

کاوشگری در مورد مراحل و روند تدوین سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

دکتر نادر سلسبیلی*

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی مراحل و روند تدوین برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی براساس دانش نظری موجود در حوزه طراحی و تدوین برنامه درسی و بررسی نحوه انجام آسیب شناسی و نیازسنجی‌های لازم در تدوین برنامه درسی ملی، انجام گرفته است. پژوهش از نوع کاوشگری فلسفی انتقادی در قالب پژوهشی کیفی در حوزه برنامه درسی بوده است و با بررسی میدانی و مصاحبه با دست اندرکاران تدوین و تولید برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی در کمیته تدوین و دیگر کمیته‌های تخصصی، کاوشگری در مورد مراحل و روند تدوین برنامه درسی ملی شکل داده شده است. مجموعه دست‌اندرکاران اصلی تدوین برنامه درسی ملی، شامل اعضای اصلی کمیته تدوین و تولید، تیم مجری و کمیته‌های تخصصی و مجریان طرح‌های پژوهشی در قالب نمونه‌گیری هدفمند برای مصاحبه در نظر گرفته شدند که در نهایت با ۹ نفر از آنها مصاحبه به عمل آمد. نتایج به دست آمده از برخی ناهمخوانی‌ها و ناهماهنگی‌ها در روند تدوین و تولید سند برنامه درسی ملی و کاستیهایی از نظر انجام نیازسنجی‌ها و آسیب‌شناسی‌ها و به کارگیری الگویی شناخته شده بنابر اصول تخصصی در حوزه برنامه‌ریزی درسی حکایت می‌کند. در تدوین سند برنامه درسی ملی، چندان مشارکت و گفت‌وگو میان ملی حرفه‌ای در جامعه تخصصی برای دستیابی به توافقی درباره اهداف و برداشتهای برنامه درسی ملی یا تواناییهای اساسی یادگیری وجود نداشته است. همچنین نبود زبان فنی و عملی مشترک و مورد توافق میان اعضای کمیته تدوین از دیگر نقایص کار برشمرده شده است.

کلید واژگان: برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی، مراحل و روند تدوین سند برنامه درسی ملی، آسیب‌شناسی، نیازسنجی، کمیته تدوین، مصاحبه با دست اندرکاران

تاریخ پذیرش: ۹۵/۵/۱۶

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۰/۲۶

* دانشیار، عضو هیات علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش nadersalsabili@gmail.com

مقدمه

برنامه درسی ملی، نمایانگر آرزوها و آمال تربیتی در سطح ملی است و طراحی و تدوین برنامه درسی ملی نوعی سیاست گذاری عمومی و کلی در حوزه برنامه درسی است (آقازاده و سنه، ۱۳۹۲). تدوین چارچوب برنامه درسی ملی، به منزله سندی اساسی و با ابهت برای نظام آموزشی در مورد آنچه آموخته می شود و چگونگی آموختن آن، روشهای ارزشیابی و پیامدهای مورد انتظار، نوعی هدایت ملی است (لامبی، ۲۰۰۱). از نظر اولیوا^۲ (۲۰۰۵)، مفهوم برنامه درسی ملی را تا حدود زیادی در استاندارد کردن و استانداردسازی برنامه درسی و آموزشها می توان درک کرد. در این برداشت از برنامه درسی ملی، ایجاد هماهنگی و عدالت آموزشی در کشور مطرح می شود و برنامه درسی ملی به سمت یکنواخت و یکدست شدن استانداردها در سراسر کشور و کل نظام آموزشی گام برمی دارد. اصولاً برنامه درسی ملی با هدف و جایگاهی خاص تنظیم می شود و دارای ماهیتی سیاسی است و طیفی از برداشتها از برنامه درسی ملی وجود دارد که براساس ملاک تجویزی و تحمیلی بودن برنامه، محدود شدن قدرت انتخاب، آزادی و آگاهی عناصر اصلی فرآیند آموزش، قابل تفکیک است.

پس از حداقل دو بار حرکتهای اصلاحی نظام آموزش و پرورش در دهه های شصت و هفتاد که منجر به تغییراتی قابل توجه در محتوای کتابها و برنامه های درسی شده بود و حتی دو دهه قبل بر اثر یک مساعی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی با همکاری حوزه و دانشگاه، کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۳۶۷ منتشر شده بود، در سالهای آغازین دهه هشتاد شمسی اصلاح نظام آموزش و پرورش ایران مجدداً آغاز شد. پس از مدتی در اواخر دوران دولت اصلاحات، تدوین سند ملی آموزش و پرورش در دستور کار قرار گرفت. سپس، کار مطالعاتی تدوین سند ملی آموزش و پرورش از سال ۱۳۸۳ تا ۱۳۸۷ اجرایی شد که به تولید منابعی گسترده در فصول گوناگون به عنوان سند ملی آموزش و پرورش منجر شد، اما به تصویب نهایی شورای عالی آموزش و پرورش و شورای انقلاب فرهنگی نرسید. همراه با تغییر وزیر آموزش و پرورش و تغییراتی که در وزارتخانه رخ داد کوششی دیگر و با جهت گیری سیاسی اصول گرایانه مذهبی و با تکیه بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی برای تدوین سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی کشور آغاز شد که در آذرماه ۱۳۸۸ سند تحول بنیادین به تصویب شورای

1. Lumby
2. Oliva

عالی شورای عالی آموزش و پرورش و در آذرماه ۱۳۹۰ به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید.

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

نگاشت پنجم برنامه درسی ملی (بهمن ماه ۱۳۹۰) که مبنای مصوبه اسفند ماه ۱۳۹۱ در مورد سند برنامه درسی ملی است در ۱۳۴ صفحه در قالب هشت بخش همراه با ضمائم آن (در ۳۳ صفحه) تنظیم شده که بدین قرار است: بخش اول: مبانی و اصول برنامه درسی ملی شامل ۸ زیربخش در مبانی از چشم اندازهای مختلف، چون مبانی دین شناختی و ارزش شناختی و اصول عام حاکم بر برنامه‌های درسی و تربیتی؛ بخش دوم: رویکرد برنامه درسی ملی، الگوی هدف‌گذاری و اهداف برنامه درسی و تربیتی در هفت زیربخش؛ بخش سوم: ساختار، زمان و محتوا در هفت زیربخش؛ بخش چهارم: راهبردهای یاددهی- یادگیری در هشت زیربخش؛ بخش پنجم: ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در چهار زیربخش؛ بخش ششم: فرآیند تولید برنامه‌ها و مواد و رسانه‌های درسی و تربیتی در سه زیر بخش؛ بخش هفتم: شیوه اجرای برنامه درسی ملی در سه زیر بخش و بخش هشتم: ارزشیابی برنامه درسی ملی و فرآیند اصلاح آن در سه زیر بخش است. مصوبه برنامه درسی

ملی جمهوری اسلامی (اسفند ۱۳۹۱) نیز در ۵۲ صفحه و همراه یک پیوست ۱۶ صفحه ای در مورد مبانی برنامه درسی ملی، خلاصه ای از نگاشت پنجم است که شامل بخشهای زیر است: ۱. مبانی فلسفی و علمی برنامه درسی ملی، ۲. چشم انداز، ۳. اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی، ۴. رویکرد و جهت‌گیری، ۵. الگوی هدف‌گذاری، ۶. هدف کلی برنامه‌های درسی و تربیتی، ۷. شایستگیهای پایه، ۸. حوزه‌های تربیت و یادگیری، ۹. اصول حاکم بر انتخاب راهبردهای یاددهی-یادگیری، ۱۰. اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی، ۱۱. فرآیند تولید و اجرای برنامه‌های درسی و تربیتی، ۱۲. سیاستهای تولید مواد و رسانه‌های یادگیری، ۱۳. ساختار و زمان آموزش، ۱۴. سیاستها و الزامات اجرایی، ۱۵. ارزشیابی برنامه درسی ملی و پیوست مبانی برنامه درسی ملی.

از نیمه دهه هشتاد شمسی موضوع طراحی و تدوین و اجرای برنامه درسی ملی به مثابه راه‌حلی برای تجدیدنظر اساسی و تحول بنیادین در نظام آموزشی و برنامه‌های درسی موجود مطرح شده است. از نظر شورای عالی آموزش و پرورش، تدوین برنامه‌های آموزشی، تالیف کتابهای درسی، تعیین زمان و ساعت آموزش، روشهای تدریس، بهره‌گیری از روشهای گوناگون یادگیری و فناوری آموزشی، پیش و پس از پیروزی انقلاب اسلامی از یک برنامه جامع و همه جانبه نگر مبتنی بر فرهنگ اسلامی- ایرانی و فلسفه تربیتی اسلامی تبعیت نمی‌کرده است (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱: ۴). بنابراین تدوین چنین برنامه ای ضروری شناخته شده است. از نظر این شورا و دست اندرکاران تحول نظام آموزشی، برنامه‌های درسی موجود باوجود تغییرات و دستکاریهای محتوایی بسیار در سه دهه گذشته پس از انقلاب اسلامی، فاقد کارآمدی و تأثیرگذاری مطلوب محتوای آموزشی تشخیص داده شده است و پاسخگوی نیازهای دانش‌آموزان و برآورنده انتظارات جامعه و خانواده‌ها نیست (ویژه‌نامه برنامه درسی ملی، ۱۳۸۷). بنابراین تدوین و به اجرا گذاشتن برنامه درسی ملی به مفهوم درست آن مد نظر کمیته راهبری و تدوین و تولید سند برنامه درسی ملی و تشکیلات همراه آن بوده است. در سند برنامه درسی ملی (اسفند ۱۳۹۱) برنامه درسی ملی به منزله نقشه جامع یادگیری، زمینه ایجاد تحول همه جانبه، گسترده و ژرف در مفاهیم و محتوای آموزشی را فراهم می‌آورد. اما آیا به واقع برنامه درسی ملی تدوین شده تحول آفرین است و فرصتهای تربیتی متنوع و جامعی را فراهم می‌آورد؟ با توجه به تحولات اجتماعی ایران و ضرورت توجه به نیازهای انسانی، فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان، روند تدوین این سند، از نظر توجه به آسیب‌شناسی دقیق و غیرسوگیرانه وضع موجود و انجام نیازسنجی‌های لازم در طراحی و تدوین

این سند مهم، چگونه بوده است؟ تحول بنیادین که بیش از همه تحول دیدگاهی در زمینه فرآیند آموزش، تحول در روش تربیت و تحول در نگاه به یادگیرنده در برنامه درسی و آموزش است، با توجه به بنیان نظری و تجربی این حوزه‌ها و دانش آموزش و پرورش در نگاهی ملی و فراملی، آیا در تدوین سند برنامه درسی ملی به گونه ای اصولی مورد توجه قرار گرفته است؟ در سند برنامه درسی ملی، رویکرد و جهت گیری کلی برنامه درسی ملی «فطرت گرایی توحیدی» ذکر شده است (۱۳۹۱:۱۱، ۱۳۸۹:۳۱ و ۱۳۹۰:۳۲). همانطور که در این اسناد آمده (نگاشت پنجم، ۱۳۹۰:۳۳)، حاکمیت این رویکرد در برنامه درسی ملی به معنای زمینه‌سازی لازم و مناسب جهت شکوفایی فطرت الهی انسان به منظور دستیابی به مراتبی از نفس مطمئنه از طریق درک و استفاده مطلوب از موقعیت در راستای تحقق حیات طیبه است. آیا تصور دقیق و شفاف و مفهومی شده ای از این رویکرد در میان اعضای کمیته‌های تدوین سند برنامه درسی ملی حاکم بوده است؟ آیا از نظر دست اندرکاران تدوین برنامه درسی ملی کاربرد این رویکرد در سند برنامه درسی ملی تدوین شده از پختگی لازم برخوردار بوده و در راهکارها و بیانیه‌های سند، عناصر برنامه درسی ملی و از جمله حوزه ها و فعالیتهای یادگیری، تعیین فضای آموزش و فرآیند یاددهی-یادگیری و ارزشیابی‌ها تاثیر داشته است؟ آیا این رویکرد در ایجاد ظرفیت پذیرش برای هضم تحولات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی، رویکردهای سازنده‌گرایانه و فعال کننده دانش آموز در یادگیریها، که در بخشهایی از سند به آنها اشاره ای گذرا شده است، کمک می‌کند؟

در تعریفی که در نگاشت پنجم برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی (۱۳۹۰) مطرح شده، برنامه درسی ملی سندی است که نقشه کلان برنامه درسی و چارچوب نظام برنامه‌ریزی درسی کشور را برای تحقق بخشیدن به اهداف آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران تعیین و تبیین می‌نماید. بنابراین در مورد تدوین سند برنامه درسی ملی و با توجه به ماهیت سیاسی برنامه درسی ملی و تغییرمسئولیتها و روشها در سالهای اخیر در راستای تدوین سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش و همزمان با آن الزام در تدوین مجموعه ای به نام سند برنامه درسی ملی، بررسی دقیقی از روند تدوین محتوای سند برنامه درسی ملی تولید شده و تأملی در بنیان تجربی تولید چنین سندی و اینکه آیا از الگوی خاصی در تدوین آن بهره برده شده است، ضروری نشان می‌داد. همچنین با توجه به تحولات اجتماعی ایران و ضرورت توجه به نیازهای انسانی، فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموز، نیازهای محیط آموزشی و مدرسه و والدین و همینطور لزوم توجه تدوین کنندگان چنین اسنادی به آسیب شناسی‌های عمیق و غیرسوگیرانه وضع موجود و انجام نیازسنجی‌های لازم

در جامعه مرتبط با آن، و بهره‌گیری از نتایج در طراحی و تدوین این سند مهم، مواردی بوده اند که ابهام داشته اند، از این رو در این مطالعه، سؤال اصلی این بوده که «مراحل و روند تدوین برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی با توجه به دانش نظری موجود در حوزه طراحی و تدوین برنامه درسی، آسیب شناسی وضع موجود و انجام نیازسنجی‌های لازم، چگونه صورت گرفته است؟»

روش

این پژوهش از نوع کاوشگری فلسفی انتقادی در قالب پژوهشی کیفی در حوزه برنامه درسی بوده است (شورت، ترجمه مهرمحمدی و دیگران، ۱۳۸۷) که تلفیقی از بررسی میدانی و مصاحبه با دست اندرکاران تولید سند برنامه درسی ملی زمینه ساز کاوشگری‌های صورت گرفته است. در کاوشگری فلسفی انتقادی، نوعی جستجوی منطقی، بررسی شیوه‌های استدلال، ارزشهای راهنما و هنجارهایی که بر اندیشه‌ها و اعمال حاکم هستند و تفحص و واریسی از طریق فلسفه آموزش و پرورش و فلسفه برنامه درسی، که هر دو وجوه خاص فلسفه اند، انجام می‌پذیرد (همان، ۱۳۸۷). در کاوشگری فلسفی انتقادی یا نقد تربیتی وظیفه اول پژوهشگر تشریح مفروضات روش شناختی و هستی شناختی و وظیفه دوم او نقادی مقایسه‌ای است. در پژوهش فلسفی انتقادی به کشف تضادها و تناقضهای موقعیت، علتها یا عوامل پنهان، و نقد ایدئولوژی توجه می‌شود (باقری و دیگران، ۱۳۸۹). کاوشگری در مورد مراحل و روند تدوین برنامه درسی ملی از طریق بررسی میدانی و مصاحبه (گال و دیگران، ۱۳۸۶) با دست اندرکاران تدوین و تولید برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی در کمیته تدوین و دیگر کمیته‌های تخصصی، انجام گرفته است.

جامعه تحقیق مجموعه دست اندرکاران اصلی تدوین برنامه درسی ملی شامل اعضای اصلی کمیته تدوین و تولید، تیم مجری و کمیته‌های تخصصی و مجریان طرحهای پژوهشی بوده که ۱۶ نفر بوده اند.^۱ نمونه‌گیری هدفمند بوده و کوشش شده است تا با حداقل ۲ نفر از صاحب نظران و دست اندرکاران کلیدی هر یک از کمیته‌های اصلی، (حدود ۱۰ نفر) مصاحبه شود که در نهایت با ۹ نفر از آنها مصاحبه شده است.

۱. از میان این جمع و از بین ۱۵ مورد درخواست مصاحبه با مسئولان کمیته‌ها و مشاوران اصلی، با ۹ نفر از اعضای اصلی که نامشان محفوظ است و از افراد تأثیر گذار بوده اند مصاحبه شده است. شش نفر نیز که اسامی آنها محفوظ است از پاسخگویی و مصاحبه به دلیل اینکه مشارکت چندانی نداشته اند، یا اطلاع کافی از روند کار تدوین برنامه درسی ملی نداشته اند، از مصاحبه کنار کشیدند. در دو مورد نیز با وجود پیگیریهای به عمل آمده پاسخی به درخواست مصاحبه داده نشد.

داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه با دست‌اندرکاران اصلی تولید برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی درمورد مراحل و روند تدوین برنامه، گستره مطالعاتی و آسیب‌شناسی‌ها، با استفاده از برگه مصاحبه نیمه ساختاریافته که دارای ۷ سؤال اصلی بوده و در ۴ سؤال نیز حاوی چند پرسش فرعی بوده است گردآوری شده است. حوزه پرسشگری و سؤالات مطرح شده در برگه مصاحبه با گستره مطالعاتی و روند طراحی و تدوین سند برنامه درسی ملی در کمیته تدوین و دیگر کمیته‌های تخصصی، توجه به نیازسنجی، انجام آسیب‌شناسی، نوع برداشت و توجه به رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی و احتمالاً نقایص و موانعی که کمیته تدوین و دیگر کمیته‌ها در فرآیند تولید سند با آن مواجه بوده‌اند مرتبط بوده است. همچنین اظهار نظر نهایی در مورد اینکه چه فعالیت‌های دیگری می‌باید انجام می‌شد، در مصاحبه‌ها مورد توجه بوده است. تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده پس از استخراج و پیاده‌سازی مصاحبه‌های انجام شده و نسخه برداری کلامی، مقوله‌بندی و خلاصه‌سازی و کاهش داده‌ها و جداسازی بدون کدگذاری صورت گرفت؛ زیرا درباره داده‌ها دیده شد کوششی برای فکر کردن و تأمل درباره نظرات و مطالب ارائه شده باتوجه به ارزشهای راهنما و هنجارهایی که بر اندیشه‌ها حاکم هستند، عوامل پنهان، و نقد ایدئولوژی نیاز است صورت گیرد و یادداشت‌های جدیدی تهیه گردد. سپس جستجو و بازآرایی داده‌ها و مقایسه مداوم و در نهایت تفسیر و نتیجه‌گیری در هر زمینه و سؤال اصلی باتوجه به مجموعه اظهارات خلاصه‌سازیها و تحلیل و تفسیرهای انجام شده، صورت گرفته است.

روایی و پایایی ابزار مصاحبه: برگه مصاحبه نیمه ساختاریافته درمورد مراحل و روند تدوین برنامه درسی ملی و ۷ سؤال اصلی درنظر گرفته شده آن، کاملاً بر اساس بنیان نظری پژوهش و پیشینه برنامه درسی ملی و هدف درنظر گرفته شده پژوهش تدوین شده است و کاملاً از روایی درونی و اعتمادپذیری برخوردار است. باتوجه به کیفی بودن بررسی و کاوشگری انجام شده در زمینه روایی درونی و صحت داده‌ها در قالب پژوهشی کیفی، داده‌های گردآوری شده از باورپذیری^۱ و اعتمادپذیری^۲ برخوردارند (زیرا: الف) داده‌ها از غنای لازم برخوردارند (گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه با اعضای اصلی و تأثیرگذار در کمیته تدوین و تولید سند و دیگر کمیته‌های تخصصی مرتبط)، ب) داده‌ها از انسجام برخوردارند (جمع‌آوری داده‌ها از طریق سؤالات به دقت طراحی شده برای مصاحبه در بررسی میدانی و بررسیهای تکمیلی محتوایی در سند و نگاشتهای مختلف) و ج)

1. Credibility
2. Trustworthiness

توانایی و تسلط پژوهشگر در تحلیل برنامه درسی ملی با توجه به مطالعات و تأملهای قبلی در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی و مقاله تولید شده پژوهشگر (سلسبیلی، ۱۳۹۳ در حوزه برداشتهایی از برنامه درسی ملی و تأمل در سند تولید شده) وجود داشته است. همان طور که ابوالمعالی (۱۳۹۱)، به نقل از گوین، (۲۰۰۸) مطرح می کند اینها سه ویژگی اساسی روایی درونی در پژوهشی کیفی هستند. در مورد پایایی نیز در پژوهش کیفی همان طور که در ابوالمعالی (۱۳۹۱) ذکر شده معیارهای وابستگی و اتکاپذیری^۱ مطرح هستند که به دلایل زیر یافته های مطالعه قابل اتکا هستند و از دقت و ثبات و هماهنگی برخوردارند: ۱. مدارک کافی درباره پدیده مورد مطالعه در اختیار بوده است و با نقل قولهایی که در متن آورده شده گفته های مصاحبه شوندگان رویدادها را به دقت توصیف کرده و زمینه و شرایط را مشخص کرده است؛ ۲. از تجربیات گذشته محقق استفاده شده است، ۳. از اجرای محدود و دو بار اصلاح برگه مصاحبه قبل از اجرای گسترده، و مشورت یک متخصص سنجش در تدوین آن، بهره برده شده است.

یافته ها

نتایج حاصل از مصاحبه های انجام شده با دست اندرکاران اصلی تولید برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی و داده های کیفی گردآوری شده با استفاده از برگه مصاحبه نیمه ساختاریافته، درمورد مراحل و روند تدوین برنامه درسی ملی، گستره مطالعاتی و دیگر مواردی که در مصاحبه ها در مورد برنامه درسی ملی مورد توجه قرار گرفته است، پس از پیاده سازی، مرور و دسته بندی مقوله ها و سپس تحلیل و جمع بندی، بدین شرح است:

- از نظر گستره مطالعاتی کمیته تدوین و تولید و نوع منابع مطالعاتی که مورد توجه قرار گرفته است:

به طور خلاصه مصاحبه های انجام شده نشان می دهند که در مجموع گستره مطالعاتی کمیته تدوین و کمیته های تخصصی به ویژه در ابتدای کار در مجموع قابل توجه بوده و بخش عمده اسناد و پژوهشها به شرحی که در نگاشت چهارم برنامه درسی ملی آمده دیده شده است ولی مورد استفاده کامل قرار نگرفته است. شش مطالعه و پژوهش پیش نیاز سفارش شده دبیرخانه طرح برنامه درسی ملی شامل ۱. بررسی اسناد و مصوبات قانونی و دیدگاههای مقامات عالی جمهوری اسلامی (رضا ساکی)، ۲. بررسی و تعیین سطوح و مقاطع کلیدی یادگیری (محسن آیتی)، ۳. فراتحلیل تمرکز و عدم تمرکز در آموزش و پرورش (کوروش فتحی واجارگاه)، ۴. مطالعات نظری، تطبیقی در

نظامهای برنامه‌ریزی در زمینه برنامه درسی ملی (حسین قاسم پور مقدم)، ۵. تحقیقات انجام شده در زمینه مسائل آموزش و پرورش ایران ناظر بر حوزه برنامه درسی (یحیی قانندی) و ۶. مبانی جامعه شناختی برنامه درسی (کوروش فتحی واجارگاه) بیشتر مورد توجه بوده است. کمیته‌های تخصصی گاهی از نتایج مطالعات و پژوهشهایی بهره گرفته اند که حسب نیاز خود تعریف کرده بودند. تاحدودی مطالعات انجام شده در مورد سند تحول بنیادین که همزمان با برنامه درسی ملی پیش می‌رفت دست‌مایه کار قرار گرفته ولی همزمانی این دو مطالعه مانع توجه کامل شده است. منابع بالادستی و به ویژه منابع دینی اسلامی، با تاکید بر مبانی اعتقادی شیعی در کمیته تدوین و به ویژه کمیته کلیات برنامه درسی ملی بیشتر مورد توجه بوده است و از نظر مسئول کمیته تدوین دنبال گزاره‌های معرفت‌شناسی اسلامی و دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت بوده اند. در بهره‌گیری از منابع مطالعاتی و ارزیابی و بهره‌گیری از کار کمیته‌های گوناگون و کمیته تدوین برنامه درسی ملی این شاخص‌های مذهبی مورد تاکید بوده است. در مراجعه به منابع و گستره مطالعاتی دو دیدگاه یعنی تاکید بیشتر بر پایبندی مذهبی در مقابل توجه به دیدگاه‌های نوین تعلیم و تربیت، در کمیته تدوین سند و زیر مجموعه آن به طور ضمنی حاکم بوده است، به طوری که این رویارویی در بخشهایی از سند مانند اصول و حوزه‌های تربیت و یادگیری نیز به چشم می‌خورد.

• از نظر انجام اقدامات نوآورانه در زمینه کارهای مطالعاتی و مشکلات و موانع برسر راه:

به طور خلاصه مصاحبه‌های انجام شده نشان می‌دهند که از مهمترین دغدغه‌هایی که جزء اقدامات نوآورانه محسوب می‌شده است، به ویژه در کمیته راهبری و تدوین و کمیته کلیات برنامه، توجه به بهره‌گیری از منابع و مبانی فلسفی اسلامی مبتنی بر فطرت‌گرایی توحیدی و نگاه به اسلام (با تاکید بر تشیع و آرای صدرایی) بوده و مورد دیگر توجه به مفاهیم و مهارت‌های اساسی و گردآوردن متخصصان موضوعی گوناگون بوده است، گرچه بسیاری از این متخصصان نیز نتوانستند تا پایان کار همراه طرح باقی بمانند. استخراج دلالت‌ها از اسناد متفاوت و فعال بودن کمیته‌های استانی و دریافت نظر آنها از دیگر نوآوریها بوده است.

از مهم‌ترین مشکلات طرح، کنار کشیدن و شرکت نکردن بعضی از صاحب نظران از کمیته تدوین و دیگر کمیته‌های اصلی به دلایل گوناگون بوده است و همزمانی تدوین سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی ملی که لازم بود در طول هم باشند و نه در عرض هم که در نتیجه تفاوتها و مغایرت‌هایی بین این اسناد به وجود آمده است. همزمانی فعالیت کمیته‌های گوناگون در تدوین سند و عدم انسجام کافی در به انجام رساندن کارهای برخی از کمیته‌ها نیز از مهمترین موانع بوده

است (مانند کمیته کلیات و مبانی نظری که می‌باید کار خود را زودتر به پایان می‌برد تا مبنای کار سایر کمیته‌ها از جمله کمیته محتوا و روش آموزش درتولید محتوای سند برنامه درسی ملی و از جمله مفهومی کردن رویکرد فطرت گرایی توحیدی باشد). تغییر مسئولیت بعضی کمیته‌ها و محدودیت زمانی و فرصت اندک برای به سرانجام رساندن کار، بی سابقه بودن کار و نبود منابع و اطلاعات کافی، کمبود متخصصان مجرب به ویژه در حوزه برنامه‌ریزی درسی و عدم دسترسی به نظریه‌های بومی، مشکل عدم فهم مشترک و در مواردی ناتمام رها کردن کار نیز از موانع و مشکلات طرح بوده است. چنانکه یکی از مصاحبه شونده‌گان می‌گوید: «تغییرات همیشه نصفه و نیمه رهاشده و دوباره بعد از مدتی گروه دیگری آمدند و دغدغه دیگری مورد توجه قرار گرفته». و بالاخره مشکلات بوروکراتیک نظام موجود و تغییرات قابل توجه سند در شورای عالی آموزش و پرورش که برنامه درسی ملی را به وضع موجود نزدیک می‌کرد، از دیگر موانع و آفتها برشمرده شده است.

• از نظر روند فعالیت مطالعاتی و طراحی و تدوین سند برنامه درسی ملی و احتمالاً الگوی به کار گرفته در تولید سند:

مصاحبه‌ها نشان دادند که برای تدوین سند، دبیرخانه ای دایرشد که فعالیتها از طریق آن پیگیری می‌شده است. کارگروههایی در قالب کمیته‌های تخصصی ۹ گانه شکل گرفته و شورای راهبری (به بیانی همان تیم مجری و اعضای ثابت کمیته تدوین) کار کمیته‌ها را دیکته می‌کرده است. روند کلی در تدوین برنامه درسی در کمیته تدوین و تولید و اکثر کمیته‌های تخصصی مبتنی بر کسب نظر اعضا، مطالعه منابع بالادستی و دیگر منابع به اقتضای کمیته، استخراج اصول کلی و سپس مورد بحث و مذاقه قراردادن پیش نویس فراهم شده، بررسی در جلسات کمیته اصلی و نهایتاً تنظیم بیانیه نهایی بوده است. در مواردی از نتایج نظرخواهیها و گزارشات رسیده از استانها و مصاحبه با بعضی متخصصان و برگزاری همایشها استفاده شده است. بعد از مدتی تغییر مسیرهای اتفاق افتاده در تدوین و نهایی ساختن سند، شرایطی را پدید آورده بود که کار را با دشواری خاصی مواجه می‌کرد. به نظر شماری از مصاحبه شونده‌گان کار روند درستی را طی نکرد و بخش هدف و الگوی هدف‌گذاری برنامه درسی ملی با بقیه برنامه ارتباطی منسجم نداشت. چنانکه یکی از مصاحبه‌شونده‌گان می‌گوید: «در بخشهایی تصمیمات زودتر از بیرون آمدن نتایج مطالعات اتخاذ می‌شد و به دلایل سیاسی شتابزدگی وجود داشت».

قبل از پرداختن به یافته‌های مصاحبه‌های انجام شده مربوط به الگوی در نظر گرفته شده در تدوین برنامه درسی ملی، خلاصه‌ای از بنیان نظری حوزه الگوهای برنامه ریزی درسی و مهندسی برنامه درسی از نگارنده (۱۳۹۴) آورده می‌شود که شناختی از تقسیم‌بندیهای اساسی الگوهای برنامه ریزی درسی به دست می‌دهد. براساس پژوهشی که نگارنده (۱۳۹۴) در حوزه برنامه درسی ملی انجام داده است، الگوهای برنامه‌ریزی درسی و مهندسی برنامه درسی را در طیفی گسترده و در قالب دو دسته اصلی می‌توان قرار داد: الف) الگوهای متکی به فرآیندی منطقی، علمی و فنی در برنامه‌ریزی درسی که الگوهای فناورانه نامیده می‌شوند و عمدتاً رویکردهای سنتی و کلاسیک حوزه برنامه‌ریزی درسی را تشکیل می‌دهند و ب) الگوهای غیرفناورانه که متکی به فرآیندی تدریجی و تحولی، غیرفنی، غیرتجویزی، طبیعت‌گرایانه، واقع‌گرایانه و مبتنی بر تفکر و تعمق سنجیده و منعطف در کار برنامه‌ریزی درسی هستند. مطالعه انجام شده نشان می‌دهد، تفاوتی اساسی در توجه به حوزه برنامه درسی، در این دو گروه وجود دارد. در حالی که طرفداران الگوهای فناورانه در برنامه‌ریزی درسی، بیش از همه بر موضوع مطلب درسی تأکید می‌کنند، طرفداران الگوهای غیرفناورانه در برنامه‌ریزی درسی بیش از همه بر یادگیرنده به عنوان ارگان‌یسی‌م‌ی زنده و پویا تأکید می‌کنند و به جنبه‌های انسانی در برنامه درسی توجه دارند. طرفداران رشد اجتماعی یا رشد شناختی نیز، در این طیف گسترده، ممکن است به گزینش و گرایش به سمت انتخاب و تلفیقی از رویکردهای برنامه‌ریزی درسی روی آورند. برای شناخت عمیق‌تر تفاوتها و ریزه‌کاریهای این دو گروه الگوهای برنامه‌ریزی درسی، به منابعی چون ارنشتاین و هانکینس^۱ (۲۰۰۴)، مک‌نیل^۲ (۲۰۰۶)، گلاتهورن^۳ و همکاران (۲۰۰۶)، موریسون^۴ (۱۹۹۳)، اولیوا (۲۰۰۵)، بولوتین و دیگران (۱۳۸۹)، سیلر و الکساندر و لوئیس (۱۳۷۸)، آیزنر^۵ (۱۹۹۴) و شوبرت^۶ (۱۹۸۶) می‌توان مراجعه کرد. جدول شماره ۱، خلاصه‌ای از مفروضات و مبنای نظری الگوهای برنامه‌ریزی درسی را نشان می‌دهد (سلسبیلی، ۲۰۸-۲۰۷: ۱۳۹۴).

1. Omstein & Hunkins
2. McNeil
3. Glatthorn
4. Morrison
5. Eisner
6. Schubert

جدول ۱: خلاصه‌ای از مفروضات و مبنای نظری الگوهای برنامه‌ریزی درسی

رویکرد	فرضهای عمده	نگاه به برنامه درسی	الگوهای عمده
الگوهای فناوریانه	در برنامه‌ریزی درسی قدمهای اساسی می‌تواند شناسایی و مدیریت شود.	مؤلفه‌های قابل شناسایی می‌تواند انتخاب شود و سازماندهی گردد.	الگوهای کلاسیک: بابت، چارترز، تدوین فعالیتهای برنامه درسی الگوی تایلر: مبتنی بر چهار اصل اساسی
	برنامه‌ریزی درسی از درجه بالایی از عینیت و منطقی بودن برخوردار است و حرکتی از پایین به بالاست.	برنامه درسی خلاصه‌ای از اجزا است.	الگوی منطقی ریشه‌ای (هیلدا تابا)
	برنامه‌ریزی درسی فرآیند خطی و منطقی از خط مشی‌سازی تا برنامه‌ریزی درسی عام و خاص - موضعی در مدرسه است.	برنامه درسی نقشی‌ای از فرصتهای یادگیری است.	الگوی سیلر، الکساندر و لوئیس
رویکردهای فنی علمی تجویزی	برنامه‌ریزی درسی متضمن نقاط تصمیم‌گیری کلیدی است، فرآیندی منطقی و مبتنی بر نیازسنجی است.	برنامه درسی، سازماندهی و ارائه محتواها و تجربیات است، تحقق نیازها و شکوفایی استعدادهاست.	الگوی تصمیم‌سازی هانکینس، الگوی اولیوا، الگوهای مبتنی بر نیازسنجی
	- برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر توجه به واقعیت‌های آینده است	برنامه درسی متوجه آینده‌سازی و آماده ساختن شهروند آینده است.	الگوی آینده نگرانه
	- برنامه‌ریزی مبتنی بر ایجاد صلاحیت است	برنامه درسی زمینه‌ساز کسب صلاحیت حرفه‌ای و شغلی است	الگوی حرفه‌ای یا تعلیمی
	- برنامه‌ریزی درسی بر مبنای آخرین نظریه‌های شناختی است.	برنامه درسی به تمایلهای شناختی طبیعی دانش‌آموزان و معلمان نزدیک می‌شود.	الگوی تفکر شناختی
	- برنامه‌ریزی درسی متضمن تعیین فعالیت کلیدی، تحلیل تکلیف است. متضمن حرکت از نقاط انتهایی به سمت نقطه شروع است.	برنامه درسی ارائه محتوا و تجربیات طرح‌ریزی شده است. برنامه درسی دانش‌آموزان را وارد تکالیف مجزا و معنادار می‌کند.	- رویکرد تحلیل تکلیف - الگوی طراحی به طریق عقب گرد
الگوهای غیرفناورانه	- برنامه‌ریزی درسی کاری ذهنی، شخصی، زیبایی شناسانه، تعمق‌گرایانه و تبادل نظر و مذاکره گونه است.	- برنامه درسی به عنوان تولید صفات و فرآیندهای انسانی است. - برنامه درسی به عنوان فعالیتهای کیفی نگاه می‌شود.	- رویکرد کل نگر، الگوی انسان‌گرایانه الگوی تعمق [فکورانه] (منعطف و سنجیده)
	برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مطالعه زبان، زندگی و فرهنگ دانش‌آموز است.	برنامه درسی به عنوان تولیدفکری و پرورش ایده‌های دانش‌آموزان است.	الگوی انسان‌گرایانه الگوی برنامه درسی دانش‌آموز بنیاد
رویکردهای غیرفنی، کل نگر	برنامه‌ریزی درسی «گفتگوی تخصصی» است.	برنامه درسی به عنوان محاوره و گفتگو میان دست‌اندرکاران و عناصر درگیر نگاه می‌شود.	الگوی تعمق [فکورانه]، رویکرد محاوره‌ای
	برنامه‌ریزی درسی فرآیندی پویاست که با عدم قطعیت فراوان همراه است.	برنامه درسی یک پدیده نوظهور است که با آن، انسانها تعامل دارند؛ آن یک نظام پویا و غیریقینی است	الگوی پسامردن [پسا اثبات‌گرا]

در مجموع بررسی پاسخها نشان می‌دهد که الگویی شناخته شده طبق اصول تخصصی در حوزه برنامه‌ریزی درسی، در تدوین کل سند برنامه درسی ملی مد نظر نبوده است. از نظر بعضی مصاحبه‌شوندگان الگویی بومی و تاحدودی شبیه به الگویی که در تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به کار گرفته شده مد نظر کمیته تدوین بوده است. عمدتاً روندی تا حدودی شناخته شده در قالب برگزاری جلسات کارشناسانه و کسب آرای مختلف، بررسی منابع موجود و بررسی نتایج مطالعات و پژوهشها، برای تولید بیانیتهای مربوط به برنامه درسی در کمیته‌های تخصصی مورد نظر بوده است. بعضی از کمیته‌ها چون کمیته تعیین محتوای یادگیری که غالباً اعضای آن از دفتر تالیف بوده اند از کار خود رضایت بیشتری دارند و فرآیندی منطقی و منسجم را طبق الگویی تا حدودی نزدیک به الگوهای فناورانه (خطی - تجویزی) در حوزه برنامه‌ریزی درسی در نظر گرفته اند و بیانیتهای حوزه‌های یادگیری را تهیه کرده اند. از نظر شماری از مصاحبه‌شوندگان الگوی هدف‌گذاری و شایستگیها به طور کلی نظر مسئول کمیته تدوین بوده است و چندان ارتباطی منسجم با بخشهای دیگر چون حوزه‌های یادگیری نداشته است. بعضی از مصاحبه‌شوندگان معتقدند درنظر بود طبق الگویی بومی کار تدوین برنامه انجام شود ولی درعمل روند کار پختگی لازم را نداشته است.

• از نظر نقایصی که در روند مطالعاتی بر سر راه برنامه‌ریزی دقیق و اصولی وجود داشته است:

از نظر بعضی از مصاحبه‌شوندگان زبان فنی و عملی مشترک و مورد توافق چندانی میان اعضای کمیته تدوین وجود نداشته است. تلفیق نتایج و بیانیتهای کمیته‌های گوناگون مشکل داشته و بعضی نافرجام بوده است. تا حدود زیادی آرمان گرایی بر گروه حاکم بوده، زیرا در زمینه این دیدگاهها تجربه عملی قابل توجهی وجود نداشته است. از نظر شماری از مصاحبه‌شوندگان یک پرش بزرگ آرمان گرایی (در قالب رویکرد فطرت گرایی توحیدی و هدف گذاری در قالب پنج عنصر تعقل، ایمان، اخلاق، علم و عمل) وجود داشته است که با تجربه برنامه درسی، فضای مدرسه و آموزشی و مدیریتی و کارشناسی موجود بسیار فاصله دارد. از نظر بعضی مصاحبه‌شوندگان مسئولان اصلی تدوین تصور می‌کرده اند که این آرمانها بلافاصله جنبه عملی به خود خواهند گرفت، در حالی که انسجام و ارتباط کافی میان این ایده‌آلها و دیگر اجزا و عناصر برنامه درسی وجود نداشته است. یکی از اعضای اصلی کمیته تدوین می‌گوید: «متوجه تدریجی و عمیق کار کردن و عملیاتی کردن برنامه نبودیم». از نظر شماری از مصاحبه‌شوندگان دیدگاهی تفکیکی

که تعلیم را از تربیت، برنامه درسی را از برنامه تربیتی و آموزش، یادگیری را از پرورش و تعقل و علم را از ایمان و اخلاق جدا می‌کرد بر کار تدوین سند سایه انداخته بود و به مرور ترکیب اعضای کمیته اصلی تدوین نیز تغییر کرد و در نتیجه کار تدوین نهایی دستخوش تغییر شد و تلفیقی متفاوت از مطالب صورت گرفت.

نقص دیگر کار، همزمانی انجام کار کمیته‌ها به ویژه کمیته کلیات و مبانی بود، یعنی کار این کمیته باید زودتر پایان می‌یافت تا کمیته‌های دیگر از نتایج یافته‌ها و بیانیه آن به نحو مطلوب استفاده می‌کردند که چنین نشد. الگو و روند انتخاب شده مشخصاً دارای نقایصی بود و تا حد زیادی فقدان الگوی مشخص مورد اجماع در تولید برنامه درسی ملی وجود داشت. از نظر بعضی از مصاحبه‌شوندگان اشکال بزرگ نداشتن پیشینه قبلی در تدوین برنامه درسی ملی بود. بعضی مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «از اواسط کار تا مراحل پایانی به علت محدودیت زمانی، کمیته مجری و تدوین و تولید از موضوعات و مطالب آماده شده سریع رد می‌شدند، بی آنکه نظر اعضا کاملاً تامین شود و کار از دست متخصصانی که ابتدای کار مورد نظربودند، خارج شد و سلیقه ای پیش رفت». یکی از موانع این بود که کمیته‌های تخصصی پیش بینی شده دارای اختیار کافی نبودند و کار در چارچوب اختیارات آنها پیش نمی‌رفت. از دیگر موانع مهم این بود که مسئولان کمیته‌ها و برنامه‌ریزی در تنگنای زمان بودند.

• از نظر توجه به آسیب شناسی وضع موجود برنامه‌های درسی و مورد توجه قرار گرفتن نتایج مطالعات قبلی:

مصاحبه‌های انجام شده و برگه‌های تکمیل شده نشان می‌دهند که از نتایج مطالعات و پژوهشهای انجام شده قبلی و نتایج شش مطالعه ای که به سفارش دبیرخانه تدوین سند انجام شد و قبلاً اسامی آنها مطرح گردید، تاحدودی برای آسیب شناسی وضع موجود و آنها در بعضی کمیته‌ها استفاده شده است. در کمیته تدوین و تولید و بخش عمده کمیته‌های تخصصی، آسیب‌شناسی‌ها از طریق گفتگوهای کارشناسی درون -کمیته ای و اتکا بر شناخت قبلی و اتفاق نظر در مورد آسیبها بوده است. چنانکه برای مسئول کمیته اجرایی و تدوین، آسیبها از قبل مشخص بوده است و از میان آسیبهای ناشی از نظام متمرکز، حافظه- محوری در برنامه درسی، عدم توجه به رویکرد تلفیقی در برنامه ریزی درسی و نقصهای موجود در روشهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را نام می‌برد. از نظر چهار تن از اعضای اصلی کمیته تدوین و مسئولان کمیته‌های تخصصی، طرح مطالعاتی و پژوهشی سازمان یافته و عمیقی برای آسیب‌شناسی و شناخت وضعیت موجود و

ضعفهای اساسی برنامه‌های درسی از سوی دبیرخانه، کمیته تدوین و تیم اجرایی سند، تدوین و استفاده نشده است و سند برنامه درسی ملی چندان پشتیبان پژوهشی و تجربی (آزمایشی) در زمینه آسیب شناسی برنامه‌های درسی ندارد. چنانکه یکی از مصاحبه شوندگان می‌گوید: «نه پژوهشی انجام شد و نه کاربرستی در اختیار قرار گرفت، آسیب شناسی در قالب مباحث درون- جلسه ای مطرح می‌شد، نه انجام مطالعه آسیب شناسی به مفهوم واقع». توجه به مطالعات آسیب شناسی در کمیته‌های گوناگون تدوین سند، یکسان و منسجم نبوده است. در معدودی از کمیته‌های تخصصی از جمله زیر مجموعه‌های کمیته محتوا، بررسی و آسیب شناسیهای محتوایی برنامه و کتابهای درسی صورت گرفته است و از نتایج نظرخواهیها و مطالعات استانها و طرحهای مطالعاتی قبلی برنامه‌های درسی دوره‌های مختلف، در تدوین بیانیتهای حوزه یادگیری استفاده شده است.

• از نظر انجام نیازسنجی در جامعه مرتبط و استفاده از نتایج نیازسنجی‌های قبلی:

از نظر قریب به اتفاق مصاحبه شوندگان، پژوهش و مطالعات تعریف شده، منسجم و منصفانه‌ای در حوزه نیاز سنجی در جامعه مرتبط، قبل یا همزمان و در طول سالهای تدوین سند برنامه درسی، از سوی کمیته تدوین و تولید یا دیگر کمیته‌های تخصصی صورت نگرفته است، بلکه از نتایج مطالعات قبلی و از جمله نتایج مطالعه فتحی واجارگاه که مطالعه ای توصیفی و فراتحلیل بوده به صورت ضمنی استفاده شده است. در مورد نیازسنجی نیز مثل آسیب شناسی از دو طریق: ۱. دریافت نظر بعضی خبرگان و صاحب نظران عضو کمیته‌ها که نیازها را خوب می‌شناخته اند و ۲. دریافت نظرات استانها از طریق پرسشنامه عمل شده است. در مورد ضعفهای مربوط به نیازسنجی برای تدوین برنامه درسی ملی یکی از مصاحبه شوندگان اصلی می‌گوید: «نظرخواهیهای صورت گرفته از استانها به درستی هدایت نشد و ما به یافته‌هایی متقن برای اخذ تصمیمات دست نیافتیم و نیاز داریم نیازسنجی دقیق و منصفانه ای صورت گیرد. همچنین چندان به نیازهای جامعه، یادگیرنده و نیازهای واقعی آموزشی توجهی نشد.» و درجایی دیگر از مصاحبه می‌گوید: «نیازسنجی به درستی صورت نگرفته است و اطلاعات محکمی برای پشتیبانی از تصمیمات نداشتیم که بگذاریم روی میز شورای عالی». از نظر بعضی مصاحبه شوندگان نکته مهم آن است که این نوع دریافت نظرات ما را به نتایج دقیق، منصفانه و بیطرفانه ای که حاوی نیازهای واقعی جامعه آموزشی و یادگیرندگان باشد هدایت نمی‌کند و یافته های محکمی از نیازهای جامعه مرتبط نیستند.

از نظر بعضی مصاحبه شونده‌گان با اتخاذ تدابیر مناسب و داشتن زمان و فرصت کافی و بهره‌گیری از افراد مجرب برای چنین مطالعاتی در حوزه نیازهای جامعه مرتبط و ذینفع، به تفکیک و با تاکید بر نیازهای واقعی یادگیری دانش آموز، نیازهای جامعه آینده، نیازهای سواد آموزشی، ارتباطی، اجتماعی و فرهنگی، و نیازهای مهارتی و حرفه‌ای، برای تدوین چنین مجموعه‌ای به عنوان پشتوانه سند برنامه درسی ملی، امکان کسب اطلاعات دقیق و کافی می‌توانست خیلی بهتر فراهم شود. از نظر بعضی از مصاحبه شونده‌گان پژوهشهای لازم نیازسنجی، کاربست و استفاده از مطالعات تطبیقی و بین‌المللی می‌توانست صورت گیرد. همچنین باید از پژوهش موسی پور در اعتبار سنجی (۱۳۹۰) بهتر بهره‌برداری می‌شد که چنین نشد.

• از نظر برداشت از بنیان نظری و جایگاه رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی و رسیدن به حیات طیبیه:

در نظر اکثر مصاحبه شونده‌گان چنین برداشتی ناشی از اعتقادات دینی و برگرفته از مکتب اسلام و حکمای بزرگ شیعه (چون ملاصدرا، امام خمینی و علامه طباطبایی) است که مبتنی بر پرورش دادن و فراهم کردن زمینه رشد ابعاد فطری انسانی از طریق تعلیم و تربیت است. تبیین این رویکرد ناشی از کار کمیته کلیات و مبانی بوده است و از نظر شماری از مصاحبه شونده‌گان برداشتهایی متفاوت از آن در کمیته‌های گوناگون بوده است و خیلی آسان فهم نمی‌شده است. قابل توجه است که کار روی این رویکرد در کمیته کلیات همزمان با کار دیگر کمیته‌ها بوده است و کمیته‌های تخصصی چندان وارد مباحثی چون تأثیرات رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی نمی‌شدند و کار خود را با دیدگاه و برداشتی که داشتند، پیگیری می‌کردند. در مورد برداشت از این رویکرد، تفاوت در کمیته‌ها و دیدگاههای اعضا بر ابعادی چون الهام گرفتن انسان از خدا و حضور خداوند در زندگی، تربیت علمی برای حقیقت‌جویی، زمینه‌سازی برای درک و اصلاح موقعیت، پرورش زیبایی‌شناسی، فکور و خلاق بودن و نظایر آن از سوی مصاحبه شونده‌گان مطرح شده است. یکی از مصاحبه شونده‌گان اصلی می‌گوید: «رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی یک رویکرد تدوین شده نیست بلکه یک عبارت است که انعکاسی از دغدغه‌های دوستان و بانیان کار است و نتوانسته تعیین تکلیف کند و نتوانسته اولاً خودش را تبیین کند، درثانی تبیین و تکلیف برای عناصر برنامه درسی بدهد به گونه‌ای که یکپارچگی در اصل سند تولید شده ایجاد کند. این خلأ به وضوح در متن سند قابل مشاهده است.»

• از نظر توجه به جایگاه و تاثیر رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی در تدوین و تولید سند برنامه درسی ملی:

از نظر اکثر مصاحبه‌شوندگان، اگرچه این رویکرد در جای جای سند برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین ذکر شده اما کاربرد آن چندان به پختگی نرسیده است و صرف انتخاب یک واژه به عنوان رویکرد نمی‌تواند تضمین‌کننده اثرگذاری مناسب و مورد انتظار آن در تدوین سایر بخشهای برنامه درسی باشد. پنج تن از مصاحبه‌شوندگان به نوعی می‌گویند: بحث رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی برای برنامه‌ریزان و کارشناسان و حتی اکثر تدوین‌کنندگان سند، مبهم بوده است و فاصله زیادی است تا این ایده تبدیل به یک رویکرد برنامه درسی به مفهوم واقع شود. تاثیر این رویکرد در راهکارها و بیانیه‌های سند، عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی ملی و از جمله حوزه‌ها و فعالیتهای یادگیری، روش آموزش و فرآیند یاددهی-یادگیری، ارزشیابی و تنظیم فضای یادگیری، چندان محسوس نبوده و مفهومی نشده است. لازم بوده که سؤالات اساسی مربوط به دیدگاه برنامه درسی از جمله نقش یادگیرنده، نقش معلم، نقش محیط و سایر عوامل دخیل در یادگیری و آموزش براساس این رویکرد پاسخ داده می‌شد. چنانکه یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گوید: اگرچه به عنوان یک رویکرد در سند مورد تاکید قرار گرفته و روی آن تمرکز شده است، اما تاثیر آن در راهکارها و بیانیه‌های سند محسوس و ملموس نیست و به نظرم فقط طرح موضوع در حد آرمانی شده است و نه بیشتر. در مقابل، دو نفر از مصاحبه‌شوندگان از جمله در کمیته تخصصی محتوای یادگیری معتقدند که این رویکرد در الگوی هدف‌گذاری و توجه به عنصری چون تفکر و تعقل به عنوان عنصر محوری و در تنظیم محتوای بعضی کتابهای درسی مورد توجه قرار گرفته است.

• نظر نسبت به مطالعات و فعالیتهایی که باید در روند کار انجام می‌شد اما صورت نگرفته است:

بعضی از مهمترین مطالعات و فعالیتهایی که باید انجام می‌شد و در واقع عدم توجه به آنها نقصهایی بر کار انجام شده در تدوین سند برنامه درسی ملی برشمرده شده به شرح زیر است. این موارد با اندکی اصلاح در بیان، نزدیک به عبارتهایی هستند که مصاحبه‌شوندگان ابراز کرده‌اند. - "مناسب بود سند برنامه درسی ملی موضع خود را در مورد یادگیری و ملحقات آن دقیق و مفهومی مشخص می‌کرد."

- "ابتدا سند تحول بنیادین می‌باید نهایی می‌شد و سپس برنامه درسی ملی تدوین می‌شد. کمیته‌ها به صورت مقتضی و در یک توالی منطقی کار خود را انجام می‌دادند تا خروجی یک کمیته

مبنای کار و پردازش کمیته دیگر باشد. ارتباط میان اهداف دوره‌های تحصیلی و حوزه‌های یادگیری می‌باید تعریف و تبیین می‌شد.

- "به علت گسترده بودن آموزش و پرورش باید بدنه آن تا پایین ترین سطوح و مدرسه بیشتر از این درگیر می‌شد. باید مطالعات و نیازسنجی‌های میدانی قوی‌تری به عمل می‌آمد و به نظرخواهیهای استانی بسنده نمی‌شد."

- "امکانات و سرمایه‌گذاری بیشتری باید اختصاص می‌یافت و مطالعات تطبیقی و بررسیهای میان- کشوری قوی‌تری انجام می‌شد؛ اینکه تشریفاتی چند مدرسه را ببینند و یک کارگاه چند روزه مشترک بگذارند، مناسب این طرح نبود. مراکز پژوهشی و دانشگاهی باید بیشتر مشارکت می‌کردند نه اینکه به حداقل اکتفا شود."

- "درباره مکانیزمها و سازوکارهای اجرایی و ازجمله زمان تعلیم و تربیت، بسط عدالت در برخورداری از فرصتهای تعلیم و تربیت با توجه به نیازها و شرایط اقلیمی متفاوت، تمرکززدایی و اختیار استانها و مدارس در حوزه برنامه درسی، بررسیهای دقیق‌تری می‌باید صورت می‌گرفت."

- "باید کار بیشتر و قوی‌تری در زمینه ۱. جدول دروس و ساعات آموزش، ۲. ماموریت و تعریف و وجه ممیزه دوره‌های تحصیلی از یکدیگر، ۳. اهداف دوره‌های تحصیلی بر مبنای ساحتها، ۴. اهداف حوزه‌های تربیت و یادگیری در سطح دوره‌ها انجام می‌شد که به بعد موکول شد."

نتیجه‌گیری

کاوشگری مجدد و تحلیل و تفسیر نتایج مصاحبه‌های صورت گرفته نشان می‌دهد: الف) در تدوین سند برنامه درسی ملی، چندان مشارکت و گفت‌وگو ملی حرفه‌ای در جامعه تخصصی برای دستیابی به توافقی در مورد اهداف و برداشتهای برنامه درسی ملی یا تواناییهای اساسی یادگیری وجود نداشته است. همچنین نداشتن زبان فنی و عملی مشترک و مورد توافق میان اعضای کمیته تدوین از نقایص کار است. تلفیق نتایج بررسیهای انجام شده و بیانیه‌های تهیه شده کمیته‌های گوناگون تدوین سند مشکل داشته و بعضی نافرجام و تا حدود زیادی آرمان گرایانه و ایده آلیستی بوده است؛ ب) دقت و توجه کافی برای انجام دادن پژوهشهای آسیب شناسانه و نیازسنجی مناسب صورت نگرفته و نوعی شتابزدگی در بهره‌گیری از چند مطالعه محدود قبلی وجود داشته است؛ پ) تا حدود زیادی روند کار تدوین سند طبق اصول و نقشه درست و مورد توافق صورت نگرفته و بخش هدف و الگوی هدف‌گذاری برنامه درسی ملی با بقیه برنامه ارتباط منسجمی نداشته است. از نظر بعضی مصاحبه شوندگان، مسئولان اصلی تدوین سند فکر می‌کرده اند که این آرمانها و

اهداف بلافاصله جنبه عملی به خود خواهند گرفت، و این برداشت اشتباه را در انبوه شایستگیهای پایه که به صورت آرمانی در سند برنامه درسی ملی برشمرده شده می‌توان دید. در حالی که آن انسجام و ارتباط بین این ایده آله و بقیه اجزا و عناصر برنامه درسی چندان وجود نداشته است؛ (ت) دیدگاهی تفکیکی به طور ضمنی در همه مراحل تدوین سند وجود داشته که از دو زاویه دید نسبت به تعلیم و تربیت و برنامه درسی و آموزش نشأت می‌گرفته است،^۱. نگاهی متأثر از حکمای شناخته شده اسلامی - ایرانی با پابندی قوی ایدئولوژیک دینی شیعی از تعلیم و تربیت، که برنامه درسی را از برنامه تربیتی و آموزش، یادگیری را از پرورش و تعقل و علم را از ایمان و اخلاق جدا می‌کرده و این دیدگاه حاکم در این سند است و ۲. دیدگاه و طرز تلقی دیگری نیز به چشم می‌خورد که تأثیرش در سند ملی نیز کم رنگتر و متأثر از دیدگاههای نوین در حوزه تعلیم و تربیت و برنامه درسی است و در بخشهایی از سند مانند اصول ناظر و رویکرد، محتوای یادگیری و راهبردهای آموزش وارد شده و حالتی التقاطی به وجود آورده است.

مصاحبه ها نشان می‌دهند که یک پرش بزرگ و تاحدود زیادی آرمانی مبتنی بر فطرت گرایی توحیدی، ملاک تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی قرار گرفته که آن پختگی لازم با توجه به بنیان نظری حوزه برنامه درسی و برای قرار گرفتن به عنوان یک رویکرد را نداشته است. ارتباط و تأثیر این رویکرد در راهکارها و بیانیه‌های سند، عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی ملی مانند حوزه‌ها و فعالیت‌های یادگیری، روش آموزش و فرآیند یاددهی - یادگیری، ارزشیابی و تنظیم فضای یادگیری، چندان محسوس نبوده و مفهومی نشده است و صرف انتخاب یک واژه به عنوان رویکرد نمی‌توانسته تضمین کننده اثرگذاری مناسب و مورد انتظار آن در تدوین سایر بخشهای برنامه درسی باشد. مصاحبه‌ها در عین حال نشان داد برداشتهایی متفاوت از آن در کمیته‌های گوناگون مد نظر بوده و به سهولت درک نمی‌شده است و با تجربه برنامه درسی، فضای مدرسه ای و شرایط آموزشی و مدیریتی موجود فاصله قابل توجهی دارد.

پیشنهادهای

- تعیین اهداف و محتوای برنامه درسی باید غیر سوگیرانه و برخاسته از نیازسنجی‌ها، آسیب شناسی‌ها و بررسیهای ژرف و منصفانه نظری و میدانی برنامه درسی و حوزه‌های یادگیری باشد.
- تدوین برنامه درسی ملی متضمن پیمودن روندی اصولی و طبق اصول تخصصی در حوزه برنامه ریزی درسی است، تدوین سند برنامه درسی ملی باید بر اساس الگوی شناخته شده

و قابل دفاعی باشد که آن، نیازمند فعالیتهای مطالعاتی و تجربی قبلی مانند آسیب‌شناسی‌های منصفانه و نیازسنجی‌های منسجم و عمیق و به دور از نظرخواهیهای سطحی است.

- در زمینه آسیبهای اجتماعی و فرهنگی باید مطالعات منسجمی صورت گیرد و بیش از حد بر دین-محوری و تقویت هویت اسلامی تاکید نشود بلکه به مسائل خرده فرهنگها نیز در قالب سند برنامه درسی ملی توجه شود.
- رویکرد و جهت‌گیری محوری سند برنامه درسی ملی نباید توأم با عبارت پردازیهای مبهم و برداشتهای جانبدارانه در حوزه مذهب باشد که در عین حال ملغمه‌ای از جهت‌گیریهای گوناگون در حوزه تعلیم و تربیت و برنامه درسی را نیز با خود همراه کرده است.
- در تدوین سند برنامه درسی ملی، به دلیل شرایط سیاسی نباید شتابزدگی وجود داشته باشد.
- از اهداف اساسی برنامه درسی ملی کاهش نابرابریها در سطح کشور، ارتقای تواناییهای اساسی یادگیری و تقویت هویت ملی است و نه اهدافی بسیار آرمانی. چنانچه مشایخ نیز در ترجمه کتاب پداگوژی علم و هنر یادگیری اثر گوتیه و تاردیف (۴۶۷ : ۱۳۹۲) در ترسیم پداگوژی و برنامه درسی آینده نقل می‌کند: «برنامه درسی نمی‌تواند آیین نظم آسمانی ماوراء الطبیعه باشد.
- با توجه به نتایج این مطالعه و دیگر مطالعات انجام شده، بازنگری برنامه درسی ملی به عنوان یک سند مهم در نظام آموزش و پرورش ایران، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است و نیازمند مطالعات جامع و دقیق و منصفانه، فارغ از تعصب و شتابزدگی و شعارزدگی است.

منابع

- آقازاده، محرم و سنه، افسانه. (۱۳۹۲). تربیت بدنی در برنامه درسی ملی. رشد آموزش تربیت بدنی، ۱۳ (۳)، ۱۴-۱۹.
- ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۱). پژوهش کیفی از نظریه تا عمل. تهران: نشر علم.
- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس و توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). رویکردها و روشهای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، (سند مشهود مقدس). تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- _____ (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، مصوبه آذرماه ۱۳۹۰. تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- _____ (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، مصوبه اسفند ۱۳۹۱. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی ملی. (۱۳۸۷). ویژه نامه برنامه درسی ملی، شماره ۲۰۱. تهران: انتشارات مدرسه.
- _____ (۱۳۸۹). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (طرح جامع تحول بنیادین برنامه‌های درسی و تربیتی). نگاشت چهارم. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، بهمن ماه ۱۳۸۹.
- _____ (۱۳۹۰). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (طرح جامع تحول بنیادین برنامه‌های درسی و تربیتی). نگاشت پنجم. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، بهمن ماه ۱۳۹۰.
- ژوزف بولوتین، پاملا و دیگران. (۱۳۸۹). فرهنگ‌های برنامه درسی (نظریه‌ها)، (ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران). تهران: انتشارات سمت.
- سلسبیلی، نادر. (۱۳۹۳). برداشت‌های مختلف در تدوین برنامه درسی ملی: تأملی در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه علمی- پژوهشی تعلیم و تربیت، ۳۰ (۲)، ۶۳-۹۲.
- _____ (۱۳۹۴). بررسی و تحلیل برنامه درسی ملی تدوین شده جمهوری اسلامی ایران بر اساس دانش نظری حوزه برنامه درسی، تجارب نظامهای آموزشی و زیرنظام برنامه درسی در اسناد مربوط به تحول بنیادین آموزش و پرورش. گزارش طرح پژوهشی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- سیلر، گالن جی؛ الکساندر، ویلیام ام. و لوئیس، آرتور جی. (۱۳۷۸). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، (ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد). چاپ پنجم. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی (شرکت به نشر) و سازمان سمت.
- شورت، ادموند. (۱۳۸۷). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، (ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران). تهران: انتشارات سمت با همکاری انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۸۶). روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (جلد دوم)، (ترجمه احمد رضا نصر و همکاران). چاپ دوم. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی و سمت.
- گوئیته، کلرمون و تاردیف، موریس. (۱۳۹۲). یادگویی علم و هنر یاددهی-یادگیری از دوران باستان تا به امروز (نظریه و کاربرد)، (ترجمه فریده مشایخ). تهران: انتشارات سمت.
- موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۰). اعتبارسنجی [نظری] برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. گزارش طرح پژوهشی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

- Eisner, E.W. (1994). *The educational imagination on the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F.A. Whitehead, B. M., & Boschee, B.F. (2006). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Lumby, C. (2001). *Gotcha: Life in a tabloid world*. St. Leonards, NSW: Allen and Unwin.
- McNeil, J. D. (2006). *Contemporary Curriculum: In thought and action*. Boston, MA: John Wiley & Sons, Inc.
- Morrison, G. S. (1993). *Contemporary curriculum, K-8*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations, principles, and issues* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm and possibility*. New York: Mcmillan.