

# رابطه نظر و عمل در فرایند برنامه‌ریزی درسی: تجربه‌های بومی

فاطمه زهرا احمدی\*\*\*\*

نگار الهامیان\*\*

آمنه احمدی\*\*

محمود مهرمحمدی\*

## چکیده:

هدف از این پژوهش بررسی فرایند برنامه‌ریزی درسی مدیران و کارشناسان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی بر اساس اسناد تحولی بود. تحلیل‌ها با روش داده‌بنیاد و تحلیل محتوای کیفی داده‌ها به شیوه استقرایی انجام گرفت. برای بررسی داده‌ها کل متن پیاده‌شده از فایل‌های صوتی و خودزیست‌نگارها مطالعه و استخراج شدند. کدگذاری و طبقه‌بندی کدها با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا و مشارکت همتایان انجام شد. تحلیل یافته‌ها نشان داد مدیران و کارشناسان در برنامه‌ریزی درسی نیازمند فرصت‌هایی برای درک و تفسیر گزاره‌های فلسفی‌اند. در انطباق متقابل، مدیران رفته‌رفته با تغییر در انگاره‌ها، نقش‌ها و رفتارها روبه‌رو هستند. آن‌ها طی این فرایند از مقاومت به پذیرش و مشارکت؛ از تردید به یادگیری؛ از تکیه بر تجارب به تلاش برای یافتن پاسخ؛ از تکیه بر انگاره‌های ذهنی موجود به ایجاد چالش برای کسب تجربه؛ از طرح مسئله‌های جدید به یافتن پاسخ و تولید دانش فنی؛ و از نگاه کاهش‌گرایانه به دیدگاه کل‌نگر و انتقال بار معنایی اسناد تحولی به لایه‌های عرصه عمل حرکت کرده‌اند.

اسناد تحولی، برنامه‌ریزی درسی، اهداف دوره‌های تحصیلی، نظر و عمل

کلید واژه‌ها:

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۲/۱۶ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۰/۲/۲۷ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۵/۵ □

\* استاد تمام دانشگاه تربیت مدرس. E-mail: mehrmohammadi\_tmu@hotmail.com

\*\* دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبایی. E-mail: amenehahmadi@yahoo.com

\*\*\* (نویسنده مسئول) دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی. E-mail: negarehhamian@gmail.com

\*\*\*\* استادیار، گروه سلامت و تربیت بدنی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. E-mail: midwife79@gmail.com

## مقدمه

آغاز قرن بیست‌ویکم با تغییرات گسترده‌ای در حوزه علم و فناوری همراه بود و تغییر یا بازنگری برنامه‌های درسی در سطح ملی را در پی داشت (هرش<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷؛ فرن<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۷). این تغییرات تحت تأثیر عوامل مختلفی چون بافت/زمینه بین‌المللی، ملی، سازمانی و برنامه/رشته تخصصی قرار دارد (واکر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). بر سر تعریفی دقیق از برنامه درسی هیچ اجماع جهانی‌ای وجود ندارد و غالباً مفهومی مناقشه‌برانگیز است. گرچه ممکن است برنامه درسی در کل همه تجارب یادگیری دانش‌آموزان در مدرسه تعریف شود، در واقع پدیده‌ای پیچیده و چندبعدی است و ارائه تعریف دقیق‌تر از آن لازم است (سازمان توسعه همکاری‌های اقتصادی<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). در نظام‌های آموزشی متفاوت تدوین برنامه درسی در سطح ملی با هدف‌های گوناگونی دنبال می‌شود. کشورهای متفاوت اصلاح برنامه درسی را اقدامی مهم و ضروری برای مدارس در ورود به قرن بیست و یکم می‌دانند و آن را پاسخگویی به جهانی در نظر می‌گیرند که، در تمام شئون زندگی افراد، با سرعت در حال تغییر است. به همین دلیل، در سال‌های اخیر، بسیاری از کشورها اصلاح/تغییر برنامه‌های درسی را راهی برای آماده کردن کودکان برای کسب دانش، مهارت‌ها و شایستگی‌های موردنیاز برای زندگی در چنین جهانی دانسته و آن را در دستور کار قرار داده‌اند. باین حال، نحوه آغاز چنین تغییری با مناسب‌ترین و مؤثرترین روش تا حدودی چالش‌برانگیز است. به عبارت دیگر، گامی مفقود میان برنامه درسی قصد و تحقق آن است، آنچه از آن با عنوان «شکاف اجرا» در ادبیات نوآوری یاد می‌شود (سازمان توسعه همکاری‌های اقتصادی، پروژه<sup>۵</sup> ۲۰۳۰، ۲۰۲۰). در بعضی از نظام‌ها این اقدام به منظور پاسخگویی به تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی و ایجاد هماهنگی و عدالت آموزشی دنبال می‌شود و در برخی دیگر برای تدوین برنامه درسی ملی در راستای ایجاد نظم و نظارت بر عملکرد مدارس انجام می‌شود. صرف‌نظر از تنوع اهداف و جهت‌گیری‌ها در تدوین برنامه درسی ملی آنچه به اتخاذ تصمیمات هماهنگ و پاسخ به سؤالات ارزشمند یا انتخاب از میان گزینه‌های بسیار در سطح ملی کمک می‌کند فلسفه تربیتی حاکم بر جامعه است (واکر، ۲۰۰۳).

صاحب‌نظران بر این باورند که ابعاد آرمانی برنامه درسی مستقیماً به فرایندهای برنامه‌ریزی درسی راه پیدا نمی‌کند، بلکه برنامه‌ریزان درسی آن را متناسب با واقعیت‌های عرصه عمل درک می‌کنند و به کار می‌گیرند (آیزنر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۴؛ زایس<sup>۶</sup>، ۱۹۷۶؛ مک‌کران<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷؛ شواب<sup>۸</sup>، ۱۹۸۳). گودلند<sup>۹</sup> (۱۹۹۴) معتقد است قلمرو برنامه درسی مؤلفه‌های بینشی (جهت‌گیری فلسفی، دریافت‌ها، ارزش‌ها/سیاست‌ها) و دانشی (فنی/ساخت) دارد که در تعامل با یکدیگر پشتوانه تصمیم‌گیری‌ها در فرایند تولید برنامه درسی را تدارک می‌بینند. شورت<sup>۱۰</sup> (۱۹۸۳) نیز بین دو حوزه سیاست‌گذاری (طراحی) و تدوین (ساخت) برنامه درسی تمایز قائل است. او سیاست‌گذاری را اساساً نوعی فعالیت کنترل‌کننده می‌داند که متضمن تصمیم‌گیری و تعیین اولویت‌هایی چون نوع، ساختار و قصد برنامه

درسی است، درحالی‌که تدوین را فرایندی فنی می‌داند که مستلزم ترجمه و تبدیل جهت‌گیری‌های فلسفی، ارزش‌ها و سیاست‌ها به برنامه‌های آموزشی و تربیتی است. فارغ از آنکه قلمرو برنامه درسی را شامل چه مقوله‌هایی بدانیم ارتباط میان طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی می‌تواند افقی<sup>۱۱</sup> (از پایین به بالا/ تصمیم‌گیری‌های زنده، پویا و برآمدنی) یا عمودی<sup>۱۲</sup> (تصمیم‌گیری‌های از بالا به پایین) یا حلقوی<sup>۱۳</sup> (از بالا به پایین و از پایین به بالا به صورت رفت و برگشتی و توسعه‌یابنده) باشد (گودلند، ۱۹۹۴).

به کارگیری رابطه حلقوی در فرایند برنامه‌ریزی درسی مستلزم آن است که تصمیم‌گیری در سطح ملی فرایندی ارگانیک، زنده و پویا در نظر گرفته شود و سازوکار لازم برای مشارکت گروه‌های مختلف اعم از سیاست‌گذاران، معلمان و اولیا در این فرایند تدارک دیده شود (مهرمحمدی، ۱۳۷۷). مک‌کران (۲۰۰۷) بر این باور است که طرح برنامه درسی بیشتر شبیه به پیشنهاد برای پژوهش است و برنامه‌ریز درسی در پی بررسی فرضیه‌های تحقیق در عرصه عمل است. در این نگاه، ابعاد نظری در بستر عمل رشد می‌کند و به واسطه شواهد برخاسته از عمل دارای اعتبار می‌شود. در حقیقت طرح برنامه درسی طرحی است که روی تجارب برخاسته از عرصه عمل گشوده شده است و پیوسته فرصت تأمل بر تجارب و یادگیری از آن را برای برنامه‌ریزی درسی فراهم می‌کند.

در زمینه ساخت برنامه درسی الگوهای مختلفی وجود دارد که در این زمینه می‌توان به الگوی خطی تایلر، الگوی مارپیچی برونر<sup>۱۴</sup> (۱۹۶۳، ۱۹۷۷)، الگوی شبکه‌ای افلند<sup>۱۵</sup> (۱۹۹۵)، الگوی هنری<sup>۱۶</sup> آیزنر (۱۹۹۴) و الگوی تأملی واکر (۱۹۷۱) اشاره کرد. از میان انواع الگوها، الگوی تأملی به دلیل پیوندی که میان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی برقرار می‌کند و به نوعی عرصه نظر و عمل برنامه درسی را یکپارچه می‌سازد برای برنامه‌ریزی درسی در موقعیت‌های ناشناخته پیچیده و آزمایش‌نشده مناسب‌تر به نظر می‌رسد؛ مشابه آنچه مدیران و کارشناسان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در تدوین اهداف دوره‌های تحصیلی و برنامه حوزه‌های تربیت و یادگیری با آن روبه‌رو بودند. چراکه در فرایند عمل فکورانه ابعاد نظری (آرمانی/ هنجاری) و عملی (فنی/ تکنیکی) برنامه درسی در رابطه‌ای دیالکتیکی به نقطه بهینه‌ای در تصمیم‌گیری می‌رسد، نقطه‌ای که از سوی ناظر به انتظارات در برنامه درسی آرمانی و از سوی دیگر ناظر به واقعیت‌ها در عرصه عمل برنامه درسی است. این نقطه بهینه نه تنها قادر است به پرسش‌های برخاسته از عمل در موقعیت‌های پیچیده و ناشناخته پاسخ دهد، بلکه هدایت‌کننده عمل معلمان/ «کاربر کلاسی»<sup>۱۷</sup> در سطح بعدی برنامه درسی نیز خواهد بود.

به کارگیری الگوی تأملی در ساخت برنامه درسی امکان گشودن پنجره‌های گفت‌وگو (فنستر ماخر و سولتیس، ۱۳۹۰/۲۰۰۴) را میان کنشگران (اعم از برنامه‌ریزان درسی یا معلمان) در سطوح مختلف فراهم می‌کند، گفت‌وگویی که در زمینه باورها و تجارب روزمره، که به تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌ها شکل می‌دهد، تأمل و آن‌ها را بازبینی می‌کند و کمک می‌کند تا کنشگران به فهم جدیدی

از عمل حرفه‌ای در موقعیت جدید دست یابند. این گفت‌وگو با واکاوی ذهنی، احساسی و کلامی از جانب کنشگران برای دستیابی به «دانش حرفه‌ای و فنی»<sup>۱۸</sup> (مهرمحمدی، ۱۳۹۲) آغاز می‌شود و همانند حرکتی حلزونی شکل در فرایند شکل‌گیری برنامه درسی در سطح آرمانی، قصدشده، عملیاتی و کسب‌شده ادامه پیدا می‌کند. به این معنا که با تدوین برنامه درسی در هر یک از این مراحل کار خاتمه نمی‌یابد، بلکه گذر از هر سطح و ورود به سطح بعدی تجارب جدیدی در پی دارد که مستلزم تأمل بازنگری در باورها، تجارب و فرایندهای به‌کارگرفته‌شده در مرحله قبلی برای دستیابی به «دانش حرفه‌ای و فنی»<sup>۱۹</sup> عمیق‌تری است. یعنی با تدوین برنامه درسی کار تمام نمی‌شود، بلکه آنچه در سطح برنامه درسی عملیاتی رخ می‌دهد و حاصل تعامل میان معلم، یادگیرندگان و موقعیت یادگیری است یافته‌های جدیدی در پی دارد و برنامه‌ریز درسی می‌تواند با تأمل و واکاوی این تجربه‌ها به درک عمیق‌تر و همه‌جانبه‌تری از تصمیم‌گیری‌ها در سطح برنامه درسی آرمانی دست یابد. از این منظر برنامه درسی را می‌توان واقعه‌ای در حال شکل‌گیری دانست (استیونسون<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۶) که تأملات و گفت‌وگوها میان کنشگران برنامه درسی آرمانی (چشم‌انداز و سیاست‌ها)، قصدشده (تعریف اهداف و مقاصد برای اسناد برنامه درسی و مواد یادگیری) و عملیاتی‌شده (آنچه در تعامل میان معلم و یادگیرندگان شکل می‌گیرد) را به یکدیگر نزدیک کند و امکان تحقق برنامه درسی کسب‌شده را فراهم کند (اکر<sup>۲۱</sup>، ۲۰۰۶).

با بررسی پیشینه نظام آموزشی ایران، تغییرات انجام‌شده طی ربع قرن گذشته با هدف اصلاح بنیان‌های نظام آموزشی (۱۳۴۴، ۱۳۶۷) به اهداف پیش‌بینی‌شده دست نیافته است (موسی‌پور، ۱۳۹۱؛ صافی، ۱۳۹۱؛ خلخالی، ۱۳۸۵؛ احمدی، ۱۳۹۹). این به موفقیت نرسیدن را می‌توان از سویی به نادیده‌انگاشتن ماهیت تغییر و ویژگی‌های آن، راهبردهای به‌کارگرفته‌شده، نحوه انطباق، سیاست‌های کلان (فولن<sup>۲۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۸)، بافت و زمینه فرهنگی و اجتماعی تغییر (کندی<sup>۲۳</sup>، ۱۹۹۶؛ فولن، ۲۰۰۱؛ مارتین و مارش<sup>۲۴</sup>، ۲۰۰۹) و از سویی دیگر به نحوه عمل کارگزاران در فرایند تغییر مربوط دانست (واف و پانچ<sup>۲۵</sup>، ۱۹۹۵).

در پژوهشی که مرادی دولیسکانی و همکاران (۱۳۹۹) انجام دادند به مقوله‌ای اصلی با عنوان «اثرگذاری نقش آفرینان برنامه‌ریزی درسی» و به سه مقوله فرعی «معیارهای انتخاب اعضای کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی»، «سهام مشارکت متخصصان برنامه‌ریز درسی و موضوعی در برنامه‌ریزی درسی» و «سهام مشارکت دانشجویان و کارفرمایان در برنامه‌ریزی درسی» اشاره شده است.

به دنبال تصویب دو سند قانونی «سند تحول بنیادین» و «برنامه درسی ملی» در فاصله سال‌های ۱۳۹۰ و ۱۳۹۱ تصویری از سیاست‌ها و جهت‌گیری‌های نظام آموزشی بر اساس فلسفه تربیت در نظام جمهوری اسلامی ایران ارائه شد، تصویری که مهرمحمدی در مصاحبه با محمدزاده صدیق (۱۳۸۹) از آن با عنوان «اقدام انقلابی در مفهوم‌پردازی» نام می‌برد. این مفهوم‌پردازی در اسناد تحولی در سطح

فراگیر یا عام برای بُعد آرمانی یا ارزش‌هایی که برنامه درسی باید در پی تحقق آن باشد تعیین تکلیف می‌کند؛ اما در سطح خاص، تصمیم‌های برنامه درسی ناظر به بعد فنی و تکنیکی است و باید بتواند با تکیه بر گزاره‌های ارزشی در مبانی نظری سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی به دو پرسش پاسخ دهد: نخست اینکه بر اساس گزاره‌های ارزشی چه تصمیم‌هایی باید اتخاذ شود؟ و دوم اینکه چگونه این تصمیم‌ها ماهیت عمل برنامه‌ریزی درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟

در اصلاحات برنامه درسی، که به‌خصوص شامل تغییر در اهداف یادگیری است، دانش‌آموزان کدام مهارت‌ها، دانش‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌ها را باید کسب کنند. بر اساس این تعریف، برنامه درسی بسیار موضوعی فرهنگی و سیاسی است زیرا بینش یک جامعه را با تصمیم‌گیری در مورد اینکه چه نوع دانش و مهارت بیشترین ارزش را برای مردم آن جامعه دارد و چه دانشی ارزش انتقال دارد تعیین می‌کند. به عبارت دیگر، برنامه درسی منعکس‌کننده توافق اجتماعی و سیاسی در سطح گسترده‌تری است (استابک<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶) و بدیهی است که تغییر در این سطح برنامه درسی را مستقیم تحت تأثیر قرار می‌دهد (سازمان توسعه همکاری‌های اقتصادی، ۲۰۲۰).

همان‌گونه که پیش‌ازاین گفته شد، ماهیت گزاره‌های برگرفته از اسناد تحولی به‌گونه‌ای است که مستقیماً به فرایندهای برنامه‌ریزی درسی و عملی آموزش راه پیدا نمی‌کنند. لذا ضروری است نحوه به‌کارگیری این گزاره‌ها در فرایند تدوین اهداف دوره‌های تحصیلی و برنامه درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری بررسی شوند. همچنین دانش و تجربه‌های ضمنی و آشکار مدیران و کارشناسان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، نحوه مواجهه آنان با مسائل و چالش‌ها در فرایند تصمیم‌گیری و نحوه دستیابی به راه‌حل‌های بدیع و جایگزین نیز بررسی شوند و با اتکا به یافته‌ها و تجارب کسب‌شده در این فرایند امکان دسترسی به این دانش و نقد و پالایش آن فراهم شود. از آنجایی که در زمینه فرایند تدوین برنامه درسی مطالعات کمی انجام شده است، به‌نوعی از حوزه‌های مغفول برنامه درسی محسوب می‌شود (آیزنر، ۱۹۹۴؛ هورلیمان<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). لذا این پژوهش بر آن است تا فرایند تدوین اهداف دوره‌های تحصیلی و برنامه حوزه‌های تربیت و یادگیری بر اساس اسناد تحولی را بررسی کند و دلالت‌های آن را برای به‌کارگیری در عرصه عمل برنامه‌ریزی درسی ارائه کند.

## ■ پرسش پژوهش

مدیران و کارشناسان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی فرایند صورت‌بندی اهداف و برنامه درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری بر اساس برنامه درسی آرمانی را چگونه درک و تجربه کردند؟

## ■ روش پژوهش

برای پاسخ به پرسش پژوهش از روش پژوهش نظریه داده‌بنیاد استفاده شد. روش پژوهش نظریه داده‌بنیاد به‌صورت استقرایی از مطالعه پدیده به‌دست می‌آید و نمایانگر آن پدیده است.

به عبارت دیگر باید پدیده را کشف و کامل کرد و آزمایشی آن را از طریق گردآوری منظم اطلاعات و تجزیه و تحلیل داده‌هایی که از آن پدیده نشئت گرفته است اثبات کرد (استراوس و کوربین<sup>۲۸</sup>، ۱۳۹۳/۲۰۰۶). چهار معیار قضاوت دربارهٔ عملی و منطبق بودن نظریهٔ داده‌بنیاد به شرح زیر است: انطباق<sup>۲۹</sup>، قابل فهم<sup>۳۰</sup>، عمومیت<sup>۳۱</sup> و کنترل<sup>۳۲</sup> است. فرایند صورت‌بندی اهداف و تدوین برنامهٔ درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری حاوی تجارب و دانش ضمنی بسیاری بود که پژوهشگران می‌توانستند با استفاده از روش پژوهش نظریهٔ داده‌بنیاد ماهیت بنیادی و ساختاری پدیده‌ها و فرایندها را در عرصهٔ عمل برنامه‌ریزی درسی درک و آشکار کنند. استفاده از این روش اجازه می‌دهد تا با به‌کارگیری سلسله‌رویه‌های نظام‌مند نظریهٔ مستقل<sup>۳۳</sup>، بر اساس آنچه در فرایند عمل برنامه‌ریزی درسی شکل گرفته است شناسایی و ارائه شود. نقش روند در تجزیه و تحلیل داده‌ها بخش مهمی از هر مطالعهٔ نظریهٔ داده‌بنیاد است.

منظور از روند، متصل کردن کنش/ کنش متقابل به دنبال یکدیگر است. این روند شامل موارد زیر است:

۱. تأثیر تغییرات شرایط در کنش/ کنش متقابل در طول زمان؛ ۲. واکنش کنش/ کنش متقابل به آن تغییرات؛ ۳. پیامدهای منتج از واکنش کنش/ کنش متقابل؛ و ۴. توضیح اینکه چگونه این پیامدها به بخشی از شرایطی تبدیل می‌شوند که روی توالی بعدی کنش/ کنش متقابل اثر می‌گذارند. به‌کارگیری این روش مستلزم تجربهٔ فراوان پژوهشگران در کار با پدیده‌ها، فرایندها و مسائل برنامهٔ درسی است. از این نظر به دلیل سابقهٔ کار و نقش پژوهشگران (مشاورهٔ علمی) در فرایند صورت‌بندی اهداف و تدوین برنامهٔ حوزه‌های تربیت و یادگیری امکان ارائهٔ نظریهٔ مستقل از تجاربی که در اهداف دوره‌های تحصیلی و برنامهٔ درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری طی چهار سال فراهم شده بود را امکان‌پذیر می‌کرد. برای دستیابی به نظریهٔ مستقل، تجارب و دانش ضمنی برخاسته از فرایند صورت‌بندی اهداف دوره‌های تحصیلی و برنامهٔ درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری به روش تحلیل کیفی، از نوع استقرایی، بررسی شدند و در قالب نظریهٔ مستقل «انطباق متقابل» تبیین پذیرفتند. روش کیفی تحلیل محتوا اجازه می‌دهد تا پژوهشگر به‌نوعی توصیف یا سنخ‌شناسی از معانی مستتر در یک متن دست یابد (ژانگ و وایلدموث<sup>۳۴</sup>، ۲۰۰۹؛ نئوندرگ<sup>۳۵</sup>، ۲۰۰۲).

امتیاز بارز این روش به‌دست آوردن اطلاعات مستقیم و آشکار از مطالعه، بدون تحمیل کردن مقوله یا نظریه‌های از پیش تعیین‌شده، است. گروه هدف شامل اهداف دوره‌های تحصیلی در ساحت‌های شش‌گانهٔ تربیت (مصوب شورای عالی آموزش و پرورش) و برنامه‌های درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری (مصوب شورای هماهنگی علمی سازمان پژوهش) بود. داده‌ها در این بخش شامل دو دسته‌اند که طی چهار سال در فرایند تدوین جمع‌آوری شده بودند:

۱. فایل‌های صوتی جلسات مدیریتی و تصمیم‌گیری، کارشناسی تولید، اعتباربخشی و تصویب؛

و ۲. خودزیست‌نگارهای پژوهشگران در فرایند تدوین و تصویب اهداف دوره‌های تحصیلی و برنامه درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری. پژوهشگران برای بررسی داده‌ها در ابتدا کل متن پیاده‌شده از فایل‌های صوتی و نیز خودزیست‌نگارها را مطالعه کردند. سپس زیربخش‌هایی که حاوی معنایی بودند خط‌کشی شد و هم‌زمان کار حاشیه‌نویسی نیز برای حفظ ارتباط بخش‌های مشخص شده با بافت معنایی متن انجام شد. برای پرهیز از تحمیل تجارب پژوهشگران بر داده‌ها و افزایش باورپذیری یافته‌ها کار کدگذاری و طبقه‌بندی کدها تا مرحله مشخص شدن مقوله‌ها و مضامین بدون مداخله پژوهشگران و با مشارکت یک نفر دکتری تکنولوژی آموزشی که در به‌کارگیری نرم‌افزار مکس کیودا (۱۰) مهارت داشت انجام شد.

در هر یک از مراحل طبقه‌بندی داده‌ها، طی چند مرحله رفت‌وبرگشت به‌منظور استخراج داده‌ها و برای حفظ بافت معنایی، به متن اصلی مراجعه می‌شد. از این طریق از نمایندگی مقوله‌ها و زیرمجموعه‌های آن اطمینان حاصل شد. این امر با توجه به ویژگی پژوهش کیفی، که مرحله گردآوری داده و تحلیل داده درهم‌تنیده است و به تعبیر متخصصان این حوزه گردشی<sup>۳۶</sup> است (کرسول، ۲۰۰۷؛ به نقل از احمدی، ۱۳۹۵)، صورت گرفت. واحد ثبت در این بخش کلمه/ عبارت و مضمون بود. علت این امر حفظ بار معنایی مستتر در متن بود و هر کجا که لازم بود از کلمه/ عبارت یا مضمون استفاده شد. سپس از نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها و با مراجعه به متون نظری حوزه برنامه درسی دسته‌بندی داده‌ها انجام شد و در قالب نمودار ۱ و ۲ استخراج شدند.

## ■ گزارش یافته‌ها

داده‌های جمع‌آوری‌شده در فرایند تدوین و تصویب اهداف دوره‌های تحصیلی و برنامه درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری در کنار یکدیگر به روش استقرایی طبقه‌بندی شدند. حاصل آن مضمون اصلی مدیریت برنامه درسی با دو مقوله بود که شامل شیوه عمل (با سه کد محوری ماهیت، روش و اصول) و هدایت و رهبری (با دو کد محوری نقش مدیریت و محدودیت‌ها) می‌شدند. بر اساس بررسی مقوله هدایت و رهبری و کدهای محوری مربوط به آن، کمیته تولید، که مسئولیت تدوین اهداف را بر عهده دارد، توانسته است با تبیین منطق و روش کار، شفاف‌سازی فرایندها، پیوند میان نظر و عمل، ایجاد فضای یادگیری حین عمل و نگاه جامع و همه‌جانبه کارگروه‌ها را در ساحت‌های مختلف تربیت مدیریت کند. علاوه بر این کمیته توانسته است در سطح سازمانی با سازماندهی و زمان‌بندی فعالیت‌ها، حل سوءبرداشت‌ها، بازخورد و مشاوره به کارگروه‌ها، مدیریت اولویت‌ها، دادن راه‌حل در برخورد با مشکلات، حمایت و پشتیبانی از کارگروه‌ها و هماهنگی میان آن‌ها، و پیروی از خاستگاه توافق شده در زمینه ویژگی تدوین اهداف (ماهیت، روش و اصول) فاصله میان برنامه درسی آرمانی و برنامه درسی قصدشده را کاهش دهد.



مهم‌ترین کار کمیته تولید در فرایند عمل برنامه‌ریزی درسی دستیابی به خاستگاهی مشترک برای همسو کردن کارشناسان، مدیران و سیاست‌گذاران در مراحل مختلف تولید و تصویب بود. این خاستگاه که برگرفته از اسناد تحولی بود با روشن کردن ماهیت، روش و اصول تدوین اهداف به زبان برنامه درسی توانست هماهنگی میان کارگروه‌های تخصصی (سازمان پژوهش و شورای عالی آموزش و پرورش) را در مرحله تولید، اعتباربخشی و تصویب برقرار کند. از آنجایی که خاستگاه توافق شده در فرایندی طولانی و با مشارکت طیف وسیعی از کارشناسان و مدیران طی چندین مرحله تدوین و پالایش شده بود، از روش‌شناسی کار تصویر روشنی داد و از این طریق توانست اعتماد مدیران و سیاست‌گذاران را در رده‌های مختلف جلب کند. روش‌شناسی به کار گرفته شده در زمینه ماهیت شامل پیروی از الگوی حلقوی باز، رویکرد تلفیقی، یکپارچه‌محور و شایسته‌محور بود. در روش تدوین نیز، با تکیه بر فاصله‌گرفتن از نگاه خطی، توجه به فرایند و فرآورده و ایجاد موقعیت‌های متنوع یادگیری، شفاف‌سازی مرزهای محتوایی میان ساحت‌ها، سنجش‌پذیری و توجه به دامنه عملکرد یادگیرنده و رعایت نظم منطقی در سطوح (وسعت و توالی) پیوند میان اهداف در ساحت‌های مختلف تربیت به‌منزله ابعاد وجود برقرار شد. علاوه بر ماهیت و روش تدوین اصول حاکم نیز عامل تأثیرگذاری در این فرایند بود که توانست اختلاف‌نظرها و برداشت‌های متفاوت و گاه معارض را به یکدیگر نزدیک کند. این اصول شامل پایبندی به اسناد، رعایت هویت دوره‌های تحصیلی<sup>۳۷</sup>، پرهیز از تغییرات صوری، فاصله‌گرفتن از حوزه تربیت و یادگیری، قابل دستیابی، صریح و روشن و محدودبودن است.

اما کمیته تولید در فرایند عمل برنامه‌ریزی درسی با برخی محدودیت‌ها نیز روبه‌رو بود. این محدودیت‌ها شامل ویژگی‌های شخصی مانند خودرأیی، پافشاری بر دیدگاه شخصی، و توانایی کار در گروه بود. علاوه بر ویژگی شخصی محدودیت‌های سازمانی نیز در فرایند کار تأثیرگذار بوده است. این محدودیت‌ها شامل روشن‌نبودن روش و اصول حاکم بر تولید اهداف، تعارض اسناد با یکدیگر، اختلاف‌نظر میان مدیران در رده‌های مختلف، گندی کار و توقف کار در فواصل زمانی، نبود حمایت سازمانی و نادیده گرفتن دشواری‌های کار (تجربه‌ای جدید در نظام آموزشی ایران) بود. اما تأثیرگذارترین محدودیت‌ها، که کیفیت تولید را تحت تأثیر خود قرار می‌داد، مربوط به محدودیت‌های حرفه‌ای بود. این موارد شامل حاکمیت نگاه تجزیه‌ای، تفکیکی و موضوع‌محور، وجود نگاه سنتی و فاصله‌نگرفتن از کتاب درسی، نبود واژگان مشترک، کوتاه‌بینی، ابهام و تعارض دیدگاه‌ها، و تمامیت‌خواهی کارشناسان موضوعی است. محدودیت‌ها عوامل تأثیرگذار فاصله‌گرفتن برنامه درسی قصدشده از برنامه درسی آرمانی را نشان می‌دهد. نمودار ۱ ارتباط میان مضمون اصلی، مقوله‌ها و کدهای محوری را نشان می‌دهد.

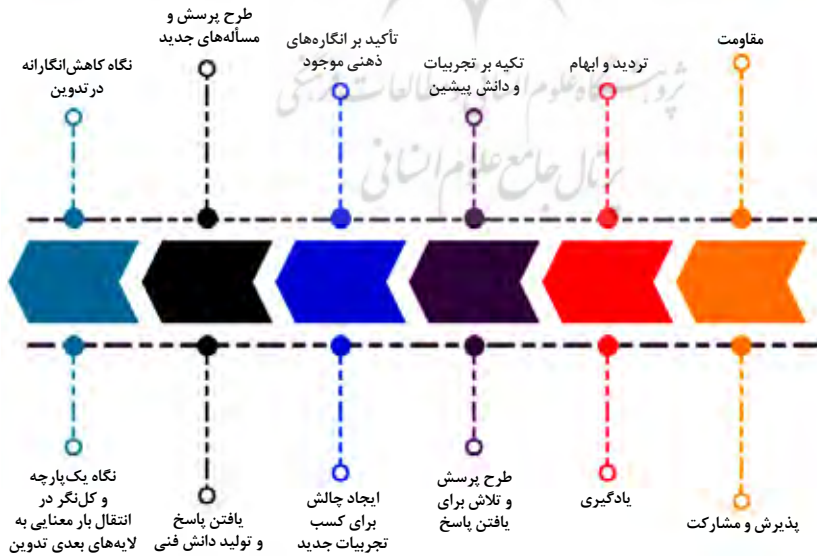




نمودار ۱. مضمون اصلی، مقوله‌ها و کدهای محوری

وجود خاستگاهی مشترک در زمینه روش‌شناسی صورت‌بندی اهداف و برنامه درسی، حوزه‌های تربیت و یادگیری بیشترین تأثیر را برای کاهش فاصله میان برنامه درسی قصدشده (مرحله تدوین و تصویب) با برنامه درسی آرمانی داشته است و از این نظر می‌توان عملکرد مدیریت را در سطح نهادی در فرایند برنامه‌ریزی درسی تأثیرگذار دانست. اما آنچه موجب فاصله برنامه درسی قصدشده با برنامه درسی آرمانی در مرحله تدوین

و تصویب شد به ماهیت برنامه درسی آرمانی و فاصله آن با تجارب و انگاره‌های ذهنی مدیران و کارشناسان برمی‌گردد. وجود طرح‌واره‌های<sup>۳۸</sup> ذهنی، که حاصل سال‌ها تجربه در عرصه عمل برنامه‌ریزی درسی با رویکرد خطی و موضوع‌محور بوده است، نیازمند وجود فرصت‌هایی برای به نقد کشیدن و ارزیابی دوباره طرح‌واره‌های ذهنی موجود و انطباق و سازگاری آن با طرح‌واره‌هایی است که ظرفیت درک و تفسیر گزاره‌های فلسفی را به زبان برنامه درسی دارا باشند. این طرح‌واره‌ها باید از ویژگی وضوح، کیفیت و قابلیت به‌کارگیری در عرصه عمل برخوردار باشد تا بتوانند به مدیران و کارشناسان در جایگزین کردن طرح‌واره‌های قبلی با طرح‌واره‌های مورد انتظار و کنرآمدن با پیچیدگی‌های آن در عرصه عمل برنامه‌ریزی درسی کمک کنند. نحوه کنرآمدن با این پیچیدگی‌ها وابسته به ویژگی‌های شخصی، وجود پشتیبانی‌های علمی و حرفه‌ای، و تدارک دیدن فرصت یادگیری در فرایند عمل برنامه‌ریزی درسی است. این فرایند، که پیازه از آن با عنوان انطباق<sup>۳۹</sup> نام می‌برد، مستلزم سازگار شدن/ جایگزین کردن طرح‌واره‌های موجود با نیازها و اقتضائات عمل در موقعیت جدید است. در این فرایند عاملیت کنشگران به رسمیت شناخته می‌شود و باید فرصت‌هایی تدارک دیده شود که افراد متناسب با ویژگی‌های شخصی، دانش و تجارب پیشین شوند. چنین فرایندی، تعاملی (افراد، روش‌ها و سازوکارها، و اصول و مفروضات)، پویا و در حال شدن است و تغییر در دیدگاه‌ها، گرایش‌ها، باورها و مهارت‌های کنشگران را در فرایند عمل برنامه‌ریزی درسی به دنبال دارد. فرایند انطباق متقابل در به‌کارگیری چارچوب برنامه درسی آرمانی برای صورت‌بندی اهداف و برنامه درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری در نمودار ۲ نشان داده شده است.



از

به

نمودار ۲. فرایند انطباق متقابل

توضیح موارد نمودار به قرار زیر است:

● **مقاومت / پذیرش و مشارکت:** وجود تجارب متراکم و مبتنی بر رویکرد خطی و موضوع‌محور به شکل‌گیری طرح‌واره‌های ذهنی مستحکم و با ثبات در کارشناسان منجر شده است و تلاش‌ها برای به‌کارگیری برنامه درسی آرمانی در سطح برنامه درسی قصدشده را با مقاومت روبه‌رو می‌کند. به همین دلیل، بازنگری در روش‌ها و سازوکارهای برنامه‌ریزی درسی بر اساس مفروضات و چرخش‌های برنامه درسی آرمانی زمان بسیاری را به خود اختصاص داد؛ اما ایجاد فضای گفت‌وگوی کارشناسی، تبیین و تصریح روش کار و مشاوره و بازخورد سازنده موجب همراهی و مشارکت کارشناسان در فرایند کار شد. هرچند که بازه زمانی این پذیرش با توجه به ویژگی‌های شخصی، حرفه‌ای و حوزه تخصصی افراد/ گروه‌ها متفاوت بود.

● **تردید و ابهام / یادگیری:** آغاز به‌کارگیری چارچوب برنامه درسی آرمانی در سطح برنامه درسی قصدشده همراه با تردیدها و ابهام‌هایی از جانب مدیران و کارشناسان بود. بازتعریف فعالیت‌های جاری، نگاه صوری به تغییر برنامه درسی و تردید در اقدامات و تلاش‌ها از جمله این موارد بودند. مهم‌ترین مانع در این مرحله نبود واژگان مشترک، درک سطحی از گزاره‌های برگرفته از اسناد تحولی و تبیین آن به زبان برنامه درسی بود. تجربه کار مشترک میان برنامه‌ریزان درسی و کارشناسان در حوزه‌های تخصصی، نقد وضع موجود و آشکارشدن ناکارآمدی‌های آن در پاسخگویی به انتظارات مطرح‌شده و کار بر اساس اسناد تحولی رفته‌رفته تردیدها و ابهام‌ها را به سمت آزمون و یادگیری از تجارب جدید هدایت کرد.

● **تکیه بر تجارب و دانش پیشین / طرح پرسش و تلاش برای یافتن پاسخ:** بدیهی است که طرح‌واره‌های موجود پیوسته به درک و تفسیر ما از موقعیت‌های جدید کمک می‌کنند. زمانی که این طرح‌واره‌ها ثبات و استحکام دارند دائماً به‌زور به بازتعریف مفاهیم و روش‌های جدید در پرتو تجارب پیشین منجر خواهند شد، مگر آنکه افراد آگاهانه با پرسش‌ها و دشواری‌های برخاسته از موقعیت جدید روبه‌رو شوند و با نگاه دوباره به تجارب پیشین به تلاشی دوباره برای یافتن پاسخ مبادرت ورزند. در این فرایند افراد خواهند توانست مفروضات مسلم فرض‌شده آشکار/ ضمنی خود را در پرتو تلاش جمعی شناسایی کنند و به بازسازی فهم برخاسته از عمل و بهبود عمل و معیارهای مرتبط با آن دست یابند.

● **تکیه بر انگاره‌های ذهنی موجود / ایجاد چالش برای کسب تجربه:** مواجه‌شدن با پرسش‌ها و مسئله‌هایی که در فرایند عمل برنامه‌ریزی درسی آشکار می‌شود کم‌کم ناکارآمد بودن طرح‌واره‌های ذهنی موجود را برای افراد درگیر در فرایند عمل برنامه‌ریزی درسی آشکار می‌کند و تلاش کارشناسی برای یافتن پاسخ پرسش‌ها و مسئله‌ها را در پی دارد. از این‌رو، آنچه در آغاز

خارج از محدودهٔ درک و دسترس برنامه‌ریز درسی بود کشف می‌شود و کم‌کم پیوند میان برنامهٔ درسی آرمانی با برنامهٔ درسی قصدشده آشکار می‌شود. چنین تلاشی به بازسازی ظرفیت‌های حرفه‌ای و خودکارآمدی کنشگران منجر خواهد شد و آمادگی لازم برای کسب تجارب جدید را در پی خواهد داشت.

● **طرح پرسش و مسئله‌های جدید / یافتن پاسخ و تولید دانش فنی:** قرار گرفتن کارشناسان در موقعیت تصمیم‌گیری بر اساس مفروضات و چرخش‌های برنامهٔ درسی آرمانی نیازمند تبیین این گزاره‌ها به زبان برنامهٔ درسی است. کارشناسان با مفروض انگاشتن برنامهٔ درسی آرمانی این فرایند را به کمک تأمل و تعمق سنجیده در فرایندی «مارپیچی»<sup>۴۰</sup> دنبال کردند که شامل عقب‌گرد و بازنگری در تصمیم‌گیری‌ها همراه با نوعی فعل‌وانفعال پیچیده میان مفروضات و چرخش‌ها، مسئله‌ها و راه‌حل‌ها بود. این فرایند که شامل کاوش<sup>۴۱</sup>، تلفیق<sup>۴۲</sup>، فائق آمدن / ارتقا<sup>۴۳</sup> و خودارزیابی است راه را برای تداوم این حرکت و تولید دانش فنی حرفه‌ای وابسته به موقعیت فراهم می‌کند.

● **نگاه کاهش‌گرایانه در تدوین / دیدگاه کل‌نگر و انتقال بار معنایی به لایه‌های بعدی در تدوین:** تجربهٔ کنشگران در این فرایند موجب شد تا نگاه کاهش‌گرایانه و تفکیکی در تدوین برنامه‌های درسی، که مانع انعکاس ارزش‌ها و مفاهیم اسناد تحولی در عرصهٔ عمل است، به نگاه کل‌نگر تغییر وضعیت دهد و موجب شود تا بار معنایی گزاره‌های برگرفته از اسناد تحولی امکان ورود به لایه‌های بعدی تدوین (اعم از مواد آموزشی یا فرصت‌های یادگیری در سطح کلاس درس) را پیدا کنند. این شیوهٔ عمل تصمیم‌های کنشگران عرصهٔ تربیت را در سطوح مختلف هماهنگ می‌کند و به‌رغم تنوع موقعیت‌های تربیتی به انتخاب‌های آنان جهت می‌دهد. علاوه‌براین، به معلم اجازه می‌دهد تا سیاست‌های تربیتی را درک و تفسیر کند و آن را به زبان عمل در موقعیت‌های واقعی کلاس درس به کار گیرد.

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

فرایند برنامه‌ریزی با تکیه بر تعریف تربیت به‌منزلهٔ چکیدهٔ گزاره‌های مفهومی در اسناد تحولی- که به شرح زیر است: «تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت متربیان، به‌صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی به‌منظور هدایت ایشان در مسیر آماده‌شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد»<sup>۴۴</sup> اصول مبنایی (اولیوا، ۲۰۰۵؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۲) را برای پیوستگی میان فرایند طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامهٔ درسی در سطح خرد و کلان تدارک می‌بیند. وجود

مفاهیمی چون «فرایند تعاملی زمینه‌ساز»، «زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت»، «تحقق آگاهانه و اختیار» و «مراتب حیات طیبه» در تعریف تربیت به این معناست که به‌واقع برنامه‌داری در تعامل میان معلم و دانش‌آموز در کلاس درس خلق می‌شود و بین بافتی که برنامه در آن به وقوع می‌پیوندد و کسانی (مربی و یادگیرنده) که آن را درک می‌کنند رابطه‌ای دیالکتیک وجود دارد. از این نظر فرایند برنامه‌ریزی درسی ماهیتی تأملی و زیبایی‌شناسانه دارد و باید بتواند دستیابی به تصویری یکپارچه و همه‌جانبه از یادگیری را امکان‌پذیر کند. اما در چنین فرایندی، باوجود پذیرش «تفسیرهای چندگانه و مقدار مناسبی از تعیین نایافتگی» (کار، ۲۰۰۴؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۲)، پیوسته‌غایت تربیت که همانا «دستیابی به مراتب حیات طیبه» است در دستور کار قرار دارد و جهت‌دهنده به همه‌تصمیم‌گیری‌ها در کلیه سطوح است. این شیوه عمل تصمیم‌های کنشگران عرصه تربیت را در سطوح مختلف هماهنگ می‌کند و به‌رغم تنوع به انتخاب‌های آنان جهت می‌دهد. علاوه بر این، به معلم اجازه می‌دهد تا سیاست‌های تربیتی را درک و تفسیر کند و آن را به زبان عمل در موقعیت‌های واقعی کلاس درس به کار گیرد (کلی<sup>۴۵</sup>، ۲۰۰۴)، زبانی که به معلم این امکان را می‌دهد با فرازوفرودهای فرایند تربیت کنار آید و تعادل را میان موقعیت، یادگیرنده و فرایند تربیت برقرار کند، تعادلی که گاه مربی را نیازمند به حداکثر رساندن تلاش و گاه به تماشای عمل یادگیرنده دعوت می‌کند.

بررسی عمیق و موشکافانه فرایند تدوین اهداف دوره‌های تحصیلی و برنامه‌داری حوزه‌های تربیت و یادگیری بر اساس اسناد تحولی بستر شناسایی دانش ضمنی برخاسته از تجارب را فراهم می‌کند و اجازه می‌دهد تا پیچیدگی‌های عمل برنامه‌ریزی در موقعیت‌های خاص درک شود و بتوان با به اشتراک گذاشتن یافته‌ها و به‌کارگیری آن در موقعیت بعدی به «دانش حرفه‌ای فنی» دست یافت. دستیابی به این دانش را می‌توان تمثیلی از فرایند بافت قالی بر اساس طرحی ذهنی<sup>۴۶</sup> دانست.

در فرایند خلق/ تولید اثر، کار با طرحی ذهنی/ یک واقعه در حال رخ دادن و بدون روشن‌بودن جزئیات آغاز می‌شود و رفته‌رفته با زدن گره‌ها و حرکت دادن شانهِ روی تاروپود دارِ قالی بافنده طرح ذهنی را رمزگشایی می‌کند و به آنچه در آغاز طرحی کلی بود صورت واقعی/ حیات/ موجودیت می‌بخشد. بدیهی است که هرچقدر طرح از ظرافت و پیچیدگی برخوردار باشد و جزئیات ارزشمند بیشتری داشته باشد کار بافندگی دقت و پیچیدگی بیشتری خواهد داشت. اما آخرین

مرحله، پس از آنکه بافت قالبی به پایان رسید، مرحله پرداخت است. در این مرحله است که ابعاد زیبایی‌شناسانه و هنری طرح اولیه و تلاش‌ها در فرایند بافت قالبی که حاصل انسجام و هماهنگی گره‌ها بر تاروپود قالبی است و نیز حاصل ارتباط طرح و عمل بافنده است خود را در قالب هویتی که برگرفته از ماهیت بافت (مثلاً آهنگین<sup>۴۷</sup>)، طراح/ طرح<sup>۴۸</sup> یا زمینه فرهنگی - اجتماعی<sup>۴۹</sup> است آشکار می‌کند. کار روی اسناد تحولی در فرایند برنامه‌ریزی درسی شباهت به کار بافنده قالبی ندارد. این نوع نگاه، که از آن با عنوان «نگاه هنرمندانه/ تحولی<sup>۵۰</sup>» (آیزنر، ۱۹۸۶؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۲) در برنامه درسی نام برده می‌شود، به معنای آن است که درک کنشگران به علت مواجه شدن با مسئله‌ها و یافتن راه‌حلی‌هایی که وابسته به موقعیت است در فرایند «عمل تأملی» توسعه می‌یابد و آنچه در آغاز خارج از محدوده درک و دسترس برنامه‌ریز بود کشف می‌شود و رفته‌رفته پیوند میان آرمان‌ها و سیاست‌ها با برنامه درسی تدوین شده آشکار می‌شود (گرومت<sup>۵۱</sup>، ۱۹۶۹؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

در حقیقت برنامه‌ریز درسی (اعم از کارشناس یا معلم) با مفروض انگاشتن آرمان‌ها و سیاست‌ها این فرایند را به کمک تأمل و تعمق سنجیده در فرایندی «مارپیچی» طی می‌کند که شامل عقب‌گرد و بازنگری در تصمیم‌گیری‌ها همراه با نوعی فعل و انفعال پیچیده میان هدف‌ها و وسایل، مسئله، داده‌ها و راه‌حلی‌هاست (شواب، ۱۹۶۹؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۲). این فرایند شامل کاوش، تلفیق، فائق آمدن/ ارتقا و خودارزیابی (مک‌دونالد<sup>۵۲</sup> و همکاران، ۱۹۷۳؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۲) است و به انتخاب قابل دفاع‌ترین گزینه‌ها در موقعیت‌های مسئله‌ای منجر می‌شود (واکر، ۱۹۷۱). چنین فرایندی در آغاز کلی، مبهم، فزاینده و همراه با تناقض و چالش‌برانگیز است، اما در مواجهه با موقعیت‌های مسئله‌ای و در زمان انتخاب و تصمیم‌گیری و به کمک تأمل کم‌کم دریافت‌ها از آرمان‌ها و سیاست‌ها وضوح پیدا می‌کند و توانایی کنشگران در فرایند تدوین برنامه درسی توسعه می‌یابد.

کاهش فاصله میان آرمان‌ها در اسناد تحولی با برنامه قصدشده در گرو پذیرش ابهام از جانب سیاست‌گذاران، مدیران، کارشناسان و مواجهه با موقعیت‌های مسئله‌ای است؛ آنچه موجب می‌شود تا انگاره‌های ذهنی موجود که در تصمیم‌گیری‌ها تأثیرگذارند مورد تأمل و بازبینی قرار گیرند و از غلبه بر نظر متخصصان موضوعی و برخوردارهای سیاسی (جهت‌گیری‌های گروهی) جلوگیری شود. اجرا با «رویکرد انطباق متقابل» مستلزم درک و به‌کارگیری انتظارات برنامه

درسی آرمانی / عملیاتی از جانب تک‌تک عوامل واقعی تغییر، یعنی معلمان، است. اما روش کنار آمدن مدیران و کارشناسان با تغییر و نحوه عملیاتی شدن آن تجربه‌ای شخصی و وابسته به موقعیتی است که تصمیم‌ها در آن اتخاذ می‌شوند.

### ■ پیشنهادات ■

از آنجایی که طی دهه‌های اخیر شاهد تغییرات گسترده‌ای در زمینه برنامه‌های درسی در کشورهای مختلف هستیم، پیشنهاد می‌شود:

۱. مطالعه این تجارب در قالب پژوهشی تطبیقی در دستور کار قرار گیرد و یافته‌های آن با تأکید بر دانش فنی حرفه‌ای در فرایند تدوین برنامه‌های درسی در اختیار کارشناسان و برنامه‌ریزان درسی قرار داده شود. این مسئله خصوصاً زمانی که تغییر برنامه درسی ابعاد گسترده‌ای دارد و نیازمند مفهوم‌پردازی‌های جدید بر اساس جهت‌گیری‌های نظام اجتماعی است حائز اهمیت است.

۲. علاوه بر این، بررسی پیشینه برنامه درسی در ایران نشان‌دهنده تغییرات گسترده در بازه‌های زمانی مختلف است. عمده این تغییرات ناشی از تحولات اجتماعی، اقتصادی و سیاسی بوده است. اما این تغییرات کمتر انجام شده است، خصوصاً با تأکید بر جمع‌آوری تجارب در دوره‌های مختلف تاریخی. لذا پیشنهاد می‌شود در زمینه پیشینه برنامه درسی در ایران از منظر ارتباط میان بافت و زمینه اجتماعی، اقتصادی و سیاسی و تغییرات برنامه‌های درسی به شیوه پدیدارشناسی مطالعه شود.

۳. برگزاری نشست‌های علمی - پژوهشی میان دانشگاه‌ها و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به منظور تبادل تجربه‌ها و بهره‌گیری از ظرفیت علمی متخصصان دانشگاهی می‌تواند از سویی به توسعه دانش فنی حرفه‌ای در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور منجر شود و از سویی دیگر زمینه آشنایی دانشجویان تحصیلات تکمیلی با فرایند برنامه‌ریزی درسی و پیچیدگی‌های آن را برای ورود آنان به عرصه عمل برنامه‌ریزی درسی فراهم کند.



# منابع REFERENCES

- احمدی، آمنه، مهرمحمدی، محمود، ملکی، حسن، صادقی، علیرضا و طاهری، مرتضی. (۱۳۹۹). تحلیلی بر صورت‌بندی اهداف در نظام آموزشی ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۶(۳)، ۷۰-۵۱.
- احمدی، فاطمه زهرا. (۱۳۹۵). *طراحی برنامه سواد سلامت برای دانشجو معلمان بر اساس رویکرد گفت و شنودی و تعیین اثر بخشی آن* [آپایان‌نامه دکتری منتشر نشده]. دانشگاه تربیت مدرس.
- استراس، انسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۹۳). *اصول روش تحقیق کیفی* (ترجمه بیوک محمدی). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. (اصل اثر در سال ۲۰۰۶ به چاپ رسیده است).
- خلخالی، مرتضی. (۱۳۸۵). *آسیب شناسی نظام برنامه‌ریزی درسی ایران و راهبردهایی برای اصلاح آن*. انتشارات سوگند.
- فنستر ماخر، گری و سولتیس، جوناس. (۱۳۹۰). *رویکردهای تدریس* (ترجمه احمدرضا نصر، هدایت اله اعتمادزاده (دریکوند)، محمدرضا نیلی و فریدون شریفیان). انتشارات مهر وبستا. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۴).
- صافی، احمد. (۱۳۹۱). *آموزش و پرورش ایران در صد سال گذشته*. رشد آموزش راهنمایی تحصیلی، ۱۸(۲)، ۴۸-۶۴.
- مرادی دولیسیکانی، مرتضی و محمدی مهر، مژگان. (۱۳۹۹). بررسی ارتباط بین اخلاق حرفه‌ای و کیفیت تدریس در بین اساتید دانشگاه علوم پزشکی ارتش. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۳)، ۱۵۰-۱۴۳.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۷). ترکیب بهینه برای تصمیم‌گیرندگان در فرایند تدوین برنامه درسی. *مجله علوم انسانی دانشگاه الزهراء*، ۷(۲۴ و ۲۵)، ۱۵۰-۱۳۷.
- محمدزاده صدیق، انداد. (۱۳۸۹). سندی برای آیندگان، گفت‌وگو با محمودمهر محمدی استاد دانشگاه و عضو کمیته طراحی سند ملی آموزش و پرورش. *مجله رشد مدیریت*، ۷۰(۷)، ۴-۸.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). تاملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه درسی با تأکید بر اندیشه آیزنر: مأموریت منسوخ یا معتبر در رشته برنامه درسی؟ *دوفصلنامه رویکردهای نوین آموزشی*، ۸(۱)، ۱-۲۰.
- موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۱). رویکرد تغییر در نظام آموزش و پرورش و برنامه درسی ایران: از رویکرد مهندسی تا رویکرد فرهنگی. *راهبرد فرهنگ*، ۵(۱۷ و ۱۸)، ۲۷۳-۲۴۳.

- Stabback, P. (2016). *What Makes a Quality Curriculum? Current and Critical Issues in Curriculum and Learning*. UNESCO International Bureau of Education.
- Bruner, J. (1963). Structures in learning. In G. Hass (Ed.), *Curriculum planning: A new approach* (5th ed., pp. 243-267). Allyn & Bacon.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Harvard University Press.
- Efland, A. D. (1995). The spiral and the lattice: Changes in cognitive learning theory with implications for art education. *Studies in art education*, 36(3), 134-153.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan
- Frean, A., Yobbo, Y., & Duncan, I. (2007, August 15) A-level students unable to write essays. *The Times*, 9.
- Fullan, M., Hopkins, D., & Spillane, J. P. (2008). Curriculum implementation and sustainability. In F. M. Connelly, M. Fang He & J. Phillion (Eds), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 113-122). SAGE.

- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Goodland, J. I. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. Jossey-Bass.
- Hirsch, E. D (2007) *The knowledge deficit*. Houghton Mifflin.
- Hurlimann, A., March, A., & Robins, J. (2013). University curriculum development—stuck in a process and how to break free. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(6), 639-651.
- Kelly, V. (2004). *The curriculum theory and practice* (15nd end). SAGE
- Kennedy, C. (1996). Teacher roles in curriculum reform. *English Language Teacher Education and Development*, 2(1), 77-88.
- Martin, A., J., & Marsh, H., W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370
- McKernan, J. (2007). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. Routledge.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. sage.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *Curriculum reform: a literature review to support effective implementation oecd* (Working Paper No.239). [www.oecd.org/edu/workingpapers](http://www.oecd.org/edu/workingpapers)
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020) *Curriculum (re)design: A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Short, E. C. (1983). The forms and use of alternative curriculum development strategies: Policy implications. *Curriculum inquiry*, 13(1), 43-64.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum inquiry*, 13(3), 239-265.
- Stinson, M. T. (2016). *The shifting sands of curriculum development. A case study of the development of the years 1 to 10*. The Arts Curriculum for Queensland Schools.
- van den Akker, J. (2006). Curriculum development re-invented: evolving challenges for SLO. In J. Letschert (Ed.), *Curriculum development re-invented: Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005 Leiden* (pp. 16-31). Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO).
- Walker, D. F. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *The School Review*, 80(1), 51-65.
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of Curriculum: Passion and Professionalism* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Waugh, R., & Godfrey, J. (1995). Understanding teachers' receptivity to system-wide educational change. *Journal of Educational Administration*, 33(3), 38-54.
- Zais, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. Ty Crowell.
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science* (pp. 308-319). Libraries Unlimited.

## پی‌نوشت‌ها

1. Hirsch
2. Frenn
3. Walker
4. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)
5. Eisner
6. Zais
7. McKiernan
8. Schwab
9. Goodland
10. Short
11. horizontality
12. verticality
13. spiral
14. Bruner
15. Efland
16. artistic model
17. user based curriculum development
18. technical professional knowledge
19. technical professional knowledge
20. Stinson
21. Akker
22. Fullan
23. Kennedy
24. Martin & Marsh
25. Waugh & Punch
26. Stabback, P.
27. Hurlimann
28. Strauss & Corbin
29. fit
30. understanding
31. generality
32. control
33. substantive
۳۴. نظریه مستقل از مطالعه پدیده‌ای در یک زمینه شرایطی خاص پدید می‌آید و نظریه رسمی از بررسی پدیده‌ای که با انواع شرایط آزمایشی شده است به دست می‌آید (استروس و کوربین، ۲۰۱۴).
35. Zhang & Wildemuth
36. Neuendorf
37. circular
۳۸. کمیته تولید بنا به ضرورت و توجه به ویژگی‌های یادگیرنده در هریک از دوره‌های تحصیلی سند واسطی را با عنوان «هویت دوره‌های تحصیلی» تدوین کرد تا راهنمای کارگروه‌های تخصصی برای تدوین اهداف در دوره‌های مختلف تحصیلی باشد.
39. schemes
40. adaptation
41. spiral
42. exploring
43. integrating
44. transcending
۴۵. مبانی نظری: ص ۱۳۹
46. Kelly
۴۷. شیوه‌ای از بافت قالی است و بافنده بر اساس طرحی که در ذهن دارد بافت را انجام می‌دهد و از این نظر قالی دارای ویژگی منحصر به فردی است.
۴۸. نام نوع قالی‌های منطقه بیجار است و به خاطر بافت و استحکام آن به این نام شناخته شده است.
۴۹. نام طراح.
۵۰. قالی‌هایی که به نام منطقه تولید شده در آن معروف شده‌اند (تبریز، کاشی و غیره).
51. expressive/ transformative
52. Grumet
53. Macdonald

## Relationship between theory and practice in the curriculum planning process: A native experience

- Mahmood Mehrmohammadi (PhD), Tarbiat Modares University, Tehran, Iran<sup>1</sup>
- Āmene Ahmadi (PhD), Farhangjān University, Tehran, Iran<sup>2</sup>
- Negār Elhāmiyān (PhD), Khārazmi University, Tehran, Iran<sup>3</sup>
- Fāteme Zahrā Ahmadi (PhD), Organization for Educational Research and Planning, Tehran, Iran<sup>4</sup>

### Abstract

This research aimed at studying the curriculum planning process by the managers and experts of the Organization for Educational Research and Planning based on the transformational documents. It was a qualitative study with grounded theory design and the qualitative content analysis of the data has been done inductively. When investigating the data, the entire transcribed text was studied and extracted from the audio files and autobiographies. Coding and classification of codes were done using Max QDA software and the participation of peers. Analysis of the findings showed that managers and experts in the curriculum planning need opportunities to understand and interpret the philosophical propositions, in mutual agreement. Managers gradually experience changes in the ideas, roles, behaviors and during this process they move from resistance to acceptance and participation; from hesitation to learning; from relying on experiences to trying to find the answers; from relying on the existing mental imagery to challenge the experience; from presenting the new problems to finding answers and producing technical knowledge; and from a reductionist point of view, they could move to the holistic view and transfer the semantic burden of the transformational documents to the layers of the field of action.

### Keywords

Transformational Documents, Curriculum Planning, Objectives of the Educational Courses, Theory and Practice

E-mail: 1. mehrmohammadi\_tmu@hotmail.com 2. amenehahmadi@yahoo.com  
3. negarelhamian@gmail.com (Corresponding Author) 4. midwife79@gmail.com