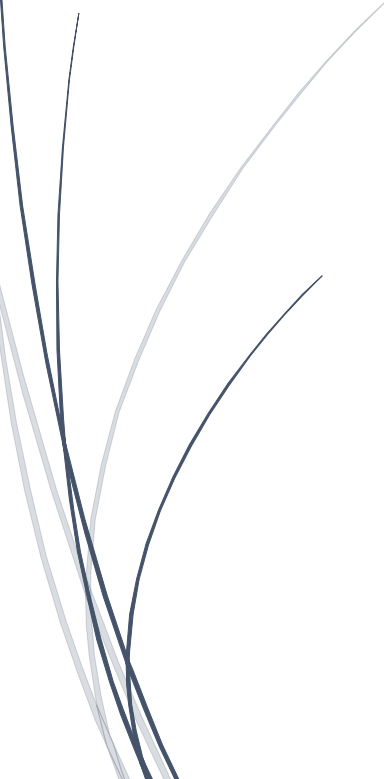







پژوهش فلسفی-تحلیل مفهومی و ارزیابی ساختار مفهوم
(مورد برنامه درسی ملی)



مؤلف: مرجان میرشمیری

سرشناسه	: میرشمشیری، مرجان، ۱۳۵۲-
عنوان و نام پدیدآور	: پژوهش فلسفی - تحلیل مفهومی و ارزیابی ساختار مفهوم (مورد برنامه درسی ملی)/مؤلف مرجان میرشمشیری.
مشخصات نشر	: تهران: نارون دانش، ۱۳۹۸.
مشخصات ظاهری	: ۱۰۰ص.
شابک	: 978-622-6632-58-4
وضعیت فهرست نویسی	: فیبا
یادداشت	: کتابنامه: ص. ۱۰۲.
موضوع	: برنامه‌های درسی -- ایران
موضوع	: Education -- Curricula -- Iran
رده بندی کنگره	: LB۱۵/۲۸۰۶
رده بندی دیویی	: ۳۷۵/۰۰۱
شماره کتابشناسی ملی	: ۵۷۵۱۰۹۴

<p>آدرس: میدان انقلاب اسلامی، خیابان کارگر شمالی، خیابان نصرت شرقی، پلاک هفتاد و دو، واحد یک شماره تماس: ۰۹۲۲۴۰۱۳۷۰۴ و ۰۲۱۶۶۹۳۲۲۴۵ آدرس الکترونیکی: narvanpub@gmail.com آدرس سایت: www.narvanpub.com</p>	
--	---

عنوان کتاب: پژوهش فلسفی-تحلیل مفهومی و ارزیابی ساختار مفهوم
مؤلف: مرجان میرشمشیری
صفحه‌آرا: اکرم ملک نژاد
طراح جلد: الویرا صیامی
ناشر: انتشارات نارون
شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه
نوبت چاپ: اول - ۱۳۹۸
قیمت: ۱۲۰۰۰ تومان
ISBN: 978-622-6632-58-4

فهرست مطالب

۷	فصل اول: برنامه‌ی درسی
۱۴	سطوح ملی تا محلی برنامه ریزی درسی
۱۷	ویژگی‌های یک سند برنامه درسی ملی
۱۹	فصل دوم: برنامه درسی پوچ
۲۱	آنچه می‌رود و آنچه می‌ماند
۲۴	مفهوم تعادل و برنامه درسی پوچ
۲۵	فصل سوم: پژوهش فلسفی - تحلیل مفهومی و ارزیابی ساختار مفهوم
۲۷	پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی و ارزیابی ساختار مفهوم
۳۵	فصل چهارم: عناصر، عرصه‌ها و شایستگی‌های پایه
۳۷	مؤلفه‌های سند برنامه‌ی درسی ملی
۳۸	شایستگی‌های پایه‌ی سند برنامه‌ی درسی ملی
۴۷	فصل پنجم: حوزه‌های تربیت و یادگیری و برنامه درسی پوچ
۴۹	حوزه‌های تربیت و یادگیری
۵۱	۱- حوزه تربیت و یادگیری حکمت و معارف اسلامی
۵۴	۲- حوزه‌ی تربیت و یادگیری قرآن و عربی
۵۶	۳- حوزه تربیت و یادگیری زبان و ادبیات فارسی
۵۹	۴- حوزه‌ی تربیت و یادگیری فرهنگ و هنر
۶۲	۵- حوزه‌ی تربیت و یادگیری سلامت و تربیت بدنی
۶۵	۶- حوزه‌ی تربیت و یادگیری کار و فن آوری
۶۸	۷) حوزه تربیت و یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی
۷۱	۸- حوزه‌ی تربیت و یادگیری ریاضیات
۷۴	۹- حوزه‌ی تربیت و یادگیری علوم تجربی
۷۷	۱۰- حوزه تربیت و یادگیری زبانهای خارجی
۷۹	۱۱- حوزه تربیت و یادگیری آداب و مهارت‌های زندگی و بنیان خانواده
۸۲	درصد برنامه درسی پوچ در حوزه‌های تربیت و یادگیری
۸۵	فصل ششم: جامعیت، توازن و انسجام در برنامه درسی ملی
۸۷	سند برنامه درسی ملی ایمان ندارد
۹۵	عدم جامعیت، توازن و انسجام در برنامه درسی ملی
۹۷	فهرست منابع

فصل اول

برنامه‌ی درسی

آنچه که دانش آموزان در مدرسه می‌آموزند، برنامه‌ی درسی نامیده می‌شود. برنامه ریزان آموزشی طی سه دهه‌ی گذشته توجه خاصی به این پرسش داشته‌اند که چه چیز باید در مدارس تدریس شود. به ویژه در جست و جوی پاسخ‌های مناسبی برای پرسش‌هایی از این قبیل بوده‌اند: چه مباحث و موضوع‌هایی در دروس مختلف باید تدریس شود؟ برنامه‌ی درسی، برنامه‌ی تفصیلی کلیه‌ی فعالیتهای آموزشی، پیشنهادهای در مورد راهبردهای یادگیری و شرایط اجرای برنامه و غیره می‌باشد (مشایخ، ۱۳۹۳). سیلور و الکساندر و لويس^۱ (۱۳۹۱) برنامه‌ی درسی را به عنوان طرحی جهت آماده کردن مجموعه‌ای از فرصتهای یادگیری برای افراد تحت تعلیم تعریف کرده‌اند. این نویسندگان معتقدند هنگامی که به جز کتاب درسی، مواد تدریس - یادگیری دیگری موجود نباشد و معلمان آمادگی اندکی برای انجام وظیفه داشته باشند، نیز هنگامی که سایر رسانه‌ها در مورد علائق فراگیران رقابتی با کتاب درسی نداشته باشند، برنامه‌ی درسی به کتاب درسی تقلیل می‌یابد.

در کشور ایران " سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی " متصدی برنامه ریزی درسی و تدوین برنامه‌های درسی است. این سازمان یکی از سازمان‌های وابسته به وزارت آموزش و پرورش است که کوشش می‌کند با ارائه‌ی برنامه‌های درسی و آموزشی کیفی مبتنی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، متناسب با تحولات علمی، پژوهشی و فناوری با حفظ ارزش‌های فرهنگی و اسلامی، ضمن ایجاد تعامل سازنده با سازمان‌های مشابه در سطوح ملی، منطقه‌ای و جهانی زمینه‌های لازم را برای تربیت دانش آموزانی دانا، توانا، دیندار و آماده برای زندگی باعزت فراهم سازد (سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی در یک نگاه).

1 Saylor, Alexander and Lewis

۱۰/ پژوهش فلسفی-تحلیل مفهومی و ارزیابی ساختار مفهوم

- اما یک برنامه‌ی درسی باید دارای چه ویژگی‌هایی باشد؟ سیلور و الکساندر و لويس (۱۳۹۱)
- ۱۷ ملاک را به عنوان نشانه‌های یک برنامه‌ی درسی مطلوب برشمرده‌اند. این ملاکها عبارتند از:
- (۱) آیا اطلاعات لازم در رابطه با فراگیران، عوامل اجتماعی و فرهنگی، جامعه، طبیعت، دانش و فرایند یادگیری برای گروه‌های طرح ریزی برنامه‌ی درسی موجود است؟
- (۲) آیا هدف‌های کلی مرکز تربیتی با صراحت بیان شده و برای افراد زیربسط قابل فهم می‌باشد؟ آیا ارزشها و فرضیاتی که هدفها بر آن مبتنی شده است، شناخته شده؟ آیا هدف‌های کلی به حد کافی جامع، متعادل و واقعی هستند؟ آیا برای اصلاح، حذف و اضافه‌ی هدف‌های کلی تدارک لازم انجام شده است؟
- (۳) آیا طرح برنامه‌ی درسی، بخشی از یک طرح جامع تربیتی است که کل جامعه را در بر می‌گیرد؟
- (۴) آیا فرصتهای یادگیری در ارتباط با سطح فراگیرانی که در مرکز تربیتی هستند، پیشرفت از یک یادگیری وابسته و به وسیله‌ی دیگران هدایت شده را به سوی یادگیری مستقل و خودرهبر پیش بینی می‌کند؟
- (۵) آیا فراگیران و معلمان به طور متقابل طرح‌های اختصاصی را در طرح کل برنامه‌ی درسی که در آنها اثر خواهد داشت، درک می‌کنند؟ آیا فراگیران به نسبت بلوغ ذهنی‌شان در ساختن طرح‌ها مشارکت دارند؟ آیا آنها به طور کلی از آنچه از آنان انتظار می‌رود و چرایی آن ادراک کافی داشته و با آن موافقت؟
- (۶) آیا مجموعه‌های اهداف کلی مهم و مرتبط با یکدیگر با فرصتهای یادگیری در هر مجموعه یا حیطه‌ی انتخاب شده برای تحصیل این هدفها به نحو صحیحی گروه‌بندی شده‌اند؟ آیا مجموعه‌های فرصتهای یادگیری در ارتباطشان با هدفها و فواصل و فصل مشترکهای شناخته شده و قابل جبرانشان مورد بررسی قرار گرفته‌اند؟ آیا فرصتهای یادگیری بهترین انتخابهای ممکن برای حصول هدف‌های این گروه از فراگیران و در این زمان می‌باشد؟
- (۷) آیا برنامه‌ی درسی اشتغال یادگیری متناسبی را در هر چهار حیطه‌ی رشد شخصی، شایستگی اجتماعی، مهارت‌های یادگیری تداومی و تخصص فراهم می‌آورد؟

فصل اول: برنامه‌ی درسی / ۱۱

۸) آیا در درون هر حیطه یا در مجموعه‌ی هدفهای کلی و فرصتهای یادگیری مرتبط با آنها، الگو یا الگوهایی که نشان دهنده‌ی توجه هشیارانه به الگوپردازی برنامه‌ی درسی باشد، وجود دارد؟ آیا همه‌ی انواع تجربیات یادگیری مناسب و قابل اجرا مورد استفاده قرار گرفته است؟

۹) آیا طرح دقیقاً به تناسب مرکز تربیتی مورد نظر ساخته و پرداخته شده است؟ آیا هیچ طرحی که خارج از مدرسه تهیه شده و با جمعیت و امکانات مرکز تربیتی انطباق داده شده باشد، وجود دارد؟ آیا فرصتهای طرح ریزی شده کاملاً با نیازهای تربیتی این جمعیت و جامعه ارتباط دارد؟ آیا تدارکات لازم برای تفاوت‌های فردی فراگیران پیش بینی شده است؟

۱۰) آیا خواسته‌های نیروهای بیرونی از طریق فرایندی که آنها را تعادلی قابل قبول می‌بخشد، تمیز داده شده است؟

۱۱) آیا کل برنامه‌ی درسی جامع است؟ آیا کل برنامه‌ی درسی آموزش و ارزشیابی را پیش بینی کرده و شامل هدفهای کلی و الگوی فرصتهای یادگیری می‌باشد؟

۱۲) آیا گروه مسئول طرح ریزی، نمایانگر همه‌ی افراد ذینفع از جمله فراگیران، والدین، قاطبه‌ی مردم جامعه و متخصصان می‌باشد؟

۱۳) آیا طرح، تدارک لازم را در زمینه‌ی بازخورد از فراگیران و سایر گروه‌های ذینفع فراهم آورده و همچنین در صورت ضرورت وسائل اصلاح و تغییر برنامه را پیش بینی کرده است؟

۱۴) آیا طرح برنامه‌ی درسی و هر یک از اجزای آن می‌تواند برای فراگیران، والدین و سایر افراد معمولی چنان به وضوح تشریح گردد که برای آنها قابل قبول باشد؟

۱۵) آیا برای شناسایی مسائل به وجود آمده در فرایند طرح ریزی و جمع آوری مشکلاتی که توسط دیگران مورد شناسایی قرار گرفته است، برخی شوراهای نمایندگی یا واحد ارزشیابی یا سایر افراد و گروه‌های مسئول وجود دارد؟ آیا یک کانال واضح ارتباطی بین مسائل موجود و آنها می‌تواند آن مسائل را حل کنند و طرحی برای گزارش مجدد حل مشکلات به افرادی که آنها را شناسایی کرده بودند، وجود دارد؟

۱۲/ پژوهش فلسفی-تحلیل مفهومی و ارزیابی ساختار مفهوم

۱۶) آیا طرح استفاده‌ی کامل از منابع مرکز تربیتی، جامعه و رسانه را پیش بینی کرده است؟ آیا طرح به این موضوع که فراگیران تجربیات تربیتی از سایر موقعیتها نیز دریافت خواهند داشت، آگاهی دارد؟

۱۷) آیا انعطاف پذیری طرح از طریق تدارکات کافی برای فرصتهای یادگیری جانشینی، سبک‌های آموزشی و به طور کلی انتخابهای فراگیران و معلم مورد توجه قرار رگفته است؟ هر برنامه‌ی درسی یا فرایند برنامه ریزی درسی می‌تواند از منظر یک یا چندین ملاک از ملاکهای فوق مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد. برنامه‌ی درسی حاصل فرایند برنامه ریزی درسی است. و اگر^۱ انجام سه فعالیت مجزا و منظم را برنامه ریزی درسی نامیده است:

الف) خط مشی سازی برنامه درسی^۲: خط مشی سازی برنامه‌ی درسی تشکیل دهنده‌ی قواعد اصلی، محدودیت‌ها، معیارها و موارد مشابهی است که برنامه‌های درسی مؤسسات تربیتی را در درون یک قلمرو قدرت، محدود و مشخص می‌سازد. این خط مشی سازی در مدارس عمومی یک مسئولیت اداری برای تشکیلاتی است که از جانب اداره کنندگان آموزش و پرورش مسئولیت یافته‌اند.

ب) برنامه ریزی به صورت عام^۳: برنامه ریزی عام، عبارتست از الگوپردازی و تولید طرح‌ها و مواد برنامه‌ی درسی مناسب برای استفاده‌ی کلی در مدارس یا در انواع معینی از مدارس و سایر تشکیلات تربیتی. این طرح‌ها و مواد آموزشی در خارج از یک موضع خاص تهیه می‌شوند و می‌توانند افقهای برنامه ریزان خاص - موضعی را با تدارک اندیشه‌ها و مواد درسی گسترش دهند.

ج) برنامه ریزی به صورت خاص - موضعی^۴: برنامه ریزی درسی خاص - موضعی به فعالیتهایی اطلاق می‌گردد که برای تغییر برنامه‌ی درسی در یک موسسه‌ی تربیتی انجام می‌شود (سیلور، الکساندر و لوییس، ۱۳۹۱).

به دلیل متمرکز بودن ساختار نظام آموزش و پرورش در ایران (آقازاده، ۱۳۹۰) برنامه ریزی درسی نوع دوم یا نوع عام در این نظام رواج بیشتری دارد. تدوین کتابهای درسی و تولید پروژه‌های

1 Walker

2 Curriculum Polocy

3 Generic Development

4 Site-Specific Development

فصل اول: برنامه‌ی درسی / ۱۳

ملی برنامه‌ی درسی (برنامه‌های درسی ملی) از جمله محصولات این نوع برنامه ریزی در سطح عام به شمار می‌رود (سیلور، الکساندر و لوییس، ۱۳۹۱). با کتاب‌های درسی از دیرباز آشنا هستیم، اما برنامه‌های درسی ملی را کمتر می‌شناسیم.

برنامه‌ی درسی ملی به زبان ساده، یعنی مجموعه‌ای از آنچه که همه‌ی دانش آموزان در دوره‌ها، سطوح و پایه‌های مختلف تحصیلی باید یاد بگیرند؛ به علاوه‌ی آنچه که بعضی از دانش آموزان بر اساس استعداد، علاقه و توانمندی می‌توانند یاد بگیرند. بر پایه‌ی این تعریف ساده از برنامه‌ی درسی ملی، آن منبع اصلی و اساسی را که با در بر داشتن همه‌ی بایسته‌های کافی و وافی مخزن یا آبشخور هر نوع برنامه ریزی درسی و تهیه و تولید هر گونه برنامه‌ی درسی قرار می‌گیرد، سند برنامه‌ی درسی ملی می‌نامیم (رییس دانا، ۱۳۸۹). تدوین چنین سندی در نظام آموزش و پرورش ایران تاریخچه‌ای طولانی ندارد و توجه عمده به آن از آذرماه ۱۳۸۵ خورشیدی بوده است. از این زمان، چارچوبی برای تولید و تدوین برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران به شورای عالی آموزش و پرورش ارائه گردیده (همان) که در نهایت در سال ۱۳۹۱ خورشیدی پس از تصویب، جهت ابلاغ و اجرا از طرف وزیر آموزش و پرورش به سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی ارسال گردیده است (نگاشت سوم).

" برنامه‌ی درسی ملی به عنوان یکی از زیر نظام‌های اصلی سند تحول بنیادین و به منزله‌ی نقشه‌ی جامع یادگیری، زمینه‌ی ایجاد تحول همه جانبه، گسترده و عمیق را در مفاهیم و محتوای آموزشی فراهم می‌آورد. این برنامه‌ی تحول آفرین با تدارک فرصت‌های تربیتی متنوع و جامع در صدد است تا امکان کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی توسط دانش آموزان را میسر می‌سازد و آنان را برای تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت خویش تا دستیابی به مراتبی از زندگی پاک، یاری رساند (نگاشت سوم، ص ۴). "

۱۴/ پژوهش فلسفی-تحلیل مفهومی و ارزیابی ساختار مفهوم

اما چگونه این تکوین و تعالی هویت و دستیابی به مراتبی از زندگی پاک اتفاق می افتد؟ از طریق:

" فراهم آوردن ساز و کارهای مناسب برای طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی از برنامه‌های درسی در سطوح ملی تا محلی (نگاشت سوم، ص ۴)."

سطوح ملی تا محلی برنامه ریزی درسی

چرا علیرغم سلطه‌ی نظام برنامه ریزی درسی متمرکز در ایران، در برنامه‌ی درسی ملی از دو سطح برنامه ریزی درسی ملی و محلی نام برده شده است؟

برخی از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت (خلخالی، ۱۳۸۱) معتقدند که ما نه نظام آموزشی متمرکز داریم و نه نظام غیرمتمرکز؛ ما در حقیقت یک نظام آموزشی غیرسیستمی داریم. نظام آموزشی متمرکز نداریم، زیرا فعالیت همه‌ی مؤلفه‌ها و متغیرهای گوناگون مؤثر بر برنامه‌ی درسی و عملکردهای آن فاقد هماهنگی است، در چارچوب یک سیستم متمرکز نمی‌گنجد و در راستای مجموعه‌ی اهداف پیش بینی شده پیش نمی‌رود. نظام غیرمتمرکز نیز برقرار نیست، زیرا مطابق قوانین و مقررات موجود، نمی‌توان برنامه ریزی درسی منطقه‌ای انجام داد، یا مواد آموزشی و کتابهای درسی محلی طراحی نمود یا احتمالاً آنها را از مجموعه‌ی کتابهای موجود در بازار برگزید و رسماً در کلاس درس تدریس کرد. همچنین نمی‌توان نظام سنجش محلی و متفاوتی به کار برد تا متناسب با شرایط، برنامه و مواد آموزشی باشد.

رییس دانا (۱۳۸۹) با دیدگاه خوشبینانه تری بیان می‌دارد که " از آنجا که سند مصوب برای اجرای رسمی در سطح کشور، ملاک و مبنای هر گونه برنامه ریزی درسی و تهیه و تولید برنامه‌های درسی خواهد بود، نیز از آنجا که معلمان و مدیران مدارس به عنوان مجریان برنامه‌های درسی از یک سو و مشارکت جویان در برنامه ریزی درسی از سوی دیگر نقش اساسی و مهم و تأثیر گذار را در موفقیت اجرای آن برعهده خواهند داشت، لازم است که به آن پرداخته شود.

فصل اول: برنامه‌ی درسی / ۱۵

نگاهی معقول‌تر (مهرمحمدی، ۱۳۸۹ و ۱۳۸۷) ضمن نکوهش تفکر دوئالیستی در تعلیم و تربیت، فرض را بر حرکت تدریجی به سوی عدم تمرکز می‌گذارد و سطوح آزادسازی را در تناسب با ظرفیت‌های مختلف در کشور مطرح می‌نماید. این دیدگاه شش سطح آزادسازی تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی را بر می‌شمارد تا وضعیت‌های ممکن آزادسازی تصمیم‌گیری‌ها در این زمینه را از سیطره نهاد مرکزی به تصویر کشد. این سطوح عبارتند از:

۱. آزادسازی نامحسوس یا در حد صفر: این سطح از آزادسازی حکایت از اهتمام نهاد مرکزی به تولید برنامه‌های درسی استاندارد، تجویزی و تفصیلی دارد و کم و بیش با آن چه هم اکنون در نظام آموزشی ایران شاهد آن هستیم، هماهنگ است. در این وضعیت، جرح و تعدیل برنامه درسی در مقیاس بسیار محدود و بر اساس مقتضیات محیط اجرا به وقوع می‌پیوندد که البته به اراده تشکیلات مرکزی برنامه درسی متکی نیست.

۲. آزادسازی تولید منابع یادگیری (کتاب درسی): آزادسازی منابع یادگیری بیشتر ناظر بر تولید کتاب‌های درسی است که بدون تردید مهمترین و اثرگذارترین منبع در فرایند یاددهی و یادگیری است. پیام آزادسازی تولید منابع یادگیری را در درجه نخست باید به بسنده کردن تشکیلات مرکزی برنامه ریزی درسی به تولید سند اصلی برنامه یا همان راهنمای برنامه درسی دانست که طی آن جهت‌گیری کلی برنامه و تکلیف عناصر و اجزا (اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزشیابی) به صورت کلی مشخص می‌شود.

۳. آزادسازی انتخاب از میان راهنمای برنامه درسی: امکان دارد تشکیلات مرکزی برنامه ریزی درسی مبادرت به تولید بیش از یک راهنمای برنامه‌ی درسی کند و سطوح اجرایی را در انتخاب از میان آنها آزاد بگذارد.

۴. آزادسازی بخشی از راهنمای برنامه درسی: امکان دارد سند اصلی برنامه درسی یا راهنمای برنامه درسی که تشکیلات مرکزی تدوین می‌کند، آگاهانه از تعیین تکلیف برای کل مطروف صرف نظر کند. یعنی دست از نگرش قیمومیتی بردارد و اجازه دهد برای بخشی از ظرف زمانی در نظر گرفته شده در برنامه درسی برای هر ماده درسی خاص در سطوح غیر مرکزی تصمیم‌گیری شود. به دیگر سخن، راهنمای برنامه درسی دارای بخش تجویزی و غیر تجویزی خواهد بود

۱۶/ پژوهش فلسفی-تحلیل مفهومی و ارزیابی ساختار مفهوم

که بخش غیر تجویزی آن با تشخیص و اراده مقامات ذیصلاح (محلی، استانی، منطقه‌ای، مدرسه‌ای) ایجاد خواهد شد. بنابراین بخش غیر تجویزی شامل درصدی از مظروف است که این درصد، بسته به درس یا موضوع یادگیری خاص از یک سو وضعیت و ظرفیت محیط‌های اجرا از سوی دیگر متغیر خواهد بود.

۵. آزادسازی کل برنامه‌های درسی به معنای متعارف: در این سطح، رسالت تشکیلات مرکزی برنامه ریزی به تدوین استانداردهای عملکردی یا یادگیری در یک حوزه‌ی خاص تقلیل می‌یابد و مسئولیت تدوین راهنمای برنامه درسی و انتخاب یا تولید منابع یادگیری به عهده مراجع غیر مرکزی است.

۶. آزادسازی بخشی از ساعات هفتگی مدارس: در این سطح تشکیلات مرکزی برنامه ریزی درسی، دیگر خود را موظف به تعیین تکلیف برای لحظه لحظه‌ی حضور مریبان و دانش آموزان در مدرسه نمی‌داند.

در رابطه با سطوح آزاد سازی تصمیم گیری در مورد برنامه‌های درسی، پژوهش‌هایی در قسمتهای مختلف کشور انجام شده است. برای نمونه، ادیب منش، علی عسگری و موسی پور (۱۳۹۳) نشان دادند که مدیران و معلمان شهر کرمانشاه دارای دانش کافی نگرش متوسط و مهارت ناکافی در زمینه اجرای برنامه ریزی درسی مدرسه محور می‌باشند و مدارس متوسطه شهر کرمانشاه برای اجرای برنامه ریزی درسی مدرسه محور از امکانات مناسب بهره مند نیستند. میرشمشیری و میرزایی (۱۳۹۶) نیز تایید نموده‌اند که معلمان و کارکنان آموزش و پرورش استان چهارمحال و بختیاری در مقطع ابتدایی از دانش و مهارت متوسط و نگرش مثبت نسبت به برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز برخوردارند. بنابراین بنا را بر حرکت تدریجی به سوی عدم تمرکز در برنامه ریزی درسی می‌گذاریم و سند برنامه درسی ملی را جهت برنامه ریزی درسی در هر دو سطح ملی و محلی مورد نظر قرار می‌دهیم. نخست باید بدانیم که یک سند چیست و سند برنامه درسی ملی باید دارای چه ویژگی‌هایی باشد؟

ویژگی‌های یک سند برنامه درسی ملی

فرهنگ معین سند را نوشته‌ای می‌داند که قابل استناد باشد (۱۳۸۸). بنابراین هر نوشته‌ای سند محسوب نمی‌گردد. یک سند برنامه درسی ملی، نوشته‌ای است که در زمینه برنامه ریزی درسی و برنامه درسی قابل ارجاع و استناد باشد. رئیس دانا (۱۳۸۹) ویژگی‌های زیر را برای یک سند برنامه درسی ملی بر شمرده است:

۱- **جامعیت:** یعنی باید همه مؤلفه‌های لازم را برای برنامه‌ریزی درسی و تهیه، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی در بر داشته باشد (مثال: اقتضائات ایدئولوژیکی، روانشناسی، جامعه‌شناسی، اقتصادی، تکنولوژیکی، پداگوژیکی و غیره).

۲- **تعادل:** یعنی باید برای تعیین و تبیین و گزینش مؤلفه‌های تاثیرگذار، اعتدال لازم رعایت گردد (مثال: رعایت میان نیازها، علاقه‌ها و انتظارات جامعه و افراد یا میان کسب دانش، بینش، ارزش و مهارت).

۳- **هماهنگی و انسجام:** یعنی ارائه و تبیین همه مؤلفه‌ها به طور منسجم و هماهنگ صورت گیرد و هیچ تناقضی در گفته‌ها، نوشته‌ها و بایسته‌ها مشاهده نشود.

۴- **منطق روشن و شفاف:** یعنی هیچ گونه ابهام، پیچیدگی و کلی‌گویی در بیانیه‌ها موجود نباشد. تبیین‌ها همه به وضوح و روشنی و به صورت قابل فهم برای مجریان صورت گیرد.

۵- **انعطاف:** یعنی کلیه‌ی تبیین‌ها با توجه به تفاوت‌های فردی، محلی و منطقه‌ای و با توجه به شرایط و امکانات با رعایت اصل واقع بینی با در نظر گرفتن درجاتی از انعطاف صورت گیرد تا بتوان برنامه‌هایی متنوع و متناسب با واقعیت‌ها و شرایط را تدارک دید.

۶- **انطباق:** یعنی گفته‌ها، استانداردها، راهبردها و رهنمودها منطبق با مبانی شناخته شده و مطالعه شده سنت‌ها و یافته‌های علمی و پژوهشی ارائه شود و هیچ تبیینی بدون انطباق با نتایج مطالعات انجام شده صورت نگیرد.

نمودار زیر ویژگی‌های یک سند برنامه درسی ملی را به تصویر می‌کشد.

۱۸/ پژوهش فلسفی-تحلیل مفهومی و ارزیابی ساختار مفهوم



نمودار ۱-۱: ویژگیهای سند برنامه درسی ملی

بنابراین هر سند برنامه درسی در سطح ملی و محلی بایستی ویژگی‌های فوق را توأمان منظور دارد تا حاصل کار برنامه ریزی درسی یک برنامه متعادل و متناسب باشد. در فصل بعد اهمیت این تعادل و تناسب را بررسی می‌کنیم.

فصل دوم

برنامه درسی پوچ