۱۵).

"اهداف آموزش عالی را در این دوره عمدتاً اهداف سیاسی و ایدیولوژیکی تشکیل می داد که محور اصلی آن بر مبنای اساسنامه ای تحصیلات عالی ومسلکی وفاداری به اصول حزب دموکراتیک خلق و تسلط بر تیوری انقلابی و روحیه ی انترناسیونالیستی^۱ استوار بود" (اندیشمند ۱۳۸۹ ص ۱۷۲).

اما بعد از خروج نیرو های اتحاد جماهیر شوروی، برخی از سازمان های بین المللی چون یونسکو، یونسف و اداره ی توسعه ای ملل متحد به همکاری با آموزش عالی افغانستان آغاز کردند. اهداف، مقاصد سیاسی و ایدیولوژیکی از قوانین حذف گردید. دولت جمهوری دموکراتیک خلق گام های عملی را برای دگرگونی آموزش عالی برداشت(اندیشمند ۱۳۸۹). در نتیجه دانشگاه بلخ و دانشگاه هرات تاسیس گردید(کامگار، ۱۳۸۲).

در این دوره برنامه های درسی متاثر از ایدیولوژی کمونیزم^۲ بود(نخبه شماره ۲، ۸، ۹). تشکیل یک کمیته با صلاحیت برای تجدید نظر برنامه های درسی در مقطع ارشد و تدریس درس های تعویضی در اکثر کلاس ها و تقرر استادان حزبی در دانشکده های مختلف، از جمله تغییرات بود که در برنامه های درسی وارد شد. اجباری شدن آموزش زبان روسی و کورس های از قبیل " جنبش انقلابی طبقه کارگر " شامل برنامه ی درسی گردید. متون درسی تحت رهنمایی مشاوران روسی تهیه و بازنگری می گردید(اندیشمند ۱۳۸۹).

¹ - Internationalism

² - communism

از این دوره را می توان دوره انزوا و انحصار گفت (نخبه شماره ۵، ۶، ۹)، زیرا دو مشکل اساسی دامنگیر نظام آموزش عالی گردید. نخستین مشکل قطع ارتباط با جهان غرب بود. دومین مشکل تغییر در برنامه های درسی بود که مطابق نظام سوسیالیسم^۱ آماده می گردید. دولت با همه تلاش نتوانست کیفیت آموزش عالی را حفظ کند (نخبه شماره ۵، ۶).

رخداد های اثرگذار بر برنامه درسی در دوره انزوا و انحصار

پیش از کودتای ثور/ اردیبهشت ۱۳۵۷، تنها در دانشگاه کابل ۷۵۰ استاد تدریس می نمود، ولی در فردای کودتا در اثر مداخلات مشاورین اتحاد جماهیر شوروی به آموزش عالی، در آمار استادان کاهش سریع به عمل آمد. تا سال ۱۳۶۵، در حدود ۲۶۷ تن استاد از افغانستان هجرت نمود، ۳۶ تن محکوم به اعدام شد، و ۶ تن دیگر زندانی گردید. طی این دوره وضع دانشگاه کابل نهایت خراب بود، مشکلات زیر دامنگیر آن گردید:

- ۱- تشکیلات دانشگاه به سبک روسی تغییر یافت.
- ۲- آزادی اکادمیک از میان برداشته شد.
- ۳- از دانشگاه بحیث یک اداره حزبی استفاده صورت می گرفت.
- ۴- قانون انتخابات دانشجویان از میان برداشته شد.
- ۵- روابط علمی و فرهنگی با همه کشورها به جزء روسیه و اقمار آن قطع گردید.
- ۶- در بعضی نقاط کشور دانشگاه های بی هدف تأسیس شد.
- ۷- بدون نیازسنجی و برنامه ریزی دقیق علمی، برنامه های آموزشی ارشد و دکتری در دستور کار قرار گرفت (کامگار، ۱۳۸۲ ص ۱۲۶-۱۲۷).

در برنامه های درسی نیز یک سری تغییرات به عمل آمد. در موسسات آموزشی از قبیل دارالمعلمین های عالی و دانشگاه ها، استادان روسی به کمک ترجمانان تاجیکی و افغانستانی درس های زیر را تدریس می نمودند:

سوسیالیسم^۲ علمی، ماتریالیسم تاریخی^۳، ماتریالیسم دیالکتیکی^۴، و تاریخ نهضت های انقلابی.

پس از خروج شوروی و اعلان سیاست مصالحه ی ملی، شورای وزیران مصوبه را در مورد شمولیت مجدد دانشجویانی که از آموزش باز مانده بودند، به تصویب رساند. مصوبه مذکور در ۱۳/ ۹/ ۱۳۶۵، زمینه شمولیت مجدد دانشجویان را فراهم می کرد. ماده شانزدهم از فراهم آوری تسهیلات برای جبران عقب ماندگی درسی دانشجویان تذکر رفته بود. در ماده مذکور آمده بود که "عقب ماندگی های درسی دانشجویان توسط پروگرام خاص آموزشی و تعلیمی مربوط رفع گردد" (اندیشمند ۱۳۸۹ ص ۱۷۵).

ویژگی های برنامه درسی در دوره انزوا و انحصار

بعد از بقدرت رسیدن حزب دموکراتیک خلق در سال ۱۳۵۷، و ایجاد نظام کمونیسم، نظام آموزشی اتحاد جماهیر شوروی تدریجاً در آموزش عالی افغانستان نفوذ می کرد و ریشه های آن نهادینه می شد (اندیشمند ۱۳۸۹). به قول میر محمد صدیق فرهنگ (۱۳۸۳) مؤلف کتاب "افغانستان در پنج قرن اخیر" در مؤسسات آموزش عالی دست استادان و آموزگاران غربی و کشور های اسلامی از کار گرفته شد و جای ایشان به افراد مربوط به اتحاد شوروی و کشور های وابسته به آن تفویض گردید. تدریس زبان روسی به حیث زبان دوم تعلیمی جانشین انگلیسی و فرانسوی شد."

¹ - Socialism

² - Scientific socialism

³ - Historical materialism

⁴ - Dialectical materialism

تغییر اصول و نظام آموزشی برای همسویی با اصول آموزشی شوروی، اعمال فشار به دانشجویان و استادان غیر حزبی، استخدام استادان حزبی بدون رعایت معیار های علمی در دانشگاه ها و مؤسسات آموزشی، کاهش کمک های بین المللی به آموزش عالی افغانستان، نبود ظرفیت کافی و مناسب در مؤسسات آموزش عالی و حرفوی برای جذب دانشجویان، کمبود امکانات و تجهیزات مورد نیاز تدریس در طول این سالها، از عوامل سقوط کیفی برنامه های درسی و انزوای آموزش عالی محسوب می شد(اندیشمند ۱۳۸۹). و آموزش عالی را در انحصار اتحاد جماهیر شوروی سابق قرار داد.

جدول شماره ۲: جهت گیری ها و ویژگی های برنامه درسی در دوره انزوا و انحصار در ابعاد پنجگانه برنامه درسی آموزش عالی افغانستان

مضمون فراگیر	دوره برنامه درسی	ابعاد برنامه درسی	ویژگی های برنامه درسی	جهت گیری های برنامه درسی
جهت گیری های برنامه درسی در دوره انزوا و انحصار در نظام آموزش عالی افغانستان	دوره انزوا و انحصار برنامه درسی	فرایند	فرایند برنامه ریزی درسی (تولید، اجرا، و ارزشیابی) توسط اعضای هیأت علمی و متخصصین خارجی صورت می گرفت(نخبه شماره ۱، ۲ و ۹).	۱- جهت گیری های ایدئولوژی کمونیسم ^۱ بر برنامه های درسی(اندیشمند ۱۳۸۹، کامگار، ۱۳۸۲، و نخبه شماره ۲ و ۹).
			نظام	نظام برنامه درسی به صورت متمرکز و در شورایی خارج از دانشگاه پایه ریزی می شد(نخبه شماره ۲، ۸، ۹).
		رشته تحصیلی	برنامه درسی به مثابه رشته تحصیلی در این دوره مطرح نبوده است(نخبه شماره ۱، ۲، ۸).	۳- جهت گیری ها در راستای تمرکزگرایی برنامه های درسی با الهام از کشور های اتحاد جماهیر شوروی(اندیشمند ۱۳۸۹ و کامگار، ۱۳۸۲)
			برنامه درسی به مثابه حرفه در این دوره مطرح نبوده است(نخبه شماره ۱، ۲، ۸).	۴- عدم توجه به نیاز مندی های واقعی جامعه در امر برنامه ریزی درسی(فرهنگ، ۱۳۸۳).
		حرفه دانش	انتقال دانش برنامه درسی با استفاده از متخصصین خارجی و منابع بیرونی صورت می گرفت(نخبه شماره ۱، ۲، ۳، ۸، ۹).	۵- عدم توجه به پژوهش های علمی (اندیشمند ۱۳۸۹ و کامگار، ۱۳۸۲).
				۶- مرکز ثقل برنامه ریزی درسی در شورایی بیرون از دانشگاه بود(نخبه شماره ۲، ۸، ۹).

(کیایی جمالی، ۱۳۹۷).

۳- دوره رکود (۱۳۷۱-۱۳۸۰)

دوره سوم که ۱۰ سال را در بر می گیرد، پس از دوره عمل گرایی و انزوا و انحصار، دوره رکود برای آموزش عالی بود(نخبه شماره ۱، ۲، ۵، ۸، و ۹). زیرا این کشور دو دوره مختلف سیاسی را تجربه کرد که با روی صحنه آمدن حکومت مجاهدین آغاز شد و با حاکمیت دوره اول امارت اسلامی طالبان ادامه یافت و با سقوط آن به پایان رسید(کوچ، ۲۰۱۸). این دوره پر از لحظاتی ترس، عدم اطمینان و توقف بود. به دلیل جنگ های داخلی بین مجاهدین در سال ۱۳۷۱، و بعداً طالبان در سال ۱۳۷۵، آموزش عالی یک دوره رکود ده ساله را تجربه کرد(بابری و هیوارد، ۲۰۱۴؛ هارشا^۲ ۲۰۱۳). در این دوره مشکلات زیادی دامنگیر آموزش عالی گردید. سیر رشد آن متوقف شد(نخبه شماره ۹)، توجه نظام سیاسی به آموزش عالی کاهش پیدا کرد، خانم ها به استثنای رشته پزشکی، از حق آموزش محروم شدند، تعداد دانشجویان در دانشگاه ها کاهش یافت، و شماری استادان کشور را ترک کردند(نخبه شماره ۲، ۹ و ۱۰). آموزش عالی در سطح کارشناسی نزول نمود(نخبه شماره ۲ و ۹).

¹ - communism

² - Harsha

در این دوره برنامه ریزی درسی نظام مند نبود (نخبه شماره ۸). روی اسلامی سازی برنامه های درسی مدارس نسبت به آموزش عالی بیشتر تاکید می شد. در بعضی دانشگاه ها درس های دینی در برنامه های درسی اضافه گردید و در رشته های علوم هیچ تغییر نیامد (نخبه شماره ۱). مرکز تحقیقات وجود نداشت و از پژوهش در دانشگاه ها خبری نبود (نخبه شماره ۵). یک نوع بی نظمی و ناهماهنگی در نظام برنامه درسی حاکم بود که در نهایت آموزش عالی ضرباتی سختی را متحمل گردید. از اینرو می توان آن را دوره رکود نام گذاشت (نخبه شماره ۱، ۲، ۵، ۸، ۹).

رخدار های اثرگذار بر برنامه درسی در دوره رکود

در سال ۱۳۷۴، در نتیجه اصلاحات دولت، کلیه مؤسسات تربیت معلم (پداگوژی) از وزارت آموزش و پرورش به وزارت تحصیلات عالی مدغم شد و بخش آموزش های فنی-حرفوی (TVET)^۱ که ۴۲ مؤسسه بود از وزارت تحصیلات عالی و مسلکی به وزارت آموزش و پرورش (معارف) ملحق گردید. نام "وزارت تحصیلات عالی و مسلکی" به "وزارت تحصیلات عالی" تغییر یافت. رخداد دیگر تأثیر جنگ های داخلی (دهه هفتاد) بر آموزش عالی بود که سبب اختلال در نظام آموزش عالی گردید. باز هم تعداد از استادان مجبور به ترک وطن شدند (نخبه شماره ۵ و ۶).

ویژگی های برنامه درسی در دوره رکود

در این دوره آموزش عالی هم از لحاظ کیفی و هم از نظر کمی ضربات سختی را متحمل گردید. در مناطق زیر حاکمیت دولت، ایدیولوژی اسلامی جایگزین ایدیولوژی کمونیسم در برنامه های درسی شد (نخبه شماره ۵). و برنامه ریزی درسی در این دوره از نظام خاصی پیروی نمی کرد و به شکل صلیقه ای و با رویکرد های مجزا در مناطق مختلف انجام می شد (نخبه شماره ۸). علاوه بر این، کمبود منابع و نبود متخصصین برنامه ریز یکی از ویژگی های این دوره بود (بابری و هیوارد، ۲۰۱۴).

جدول شماره ۳: جهت گیری ها و ویژگی های برنامه درسی در دوره رکود در ابعاد پنجگانه برنامه درسی آموزش عالی افغانستان

مضمون فراگیر	دوره برنامه درسی	ابعاد برنامه درسی	ویژگی های برنامه های درسی	جهت گیری های برنامه درسی
جهت گیری های برنامه درسی در دوره رکود در نظام آموزش عالی افغانستان	دوره رکود برنامه درسی	فرایند	فرایند برنامه ریزی درسی در گروه ها و کمیته های غیر تخصصی صورت می گرفت (نخبه شماره ۱ و ۲)	۱- جهت گیری ها در راستای اسلامی سازی برنامه های درسی (اندیشمند، ۱۳۸۹)
		نظام	برنامه درسی در این دوره نظام مند نبود (نخبه شماره ۸، ۹).	۲- جهت گیری های سیاسی حاکم بر آموزش عالی و برنامه های درسی (اندیشمند، ۱۳۸۹ و نخبه شماره ۱، ۹)
		رشته تحصیلی	برنامه درسی به مثابه رشته تحصیلی در این دوره مطرح نبوده است (نخبه شماره ۱، ۲، ۸).	۳- برای برنامه ریزی درسی یک نظام واحد وجود نداشت (نخبه شماره ۸).
		حرفه دانش	برنامه درسی به مثابه حرفه در این دوره مطرح نبوده است (نخبه شماره ۱، ۲، ۸).	۴- عدم توجه به پژوهش های علمی (نخبه شماره ۵)

¹ - Technical and Vocational Education Training

مضمون فراگیر	دوره برنامه درسی	ابعاد برنامه درسی	ویژگی های برنامه های درسی	جهت گیری های برنامه درسی
			انتقال دانش برنامه درسی با استفاده از منابع خارجی انجام می شد(نخبه شماره ۱، ۸، ۳، ۲).	

(کیایی جمالی، ۱۳۹۷).

۴- دوره تحول(۱۳۸۱-۱۴۰۰)

دوره چهارم را می توان با عنوان دوره تحول تعریف کرد که از سال ۱۳۸۱ آغاز شد و تا ۱۴۰۰ ادامه نمود(نخبه شماره ۱، ۲، ۵، ۶، ۸ و ۹)، و با تأسیس ۱۵۰ مؤسسه ای آموزش عالی دولتی و خصوصی رشد انفجاری را تجربه کرد. اگرچه پیامدهای ۱۱ سپتامبر سال ۲۰۰۱، توجه مستقیم ایالات متحده را به افغانستان معطوف کرد و یک سیستم سیاسی نیمه دموکراتیک را به وجود آورد که در این میان بخش آموزش عالی ظرفیت محدودش شکسته شد و رسالت خود را از سرگرفت. اما در میان دوره بهبودی و تحول بعد از یک خصومت طولانی مدت و کمبود منابع، بخش آموزش عالی تحت فشار ذینفعان ملی و بین المللی^۲ جهت افزایش دسترسی به آموزش عالی قرار گرفت(بابری و هیوارد، ۲۰۱۴؛ رومانوسکی، مک کارتی و میشل،^۳ ۲۰۰۷). از اینرو، آموزش عالی توسعه یافت و نزدیک به هفت برابر دانشجویان از ۵۸۷۶۹ به ۳۶۵۹۸۲ افزایش یافت. تحولاتی که در خصوص حضور دانشجویان و گسترش سیستم بوجود آمد، نشانگر تحول از نظر دسترسی به آموزش عالی بود(ابراهیمی، ۲۰۱۴).

در این دوره برنامه های درسی بازنگری شد و تحقق اهداف ذیل مطرح بحث بود:

- آماده سازی سازی برنامه های درسی در مطابقت با نیازهای جامعه و بازار کار بادر نظر داشت معیارهای ملی، منطقوی و بین المللی.
- به روز رسانی برنامه های درسی با توجه به تحولات شگرف علوم و فناوری به منظور تربیت کادرهای متخصص و پاسخگو به نیازهای ملی، منطقوی و بین المللی(رهنمود بازنگری و انکشاف برنامه های درسی، ۱۴۰۰).

از اینرو، برنامه درسی از چند بعد توسعه پیدا کرد. رشته های تحصیلی جدید ایجاد شد. برنامه ریزی درسی با معیار های عصری انجام می شد(نخبه شماره ۲). برنامه های درسی بعضی رشته ها به روز شد. دانشگاه های که همکاری با دانشگاه های خارجی داشتند، از برنامه های درسی آنها استفاده می نمودند(نخبه شماره ۱). کلاستر^۴(اجماع) برنامه ریزی درسی ایجاد گردید و برای درس ها از دانشگاه ها متخصصین هر رشته دعوت می شدند و مشترکاً برنامه درسی جدید را نیاز سنجی و طراحی می نمودند. اگرچه نمی توان برنامه های درسی این دوره را کاملاً به روز گفت ولی تغییرات قابل ملاحظه ای در آن به وجود آمد(نخبه شماره ۶).

رخداریهای اثرگذار بر برنامه درسی در دوره تحول

۱- ایجاد مرکز تحصیلات فوق لیسانس- دانشگاه تعلیم و تربیه کابل

برنامه کارشناسی ارشد رشته تعلیم و تربیت در سال ۱۳۸۷ جهت ارتقای ظرفیت علمی و تخصصی استادان دانشکده های تعلیم و تربیت مرکز و استان ها به کمک مادی و معنوی موسسه USAID و پروژه تحصیلات عالی^۵ ایجاد گردید. پروسه تدریس آن ابتدا

^۱ - در ۱۱ سپتامبر سال ۲۰۰۱ به برج های دوقلوی شهر نیویورک ایالات متحده که به مرکز تجارت جهانی شهرت داشت، حمله تروریستی صورت گرفت.

^۲ - ادارات استخدام کننده داخلی و مؤسسات تمویل کننده خارجی

^۳ - Romanowski, M. H., McCarthy, T., & Mitchell, T. L

^۴ - cluster

^۵ - Higher Education Project

توسط استادان خارجی و سپس توسط اساتید داخلی پیش برده می شد. برنامه مذکور با هماهنگی بین دانشگاه تعلیم و تربیه کابل، دانشگاه کابل و دانشگاه ماساچوستس^۱ ایالات متحده امریکا و وزارت تحصیلات عالی ایجاد گردید. دانشجویان این مرکز که بیشتر شان استادان دانشگاهها و موسسات تربیت معلم بودند و گرایش های مختلف داشتند، توانستند مهارت های عالی را در بخش های ساخت برنامه درسی، برنامه ریزی، تحقیق، روش های جدید تدریس، ارزیابی و رهبریت در تعلیم و تربیت فرا بگیرند (۱۴۰۰، <https://keu.edu.af/dr>).

۲- برنامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه کابل

دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه کابل در سال ۱۳۹۲، برنامه کارشناسی ارشد "مدیریت آموزشی" را ایجاد نمود. منظور از ایجاد آن، تربیت و آموزش کادرهای متخصص در اداره و مدیریت به منظور بهبود و اصلاح نظام آموزشی در سطح آموزش عالی و آموزش عمومی افغانستان می باشد. هدف دیگر برنامه مذکور بلند بردن سطح درجه تحصیلی هیأت علمی به ویژه استادان زن بود (۱۴۰۰، <https://ku.edu.af/dr>).

۳- ریاست انکشاف برنامه های علمی

ریاست انکشاف برنامه های علمی، برنامه ریزی درسی را در سطح آموزش عالی افغانستان به عهده دارد. این اداره پس از سال ۱۳۹۷، به منظور بازنگری برنامه های علمی موسسات آموزش عالی، فعالیت های آنها را در چهار بخش مورد پوشش قرار می داد:

- ایجاد و تایید برنامه های علمی جدید؛

- نظارت سالانه از برنامه های علمی؛

- بازنگری دوره ای برنامه های علمی؛

- تعلیق، ادغام و الغای برنامه های علمی (پالیسی بازنگری برنامه های علمی، ۱۳۹۶).

۴- ایجاد بخش آموزش عالی خصوصی

مطابق قانون اساسی ۱۳۸۲، و ماده ی چهارم و ششم فصل اول آن؛ تأسیس و اداره ی مؤسسات آموزش عالی خصوصی برای شهروندان افغانستان و اتباع خارجی مجاز دانسته شد (قانون اساسی ۱۳۸۲ افغانستان). بر مبنای آن بخش آموزش عالی خصوصی پس از سال ۱۳۸۵، به فعالیت آغاز نمود که در نتیجه دسترسی متقاضان را به آموزش عالی آسان تر ساخت (پلان استراتژیک ملی وزارت تحصیلات عالی ۱۳۹۷).

ویژگی های برنامه درسی در دوره تحول

پس از سال ۱۳۸۱، با تحول سیاسی در افغانستان دروازه های دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی بر روی دختران و پسران گشوده شد؛ و آموزش عالی حیات دوباره یافت. اما کمبود استادان متخصص و دارای تحصیلات تکمیلی یکی از نخستین اولویت ها در جهت تحول برنامه های درسی و توسعه آموزش عالی شمرده می شد (اندیشمند ۱۳۸۹). تاکید به ارزش های دموکراسی در طراحی و بازنگری برنامه های درسی علوم انسانی، ویژگی دیگری این دوره محسوب می شد (نخبه شماره، ۱). علاوه بر آن، بازنگری و به روز شدن برنامه های درسی اکثریت رشته ها (نگاهی به دستاورد های وزارت تحصیلات عالی، ۱۳۹۹)، از ویژگی های بارز این دوره است که می توان تحت نام دوره تحول برنامه درسی یاد نمود (نخبه شماره ۱، ۲، ۵، ۶، ۸ و ۹).

^۱ - UMASS

جدول شماره ۴: جهت گیری ها و ویژگی های برنامه درسی آموزش عالی در دوره تحول در ابعاد پنجگانه برنامه درسی آموزش عالی افغانستان

مضمون فراگیر	دوره برنامه درسی	ابعاد برنامه درسی	ویژگی های برنامه درسی	جهت گیری های برنامه درسی
جهت گیری های برنامه درسی در دوره تحول در نظام آموزش عالی افغانستان	دوره تحول برنامه درسی	فرایند	فرایند برنامه ریزی درسی با نظرخواهی از دانشگاه ها با حضور حد اکثری اعضای هیأت علمی و ذینفعان آموزش عالی در کمیسیون ملی نصاب تحصیلی وزارت تحصیلات عالی صورت می پذیرفت (نخبة شماره ۷، ۸، ۱۱).	۱- روز آمد شدن برنامه های درسی با توجه به تحولات دانش بشری (نخبة شماره ۷، ۸، ۱۱)
		نظام	در این دوره نظام برنامه درسی به صورت متمرکز بود و برنامه های درسی در وزارت تحصیلات عالی تدوین می شد (نخبة شماره ۷، ۸، ۹، ۱۱).	۲- جهت گیری بسوی توحید و معیاری سازی برنامه های درسی (نخبة شماره ۸).
		رشته تحصیلی	برنامه درسی به مثابه رشته تحصیلی و باوجود توسعه رشته های تحصیلی، مطرح نبوده است (نخبة شماره ۱، ۲، ۸).	۳- پاسخگویی به نیاز های فعلی جامعه با مشارکت بخش خصوصی (پلان استراتژیک ملی تحصیلات عالی ۱۳۹۵-۱۳۹۹ و قانون اساسی، ۱۳۸۲).
		حرفه	برنامه درسی به مثابه حرفه در این دوره با عنوان هیأت علمی در مؤسسات آموزش عالی مطرح بوده است (نخبة شماره ۲، ۴، ۹).	۴- استفاده از توانمندی های دانشگاهیان در فرایند تدوین و بازنگری برنامه های درسی (نخبة شماره ۱، ۷).
		دانش	انتقال دانش برنامه درسی در محدوده پایان نامه و رساله صورت می گرفت (نخبة شماره ۲، ۳، ۴).	۵- جهت گیری ها بسوی دسترسی، کیفیت، ارتباط، برابری، یکپارچگی، شفافیت و خود مختاری نهادی (وزارت تحصیلات عالی، ۱۳۹۵).
				۶- جهت گیری در راستای ایجاد آموزش عالی خصوصی (موسوی و روسمن، ۲۰۲۰).
				۷- جهت گیری بسوی پرورش نیروی انسانی متخصص برای تأمین نیاز ها (رهنمود انکشاف و بازنگری نصاب تحصیلی، ۱۴۰۰).

(کیایی جمالی، ۱۳۹۷).

بحث و نتیجه گیری

حاصل پژوهش نشان داد که آموزش عالی افغانستان چهار دوره تاریخی زیر را تجربه کرده است و برنامه های درسی در این دوره ها جهت گیری های متفاوتی داشته است. نکته مشترک جهت گیری های برنامه درسی که اغلب در همه دوره ها مطرح بوده، جهت گیری ایدئولوژی نظام های سیاسی حاکم است. در دوره عمل گرایی (قبل از اشغال اتحاد جماهیر شوروی)، جهت گیری ها به سوی تربیت نیروی متخصص برای تأمین نیاز های جامعه، نظام بروکراتیک و دیوان سالار بود. در دوره انزوا و انحصار به ویژه در زمان اشغال شوروی، پرورش نیروی متعهد برای جامعه دموکراتیک و وفادار به نظام کمونیسم مد نظر بود. در دوره رکود، جهت گیری ها روی

اسلامی سازی برنامه های درسی در دستور کار بود. در دوره تحول جهت گیری ها به سوی تربیت نیروی متخصص و ایجاد رشته های تحصیلی مطابق نیاز ملی و بین المللی مطرح بحث بود.

در بحث برنامه درسی در ابعاد پنجگانه، در زیر هریک آن تبیین شده است:

۱- در بحث فرایند، برنامه ریزی درسی در دوره عمل گرایی توسط اعضای هیأت علمی و متخصصین خارجی انجام می شد. در دوره انزوا و انحصار فرایندی برنامه ریزی درسی در وزارت تحصیلات عالی با حضور تعداد محدود اعضای هیأت علمی (وفادار به نظام) وبدون مشارکت معنادار دانشگاهیان زیرچترمشاورین روسی صورت می گرفت. در دوره رکود، فرایند برنامه ریزی درسی از نظم خاصی تابعیت نمی کرد. در دوره تحول با ایجاد کمیسیون ملی نصاب تحصیلی، زمینه برای مشارکت حداکثری دانشگاهیان در کلاسترها و کمیته های موضوعی مساعد گردید. این بخش از نتایج با "نگاهی به دستاورد های وزارت تحصیلات عالی در سال ۱۳۹۹" و "گزارشات کمیسیون ملی نصاب تحصیلی، ۱۴۰۰"، همخوانی دارد.

۲- در بحث برنامه درسی به عنوان نظام، تجربه ای که از دوره های برنامه ریزی درسی دانشگاهی در گذشته بدست آمده، نظام برنامه ریزی درسی متمرکز بود، تنها در دوره تحول اختیارات نسبی (۲۰-۲۵٪) به دانشگاه ها تفویض شده بود و نماینده های دانشگاه های دولتی و خصوصی در کمیسیون ملی برنامه ریزی درسی حضور یافتند. این بخش از نتایج با "رهنمود بازنگری و انشکاف نصاب تحصیلی، ۱۴۰۰"، همخوانی دارد.

۳- برنامه درسی به عنوان رشته تحصیلی، در هیچ دوره ی مطرح نبوده و تا اکنون با وجود کمیت رشته ها ایجاد نشده است.

۴- در بحث برنامه درسی به عنوان حرفه، متخصصان این رشته در نقش مدرس در دانشگاه های دولتی و خصوصی حضور یافتند و در نقش های تخصصی تر (حضور در کمیسیون ملی برنامه ریزی درسی و ...) از آنها استفاده نشده است.

۵- برنامه درسی به عنوان دانش، در این بحث جزء موارد اندک؛ تولید محتوا به صورت کتاب و مقاله علمی مشاهده نشده است، ولی در حد پایان نامه و درسنامه محتوای برنامه درسی توسط اعضای هیأت علمی و دانشجویان آماده شده است.

اگرچه این بخش از نتایج پژوهش مبتنی بر مصاحبه با مطلعین کلیدی آموزش عالی و برنامه درسی است، اما به باور پژوهشگر نه تنها ایدئولوژی نظام های سیاسی حاکم بر برنامه های درسی نفوذ داشته، بلکه برنامه ریزی درسی بر اساس معیارهای علمی این حوزه و نیازمندی های جامعه طراحی نشده است. تغییرات که در دوره های مختلف تاریخی اعمال شده بیشتر نتیجه مداخله نظام های سیاسی حاکم بوده است؛ و برنامه های درسی در این دوره ها بطور غیر تخصصی و غیر معیاری بعضاً با همکاری مشاورین خارجی طراحی و بازنگری شده است. به ساختار های اجتماعی-اقتصادی و فرهنگی-مذهبی کمتر پرداخته شده است. زیرا تصمیم گیری ها اغلب حاصل تجربه و پیشنهاد صاحب نظران و استادان حاضر در جلسات بود که اکثراً متخصص موضوعی بودند نه برنامه درسی.

طراحی و بازنگری برنامه های درسی در همه دوره ها به صورت متمرکز انجام می شد و رویکرد غالب واحد بودن برنامه های درسی بود. حتی در دوره تحول شعار کمیسیون ملی بازنگری "نصاب واحد- ملت واحد" بود. مدل های متمرکز و هدایت شده از بالا به پایین رواج داشت اما در اواخر دوره تحول تغییراتی تدریجی از درون آغاز شد و به منظور حرکت در جهت نهادینه کردن مشارکت دانشگاه ها در مدیریت آموزش عالی و تمرکززدایی، زمینه مشارکت دانشگاه ها اعم از دولتی و خصوصی در امر برنامه ریزی درسی مساعد گردید.

از اینرو می توان گفت که عوامل اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی در دوره های مختلف در برنامه های درسی اثرگذار بوده است. ساختار متمرکز، بازنگری غیرتخصصی، پاسخگو نبودن تغییرات برنامه درسی به چالش ها، تعدد زبان آموزش، مداخلات نظام های سیاسی، اعمال سیاست های تبعیض آمیز در توسعه، کمبود هیأت علمی و متخصص برنامه درسی، استفاده از مشاورین

خارجی، تقلید و کاپی برداری بدون در نظر داشت شرایط محیطی و فرهنگ کشوری، در برنامه های درسی تأثیر گذار بود و برنامه های درسی در این دوره ها اثربخشی چندانی در متحول کردن جامعه نداشته است.

پیشنهاد ها

پیشنهاد های حاصل از یافته های پژوهش در دو بخش، کاربردی و پژوهشی ارائه شده است:

الف) پیشنهاد های کاربردی

- متخصص برنامه درسی باید به گونه هدف مند در مقاطع کارشناسی، ارشد و دکتری تربیت شوند.
- متخصصین برنامه درسی و آموزش عالی در پژوهش های مرتبط مشارکت معناداری داشته باشند.
- جهت دسترسی به منابع تاریخی برنامه ریزی درسی، اسناد و مدارک شناسایی و آرشیو گردد.
- استقلال دانشگاه ها در امر برنامه ریزی درسی و یا بامحوریت مؤسسات آموزش عالی به رسمیت شناخته شود.
- با در نظر داشت تجربه گذشته، مداخلات نظام های سیاسی در امور برنامه ریزی درسی آموزش عالی قطع گردد و برنامه های درسی دور از سیاست طراحی و تدوین گردد.
- "انجمن مطالعات برنامه درسی" در سطح آموزش عالی ایجاد گردد.

ب) پیشنهاد برای پژوهش های بعدی

- اجرای پژوهشی تاریخی به منظور آسیب شناسی فرایند برنامه ریزی درسی در نظام آموزش عالی
- واکاوی محاسن و معایب نظام برنامه ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز در دوره های تاریخی.
- اجرای پژوهش به منظور نقش هیأت علمی در طراحی برنامه های درسی آموزش عالی افغانستان.

- A look at the achievements of the Ministry of Higher Education in 2020.* (2020). Kabul: Publications of the Ministry of Higher Education. [in Persian]
- Adam, F. (2009). *Curriculum Reform in Higher Education: Humanities Case Study*. Ph.D. Thesis, University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.
- Andishmand, M. A. (2010). *Modern education of Afghanistan 1903-2010*. Kabul: Meiwand Publications. [in Persian]
- Andrade, M. S. (2018). *A responsive higher education curriculum: Change and disruptive innovation*. In *Innovations in Higher Education-Cases on Transforming and Advancing Practice*. Intech Open.
- Babury, Mohammad. Osman. & Hayward, M. Fred. (2014). *Afghanistan Higher Education The Struggle for Quality, Merit, and Transformation*. Planning for Higher Education Journal | V42N2 January–March 2014.
- Baker, Bernadette.(2009). *New Curriculum History*. Published by: Sense Publishers, P.O. Box 21858, 3001 AW Rotterdam, The Netherlands <http://www.sensepublishers.com>
- Constitution of Afghanistan 1382.* (2003). Official Journal. Kabul: Ministry of Justice. No.103. [in Persian]
- Couch, Daniel. (2018): *The policy reassembly of Afghanistan's higher education system*. Globalization, Societies, and Education, DOI: 10.1080/14767724.2018.152370.
- Daulatabadi, B. A.. (2003). *The Identity Letter of Afghanistan*. Tehran: Printing and Publishing Organization of the Ministry of Culture and Islamic Guidance. [in Persian]
- Department of Development of Scientific Programs. (2017). *Policy for revision and development of academic curriculum*. Kabul: Department of Development of Scientific Programs of the Ministry of Higher Education. [in Persian]
- Farhang, M. S. (2004). *Afghanistan in the last five centuries*. Tehran: Javidan Publications. [in Persian]
- Fathi Vajargah, K. (2016). *Basic principles and concepts of the curriculum*. Tehran: Elm Ostadan Publications. [in Persian]
- Fazli, Y. Arasteh, H. Zineabadi, H. & Abdollahi, B.(2022). The Gap in Intended Curriculum Content of Master Degree Curriculum in Educational Administration and Existing Problems and Challenges in Iranian Schools' Administration. *Journal of Higher Education Curriculum Studies-Vol.12, No.24,139 -171*. [in Persian]
- Harsha Aturupane, Abdul Hai Sofizada, Mari Shojo, consultants Benoit Millot, John Fielden, Ramani Gunatilaka, and Roshini Ebenezer. (2013). *HIGHER EDUCATION IN AFGHANISTAN: An Emerging Mountainscape*. © 2013 International Bank for Reconstruction and Development /Publisher: The World Bank 1818 H Street NW.Washington DC 20433. Telephone: 202-473-1000. Internet: www.worldbank.org
- Hayward, M. Fred.(2015). *Transforming Higher Education in Afghanistan: Success Amidst Ongoing Struggles*. Society for College and University Planning. www.scup.org © 2015 by the Society for College and University Planning All rights reserved. Published 2015.ISBN 978-1-937724-51-1
- Hicks, O. (2007). *Curriculum In Higher Education In Australia Hello?* In *Enhancing Higher Education Theory And Scholar Ship*, Proceeding of The Goth Herdsa Annual Conference.
- Ibrahimi. N. (2014). *Bureaucratic Policies and Patronage Politics Prospects and Challenges of Private Higher Education in Afghanistan*: Afghanistan Analysts Network. Afghanistan Watch.
- Johnson B, Christensen L. (2012). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. SAGE Publication, 625 p
- Kamgar, J. R. (2008). *History of Afghan education*. Kabul: Meiwand Publications. [in Persian]
- Kiaee Jamali, S, M. Mosapour, N. Fathi Vajagah, K. & Khorasani, A.(2018). *The Evolution of Curriculum in Iran's Higher Education System*. New Thoughts on Education Vol. 14, No. 2. [in Persian]

- Kiaee Jamali, S. M.(2018).*Study of The evolution of curriculum in Iran's higher education system*. Ph.D. Thesis of Shahid Beheshti University. [in Persian]
- Lowton, D. (1993). *Curriculum Studies and Educational Planning*. London: Hodder and Stoughton, P.30.
- Ministry of Higher Education of the Islamic Republic of Afghanistan.(2016) *National Strategic Plan for Higher Education 2016-2020*. Kabul: Publications Department of the Ministry of Higher Education. [in Persian]
- Mosapour, Nematullah. (2008). *Curriculum planning in contemporary Iran*. *Education*, 96(24), 83-124. [in Persian]
- Mussawy, Sayed Ahmad Javid and Rossman, Gretchen B (2020) "*Faculty Members' Perceptions of Quality Assurance and Accreditation in Afghanistan*," Higher Learning Research Communications: Vol. 8, Article 4. DOI: 10.18870/hlrc.v7i2.402. Available at: <https://scholarworks.waldenu.edu/hlrc/vol8/iss2/4>.
- National Commission of Education Curriculum (2021). *Guidelines for revision and development of academic curriculum*. Kabul: Department of Development of Scientific Programs of the Ministry of Higher Education. [in Persian]
- Norouz zadeh, R. & Fathi Vajargah, K. (2008). *An introduction to university curriculum planning*. First Edition. Tehran: Higher Education Research and Planning Institute Publications. [in Persian]
- Romanowski, M. H., McCarthy, T., & Mitchell, T. L.(2007). *Rebuilding Afghanistan's Higher Educational System: Observations from Kabul*. *International Journal of Education Policy and Leadership* 2(3).Retrieved [DATE] from <http://www.ijep.org>.
- Saadat Talab, Ayat. (2021). Effective Strategies in Curriculum Change in Higher Education Institutes (A Qualitative Study).*Journal of Higher Education Curriculum Studies* -Vol.11, No.22.165 -186. [in Persian]
- Sabar, N. (1997).*Curriculum Development Centers*. International Encyclopedia of Education.
- Salimi, Ladan. Keshtiaray, Narges. & Fathi Vajargah, K. (2014). *The Evolution and Reform of Higher Education Curriculum in Iran after the Islamic Revolution*. *Journal of Higher Education Curriculum Studies* Vol.5, No.9, 52-73. [in Persian]
- Samady, Saif R.(2013).*Changing profile of education in Afghanistan*. URN: urn:nbn: de:0111-opus-77980
- Samady, Saif. R. (2001). *Education and Afghan Society in the Twentieth Century*. UNESCO 2001. Printed in France.
- Shakir, Shakir Ullah.(2012). *Institutional Autonomy and Academic Freedom in the Afghan Public Higher Education Institutes: From 2002 to 2012*.
- Stark, J.(1997).*Program and Level Curriculum Development*. *Research in Higher Education*, Vol,38, NO,1.
- Trohler, Danial. (2019).*Curriculum History*. The University of Vienna. Publication at: <https://www.researchgate.net/publication/331431516>
- Vajari, T. D. Sorkhabi, M. Y. Arefi, M. & Fardanesh, H. (2011). Conceptualization of curriculum development models in higher education. *Journal of Research in Curriculum Planning* - Vol 8. No 30. [in Persian]
- Wolayat Tabasum, Niroo. & Chris R. Glass (2021): *Illusions of improvement: aspirations and realities of quality assurance and accreditation policy in Afghanistan higher education*, *Higher Education Research & Development*, DOI: 10.1080/07294360.2020.1867514.