

بررسی تطبیقی نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان

معرفی مقاله

دکتر محمود مهرمحمدی

مقاله‌ای که در پیش رو دارید برحاصل مطالعه‌ای تازه در زمینه مطالعه تطبیقی در حوزه برنامه‌ریزی درسی است که نویسنده کوشیده‌است تا از مبانی نظری معتبر معاصر برای تبیین و مقایسه دو موقعیت عملی نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان سود جسته باشد و با تحلیل ریشه‌های اختلاف میان دو نظام برنامه‌ریزی درسی در دو کشور، خواننده را در جریان مشخصه‌های کلیدی نظام تعلیم و تربیت در آلمان، قرار دهد. او ضمن اشاره به تفاوتها و تشابه‌های میان دو نظام، مختصری از وضعیت برنامه‌ریزی درسی در کشور خود ما ایران را نیز بیان می‌کند مبانی نظری را تا آنجا تشریح می‌کند که خواننده بتواند موقعیت هر یک از دو نظام برنامه‌ریزی درسی را دریابد. یادآوری این نکته بجاست که نویسنده محترم مقاله خود از دست‌اندرکاران و صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی در ایران است، با برخوردارگی از پشتوانه علمی و تجربی خویش با استفاده از مشاهدات مستقیم و مصاحبه‌هایی که با صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی در آلمان انجام داده‌است پیشنهادهای کاربردی و باارزشی را برای بهبود کیفیت امر مهم برنامه‌ریزی در ایران مطرح کرده‌است که

درخور توجه و تعمق تصمیمگران و سیاست‌گزاران آموزش و پرورش خواهد بود.

این مقاله را آقای دکتر محمود مهرمحمدی سرپرست مدارس ایرانی در اروپا تهیه و در اختیار فصلنامه قرار داده‌است که بدین وسیله از ایشان تشکر می‌شود.

فصلنامه،



مقدمه

امروزه برنامه‌درسی به عنوان یکی از حوزه‌های شاخص در میان حوزه‌های وابسته به دانش تعلیم و تربیت شناخته شده است. هر چند شوآب (Schwab) در سال ۱۹۶۹ (۱) حوزه برنامه‌درسی را به عنوان یک حوزه معرفتی در حال احتضار معرفی نمود. اما تلاشهای وسیع و سازمان‌یافته‌ای که امروزه معطوف به این حوزه تخصصی شده و همچنین حضور چشمگیر متفکران و صاحب‌نظران برنامه‌درسی را در عرصه‌های گوناگون تعلیم و تربیت^۲، باید به عنوان شاهدهی بر ادامه حیات فعالانه این رشته دانسته و چنین نتیجه‌گیری نمود که به دلیل اهمیت و حساسیت برنامه‌های درسی در نظامهای تعلیم و تربیت، نه دست‌اندرکاران عملی، و نه نظریه‌پردازان، قادر به رها ساختن خود از نگرانیها، تمایلات و علایق ناظر به بهبود کیفیت برنامه‌های درسی نمی‌باشند. البته باید انصاف داد که مقصود اصلی شوآب (Schwab) نیز از طرح موقعیت نابسامان حوزه برنامه‌درسی و بالتبع در شرف نابودی قلمداد کردن آن، جلب توجه به ضرورت سوق دادن تلاشها و فعالیتها، به سمتی بوده است که دارای بازده عملی در بهبود و اصلاح برنامه‌های درسی باشد.

جورج بوشامپ (Beauchamp) نیز نظریه‌پرداز دیگری در عرصه برنامه‌درسی است که در جهت احیاء این حوزه معرفتی، توجه خود را معطوف ارائه مدلی نموده است که در اثر تبعیت از آن، فعالیتهای نظریه‌پردازان از انسجام، سازمان‌یافتگی و احتمالاً قرابت بیشتری با یکدیگر برخوردار خواهد شد. او در کتاب نظریه برنامه‌درسی^۳ خود به شرح این مدل نظریه‌پردازی پرداخته، و این موضوع را که در عرصه برنامه‌درسی نیز مشابه عرصه‌های دیگر علوم بشری، به ویژه علوم تجربی، می‌توان از کثرت و تنوع نظریه‌ها کاسته و موجبات استحکام بخشیدن به این حوزه تخصصی را فراهم آورد، همچنین در کتاب یاد شده به تبیین نظریه برنامه‌درسی مورد قبول خود بر اساس مدل توصیف شده می‌پردازد. به این گونه ضمن نشان دادن کاربرد این مدل در فعالیتهای نظریه‌پردازی، با طرح یک نظریه مشخص به جمع افرادی می‌پیوندد که به این مقوله پرداخته‌اند. از جمله توصیه‌های نظری بوشامپ (Beauchamp) که در شرح نظریه برنامه‌درسی خود و در جهت اعطاء نظم و انسجام بیشتر در این عرصه به آن پرداخته است، تقسیم حوزه برنامه‌درسی به دو حوزه فرعی یا زیر نظریه^۴ می‌باشد. این دو عبارتند از زیر نظریه طرح^۴ برنامه‌درسی و زیر نظریه فرایند تولید^۵ یا مهندسی برنامه‌درسی. در حالیکه زیر نظریه طرح برنامه‌درسی عمدتاً ناظر به تعیین عناصر تشکیل دهنده^۶ برنامه‌درسی و چگونگی تصمیم‌گیری در خصوص آنهاست، زیر نظریه فرایند تولید برنامه‌درسی، به نظام برنامه‌ریزی درسی و از جمله تمرکز یا عدم تمرکز، اقشار و تخصصهای دخیل در اتخاذ تصمیمات برنامه‌ای می‌پردازد.

هدف این مقاله در وهله اول مقایسه دو نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان می‌باشد نگارنده معتقد است، بررسیهای

تطبیقی می‌تواند واجد دست‌آورد های مغتنمی برای نظام تعلیم و تربیت به طور اعم و برنامه‌های درسی به عنوان مهمترین مؤلفه آن به طور اخص باشد. بررسی حاضر از آنجاکه بر اساس اطلاعات نگارنده، اولین کاری است که در تطبیق نظام برنامه‌ریزی درسی ایران و یک کشور دیگر انجام می‌گیرد، می‌تواند ضمن بجای گذاشتن آثار مثبت عملی فتح‌بایی در زمینه این نوع بررسیها باشد.

در این مقاله ابتدا به شرح مختصر دیدگاههای نظری در باره نظام یا فرایند برنامه‌ریزی درسی خواهیم پرداخت تا شرح نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران و آلمان در بخشهای بعدی در شرایطی انجام شود که خواننده از گسترش نسبی نظری برخوردار شده و به درک بهتری از آنها نایل شود. شرح نظام برنامه‌ریزی درسی در کشور آلمان، عمدتاً از صبغه توصیفی برخوردار بوده و در این بخش، تعمداً از تحلیل قضاوت چشم‌پوشی شده‌است. متعاقباً به بخش وجوه تشابه و تفاوت میان دو نظام و بیان علتها پرداخته شده که طبعاً در برگیرنده نوعی تحلیل و ارزشیابی از نظام برنامه‌ریزی درسی دو کشور نیز می‌باشد. در پایان توصیه‌ها و پیشنهاداتی که می‌تواند در بهبود نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران مؤثر باشد، مطرح و تعیین شده‌اند.

دیدگاههای نظری در خصوص نظام/فرایند برنامه‌ریزی درسی

به گونه‌ای دقیقتر از آنچه که در مقدمه آمد، باید تصریح نمود که زیرنظریه فرایند برنامه‌ریزی درسی، از سه جنبهٔ تئوریک برجسته تشکیل شده‌است. به عبارت دیگر هر نظریهٔ خاص در این زمینه، از طریق پاسخ به ۳ سؤال، شکل می‌گیرد که این ۳ سؤال عبارتند از:

۱- خاستگاه برنامه درسی یا جایگاه برنامه‌ریزی درسی کجاست؟

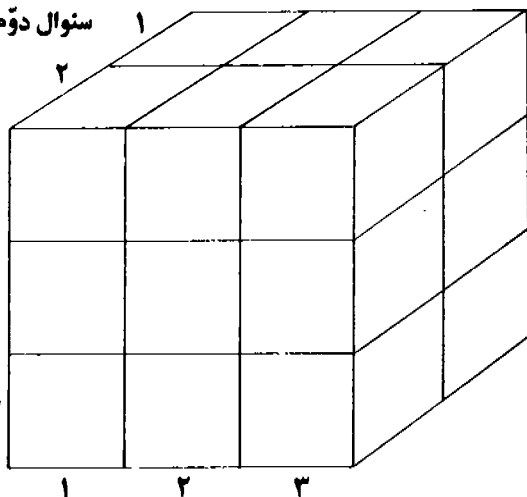
۲- شرکت‌کنندگان در جریان برنامه‌ریزی درسی چه اقشاری هستند؟

۳- برنامه طراحی شده به چه میزان مستعد دخل و تصرف و تغییر در اجراست؟ یا به عبارت دیگر چه اندازه انعطاف در برنامه تعبیه شده‌است؟ (پاسخ به این سؤال از تلقی برنامه‌ریز نسبت به واقعیتهای و شرایط محیط اجرا سرچشمه می‌گیرد.)

متفکران و صاحب نظران حوزه برنامه‌ریزی درسی، به منظور هرچه قابل فهم تر کردن پاسخهای گوناگونی که به این سؤالات داده شده و دیدگاههای متنوعی که بدین ترتیب شکل گرفته‌اند. بعضاً جهت جمع‌بندی تلخیص آنها تلاشهایی نموده‌اند. از جمله باید از پرفسور شورت (Short) نام برد که در این زمینه با درج مقاله‌ای در دائرةالمعارف پژوهشهای تربیتی در سال ۱۹۸۲ پیشقدم شد. وی با ارائه یک مدل نسبتاً ساده، برداشتهای خود را از نظریه‌های متنوعی که پیرامون راهبردهای برنامه‌ریزی درسی مطرح شده‌است، عرضه نمود. ۳ بعد این مدل مکعب شکل، در واقع همان ۳ سؤال اصلی و کلیدی می‌باشند که

نظریه پردازی در زمینه فرایند برنامه‌ریزی درسی، متوجه پاسخگویی به آنهاست.

۱ سوال دوم: اقتضای دست‌اندرکار



سوال اول: خاستگاه یا جایگاه

سوال سوم: میزان انعطاف/امکان دخل و تصرف

شورت در ارتباط با سؤال اول، دو نوع پاسخ را ممکن می‌داند. یکی عمومی (ژنریک)^۷ و دیگری مختص یک آموزشگاه خاص.^۸ (۲) به عبارت دیگر می‌گوید خاستگاه برنامه درسی می‌تواند جهانی باشد که محصول (یعنی همان برنامه درسی) استفاده عمومی و سراسری داشته‌باشد. برنامه درسی در محیط آموزشی طراحی شود که کاربرد آن اختصاصاً برای همان آموزشگاه است.

در ارتباط با سؤال دوم پرسور شورت ۳ نوع پاسخ را ممکن می‌داند یکی استیلای متخصصان دانشگاهی^۹، دوم استیلای خیرگان آشنا به محیط و شرایط^{۱۰} و بالاخره مشارکت متوازن و هماهنگ.^{۱۱} از نظر وی ۳ نوع پاسخ به سؤال سوم نیز متصور می‌باشد که عبارتند از: مقاوم در برابر معلم^{۱۲}، معلم به عنوان مجری فعال^{۱۳} و معلم به عنوان برنامه‌ریز درسی. این سه نوع پاسخ در حقیقت سیری از عدم انعطاف مطلق برنامه، به انعطاف نسبی و انعطاف مطلق می‌باشد شورت اعتقاد دارد با اتخاذ و انتخاب یکی از پاسخهای ممکن به سؤالات ۳ گانه، یک راهبرد مشخص در برنامه‌ریزی درسی شکل می‌گیرد. او در پایان این مقاله مطلوبترین راهبرد را از دیدگاه خویش، راهبردی می‌داند که به سؤالات ۳ گانه پاسخهای ذیل را داده باشد:

پاسخ سؤال اول: مختص یک آموزشگاه خاص.

پاسخ سؤال دوم: مشارکت متوازن و هماهنگ.

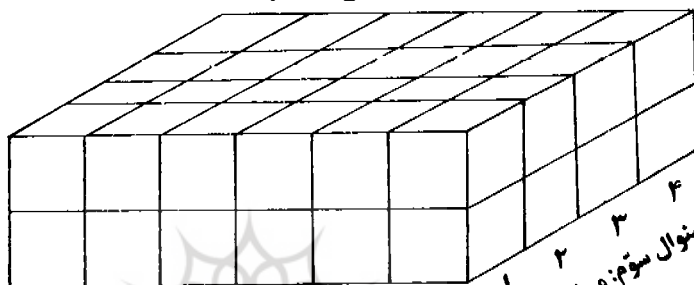
پاسخ سؤال سوم: معلم به عنوان برنامه‌ریز درسی (هم تولیدکننده و هم

اجراکننده)

به دنبال شورت، سابار (Sabar) در سال ۱۹۹۰ در مقاله‌ای تحت عنوان برنامه درسی مدرسه - محور که در دایرةالمعارف برنامه‌ریزی درسی (۵) به چاپ رسیده‌است، دست به ترمیم نسبی مدل ارائه شده توسط شورت زد که طی آن ضمن حفظ پاسخهای ممکنه به سؤال اول، پاسخهای متفاوتی در ارتباط با سؤالات دوم و سوم نیز مطرح کرد و در نتیجه مدل به شکل زیر تغییر نمود:

سؤال دوم: اقشار دست‌اندرکار

۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶



سؤال اول: خاستگاه
یا جایگاه

سؤال سوم: میزان انعطاف امکان دخل و تصرف

پاسخهای ششگانه به سؤال دوم عبارتند از: معلمان، متخصصان، دانش‌آموزان، والدین، مدیران مدارس و بازرسان آموزشی. پاسخهای چهارگانه به سؤال سوم نیز با در نظر گرفتن مسیر فزاینده انعطاف‌پذیری و امکان دخل و تصرف، به ترتیب بدین قرار می‌باشند: استفاده وفادارانه^{۱۵}، انتخاب^{۱۶}، تجدید نظر بازنگری^{۱۷} و بالاخره طراحی و برنامه‌ریزی تکمیلی^{۱۸}. در پایان این بخش، به معرفی مختصر مدل مشهور دیگری در حوزه برنامه درسی می‌پردازیم که هر چند اختصاص به برنامه‌ریزی درسی نداشته و به گونه‌ای جامع، سعی در مفهوم‌پردازی این حوزه تخصصی داشته‌است، لیکن به واسطه همین جامع‌نگری، سطوح تصمیم‌گیری^{۱۹} یا سطوح برنامه‌ریزی را نیز مورد توجه قرار داده‌است که به مبحث برنامه‌ریزی درسی، کاملاً ارتباط پیدا می‌کند. این مدل که مشهور به مدل مطالعه نظام مدرسه‌ای^{۲۰} است، قبلاً نیز توسط نگارنده معرفی شده‌است. (۶) اما طراحان آن به ویژه در بعد مورد توجه این مقاله، یعنی سطوح تصمیم‌گیری، تجدیدنظرهایی نموده‌اند که طرح مجدد آن را موجه می‌سازد.

گونه تجدید نظر شده این مدل در آخرین اثر پرفسور کلاین (Klein) که خود از طراحان اصلی مدل به حساب می‌آید به شکل مندرج در صفحه بعد مطرح شده‌است (۷):

عناصر برنامه

	۱- اهداف	۲- محتوی	۳- مواد و منابع	۴- فعالیتها	۵- راهبردهای تدریس	۶- ارزشیابی	۷- گروه‌بندی	۸- زمان	۹- فن‌ها
۱ آکادمیک									
۲ اجتماعی									
۳ رسمی									
۴ نهادی									
۵ آموزشی									
۶ اجرایی									
۷ تجربی									

تعریف هر یک از سطوح به همراه تغییرات اعمال شده در بعد سطوح تصمیم‌گیری مدل در مقایسه با شکل قبلی آن به قرار زیر می‌باشد لیکن ذکر این نکته ضروری است که تقدم و تأخر این سطوح از بالا به پایین بر اساس دوری و فاصله تصمیم‌گیرندگان از دانش‌آموزان می‌باشد.

۱) عنوان اولین سطح از ایده‌آل به آکادمیک تغییر یافته و کماکان معرف برنامه‌ای است که مهمترین قشر تصمیم‌گیرنده در آن متخصصان و صاحب‌نظران دانشگاهی می‌باشند. لذا این تغییر صرفاً لفظی است.

۲) دومین سطح تحت عنوان اجتماعی^{۲۲} به مدل اضافه شده است. این سطح معرف برنامه‌ای است که تصمیم‌گیرندگان آن افراد عادی اجتماع، نهادها، سازمانها و تشکیلاتی می‌باشند که به طور مستقیم دست‌اندرکار امر تعلیم و تربیت نبوده لیکن مایلند به گونه‌ای در برنامه درسی مدارس نفوذ نمایند. مجالس و نهادهای قانونگذاری نیز در عداد همین تصمیم‌گیرندگان قرار می‌گیرند.

۳) سومین سطح تحت همین عنوان قبلاً نیز در مدل آمده است. لیکن با توجه به اضافه شدن سطح اجتماعی، تعریف آن محدود به افراد، نهادها و سازمانهای تصمیم‌گیرنده و

تأثیرگذاری است که برخلاف سطوح اول و دوم، فعالیت‌های آنها به نوعی مستقیماً به حوزه تعلیم و تربیت ارتباط دارد. از جمله مثال‌های بومی تصمیم‌گیرندگان این سطح را می‌توان انجمن ایرانی تعلیم و تربیت و مثال‌های غیر بومی آنرا سندیکای معلمان، هیأت‌های امضاء آموزش و پرورش ایالت‌ها و ناشرین کتب درسی دانست.

۴) چهارمین سطح، تحت عنوان نهادی^{۲۳} به مدل اضافه شده است. و معرف برنامه‌ای است که تصمیم‌گیرندگان آن مجموعه‌ای از عناصر دست‌اندرکار در یک مدرسه خاص می‌باشند. این برنامه حاصل تشریک مساعی گروهی از معلمان می‌باشد که به این ترتیب قابلیت پیاده شدن در بیش از یک کلاس را خواهد داشت.

۵) پنجمین سطح، تحت همین عنوان در مدل قبلی نیز آمده است و معرف مجموعه تدابیری می‌باشد که معلم یک کلاس در ارتباط با برنامه درسی می‌اندیشد.

۶) ششمین سطح نیز تحت همین عنوان در مدل قبلی آمده و معرف برنامه‌ای است که در اثر تعامل میان دانش آموزان و معلمان در حقیقت به مورد اجرا گذاشته شده است.

۷) بالآخره آخرین سطح نیز تحت همین عنوان در مدل قبلی بکار رفته و معرف توقعات آحاد دانش آموزان و برداشتهای ایشان از قبل قرارگرفتن در معرض برنامه اجرایی و همچنین پیشرفتهای حاصله توسط آنان است. اهمیت این سطح در تحلیل نهایی آن از این جهت است که دانش آموزان از طریق نوع واکنشهای مثبت یا منفی که نسبت به برنامه درسی نشان می‌دهند، تصمیم‌گیرندگان اصلی این عرصه بوده و به آن تعیین می‌بخشند، در حالیکه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نسبت به این واقعیت غفلت می‌ورزند.

نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری فدرال آلمان

الف: تشکیلات دولتی برنامه‌ریزی درسی

نظام حکومتی در کشور آلمان، نظام فدرال می‌باشد که در آن ایالت‌های مختلف از استقلال عمل فراوانی از جمله در ارتباط با نظام آموزشی برخوردار می‌باشند. در هر یک از ایالت‌های شانزده گانه این کشور (که ۵ ایالت آن مربوط به کشور آلمان شرقی سابق می‌باشد)، وزارتخانه‌ای تحت عنوان وزارت تعلیم و تربیت و فرهنگ (یا عنوانی مشابه آن) مسئولیت کلیه امور مربوط به تعلیم و تربیت ساکنان آن ایالت را به عهده دارد. به عنوان نمونه، در ایالت هامبورگ، وزارت مدارس، جوانان و آموزشهای حرفه‌ای، یکی از ۱۰ وزارتخانه تشکیل‌دهنده سیستم دولتی این ایالت می‌باشد که مسئولیت آموزش و پرورش در تمام سطوح، اعم از پیش‌دانشگاهی و دانشگاهی را عهده‌دار می‌باشد (به پیوست شماره ۱ مراجعه شود).

پس از این مقدمه کوتاه و قبل از آنکه به شرح تشکیلات برنامه‌ریزی درسی به عنوان یکی از اجزاء تشکیل‌دهنده وزارت مدارس، جوانان و آموزش حرفه‌ای در ایالت

هامبورگ پردازیم و الگویی از تشکیلات ایالتی برنامه‌ریزی درسی در ایالت مختلف جمهوری فدرال آلمان در اختیار^{۲۵} خوانندگان قرار دهیم، لازم است به این نکته مهم اشاره شود که یک نظام حکومتی، هراندازه که تابع سیستم فدرالی بوده و ایالت‌های آن بتوانند مستقلاً و به طور غیر متمرکز برای اداره امور خود تدابیر لازم را بیندیشند، بنا به ضرورت‌های عدیده‌ای، به هماهنگی‌های کشوری و مرکزی نیاز دارند که به همین دلیل نهادهای هماهنگ‌کننده‌ای پا به عرصه وجود گذاشته، چتر وجود خود را بر کلیه ایالت‌ها گسترانیده و بر تصمیم‌گیریها و سیاست‌گذاریهای آنها تأثیر می‌گذارند. کنفرانس دائمی وزاری آموزش و پرورش و فرهنگ^{۲۶} در جمهوری فدرال آلمان، از جمله این نهادهاست که با سابقه‌ای طولانی به عنوان بالاترین مرجع تصمیم‌گیری به زمینه‌های مربوط به تعلیم و تربیت و فرهنگ پرداخته و مصوبات آن برای کلیه ایالت‌ها لازم‌الاجراست. وظیفه اصلی کنفرانس دائمی وزاری تعلیم و تربیت و فرهنگ تا آنجا که به نظام آموزشی مربوط می‌شود، در یکی از تازه‌ترین منابع منتشر شده توسط دبیرخانه این کنفرانس (۸) به شرح ذیل تبیین شده‌است:

"استقلال عمل ایالت‌های مختلف این امکان را فراهم می‌سازد تا تحولات مستقل از یکدیگر در نظام مدرسه‌ای هر یک از آنان به وقوع بپیوندد. لیکن این تغییرات بایستی متکی بر تفاهم بعمل آمده میان ایالت‌های مختلف در تاریخ ۲۸/۱۰/۱۹۶۴ پیرامون چگونگی استاندارد ساختن نظام مدرسه‌ای باشد... این توافق با اصلاحاتی در تاریخ ۱۴/۱۰/۱۹۷۱ در کنفرانس هامبورگ مجدداً به تصویب رسیده‌است. توافق مذکور به منظور تضمین برقراری ساختار پایه مشابهی برای سیستم مدارس و معادل‌سازی اشکال مختلف تعلیم و تربیت است که شناسایی متقابل گواهینامه‌های فراغت از تحصیل در ورای مرزهای هر ایالت را ممکن ساخته و به این ترتیب آزادی حرکت (جابجایی) رانیز تضمین می‌نماید. (ص ۱۰۹ و ۱۱۰)"

بدین شکل شاهد هستیم که ساختار نظام آموزشی در سراسر آلمان یکسان بوده و تغییرات از این دست، در آینده نیز قطعاً مسبوق به تصویب آن توسط کنفرانس خواهد بود^{۲۷}. از سوی دیگر کنفرانس با تصویب ویژگیهای مدارک فارغ‌التحصیلی یا شرایط ورود به دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی، تأثیر تعیین‌کننده‌ای بر موضوعاتی که آموزش آنها در دستور کار مدارس ایالات مختلف قرار خواهد گرفت، می‌گذارد. هدف اصلی از ادای توضیحات فوق، روشن ساختن حدود تأثیرگذاری نهادهای کشوری (مرکزی) بر نظام آموزشی به طور اعم و برنامه‌های درسی مدارس به طور اخص بود که در پرتو آن خوانندگان به درک دقیقتری از حوزه اختیارات و فعالیت‌های تشکیلات

ایالتی برنامه‌ریزی درسی نایل خواهند شد. البته در تکمیل این بحث، بایستی به وزارت آموزش و پرورش^{۲۸} و علوم به عنوان یک نهاد فدرالی دیگر نیز اشاره کرد که تأثیر آن بر برنامه‌های درسی، محدود به تشریک مساعی با تشکیلات ایالتی آموزش و پرورش یک یا چند ایالت در طراحی و اجرای برخی برنامه‌های درسی موثره‌تر است. این تشریک مساعی از طریق کمکهای کارشناسی و به طور برجسته‌تری کمکهای مالی تحقق می‌یابد. لذا می‌توان میزان تأثیرگذاری این نهاد کشوری را بسیار ناچیزتر از کنفرانس دائمی وزرای تعلیم و تربیت و فرهنگ دانست. پیوست شماره ۲، تشکیلات ایالتی آموزش و پرورش هامبورگ را با تأکید بر دپارتمان برنامه‌ریزی درسی نشان می‌دهد. این تشکیلات از ۴ بخش عمده (معاونت) تشکیل شده که یکی از آنها معاونت مدارس نام دارد. این معاونت نیز به نوبه خود از ۵ دفتر تشکیل شده است که یکی از آنها دفتر نوآوریها و سازماندهیهای مدرسه‌ای می‌باشد. تشکیلات ایالتی برنامه‌ریزی درسی با نام دپارتمان برنامه‌ریزی درسی به عنوان یکی از دوائر (دپارتمانهای) تحت پوشش دفتر یاد شده و در کنار ۴ دپارتمان دیگر به نامهای تربیت معلم و آموزشهای ضمن خدمت، برنامه‌ریزی و توسعه آموزشی، قوانین آموزشی و مدیریت آموزشی فعالیت می‌نماید.

دپارتمان برنامه‌ریزی درسی از گروههای متعدد برنامه‌ریزی^{۲۹} درسی تشکیل شده است که مسئولیت هر چند گروه متجانس به عهده یک نفر از پرسنل دائمی دپارتمان می‌باشد. در شرایط کنونی، نزدیک به ۲۰ نفر به عنوان کادر رسمی که مسئولیت گروههای برنامه‌ریزی را عهده‌دار می‌باشند، با این دپارتمان همکاری دارند.^(۹)

برنامه‌ریزی درسی کلیه دوره‌های تحصیلی (ابتدایی، دوره اول دبیرستان، دوره دوم دبیرستان اعم از نظری و فنی - حرفه‌ای^{۳۰} که در قالب تهیه چهارچوب برنامه^{۳۱} هر یک از موضوعات درسی انجام می‌پذیرد (این نکته در بخشهای بعدی بیشتر توضیح داده خواهد شد) به عهده این دپارتمان می‌باشد که البته گروههای برنامه‌ریزی مستقلی عهده‌دار تهیه چهارچوب برنامه درسی یک درس در دوره‌های مختلف تحصیلی می‌باشند.

ب: میزان مشارکت معلمان و سایر متخصصان در فرایند برنامه‌ریزی درسی

از معلمان به عنوان شاخص‌ترین عناصر دست‌اندرکار امر برنامه‌ریزی درسی باید نام برد. البته علاوه بر این واقعیت که تربیت معلم در جمهوری فدرال آلمان به گونه‌ایست که معلمان عموماً از تخصص موضوعی و مهارتهای حرفه‌ای در سطح بالایی برخوردار می‌باشند.^{۳۲} معلمانانی که برای حضور گروههای برنامه‌ریزی درسی دعوت می‌شوند، دارای قابلیت‌های ویژه و سوابق برجسته‌ای نیز می‌باشند. مثلاً دپارتمان برنامه‌ریزی درسی هامبورگ از کسانی دعوت به همکاری می‌نماید که در وهله اول شواهدی دال بر قدرت برقراری ارتباط با دیگران و تبیین و تفهیم دیدگاههای خود به دیگران را داشته باشند.

شواهدی که در این زمینه مورد استفاده قرار می‌گیرند، امتحانات کتبی تشریحی متقاضیان در دوران تربیت معلّم و سایر مطالب و مقالاتی است که به رشته تحریر درآورده‌اند. این معلّمان همچنین بایستی از عملکرد درخشانی در مدرسه و تدریس برخوردار باشند. بالأخره کاندیداهای حضور در گروه‌های برنامه‌ریزی درسی، بایستی علاقمندی خود را به این زمینه به طور مشهودی به اثبات رسانیده باشند. شرکت در دوره‌های مختلف آموزشی ضمن خدمت که به مباحث مربوط به برنامه‌ریزی درسی اختصاص دارد یا کنفرانسها و سمینارهایی که در این زمینه تشکیل شده‌اند. از جمله شواهدی است که برای تعیین میزان علاقمندی متقاضیان مورد استفاده قرار می‌گیرد.

معلّمان شرکت‌کننده در گروه‌های برنامه‌ریزی درسی، در طول مدت حضور خود در این فرایند که معمولاً بین ۲ تا ۳ سال به طول می‌انجامد، به عنوان همکاران پاره وقت دپارتمان برنامه‌ریزی درسی شناخته شده و در قبال همکاری خود به جای دریافت حق‌الزحمه، از امتیاز کاهش ساعات موظّف تدریس برخوردار می‌شوند.^{۳۳}

گروه‌های برنامه‌ریزی در کنار معلّمان که باید از آنها به عنوان عناصر کلیدی و اصلی فرایند برنامه‌ریزی درسی نام برد، از نمایندگان اقشار دیگری نیز بعضاً بهره‌مند می‌شود. اساتید و متخصصان دانشگاهی در رشته‌ها و موضوعات مربوط و همچنین مدرسین مراکز تربیت معلّم از جمله این اقشار می‌باشند که معمولاً از آنها نام برده می‌شود.

ج: برون داد یا محصول فرایند

همانگونه که قبلاً نیز اشاره شد عمده‌ترین محصول فرایند برنامه‌ریزی درسی، سندی است که از آن تحت عنوان چهارچوب برنامه درسی نام برده می‌شود. البته بعضاً علاوه بر چهارچوب برنامه درسی، گروه‌های برنامه‌ریزی برای ارائه اطلاعات تفصیلی، جزواتی به عنوان راهنمای معلّمان نیز تهیه و منتشر می‌نمایند. راهنمای معلّمان عمدتاً در مواردی تهیه و عرضه می‌شود که برنامه درسی، مربوط به موضوعی جدید و کم سابقه برای معلّمان باشد. در چهارچوب برنامه درسی، از اهداف کلی تدریس هر موضوع درسی در دوره تحصیلی خاص که معمولاً با طرح اهداف خاص همراه می‌باشد باید به عنوان برجسته‌ترین و مهمترین عنصر از میان عناصر برنامه درسی نام برد که به تفصیل مطرح می‌شود. علاوه بر اهداف این اسناد مبادرت به معرفی و تبیین عنصر محتوی، لیکن به گونه‌ای ویژه و غیر معمول می‌نماید. فرض آن است که تصمیم‌گیرنده اصلی در خصوص محتوای آموزش، معلّمان می‌باشند که بایستی با الهام از اهداف، رعایت اصل ارتباط میان اهداف و محتوی (۱۰) و در پرتو شرایط ویژه مدرسه و ویژگیهای دانش‌آموزان دست به انتخاب قطعی محتوی بزنند. تنها کمکی که چهارچوب برنامه درسی در این خصوص به معلّمان می‌کند، عبارتست از ارائه برخی محتواها به عنوان پیشنهادهایی که معلّمان می‌توانند با

استفاده از آنها برخی اهداف را اصطلاحاً عملیاتی نمایند. بدین شکل با عنصر محتوی به گونه‌ای کاملاً انعطاف‌پذیر و غیر قطعی برخورد شده و محتوی به عنوان یکی از تعیین‌کننده‌ترین عناصر برنامه درسی، در سایه قضاوت و تشخیص معلمان تعین پیدا می‌کند. بالاخره چهارچوب برنامه درسی از پرداختن به روشها و استراتژیهای تدریس کاملاً صرفنظر نموده و تصمیم‌گیری در این زمینه را در حوزه اختیار معلمان دانسته و به صلاحیتها و شایستگیهای حرفه‌ای آنان واگذار می‌نماید.

همانگونه که از توضیحات فوق نمایان می‌شود، مسئولیت‌گروههای برنامه‌ریزی درسی و به طور کلی؛ دپارتمان برنامه‌ریزی درسی، به هیچ عنوان تا تألیف کتاب درسی خاص برای هر موضوع درسی امتداد نیافته و با تهیه چهارچوب برنامه درسی وظیفه تدوین برنامه نیز عملاً خاتمه می‌یابد. البته این بدان معنا نیست که کتاب درسی هرگز در نظام آموزشی آلمان مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. بلکه معلمان در خصوص استفاده از منابع و مواد آموزشی، از جمله استفاده یا عدم استفاده از کتب درسی، کاملاً مختار می‌باشند. البته ممکن است از یک یا چند کتاب درسی تألیف شده نیز برای تدریس یک موضوع درسی در اجرای یک چهارچوب برنامه درسی سود جویند. به هر تقدیر تألیف کتاب در زمره وظایف تشکیلات برنامه‌ریزی درسی نبوده و این کار توسط شرکتهای انتشاراتی انجام می‌شود. این شرکتها که متعلق به بخش خصوصی می‌باشند، ناچارند به منظور لحاظ نمودن صرفه اقتصادی خود، در تألیف و چاپ کتاب، از چهارچوب برنامه درسی تدوین شده در ایالت یا ایالت‌هایی استفاده کنند که بیشترین جمعیت دانش‌آموزی در آنجا سکونت دارند.^{۳۴}

د: مکانیزم اعمال اصل ارتباط عمودی و افقی

هر چند مباحث ارتباط عمودی^{(۲) ۳۵} و ارتباط افقی^{(۳) ۳۶} از مباحث مربوط به شیوه سازماندهی محتوی به حساب آمده و این نیز به نوبه خود از جمله مباحثی است که مستقیماً به حوزه (زیرنظر)یه) طرح برنامه مربوط می‌شود، لیکن تأثیر اجتناب‌ناپذیر نظام یا فرایند برنامه‌ریزی بر کیفیت اعمال این دو اصل، طرح آنها را در این مقاله توجیه‌پذیر و حتی ضروری می‌نماید. در نظام برنامه‌ریزی درسی ایالت هامبورگ که از آن به عنوان صرف نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری فدرال آلمان استفاده شده‌است، رعایت اصل ارتباط عمودی میان برنامه‌های درسی مربوط به یک موضوع خاص در پایه‌ها و سطوح مختلف تحصیلی، یا همان طرح مباحث توأم با تقدّم و تأخر منطقی آنها، به عهده پرسنل تمام‌وقتی است که مسئولیت‌گروههای برنامه‌ریزی آن موضوع درسی در سطوح مختلف تحصیلی را به عهده دارد. این پرسنل تمام‌وقت با حضور خود در نشستهای گروههای متعدد، فی‌الواقع به عنوان رابط و هماهنگ‌کننده عمل نموده و بر رعایت تقدّم و تأخر منطقی نظارت می‌نماید. البته مسئول دپارتمان برنامه‌ریزی درسی نیز در حد استطاعت تخصصی و

کارشناسی خود، نسبت به این مهم متعهد است.^{۳۷}

ارتباط افقی که به ارتباط میان برنامه موضوعات مختلف درسی و درهم تنیدگی آنها در یک پایه تحصیلی مربوط می‌شود، در اجرا دشوارتر بوده و مستلزم ایجاد هماهنگیهای میان موضوعی در بین گروههای مختلف برنامه‌ریزی درسی است که مسئولیت طراحی برنامه موضوعات مختلف درسی بعهدہ آنهاست. تا آنجا که از تشکیلات دپارتمان برنامه‌ریزی درسی در هامبورگ استنباط می‌شود، پیشبینیهای لازم جهت برقراری اینگونه ارتباطات میان گروهی (میان موضوعی) به عمل نیامده و اجرای این مهم در فرایند برنامه‌ریزی درسی بعهدہ هماهنگیهای گذاشته شده است که علی‌القاعده به طور طبیعی از طریق مواجهه مسؤولان گروههای مختلف برنامه‌ریزی درسی با یکدیگر، در محیط کار به عمل خواهد آمد. مدیر دپارتمان برنامه‌ریزی درسی نیز تصریح نمود که مکانیزم تعریف شده‌ای جهت حصول اطمینان از رعایت اصل ارتباط افقی در برنامه درسی وجود ندارد. (۱۱)

ه: مکانیزم اعتبار بخشی^{۳۸} به برنامه درسی

در ارتباط با موضوعات درسی تثبیت شده یا سستی، ظاهراً تلاش گسترده‌ای جهت تعیین میزان اعتبار تصمیمهای اتخاذ شده توسط گروه برنامه‌ریزی، قبل از تدوین و ارائه چهارچوب برنامه، به عمل نمی‌آید. در این خصوص عمدتاً به صلاحیتهای تخصصی و شایستگیهای حرفه‌ای اعضای گروه بندی شده و تنها در موارد معدودی که به واسطه ابهام عمومی، تصمیم‌گیری امکان‌پذیر نمی‌نماید، اجرای آزمایشی یک یا چند بخش از برنامه، در تعدادی کلاس درس به منظور دستیابی به شواهد و قرائن تجربی یا برگزاری کنفرانس با نمایندگان معلمان مدارس در دستور کار گروه قرار می‌گیرد. مهمترین مکانیزم مورد استفاده در ارتباط با اعتبار بخشی به این دسته از موضوعات درسی آن است که چهارچوب تهیه شده توسط گروه برنامه‌ریزی درسی به عنوان پیش‌نویس اولیه^{۳۹} قلمداد شده و طی یک دوره که حدود ۵ سال به طول می‌انجامد، برنامه عملاً به شکل آزمایشی لیکن در سطح کلیه مدارس به مورد اجرا گذاشته می‌شود. پس از طی این دوره، موعد تجدید نظر در چهارچوب برنامه فرامی‌رسد که این کار در پرتو اطلاعات و آگاهیهای بدست آمده در خصوص کاستیها و نواقص برنامه انجام می‌پذیرد.^{۴۰}

در ارتباط با موضوعات درسی جدید و غیر سستی باید گفت، مکانیزم اعتبار بخشی با آنچه که در بالا توضیح داده شد، تفاوت داشته و ثقل فعالیتها به دورانی باز می‌گردد که برنامه در دست طراحی و تکوین است. در طراحی چنین برنامه‌هایی که نمونه آن را می‌توان برنامه درسی کامپیوتر و تکنولوژی اطلاعات دانست، معمولاً اقدامات ذیل بعمل می‌آید:

۱ - تدوین چهارچوب موقت برنامه درسی به همراه راهنمای معلم و اوراق

مخصوص فعالیتهای یادگیری دانش‌آموزان (تمرین و...)

- ۲ - انتخاب تعدادی مدرسه، از میان کلیه مدارس و اجرای چهارچوب موقت برنامه درسی در آنها.
- ۳ - ارائه آموزشهای لازم ضمن خدمت به معلمان مدارس که در اجرای آزمایشی حضور دارند.
- ۴ - ارائه آموزشهای لازم ضمن خدمت به مدیران مدارس که در اجرای آزمایشی حضور دارند.
- ۵ - تدوین چهارچوب نهایی برنامه درسی جهت اجرای سراسری در مدارس.

همانگونه که ملاحظه می‌شود چهارچوب برنامه درسی در ارتباط با موضوعات درسی که جدید و برای معلمان کم سابقه می‌باشند مسبق به طی مراحل اجرای آزمایشی بوده و فی الواقع مولود آن مراحل می‌باشد.

بررسی تفاوتها و تشابه‌های میان دو نظام و بیان علتها

در بررسی تفاوتها و تشابه‌ها که در خلال آن به نظام کنونی برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران نیز اشاره خواهد شد، از همان ساختاری استفاده می‌شود که در تشریح نظام برنامه‌ریزی درسی جمهوری فدرال آلمان، مورد استفاده قرار گرفت. در تبیین تفاوتها و تشابه‌ها، دیدگاههای نظری عنوان شده نیز به مدد گرفته خواهند شد.

تشکیلات برنامه‌ریزی درسی در ایران، تشکیلاتی مرکزی است که با نام "دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی"، به عنوان یکی از واحدهای سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، به این مهم اهتمام دارد. قبل از تجدید نظر در تشکیلات سازمان مذکور در سال ۱۳۷۱، این دفتر مسئولیت امور پژوهشی در حوزه آموزشهای عمومی و نظری^{۴۱} را نیز عهده‌دار بوده و به همین جهت تحت عنوان "دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی"، فعالیت می‌نموده است. لیکن تجارب بدست آمده در طول سنواتی که این دو مسئولیت توأمآبعمهده دفتر مذکور بوده‌است، مسئولان سازمان را نسبت به ضرورت انتزاع کارکرد پژوهشی از دفتر و تأسیس واحد مستقلی که عهده‌دار این مهم باشد، واقف ساخت. به این ترتیب مرکز تحقیقات آموزشی به عنوان یکی از واحدهای تابعه سازمان، پایه عرصه وجود گذاشت که در کنار "دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی"، "دفتر انتشارات کمک آموزشی" و "دفتر تکنولوژی آموزشی" سازمانی را تشکیل می‌دهند که تشکیلات برنامه‌ریزی درسی کشور، جزئی از آن می‌باشد (برای اطلاعات بیشتر در خصوص تشکیلات جدید سازمان، به پیوست شماره ۳ مراجعه شود).

دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، مسئولیت طراحی برنامه درسی برای کلیه سطوح تحصیلی اعم از ابتدایی، راهنمایی، متوسطه نظری و تربیت معلم را برعهده دارد.

برنامه‌ریزی درسی رشته‌های متوسطه فنی و حرفه‌ای در تشکیلات جداگانه‌ای انجام می‌شود که تحت عنوان "دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی فنی و حرفه‌ای، در معاونت آموزش فنی - حرفه‌ای فعالیت می‌نماید.^{۴۲}

همانگونه که اشاره شد برنامه‌ریزی درسی در ایران، مانند سایر شئون آموزش و پرورش، از اموری است که به شکل کاملاً متمرکز اداره شده و به همین دلیل تشکیلات آموزش و پرورش در استانهای کشور کوچکترین نشانه‌ای که حاکی از عهده‌دار بودن وظیفه‌ای در این خصوص باشد را ندارند.

بر اساس آنچه که از تشکیلات برنامه‌ریزی درسی دو کشور مطرح شد، روشن است که برنامه‌ریزی درسی در ایران را از حیث خاستگاه برنامه یا جایگاه برنامه‌ریزی، بایستی از نوع ژنریک (همگانی) دانسته و موقعیت جمهوری فدرال آلمان را در این زمینه کاملاً مغایر با آن و نسبتاً پیچیده، ارزیابی نمود. البته مغایر بودن بدان معنا نیست که هر مدرسه یا آموزشگاه مبادرت به طراحی برنامه درسی خاص خود می‌نماید، تا به این ترتیب بتوان آلمان را از حیث خاستگاه برنامه یا جایگاه برنامه‌ریزی در انتهای دیگر طیف یعنی مختص آموزشگاه خاص بودن دانست. بلکه با توجه به مدل شورت (Short) و سابار (Sabar)، موقعیت این کشور ضمن دور بودن از انتهای ژنریک و نزدیک بودن به انتهای دیگر، کاملاً بر انتهای مختص آموزشگاه خاص بودن منطبق باشد.

البته تمرکزگرایی در ایران و عدم تمرکز در جمهوری فدرال آلمان را در خصوص برنامه‌ریزی درسی بایستی زائیده حاکمیت چنین وضعیتی در سطح کلان نظام سیاسی، اجتماعی و اجرایی دو کشور دانست. لیکن به استناد چنین عاملی، عدم تمرکز و استقلال عمل تنها در سطح ایالات را می‌توان توجیه نمود. در حالیکه عدم تمرکز در امر برنامه‌ریزی درسی، تنها محدود به این سطح نبوده و برنامه‌های درسی یک‌نواخت و انعطاف‌ناپذیری، حتی در سطح تشکیلات ایالتی برنامه‌ریزی درسی، طراحی نمی‌گردد تا شاهد اجرای چنین برنامه‌هایی در سطح کلیه مدارس یک ایالت باشیم. لذا تفاوت جوهری میان دو نظام را بایستی در عامل دیگری جستجو کرد که به اعتقاد نگارنده، همانا کیفیت تربیت معلم و کارآیی و کفایت کسانی است که در سمت معلم کارگردانان اصلی صحنه‌های تعلیم و تربیت می‌باشند.

در گروه‌های برنامه‌ریزی درسی در ایران، نقش تعیین‌کننده با متخصصان و اساتید دانشگاهی بوده و معلمان مجرب و صاحب صلاحیت ضمن اینکه در گروه‌های برنامه‌ریزی فعال می‌باشند، در مقایسه با صاحب‌نظران دانشگاهی نقشی ثانوی را برعهده دارند. این در حالی است که در جمهوری فدرال آلمان نقش بارز، برجسته و تعیین‌کننده در گروه‌های برنامه‌ریزی درسی از آن معلمان شاغل بوده و متخصصان دانشگاهی بنا به مقتضیات و حسب مورد، به حضور در این گروه‌ها و مشارکت در فرایند برنامه‌ریزی درسی دعوت

می‌شوند. تفاوت دیگری که در بافت گروه‌های برنامه‌ریزی درسی قابل ذکر می‌باشد، استفاده از وجود معلمان شاغل و مرتبط با مدرسه و جریان تدریس در آلمان است. در ایران به نظر می‌رسد عمدتاً از معلمان بازنشسته بدین منظور استفاده شده یا از معلمان شاغل دعوت به همکاری تمام وقت با تشکیلات برنامه‌ریزی درسی بعمل می‌آید که به این ترتیب شروع به همکاری، ملازم با قطع حضور فرد در عرصه‌های یاددهی - یادگیری است. با توجه به توضیحاتی که در ارتباط با موضوع اقرار دست‌اندرکار در تدوین برنامه‌های درسی ارائه شد، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که بر اساس مدل شورت (Short) نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران، بیشتر تحت استیلای متخصصان دانشگاهی و در جمهوری فدرال آلمان تحت استیلای خبرگان آشنا به محیط و شرایط معلمان می‌باشد. همین موقعیت را با استفاده از مدل سابار (Sabar) باید اینگونه توصیف نمود که در ایران متخصصان و در جمهوری فدرال آلمان معلمان مهمترین فشر تصمیم‌گیرنده در ارتباط با برنامه‌های درسی می‌باشند. در تحلیل این تفاوت نیز ناگزیر بایستی به عنصر کلیدی هر نظام تعلیم و تربیت متوسل شده و اظهار شود که شایستگیها، و قابلیت‌های معلمان، از جمله در بُعد تسلط نسبت به موضوع درس، سبب می‌شود تا با خاطری آسوده، نقش اساسی در فرایند برنامه‌ریزی درسی، به این گروه سپرده شده و تنها برای جبران برخی کاستیهای احتمالی، به متخصصان دانشگاهی رجوع شود. لیکن در ایران از آنجا که سطح تخصص معلمان نسبت به موضوع درسی غالباً قابل مقایسه با اساتید دانشگاهی نمی‌باشد، ناگزیر نقش اساسی به این فشر واگذار شده و فرایند برنامه‌ریزی درسی به این ترتیب از بسیاری تجارب، بصیرتها و دانش حرفه‌ای که جزء ذخایر ارزشمند و منحصر به فرد معلمان بوده و بایستی در کنار دانش موضوعی در اتخاذ تصمیمات برنامه‌ای به کار گرفته شود، کم بهره می‌ماند.

در تحلیل نهائی بنظر می‌رسد، هر چند بافت گروه‌های برنامه‌ریزی درسی در آلمان در مقایسه با ایران از اعتبار بیشتری برخوردار است، لیکن این بافت را در هر دو کشور بایستی با آنچه که شورت (Short) آنرا مشارکت متوازن و هماهنگ می‌نامد متفاوت ارزیابی نموده و با آن یکسان ندانست. به عنوان مثال، استفاده مستمر از متخصصان برنامه‌ریزی درسی را باید از زمینه‌های قابل ذکر در جهت بهبود ترکیب اقرار شرکت‌کننده در فرایند برنامه‌ریزی درسی در آلمان دانست.

همانگونه که از عنوان تشکیلات برنامه‌ریزی درسی در ایران برمی‌آید، این تشکیلات نه تنها مسئول تدوین چهارچوب برنامه درسی است، بلکه دامنه وظایفش تا تألیف کتاب درسی نیز امتداد می‌یابد. لذا مسئولیت گروه‌های برنامه‌ریزی، زمانی پایان یافته تلقی می‌شود که محصول نهایی کار، یعنی کتاب درسی نیز به رشته تحریر درآید. شاید باورتون تفاوت میان تشکیلات برنامه‌ریزی در هر یک از ایالت‌های آلمان و جمهوری اسلامی ایران را در همین رابطه بتوان یافت. برای تبیین این تفاوت بهتر است از مدل‌هایی که قبلاً

تشریح شده‌اند، سود جست. بر اساس مدل شورت (Short) برنامه‌های درسی در آلمان را بایستی کاملاً مغایر با نوع مقاوم در برابر معلّم که به تعبیر سابار (Sabar) استفاده وفادارانه و بدون دخل و تصرف از معلّم را طلب می‌نماید، دانسته و معلّم را مجری فعالی به حساب آورده که در ارتباط با بسیاری از مؤلفه‌های مسکوت گذاشته شده در چهارچوب برنامه است به اتخاذ تصمیمهای برنامه‌ای و اجرای آنها در کلاس درس می‌داند. از نظر سابار (Sabar) نیز بنظر می‌رسد که معلّم پس از دریافت چهارچوب برنامه درسی مصوّب در دو سطح، یکی سطح انتخاب و دیگری سطح طراحی و برنامه‌ریزی تکمیلی، قدرت مانور داشته و فعّالانه عمل می‌نماید. روشن است که هم‌نشین ساختن برنامه درسی با کتاب درسی، برنامه‌های درسی را در جمهوری اسلامی ایران در موقعیتی قرار می‌دهد که از آن باید به عنوان مصداق بارز نوعی نام برد؛ که شورت (Short)، مقاوم در برابر معلّم دانسته و سابار (Sabar) عنوان می‌نماید که اجرای وفادارانه از معلّم مورد انتظار است. چراکه کتاب درسی جلوه روشن شده‌ای از برنامه درسی کاملاً تعریف شده و غیر قابل انعطافی است که مسئولیت معلّم را در حدّ اجرای تمام و کمال آن تنزّل می‌دهد.

از بعد سطوح تصمیم‌گیری در مدل برنامه درسی "مطالعه نظام مدرسه‌ای" (SOS) نیز می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که برنامه‌های درسی در جمهوری اسلامی ایران، بیشتر آمیزه‌ای از سطوح اول تا سوم (آکادمیک، اجتماعی و رسمی) می‌باشد در حالیکه برنامه‌های درسی در جمهوری فدرال آلمان، عمدتاً آمیزه‌ای از سطوح چهارم تا هفتم (نهادی، آموزشی، اجرایی و تجربی) است.

چون این سطح بندی بر مبنای دور بودن یا فاصله داشتن تصمیمات برنامه‌ای از دانش آموزان، از بالا به پائین، مرتب شده است. می‌توان افزود که برنامه‌های درسی در ایران، در مجموع فاصله و بعد بسیار بیشتری از دانش آموزان دارند.

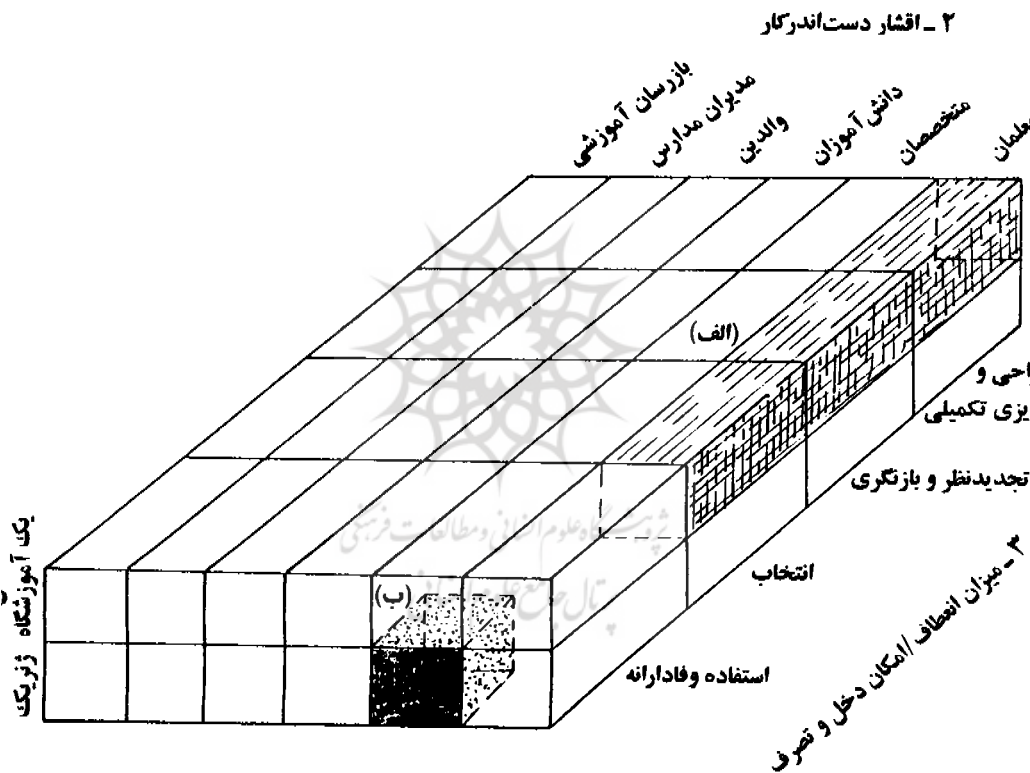
در تحلیل این تفاوت چشمگیر میان برنامه‌های درسی دو کشور، که یکی به صورت کاملاً از پیش تعریف شده و به شکل کتاب درسی تجلّی یافته‌ای که امکان هرگونه دخل و تصرف را از معلّم و دانش آموز سلب نموده و دیگری به صورت چهارچوبی که حتی تعیین بخشیدن به محتوی و عملیاتی کردن برنامه را موکول به تشخیص و تدبیر معلّم می‌کند، باز هم باید به رکن معلم در نظامهای تعلیم و تربیت بازگشت. این مطلب را آیزنر (Eisner) متفکر معاصر در قالب یک قانونمندی اینگونه بیان می‌دارد که میزان اتکاء نظامهای تعلیم و تربیت به کتاب درسی تابعی از میزان قابلیتها و شایستگیهای معلّمان است. (۱۲) یعنی اتکاء انحصاری به کتاب درسی، شبیه آنچه که امروزه در ایران شاهد آن هستیم، مبین وجود نارساییهای جدّی در زمینه تربیت معلّم و قابلیت‌های حرفه‌ای معلّمان بوده و بالعکس، عدم اتکاء به کتاب درسی، شبیه آنچه که در آلمان شاهد آن می‌باشیم، مؤید دست‌یابی به نوعی کمال و بلوغ در این زمینه است.

در نظام برنامه‌ریزی درسی جمهوری اسلامی ایران، ارتباط عمودی میان دروس، توسط ستادی به نام ستاد برنامه‌ریزی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی اعمال شده و با تشکیل گسروهمای هماهنگی برای هر یک از دوره‌های تحصیلی که مسئولیت هماهنگ‌سازی برنامه‌های درسی یک دوره را برعهده دارند، فی‌الواقع مکانیزم مشخصی جهت رعایت ارتباط افقی میان دروس در نظر گرفته شده‌است. در مقایسه با نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری فدرال آلمان، می‌توان چنین نتیجه‌گیری نمود که دو نظام در خصوص رعایت ارتباط عمودی دروس با مشکل خاصی مواجه نمی‌باشند؛ لیکن در جمهوری اسلامی ایران با امر رعایت ارتباط افقی میان دروس، برخورد سازمان‌یافته‌تری صورت می‌گیرد.

متأسفانه باید اعتراف نمود که اعتبار بخشی، جایگاه شناخته‌شده‌ای در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران ندارد. هر چند در جمهوری فدرال آلمان نیز این مفهوم به معنای اجرای آزمایشی برنامه‌های درسی قبل از اجرای سراسری آن جز در ارتباط با موضوعهای درسی جدید و کم‌سابقه برای معلمان بکار گرفته نمی‌شود، لیکن شاید بتوان با ویژگیهایی که از برنامه‌های درسی در این کشور تشریح شد، این تصمیم را عین صواب دانسته و نتیجه گرفت که غیر از این موارد، حقیقتاً نیازی به طی مرحله اعتبار بخشی نیز نمی‌باشد. اما در کشوری مانند ایران که از نظام کاملاً متمرکز برنامه‌ریزی برخوردار بوده و برنامه‌های تهیه شده باید در سراسر کشوری که از تنوع فراوان برخوردار است، به اجرا گذاشته شود و از سوی دیگر برنامه‌های تهیه شده شکلی قطعی، از پیش تعیین شده و غیر قابل انعطاف و در کتاب درسی واحد تجلی یافته‌است، تعبیه این مرحله در فرایند برنامه‌ریزی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌شود. البته باید اشاره نمود که چنین اقدامی، تا آنجا که نگارنده اطلاع دارد، استثنائاً در یک مورد که به اجرای کتاب درسی کامپیوتر در سال سوم دبیرستان رشته ریاضی - فیزیک مربوط می‌شود بکار گرفته شده‌است (۱۳) که وافی به مقصود نیست.

نکته حائز اهمیت دیگری که در این قسمت باید به آن پرداخت، توجه به مدیران مدارس و نقش تعیین‌کننده آنها در توفیق یا عدم توفیق یک نوآوری در زمینه برنامه‌های درسی است. (۱۴) جمهوری فدرال آلمان با توجه به آنچه که در خصوص اعتبار بخشی به برنامه‌های جدید درسی عنوان شده، اهمیت موضوع را به درستی دریافت نموده و آگاهانه مدیران مدارس را در دایره شمول طرحهایی قرار می‌دهد که به منظور توجیه مجریان نسبت به یک برنامه جدید تدوین شده‌است. به عبارت دیگر، تصور این معنی که برخوردار از معلمان شایسته و با انگیزه لازم جهت اجرای نوآوری، شرط لازم و کافی برای تحقق این مهم است، نوعی ساده‌اندیشی نسبت به فضا و روابط حاکم بر محیط‌های آموزشی است. هر چند بر وجود معلمانی که از چنین ویژگیهایی برخوردار می‌باشند باید به عنوان یک پیش شرط قطعی یا شرط لازم تأکید نمود، لیکن عناصری مانند مدیریت واحد

آموزشی را نیز باید به طور غیر قابل تردیدی در شمار فراهم کنندگان شرط کافی جهت اجرای موفقیت آمیز نوآوری دانست. در پایان به عنوان جمع‌بندی بخش بررسی تفاوتها و تشابه‌های دو نظام برنامه‌ریزی درسی، بیان علتها و موقعیت تقریبی هر یک از دو کشور با استفاده از مدل سابار (Sabar) به تصویر کشیده شده‌است:



الف: جمهوری فدرال آلمان

ب: جمهوری اسلامی ایران

پیشنهادهایی جهت بهبود نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران

با عنایت به مباحثی که در بخشهای پیشین مطرح شد، مجموعه پیشنهادهای ذیل را می‌توان جهت اصلاح و بهبود نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران عنوان نمود:

۱- آنچه که در کوتاه‌مدت و قبل از ایجاد تحولات بنیادی در سایر شئون نظام تعلیم و تربیت کشور تحصیل‌شدنی است، محدود ساختن وظیفه تشکیلات برنامه‌ریزی درسی به تهیه چهارچوب برنامه و کنارگذاشتن بینشی است که این وظیفه را تا مرحله تألیف کتاب درسی توسعه می‌دهد. بررسیهای بعمل آمده در خصوص تاریخ برنامه‌ریزی درسی در ایران (۱۵) نشان می‌دهد. این رویه در گذشته معمول بوده و می‌توان با استفاده از تجارب گذشته و همچنین تجارب سایر کشورهای دنیا در این زمینه، در شرایط کنونی نیز به سمت احیای آن حرکت نمود. به عبارت دیگر پیشنهاد می‌شود تشکیلات برنامه‌ریزی درسی کشور مسئولیت خود را در حد تدوین یک چهارچوب برنامه درسی برای هر درس در دوره تحصیلی معین محدود نموده و سپس با فراخوان عمومی، تألیف کتاب درسی را براساس چهارچوب مصوب، به نیروهای علاقمند و صلاحیت‌دار جامعه، واگذار نماید. این اقدام ضمن اینکه موجبات فرسایش کمتر نیروهای شاغل در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی را فراهم می‌آورد و توان و انرژی گروهها را منحصرأ معطوف به امر خطیر طراحی برنامه می‌نماید، استعداد بهره‌مند شدن از نیروهای کیفی جامعه و حسن استفاده از تواناییهای ایشان را در این زمینه، به مراتب افزایش خواهد داد. بدیهی است اجرای این پیشنهاد به گونه‌ای تدریجی و با اندیشیدن تدابیر لازم اجرایی که امکان بروز اختلال و وقفه را در امور مربوط به حداقل ممکن کاهش دهد، بایستی در دستور کار قرار گیرد.

۲- با قوام یافتن رویه فوق از یک سو و شکسته شدن حصار تمرکزگرایی در نظام آموزش و پرورش از طریق شکل‌گیری شوراهای مناطق و استان از سوی دیگر، می‌توان به امتداد دامنه تمرکز زدایی به عرصه برنامه‌ریزی درسی نیز اندیشید. بدین معنی که با فراهم شدن چنین شرایطی، حتی از اصرار بر برخورداری کل کشور از یک کتاب درسی واحد در هر موضوع خاص دست شسته و این امکان را فراهم ساخت که حتی با برخی دخل و تصرفها در چهارچوب مصوب برنامه توسط استانها (و یا بدون آن)، استانهای مختلف کشور در حدنیاز از کتابهای درسی خاص خود، که فی الواقع اشکال گوناگون عملیاتی شدن یک چهارچوب برنامه درسی است، برخوردار شوند. این بدان جهت است که با تحقق چنین وضعیتی می‌توان نسبت به تطبیق هرچه بیشتر محتوای کتب درسی با فرهنگ، نیازها و علائق خاص دانش‌آموزان در مناطق مختلف کشور، البته تا حدی که قابل پیش‌بینی می‌باشند، به عنوان پیش‌نیاز یادگیری مؤثر، معنادار و پایدار، امیدوار بود.

۳- پیشنهادهای فوق هیچیک متضمن ایجاد تحولات بنیادی در نظام برنامه‌ریزی

درسی کشور نمی‌باشند؛ چرا که با اجرای آنها، هر چند بهبود نسبی در کیفیت برنامه‌های درسی را می‌توان انتظار داشت، لیکن کتاب درسی که معرف برنامه از پیش عملیاتی شده و انعطاف‌ناپذیر بوده و به تعبیر سابار (Sabar) اجرای وفادارانه آن در کلاس درس توسط معلمان منطقی‌اً انتظار می‌رود، کماکان محدودیت خود را حفظ کرده و لذا خطر فقدان انگیزه کافی نزد دانش‌آموزان جهت آموختن آن و بی‌معنی جلوه کردن محتوی برای آنان تا حدود بسیاری باقیست. به عبارت دیگر هراندازه که از تعیین قطعی بخشیدن به برنامه پرهیز نموده و این مهم را به محیط واقعی آموزش و تحت تأثیر تعامل میان معلم و دانش‌آموزان نزدیک سازیم، به همان اندازه جوشش، تمایل و انگیزش برای یادگیری را افزایش داده و امکان تحقق یادگیری معنی‌دار و پایدار را افزایش داده‌ایم.

همانگونه که از مقدمه فوق برمی‌آید، ایجاد تحول بنیادی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور و خروج از اتکاء انحصاری به کتاب درسی به عنوان تنها منبع یاددهی - یادگیری، مستلزم ایجاد تحول بنیادی دو مؤلفه تربیت معلم کشور است. یعنی تا زمانیکه معلمان از قابلیت‌های حرفه‌ای برتر و بیشتری برخوردار نشده‌اند، نه تنها شکستن حصار تمرکزگرایی و اتکاء به کتاب درسی امکان‌پذیر نمی‌باشد، بلکه معلمان نیز خود از الگویی غیر از این، حمایت و استقبال نمی‌کنند. (۱۶) از آنجا که امکان طرح تفصیلی نوع تحولاتی که در نظام تربیت معلم باید به وقوع بپیوندد در این مجال وجود ندارد، علاقمندان می‌توانند به مقاله‌ای که تحت عنوان "در نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم" که توسط نگارنده به رشته تحریر درآمده است مراجعه نمایند. (۱۷) در مقاله یاد شده، هر چند از زاویه‌ای متفاوت، مجموعه‌ای از اصلاحات ضروری، تبیین و تشریح شده‌اند.

بالآخره ذکر پاسخ حکیمانه پروفیسور کلاین (Klein) متفکر معاصر برنامه‌ریزی درسی در واکنش نسبت به این سؤال که "ببظر شما کدام الگوی برنامه‌درسی برای کشوری مانند ایران مناسب است؟" خالی از فایده نیست: (۱۸)

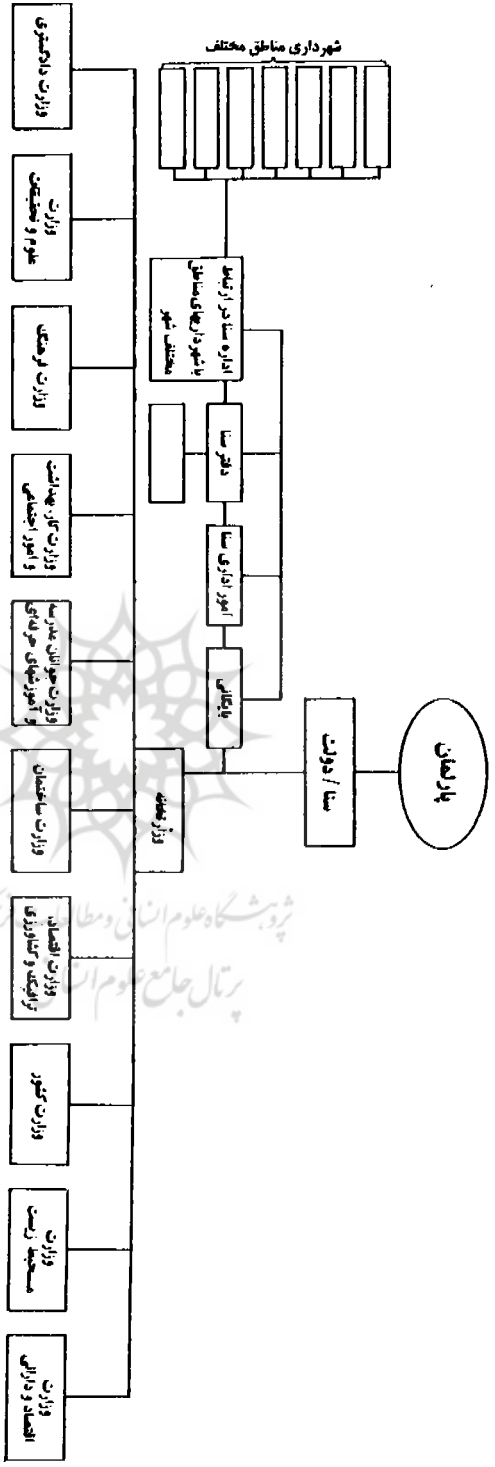
"اگر کیفیت تربیت معلم شما مشابه کیفیت تربیت معلم در کشور ما (امریکا)

است، جز الگوی تایلر (Ralph Tyler) هیچ راه حل دیگری وجود ندارد.

۴ - اصلاح بافت گروه‌های برنامه‌ریزی درسی به گونه‌ای که منجر به حضور چشمگیرتر معلمان در این گروه‌ها شود. البته اجرای این پیشنهاد نیز منوط به ارتقاء سطح علمی معلمان و برخورداری آنان از توانایی‌های حرفه‌ای بیستراست. استفاده از معلمان بایستی مبتنی‌الامکان به صورتی باشد که مستلزم قطع ارتباط ایشان با محیط‌های تعلیم و تربیت نبوده تا بدین ترتیب جریان تغذیه فرایند برنامه‌ریزی درسی از تجربیات و بصیرت حرفه‌ای معلمان استمرار یافته و برنامه‌های درسی از کیفیت برتری برخوردار شوند. البته نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی از عواملی است، که امکان اجرای این پیشنهاد را به شکل مطلوب، سلب می‌نماید.

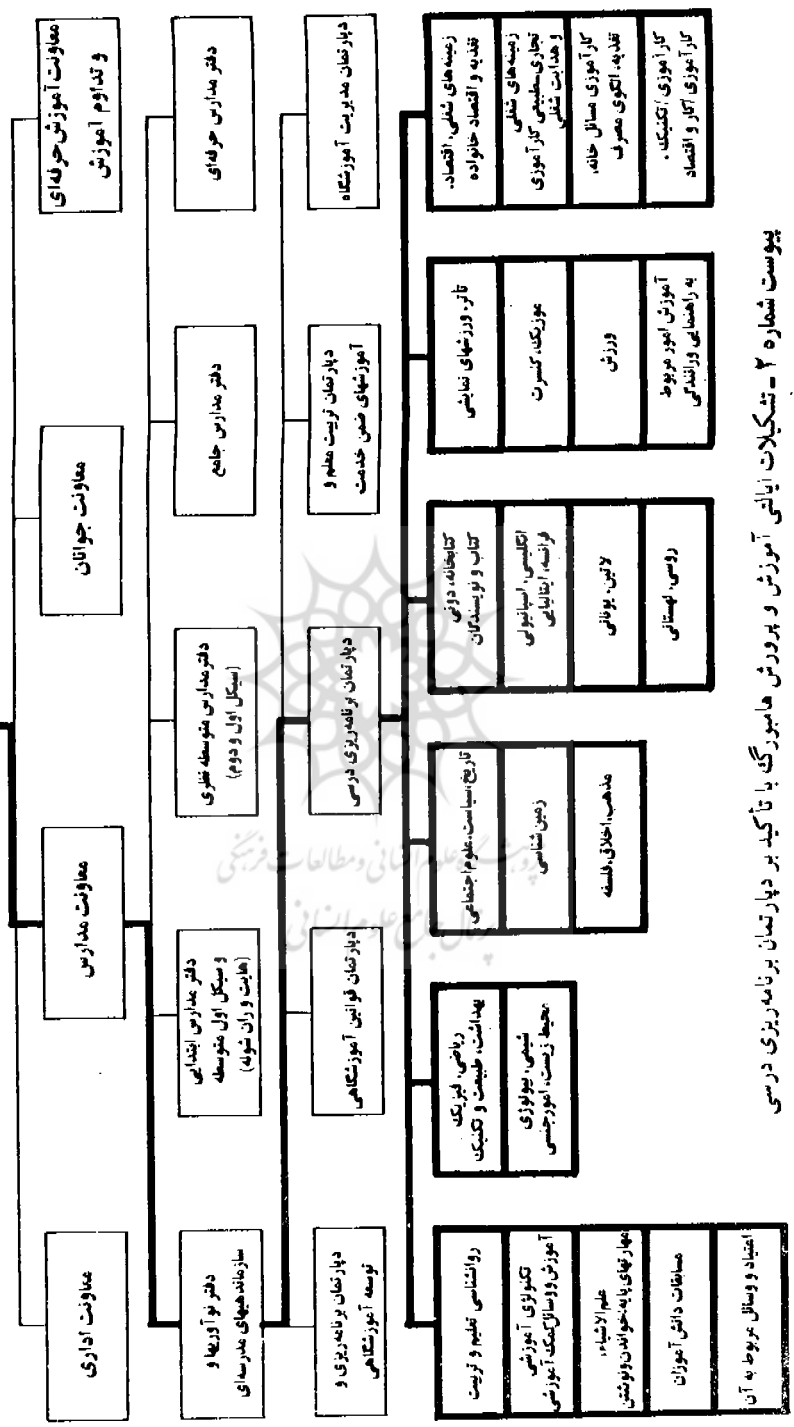
۵- منظور نمودن مرحله اعتبار بخشی به برنامه درسی (در حال حاضر کتاب درسی) به عنوان یکی از مراحل قطعی و ضروری در فرایند برنامه ریزی درسی نیز موکداً توصیه می شود. اهتمام نسبت به چنین اقدامی در شرایطی که نظام برنامه ریزی درسی کشور از تمرکز مطلق برخوردار می باشد اهمیتی ویژه و مضاعف پیدا می کند. مسئول دپارتمان برنامه ریزی درسی ایالت هامبورگ با آگاهی محدودی که از شرایط متنوع اقلیمی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی ایران داشت و به صرف آگاهی از متمرکز بودن امر برنامه ریزی درسی، با اتکاء به تجارب حرفه ای خود، اجرای آزمایشی و محدود برنامه های درسی را ضروری قلمداد نمود. (۱۹) با وجود این، اندیشیدن تدابیر لازم جهت عمومیت دادن به این مرحله و تعیبه آن در فرایند برنامه ریزی درسی می تواند نقش مؤثری در بهبود کیفیت برنامه های درسی ایفا نماید.

۶- بالاخره توجه به نقش تعیین کننده مدیران مدارس در فرایند اجرای نوآوریها (اعم از نوآوریهای درسی یا سایر نوآوریها) و ایجاد تغییرات مورد نظر در نظام آموزشی ضروری است. یافته های پژوهشهای فراوانی که در خصوص علل توفیق یا عدم توفیق نوآوریهای آموزشی به مورد اجرا گذاشته شده است، بر عنصر مدیر به عنوان یکی از عوامل تعیین کننده تأکید دارند. (۲۰) پرفسور کلاین (Klein) در یک تحلیل از یافته های فوق چنین اظهار نظر می نماید: این بدان جهت است که تحقق نوآوری نیاز به حاکمیت فرهنگی مساعد تغییر در مدرسه داشته و مدیر مهمترین نقش را در ایجاد یا محو چنین فرهنگی بوعهده دارد. (۲۱) لذا پیشنهاد می شود تشکیلات برنامه ریزی درسی کشور به طور اخص و سایر مؤلفه های نظام تعلیم و تربیت که به نوعی با امر ایجاد تغییر و اجرای نوآوری در مدارس سروکار دارند به طور اعم، با موضوع فراهم ساختن زمینه ذهنی مساعد برای مدیران و تبدیل کردن آنان به نیروهای مؤثر و معین جریان تغییر، با حساسیت بیشتری برخورد نمایند.

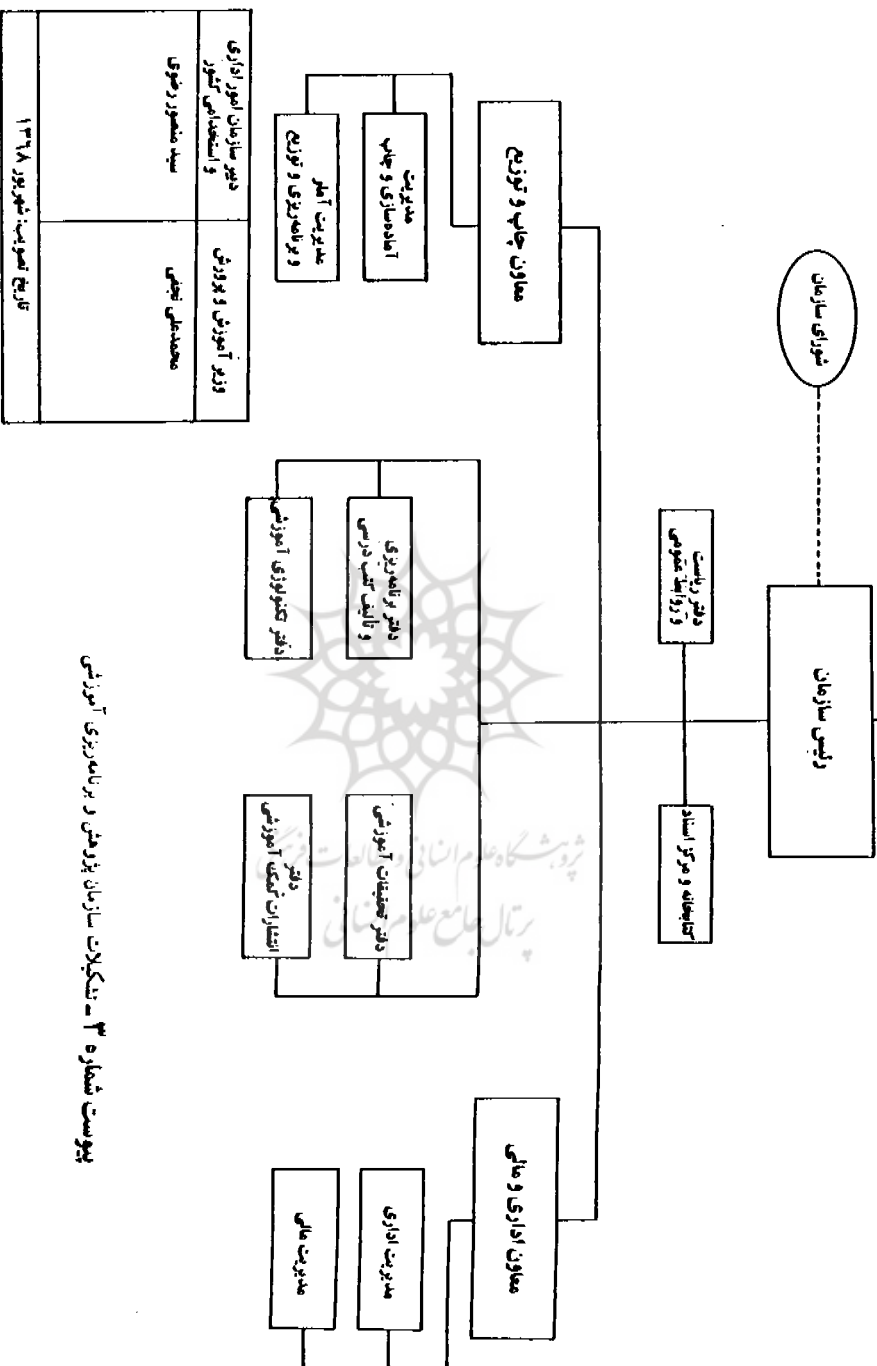


پیوست شماره ۱ - تشکیلات دولت ایالت هامبورگ

وزارت مدارس جوانان و آموزشهای حرفه‌ای



پیوست شماره ۲ - تشکیلات ایالتی آموزش و پرورش هامبورگ با تأکید بر دپارتمان برنامه‌ریزی درسی



پیوست شماره ۳ - تکالیف سازمان پرورش و برنامه‌ریزی آموزشی

وزیر آموزش و پرورش دبیر سازمان امور اداری و استحضات کشور سید منصور رضوی	مهم‌مدیر تعلیمی
تاریخ تصویب: شهریور ۱۳۶۸	



زیر نویسها:

1 - Curriculum

۲ - شوبرت، تعداد کتابهایی را که در قرن اخیر در خصوص برنامه‌ریزی درسی به رشته تحریر درآمده ۱۱۰۰ مورد ذکر کرده‌است

3 - Sub Theory

4 - Curriculum Design

5 - Curriculum Development Engineering

6 - Curriculum Elements

7 - Generic

8 - Site Specific

9 - Scholar Dominated

10 - Miliew Expert Dominated

11 - Balanced Coordinated Participation

12 - Teacher Prof

13 - Teacher as Active Implementor

14 - Teacher as Curriculum Developer

15 - Fidelity Adoption

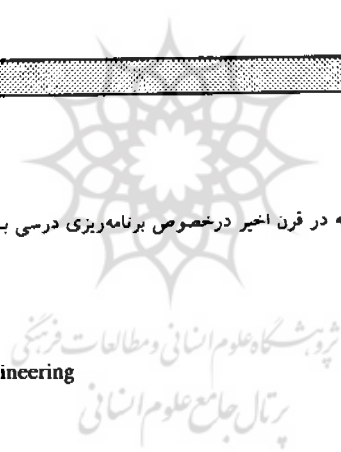
16 - Selection

17 - Revising

18 - Complementary Developing

19 - Levels of Decision Making

20 - A Study of Schooling (sos)



22 - societal

23 - Institutional

24 - Behörde für schule, Jugend und Brufshitung

۲۵ - تفاوت میان هامبورگ با برخی ایالت‌های دیگر از حیث تشکیلات برنامه‌ریزی درسی در آن است که در بعضی ایالت‌ها به عوض یک نفر یا دپارتمان یک مؤسسه (انستیتو) وابسته به وزارت تعلیم و تربیت و فرهنگ عهده‌دار این مسؤلیت است.

26 - Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs.

۲۷ - مثلاً موضوع کاهش سنوات تحصیلی پیش‌دانشگاهی از ۱۳ سال به ۱۲ سال هم‌اکنون در دستور کنفرانس است.

28 - Federal Ministry of Education and Culture.

۲۹ - در حال حاضر این دپارتمان حدود ۱۰۰ گروه برنامه‌ریزی دارد.

۳۰ - ۵۰ گروه به طراحی برنامه‌های درسی فنی و حرفه‌ای و ۵۰ گروه به طراحی برنامه‌ریزی درسی سایر دروس می‌پردازند.

31 - Curriculum Framework.

۳۲ - احراز شغل معلمی در جمهوری فدرال آلمان مسبوق به حدود ۲۲ سال تحصیلات می‌باشد که عبارت است از: ۱۳ سال تحصیلات دبیرستانی ۷ سال تحصیلات دانشگاهی ۲ سال تحصیلات تکمیلی خاص تربیت معلم ضمناً هر یک از معلمان در دورهٔ دوم دبیرستان برای تدریس دو موضوع درسی «مثلاً ریاضی و فیزیک» که در طول تحصیلات دانشگاهی آموزش می‌بینند و مدت تحصیل دانشگاهی معلمان ابتدائی یک تا دو سال کمتر از معلمان سایر سطوح می‌باشد.

۳۳ - ساعات تدریس موظف معلمان در طول همکاری با گروه‌های برنامه‌ریزی درسی تنها بین ۳ تا ۴ ساعت کاهش می‌یابد که در عین حال از جاذبه کافی برخوردار است.

۳۴ - به این ترتیب چهارچوب برنامه‌ریزی درسی در ایالتی مانند هامبورگ که تنها ۳٪ از جمعیت کشور آلمان در آن سکنی دارند چندان مورد توجه و استفاده مؤلفان کتابهای درسی قرار نگرفته و کتابهای تألیف شده کاملاً منطبق با آن چهارچوبها نیست.

35 - Vertical Relationship.

36 - Horizontal Relationship.

۳۷ - وی فردی است که در زمینه‌های ریاضی و علوم اجتماعی صاحب‌نظر بوده و رساله پایان تحصیلات خود را پیرامون مبحث شناخت‌شناسی علوم به انجام رسانیده‌است. نامبرده در تاریخ مصاحبه ۱۳۷۲/۳/۲۱ به مدت ۷ سال مسؤلیت این دپارتمان را برعهده داشته‌است.

38 - Validation.

39 - First Draft.

۴۰ - سر اساس اظهارنظر دکتر هائرش ممکن است چهارچوب یک برنامه حتی در چندین دوره پنج‌ساله نیاز به تفسیر پیدا نکرده بهمان شکل اولیه باقی بماند.

۴۱ - پژوهش‌های تربیتی و پژوهش‌های مربوط به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای دارای واحدهای ستادی اختصاصی است که متولی این امور می‌باشند.

۴۲ - اجرای طرح جدید نظام آموزش متوسطه محتملاً در آینده نزدیک تغییراتی در این زمینه به وجود خواهد آورد.

۴۳ - منظور کشورهایمانند فیلیپین می‌باشد که نظام تعلیم و تربیت آنها در عین نگاه به کتاب درسی و قائل بودن نقش محوری برای آن (مشابه ایران) چنین رویه‌ای را در پیش گرفته‌اند.

۴۴ - الگوی برنامه‌ریزی تا بلر یک الگوی برنامه‌ریزی درسی سنتی است که متضمن طراحی تفصیلی پیش‌برنامه و معرف برنامه‌ی است که شورت آنرا مقاوم در برابر معلم (بی‌نیاز از تصمیم‌گیرهای معلم) می‌داند.



فهرست منابع:

- 1 - Schwab, J.I(1969). **The practical: A Language for Curriculum School Review**, 78, 1 - 23.
- 2 - Schubert, W(1986). **Curriculum: Porspective, Paradigm and Possibility**. N.Y. Mac Millan.
- 3 - Beauchamp, G(1981). **Curriculum Theory**. Itasca, IL: F.E Peacock.
- 4 - Short, E(1982). **Curriculum Development and Organization**. Encyclopedia of Educational Research V.I.
- 5 - Sabar, N(1990). **School - Based curriculum Development**. Curriculum Encyclopodia.
- 6 - استفاده از یک مدل تحقیقاتی بعنوان راهنمای فرایند برنامه‌ریزی درسی، دکتر محمود مهرمحمدی، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۱، بهار ۱۳۶۹.
- 7 - Klein, M.F.(1991). **A Conceptual Framework For Curriculum Decision Making**. In The Politics of Curriculum Decision Making. M.F. Klein(Ed.)
- 8 - Report on the Development of Education' (1990 - 1992). Report to the 43rd Session of International Conference of Education, Geneva September 1992.
- 9 - مصاحبه با دکتر هاینریش (Heinrich)، مسئول دپارتمان برنامه‌ریزی درسی هامبورگ، مورخ ۱۳۷۲/۳/۲۱.
- 10 - Eisner, E, (1979). **Educational Imagination'** Mac Millan.
- 11 - مصاحبه با دکتر هاینریش (Heinrich) مسئول دپارتمان برنامه‌ریزی درسی هامبورگ، مورخ ۱۳۷۲/۴/۱۱.
- 12 - همان منبع شماره ۱۰، صفحه ۲۷.
- 13 - کتاب **مبانی کامپیوتر و انفورماتیک**، برای سال سوم دبیرستان، از انتشارات دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، سال ۱۳۶۹.
- 14 - Fullan, M.(1991). **The New Meaning of Educational Change** Teachers College. Columbia University.
- 15 - نعمت‌الموسی پور «ارزشیابی شیوه‌ارائه محتوای کتابهای فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی مقطع ابتدایی»، رساله فوق‌لیسانس (تهران دانشگاه تربیت معلم). و فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۲۸ - ۲۷.
- 16 - همان منبع شماره ۱۰.
- 17 - **نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم**، دکتر محمود مهرمحمدی، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۱، پائیز ۱۳۷۱.
- 18 - ابن پیرش و پاسخ طی ملاقات حضوری نویسنده با نامبرده در سال ۱۹۹۱ مطرح شده‌است.
- 19 - همان منبع شماره ۹.
- 20 - **مدیریت، نوآوری و مدارس مؤثر**، دکتر محمود مهرمحمدی، سخنرانی در سمینار مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، سال ۱۳۷۰.
- 21 - Klein, M.F(1992). **A Perspective on the Gap Between Curriculum Theory and Practice, Theory into Practice (Tip)**, V.XXXI, Nr3.