

بررسی و مقایسه سند برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی ایران با زیرنظام برنامه درسی در مبانی نظری تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی

نادر سلسبیلی^۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۵/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۲/۲۸

چکیده

در این پژوهش کوشش بر آن بوده است تا بررسی و تحلیل نقادانه برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی ایران با توجه به ملاک‌های برگرفته از زیرنظام برنامه درسی در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، به منظور شناخت تفاوت‌ها، انحراف‌ها و کاستی‌های سند برنامه درسی ملی تدوین شده انجام پذیرد و توصیه‌هایی جهت بازنگری و برطرف کردن ضعف‌ها و کاستی‌های آن ارائه شود. رویکرد پژوهش عمدتاً کیفی و از نوع استنتاج قیاسی مبتنی بر تحلیل اسنادی در قالب پژوهش ارزشیابی است. بررسی، تحلیل و مقایسه‌های انجام شده در مورد برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی ایران با توجه به ملاک‌های مورد نظر پژوهش در قالب شش مؤلفه تشکیل دهنده: ۱- هدف‌ها و دیگر عناصر اصلی برنامه درسی، ۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامه درسی ملی، ۳- الزامات قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش، ۴- ویژگی‌های ساختاری و اجرایی، ۵- توجه به برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه، و ۶- توجه به حوزه دیدگاه‌های برنامه درسی، به قصد مقایسه و ارزیابی برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی انجام گرفته است. به اختصار، یافته‌ها نشان می‌دهد در سند برنامه درسی ملی تدوین شده برداشتی تا حدود زیادی آرمان‌گرایانه‌تر با ویژگی‌های گسترده تجویزی با حضور قوی یک استیلای عقیدتی (مذهبی شیعی، تمرکزگرا در جهت تحقق حکومت عدل جهانی) و نظام آموزشی با تأکید بر سازوکار نظم‌دهنده دینی، بخصوص در بخش «چشم‌انداز» دیده می‌شود. ایجاد بستر مناسب برای پژوهشگری معلم و مدرسه، پرهیز از رویکردهای خطی و تجویزی، و

۱. دانشیار، عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران، ایران،

ایمیل: nadersalsabili@gmail.com

بازآفرینی فرهنگ مدرسه در سند برنامه درسی ملی چندان مورد توجه نیست و سند برنامه درسی ملی تدوین شده نقش مستقلی برای مدرسه در برنامه‌ریزی درسی، ایجاد رقابت سازنده در تهیه برنامه درسی تحصیلی (مدرسه‌ای) یا نوآوری در روندهای آموزشی با توجه به مقتضیات مدرسه و محیط آموزشی چندان قائل نمی‌شود.

واژگان کلیدی: سند برنامه درسی ملی، الگوی زیرنظام برنامه درسی، مبانی نظری تحول بنیادین، برداشت از برنامه درسی ملی.

مقدمه

در سال‌های آغازین دهه هشتاد شمسی، اصلاح نظام آموزش و پرورش ایران پس از حداقل دو بار حرکت‌های اصلاحی نظام آموزش و پرورش در دهه‌های شصت و هفتاد که منجر به تغییرات قابل توجهی در محتوای کتاب‌ها و برنامه‌های درسی شده بود و حتی دو دهه قبل در اثر یک مساعی بزرگ در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی با همکاری حوزه و دانشگاه، کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۳۶۷ منتشر شده بود، مجدداً آغاز شد. پس از مدتی در اواخر دوران دولت اصلاحات، تدوین سند ملی آموزش و پرورش در دستور کار قرار گرفت. سپس به دنبال آن، کار مطالعاتی تدوین سند ملی آموزش و پرورش از سال ۱۳۸۳ تا ۱۳۸۷ اجرایی شد که منجر به تولید منابع گسترده‌ای در فصول مختلف به عنوان سند ملی آموزش و پرورش شد، اما به تصویب نهایی در شورای عالی آموزش و پرورش و شورای انقلاب فرهنگی نرسید. در کنار آن با تغییر وزیر آموزش و پرورش و تغییراتی که در وزارت رخ داد کوشش دیگری و با جهت‌گیری سیاسی اصول‌گرایانه مذهبی و با تکیه بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی برای تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی کشور)، آغاز شد و در آذرماه ۱۳۸۸ مجموعه تدوین شده اولیه تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسید و پس از بررسی و تصویب در شورای عالی انقلاب فرهنگی بین آذرماه ۱۳۸۹ تا شهریور ۱۳۹۰، در آذرماه ۱۳۹۰ تحت عنوان مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی

عمومی جمهوری اسلامی ایران شامل سه بخش فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران و رهنامه نظام تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران در ۴۵۰ صفحه چاپ و منتشر گردید. در بخش سوم مبانی نظری تحول بنیادین یعنی رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران الگوهای نظری زیرنظام‌های اصلی مطرح شده است که «الگوی زیرنظام برنامه درسی» یکی از زیرنظام‌های اصلی در این بخش است و در ۱۴ صفحه در این سند تبیین شده است.

اما کار تدوین و تولید سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران در اسفندماه ۱۳۸۴، در کوششی موازی با تدوین سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی که از همان سال‌ها زمینه تدوینش فراهم شده بود، با تشکیل دبیرخانه آغاز شد. با تصویب تشکیل کمیسیون راهبری تولید و تدوین برنامه درسی ملی در هفتصد و چهل و پنجمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش در ۱۳۸۶/۲/۴ و ابلاغ آن با تأیید رئیس جمهوری به عنوان رئیس شورای عالی آموزش و پرورش در اواخر خرداد ۱۳۸۶، تولید برنامه درسی ملی وارد فازی جدید از تدوین و تشکیل کمیته‌های هفتگانه تخصصی شد و نخستین نگاشت برنامه درسی ملی در بهمن ماه ۱۳۸۷ تدوین و برای اعتباربخشی در اختیار مقامات استانی و کارشناسان حوزه‌های ستادی و استان‌ها قرار داده شد. دومین نگاشت سند در ۲۵ اسفند ۱۳۸۷ و چهارمین نگاشت سند برنامه درسی ملی در بهمن ماه ۱۳۸۹ و پنجمین نگاشت برنامه درسی ملی که نتیجه آخرین اصلاحات کارگروه تلفیق بر اساس نتایج اعتبارسنجی، اسناد مصوب بالادستی تا دی‌ماه سال ۱۳۹۰ است، در بهمن‌ماه ۱۳۹۰ برای عرضه به شورای عالی آموزش و پرورش و سایر مراجع ذیصلاح آماده شد و سیر بررسی و سپس تصویب را در شورای مذکور در پانزده جلسه طی کرد. سرانجام مجموعه‌ای خلاصه شده از نگاشت پنجم برنامه درسی ملی به عنوان مصوبه برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران در پایان اسفندماه ۱۳۹۱ پس از تأیید و تصویب شورای عالی آموزش و پرورش جمعاً در ۶۸ صفحه منتشر شد.

حال با عنایت به اینکه سند برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی (۱۳۹۱:۳) به عنوان یکی از زیرنظام‌های اصلی سند تحول بنیادین و به منزله نقشه جامع یادگیری در نظر گرفته شده، که زمینه ایجاد تحول همه‌جانبه، گسترده و عمیق در مفاهیم و محتوای آموزشی را فراهم می‌آورد، هدف این مطالعه بررسی و مقایسه سند برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی ایران با الگوی زیرنظام برنامه درسی (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۲ تا ۳۸۵) در سند مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی است تا در این میان مشخص گردد سند برنامه درسی ملی تدوین شده در مقایسه با الگوی زیرنظام برنامه درسی در سند مبانی نظری تحول بنیادین تربیت رسمی عمومی که به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسیده است، تا چه حد مطابق و هماهنگ می‌باشد. اگر تفاوت‌ها و اختلافات عمیقی وجود دارد آن تفاوت‌ها چیستند و چه راهکارهایی برای برطرف کردن این اختلافات می‌تواند پیشنهاد شود. لذا سؤالات این مطالعه به شرح زیر بوده‌اند:

- ۱- ویژگی‌های حاصل از بررسی زیرنظام برنامه درسی در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، در قالب ملاک‌های شش‌گانه^۱ در نظر گرفته شده برای بررسی و مقایسه، چیستند؟
- ۲- بررسی و مقایسه محتوای سند برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی با توجه به ویژگی‌های بدست آمده از بررسی زیرنظام برنامه درسی مبانی نظری تحول بنیادین، به تفکیک ملاک‌های شش‌گانه در نظر گرفته شده برای بررسی و مقایسه، چه وضعیتی را نشان می‌دهد؟
- ۳- توصیه‌های حاصل از بررسی و مقایسه محتوای برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی با زیرنظام برنامه درسی در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، چیستند؟

۱. ملاک‌های شش‌گانه در ذیل روش مطالعه آورده شده است.

روش

این پژوهش از نظر ماهوی و هدف در گروه «پژوهش ارزشیابی» قرار می‌گیرد و پژوهش با ماهیت ارزشیابی یکی از کاربردهای مهم پژوهش به‌خصوص در آموزش و پرورش است. ارزشیابی آموزشی، فرایند قضاوت درباره شایستگی، ارزش یا سودمندی برنامه‌های آموزشی است (گال و دیگران، ترجمه نصر و دیگران، ۱۳۸۶: ۱۱۹۰). پژوهش از نظر نوع، نیز «کاربردی» محسوب می‌گردد زیرا نتایج آن برای بازنگری در سند برنامه درسی ملی بکار می‌آید. این پژوهش با توجه به ماهیت ارزشیابانه‌اش تأکید بر رویکرد کیفی و تعاملی دارد و این گونه پژوهش‌های ارزشیابی، پشتوانه سیاست‌ها و عملکردهای آموزشی هستند (فقیهی قزوینی، ۱۳۷۸). معمولاً ارزشیابی برنامه درسی به خاطر داشتن ماهیتی کلی و جامع، رویکردهای فلسفی و روش‌شناختی متعددی را دربرمی‌گیرد که آن‌ها دامنه وسیعی از کاملاً کمی تا کاملاً کیفی را شامل می‌شوند (شورت^۱)، ترجمه مهرمحمدی و دیگران، ۱۳۸۷: ۳۳۴). در این پژوهش، از آنجا که در بخش عمده‌ای از پژوهش، تحلیل، تطبیق و مقایسه به قصد ایجاد زمینه برای تصمیم‌گیری می‌خواهد صورت گیرد، رویکرد پژوهش به‌طور کلی کیفی بوده و از نوع استنتاج قیاسی مبتنی بر تحلیل اسنادی در قالب پژوهش ارزشیابی است که با توجه به ملاک‌های شش‌گانه مورد نظر پژوهش که در ادامه معرفی می‌شوند، صورت می‌گیرد.

ملاک‌های شش‌گانه بررسی و مقایسه: در این پژوهش، ملاک‌های مقایسه و ارزیابی همان ویژگی‌هایی هستند که در ارتباط با اجزا و عناصر اصلی تشکیل‌دهنده برنامه درسی ملی در شکل مقولات مفهومی قابل تطبیق و ارزیابی در مؤلفه‌های شش‌گانه: ۱- هدف‌ها و دیگر عناصر اصلی برنامه درسی، ۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامه درسی ملی، ۳- الزامات قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش، ۴- ویژگی‌های ساختاری و اجرایی، ۵- توجه به برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه، ۶- توجه به حوزه دیدگاه‌های برنامه درسی، در اثر مطالعه در زیرنظام برنامه درسی در سند مربوط به مبانی

نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، مشخص می‌شوند و مبنای مقایسه و ارزیابی برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی قرار می‌گیرند. منابع مورد تحلیل و مقایسه:

- 0 سند برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱) و نگاشت‌های مختلف آن (بهمن ۱۳۸۹ و ۱۳۹۰)،
- 0 سند مربوط به مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (آذرماه ۱۳۹۰)،
- 0 سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (آذرماه ۱۳۹۰، سند مشهد مقدس).

یافته‌ها

در پاسخ به سؤال اول پژوهش مبنی بر اینکه «ویژگی‌های حاصل از بررسی زیرنظام برنامه درسی در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، در قالب ملاک‌های شش‌گانه در نظر گرفته شده برای بررسی و مقایسه، چیستند؟»، بررسی محتوای الگوی نظری زیرنظام برنامه درسی در سند مذکور (آذر ۱۳۹۰، ۳۷۲-۳۸۵) و در قالب مؤلفه‌های شش‌گانه بررسی و مقایسه، ویژگی‌هایی به شرح موارد زیر را نشان می‌دهد که در جدول زیر و با ذکر دقیق صفحات مربوط در الگوی نظری زیرنظام برنامه درسی خلاصه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌ها در الگوی نظری زیرنظام برنامه درسی در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی

ملاک‌ها: مؤلفه‌های شش‌گانه	نتایج: ویژگی‌های بدست آمده
۱- هدف‌ها و دیگر عناصر اصلی برنامه درسی	- از مهمترین هدف‌های برنامه درسی، تدارک فرصت‌های تربیتی متنوعی که در آن امکان درک و اصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی برای تمامی متربیان فراهم شود، است (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۶).
	- برنامه درسی تجویزی یا الزامی باید با استفاده از رویکرد حل مسئله یا قالب حل مسئله در تدوین هدف‌ها، از انعطاف برخوردار شده و فرصت‌های تربیتی از عمق و غنای بیشتری

برخوردار شود (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۶).

- زیرنظام برنامه درسی شامل ابعاد چهارگانه طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی است، که در یک بافت منسجم و یک پارچه هم‌سو و هم‌آهنگ با غایت و اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی سامان‌دهی می‌شود (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۳).

- از نظر رویکرد به برنامه درسی و ویژگی عناصر اصلی برنامه درسی: جهت‌گیری کلان این زی نظام با توجه به قلمرو آن «موقعیت‌محوری» و «یکپارچه‌نگری» است (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۴). منظور از موقعیت‌محوری، هم‌سویی با هدف کلی تربیت رسمی و عمومی، در تمام تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی و آموزش «موقعیت» [یادگیری، تربیتی] در کانون توجه قرار می‌گیرد (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۴).

منظور از یکپارچه‌نگری، هم‌سو با اصول آزادی، وحدت‌گرایی و همه‌جانبه‌نگری در فلسفه تربیت رسمی و عمومی، بدین معناست که مفاهیم اساسی مانند «برنامه و فوق برنامه»، «تمرکز و عدم تمرکز»، و ... لازم و ملزوم و مکمل یکدیگر تلقی شده و زیرنظام برنامه درسی باید در جهت وحدت بخشیدن به آن‌ها حرکت نماید (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۴).

- سازماندهی محتوای برنامه درسی با اتکا به رویکرد تلفیقی و مسئله‌محور و تأکید بر مفاهیم، مهارت‌ها و ایده‌های اساسی در هر یک از ساحت‌های تربیت است، تا فرصت تجربیات دست اول برای کسب شایستگی‌ها را برای متربیان [دانش‌آموزان] از طریق درک و اصلاح موقعیت‌ها و بر اساس نظام معیار اسلامی، فراهم کند (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۶).

- تعریف و برداشت از برنامه درسی چنین است: «برنامه درسی به مجموعه فرصت‌های تربیتی نظام‌مند و طرح‌ریزی شده (از سطح ملی، منطقه‌ای و محلی تا مدرسه و کلاس درس با طیف مخاطبان بسیار گسترده و فراگیر تا بسیار محدود) و نتایج مترتب بر آن‌ها اطلاق می‌شود که متربیان برای کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی در معرض آن‌ها قرار می‌گیرند تا با تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش مرتبه قابل قبولی از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد را به دست آورند» (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۲).

۲- برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامه درسی ملی

- برای تدارک فرصت‌های تربیتی اتکاء به رویکرد رفتاری یا قالب رفتاری در تدوین اهداف برنامه درسی تجویزی باید به حداقل ممکن تنزل یابد تا دست یابی به هویت مشترک (انسانی، اسلامی ایرانی) و تداوم آن در ابعاد / ساحت‌های مختلف امکان پذیر گردد (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۶).

- در طراحی برنامه درسی از حیث جهت‌گیری کلان زمانی یا تعیین «محیط زمانی»، «حال‌گرایی» (معنا بخشیدن به فرایند تربیت و تجربیات تربیتی برای متربیان در حال یا در

۳- الزامات قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط

ملاک‌ها: مؤلفه‌های	نتایج: ویژگی‌های بدست آمده
شش گانه	
پذیرش	حال زیستن) و «آینده‌گرایی» (معنا بخشیدن به فرایند تربیت و تجربیات تربیتی برای متریان در آینده یا برای آینده زیستن) باید توأمان در کانون توجه باشد. حال‌گرایی منهای آینده‌گرایی و آینده‌گرایی منهای حال‌گرایی هر دو فاقد وجاهت تربیتی است (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۶).
	- ضروری است متناسب با نقش ارکان و عوامل سهم و مؤثر در سطوح مختلف، و به تناسب به «آزادسازی» معقول به عنوان یک اصل مبنائی نگریسته شود. (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۷). - به برنامه‌ریزی درسی باید به مثابه یک فرایند پژوهشی (پژوهش از نوع عمل فکورانه) که دارای اهمیت ویژه‌ای است و منجر به ابداع یک محصول فرهنگی-تربیتی می‌شود نگریسته شود (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۹). - بازآفرینی فرهنگ مدرسه صالح به عنوان مقصد نهایی باید در صدر اقدامات قرار گیرد و طراحی و تدوین برنامه درسی مطلوب نباید شرط لازم و کافی برای تحقق تغییرات یا اجرای آن در محیط‌های مختلف دانسته شود (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۹). - در تغییر با منشاء بیرونی، انتظار اجرای وفادارانه (منفعلا نه) باید جای خود را به رویکرد «انطباق متقابل» داده و در فرایند اجرا به مربی به منزله «کارگزار/مجری فکور» نگریسته شود. [یعنی مبتنی بر اصول عدالت تربیتی؛ تنوع و تکثر؛ مشارکت مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی] (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۹).
۴- ویژگی‌های	- ساختار کلان برنامه درسی ضمن برخورداری از بخش تجویزی یا الزامی (تک‌وضعیتی و تعیین تکلیف شده به شکل پیشینی)، از بخش نیمه‌تجویزی یا انتخابی (چندوضعیتی) و غیر تجویزی یا اختیاری (بی‌وضعیتی یا باز) نیز برخوردار خواهد بود (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۵).
ساختاری و اجرایی	- شش سطح آزادسازی (که با بخش‌های سه گانه برنامه درسی هماهنگ است) باید به‌طور هم‌زمان در نظام برنامه‌ریزی درسی بکار گرفته شده و به درستی مدیریت شود. سیاست آزادسازی در این سطوح، سیاست واحد و اجرای آن در مناطق و مدارس ثابت یا متغیر است (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۸).
	- اجرای برنامه درسی (جدید) با نگاه کل‌نگرانه یا بوم‌شناختی و با توجه به تأثیرات آن بر رویه‌های جاری، اندیشه‌ها و انگاره‌های رایج در درون و برون مدرسه باید در کانون توجه باشد (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۹). - در برنامه درسی مرحله دوم دوره متوسطه باید «گرایش تخصصی نرم» را تعریف و تعبیه نمود و از شکل‌گیری «افتراق کامل برنامه‌ای» یا ایجاد شاخه‌های تخصصی مجزا به‌صورت از پیش طراحی شده جلوگیری کرد و توجه به هویت ویژه متریان و نیازهای جامعه را در اولویت قرار دهد، به گونه‌ای که آنان آماده ورود به زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی

ملاک‌ها: مؤلفه‌های شش‌گانه	نتایج: ویژگی‌های بدست آمده
۵- توجه به برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و روندهای نوآورانه	شوند (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۷). - تغییرات برنامه درسی باید در قالب یک طرح کلان پردازش شده و در یک فرایند مرحله‌ای و گام به گام به اجرا گذاشته شود (خرد در عین کلان) (آذر ۱۳۹۰: ۳۸۰). - توجه به درجاتی از تمرکززدایی در نظام برنامه درسی و آموزش: - «تمرکز زدائی از برنامه‌های درسی باید زمینه رقابت سازنده در جهت افزایش کیفیت و کارآئی نظام تربیت رسمی و عمومی را در چارچوب نظام معیار اسلامی فراهم سازد.» (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۹). - «زیرنظام برنامه درسی مأموریت‌های زیر را در نظام تربیت رسمی و عمومی بر عهده دارد: (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۳). زمینه‌سازی برای اتخاذ تصمیمات مناسب در خصوص ابعاد مختلف برنامه درسی در سطوح ملی تا محلی. استقرار ساز و کارهای مناسب طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی از برنامه‌های درسی در سطوح ملی تا محلی. مشارکت فعال در تصمیم‌سازی‌های مرتبط با سایر زیرنظام‌ها به دلیل تأثیرگذاری مستقیم آن‌ها بر کیفیت اجرا و بهسازی برنامه درسی در سطوح ملی تا محلی.» (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۴). - نیازسنجی، متناسب با کثرت و تنوع پذیرفته شده در خاستگاه تصمیم‌گیری (آزادسازی)، به صورت چندلایه‌ای (چندمرحله‌ای) ادراک شده و از انحصار تشکیلات مرکزی خارج شود (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۶).
	- جهت‌گیری دیدگاهی برنامه درسی: - بر جهت‌دهی تمامی عناصر برنامه درسی در راستای تکوین و تعالی هویت مترپیان برای دستیابی به مراتبی از حیات طیبیه تأکید است. اتخاذ این رویکرد اصلی [دیدگاه برنامه درسی] از جمله دلالت‌های زیر را داراست: (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۴). تأکید بر مضامین فرارشته‌ای، تأکید بر کارکردهای ثانوی و فرابراهنامه درسی، تأکید بر انعطاف در عین ثبات، همه‌جانبه‌نگری، توجه به ابعاد، لایه‌ها و انواع هویت. (آذر ۱۳۹۰: ۳۷۴). - دیگر ویژگی‌های دیدگاهی: - از نگاه تک‌ساحتی به ماهیت تدریس باید پرهیز نموده و نسبت به صبغه هنری (زیباشناختی) آن علاوه بر صبغه علمی و فنی توجه خاص مبذول داشت. (ایده معلم به‌عنوان کارگزار فکور) (اصل ۳) (آذر ۱۳۹۰: ۳۸۰). - به کسب شایستگی‌ها باید به عنوان فرایند دستیابی به معنا نگریست که در آن مترپی

ملاک‌ها: مؤلفه‌های

نتایج: ویژگی‌های بدست آمده

شش گانه

عاملیت داشته و مربی راهنماست (اصل ۳) (آذر ۱۳۹۰: ۳۸۰).

-در فرایند کسب شایستگی‌ها لازم است پرسشگری متریان، مورد تاکید و تشویق قرار

گیرد(اصل ۴) (آذر ۱۳۹۰: ۳۸۰).

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش مبنی بر اینکه «بررسی و مقایسه محتوای برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی با توجه به ویژگی‌های بدست آمده از بررسی زیرنظام برنامه درسی سند مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، به تفکیک ملاک‌های شش گانه در نظر گرفته شده برای بررسی و مقایسه، چه وضعیتی را نشان می‌دهد؟» نتایج تحلیل و مقایسه محتوای سند برنامه درسی ملی تدوین شده با در نظر گرفتن ویژگی‌های بدست آمده، که در جدول فوق و در قالب مؤلفه‌های شش گانه عرضه گردید، به شرح زیر می‌باشد:

۱- تحلیل و ارزیابی با توجه به ویژگی‌ها و ملاک‌های مربوط به هدف‌ها و دیگر عناصر اصلی برنامه درسی. بررسی ویژگی‌های بدست آمده در مؤلفه «هدف‌ها و دیگر عناصر اصلی برنامه درسی» در الگوی زیرنظام برنامه درسی سند مبانی نظری تحول بنیادین، که در جدول فوق ارائه گردید به‌طور خلاصه نشان داد که: تدارک فرصت‌های تربیتی متنوعی که در آن امکان درک و اصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی برای تمامی متریان فراهم شود مورد تأکید است، و از رویکرد حل مسئله یا قالب حل مسئله در تدوین هدف‌ها استفاده صورت پذیرد. جهت‌گیری کلان این زیرنظام با توجه به قلمرو آن «موقعیت‌محوری» و «یکپارچه‌نگری» است. اینکه زیرنظام برنامه درسی شامل ابعاد چهارگانه طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی است و در یک بافت منسجم و یک‌پارچه هم‌سو و هم‌آهنگ با غایت و اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی سامان‌دهی می‌شود. سازماندهی محتوای برنامه درسی با اتکا به رویکرد تلفیقی و مسئله‌محور و تأکید بر مفاهیم، مهارت‌ها و ایده‌های اساسی در هر یک از ساحت‌های تربیت است تا فرصت تجربیات دست اول برای کسب شایستگی‌ها را برای متریان

[دانش‌آموزان] از طریق درک و اصلاح موقعیت‌ها و بر اساس نظام معیار اسلامی، فراهم کند.

در ارتباط با عنصر هدف که مهمترین عنصر برنامه درسی است به عنوان الگوی هدف‌گذاری در سند برنامه درسی ملی چنین ذکر شده: «در هدف‌گذاری برنامه‌های درسی و تربیتی، شکوفایی فطرت و دستیابی به شئون مختلف حیات طیبیه، جامعیت، یکپارچگی و توجه متوازن به ساحت‌های شش‌گانه^۱ تعلیم و تربیت مبنا قرار گرفته است» (۱۳۹۱:۱۵). هدف کلی برنامه‌های درسی و تربیتی [برنامه درسی قصد شده] نیز «تربیت یکپارچه عقلی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی دانش‌آموزان به گونه‌ای که بتوانند موقعیت خود را نسبت به خود، خدا، دیگر انسان‌ها و نظام خلقت به درستی درک و توانایی اصلاح مستمر موقعیت فردی و اجتماعی خویش را کسب نمایند» (۱۳۹۱:۱۶) ذکر شده است. این هدف کلی در قالب دستیابی به شایستگی‌های پنج‌گانه با توجه به پنج عنصر: تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق و چهار عرصه ارتباط دانش‌آموز با خود، خدا، خلق و خلقت به صورت به هم پیوسته و با محوریت ارتباط با خدا تبیین و تبدیل به تفصیلی از هدف کلی برنامه درسی و تربیتی و مجموعه‌ای از هدف‌های جزئی شده است (۱۳۹۱: ۱۶-۱۹). بحث و نکته مهم اینجا است که بخش عمده این شایستگی‌های پنج‌گانه تعقلی، ایمانی، علمی، عملی، اخلاقی ذکر شده در سند که انبوه تعداد آن‌ها (۳۳ شایستگی پایه) و تحقق آنها با توجه به بسیار ایده‌آلی، آرمانی و تجویزی بودن آن‌ها نیز قابل تأمل است، کاملاً جنبه اعتقادی، دین‌مدارانه و آسمانی داشته، به‌طور عمده در ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی قرار می‌گیرند. مبتنی بر ایجاد شایستگی‌هایی در دانش‌آموز برای پایبندی سفت و محکم مذهبی هستند و ساحت‌های دیگر چندان محلی از اعراب ندارند. چنان‌که دو شایستگی از چهار شایستگی مربوط به «تعقل»، «تدبّر در صفات، افعال و آیات خداوند متعال به عنوان خالق هستی و تدبّر در نظام خلقت و شگفتی‌های آن» شایستگی‌هایی

۱. ساحت‌های تعلیم و تربیت بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، عبارتند از: اعتقادی، عبادی و اخلاقی؛ اجتماعی و سیاسی؛ زیستی و بدنی؛ زیباشناختی و هنری؛ اقتصادی و حرفه‌ای و علمی و فناوری.

آرمانی، تجویز شده و کاملاً درونی هستند. در این راستا این نکته در مورد پداگوژی که در اثر گوتیه^۱ و تاردیف^۲ ترجمه مشایخ (۱۳۹۲:۴۶۷) مطرح شده قابل توجه است که «روش پداگوژیک نمی‌تواند آینه نظم آسمانی ماوراءالطبیعه باشد». در دوره‌ها و پایه‌های مختلف حد و حدود انتظار کسب چنین شایستگی‌هایی با توجه به رشد شناختی و عقلانی دانش‌آموز و تحقق آن برای دانش‌آموز در اثر آموزش‌های برنامه درسی رسمی مدرسه‌ای که با توجه به زمان در نظر گرفته شده تحصیلی هفتگی فضای تربیتی و دوره زمانی محدودی هستند و بخش محدودی از عمر دانش‌آموز را به خود اختصاص می‌دهد، در هاله‌ای از ابهام است. قابل توجه است که در سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱:۱۵) و نگاشت پنجم برنامه درسی ملی (۱۳۹۰:۳۴) ایمان مبتنی بر تعقل نیز مثل تعقل جنبه «محوری» در میان این عناصر پنج‌گانه دارد. در شایستگی «ایمان»، هر شش شایستگی مطرح شده که انتظار است دانش‌آموز کسب کند کاملاً دین‌مدارانه با تأکید بر ایدئولوژی اسلامی به عنوان تنها مکتب جامع و کارآمد برای تحقق حیات طیبه و تا حد زیادی مبتنی بر باورهای مذهبی شیعی چون ایمان به ائمه معصومین علیهم‌السلام و ولایت مطلقه فقیه است (۱۳۹۱:۱۷). درحالی که در برنامه درسی ملی با توجه به جنبه ملی و همگانی آن که تمام ادیان و اقلیت‌ها و قومیت‌ها را دربرمی‌گیرد نگاهی مجموعی و کل‌نگر، مبتنی بر مشترکات ایمانی با توجه به مذاهب و ادیان مختلف موجود در کشور باید داشت. در شایستگی «علمی»، از هفت شایستگی برشمرده شده چهار شایستگی در قالب شناخت الهی و کسب علم با تکیه بر ابعاد اعتقادی و دینی، فرهنگ و تمدن اسلامی و نظام مردم‌سالار دینی تأکید دارد. و به همین ترتیب در شایستگی «عمل» ۳ شایستگی از ۹ شایستگی برشمرده بر عمل به آموزه‌های دینی، سبک زندگی اسلامی و نظایر آن تأکید دارد. در شایستگی «اخلاق» نیز ضمن برشمردن شایستگی‌هایی بسیار متعالی و انسانی، به‌طور کامل برگرفته از مبانی اخلاقی دینی اسلام و آرمان خواهانه هستند ولی تحقق حتی بخشی از آن نیز در دوره تحصیلی مدرسه‌ای محل ابهام است.

1. Clermont Gauthier

2. Maurice Tardif

علاوه بر موارد فوق، بررسی سند برنامه درسی ملی در بخش‌هایی چون «حوزه‌های تربیت و یادگیری»، «اصول حاکم بر انتخاب راهبردهای یاددهی-یادگیری» و «اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» نیز نشان می‌دهد در ارتباط با حوزه‌های تربیت و یادگیری که به جنبه‌های محتوایی برمی‌گردد و اصول حاکم بر راهبردهای یاددهی یادگیری، مبانی و آموزه‌های اسلامی و مذهبی در آموزش بسیار مورد تأکید قرار گرفته است. چنان‌که رعایت نظام معیار اسلامی، درک واقعیت‌های هستی و کشف فعل خداوند، شناخت خلقت الهی با هدف تکریم، درک سنت‌های الهی، شناخت فرهنگ اسلامی، معرفت و ایمان به دین اسلام، انجام تکالیف دینی و الهی در کلام معصومین و نظایر آن به کرات در این بخش‌ها در سند برنامه درسی ملی مطرح شده است (۱۳۹۱: ۲۱-۴۰).

۲- تحلیل و ارزیابی با توجه به ویژگی‌ها و ملاک‌های مرتبط با برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامه درسی ملی. بررسی ویژگی‌های بدست آمده در مؤلفه «برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامه درسی» در الگوی زیرنظام برنامه درسی مبانی نظری تحول بنیادین، که در پاسخ سؤال اول بدست آمد نشان داد که برداشت از برنامه درسی چنین است: «برنامه درسی به مجموعه فرصت‌های تربیتی نظام‌مند و طرح‌ریزی شده (از سطح ملی، منطقه‌ای و محلی تا مدرسه و کلاس درس با طیف مخاطبان بسیار گسترده و فراگیر تا بسیار محدود) و نتایج مترتب بر آن‌ها اطلاق می‌شود که مترتبان برای کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی در معرض آن‌ها قرار می‌گیرند تا با تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش مرتبه قابل قبولی از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد را به دست آورند. برای تدارک فرصت‌های تربیتی اتکاء به رویکرد رفتاری یا قالب رفتاری در تدوین اهداف برنامه درسی تجویزی باید به حداقل ممکن تنزل یابد تا دستیابی به هویت مشترک (انسانی، اسلامی ایرانی) و تداوم آن در ابعاد / ساحت‌های مختلف امکان‌پذیر گردد.»

اما در مقایسه این دو سند موارد زیر قابل توجه است:

۱- بررسی سند برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی در بخش‌هایی چون مبانی فلسفی و علمی؛ چشم‌انداز؛ اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی؛ رویکرد و

جهت‌گیری کلی؛ و همین‌طور نگاشت‌ها و ویژه‌نامه‌های منتشرشده آن مواردی به شرح زیر را نشان می‌دهد که بیان‌کننده برداشت و مفهوم‌سازی از برنامه درسی ملی است. در چشم‌انداز این سند آمده است «برنامه‌های درسی و تربیتی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در راستای فرهنگ و تمدن اسلامی ایرانی، با تکیه بر میراث گران‌بها و ماندگار رسول‌الله (ص) قرآن کریم و عترت(ع) تحقق جامعه عدل مهدوی(عج) و چشم‌انداز نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در افق ۱۴۰۴ با بهره‌گیری از الگویی پیشرفته و بومی زمینه تربیت نسلی موحد، مؤمن و معتقد به معاد و آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت، حقیقت‌جو و خردمند، دانش‌پژوه و علاقمند به علم و آگاهی، عدالت‌خواه و صلح‌جو، ظلم‌ستیز، جهادگر، شجاع و ایثارگر و وطن‌دوست، مهرورز، جمع‌گرا و جهانی‌اندیش، ولایت‌مدار و منتظر و تلاش‌گر در جهت تحقق حکومت عدل جهانی، بااراده و امیدوار، خودباور و دارای عزت نفس، امانت‌دار، دانا و توانا، پاک‌دامن و باحیا، انتخاب‌گر و آزادمنش، متخلق به اخلاق اسلامی، خلاق و کار آفرین، مقتصد و ماهر، سالم و بانشاط، قانون‌مدار و نظم‌پذیر، وفادار به ارزش‌های اسلامی، ملی و انقلابی و آماده ورود به زندگی شایسته فردی، خانوادگی و اجتماعی بر اساس نظام معیار اسلامی را فراهم می‌سازد»(۱۳۹۱:۸).

همان‌طور که دیده می‌شود این چشم‌اندازی بسیار گسترده، آرمانی و آسمانی و در عین حال متفرق است که تحقق آن‌ها در عمل غیرممکن می‌نماید و چنان‌که سلسیلی(۱۳۹۳) مطرح می‌کند مبنای برداشت و مفهوم‌سازی از برنامه درسی به‌طور کامل تجویزی مبتنی بر هژمونی مذهبی از برنامه درسی ملی در طیف برداشت‌هایی از برنامه درسی ملی است که در این حالت برنامه درسی ملی ابلاغ شده در سطوح نازلی از قدرت انتخاب و آزادی عوامل اصلی فرایند آموزش قرار می‌گیرد و جنبه القایی بودن برنامه درسی، محدود شدن قدرت انتخاب و آزادی و آگاهی عناصر اصلی فرایند آموزش، چون معلم و دانش‌آموز را به همراه می‌آورد.

رویکرد و جهت‌گیری کلی برنامه درسی ملی «فطرت‌گرایی توحیدی» ذکر شده است (۱۳۹۱:۱۱، ۱۳۸۹:۳۱ و ۱۳۹۰:۳۲) و همان‌طور که در این اسناد آمده (نگاشت پنجم برنامه

درسی ملی، ۳۳: ۱۳۹۰)، حاکمیت این رویکرد در برنامه درسی ملی به معنای زمینه‌سازی لازم و مناسب جهت شکوفایی فطرت الهی انسان به منظور دستیابی به مراتبی از نفس مطمئنه از طریق درک و استفاده مطلوب از موقعیت در راستای تحقق "حیات طیبه" است. در ویژه‌نامه برنامه درسی ملی (۲۶: ۱۳۸۷) نیز آمده، ارائه یک نمونه عینی از برنامه درسی ملی مبتنی بر فلسفه اسلامی تعلیم و تربیت مورد نظر است. در قسمت اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی نیز در اصول اول، دوم و چهارم که از مهمترین اصول هستند چنین آمده (۹: ۱۳۹۱): «اصل اول- دین‌محوری: تمامی اجزا و عناصر برنامه‌های درسی و تربیتی باید مبتنی بر مبانی توحیدی و اصول و ارزش‌های اسلام ناب محمدی (ص) باشد. این اصل بر سایر اصول نیز حاکم می‌باشد. اصل ۲- تقویت هویت ملی: برنامه‌های درسی و تربیتی باید زمینه تقویت و پایداری هویت ملی را با تأکید بر تعمیق باورها و ارزش‌های اسلامی، فرهنگ و تمدن اسلام و ایران، زبان و ادبیات فارسی، ارزش‌های انقلاب اسلامی، میهن‌دوستی، وحدت و انسجام فرهنگی، استقلال ملی و همبستگی اسلامی فراهم آورد. اصل ۴- اعتبار نقش مرجعیت معلم (مربی): برنامه‌های درسی و تربیتی باید به نقش مرجعیت معلم در هدایت تربیتی برای تقدم تزکیه بر تعلیم، غنی‌سازی محیط تربیتی و یادگیری، فعال‌سازی دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری و تربیت‌پذیری و ترغیب آنان نسبت به یادگیری مستمر توجه نماید. همچنین زمینه ارتقاء صلاحیت‌های اعتقادی، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی معلم را فراهم سازد». وجود این اصول تأییدی است بر تسلط و نفوذ ارزش‌ها و پای‌بندی‌های عقیدتی مذهبی (شیعی) بر کل برنامه‌های درسی و فعالیت‌های تربیتی و تأکید بر یاددهی و مرجعیت معلم به عنوان مهمترین برداشت‌ها و مفاهیم پایه‌ای برنامه درسی ملی تدوین شده و تجویزی بودن برنامه درسی ملی ضمن اینکه تضاد‌هایی نیز بین این اصول دیده می‌شود که از جمله اصل اعتبار و نقش مرجعیت معلم و اصل سوم اعتبار نقش یادگیرنده که دو جهت‌گیری تاحدود زیادی متفاوت در عالم تعلیم و تربیت هستند. قابل توجه است که در بنیان نظری حوزه برنامه درسی و آموزش، تأکید بر یادگیرنده و یادگیری است و نه یاددهنده (معلم) و یاددهی و از مرکز توجه قرار گرفتن "یادگیری" در مرکز نظام تعلیم و تربیت، به عنوان نوعی انقلاب کوپرنیکی یاد می‌شود

(دمپسی^۱، ۱۹۸۷). در نتیجه جمع کردن تمام این اصول در کنار هم جز بلاغت و سخنوری آرمانی چیز دیگری نمی‌تواند باشد.

بدین ترتیب برداشتی تا حدود زیادی آرمان‌گرایانه‌تر با ویژگی‌های گسترده تجویزی در برنامه درسی [ملی] با حضور قوی یک هژمونی عقیدتی (مذهبی‌شیعی، تمرکزگرا در جهت تحقق حکومت عدل جهانی) و نظام آموزشی با تأکید بر سازوکار نظم‌دهنده و انضباطی همراه با استیلا و پابندی دینی مبتنی بر فطرت الهی توحیدی و اینکه این فطرت باید شکوفا شود، به‌خصوص در بخش «چشم‌انداز»؛ در سند برنامه درسی ملی تدوین شده دیده می‌شود.

۲- مفهوم‌سازی و تعریف برنامه درسی در الگوی زیرنظام برنامه درسی سند مبانی نظری تحول بنیادین و همین‌طور سند برنامه درسی ملی، به مقدار زیادی مبهم و مغلق و غیرشفاف هستند. به‌عنوان نمونه مواردی چون: دستیابی به مراتبی از حیات طیبه، درک و اصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی، که این نظام معیار اسلامی با توجه به برداشت‌های متفاوت از اسلام و خطوط اساسی آن و در عین حال تفاوت برداشت‌ها و خطوط سیاسی در مذهب شیعه در زمان حاضر، به مقدار زیادی محل اختلاف و ابهام است.

۳- در تدوین سند برنامه درسی ملی، دستیابی به هویت مشترک انسانی و ایرانی نسبت به تأکید بر هویت اسلامی و تداوم آن در ابعاد و ساحت‌های مختلف، و همین‌طور اینکه برنامه درسی تجویزی باید به حد اقل ممکن تنزل یابد، نسبت به آنچه که در زیرنظام برنامه درسی در مبانی نظری تحول بنیادین آمده بی‌توجه‌تر بوده و در سند برنامه درسی ملی چنین مواردی کم‌رنگ شده است.

۳- تحلیل و ارزیابی با توجه به ویژگی‌ها و ملاک‌های مربوط به الزامات قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش. بررسی ویژگی‌های بدست آمده در مؤلفه «الزامات قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش» در الگوی زیرنظام برنامه درسی سند مبانی نظری تحول

بنیادین که در جدول فوق و در پاسخ سؤال اول ارائه گردید، به طور خلاصه موارد زیر را نشان داد:

- در طراحی برنامه درسی از حیث تعیین «محیط زمانی»، انتظار است «حال‌گرایی» و «آینده‌گرایی» توأمان در کانون توجه باشد. ضروری است متناسب با نقش ارکان و عوامل سهیم و مؤثر در سطوح مختلف، و به تناسب به «آزادسازی» معقول به عنوان یک اصل مبنائی نگریسته شود. - به برنامه‌ریزی درسی باید به مثابه یک فرایند پژوهشی (پژوهش از نوع عمل فکورانه) که دارای اهمیت ویژه‌ای است و منجر به ابداع یک محصول فرهنگی- تربیتی می‌شود نگریسته شود. - بازآفرینی فرهنگ مدرسه صالح به عنوان مقصد نهایی باید در صدر اقدامات قرار گیرد و طراحی و تدوین برنامه درسی مطلوب نباید شرط لازم و کافی برای تحقق تغییرات یا اجرای آن در محیط‌های مختلف دانسته شود. - انتظار اجرای وفادارانه (منفع‌لانه) باید جای خود را به رویکرد «انطباق متقابل» داده و در فرایند اجرا به مربی به منزله «کارگزار/ مجری فکور» نگریسته شود.

ضمن این که بیان این الزامات و زمینه‌سازی‌ها در قالب اصول تا حدودی غیرشفاف و مبهم است از جمله بازآفرینی فرهنگ مدرسه صالح. اما در مجموع، این الزامات و زمینه‌سازی‌ها را در توجه بیشتر به ایجاد بستر مناسب برای پژوهشگری و انعطاف‌پذیری در برنامه‌ریزی درسی، پرهیز از رویکردهای کاملاً تجویزی و خطی در زمینه‌های محتوایی و روشی و به جای آن توجه بیشتر به بافت و فضای مدرسه، تقویت مدرسه و معلم و اقتدار او، فکور بودن، اقدام‌پژوهی و تصمیم‌گیر شدن آن‌ها در برنامه درسی می‌توان خلاصه کرد. حال بررسی و تحلیل اجزاء و عناصر اصلی مرتبط با این الزامات، زمینه‌سازی‌ها و شرایط پذیرش در سند برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی (۱۳۹۱)، نشان می‌دهد: اصولی چون «جامعیت»، «توجه به تفاوت‌ها»، «جلب مشارکت و تعامل»، و «اعتبار نقش یادگیرنده» در میان اصول یازده‌گانه ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی (قصد شده) تا حدودی در راستای الزامات و زمینه‌سازی‌های فوق است. اما در زمینه ایجاد بستر مناسب برای پژوهشگری معلم و مدرسه، پرهیز از رویکردهای خطی و تجویزی، فکور بودن و تصمیم‌گیر شدن این عناصر اصلی (چون معلم و مدرسه) در برنامه‌ریزی درسی و بازآفرینی

فرهنگ مدرسه چندان توجهی دیده نمی‌شود. نکته مهم اینجاست که این اصول نسبت به اصولی چون دین‌محوری، هویت ملی (با تأکید بر هویت اسلامی) و مرجعیت نقش معلم که در جایگاه سه اصل از چهار اصل اول هستند و در مبانی و چشم‌انداز و جای جای سند برنامه درسی ملی بسیار مورد تأکید قرار گرفته‌اند، فرعی‌تر محسوب می‌شوند. نقش و حضور بافت‌ها و زمینه‌های محلی و مدرسه‌ای به خصوص در جوامعی با قومیت‌ها، مذاهب متفاوت و اقلیت‌های گوناگون در برنامه درسی ملی چندان مؤثر و تعیین‌کننده نیست و به صورت حاشیه‌ای اشاره‌هایی به چشم می‌خورد.

۴- تحلیل و ارزیابی با توجه به ویژگی‌ها و ملاک‌های مرتبط با ویژگی‌های ساختاری و اجرایی. بررسی ویژگی‌های بدست آمده در مؤلفه «ویژگی‌های ساختاری و اجرایی» در الگوی زیرنظام برنامه درسی سند مبانی نظری تحول بنیادین که در جدول فوق و در پاسخ سؤال اول ارائه گردید، به طور خلاصه موارد زیر را نشان داد:

- ساختار کلان برنامه درسی از بخش تجویزی یا الزامی (تک‌وضعیتی و تعیین تکلیف شده)، از بخش نیمه‌تجویزی یا انتخابی (چندوضعیتی) و غیرتجویزی یا اختیاری (بی‌وضعیتی یا باز) نیز برخوردار خواهد بود. - اجرایی برنامه درسی (جدید) با نگاه کل‌نگرانه یا بوم‌شناختی و با توجه به تأثیرات آن بر رویه‌ها، اندیشه‌ها و انگاره‌های رایج در درون و برون مدرسه باید در کانون توجه باشد. - در برنامه درسی مرحله دوم دوره متوسطه باید از ایجاد شاخه‌های تخصصی مجزا به صورت از پیش طراحی شده جلوگیری کرد و توجه به هویت ویژه متریان و نیازهای جامعه را در اولویت قرار دهد، به گونه‌ای که آنان آماده ورود به زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی شوند. - تغییرات برنامه درسی باید در قالب یک طرح کلان پردازش شده و در یک فرایند مرحله‌ای و گام به گام به اجرا گذاشته شود (خرید در عین کلان).

بررسی و تحلیل اجزاء و عناصر اصلی مرتبط با ویژگی‌های ساختاری و اجرایی در سند برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی، با توجه به ویژگی‌ها و ملاک‌های فوق در زیرنظام برنامه درسی سند تحول بنیادین، نشان می‌دهد: بخش‌های مرتبط و از جمله «۱۲- سیاست‌های تولید مواد و رسانه‌های یادگیری» در سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱: ۴۵) و

همین‌طور «۱۴- سیاست‌ها و الزامات اجرایی» در سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱: ۴۸ و ۴۹) در حالتی کلی و دستوری بدون مشخص شدن حوزه مسئولیت‌ها و چارچوب‌های دقیق اجرایی و کنترل‌کننده هستند. این‌که نگاهی کل‌نگرانه و یا بوم‌شناختی در اجرای برنامه درسی حاکم باشد دیده نمی‌شود و به جای آن بر سیاست برنامه‌محوری و تولید بسته آموزشی (۸-۱۲) تأکید شده است. ساختار کلان برنامه درسی در سه بخش تجویزی، نیمه‌تجویزی (یا انتخابی) و غیرتجویزی (یا اختیاری) در سند برنامه درسی ملی «بخش سیزدهم آن: ساختار و زمان آموزش» تصریح نشده و به صورت ضمنی و در بند ۱۳-۲- «زمان و تعلیم و تربیت» (۱۳۹۱: ۴۷) به راهکار ۵-۵ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (ضرورت پاسخ‌گویی به نیازها و اقتضائات محلی و منطقه‌ای) و اختصاص جمعاً ۱۰۰ ساعت از کل ساعات تحصیلی سالیانه (در حدود ۱۰ درصد) به فعالیت‌های خارج از کلاس و در اختیار استان و مناطق و مدارس اشاره‌ای شده است که بسیار محدود است. در دوره دوم متوسطه نیز علیرغم تأکید زیرنظام برنامه درسی مبانی نظری تحول بنیادین، از ایجاد گرایش تخصصی نرم دور شده، در سند برنامه درسی ملی سه شاخه نظری، فنی حرفه‌ای و کارودانش و رشته‌های تخصصی مجزا ذیل هر یک دیده شده و به سمت ایجاد شاخه‌های تخصصی مجزا با برنامه‌های از پیش طراحی شده رفته است.

۵- تحلیل و ارزیابی با توجه به ویژگی‌ها و ملاک‌های مرتبط با روندهای نوآورانه و برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه. بررسی ویژگی‌های بدست آمده مرتبط با مؤلفه «روندهای نوآورانه و برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه» در الگوی زیرنظام برنامه درسی سند مبانی نظری تحول بنیادین که در جدول فوق و در پاسخ به سؤال اول ارائه گردید، به‌طور خلاصه موارد زیر را نشان داد:

- «تمرکززدایی از برنامه‌های درسی در جهت ایجاد زمینه رقابت سازنده و افزایش کیفیت و کارآئی نظام تربیت رسمی در چارچوب نظام معیار اسلامی». - در سطوح ملی تا محلی زمینه‌سازی‌های زیر صورت پذیرد: ۱- اتخاذ تصمیمات مناسب در خصوص ابعاد مختلف برنامه درسی، ۲- استقرار ساز و کارهای مناسب طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی از برنامه‌های درسی، ۳- مشارکت فعال در تصمیم‌سازی‌های مرتبط با سایر زیرنظام‌ها و

۴-ادراک نیازسنجی، متناسب با کثرت و تنوع پذیرفته‌شده در خاستگاه تصمیم‌گیری (آزادسازی و انجام چندمرحله‌ای).

حال با در نظر داشتن نتایج و ویژگی‌های فوق در زمینه روندهای نوآورانه و برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه در زیرنظام برنامه درسی مبانی نظری تحول بنیادین، بررسی و تحلیل سند برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی (۱۳۹۱: ۴۲-۴۹) به خصوص در بخش‌هایی چون «۱۱-فرایند تولید و اجرای برنامه‌های درسی و تربیتی»، «۱۲-سیاست‌های تولید مواد و رسانه‌های یادگیری» و «۱۴-سیاست‌ها و الزامات اجرایی» نتایج زیر را نشان می‌دهد:

۱- محتوای سند در این بخش‌ها از حاکمیت برنامه درسی ملی در قالب تدوین راهنماهای برنامه درسی در حوزه‌های یادگیری مختلف در سازمان مرکزی برنامه‌ریزی و تألیف و تصویب آن و اجرا و اعتباربخشی در سطح ملی حکایت می‌کند و نگاهی تا حدودی تمرکزگرا در تدوین برنامه درسی و «تأکید بر سیاست برنامه‌محوری و تولید بسته آموزشی» (بند ۸-۱۲) دیده می‌شود. هویت و نقش مستقلی برای مدرسه در برنامه‌ریزی درسی، ایجاد رقابت سازنده در تهیه برنامه درسی تحصیلی (مدرسه‌ای) یا نوآوری در روندهای آموزشی و طراحی برنامه درسی مدرسه در جهت افزایش کیفیت و کارآیی نظام تربیتی با توجه به شرایط و مقتضیات مدرسه و محیط آموزشی چندان قائل نمی‌شود. تنها در بند ۹-۱۲، به صورت فرعی به توانمندسازی مدرسه در تولید و بهره‌برداری از مواد و رسانه‌های یادگیری، مراکز و منابع متنوع یادگیری و یا در بند ۳-۱۲، به سیاست چندتألفی و مشارکت استان‌ها، معلمان و مربیان در تولید و تکمیل و غنی‌سازی مواد و منابع اشاره‌ای می‌کند که الزام‌آور نبوده و با تمرکززدایی به مفهوم واقع و حرکت در جهت برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، فاصله قابل توجهی دارد.

۲-اقتدار و قدرت تصمیم‌گیری بیشتر مدرسه درخصوص ابعاد مختلف برنامه درسی با توجه به شرایط بومی و نیازهای جامعه محلی و بهره‌گیری از دانش تخصصی معلمان؛ تلقی از برنامه درسی به عنوان یک مسئولیت متصل و مشترک از سطح ملی تا سطح محله و مدرسه؛ خارج شدن نیازسنجی از انحصار تشکیلات مرکزی و پذیرش آزادسازی و انجام

چند مرحله‌ای آن، از دیگر مواردی است که در سند برنامه درسی ملی تدوین شده اثری از آن‌ها چندان دیده نمی‌شود.

۶- تحلیل و ارزیابی با توجه به ویژگی‌ها و ملاک‌های مرتبط با توجه به حوزه دیدگاه‌های برنامه درسی. بررسی ویژگی‌های بدست آمده مرتبط با مؤلفه «توجه به حوزه دیدگاه‌های برنامه درسی» در الگوی زیرنظام برنامه درسی سند مبانی نظری تحول بنیادین که در جدول فوق ارائه گردید، به‌طور خلاصه نشان داد که:

- بر جهت‌دهی تمامی عناصر برنامه درسی در راستای تکوین و تعالی هویت متریبان برای دستیابی به مراتبی از حیات طیبه تأکید وجود دارد. از نظر تهیه‌کنندگان الگوی زیرنظام برنامه درسی سند تحول بنیادین، اتخاذ این رویکرد دلالت‌هایی چون تأکید بر مضامین فرارشته‌ای، تأکید بر کارکردهای ثانوی و فراب برنامه درسی، تأکید بر انعطاف در عین ثبات، همه‌جانبه‌نگری، توجه به ابعاد، لایه‌ها و انواع هویت را داراست.

- دیگر ویژگی‌های دیدگاهی را در چنین مواردی می‌توان جُست: - صبغه هنری (زیباشناختی) علاوه بر صبغه علمی و فنی در نگاه به تدریس باید داشت. (ایده معلم به عنوان کارگزار فکور) (اصل ۳) - به کسب شایستگی‌ها باید به‌عنوان فرایند دستیابی به معنا نگریست که در آن مرتب‌ی عاملیت داشته و مربی راهنماست (اصل ۳) - پرسشگری متریبان، مورد تأکید و تشویق قرار گیرد (اصل ۴).

ابتدا مواردی از «رویکرد و جهت‌گیری کلی» در سند برنامه درسی ملی (۱۴-۱۱:۱۳۹۱) مطرح، و سپس بررسی و تحلیل می‌شود. رویکرد برنامه‌های درسی و تربیتی «فطرت‌گرایی توحیدی» است و اتخاذ این رویکرد به معنای زمینه‌سازی لازم جهت شکوفایی فطرت الهی دانش‌آموزان از طریق درک و اصلاح مداوم موقعیت آنان به منظور دستیابی به مراتبی از حیات طیبه است. در این رویکرد ۱- «دانش‌آموز» ۱- امانت الهی و دارای کرامت ذاتی است. ۲- فطرت الهی در وجود او نهفته است و قابلیت شکوفایی و فعلیت یافتن دارد. ۲- «معلم (مربی)» ۱- در مسیر راه انبیا و ائمه اطهار (ع)، اسوه‌ای امین و بصیر برای دانش‌آموزان است. ۲- با شناخت و بسط ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان و خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی زمینه درک و انگیزه اصلاح مداوم موقعیت آنان را فراهم

می‌سازد. ۳- زمینه‌ساز رشد عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی دانش‌آموزان است. ۳- «محتوا» ۱- مبتنی بر ارزش‌های فرهنگی و تربیتی و سازوار با آموزه‌های دینی و قرآنی، مجموعه‌ای منسجم و هماهنگ از فرصت‌ها و تجربیات یادگیری است که زمینه شکوفایی فطرت الهی، رشد عقلی و فعلیت یافتن عناصر و عرصه‌ها را به صورت پیوسته فراهم می‌آورد. ۴- «یاددهی - یادگیری» ۱- فرآیندی زمینه‌ساز برای ابراز گرایش‌های فطری، شناخت موقعیت یادگیرنده و اصلاح مداوم آن است. ۵- «ارزش‌یابی» ۱- به صورت مستمر تصویری روشن و همه‌جانبه از موقعیت کنونی دانش‌آموز، فاصله او با موقعیت بعدی و چگونگی اصلاح آن متناسب با ظرفیت‌ها و نیازهای وی ارائه می‌کند. ۶- «محیط یادگیری» ۱- با بهره‌گیری از ظرفیت‌های نظام هستی، محیطی امن، منعطف، پویا، برانگیزاننده و غنی را برای پاسخ‌گویی به نیازها، علایق و ویژگی‌های دانش‌آموزان تدارک می‌بیند. ۷- «مدیرمدرسه» ۱- معلمی مؤمن، خلاق، متعهد، منعطف، اهل فکر، آینده‌نگر، مشارکت‌پذیر، راهبر تربیتی، مدیر و مدبر و دارای سعه صدر و صلاحیت‌های حرفه‌ای است.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، این ویژگی‌های برشمرده فوق که در ارتباط با این ۷ عنصر اصلی درگیر در فرایند برنامه درسی و آموزش در سند برنامه درسی ملی در بیش از ۳۰ گویه در بخش رویکرد و جهت‌گیری برنامه درسی ملی مطرح شده، و در اینجا مجال مطرح کردن تمام آن‌ها نیست، تنها بخشی از مجموعه ویژگی‌هایی است که در سند برنامه درسی ملی در مورد رویکرد و جهت‌گیری کلی مطرح شده است. در نگاه به آن‌ها بیش از همه دیدگاه حاکم و اصلی درسند، مبتنی بر ایدئولوژی پابندی دینی (با تأکید مذهبی) و تکیه بر شکوفایی فطرت توحیدی انسان‌ها و رسیدن به حیات طیبه در شکلی ایده‌آلی است که زمینه‌هایی از تعبّد و شکل دادن نظرگاه فراگیران تا آنکه عقاید فراگیرندگان با محتوای ارائه شده در منابع درسی این نظام کاملاً سازگار و هماهنگ گردد در آن وجود دارد. در عین اینکه معلم نیز نقش سنگینی در راهنمایی دارد و در مسیر راه انبیاء و ائمه معصومین است و مسئولیت آموزش اخلاقی به عهده اوست. در چنین دیدگاهی هدف آن است که فرد یک معتقد مذهبی واقعی بار آید. همان‌طور که ملاحظه می‌شود این رویکرد و

ویژگی‌هایی که برای آن برشمرده شده ضمن اینکه بسیار گسترده و آرمانی و تا حدود زیادی همراه با مبهم‌گویی است، چنان‌که ویژگی‌های درنظر گرفته شده برای معلم و مدیر آن را کاملاً نشان می‌دهد، اما مشخص است که رویکرد مورد اشاره بسیار نزدیک به دیدگاه پای‌بندی سنتی دینی^۱ در تقسیم بندی آیزنر^۲ (۱۹۹۴) از ایدئولوژی‌های برنامه درسی است. همان‌طور که آیزنر مطرح می‌کند (۱۹۹۴:۵۷)، هدف تربیت در دیدگاه پای‌بندی سنتی مذهبی، شکل دادن نظرگاه فراگیران است تا آنکه عقاید فراگیران با محتوای ارائه شده در منابع درسی این نظام کاملاً سازگار و هماهنگ گردد. معلم نقش سنگینی در راهنمایی دارد و مسئولیت آموزش اخلاقی به عهده اوست. در چنین دیدگاهی هدف آن است که فرد یک معتقد مذهبی واقعی بار آید و مطالبی هم که ارائه می‌شود به‌طور کلی درباره شک‌ها نیستند، بلکه درباره یقینات هستند. به این ترتیب، پرسیدن، شک کردن و انتقاد کردن مورد استقبال قرار نمی‌گیرد. در نتیجه، برداشتی مبتنی بر استیلا و پای‌بندی دینی، با تأکید مذهبی در برنامه درسی ملی تدوین شده به چشم می‌خورد.

در حوزه دیدگاه‌های برنامه درسی، بررسی‌هایی که سلسبیلی در سال‌های مختلف و از جمله در مقاله‌اش در سال ۱۳۹۰ به‌عمل آورده است، در قالب مروری بر مبانی نظری حوزه دیدگاه‌های برنامه درسی و چارچوب‌های مختلف طبقه‌بندی دیدگاه‌ها و ایدئولوژی‌های برنامه درسی که توسط صاحب‌نظران این حوزه ارائه شده چون: سیلر، الکساندر و لوئیس (۱۹۸۱)، میلر (۱۹۸۳)، شوپرت (۱۹۸۶)، آیزنر - والانس^۳ (۱۹۷۴)، هس^۴ (۱۹۸۷)، پائینار^۵ (۱۹۹۱)، مک‌نیل^۶ (۲۰۰۶)، موريسون (۱۹۹۳)، اونیل^۷ (۱۹۸۳) و آیزنر (۱۹۹۴)، و همین‌طور، بررسی اثر پاملا بلوتین ژوزف^۸ و دیگران، ترجمه مهرمحمدی و دیگران (۱۳۸۹) در مورد فرهنگ‌های برنامه درسی که مؤید طبقه‌بندی دیدگاه‌های برنامه درسی است، با در

1. Religious Orthodoxy

2. Eisner, E.W.

3. Wallance Elisabeth

4. Hass Glen

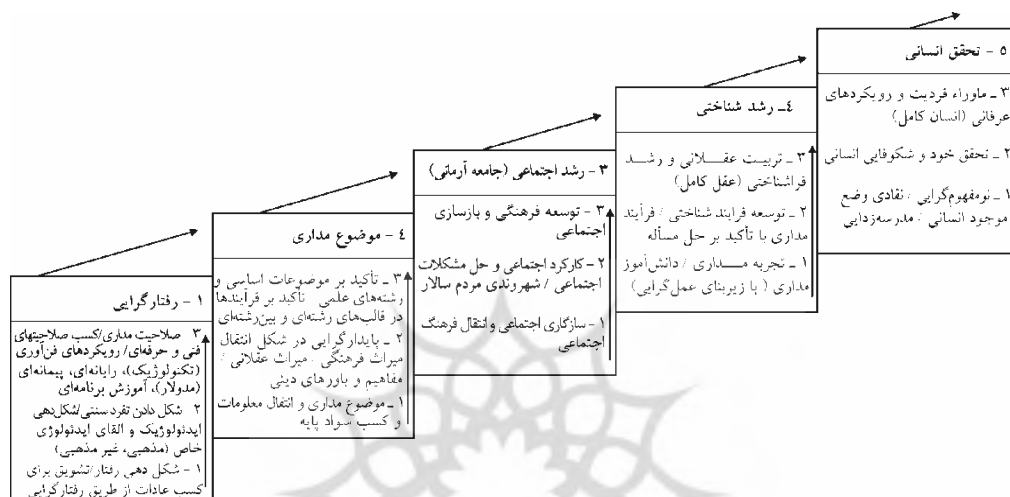
5. Pinar, William F

6. Mc Neil John D

7. O'Neill William F

8. Bolotin Joseph Pamel

نظر گرفتن مبنای تحقق انسانی در تقسیم‌بندی چارچوب‌های پیشنهادی برای طبقه‌بندی دیدگاه‌ها، طیفی با روند صعودی از دیدگاه‌های برنامه درسی را می‌توان تنظیم کرد که از توجه به «مفهوم انسان» و ماهیت او و محقق شدن او در فرایند تعلیم و تربیت با توجه به تعیین‌کنندگی جنبه‌های درونی انسان برخاسته است.



نمودار طیف صعودی دیدگاه‌های برنامه درسی (برگرفته از سلسبیلی ۱۳۹۰:۷۵، تحت عنوان:

«چارچوب راهنمای الگوپردازی دیدگاه‌های برنامه درسی»)

با توجه به روند صعودی درونی در این طیف تحقق انسانی که از جهت‌گیری‌ها و دیدگاه‌های رفتارگرا تا دیدگاه‌های ماوراء فردی و انسان کامل را شامل می‌شود، می‌توان به ساختار طبقه‌بندی دیدگاه‌های برنامه درسی، نظامی منطقی داد که هر دیدگاه با توجه به تعریف و جایگاهش در مبنای نظری در این چارچوب قرار می‌گیرد. دیدگاه‌های برنامه درسی همان‌طور که در نمودار ملاحظه می‌شود از رفتارگرایی تا تحقق انسانی، از نظر توجه به انسان و جنبه‌های درونی و محقق شدن ابعاد انسانی او، سیری صعودی دارند.

توجه به این طیف صعودی دیدگاه‌های برنامه درسی، نشانگر آن است که موقعیت‌ها و فرصت‌های یادگیری در دیدگاه‌های مختلف برنامه درسی، تفاوتی اساسی خواهند داشت و در دیدگاه‌های برنامه درسی سطح بالاتر این طیف، چون دیدگاه‌های رشد اجتماعی، رشد شناختی و تحقق انسانی، موقعیت‌های یادگیری بیشتر و عمیق‌تری برای تسلط بر مهارت‌های

فرایندی، مشارکت در حل مسائل اجتماعی، توسعه مهارت تصمیم‌گیری، رشد مفهوم خود مثبت‌تر و خودراهبری و خودارزشیابی دانش‌آموز وجود دارد.

حال با توجه به توضیحات فوق، ویژگی‌های برشمرده برای رویکرد و جهت‌گیری کلی در سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱)، نشان می‌دهد ملغمه‌ای از جهت‌گیری‌های سنتی و همین‌طور دیدگاه‌های متأخرتر در حوزه برنامه درسی و آموزش با هم به صورت التقاطی در نظر گرفته شده‌اند. علاوه بر حضور دیدگاه‌های موضوع‌مدار (موضوعات اساسی و رشته‌های علمی) و دیدگاه مبتنی بر شایستگی و صلاحیت‌مداری که در گروه جهت‌گیری‌های رفتارگرا محسوب می‌شوند، با توجه به ویژگی‌های برشمرده برای رویکرد و جهت‌گیری کلی، نشانه‌هایی از توجه به دیدگاه‌های فرایندمداری، دیدگاه‌های مبتنی بر فعال‌سازی دانش‌آموز در یادگیری‌ها و پیشرفت‌گرایی، رشد شناختی و فراشناختی، رشد و کارکرد مؤثر اجتماعی، دیدگاه‌های انسان‌گرایانه و ماوراء فردی و دیگر جهت‌گیری‌های فرعی، در این گویه‌های ۳۳ گانه نیز دیده می‌شوند.

اما توجهات و تأکیدهای دیدگاهی که در قالب رویکرد و اصول طراحی و تدوین برنامه درسی در الگوی زیرنظام برنامه درسی مبانی نظری تحول بنیادین مطرح شده است و در ابتدای این قسمت برگرفته از پاسخ سؤال اول بدان اشاره شد، نیز ضمن این که تا حدودی از ابهام برخوردار است گلچینی از دیدگاه‌های برنامه درسی را، حداقل در حد مضمونی و معانی و بیان، علاوه بر دیدگاه پایبندی دینی مورد توجه قرار می‌دهد. دیدگاه‌هایی همچون دانش‌آموزمداری، توسعه فرایندشناختی، تلفیق رشته‌ای و سازنده‌گرایی، دیدگاه‌های توسعه فرهنگی و تحقق انسانی.

در مجموع، با توجه به تحلیل‌های فوق، بررسی و مقایسه نتایج تحلیل اجزاء و بخش‌های اصلی مرتبط با جنبه‌های دیدگاهی برنامه درسی در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی با ویژگی‌ها و ملاک‌های مرتبط با توجه به حوزه دیدگاه‌های برنامه درسی در زیرنظام برنامه درسی مبانی نظری تحول بنیادین تعلیم و تربیت، نشان می‌دهد شباهت‌ها و مطابقت‌های قابل توجهی بین این دو سند وجود دارد. هر دو بر دیدگاه پایبندی دینی (فطرت‌گرایی توحیدی و رسیدن به مراتبی از حیات طیبه) به عنوان جهت‌گیری

محوری در حوزه برنامه درسی تأکید دارند. در عین حال، گلچینی از دیدگاه‌های برنامه درسی را، حداقل در حد مضمونی و معانی و بیان، مورد توجه قرار می‌دهند. ضمن اینکه، توجهات دیدگاهی در بخش رویکرد و جهت‌گیری کلی سند برنامه درسی ملی، متفاوت‌تر و متفرق‌تر از الگوی زیرنظام برنامه درسی سند تحول بنیادین در طیف صعودی دیدگاه‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامه درسی است. وجوه بسیارآسمانی و در عین حال تجویزی در آن بیشتر دیده می‌شود که تحقق‌شان در فرایند تحصیلی مدرسه‌ای قابل تأمل جدی و در هاله‌ای از ابهام است و در مجموع توجهی آگاهانه صورت نگرفته است. در بحث دیدگاه‌های برنامه درسی در مواردی که بخواهیم بدون توجه به مبانی نظری حوزه برنامه درسی، دیدگاه‌ها و یا تلفیقی از جهت‌گیری‌های برنامه درسی را به صورت التقاطی یا یک‌سویه و بر مبنایی ایدئولوژیک در برنامه درسی ملی جانشین کنیم، در نهایت نوعی کشاکش و تعارض دیدگاهی به وجود می‌آورد (سلسیلی، ۱۳۹۴). لذا تحقق کامل چنین رویکرد و جهت‌گیری کلی مطرح شده در سند برنامه درسی ملی و اجرای آن در مدارس، با توجه به تعارض‌های دیدگاهی موجود در آن و در مواردی جهت‌گیری‌های شعارگونه و آرمان‌گرایانه آن با توجه به واقعیت‌های موجود آموزش و پرورش ایران، به‌سختی امکان‌پذیر خواهد بود.

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش مبنی بر اینکه «توصیه‌های حاصل از بررسی و مقایسه محتوای برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی با زیرنظام برنامه درسی در سند مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، چیستند؟» با کندوکاو در متن زیرنظام برنامه درسی در مبانی نظری تحول بنیادین و آنچه که در پاسخ به سؤال دوم پژوهش بدست آمد، موارد زیر را می‌توان مطرح کرد:

۱- اجزاء و عناصر اصلی مرتبط با ویژگی‌های ساختاری و اجرایی در سند برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی از جمله بخش‌های «۱۲- سیاست‌های تولید مواد و رسانه‌های یادگیری» و همین‌طور «۱۴- سیاست‌ها و الزامات اجرایی» از حالتی کلی و دستوری بدون مشخص‌شدن حوزه مسئولیت‌ها و چارچوب‌های دقیق اجرایی و کنترل‌کننده خارج شده و نگاهی بوم‌شناختی - یعنی توجه عمیق‌تر به فضای فرهنگی و

اجتماعی مناطق و استان‌های مختلف، استفاده از سنت‌ها، نمادها آداب و رسوم، مفاهیم اجتماعی و تاریخی و فرهنگی آن‌ها در حوزه‌های یادگیری مختلف، همراه با تفویض بیشتر مسئولیت‌ها در برنامه‌ریزی درسی از مرکز تا سطح استان و سپس تا سطح مدرسه - در تدوین و اجرای برنامه درسی در آن حاکم شود. ساختار کلان برنامه درسی در سه بخش تجویزی، نیمه تجویزی (یا انتخابی) و غیرتجویزی (یا اختیاری) در سند برنامه درسی ملی تصریح شود.

۲- سازماندهی محتوای برنامه درسی با اتکا به رویکرد تلفیقی و مسئله‌محور و تأکید بر مفاهیم، مهارت‌ها و ایده‌های اساسی در هر یک از ساحت‌های تربیت مورد توجه قرار گیرد. برنامه درسی در بخش پایه‌ای مشترک [الزامی] با استفاده از رویکرد حل مسئله یا قالب حل مسئله در تدوین هدف‌ها، از انعطاف بیشتری برخوردار شود و فرصت‌های تربیتی از عمق و غنای بیشتری برخوردار شود. بر ایجاد موقعیت‌های یادگیری در برنامه درسی و یکپارچه‌نگری تأکید شود.

۳- در بازنگری سند برنامه درسی ملی، دستیابی به هویت مشترک انسانی و ارزش‌ها و سنت‌های اصیل فرهنگ ایرانی، نسبت به تأکید بر هویت اسلامی و تداوم آن در ابعاد و ساحت‌های مختلف، بیشتر مورد توجه قرار گیرد. زمینه چنین توجهی از طریق ایجاد فرصت‌های یادگیری مناسب در حوزه‌های یادگیری چون زبان و ادبیات فارسی، مطالعات اجتماعی، تاریخ، هنر، تفکر و حکمت، زبان عربی و زبان خارجی و ... فراهم آید.

۴- توجه بیشتری به ایجاد بستر مناسب برای پژوهشگری و انعطاف‌پذیری در برنامه‌ریزی درسی صورت گیرد. از رویکردهای کاملاً تجویزی و خطی در زمینه‌های تدوین محتوایی و روشی برنامه درسی ملی پرهیز شود و به جای آن به بافت و فضای مدرسه، تقویت مدرسه و معلم و اقتدار او، فکوربودن، اقدام‌پژوهی و تصمیم‌گیر شدن آن‌ها در برنامه درسی توجه بیشتری معطوف شود.

۵- مدرسه از اقتدار و قدرت تصمیم‌گیری بیشتر درخصوص ابعاد مختلف برنامه درسی با توجه به شرایط بومی و نیازهای جامعه محلی و بهره‌گیری از دانش تخصصی معلمان برخوردار شود. در این زمینه بنیان نظری و آثار پژوهشی و تجربی قابل توجهی وجود دارد

که از کوشش‌های انجام شده در حوزه تمرکززدایی و منابع تدوین شده در حوزه برنامه‌ریزی مبتنی بر مدرسه می‌توان بهره گرفت.^۱

۶- تلقی از برنامه درسی به عنوان یک مسئولیت متصل و مشترک از سطح ملی تا سطح محله و مدرسه باشد و نیازسنجی از انحصار تشکیلات مرکزی خارج شود و آزادسازی و انجام چند مرحله‌ای آن پذیرفته شود.

۷- به دلالت‌هایی چون: الف- تأکید بر مضامین فرارشته‌ای؛ ب- تأکید بر کارکردهای ثانوی و فرابرنامه درسی؛ پ- تأکید بر انعطاف در عین ثبات، همه‌جانبه‌نگری، توجه به ابعاد، لایه‌ها و انواع هویت؛ ت- وجود صبغه هنری (زیباشناختی) علاوه بر صبغه علمی و فنی در نگاه به تدریس؛ ث- کسب شایستگی‌ها به عنوان فرایند دستیابی به معنا که در آن مربی عاملیت داشته و مربی راهنماست؛ و همینطور، ج- تأکید و تشویق پرسشگری در میان مربیان در سند برنامه درسی ملی، توجه بیشتری صورت گیرد و زمینه‌های حضور آن‌ها فراهم گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

مرور و تأمل در نتایج پژوهش و یافته‌های سؤالات فوق در بررسی و مقایسه سند برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی ایران با سند زیرنظام برنامه درسی در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، نشان می‌دهد:

از جهت هدف و توجه به عناصر اصلی برنامه درسی مطابقت‌هایی بین این دو سند وجود دارد چنانکه سند تحول نیز بر درک و اصلاح موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی و هماهنگی با غایات و اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی تأکید دارد. اما، نکته اینجاست که هدف‌ها و الگوی هدف‌گذاری و شایستگی‌های پایه در سند برنامه درسی ملی بسیار جنبه اعتقادی، متعالی انسانی، دین‌مدارانه و اخلاقی پیدا کرده و بیشتر شایستگی‌ها در ساحت «اعتقادی، عبادی و اخلاقی» از ساحت‌های شش‌گانه قرار می‌گیرند. و همان‌طور که

۱. به عنوان نمونه به کتاب «تمرکز زدایی در آموزش و پرورش با تأکید بر برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه»، تالیف نادر سلسبیلی از انتشارات مدرسه در سال ۱۳۹۴، می‌توان مراجعه کرد.

در قبل نیز اشاره شد این شایستگی‌ها با توجه به بسیار درونی و شخصی، اعتقادی، آرمان‌خواهانه و آسمانی و در عین حال تجویزی بودن آن‌ها، تحقق‌شان در فرایند تحصیلی مدرسه‌ای قابل تأمل جدی و در هاله‌ای از ابهام است. بررسی بخش‌هایی چون «حوزه‌های تربیت و یادگیری»، «اصول حاکم بر انتخاب راهبردهای یاددهی-یادگیری» و «اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» در سند برنامه درسی ملی، نشان می‌دهد مواردی چون رعایت نظام معیار اسلامی، درک واقعیت‌های هستی و کشف فعل خداوند، شناخت خلقت الهی با هدف تکریم، درک سنت‌های الهی، شناخت فرهنگ اسلامی، معرفت و ایمان به دین اسلام، انجام تکالیف دینی و الهی در کلام معصومین و نظایر آن به کرات مطرح شده است. تحلیل و مقایسه این دو سند باتوجه به ویژگی‌ها و ملاک‌های مرتبط با «برداشت‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامه درسی ملی» نیز نشان می‌دهد: سند برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی و مبانی نظری تحول بنیادین هر دو طیف گسترده‌ای از برداشت‌های متفرق را نشان می‌دهند. البته با این تفاوت که برداشتی تا حدود زیادی آرمان‌گرایانه‌تر با ویژگی‌های گسترده تجویزی در برنامه درسی [ملی] با حضور قوی یک استیلای عقیدتی (مذهبی‌شیعی، تمرکزگرا در جهت تحقق حکومت عدل جهانی) و نظام آموزشی با تأکید بر سازوکار نظم‌دهنده دینی، به‌خصوص در بخش «چشم‌انداز»؛ در سند برنامه درسی ملی تدوین شده دیده می‌شود. دیگر اینکه با توجه به آنچه که در سند تحول بنیادین تأکید شده، در تدوین سند برنامه درسی ملی دستیابی به هویت مشترک انسانی و ایرانی نسبت به تأکید بر هویت اسلامی و تداوم آن در ابعاد و ساحت‌های مختلف، و همین‌طور این خواسته که برنامه درسی تجویزی باید به حد اقل ممکن تنزل یابد، بی‌توجه‌تر بوده و در سند برنامه درسی ملی چنین مواردی کم‌رنگ شده است.

تحلیل و مقایسه این دو سند باتوجه به ویژگی‌ها و ملاک‌های مرتبط با «الزامات قبلی، زمینه‌سازی‌ها، شرایط پذیرش برنامه درسی ملی»، نیز، نشان می‌دهد این الزامات و زمینه‌سازی‌ها در زیرنظام برنامه درسی سند تحول بنیادین، در توجه بیشتر به ایجاد بستر مناسب برای پژوهشگری و انعطاف‌پذیری در برنامه‌ریزی درسی، پرهیز از رویکردهای تجویزی و خطی در زمینه‌های محتوایی و روشی و به جای آن توجه بیشتر به بافت و

فضای مدرسه، تقویت مدرسه و معلم و اقتدار او، فکور بودن، اقدام‌پژوهی و تصمیم‌گیر شدن آن‌ها در برنامه درسی، خلاصه می‌شود؛ اما، در سند برنامه درسی ملی، ضمن اینکه با توجه به اصولی چون «جامعیت»؛ «توجه به تفاوت‌ها»؛ «جلب مشارکت و تعامل»؛ و «اعتبار نقش یادگیرنده» در میان اصول یازده‌گانه ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی تا حدودی در راستای الزامات و زمینه‌سازی‌های فوق است، ولی ایجاد بستر مناسب برای پژوهشگری معلم و مدرسه، پرهیز از رویکرد های خطی و تجویزی، فکور بودن و تصمیم‌گیر شدن این عناصر اصلی (چون معلم و مدرسه) در برنامه‌ریزی درسی و بازآفرینی فرهنگ مدرسه در سند برنامه درسی ملی چندان مورد توجه نیست. همین‌طور، نقش و حضور بافت‌ها و زمینه‌های محلی و مدرسه‌ای نیز در برنامه درسی ملی چندان مؤثر و تعیین‌کننده نیست و به صورت حاشیه‌ای اشاره‌هایی به چشم می‌خورد. تحلیل و مقایسه با توجه به ویژگی‌ها و ملاک‌های مرتبط با «ویژگی‌های ساختاری و اجرایی»، نیز نشان می‌دهد در سند برنامه درسی ملی اینکه نگاهی کل‌نگرانه و یا بوم‌شناختی در اجرای برنامه درسی حاکم باشد دیده نمی‌شود و به جای آن بر سیاست برنامه‌محوری و تولید بسته آموزشی تأکید شده است. ساختار کلان برنامه درسی طراحی شده در سند تحول بنیادین در سه بخش تجویزی، نیمه‌تجویزی (یا انتخابی) و غیرتجویزی (یا اختیاری)، در بخش «ساختار و زمان آموزش» سند برنامه درسی ملی تصریح نشده و تنها به صورت ضمنی در یکی از بندهای «زمان و تعلیم و تربیت» به راهکار ۵-۵ سند تحول بنیادین (ضرورت پاسخگویی به نیازها و اقتضائات محلی و منطقه‌ای) و اختصاص جمعاً ۱۰۰ ساعت از کل ساعات تحصیلی سالیانه به فعالیت‌های خارج از کلاس و در اختیار استان و مناطق و مدارس اشاره‌ای شده است که بسیار محدود است. در دوره دوم متوسطه نیز علیرغم تأکید زیرنظام برنامه درسی در مبانی نظری تحول بنیادین، از ایجاد گرایش تخصصی نرم دور شده و به جای آن در سند برنامه درسی ملی سه شاخه نظری، فنی و حرفه‌ای و کارودانش و رشته‌های تخصصی مجزا ذیل هریک دیده شده و به سمت ایجاد شاخه‌های تخصصی مجزا با برنامه‌های از پیش طراحی شده رفته است.

تحلیل و مقایسه این دو سند با توجه به ویژگی‌ها و ملاک‌های مرتبط با «روندهای نوآورانه و برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه» به اختصار نشان می‌دهد، محتوای سند برنامه درسی ملی تدوین شده هویت و نقش مستقلی برای مدرسه در برنامه‌ریزی درسی، ایجاد رقابت سازنده در تهیه برنامه درسی تحصیلی (مدرسه‌ای) یا نوآوری در روندهای آموزشی و طراحی برنامه درسی مدرسه در جهت افزایش کیفیت و کارایی نظام تربیتی با توجه به مقتضیات مدرسه و محیط آموزشی چندان قائل نمی‌شود. دیگر اینکه، اقتدار و قدرت تصمیم‌گیری بیشتر مدرسه در خصوص ابعاد مختلف برنامه درسی با توجه به شرایط بومی و نیازهای جامعه محلی و بهره‌گیری از دانش تخصصی معلمان؛ تلقی از برنامه درسی به عنوان یک مسئولیت متصل و مشترک از سطح ملی تا سطح محله و مدرسه؛ خارج شدن نیازسنجی از انحصار تشکیلات مرکزی و پذیرش آزادسازی و انجام چندمرحله‌ای آن، مواردی است که در سند برنامه درسی ملی تدوین شده چندان مورد تأکید نیست. تحلیل و مقایسه این دو سند با توجه به ویژگی‌ها و ملاک‌های مرتبط با «توجه به حوزه دیدگاه‌های برنامه درسی» نیز نشان داد در مجموع شباهت‌ها و مطابقت‌های قابل توجهی بین این دو سند از جنبه‌های دیدگاهی وجود دارد. هر دو بر دیدگاه پابندی دینی (فطرت‌گرایی توحیدی و رسیدن به مراتبی از حیات طیبه) به عنوان جهت‌گیری محوری در حوزه برنامه درسی تأکید دارند. در عین حال، گلچینی از دیدگاه‌های برنامه درسی را، حداقل در حد مضمونی و معانی و بیان، مورد توجه قرار می‌دهند. اما توجهات دیدگاهی در بخش رویکرد و جهت‌گیری کلی سند برنامه درسی ملی، متفاوت‌تر و متفرق‌تر از الگوی زیرنظام برنامه درسی سند تحول بنیادین در طیف صعودی دیدگاه‌ها و مفهوم‌سازی‌ها از برنامه درسی است. وجوه بسیارآسمانی و در عین حال تجویزی در آن بیشتر دیده می‌شود که تحقق‌شان در فرایند تحصیلی مدرسه‌ای قابل تأمل جدی و در حاله‌ای از ابهام است و در مجموع توجهی آگاهانه صورت نگرفته است. لذا تحقق کامل چنین رویکرد و جهت‌گیری کلی مطرح شده در سند برنامه درسی ملی، با توجه به تعارض‌های دیدگاهی موجود در آن و در مواردی جهت‌گیری‌های شعارگونه و آرمان‌گرایانه آن، با توجه به واقعیت‌های موجود آموزش و پرورش ایران چندان امکان‌پذیر نخواهد بود.

در مجموع از این مقایسه و تحلیل ارزیابانه و مطالبی که در فوق مطرح شد می‌توان نتیجه‌گیری کرد که ضرورت بازنگری اساسی و کوشش مجددی در تدوین سند برنامه درسی ملی وجود دارد. کوششی که حداقل‌های زیر در آن رعایت شود.

الف- با اسناد بالادستی چون زیرنظام برنامه درسی در مبانی نظری تحول بنیادین تعلم و تربیت هم‌خوان باشد، ضمن اینکه توجهی دقیق به بنیان نظری حوزه مطالعات برنامه درسی و دیدگاه‌های برنامه درسی داشته باشد و از تجربیات نظام‌های آموزشی جهانی در تدوین آن بهره‌برد.

ب- چنین مطالعه‌ای نیازمند مطالعات جامع و منصفانه، فارغ از تعصبات تولیدکنندگان و یا شتاب‌مجریان و یا شعار سیاست‌گذاران است. مشارکت جدی و گسترده متخصصان و صاحب‌نظران مرجع در حوزه‌های مختلف مرتبط با تعلیم و تربیت، جوامع محلی یا شوراهای آموزش و پرورش که مردم‌نهاد باشند، نهادهای غیردولتی و انجمن‌ها و صاحبان فکر و اندیشه که منتقد وضع موجود آموزشی باشند، ناشران (کتاب‌های آموزشی و کمک‌آموزشی و کودک و ...) و کمیته‌های اصلاح برنامه درسی ملی با حضور خبرگانی در حوزه تعلیم و تربیت از میان مردم را می‌طلبند.

پ- در تدوین برنامه درسی ملی چند الزام قبلی و زمینه‌سازی می‌باید مورد توجه قرار گیرد:

- ۱- از طریق مشارکت و گفت‌وگو ملی حرفه‌ای در مورد اهداف و برداشت‌های برنامه درسی ملی توافق به دست آید.
- ۲- مطالعات منسجمی در حوزه آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی صورت گیرد.
- ۳- بیش از حد بر دین‌محوری و تقویت هویت اسلامی تأکید نشود بلکه به صورتی متعادل به مسائل خرده‌فرهنگ‌ها نیز در قالب سند برنامه درسی ملی توجه شود.
- ۴- اقتدار و قدرت تصمیم‌گیری بیشتر مدرسه در خصوص ابعاد مختلف برنامه درسی با توجه به شرایط بومی و نیازهای جامعه محلی و بهره‌گیری از دانش تخصصی معلمان مورد توجه قرار گیرد؛ و در آخر تلقی از برنامه درسی به عنوان یک مسئولیت متصل و مشترک از سطح ملی تا سطح محله و مدرسه؛ مورد تأکید قرار گیرد.

منابع

- بلوتین ژوزف، پاملا و دیگران (۱۳۸۹). *فرهنگ‌های برنامه درسی (نظریه‌ها)*. ترجمه دکتر محمود مهرمحمدی و دیگران. تهران: انتشارات سمت.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۱). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*، مصوبه اسفند ۱۳۹۱. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*، (سند مشهود مقدس). تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*، مصوبه آذرماه ۱۳۹۰. تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی ملی (۱۳۸۷). *ویژه‌نامه برنامه درسی ملی*، شماره ۱ و ۲؛ تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، انتشارات مدرسه.
- دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی ملی (۱۳۸۹). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران* (طرح جامع تحول بنیادین برنامه‌های درسی و تربیتی). نگاشت چهارم؛ تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، بهمن‌ماه ۱۳۸۹.
- دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی ملی (۱۳۹۰). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران* (طرح جامع تحول بنیادین برنامه‌های درسی و تربیتی). نگاشت پنجم؛ تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، بهمن‌ماه ۱۳۹۰.
- سلسیلی، نادر (۱۳۹۴). *بررسی و تحلیل برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی ایران بر اساس دانش نظری حوزه برنامه درسی*، تجارب نظام‌های آموزشی و زیرنظام برنامه درسی در اسناد مربوط به تحول بنیادین آموزش و پرورش. گزارش پژوهش. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. آبان‌ماه ۱۳۹۴.

سلسیلی، نادر (۱۳۷۹). ارائه یک الگوی راهنما در خصوص کاربرد دیدگاه‌های برنامه درسی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور (دوره متوسطه نظام جدید). رساله دوره دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی. تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم. تیرماه ۱۳۷۹.

سلسیلی، نادر (۱۳۹۰). طراحی فرصت‌های یادگیری در تلفیقی فرایندمدار از دیدگاه‌های برنامه درسی. فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت، سال بیست و هفتم، شماره ۱، صص ۶۳-۹۱.

سلسیلی، نادر (۱۳۹۴). تمرکززدایی در آموزش و پرورش با تأکید بر برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان (انتشارات مدرسه).

سلسیلی، نادر (۱۳۹۳). برداشت‌های مختلف در تدوین برنامه درسی ملی: تأملی در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت. سال سی‌ام، شماره ۲، شماره ۱۱۸، تابستان ۱۳۹۳.

شورت، ادموند (۱۳۸۷). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. تهران: انتشارات سمت با همکاری انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

فقیهی قزوینی، فاطمه، مترجم. (۱۳۷۸). کاربرست یافته‌های پژوهشی در اصلاحات آموزشی، تک نگاشت شماره ۲۶ (گزارش اجلاس بین‌المللی تعلیم و تربیت درباره تحقیقات و اصلاحات آموزشی، ۱۹۹۵، توکیو). تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر، گال، جویس (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (جلد دوم). ترجمه احمد رضا نصر و همکاران. چاپ دوم. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی و سمت (۷۹۰).

گوتیه، کلرمون؛ تاردیف، موریس (۱۳۹۲). *پداگوژی علم و هنر یاددهی-یادگیری از دوران باستان تا به امروز (نظریه و کاربرد)*. ترجمه فریده مشایخ. تهران: انتشارات سمت.

- Dempsey, R. (1987). *An Alternative Approach to Teacher Education: Preparing Teachers for Excellence in Facilitation of Lifelong Learning*. Ottawa, Canada.
- Eisner, E.W.(1994). *The Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs*. 3rdEd. New York: Macmillan College Pub.Co
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Series on Contemporary Educational Issue
- Hass Glen (Ed.) .(1987). *Curriculum Planing*. 5th. Ed. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Mc Neil, J. D. (2006). *Contemporary Curriculum, In Thought and Action*. John Wiley & Sons, Inc. MA.
- Miller John P. (1983). *The Education Spectrum. Orientations to Curriculum*. New York: Longman Inc
- O'Neill William F.(1983). *Rethinking Education. Selected Readings in the Educational Ideologies*. Kendall / Hunt Publication Co.
- Pinar, W. F. (1991). *The Reconceptualist Approach*. In Lwey ArieH. (ed.). *International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Saylor, G. J., & Alexander W.H. & Lewis A.J. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. 4th.ed. New York: Holt Rinehart And Winston Inc.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum; Perspective, Paradigm and Possibility*. McMillan Pub. NewYork.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی