

## ارزش‌یابی استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

### Evaluation of the Necessary Requirements for Implementation of the National Curriculum of the I.R. of Iran

دریافت مقاله ۱۳۸۹/۴/۲۲، پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۸۹/۰۷/۰۷

N. Mousapour, (Ph.D.), & S. H. Saberi, (Ph.D)

دکتر نعمت‌الله موسی‌پور<sup>۱</sup> و دکتر سید حسین صابری<sup>۲</sup>

**Abstract:** This paper presents a picture of the feasible implementation of the newly proposed National Curriculum in Iran, and attempts to show that how much "the implementing considerations of this curriculum" fits with the "global and national experiences" of curriculum implementations. For this purpose, the author analyzed the relative documents and observations. The study showed that the implementation of large scales curriculum requires four levels of decision makings including: definition of views, indication of approaches, selection of methods and establishment of an implementation style. Although there is a compilation of positive experiences in the past regarding curriculum implementations, it seems that writers of the proposed National Curriculum have not taken them into consideration. On the contrary, it looks like that the writers prefer to use a differentiative view, engineering approach and incremental method for the implementation of the proposed National Curriculum in which, some parts of the present curriculum is accepted as suitable along with the implementation of the proposed curriculum. As well, the implementation of a program necessitates the agreement of stakeholders, human resources, facilities, and monitoring. But, in describing the implementation of the proposed document, there is little or no attention pays to these four categories. However, for the evaluation of the necessary requirements for implementation of the National Curriculum of the I.R. of Iran, the valuable experiences of the evaluation of two educational systems in Iran and the international experiences have been available and yet, it seems that this document has been prepared independent of these experiences.

**Key Words:** National Curriculum, curriculum implementation, implementation view, implementation approach, implementation method, implementation style.

چکیده: در این مقاله نشان داده می‌شود که «آنچه برای اجرای برنامه درسی ملی در نظر گرفته شده» با «آنچه تجربه ملی و جهانی برای اجرای این‌گونه برنامه‌ها نشان می‌دهد» به چه میزان «انطباق» دارد. در این مقاله نشان داده شد که اجرای برنامه‌های درسی کلان با چهار سطح تصمیم‌گیری همراه است: تعریف دیدگاه، تعیین رویکرد، انتخاب روش و تدوین سبک اجرای برنامه درسی. گرچه شکل‌های مختلفی از عمل در هر مورد وجود دارد، که تجربه انبوه شده گذشتگان توفیق برخی از آن‌ها را در موقعیت‌ها و با اهداف خاص تایید می‌کند، اما این تجربه سبب نشده تا برای اجرای برنامه درسی ملی، دست اندرکاران متعهد به آن عمل نمایند. متولیان برنامه درسی ملی دیدگاه تفکیکی، رویکرد مهندسی، روش تدریجی و سبک اجرای برنامه با پذیرش قسمتی از برنامه جاری را مناسب اجرای برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران دیده‌اند. هم‌چنین، با آن‌که اجرای برنامه مستلزم کسب توافق ذی‌نفعان، تامین نیروی انسانی، تدارک امکانات و نظارت است؛ اما در شرح اجرای برنامه درسی ملی آن‌طور که باید به چهار مقوله مذکور توجه نشده است. بر این اساس، گرچه برای تنظیم و تدوین «استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامه درسی ملی» تجربه گران‌بهای دو تغییر عمده نظام آموزشی و برنامه‌های درسی ایران در دو حکومت معاصر این کشور، علاوه بر تجربه جهانی، در اختیار بوده است؛ اما به نظر می‌رسد دست اندرکاران به شکلی مستقل از آن تجربه، به تدبیر امور همت گماشته و به تولید برنامه پرداخته‌اند.

**کلید واژه‌ها:** برنامه درسی ملی، اجرای برنامه درسی، دیدگاه اجرا، رویکرد اجرا، روش اجرا، سبک اجرای برنامه درسی.

<sup>۱</sup> نویسنده مسئول: دانشیار دانشگاه شهید باهنر کرمان/ پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات

شماره تلفن: ۰۹۱۳۱۴۱۴۵۱۳

E-mail: n\_mosapour@yahoo.com

و فناوری

<sup>۲</sup> استادیار دانشگاه علوم پزشکی کرمان

## موضوعات

- مقدمه
- پرسش‌های مطرح در این مقاله
- دیدگاه/ انگاره و رویکرد حاکم بر اجرای برنامه درسی ملی
- میزان عنایت به عوامل موثر بر اجرای برنامه درسی ملی
- روش و سبک اجرای برنامه درسی ملی
- بحث و نتیجه‌گیری

## مقدمه

اجرای درست برنامه درسی در همه سطوح آن از اهمیت اساسی برخوردار است؛ زیرا برنامه اجرا نشده همانند برنامه تولید نشده است و اجرای ناکارآمد، زمینه را برای تولید و اجرای برنامه مشابه در آینده هم غبارآلود می‌کند. وقتی برنامه‌ای نیست، دست‌کم برخی «آرزوی» آن را در دل خود زنده نگه می‌دارند، اما وقتی برنامه‌ای بد اجرا می‌شود خیلی از اشخاص از آن «متنفر» می‌شوند. این وضعیت را می‌توان «آرزو به هنگام نبود» و «تنفر به هنگام بدبودن» نامید. موفقیت در اجرای برنامه درسی وابسته به پذیرش برنامه و توانایی اجرای آن از سوی عاملین اجراست؛ و عامل اجرا افرادی هستند که فراگردهای اجرا را هدایت و حمایت می‌کنند. البته همه تغییرات حاصل جهت‌دهی عاملین اجرا نیستند. گاه تغییرات طرح‌ریزی نشده به طور تصادفی یا خودجوش رخ می‌دهند و حتی در مقابل تغییرات طرح‌ریزی شده قرار می‌گیرند و ظهوری بارزتر می‌یابند.

تهیه برنامه‌های خوب بدون پیش‌بینی چگونگی فراهم آوردن موجبات پذیرش و اجرای آن بی‌فایده است. هر چند که در اجرای برنامه درسی اشخاص مختلفی نقش دارند، اما گاهی اوقات عنایت اصلی متوجه اشخاص بالادست بوده است. برای نمونه هامپتون<sup>۱</sup> (۱۹۸۱) انتخاب حیطة تغییر، کسب حمایت مدیریت، تشکیل جلسات توجیهی و آموزشی و تهیه فهرستی از ایده‌ها و نظریات را لازمه طراحی و اجرای دقیق یک برنامه درسی جدید می‌داند. اما، علاوه بر حمایت مدیریت، توافق ذینفعان و آمادگی دست‌اندرکاران نیز حائز اهمیت است. دست‌اندرکاران

---

۱. Hampton, D. R.

معمولاً در برابر تغییرات اجتماعی، که متضمن تغییراتی در روابط انسانی است، بیش‌تر از تغییرات تکنولوژیکی، مقاومت می‌کنند. در نتیجه، باید نسبت به فشار روانی ناشی از تغییر برنامه درسی حساس بود (ایران نژاد پاریزی و ساسان گهر، ۱۳۷۹). افرادی که احساس می‌کنند توسط دیگران قربانی شده‌اند و تغییر خارج از کنترل آن‌هاست، ممکن است دست به عمل غیرمنطقی بزنند. وقتی در تدوین برنامه درسی، دست‌اندرکاران در کنار می‌مانند و یا در امور مربوط مشارکت اندکی دارند، یا به هنگام اجرای برنامه فرصت کمی برای رشد و ارتقا آنان فراهم می‌آید، فشار شغلی و در نتیجه مقاومت آنان بیش‌تر می‌شود (تنگی پیرونتام<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). کاربرد شیوه مشارکتی و غیرمتمرکز ایجاد تغییر در برنامه‌های درسی، مزایای متعددی دارد که از جمله می‌توان به استفاده از توانایی‌های دست‌اندرکاران و تشریک مساعی آنان اشاره کرد. یکی از دلایل عمده شکست اجرای برنامه‌های درسی جدید در نظام‌های آموزشی این است که پیشنهاد تغییر از صاحبان اقتدار سطوح بالا سرچشمه می‌گیرد؛ و این گروه همان کسانی هستند که توانایی‌ها، احساسات و عقاید مجریان تغییر را نایده می‌گیرند (میچل، ترجمه شکر کن، ۱۳۷۷). لی<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) می‌گوید: رغبت به پذیرش برنامه جدید، به نگرش‌های معلمین نسبت به نوآوری برنامه درسی بستگی دارد. ریچاردسون<sup>۳</sup> (۱۹۹۱) نیز معتقد است «شاید نگرش‌های مثبت معلمین به نوآوری برنامه درسی پیشگوی مناسبی برای یک تغییر و نوآوری نباشد، اما می‌تواند در تعیین موفقیت و شکست آن تعیین کننده باشد».

«پذیرش»، مرحله نخست اجرای برنامه درسی است. تحقیقات متعدد بر این نکته تأکید دارند که نگرش دست‌اندرکاران به برنامه، عامل مهمی در اجرای برنامه است. به همین دلیل فهم نقطه نظر آن‌هایی که در اجرا و تغییر سهیم هستند، بسیار مهم است. همچنین، اجرای موفق برنامه نیازمند «دانش معین و کافی»، کسب مهارت‌ها و نگرش‌هایی است که دست‌اندرکاران به عنوان عاملین تغییر باید دارا باشند. دست‌اندرکاران باید فهم کلی از جریان تغییر و چگونگی اجرای اثربخش آن داشته باشند. دانش، بینش و خبرگی، دست‌اندرکاران را قادر و مشتاق به اجرای برنامه می‌کند و با دانستن این‌که چگونه و چرا تغییرات صورت می‌گیرند و با داشتن توانایی در کنترل تغییرات، امنیت به وجود خواهد آمد و همکاری با تغییر صورت می‌پذیرد (نیکلس و

۱. Tangipirontham, P.

۲. Lee, J. C.

۳. Richardson, V.

ارزش‌یابی استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامه درسی ملی...

نیکلس ترجمه دهقان، ۱۳۶۸). اما این بدان معنا نیست که همواره «آگاهی» در خدمت تغییر است. تغییر نیازمند «همراهی» و «حمایت» است و حمایت نیازمند «آگاهی» است. اما نوع حمایت را همراهی تعیین می‌کند. وقتی همراهی تحقق می‌یابد که تعلق پدید آید و تعلق محصول اقتناع است. اقتناع، بنیاد پذیرش را می‌سازد و نشان می‌دهد که آگاهی مقبول پدید آمده است؛ یعنی عاملان اجرا از تغییر آگاه می‌شوند و تغییر را می‌پذیرند. این موضوع ارتباط اجرا با جنبه‌های عاطفی را نشان می‌دهد. در این شرایط می‌توان شاهد خدمت آگاهی به تغییر بود. در مقابل، آگاهی اگر با پذیرش همراه نباشد، فرصت مناسبی برای ایجاد موانع خواهد بود.<sup>۱</sup> شاید در جایی که موافقت نیست، یعنی همراهی وجود ندارد، ناآگاهی بیشتر به تغییر کمک می‌کند تا آگاهی.

یقیناً با شروع اجرای برنامه، این احتمال می‌رود که موقعیت‌های ناراحت‌کننده ای رخ دهد. اما دست‌اندرکاران باید آماده باشند که بپذیرند تغییر چندان راحت نیست. تغییر، همواره با بحث، ابهام و عدم قطعیت، ریسک‌پذیری و تعارض توأم است (نیکلسون، ۲، ۱۹۹۶). به عقیده لی (۲۰۰۰) برای بهبود پذیرش برنامه توسط معلمان، لازم است رؤسا و معلمان ارشد مزایا و ارزش‌های برنامه درسی جدید را به ویژه برحسب فوایدی چون یادگیری بهتر شاگرد و رضایت فزاینده در تدریس، توضیح دهند و مطلوب است مدیران راهبردهایی برای کاهش ترس و نگرانی معلمان اتخاذ نمایند. حمایت مدیران ارشد می‌تواند در کاهش نگرانی دست‌اندرکاران سهم بسزایی داشته باشد. روابط معلمان و مدیران با یکدیگر در اجرای تغییر بسیار مؤثر است و فضای مدرسه را برای پذیرش و اجرای تغییرات جدید برنامه‌های درسی مساعدتر می‌کند. از جمله این اقدامات، اطلاع‌رسانی صحیح و به موقع و حمایت از دست‌اندرکاران تغییر و تدارک منابع کافی و گسترش روابط انسانی با ایفای نقش رهبری آموزشی است (فولن، ترجمه خوی نژاد، ۱۳۸۷).

---

<sup>۱</sup>. این که گفته اند: «چو دزدی با چراغ آید گزیده‌تر برد کالا» در این جا قابل طرح است.

واف و پانچ<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) ضمن پیشنهاد مدلی از پذیرش تغییر توسط معلمین، برخی شواهد تجربی حمایت‌گر متغیرهای مؤثر بر میزان استقبال معلمین از یک تغییر گسترده سیستمی ارائه می‌دهند؛ که عبارتند از:

- ۱ - باورها در مورد مشکلات عمومی آموزش و پرورش.
  - ۲ - احساسات کلی نسبت به سیستم آموزشی پیشین.
  - ۳ - فرو نشانیدن ترس و عدم اطمینانی که با تغییر همراه است.
  - ۴ - قابلیت اجرای سیستم آموزشی جدید در کلاس.
  - ۵ - انتظارات ادراک شده و باورها در مورد برخی جنبه‌های مهم سیستم آموزشی جدید.
  - ۶ - حمایت ادراک شده از سوی معلمین به عنوان مراجع اصلی سیستم آموزشی جدید.
  - ۷ - ارزیابی منافع شخصی از تغییر.
  - ۸ - باورها در مورد برخی جنبه‌های مهم سیستم آموزشی جدید در مقایسه با سیستم پیشین.
- تحقیقات زیادی نشان داده‌اند که اگر افراد درک روشنی از ماهیت برنامه درسی جدید داشته باشند، وظایف خود را به درستی بدانند و نگران موقعیت خود در محیط کار نباشند، از برنامه جدید استقبال می‌کنند. در غیر این صورت، در مقابل آن مقاومت می‌ورزند. اما آیا می‌توان تغییر را متصور شد و شاهد حفظ شرایط قبلی بود؟
- جن هال و همکارانش (به نقل از اچسون و دامین گال ترجمه بهرنگی، ۱۳۷۵) دریافتند که معلمان در هشت سطح، تغییر در برنامه درسی را اجرا می‌کنند:
- سطح صفر) عدم استفاده: معلم، از برنامه درسی جدید آگاه نیست و با آن مواجه نمی‌شود.
  - سطح یک) جهت یابی: معلم، اطلاعاتی درباره برنامه درسی جدید کسب می‌کند.
  - سطح دو) آمادگی: معلم برای اولین استفاده از برنامه درسی جدید آماده می‌شود.
  - سطح سه) سازگاری: معلم برای تسلط بر اصول و اساس برنامه درسی جدید تلاش می‌کند.
  - سطح چهار) (الف) روال عادی: استفاده معلم از برنامه درسی جدید شکل ثابتی می‌گیرد.
  - سطح چهار) (ب) پالایش: معلم در اجرای برنامه درسی جدید نوآوری می‌کند تا آنرا اثربخش سازد.

۱. Waugh, R. F. & Punch, K. F.

ارزش‌یابی استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامه درسی ملی...

سطح پنج) یکپارچه‌سازی: معلم تلاش‌های خود را با تلاش‌های همکاران ترکیب می‌کند تا مزایای برنامه جدید را برای فراگیران به حداکثر برساند.

سطح شش) تجدیدنظر: معلم دست به تغییرات عمده‌ای در سازگاری برنامه جدید می‌زند، در جستجوی راه‌های جدید برای جایگزینی است و یا اهداف دیگری را برای افزایش کمک به دانش‌آموزان می‌یابد.

این الگوی اجرایی در واقع برای هر تغییری در برنامه درسی کاربرد دارد. ناظر نه تنها باید سطح اجرایی معلم را بداند، بلکه باید از نظرات او درباره برنامه درسی جدید آگاهی یابد. صاحب‌نظران دیگر دریافته‌اند که معلمان در تصمیم‌گیری درباره میزان تعهد نسبت به یک تغییر در برنامه درسی از (اخلاق عملی) استفاده می‌کنند. بدین معنا که قضاوت معلمان درباره عملی بودن تغییر در برنامه درسی تا آن حد است که آن تغییر اولاً به طور روشن و مشخص بیان شود، ثانیاً با مسایل مورد نظر معلمان و روش‌های اجرایی آنان هم‌ساز باشد و ثالثاً، برحسب مزایای تغییر برای دانش‌آموزان نسبت به صرف انرژی معلم، واجد ارزش اثربخشی باشد. متوقف ماندن معلمان در سطوح پایین الگوی حال ممکن است ناشی از نظرات یا ادراکات ناگشوده معلم درباره غیر عملی دانستن برنامه درسی جدید باشد (اچسون و دامین گال ترجمه بهرنگی، ۱۳۷۵).

مقاومت در برابر تغییر، هر نوع نگرش یا رفتاری است که اکراه شخص به انجام یا حمایت از یک تغییر و اجرا مطلوب را منعکس می‌کند. چنین مقاومت‌هایی اغلب توسط عاملین اجرا و تغییر چیزی قلمداد می‌شوند که باید بر آن غلبه کرد. شرمهورن و همکاران<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) شش رویکرد رایج برای مواجهه با مقاومت در برابر تغییر را چنین ذکر می‌کنند:

۱- آموزش و ارتباطات: این کار می‌تواند با گفتگوی چهره به چهره، مباحث گروهی، گزارش‌های مدون یا استفاده از برنامه‌های راهنمای تجربی با هدف آموزش افراد قبل از اجرای تغییر و کمک به آن‌ها برای فهم منطق تغییر انجام شود. به نظر می‌رسد وقتی مقاومت بر مبنای اطلاعات ناقص یا غلط باشد، آموزش و ارتباطات بهترین روش است.

۲- مشارکت افراد: با هدف اجازه دادن به دیگران برای کمک به طراحی و اجرای تغییر است. این رویکرد از افراد می‌خواهد تا ایده‌ها و پیشنهادهای خود را در مورد تغییر ارائه دهند. این

---

۱. Schermerhorn, J. R. & other

رویکرد هنگامی که عامل تغییر همه اطلاعات لازم را برای اداره موفق یک تغییر ندارد، از مزیت خاصی برخوردار است.

۳- تسهیل و حمایت: شامل ارایه حمایت مادی و معنوی برای افرادی است که سختی تغییر را تحمل می‌کنند. مدیری که این رویکرد را فعالانه به کار ببرد، به مشکلات و شکایات افراد گوش دارد و آموزش‌های جدیدی فراهم می‌آورد تا به دیگران برای غلبه بر فشارهای کاری ناشی از تغییر کمک کند. این روش زمانی توصیه می‌شود که افراد توسط مشکلات کاری تحت فشار قرار می‌گیرند.

۴ - مذاکره و توافق: زمانی بسیار مفید است که شخص یا گروه، در اثر تغییر منافع آشکاری را از دست می‌دهد.

۵- تدبیر و همکاری: استفاده از یک تلاش فراگیر برای نفوذ بر دیگران است که شامل ارایه اطلاعات گزینشی و ساختمان‌دهی و هوشیارانه وقایع است، به طوری که تغییر مطلوب تحقق یابد.

۶- فشار آشکار یا تلویحی: اعمال زور از منبع قدرت برای وادار کردن افراد به پذیرش تغییر است. در این حالت، مقاومت‌کننده‌ها تهدید می‌شوند یا نتایج نامطلوبی را در اثر ادامه مقاومت کسب خواهند کرد. این روش ممکن است زمانی انجام شود که سرعت تغییر مهم است.

مشروعیت تغییرات پیشین با نفوذ در نگرش‌ها، ارزش‌ها و ادراکات معلمان ممکن است به عنوان یک مانع یا یک تسهیل‌کننده برای اجرای برنامه جدید عمل کند (اینلو، ۱۹۶۵). بدگمانی و بی‌علاقگی معلمان و تجارب منفی آن‌ها از تغییرات پیشین، ممکن است باعث شود معلمان، بی‌اعتنا به کیفیت و محتوای تغییرات جدید، تمایل به اقدام و همکاری نداشته باشند. در مطالعه‌ای که به بررسی مشارکت در تصمیم‌گیری (هوی و میسکل ترجمه سیدعباس زادگان، ۱۳۷۰) اقدام شد سه گروه کارکنان مورد بررسی قرار گرفتند. در گروه اول، تنها یک اطلاع کوتاه و عادی در ارتباط با نیاز به تغییراتی که باید انجام شود به کارکنان داده شد و فرصتی برای مشارکت وجود نداشت. در گروه دوم، کارکنان از تغییر مطلع شده و به برخی از آن‌ها اجازه داده شد تا در طرح‌ریزی تغییرات نظر خود را ارایه دهند. در گروه سوم مانند گروه دوم رفتار شد، جز این که همه آنان می‌توانستند در برنامه‌ریزی نظر دهند. یعنی همه درگیر برنامه‌ریزی بودند.

ارزش‌یابی استلزامات و اقتضانات اجرایی برنامه درسی ملی...

مشاهدات نشان داد که یک‌ماه بعد در گروه اول تولید اصلاح نشده، غیبت، ترک کار و شکایات افزایش یافته بود. در گروه دوم و سوم تولید به طور مؤثری به حد بالایی رسید و میزان ترک کار، غیبت و شکایت کارکنان نیز کاملاً محدود شد. اگر هدف مشارکت کاهش مقاومت از طریق جلب موافقت معلمان است، مدیر باید دلایل توجیهی برای تغییر پیشنهادی را به اطلاع آنان برساند.

این‌که عده‌ای قلیل به برنامه‌ریزی و اجرای برنامه اقدام و خود از آن ارزش‌یابی به عمل آوردند، موضوع با سابقه‌ای است. این سابقه البته با گستردگی و پوشش نیز همراه بوده و به همین دلیل نوعی مشروعیت را برای آن ایجاد کرده است. با وجود این، می‌توان استدلال کرد که امروزه گذر به شیوه مشارکتی اداره امور، ضروری و اجتناب‌ناپذیر است؛ «ضروری» زیرا مسائل بسیار پیچیده‌تر و به هم وابسته‌تر از آن هستند که توسط تعداد اندکی قابل حل باشند و «گریزناپذیر» از این منظر که ظرفیت برای مشارکت در عرصه‌های مختلف گسترش یافته است (یانگ<sup>۱</sup>، ۱۹۸۸). همین ویژگی‌ها تغییر برنامه‌ها را الزامی می‌سازد. برنامه‌های درسی نیز مشمول همین حکم هستند و بر پایه ضرورت‌های مختلفی تغییر می‌کنند. تغییرات برنامه درسی وقتی ظهور اجتماعی می‌یابد که به اجرا گذاشته شود. اجرای برنامه‌های جدید و رابطه برنامه‌های جدید با برنامه‌های جاری یکی از موضوعات حائز توجه برای برنامه‌ریزان درسی بوده و هست. ظهور این دغدغه در شرایط کنونی کشور با تمرکز بر برنامه درسی ملی آمیخته شده است و این پرسش را مطرح ساخته که برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی چگونه به اجرا گذاشته می‌شود؟ در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (نگاشت سوم، ۱۳۸۸)، که طی سال‌های گذشته برای پاسخ‌گویی نظام آموزش و پرورش به نیازهای توسعه کشور تدوین شده، برای اجرا تدابیری اندیشیده شده است. قسمت هفتم برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران با عنوان «استلزامات و اقتضانات اجرایی» به سه موضوع اختصاص دارد: اصول حاکم بر اجرا، تشکیلات و مراحل اجرا. در ذیل اصول حاکم بر اجرا، هفت اصل مطرح شده که به «عزم ملی، برنامه جامع اجرایی، پرهیز از شتاب‌زدگی، تقویت احساس تعلق در مجریان، تدارک برنامه رشد حرفه‌ای گروه‌های درگیر، ایجاد فرصت‌های متنوع و ارزیابی مستمر» پرداخته‌اند. در ذیل تشکیلات، مشخص شده است که در استان‌ها و در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی چه

---

۱. Young, J. H.



واحدهایی فعالیت خواهند کرد. در ذیل مراحل اجرا نیز به معرفی سه مرحله اجرای برنامه درسی ملی اقدام شده است؛ که در مرحله اول مقدمات کارشناسی و تولید برنامه‌ها و مواد و رسانه‌ها تدارک می‌شود، در مرحله دوم توسعه برنامه در دوره پیش دبستانی و پایه‌های اول تا سوم ابتدایی و اول تا سوم دوره راهنمایی را شامل می‌شود و در مرحله سوم اجرای برنامه برای پایه‌های چهارم تا ششم ابتدایی و دوره متوسطه دنبال می‌شود. بر این اساس، پرسش محوری این بررسی آن است که اجرای مورد نظر برنامه درسی ملی تا چه میزان قابل دفاع است و با تجربه موجود انطباق دارد؟

در فهم مدعای مطرح در این مقاله، توجه به معنای چند مفهوم ضرورت دارد. در این مقاله «اجرای برنامه درسی» به فعالیت‌هایی گفته می‌شود که به منظور استقرار برنامه درسی توسط اشخاص دست اندرکار به انجام می‌رسند. اعتقادات، باورها، جهت‌گیری‌ها و پیش‌فرض‌های خاصی که «جایگاه اجرا» را در فرایند برنامه ریزی درسی آشکار می‌کند، «دیدگاه اجرای برنامه درسی» نام می‌گیرند؛ وقتی «نوع نگاه به اجرا» و تصویری که از آن ترسیم می‌شود مطرح است و بنیادهای اساسی اقدامات اجرایی شکل می‌گیرد، «رویکرد اجرای برنامه درسی» ظهور می‌یابد؛ وقتی که «عناصر اجرا» تعریف و ارتباط بین آن‌ها تعیین می‌گردد و کلیات روابط بین اجزای اجرایی نشان داده می‌شود، «روش اجرای برنامه درسی» شکل می‌گیرد و وقتی «جزئیات مربوط به عمل» تعریف می‌شود و نوع و ترتیب اقدامات مشخص می‌گردد، «سبک اجرای برنامه درسی» مورد استفاده قرار می‌گیرد. نسبت بین دیدگاه، رویکرد، روش و سبک اجرای برنامه درسی به صورت سلسله مراتبی، خطی و از کل به جزء تعریف شده است.

### پرسش‌های مورد نظر

در این مقاله برای جستجوی پاسخ پرسش محوری این مطالعه یعنی «میزان قابل دفاع بودن چگونگی اجرای برنامه درسی ملی»، پرسش‌های دقیق‌تر زیر مورد توجه قرار گرفتند:

۱- اجرای برنامه درسی ملی ایران بر اساس کدام دیدگاه/انگاره و با تمرکز بر کدام رویکرد شکل گرفته است؟

۲- برای اجرای برنامه درسی ملی ایران تا چه میزان به عوامل موثر بر اجرا توجه شده است؟

۳- کدام روش و سبک برای اجرای برنامه درسی ملی ایران مورد نظر قرار گرفته است؟

## دیدگاه/ انگاره و رویکرد حاکم بر اجرای برنامه درسی ملی

نسبت برنامه‌ریزی و اجرا از جمله موضوعات مهم در عرصه علمی و در تجربه تاریخی برنامه‌ریزی درسی است. عمده‌ترین بحث در این ارتباط، با سنت‌های تصمیم‌گیری آمیخته است. موضوع تمرکز - عدم تمرکز از سابقه زیادی برخوردار و توجهات زیادی را به خود جلب کرده است. اما این نسبت محدود به موضوع مذکور نیست. درباره چگونگی این نسبت، از تعابیر متفاوتی می‌توان استفاده کرد. برای شرح موضوع ابتدا لازم است بین دو اقدام، که در ارتباط با اجرای برنامه درسی مطرح است، تمایز گذاشت: برنامه‌ریزی اجرا؛ که فعالیتی است مبتنی بر آینده‌شناسی و آینده‌نگری و به شرح و تدوین چگونگی عمل (تعامل) مجریان، برنامه و امکانات در محیط‌های مشخص می‌پردازد و در حوزه برنامه‌ریزی درسی قرار دارد؛ و اجرای برنامه، که اقدام مجریان ذی صلاح در چارچوب تدابیر از قبل اتخاذ شده را نشان می‌دهد و حکایت از آن دارد که اجرای برنامه فقط اجرای برنامه است و نیاز به مدیریت برنامه درسی دارد. بعد لازم است برای فهم این بحث، سه موضوع اصلی برنامه‌ریزی درسی را با عناوین تولید، اجرا و ارزش‌یابی در نظر گرفت. بر این اساس، آنچه در اینجا، برای نخستین بار معرفی می‌شود، طبقه بندی «دیدگاه‌های اجرای برنامه درسی» بر اساس نوع پیوند بین اقدامات برنامه ریزی از یک سو و طبقه بندی «رویکردهای اجرای برنامه درسی» از حیث نوع مواجهه با مردم (عامه) از سوی دیگر می‌باشد:

بعد اول: بر اساس نوع ارتباط بین اقدامات برنامه ریزی، دو دیدگاه اجرای برنامه درسی ظهور می‌یابد:

- دیدگاه تفکیکی / مرحله گرا: در این دیدگاه تولید (طراحی و تدوین) برنامه درسی، اجرای برنامه درسی و ارزشیابی برنامه درسی سه اقدام «منفک» و «مبتنی بر هم» هستند؛ و تا یکی به اتمام نرسد دیگری آغاز نمی‌شود.<sup>۱</sup> بر اساس این دیدگاه، جداسازی دست‌اندرکاران با عنوانی مثل برنامه‌ریز، مجری و ارزشیاب دنبال می‌شود؛ استقلال این گروه‌ها مهم دیده می‌شود؛ تعیین

---

<sup>۱</sup> این تعبیر حافظ گویای وضعیت است: صبح امید که بد معتكف پرده غیب/ گو برون آی که کار شب تار آخر شد (خرم شاهی و جاوید، ۱۳۸۸: ۱۶۶).

سهم و نسبت برای دست اندرکاران مطرح است؛ انجام فعالیت موظف توسط هر یک و مجزای از یکدیگر به رسمیت شناخته می‌شود؛ و امکان اقتباس از موارد مشابه، نه تنها مقبول، که مطلوب است و موجب کاهش هزینه - و حتی اطمینان از صحت- است.

- **دیدگاه ترکیبی / وحدت‌گرا:** بر اساس این دیدگاه تولید (طراحی و تدوین) برنامه درسی، اجرای برنامه درسی و ارزش‌یابی برنامه درسی سه وجه یک اقدام اند و جداسازی آن‌ها در دنیای عمل «ناممکن» و «ناکارآمد (تصنعی)» است. در این دیدگاه باهم بودن همه دست اندرکاران (چندکاری) مطرح است؛ وابستگی درونی مورد نظر و عنایت است؛ ضرورت مشارکت بر همگان آشکار است؛ و الزام به تولید ویژه (منطبق با شرایط خاص) امری تقدیر شده است.<sup>۱</sup>

بعد دوم: از حیث نوع مواجهه برنامه درسی با مردم، دو رویکرد اجرای برنامه درسی پدید می‌آید:

- **رویکرد تربیتی:** در رویکرد تربیتی رابطه تعاملی بین برنامه‌ریز و بهره‌گیر رسمیت دارد؛ بر توافق و آماده سازی اجتماعی (اعم از دست اندرکاران و مخاطبان و مرتبطان و ذی نفعان) تاکید می‌شود؛ اقتناع از طریق استدلال و شواهد دنبال می‌شود؛ اصلاح و بازنگری برنامه در صورت مواجه شدن با امور پیش‌بینی نشده اعمال می‌گردد؛ تمرکز بر واقعیات موجود مورد نظر است؛ ایجاد فرصت برای مشارکت ضروری قلمداد می‌شود؛ درخواست نقد و پیشنهاد و توجه به اقتضائات اجرایی دیده می‌شود. رویکرد تربیتی با اطلاع رسانی صادقانه به اشخاص و گروه‌های مختلف در سطح عمومی همراه است و سعی در اقتناع مخاطبان دارد. در فرایندهای اقتناعی تغییر نگرش و باور، فرصت برای تأمل و تفکر یک اصل مهم است. به همین دلیل تلاش برای اقتناع دیربازده اما، در عین حال، عمیق است. پس در مجموع، ویژگی رویکرد تربیتی را می‌توان «دیربازده اما ماندگار» قلمداد کرد.

- **رویکرد مهندسی:** در این رویکرد رابطه راهبر- رهرو بر تعاملات حاکم است؛ که توسل به شیوه‌های دستوری (آمرانه) پذیرفته است؛ اطلاع رسانی و آگاهی بخشی یکطرفه و بی‌چون و چراست؛ برای پیشبرد امور از قدرت استفاده می‌شود؛ القاء صحت و اعتبار، موضوعی مقبول است؛ ارجاع به آینده در توضیح فواید دیده می‌شود؛ بی‌نیازی از مشارکت اجتماعی، محور

<sup>۱</sup> به قول حافظ: قضای آسمان است این و دیگرگون نخواهد شد (خرم شاهی و جاوید، ۱۳۸۸: غزل ۱۶۵).

ارزش‌یابی استلزامات و اقتضانات اجرایی برنامه درسی ملی...

تصمیم‌گیری را تشکیل می‌دهد؛ ممنوعیت اعتراض و نقد، پدیده‌ای عمومی است؛ تحکم فارغ از تدارک شرایط اجرایی، حسن قلمداد می‌گردد؛ استناد به کارشناسی، موضوعی مرسوم است و توسل به شخص در مقابل دفاع از مدعا رویه‌ای جاری است. در فهم این رویکرد می‌توان از تمثیل پزشک- بیمار استفاده کرد؛ که بیمار باید تشخیص کارشناس را قبول و رنج طعم ناپسند داروی شفابخش را تحمل کند تا به درمان دست یابد! چنین شرایطی با اجرای برنامه‌های درسی به شیوه «کن فیکون» معرفی می‌شود و به همین دلیل ویژگی اساسی این رویکرد را می‌توان «زودبازده اما ناپایدار» است.

**دیدگاه حاکم بر برنامه درسی ملی ایران:** بررسی محتوای برنامه درسی ملی و تحلیل مدعاهای آشکار و اقتضانات پنهان آن نشان می‌دهد که دیدگاه حاکم بر اجرای برنامه، «دیدگاه تفکیکی» است. شاهد این مدعا آن است که تلاش برای تولید برنامه به صورت مجزای از اجرای آن دنبال شده است. عینی‌ترین شاهد جداسازی برنامه از اجرای برنامه خود سند برنامه درسی ملی است؛ که تهیه شده و بناست در آینده به اجرا گذاشته شود. علاوه بر این که قسمت هفتم سند این موضوع را نشان می‌دهد، در ذیل این قسمت از مراحل اجرا هم سخن به میان آمده است (ص ۱۳۳-۱۳۵). دیدگاه تفکیکی نه تنها دیدگاه حاکم بر سنت برنامه‌ریزی درسی محسوب می‌شود، بلکه امری اجتناب‌ناپذیر برای برنامه‌ریزی در سطح کلان است. با وجود این، این دیدگاه دارای مخاطراتی است؛ که از جمله می‌توان به فاصله بین تولید و اجرای برنامه درسی اشاره کرد. برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران از این جهت به روشنی عمل کرده و فاصله بین «تصویب و ابلاغ» با «اجرای برنامه» را سه سال تعیین نموده است. اما این موضوع را مسکوت گذاشته که اگر تصویب و ابلاغ برنامه با تاخیر مواجه شود، این برنامه تا چه زمانی دارای اعتبار است. مخاطره دوم مربوط به رابطه بین «برنامه‌ریزی» و «اجرا» است. در دیدگاه تفکیکی فرض بر این است که برنامه به صورت عقلانی تولید می‌شود و بر پایه روش‌های آینده‌نگاری، همه موضوعات را لحاظ کرده است. این پیش فرض گرچه بسیار امیدآفرین و حامی عمل است، اما در دنیای واقعی با شواهد مغایر متعددی مواجه است. به خصوص این مخاطره در ارتباط با برنامه‌های کلان بیشتر مطرح است؛ زیرا این برنامه هم از حیث متغیرها و هم از حیث زمان دارای دامنه‌ای گسترده هستند. در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران این موضوع مورد

عنایت نبوده است و تعاملات ضروری دو مرحله برنامه ریزی و اجرا به صورت یک طرفه لحاظ شده اند. البته قسمت هشتم این برنامه به «ارزشیابی برنامه درسی ملی و فرایند اصلاح آن» (ص ۱۳۸-۱۳۹) اختصاص یافته و به برخی امور اصلاحی توجه شده است ولی در آنجا نیز ضمن آنکه موضوع «تصمیم‌گیری در خصوص ارزشیابی از فرایند اجرای برنامه درسی ملی برای شیوه‌های اجرایی و انعکاس یافته‌ها به سطوح تصمیم‌گیری به صورت تشخیصی، تکوینی یا پایانی بر عهده سطوح مختلف اجرایی در نظام آموزشی» (ص ۱۳۸) گذاشته شده، اما نشانی از تعامل برنامه ریزی-اجرا دیده نمی‌شود.

**رویکرد حاکم بر برنامه درسی ملی ایران:** رویکرد اجرای برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، «رویکرد مهندسی» است. اصولاً در نظام‌های دارای تصمیم‌گیری متمرکز، رویکرد مهندسی از حرمت بالایی برخوردار است؛ زیرا با سنت اقدام آمرانه و ازبالاتر سازگاری دارد. در عین حال، وقتی بناسط برنامه‌ای توسط نهادهای مرکزی به تصویب برسد و ابلاغ شود (ص ۱۳۶)، رویکرد مهندسی حاکم شده است. بر همین اساس این امکان برای برنامه درسی ملی فراهم شده تا وعده کند که پس از تصویب، طی یک دوره زمانی سه ساله قادر است به تدارک «مقدمات کارشناسی و تولید برنامه‌ها و مواد و رسانه‌ها» اقدام کند. رویکرد مهندسی، شرایط را برای پاسخ‌گویی مهیا می‌کند و با کارایی سازگار است. همچنین، این رویکرد با تمرکز بر «محصول-هدف» سازگار است و قابلیت‌هایی برای دستیابی به استانداردها دارد. باوجوداین، رویکرد مهندسی به تحقق امور ازپیش تعیین شده نظر دارد و جایی برای «شدن» و «رویدن» اختصاص نمی‌دهد. در این رویکرد، امور مقدر شده اند؛ بنابراین، جایی برای «انتخاب» و «خلاقیت» دیده نشده است. همچنین، توسل رویکرد مهندسی به قدرت کارشناسی مانعی برای نقادی و اصلاح محسوب می‌شود؛ به خصوص وقتی اعتبار و سندیت به اشخاص مربوط می‌شود نه به مدعاها.

### میزان عنایت به عوامل موثر بر اجرای برنامه درسی ملی

ماهیت هر برنامه درسی که با چهار ویژگی «سازگاری»<sup>۱</sup>، «پیچیدگی»<sup>۲</sup>، «وضوح»<sup>۳</sup> و «عملی بودن»<sup>۴</sup> شناسایی می‌شود، بر اجرای آن موثر است. هر چه اندازه برخورداری برنامه درسی از این

ارزش‌یابی استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامه درسی ملی...

ویژگی‌ها بیشتر باشد، اجرای آن با سهولت بیشتری همراه خواهد بود. با وجود این، اجرای برنامه درسی، فارغ از سطح آن، به طور خاص با چهار موضوع عمده بیرونی نیز آمیخته است (موسی پور، ۱۳۸۵):

**کسب توافق ذینفعان:** وقتی می‌توان شاهد توفیق یک برنامه بود که گروه‌های مختلف ذینفع، از «منطق» و «موازن» آن آگاه و راضی باشند. این آگاهی در صورتی مفید به حال برنامه است که «خالص» و «کامل» باشد. یعنی اولاً از شبهات و تردیدها دور باشد و ثانیاً جوانب مختلف را پوشش دهد. خالص بودن آگاهی با اطلاع‌رسانی صادقانه به همه گروه‌های ذی‌نفع ظهور می‌یابد؛ به گونه‌ای که مخاطب به اقناع دست یابد. پس سه اصل در اینجا مطرح است: اقناع، صداقت، عمومیت. برای تبیین این موضوع می‌توان از نظریه افراد ذینفع<sup>۴</sup> استفاده کرد (رینولدز<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۶؛ فریمن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴). مفهوم افراد ذینفع که نخستین بار توسط فریمن و رید<sup>۷</sup> (۱۹۸۶) به عنوان نقش آفرینانی که بر سازمان تاثیر می‌گذارند مطرح شد، در سال‌های بعد توسط فریمن بازنگری (فریمن، ۱۹۹۹، ۲۰۰۴) گردید. او به دو برداشت وسیع<sup>۸</sup> و محدود<sup>۹</sup> از افراد و گروه‌های ذینفع اشاره کرده است. در برداشت وسیع، ذی‌نفع، هر فرد یا گروه قابل تشخیصی است که می‌تواند تحقق هدف‌های یک سازمان را تحت تاثیر قرار دهد یا کسی است که از طریق تحقق هدف‌های یک سازمان تحت تاثیر قرار می‌گیرد. در برداشت محدود، ذینفع، هر فرد یا گروهی را شامل می‌شود که سازمان برای بقای خویش به وجود آن تکیه دارد. به نظر فریمن، در تصمیم‌گیری‌ها باید منافع همه افراد ذینفع را در نظر گرفت. بنابراین، نظریه ذی‌نفعان، حق تصمیم‌گیری را در اختیار افرادی می‌داند که به گونه‌ای از تصمیم‌ها تاثیر می‌پذیرند (رهنورد، ۱۳۸۰، صص ۱-۲). او مدیریت افراد ذی‌نفع را شامل چهار مرحله تشخیص گروه‌های ذی‌نفع در ارتباط با یک موضوع خاص؛ تعیین سهم و نفع هر یک از گروه‌های ذی‌نفع و درجه اهمیت

---

۱. Complexity

۲. Clarity

۳. Practicaly

۴. Stakeholder theory

۵. Reynolds

۶. Freeman, E.

۷. Reed, D.

۸. The wide sense of stakeholder

۹. The narrow sense of stakeholder

آن؛ تعیین چگونگی تامین نیازها یا انتظارات هر یک از گروه‌ها و اصلاح و تعدیل راهبردها و خط مشی‌های سازمان برای در نظر گرفتن منافع افراد ذی‌نفع می‌داند (رهنورد، ۱۳۸۰، ص ۳-۴). برخی اگرچه توصیه‌های فریمن را در جای خود مهم دانسته‌اند اما غیبت مشارکت افراد ذی‌نفع در تصمیم‌گیری‌ها را مورد نقد قرار داده و تاکید نموده‌اند که آن‌ها باید در امر تصمیم‌گیری نیز مشارکت داشته باشند. در بیشتر تعریف‌هایی که پیرامون افراد ذی‌نفع مطرح گردیده، پذیرفته شده است که ذی‌نفعان کسانی هستند که توسط مدیریت قابل شناسایی هستند و علاقه‌های آن‌ها را می‌توان در فرآیند تصمیم‌گیری مورد نظر قرار داد (گریفیث و همکاران، ۲۰۰۷، تیلور<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). پیرامون این که ذی‌نفع کیست و چه مفاهیم دیگری در کنار آن مطرح است، اختلاف نظر وجود دارد. در برخی منابع بین اصطلاح‌هایی مانند ذی‌نفع، مشتری<sup>۲</sup> و صاحب نفوذ<sup>۳</sup> تمایز قائل شده‌اند. از این منظر، ذینفع، فرد، گروه یا سازمانی است که می‌تواند مطالبه‌ای در قلمرو منابع و اداره سازمان داشته باشد. مشتری به فردی گفته می‌شود که پول یا منابع دیگری را به سازمان می‌آورد و یا در انجام امور تجاری خویش به محصول سازمان تکیه دارد. در کنار این دو گروه، صاحبان نفوذ افرادی را دربرمی‌گیرد که ذی‌نفعان یا مشتریان را تحت تاثیر خود قرار می‌دهند.

یکی از اصول حاکم بر اجرای برنامه درسی ملی به «برخورداری از عزم ملی و حمایت و پشتیبانی تمامی دستگاه‌ها، وزارت خانه‌ها، سازمان‌ها در درون و بیرون آموزش و پرورش» (ص ۱۳۲) اختصاص یافته است. گرچه ممکن است «عزم ملی» در این اصل حاکی از «توافق» مورد نظر قلمداد شود، اما چنانکه از طرز تنظیم مفاد این بیانیه بر می‌آید، موضوع «کسب توافق» اصولاً مطرح نبوده است و منظور از عزم ملی نیز معطوف به مشارکت همه جانبه دستگاه‌های اجرایی برای اجرای برنامه درسی ملی است.

**تدارک لوازم اجرا:** لوازم اجرای برنامه درسی را می‌توان در دو عنوان معرفی کرد: امکانات مادی و نیروی انسانی. برای اجرای هر برنامه‌ای، به حداقلی از امکانات و نیروی انسانی نیاز است؛ که از آن به «امکانات و نیروی انسانی استاندارد» می‌توان تعبیر کرد. استاندارد امکانات نشان می‌دهد که اجرای واقعی برنامه با کدام ابزار و وسایل (اعم از سخت و نرم) و استاندارد

۱. Taylor

۲. Client

۳. Influencer

ارزش‌یابی استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامه درسی ملی...

نیروی انسانی نشان می‌دهد که برای اجرای برنامه با چه تعداد افراد دارای چه ویژگی‌هایی امکان پذیر است؛ که اگر فراهم نباشند، در اجرا باید از چیزی فروگذار کرد. در تدارک امکانات و نیروی انسانی، هم کمیت و هم کیفیت مطرح است و البته در هر دوی آن‌ها بهتر است به حداکثر (حداقل) دست یافت؛ هر چند که در شروع نباید از حداقل (حداستاندارد) فروتر آمد. استانداردسازی (تعیین و تامین حداقل) امکانات و نیروی انسانی، شرط لازم برای اقدام به اجرا محسوب می‌شود و بدون آن اجرا به انحراف می‌رود؛ هر چند که گاه اجرای برنامه درسی بدون چنین شرایطی هم آغاز می‌شود.<sup>۱</sup>

در میان اصول حاکم بر اجرا، اصل دوم به «تهیه برنامه ای جامع، فراگیر و بلند مدت برای پیش‌بینی کلیه اقدامات و فعالیت‌های بخش‌های مختلف در درون و بیرون وزارت آموزش و پرورش به گونه ای هماهنگ و همسو» (ص ۱۳۲) و اصل سوم به «پرهیز از شتابزدگی و توجه به اقتضائات اجرایی در سطوح مختلف» (ص ۱۳۲) پرداخته‌اند. در این دو اصل نشانه ای از «امکانات مادی و نیروی انسانی» مشهود نیست؛ هر چند شاید بتوان به دلیل آن‌که این اصول آشکارا به ارائه چیزی نپرداخته‌اند، هر چیز خوبی را در آن‌ها به نظاره نشست!

**آماده سازی دست اندرکاران:** آماده سازی دست اندرکاران به چیزی بیش از توافق ذینفعان عنایت دارد. دست‌اندرکاران اجرای برنامه درسی شامل اشخاص و گروه‌های هستند که با مشارکت (مستقیم و غیرمستقیم) و همت آنان برنامه درسی به اجرا گذاشته می‌شود. به همین دلیل دست‌اندرکاران سرمایه‌های سازمان محسوب می‌شوند؛ و این سرمایه در دو بخش تبلور می‌یابد: سرمایه انسانی (توانایی دست‌اندرکاران) و سرمایه اجتماعی (تعلق دست‌اندرکاران). هر دو بخش سرمایه را می‌توان اعتلا بخشید. همت برای افزایش سرمایه سازمان، همت برای اجرای بهتر برنامه‌های آنست و سرمایه‌گذاری این حوزه بسیار زود بازده است. بحث از دست‌اندرکاران اجرای برنامه درسی به طور جدی متمرکز بر معلمان بوده است؛ هر چند که نمی‌توان این گروه را

---

<sup>۱</sup> اقدام بدون امکانات را گاه در فرهنگ عمومی با برچسب «جسارت» معرفی می‌کنند و به آن بیت از اشعار عباس میرزا متوسل می‌شوند که: گر مرد رهی میان خون باید رفت/ وز پای فتاده سرنگون باید رفت. این گونه از عطش اجرا با شواهد عقل‌پسند هم ممکن است همراه شود. مثلاً گاه بر این واقعیت که وضع مطلوب هیچگاه تحقق نمی‌یابد، به عنوان سندی برای اقدام پیش‌هنگام متوسل می‌شوند. اما در مقابل، آنان که امکانات استاندارد را مطرح می‌کنند، «حداقل» را می‌جویند نه «حداکثر» را.



معادل دست‌اندرکاران شمرد. دست‌اندرکاران برنامه درسی ملی را علاوه بر معلمان می‌توان مشتمل بر مدیران، برنامه‌ریزان درسی، متخصصان موضوعی و کارشناسان قلمداد کرد. بررسی ادبیات حوزه برنامه درسی نشان می‌دهد که در آثار بسیاری به بررسی نقش و جایگاه معلم در برنامه‌ریزی درسی پرداخته شده است (ایزدی، ۱۳۸۳؛ کانلی و کلاندینین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰ و ۱۹۸۸؛ کانلی و بن‌پرتز، ۱۹۹۷). کیت نوریس<sup>۲</sup> (۱۹۹۸) اظهار می‌دارد که: «عقاید قبلی معلمین و ادراک آن‌ها به مثابه عینکی است که از طریق آن به تغییر نگریسته می‌شود.» بر این اساس، نوع و کیفیت دانش و نگرش دست‌اندرکاران، هم‌زمان، هم‌هدف آماده‌سازی و هم عامل حمایت‌کننده یا بازدارنده آن است. آماده‌سازی دست‌اندرکاران مبتنی بر «صلاحیت‌های اساسی» آنان در ارتباط با اجرای برنامه جدید انجام می‌شود. گرچه در بحث از اقتضائات آماده‌سازی دست‌اندرکاران برای اجرای برنامه گاه بر پذیرش فلسفه تربیتی مستتر برنامه، ضرورت تغییر برنامه قبلی و تناسب برنامه با زندگی سخن به میان آمده (اینلو، ۱۹۶۵؛ فیش<sup>۳</sup>، ۱۹۶۵)، اما به نظر می‌رسد عمده‌ترین محور صلاحیت‌های اساسی دست‌اندرکاران را «توانایی عمل فکورانه» می‌توان نامید؛ که در واقع عمل متناسب و خردمندانه در شرایط زمانی و مکانی متغیر را نشان می‌دهد.

دو اصل از اصول حاکم بر اجرای برنامه درسی ملی به این موضوع عنایت داشته‌اند: «ایجاد تقویت احساس تعلق و مشارکت کلیه مجریان- در سطوح مختلف- در دستیابی به اهداف و استانداردهای برنامه درسی ملی» (ص ۱۳۲) و «تدارک برنامه رشد حرفه‌ای بلند مدت استاندارد برای گروه‌های درگیر در سطوح مختلف» (ص، ۱۳۲). این دو اصل هم به جنبه عاطفی و هم به جنبه شناختی (احتمالاً مهارتی) توجه نموده‌اند. البته بر این نکته باید تاکید کرد که این دو اصل فارغ از زمان به طرح موضوع اقدام کرده‌اند؛ در حالی که ضرورت دارد آماده‌سازی پیش از اجرا انجام پذیرد.

**نظارت:** در نظارت سه موضوع مهم مطرح است: مراقبت، هدایت و پشتیبانی اطلاعاتی<sup>۴</sup>. در سنت تفکیکی، لازم است به هنگام اجرای برنامه از انطباق اقدامات با تدابیر تعیین شده اطمینان حاصل کرد. در عین حال، همواره این موضوع مطرح است که اجرای برنامه با واقعیات پیش‌بینی

۱. Clandinin

۲. Norris, K.

۳. Fish, L. D.

۴. Information Support

ارزش‌یابی استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامه درسی ملی...

نشده مواجه شود و در چنین شرایطی ضروری است که برنامه به مسیر خود بازگردد. این دو پدیده را با عناوین «مراقبت» (پیشگیری از انحراف) و «هدایت» (سازگارسازی برنامه در شرایط اجرایی) می‌توان تعریف کرد. این دو پدیده ضروری اجرای برنامه درسی، وقتی قابل انجام هستند که جمع‌آوری شواهد و اطلاعات از اجزای مختلف برنامه در گستره زمانی و مکانی آن انجام پذیرد و با تحلیل و تدوین مناسب و به موقع همراه شود و در اختیار اشخاص ذی‌ربط قرار گیرد. نظامی که این فرایند و دستاوردهای آن را تدارک می‌کند، «پشتیبانی اطلاعاتی» نامیده شده است. در این نظام پژوهش ارزش‌یابی با مدیریت اطلاعات آمیخته می‌شوند و در خدمت تعالی اجرا قرار می‌گیرند.

اصل هفتم از اصول حاکم بر اجرا به موضوع «ارزیابی مستمر فرایند اجرا» اختصاص یافته و بیان داشته است که: «ارزیابی مستمر فرایند اجرای برنامه درسی ملی از سوی ستاد اجرا و مراکز مستقل و رسمی و تصمیم‌گیری و اقدامات مناسب در سطوح مختلف» (ص ۱۳۲). این بیان گرچه زمینه ورود به موضوع «نظارت» با معنای مطروحه را پدید می‌آورد، اما به وضوح بر سه موضوع مورد نظر یعنی مراقبت، هدایت و پشتیبانی اطلاعاتی نپرداخته است. این ابهام و کشش اقدامات متعدد، مانع آن است که بتوان به این اصل امیدوار بود.

این‌گونه از تنظیم اصول حاکم بر اجرای برنامه درسی ملی، ضمن آن‌که آشکار می‌سازد که کسب توافق ذی‌نفعان، تدارک امکانات و نظارت (که مشارکت بخشیدن به مجریان محسوب می‌شود) موردنظر قسمت اجرایی برنامه درسی ملی نبوده است! در عین حال، طرح مباحث آمیخته با نوعی بیان ابهام آلود است که امکان فرار را برای تولیدکنندگان آن ایجاد می‌کند.

## روش و سبک اجرای برنامه درسی ملی

در باب چگونگی اجرای برنامه‌های درسی کلان، روش‌ها، سبک‌ها و سنت‌های متفاوتی مطرح و برای دفاع از آن‌ها شواهد و استدلال‌هایی تدارک شده است (موسی پور، ۱۳۸۵). در یک طبقه‌بندی از روش‌های اجرای برنامه درسی کلان، می‌توان به دو طبقه اصلی اشاره کرد: تغییر یکپارچه و تغییر تدریجی. تغییر یکپارچه با جایگزینی یکباره نظام جاری برنامه درسی با نظام جدید برنامه درسی همراه است. این شیوه تغییر برنامه علاوه بر مشکلات تدارک شرایط اجرا، با مشکلات مربوط به انطباق مراحل برنامه (مثلاً شرایط انطباق پایه‌های تحصیلی) مواجه

است. به همین دلیل استفاده از این شیوه تغییر در تاریخ برنامه درسی دارای سوابق زیادی نیست. تغییر تدریجی به سبک‌های متفاوتی مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ که به برخی از موارد آن به شرح زیر قابل طرح هستند:

- **اجرای برنامه با پذیرش قسمتی از برنامه جاری (موجود):** در این سبک از تغییر برنامه درسی، فرض بر این است که دو برنامه جدید و جاری دارای شرایط لازم برای ترکیب هستند. بر همین اساس بخش‌هایی از برنامه جدید با بخش‌هایی از برنامه جاری به صورت توأم به اجرا گذاشته می‌شود. اجرای برنامه «آموزش متوسطه جدید» (۱۳۷۲) در جمهوری اسلامی یکی از مصادیق این سبک اجراست (موسی پور، ۱۳۸۷). این سبک از تغییر برنامه با دو وضعیت ظهور می‌یابد: اول وضعیتی که دوره انتقالی برای انطباق برنامه جاری با برنامه جدید طراحی و اجرا شود و دوم وضعیتی که تغییر قالب و نام مطرح است؛ نه تغییر محتوا. در وضعیت اول همواره مشکل مربوط به امکان پذیری انطباق مطرح است و البته احتمال آن بر اساس تحلیل منطقی، بسیار اندک است. در وضعیت دوم نیز نوعی از ظاهرگرایی مطرح است که با فریب آمیخته است!

- **اجرای برنامه جدید از نخستین مرحله با حذف همزمان برنامه جاری:** در این سبک اجرای برنامه جدید، با شروع هر مرحله از برنامه جدید مرحله متناظر در برنامه جاری به کار خود پایان می‌دهد و در آن مورد (مثلاً آن پایه تحصیلی) فقط اجرای برنامه جدید دیده می‌شود. یعنی برنامه جدید با شرایط و اقتضائات خود از اولین مرحله یا پایه به اجرا گذاشته می‌شود و هر مرحله آن بر مرحله قبلی بنا می‌شود. اجرای برنامه درسی و تغییر نظام آموزشی ایران در دهه چهل شمسی (۱۳۴۴-۱۳۴۵) با این سبک انجام شده است (موسی پور، ۱۳۸۷). بدین ترتیب برنامه جدید بر بنیادهای خود استقرار می‌یابد و برنامه جاری به تدریج حذف می‌شود. این سبک تغییر برنامه درسی در مواردی که اجرای برنامه جدید «راه بی بازگشت» محسوب می‌شود و از اعتبار برنامه جدید اطمینان حاصل شده است، سبک مناسبی خواهد بود. در غیر اینصورت، استفاده از این سبک به نوعی ورود به «سرزمین سوخته» است.

- **اجرای برنامه جدید از نخستین مرحله با حفظ همزمان برنامه جاری:** در این سبک اجرای برنامه جدید، برنامه جاری به کار خود ادامه می‌دهد و فرصتی برای اجرای برنامه جدید در کنار آن فراهم می‌شود. یعنی برنامه جدید با شرایط و اقتضائات خود از نخستین مرحله به اجرا

ارزش‌یابی استلزامات و اقتضانات اجرایی برنامه درسی ملی...

گذاشته می‌شود. در این سبک اجرا، امکان مقایسه واقعی عملکرد دو برنامه فراهم می‌شود و قضاوت درباره ارزش و اعتبار آن‌ها از طریق این مقایسه صورت می‌گیرد. این سبک اجرای برنامه جدید را می‌توان «اجرای آزمایشی در محیط واقعی» نام نهاد؛ که هم ارزشیابی برنامه جدید را میسر می‌سازد و هم امکان بازگشت به برنامه جاری یا انتقال به برنامه جاری را به سهولت فراهم می‌آورد.

اکنون این پرسش در متن برنامه درسی ملی دنبال می‌شود تا آشکار شود اجرای این برنامه منطبق با کدام روش و سبک اجرا و تغییر برنامه است؟ محتوای نگاشت سوم برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی (۱۳۸۸) به شرح مراحل اجرا (ص ۱۳۳-۱۳۵) اقدام کرده و فرایند زمانی اجرای برنامه، در صورت تصویب و ابلاغ آن در سال ۱۳۸۹، را به شرح زیر معرفی کرده است (ص ۱۳۶):

پیش دبستان (یکسال) از ۹۲-۱۳۹۱

دبستان (دو مرحله سه ساله) از ۹۳-۱۳۹۲

متوسطه (دو مرحله سه ساله) از ۹۳-۱۳۹۲

این شیوه و سبک اجرا و تغییر برنامه درسی به وضوح نشان می‌دهد که اجرای برنامه درسی ملی بناست به شیوه «تدریجی» و به سبک «اجرای برنامه با پذیرش قسمتی از برنامه جاری (موجود)» دنبال شود و این سبک در میان سبک‌های اجرای برنامه درسی جدید دارای بیشترین معایب است. این سبک دارای دو ویژگی عمده است: یکتایی برنامه حفظ می‌شود و طول زمان استقرار را کاهش می‌دهد. اجرای برنامه درسی ملی به طور معمول بر اساس شیوه تدریجی نیازمند دوره ۱۳ ساله است؛ اما با به‌کارگیری سبک منتخب این زمان به ۹ سال کاهش یافته است. اما باید پرسید که این کوتاه کردن زمان و کسب بازده زود هنگام (با بنا کردن بنای جدید بر بنیادهای بنای قبلی) با چه هزینه‌ای حاصل می‌شود؟ در پاسخ‌گویی به این پرسش دو وضعیت قابل تصور است:

اول: اگر آنچه برنامه درسی ملی نامیده شده، متفاوت با برنامه درسی جاری است، پس نمی‌توان بر بنیاد گذشته (برنامه جاری) بنای فعلی را بنا کرد! و اگر بدین سبک اقدام شود یا تقلیل رخ می‌دهد (که بازگشت برنامه جدید به وضع برنامه جاری است) یا فروپاشی! منظور از فروپاشی آن است که نه تنها برنامه جدید ظهور نمی‌یابد، بلکه برنامه جاری نیز از دست می‌رود!

دوم: اگر آنچه عرضه می شود همان قبلی است، پس فقط «نام نو» در میان است، ولی واقعیت مشابه است. در این وضعیت می توان انتظار داشت که هر قسمت از بنای تازه بر ستون‌های بنای قبلی استوار شود. این انطباق فقط بدان جهت است که ماهیت دو برنامه دارای مشابهت است و به واقع نوعی فریب در میان است!

### بحث و بررسی

در «چشم انداز» برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۸) بر «عزم و پشتیبانی ملی و کوشش و همکاری همه جانبه فرهنگیان، خانواده ها و مربیان» (ص ۱۳) تاکید شده و در میان اصول حاکم بر برنامه‌های درسی و تربیتی، اصل «مشارکت و تعامل» (ص ۳۳) قرار گرفته است. این مدعاها وقتی در کنار اصل «برنامهریزی و فرهنگسازی برای اجرا و اشاعه یافته‌های مصوب به موازات تکمیل و پیشرفت طرح» (ص ۱۲)، که حاکم بر فرایند تولید برنامه درسی ملی است، قرار می‌گیرد و با این بند از چشم انداز برنامه که «بهره‌مندی از تجربه‌های موفق ملی و جهانی با استفاده از ابزار و شیوه‌های علمی و موثر آموزشی و پرورشی» (ص ۱۳) را یادآور می‌گردد ترکیب می‌شود، این انتظار را شکل می‌دهد که در همه جوارح برنامه درسی ملی می‌توان حضور واقعی «مردم/ ملت» را به وضوح و شفاف دید و تعهد به «بهره‌گیری از تجربه» را شاهد بود. اما آیا واقعا چنین است؟ واقعیت آن است که روح حاکم بر اجرای برنامه و مدعاهای متعدد آن نشان می‌دهند که دیدگاه تفکیکی و رویکرد مهندسی بر اجرای برنامه درسی ملی حاکم عزم جزم شده است تا روش تدریجی و سبک اجرای برنامه با پذیرش قسمتی از برنامه جاری (موجود) مورد استفاده قرار گیرد؛ با آن‌که شواهد مربوط به تجربه ملی و مبانی و اصول مطرح شده در این برنامه اقتضای دیگری دارند! دیدگاه و رویکرد مذکور دارای معایبی هستند که ماهیت آن‌ها را تشکیل می‌دهد. این ناهمخوانی، به مبانی محدود نمانده و دامن تا حوزه رویکرد مطرح شده در برنامه نیز کشانده است. در برنامه درسی ملی به معرفی رویکرد این برنامه اقدام شده است و در تعریف آن آمده که: «رویکرد برنامه درسی، روح حاکم بر همه عناصر برنامه و جهت‌گیری کلی آن را نشان می‌دهد» (ص، ۳۰). رویکرد حاکم برنامه درسی ملی، «فطرت‌گرایی توحیدی» اعلام گردیده (ص، ۳۰) و در شرح رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی بر سه موضوع تاکید شده است:

ارزش‌یابی استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامه درسی ملی...

زمینه سازی لازم و مناسب جهت شکوفایی فطرت الهی انسان؛

به منظور دست یابی به مراتبی از نفس مطمئنه؛

از طریق درک و استفاده مطلوب از موقعیت در راستای تحقق حیات طیبه است؛

این سه عنصر سازنده رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی در محتوا و مدعاهای مربوط به اجرای برنامه درسی ملی ظهور نیافته اند؛ چرا که «زمینه‌سازی لازم و مناسب» با رویکرد مهندسی اصولاً سازگار نیست. همچنین، آموزه‌های مبانی نیز بنیاد لازم را برای دیدگاه تفکیکی و رویکرد مهندسی ایجاد نمی‌کنند. در شرح این موضوع به گزاره‌های مربوط به مبانی اشاره می‌شود؛ که در تعارض با رویکرد مهندسی قرار دارند:

مبانی هستی‌شناختی: در این‌جا تاکید شده که «هستی واقعیت دارد؛ در جهان هستی در عین وحدت، کثرت وجود دارد» (ص ۱۶). این بدان معنی است که متفاوت بودن امری واقعی است و گریزی از آن نیست.

مبانی انسان‌شناختی: مطرح می‌کند که «انسان در نظام آفرینش از کرامت الهی و یکسان برخوردار است؛ انسان صاحب اختیار در تعیین سرنوشت خویش است؛ انسان موجودی اجتماعی، تاثیرپذیر و تاثیرگذار بر آن است» (ص ۱۷-۱۸). از این احکام می‌توان اختیار آدمیان را استنباط کرد و حرمت نهاد.

مبانی معرفت‌شناختی: بر اساس این مبانی «انسان در شناخت هستی و درک موقعیت خود در آن توانایی دارد» (ص ۱۹-۲۰) و به تبع آن می‌توان به توانایی شناخت او اعتماد کرد.

مبانی ارزش‌شناختی: در پرتو این حکم که «حرکت آزاد آدمی و انتخاب او همواره در پرتو ارزشگذاری محقق می‌شود» (ص ۲۱-۲۴) می‌توان نتیجه گرفت که اگر انتخابی در کار است، ارزش‌هایی در بنیاد آن در جریان است.

مبانی دین‌شناختی: براساس احکام حاصل از این مبانی مبنی بر این‌که «اسلام به دنبال ایجاد جامعه‌ای پویا، مجاهد، مسئول و اثرگذار در زندگی بشریت است؛ انسان‌ها ظرفیت‌های متفاوت دارند و هر کس به اندازه توان و وسع خویش مکلف است؛ والدین مسئولیت تربیت فرزندان را برعهده داشته و باید ضمن انتخاب محیط تربیتی مناسب برای فرزند خویش، بر فرایند تربیت نیز نظارت فعال نمایند» (ص ۲۵-۲۶) می‌توان نتیجه گرفت که انسان برای ایفای نقش مجاهد مکلف مسئول ناچار از فعالیت است.

مبانی روان شناختی: براساس مبانی روان شناختی که «شخصیت آدمی نظام به هم پیوسته و یکپارچه ای است و آدمیان با وجود فطرت مشابه، از یکدیگر متفاوت می شوند و طبیعت فعال آدمی ظهوربخش آن است» (ص ۲۷-۲۸)، می توان گفت که تفاوت و یگانگی بنیاد اصلی شدن آدمیان است.

مبانی جامعه شناختی: بر اساس این مبانی «برنامه درسی به دنبال ایجاد رابطه تعاملی با جامعه و استعلای فردی و اجتماعی است؛ نهاد تعلیم و تربیت، مهم ترین بخش فرهنگ است و با سایر نهادها در ارتباط متقابل می باشد؛ نهاد خانواده شریک اصلی مدرسه در طراحی و اجرای برنامه درسی است: خانواده مسئولیت پذیری خود را در تربیت فرزند باید پذیرا باشد و نقش خود را این خصوص به خوبی ایفا نماید» (ص ۲۹-۳۰) یعنی تعاملات به رسمیت شمرده شده است.

علاوه بر آنچه مطرح شد، در میان اصول حاکم بر برنامه های درسی و تربیتی، اصل «مشارکت و تعامل» مطرح شده که بر این معنا تاکید دارد که: «فرایند برنامه ریزی درسی و تربیتی باید زمینه مشارکت موثر خانواده ها، معلمان، مربیان و نهادهای فرهنگی، علمی، تربیتی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی به ویژه دانشگاه ها، حوزه های علمیه و رسانه ها را در طراحی، تولید، اجرا و ارزش یابی برنامه ها فراهم نماید» (ص ۳۳). به نظر می رسد این اصل باید بر فرایند اجرای برنامه درسی ملی حاکم باشد در حالی که قسمت مربوط به اجرای برنامه درسی ملی عنایتی به این مدعا نداشته است.

پس می توان در یک جمع بندی از نتایج این بررسی بیان داشت که:

- دیدگاه حاکم بر اجرای برنامه درسی ملی ایران دیدگاه مرحله ای / تفکیکی است. این دیدگاه گرچه دارای موافقانی است و تاریخ برنامه ریزی درسی کشورهای مختلف با آن آشنایی زیادی دارد، اما با محدودیت «عدم انطباق با واقعیت» همراه است.

- رویکرد حاکم بر اجرای برنامه درسی ملی ایران رویکرد مهندسی است؛ هرچند که اقتضای مبانی برنامه درسی ملی استفاده از رویکرد تربیتی است. گرچه رویکرد مهندسی با آرمان طلبی - های نظام های متمرکز سازگاری دارد، اما به کارگیری آن «مانع مشارکت ذی نفعان» است.

- اجرای برنامه مستلزم کسب توافق ذینفعان، تامین نیروی انسانی، تدارک امکانات و نظارت است. گرچه برای اجرای برنامه درسی ملی «تقویت احساس تعلق» و «رشد حرفه ای» مجریان مورد نظر قرار گرفته، اما توافق ذینفعان موضوعیت ندارد، تدارک امکانات مساله محسوب نشده

ارزش‌یابی استلزامات و اقتضانات اجرایی برنامه درسی ملی...

و جوانب نظارت مورد عنایت نبوده است. این بدان معناست که صدور دستور منجر به اجرای برنامه می‌شود.

- تجربه و منطق، «اجرای برنامه درسی جدید از نخستین مرحله با حفظ همزمان برنامه جاری» را تأیید می‌کند و البته پرهیز از «سبک اجرای برنامه با پذیرش قسمتی از برنامه جاری» را تأکید می‌نماید؛ اما برنامه درسی ملی به اجرای برنامه با پذیرش قسمتی از برنامه جاری (موجود) دل سپرده و این سبک را، با آن‌که قبلاً نیز آزموده شده، برگزیده است.

## فهرست منابع

اچسون، کیت. دامین گال، مردیت. (۱۳۷۴). نظارت و راهنمایی تعلیماتی. ترجمه محمدرضا بهرنگی. تهران: کمال تربیت.

ایزدی، صمد. (۱۳۸۳). «نقش مشارکتی معلمان در تمرکززدایی از فرآیند برنامه‌ریزی درسی»، در: منیره رضایی (پدیدآورنده). برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس - راهنمایی و مشاوره و سنجش و ارزشیابی، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

ایران نژاد پاریزی، مهدی؛ ساسان گهر، پرویز. (۱۳۷۹). سازمان و مدیریت از تئوری تا عمل. تهران: مؤسسه عالی بانک‌داری ایران.

سیلور، جی گالن، الکساندر، ویلیام ام؛ و لوئیس، آرتور جی. (۱۳۷۷). برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه غلامرضا خوی نژاد. مشهد: آستان قدس رضوی.

دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی (۱۳۸۸): برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران: نگاهت سوم؛ تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

دفت، ریچارد ال. (۱۳۷۷). تئوری و طراحی سازمان. ج ۲ ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعرابی. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

رهنورد، فرج‌ا... (۱۳۸۵). دیدمان مشارکت، تهران: موسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.

رهنورد، فرج‌ا... (۱۳۸۰). «تبیین مشارکت در پرتو نظریه افراد ذی‌حق»، مجله مدیریت دولتی، شماره ۵۱، ۱۷-۱.

فولن، مایکل. (۱۳۸۷). «اجرای برنامه درسی». ترجمه غلامرضا خوی نژاد. در: مهرمحمدی، محمود (پدیدآورنده): برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: سمت.



- فولن، مایکل. (۱۳۸۷). «تغییر برنامه درسی». ترجمه: احمدرضا نصر اصفهانی. در: مهرمحمدی، محمود (پدیدآورنده): *برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها*. تهران: سمت.
- موسی پور، نعمت الله. (۱۳۸۵). *مبانی برنامه ریزی آموزش متوسطه*، مشهد: به نشر، چاپ دوم.
- موسی پور، نعمت الله. (۱۳۸۷): «برنامه ریزی درسی در ایران معاصر»، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره مسلسل ۹۶، ص. ۱۲۴-۵۳.
- میچل، ترنس آر. (۱۳۷۷). *مردم در سازمانها، زمینه رفتار سازمانی*. ترجمه حسین شکر کن. تهران: رشد.
- نیکلس، هاوارد؛ و نیکلس، ادی. (۱۳۶۸). *راهنمای عملی برنامه ریزی درسی*. ترجمه داریوش دهقان. تهران: قدیانی.
- هوی، وینک؛ میسکل، سیسل. (۱۳۷۰). *تثوری، تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی*. ترجمه میرمحمدسید عباس زاده. ارومیه: دانشگاه ارومیه.

- Bussis, A. M. & other. (۱۹۷۶). *Beyond surface curriculum*. Boulder, Color: westview press.
- Caldwell, B. (۲۰۰۴). "Achieving an optimal balance of centralization and decentralization in education". Paper presented at a summit on education reform in the Asia Pacific Economic Cooperation (APEC) region held in Beijing ۱۲ - ۱۴ January.
- Chain, E. (۲۰۰۶). Teacher experiences of culture in the curriculum, *Curriculum Studies*, ۳۸ (۲), ۱۶۱-۱۷۶.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (۱۹۸۸). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*, New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Ben-Peretz, M. (۱۹۹۷). Teachers, research and curriculum development, In: D. Flinders & S. J. Thornton (Eds.). *The curriculum studies reader*, New York: Routledge.
- Eisner, E. (۲۰۰۲). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*, New Jersey: Prentice Hall.
- Effinger, M. R. & Polborn, M. K. (۱۹۹۹). "A model of vertically differentiated education". *Journal of Economics (Historical Archive)*. V. ۶۹ No. ۱. pp. ۵۳-۶۹.
- Fish, L. D. (۱۹۶۵). Curriculum change involves people, *Educational Leadership*, ۲۳ (۱), ۴۹-۵۱.
- Freeman, E. (۲۰۰۴). The stakeholder approach revisited, *ZWU*, ۵ (۳), ۲۲۸-۲۴۱.
- Freeman, E. (۱۹۹۹). Divergent stakeholder theory, *Academy of Management Review*, ۲۴ (۲), ۲۳۳-۲۳۶.
- Freeman, E., & Reed, D. (۱۹۸۶). Stockholders and stakeholders: A new perspective on corporate governance, *California Management Review*, ۲۵, ۸۸-۱۰۶.
- Hampton, D. R. (۱۹۸۱). *Contemporary Management*. International student edition. Tokyo.

- Hilson, M. & Hyman, R. T. (۱۹۷۱). *Change and Innovation in elementary and secondary organization*. Holt, Rinehart and Winston, INC. New York.
- Hass, G. (۲۰۰۶). Who should plan the curriculum? In: F. Parkay., E. Anctil., & G. Hass. (Eds.). *Curriculum planning: A contemporary approach*, Boston: Allyn and Bacon.
- Inlow, G. M. (۱۹۶۵). Factors that influence curriculum change, *Educational Leadership*, ۲۳ (۱), ۳۹- ۴۴.
- Klein, F. (۱۹۹۱). A conceptual framework for curriculum decision making, In: F. Klein (Ed.). *The politics of curriculum decision making: Issues in centralizing the curriculum*, New York: State University of New York Press.
- Klein, F. (۱۹۸۳). The use of a research model to guide curriculum development, *Theory Into Practice*, ۲۲ (۳), ۱۹۸-۲۰۲.
- Karlsen, G. E. (۱۹۹۹). "Decentralized – centralism governance in education: Evidence from Norway and British Columbia, Canada". *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. Issue ۱۳. December ۶, ۱۹۹۹.
- Kunimune, S. & Nagasaki, E. (۱۹۹۶). "Curriculum changes on lower secondary school mathematics of Japan – focused on Geometry" [http://www.fi.uu.nl/widweb/en/overig/Icme-WG۱۳\\_۶.html](http://www.fi.uu.nl/widweb/en/overig/Icme-WG۱۳_۶.html)
- Lee, J. C. (۲۰۰۰). "Teacher receptivity to curriculum change in the implementation stage". *Journal of curriculum studies*. Vol.۳۲ No.۱ PP ۹۵-۱۱۵.
- Marsh, C. (۲۰۰۴). *Key concepts for understanding curriculum*, London: RoutledgeFalmer.
- McCutcheon, G. (۱۹۹۷). Curriculum and the work of teachers, In: D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.) *The curriculum studies reader*, New York: RoutledgeFalmer.
- McCrimmon, M. (۱۹۹۴). "How do you really feel about change? Chang attitude questionnaire", <http://www.leadersdirect.com/chgeattques.html>
- Nicholson, p. (۱۹۹۶). "Supporting change through teacher Education: How should we teach teachers to change", <http://rice.edn.deakin.edu.au/IFIP/۱۹۹۰/Focus۱۲F.HTML>
- Norris, K. (۱۹۹۸). "Professional Growth: New approaches Indicating change In the culture of schools", <http://www.klingenstein.org/Additional-Resources/Projects/۱۹۹۸/norris.htm>
- Oliva, P. (۲۰۰۵). *Developing the curriculum*, Boston: Allyn and Bacon.
- Posner, G. (۲۰۰۴). *Analyzing the curriculum*, New York: McGraw-Hill.
- Pratt, D. (۱۹۸۰). *Curriculum - Design and Development*. Harcourt Brace Jovanovich, INC. Newyork.
- Rogers, A. & et al. (۲۰۰۲). *Participatory curriculum development in agricultural education: a training guide*, Rome: FAO.
- Recardo, R & other. (۱۹۹۵). "How the learning organization manages change?", *National Production Review* (Winter ۱۹۹۵-۹۶) PP:۷-۱۳.
- Richardson, V. (۱۹۹۱). *How and why teachers change*. In: S.C, conley and B.s Cooper (eds), *the school as a work Environment: Implications for reform* (Boston MA : Allyn and Bacon), ۶۶-۸۷.

- Reynolds, S., Schultz, F., & Hekman, D. (۲۰۰۶). Stakeholder theory and managerial decision-making: Constraints and implications of balancing stakeholder interests, *Journal of Business Ethics*, ۶۴, ۲۸۵-۳۰۱.
- Schermerhorn, J. R. & other. (۱۹۹۷). *Organizational Behavior*. John Willey and Sons New York.
- Spyker, G. & Malone, J. (۱۹۹۸). "Impact of mathematics curriculum changes upon senior highschool teachers in western Australia", <http://WWW.fi.uu.nl/wisweb/en/overig/Icme-^/WG۱۳-۱^html>
- Tangiroonatham, P. (۲۰۰۰). "Workplace violence". [http://som.csudh.edu/dkarber/۵۰۱foo/Ptang riroonatham/workplace-violence](http://som.csudh.edu/dkarber/۵۰۱foo/Ptang%20riroonatham/workplace-violence).
- Taylor, P. (۲۰۰۳). How to design a training course: A guide to participatory curriculum development, London: Continuum.
- Waugh, R. F & Punch, K. F. (۱۹۸۵) "Teacher receptivity to system wide change". *British Educational Research Journal* .V.۱۱ No.۲ PP: ۱۱۳-۱۲۱
- Wiles, J. & Bondi, J. (۲۰۰۲). *Curriculum development: A guide to practice*, New Jersey: Prentice-hall.
- Young, J. H. (۱۹۸۸). Teacher participation in curriculum development: What status does it have? *Journal of Curriculum and Supervision*, ۳ (۲), ۱۰۹-۱۲۱.
- Young, J. H. (۱۹۷۹). Teacher participation in curriculum decision making: An organizational dilemma, *Curriculum Inquiry*, ۹ (۲), ۱۱۳.

