

بررسی وضعیت برنامه ریزی درسی در سیستم آموزش و پرورش ابتدایی ایران

علیرضا شریفی*

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی وضعیت برنامه ریزی درسی در نظام آموزش ابتدایی ایران بود. نوع پژوهش، توصیفی- پیمایشی و جامعه پژوهش شامل استادان مجرب برنامه- ریزی درسی با تمرکز بر حوزه آموزش و پرورش ابتدایی ایران بوده است. چون نمونه این پژوهش مستلزم مشارکت داوطلبانه صاحب نظران در فرایند گردآوری داده ها بود، لذا از میان جامعه پژوهش، ۳۵ نفر از متخصصان، براساس روش نمونه گیری هایمند دعوت به مشارکت شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه بررسی ماهیت برنامه درسی ($\alpha=0.81$) بر اساس تکنیک دلخی بود. این پرسشنامه امکان بررسی وضعیت برنامه ریزی درسی را در ۱۰ شاخص و معیارهای مربوط به آن فراهم می ساخت. برای تعزیزی داده ها از شاخص گرایش مرکزی میانگین و برای تحلیل استنباطی داده ها از تحلیل واریانس یک- طرفه و آزمون تعقیبی توکی بهره گیری شد. در مجموع نتایج پژوهش نشان داد که در برنامه ریزی درسی دوره ابتدایی ایران، مفهوم محصول، مبانی دینی، الگوی مبنی بر سیاست عمومی و حکومت مدارانه، ذینفعان مشکل از نهادها و مراجع رسمی، الگوی طراحی برنامه درسی دیسپلین- محوری، عنصر محثوا، کتاب درسی، نقش آموزشی معلم، الگوی ارزشیابی هدف- محور و پارادایم ستی نسبت به برنامه درسی، به طور معناداری بر سایر اشکال این مؤلفه ها غلبه دارند. این موارد هرچند گروهی وجود یک برنامه درسی نسبتاً متوازن و منسجم در سیستم آموزش و پرورش ابتدایی ایران است، لیکن این توازن را نمی- توان معادل با کارآیی دانست.

کلید واژه ها: برنامه ریزی درسی، آموزش ابتدایی، سیستم آموزش و پرورش ابتدایی

تاریخ دریافت: ۹۱/۲/۱ تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۲/۱۹

Armyr11@yahoo.com

* عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساوه

مقدمه

در همه نظامهای آموزش و پرورش جهان، مهمترین دوره تحصیلی، دوره ابتدایی است. زیرا شکل‌گیری شخصیت و رشد همه جانبه فرد بیشتر در این دوره، انجام می‌گیرد. در ماده ۲۶ اعلامیه حقوق بشر نیز از دوره ابتدایی به عنوان یک حق یاد شده است (دانشنامه فارسی ویستا، ۱۳۹۰)، لذا مطالعه ابعاد مختلف این دوره تحصیلی همواره از اهمیت بسیار برخوردار بوده است. یکی از ابعاد اساسی نظام آموزش و پرورش ابتدایی، موضوع برنامه‌ریزی درسی و برنامه درسی این دوره است. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که در سیستم آموزش و پرورش ایران، به این بعد از دوره آموزش ابتدایی، باوجود اهمیت آن، کمتر توجه شده است. شاید مهمترین دلیل این فقر پژوهشی، مربوط به نوظهور بودن دانش برنامه‌ریزی درسی در ایران است. براساس یک پژوهش مروری روند شکل گیری و تحول برنامه‌ریزی درسی در ایران معاصر در گذر از پنج دوره تقسیم شده که توجه تخصصی به دانش برنامه‌ریزی درسی از عمری کوتاه برخوردار بوده است (موسی پور، ۱۳۸۷). با توجه به اهمیت برنامه ریزی درسی به ویژه در دوره ابتدایی و نیز ضرورت توسعه دانش نظری در قلمرو برنامه ریزی درسی، مقاله حاضر تلاش کرده است تا وضعیت برنامه ریزی درسی آموزش ابتدایی ایران را مورد تحلیل نظری (تئوریک) و جامع قرار دهد. در این مسیر به جای صرف مراجعه به اسناد رسمی سیستم آموزش و پرورش، قضایت صاحب نظران مستقل مبنای این تحلیل قرار گرفته است. همچنین مطابق این تجزیه و تحلیل تلاش شده است تا لایه‌های آشکار و پنهان غالب در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی ایران، شناسایی و با توجه به آن مدلسازی شود.

بر اساس شواهد تاریخی موجود و اجماع صاحب نظران، رشتۀ برنامه درسی یا به اصطلاح رایج‌تر آن برنامه‌ریزی درسی، به عنوان یک قلمرو معرفتی یا یکی از حوزه‌های تخصصی قلمرو تعلیم و تربیت در سال ۱۹۱۸، با چاپ کتاب برنامه درسی فرانکلین بویت یافت و به رسمیت شناخته شد. اما به منزله یک رشتۀ علمی برخوردار از هویت و منزلت دانشگاهی (آکادمیک)، نخستین گروه برنامه درسی در سال ۱۹۳۷ در دانشکده تربیت معلم دانشگاه کلمبیا (نیویورک) تشکیل شده است. از این رو، رشتۀ برنامه درسی را باید رشتۀ ای جوان به شمار آورد که اکنون در حال گذر از مراحل تکوین و تکامل خویش است. طی این سالهای نسبتاً کوتاه، آثار علمی فراوانی در این رشتۀ به علاقه‌مندان تعلیم و تربیت، به ویژه صاحب نظران و دست اندکاران برنامه درسی در جوامع متفاوت عرضه شده است که تعداد آنها تا سال ۲۰۰۱ میلادی به ۵۳۹۰ جلد رسید. انتشار این تعداد اثر علمی در این رشتۀ را شاید بتوان حاکی از پویایی آن در سطح جهان

دانست. البته سهم جامعه علمی ایران در خلق این تعداد منبع، در سالهای گذشته چندان امیدوار کننده نبوده است (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۰). در حالی که تئوری برنامه درسی از دیدگاه غالب دانشمندان این حوزه به منزله بخشی مهم از مطالعات برنامه درسی محسوب می‌شود، لیکن به نظر می‌رسد این مهم را بسیاری از تصمیم‌گیرندگان و تصمیم‌سازان نظامهای آموزشی نادیده می‌گیرند. حتی بعضی از مجریان این تلقی نادرست را نهادینه کرده اند که تئوری برنامه درسی ربطی به تصمیمهای روزمره آنها ندارد (گلات ثورن، ۲۰۰۵). ارنشتاین و هانکینز^۱ (۲۰۰۹) تاکید می‌کنند که توسعه برنامه درسی هم در برگیرنده نحوه برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی و هم شامل افراد، فرایندها و رویه‌های مربوطه است. در این شرایط مدل‌های برنامه درسی به طراحان کمک می‌کنند تا به طور نظاممند و شفاف، منطق مشخصی را برای رویکردهای تدریس، یادگیری و سنجش انتخاب و مستقر سازند. حتی بعضی از صاحب نظران حوزه برنامه درسی رویکردهای را به کار می‌برند تا مریبان و سایر علاوه‌مندان را قادر سازند تا دیدگاههای خود را مشخص و در قالب برنامه‌های درسی فرمول بندی کنند (arnstein و hankinson، ۲۰۰۸). همچنین ادبیات پژوهشی در حوزه برنامه درسی با تاکید بر مدل‌سازی برنامه درسی تولید شده اند (گاسلینگ، ۲۰۰۹؛ هوسى و اسمیت، ۲۰۰۸؛ Maher، ۲۰۰۴؛ هوسى و اسمیت، ۲۰۰۳).

در بررسی پیشینه پژوهشی مربوط به ماهیت برنامه‌ریزی درسی در ایران، مستندات جامع کمتر ملاحظه شد. مثلاً مهرمحمدی (۱۳۸۷) در مقاله‌ای تحلیلی، ابتدا به مهجوریت تاریخی مباحث مربوط به رشته برنامه‌درسی می‌پردازد و نیاز به جبران این کاستی را گوشزد می‌کند، ضمن اینکه معتقد است که این کاستی اختصاص به ایران ندارد و بیش و کم، وجهه جهانی دارد. با وجود این، می‌توان اشاره کرد به بعضی پژوهش‌هایی که به جنبه‌هایی از ماهیت برنامه‌های درسی ایران پرداخته‌اند. مثلاً نقی پورکلور (۱۳۸۰) در تحقیق خود به شناسایی رویکرد غالب برنامه‌درسی معلمان مدارس ابتدایی پرداخته است. نتایج پژوهش وی حاکی از آن است که رویکرد غالب برنامه‌درسی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی با توجه سه عنصر برنامه درسی (هدف، روش تدریس و ارزشیابی)، دیدگاه رفتارگرایی ارزیابی شده و میزان به کارگیری رویکردهای برنامه‌درسی در فرایند یاددهی - یادگیری به ترتیب دیدگاه رفتارگرایی، دیدگاه فرایند شناختی و دیدگاه انسان

1. Glathorn

2. Ornstein & Hunkins

3. Gosling

4. Hussey & Smith

5. Maher

گرایی تعیین شده است. همچنین میان نظرات افراد در زمینه رویکرد غالب بر حسب متغیرهایی همچون جنسیت و مدرک تحصیلی تفاوت معنادار وجود داشت، اما میان متغیرهایی همچون پایه‌های تحصیلی، رشته تحصیلی و سابقه کار تفاوت معنادار وجود نداشت. موسی پور (۱۳۸۲) در مطالعه مروری خود گزارش کرده است که از زمان شکل گیری آموزش‌های جدید و قانونمند در ایران (۱۲۸۸ ش) هیچ گاه برنامه آموزش ابتدایی خالی از هدفهای آموزش دینی نبوده است. همچنین یزدانی و حسنی (۱۳۹۰) معتقدند که در مجموع در نظام برنامه درسی آموزش ابتدایی ایران توجه متعادلی به حیطه‌های سه گانه یادگیری نشده و اهداف تدوین شده در حوزه شناختی و مهارتی است. قاسم پور مقدم (۱۳۸۷) با بررسی مبانی فلسفی، روان شناختی و زبان شناختی برنامه درسی، دیدگاهها، رویکردها و روش‌های برنامه درسی ابتدایی گزارش می‌کند که در سیستم برنامه‌درسی ایران، در حوزه فلسفی، دیدگاه هایی مانند ایده‌آلیسم، رئالیسم و رویکردهایی مانند اساس-گرایی، پایدارگرایی و روشهایی مانند سخنرانی و حل مسئله و در حوزه روان شناختی دیدگاه تجربه گرایی و خردگرایی و رویکردهای رفتارگرایی، شناختگرایی و انسان‌گرایی و روشهایی مانند استقرایی و مشارکت گروهی و در حوزه زبان شناختی دیدگاه ساختاری، گشتاری و ارتباطی و رویکردهایی مانند کلی، تحلیلی، ترکیبی، زبان شناختی و ... و روشهایی مثل کل بنياد، جزء بنياد، مستقیم و ارتباطی دیده می‌شود.

در مجموع به نظر می‌رسد، امروزه برنامه‌ریزی درسی در ایران از یک سو با چالش‌های جهانی و از سوی دیگر با چالش‌های درونی خود نظام آموزش و پرورش مواجه است. همزمان با این چالش‌های نظری، آموزش ابتدایی کشور ایران در دهه‌های اخیر تحولات جمعیت شناختی قابل توجهی را نیز پشت سر گذاشته است (میرزاچی و ضرغامی، ۱۳۸۹). این موارد، توجه مسئولان، سیاست‌گذاران آموزش و پرورش و به ویژه برنامه‌ریزان آموزشی و درسی را روی این نکته متمرکز کرده است که برای غلبه بر مسائل یادشده- که روز به روز هم بر دامنه و وسعت آنها افزوده می‌شود- تغییرات و اصلاحات باید در ساختار، هدفها، برنامه‌ها، و روشهای آموزش و پرورش صورت پذیرد (تقی پور ظهیر، ۱۳۸۷). بدون تردید لازمه این تحول شناخت مبانی نظری و مفاهیم بنیادی و شکل دهنده سیستم برنامه ریزی درسی کشور است. لذا پژوهش حاضر با درک این اولویتهای نظری و چالش‌های عملی، صورت‌بندی شده است. در واقع هدف اصلی پژوهش حاضر تجزیه و تحلیل این پرسش محوری است که:

وضعیت برنامه ریزی درسی و برنامه درسی در نظام آموزش ابتدایی ایران از جنبه‌های مفهوم-شناسی، مبانی، سیاست گذاری، ذینفعان، الگوهای طراحی، عناصر اساسی، محصولات، نقشهای معلم، الگوهای ارزشیابی و پارادایمهاي غالب چگونه است؟

روش پژوهش

نوع پژوهش: این پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی است.

جامعه پژوهش: جامعه پژوهش حاضر را استادان مجرب حوزه آموزش و پژوهش ابتدایی ایران تشکیل داده اند.

نمونه و روش نمونه گیری: نمونه این پژوهش مستلزم مشارکت داوطلبانه صاحب نظران در فرایند گردآوری داده ها بود. لذا از میان جامعه پژوهش براساس معیارهای نمونه گیری و با روش نمونه گیری هدفمند ۳۵ نفر از متخصصان دعوت به مشارکت شدند. معیار انتخاب متخصصان، دارا بودن تجربه تدریس و تحقیق و انتشار مقاله در زمینه برنامه های درسی و آموزش ابتدایی بوده است. این متخصصان از طریق جستجو در پایگاههای اطلاع رسانی دانشگاهها و نشریات علمی-پژوهشی نمایه شده در سایتهای اطلاع رسانی علمی انتخاب شدند و پس از جلب رضایت آنها برای شرکت در این پژوهش، پرسشنامه ها توزیع شدند.

ابزار پژوهش: ابزار پژوهش، پرسشنامه امکان بررسی وضعیت برنامه ریزی درسی را در ۱۰ شاخص و معیارهای مربوط به آن فراهم می سازد. ساختار پرسشنامه براساس تکنیک دلفی است. فرایند انجام دلفی به صورت یکسری از راندهای پیمایشی یا پرسشنامه‌ای است. نوع سؤالات پرسشنامه متمرکز و ساختمند بوده است. اعتبار این پرسشنامه بر مبنای آلفای کرونباخ ($\alpha=0.81$) برآورد شده است.

روش تجزیه و تحلیل داده ها: با توجه به طرح تحقیق، در تجزیه توصیفی داده ها، از شاخص آماری میانگین استفاده شد. همچنین برای تحلیل استنباطی داده ها، از تحلیل واریانس یک طرفه بهره گیری شد. هدف آنالیز واریانس یکطرفه یافتن این حقیقت است که آیا داده های موجود در گروههای گوناگون، که بر اساس یک ویژگی گروه بندی شده اند، دارای میانگینی مشترک هستند یا خیر؟ به بیان دیگر این آنالیز تعیین می کند که آیا واقعاً گروهها، در مشخصه اندازه گرفته شده با هم تفاوت دارند یا خیر؟ (هاگ و لدولتر، ۱۹۸۷^۱). همچنین پس از معناداری تفاوت‌های مشاهده شده

1. Hogg & Ledolter

حاصل از اجرای آنالیز واریانس یک طرفه، برای تشخیص تفاوت درون گروهها از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد.

یافته های پژوهش

در این بخش مطابق پرسش‌های پژوهش، به تفکیک به تجزیه توصیفی و تحلیل استنباطی داده‌ها پرداخته می‌شود. همان‌طور که اشاره شد، به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، با توجه به مفروضه‌های فاصله‌ای بودن داده‌ها، توزیع بهنجار و واریانس‌های مساوی جامعه از شاخص گرایش مرکزی میانگین و تحلیل واریانس یک طرفه درون آزمودنی‌ها و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. همه عملیات آماری با نرم افزار SPSS¹⁸ انجام شده است.

تحلیل پرسش یکم: از لحاظ مفهوم شناسی در نظام آموزش ابتدایی ایران کدام مفهوم از برنامه ریزی درسی رویکرد غالب است؟ آیا بین حضور فعلی مفاهیم برنامه درسی در نظام آموزش ابتدایی ایران تفاوت وجود دارد؟

برای تحلیل این پرسش ابتدا داده‌های توصیفی استخراج شدند، پس از آن برای بررسی معناداری تفاوت‌های مشاهده شده از تحلیل واریانس یک طرفه و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد.

جدول شماره ۱ نتایج این تحلیل را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱. میانگین پاسخهای گروه نمونه و تحلیل واریانس حضور مفاهیم برنامه درسی در آموزش ابتدایی ایران

مفهوم برنامه درسی	میزان حضور فعلی مفهوم	F آزمون				
محصول	دانش	نظام	حرفه	فرایند	رشته	نهاد
۲,۹۰	۲,۶۷	۱,۷۴	۱,۱۶	۱,۱۶	۲,۸۷	۱,۳۲
میانگین میذورات	درجه آزادی	مجموع میذورات	متغیر	P	F	
۱۲/۳۳۲	۶	۲/۰۵	۲۰۵۵۳/۴۲۹	۰/۰۰۱		
گروه						

داده‌های جدول شماره ۱ نشان می‌دهند که رویکرد برنامه درسی به عنوان محصول با میانگین ۲/۹۰ بیشترین حضور و رویکرد برنامه درسی به عنوان حرفه و فرایند با میانگین ۱/۱۶ کمترین حضور را در سیستم برنامه درسی آموزش ابتدایی ایران دارند. همچنین نتایج آماره F و آزمون تعقیبی توکی نشان می‌دهند که میان حضور فعلی رویکردهای برنامه درسی در نظام آموزش ابتدایی ایران با "غلبه مفهوم محصول" در سطح ۰/۰۰۱ تفاوت معنادار وجود دارد.

تحلیل پرسش دوم: در نظام آموزشی ابتدایی ایران کدام مبانی برنامه ریزی درسی شایع تر است؟ آیا در نظام آموزش ابتدایی ایران از لحاظ میزان حضور فعلی مبانی برنامه درسی تفاوت وجود دارد؟

برای تحلیل این پرسش ابتدا داده های توصیفی استخراج شدند، پس از آن برای بررسی معناداری تفاوتهای مشاهده شده از آماره F و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. جدول شماره ۲ نتایج این تحلیل را نشان می دهد.

جدول شماره ۲. میانگین پاسخهای گروه نمونه و تحلیل واریانس حضور فعلی مبانی برنامه درسی در آموزش ابتدایی ایران

مبانی برنامه درسی	فلسفی	زیباشنختی	دینی	اجتماعی	فرهنگی	سیاسی	اقتصادی	روانشنختی	زیست شناختی	فناورانه										
آزمون F										Mیزان حضور فعلی مبانی										
منبع تغییرات										مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	P	F	۰/۰۰۱	۱۱۱۵۳/۵۱۲	۹/۰۴۱	۹	۹/۳۶۹	گروه

داده های جدول شماره ۲ نشان می دهند که مبانی دینی با میانگین ۲,۸۳ بیشترین حضور و مبانی فناورانه با میانگین ۱/۱۶ کمترین حضور را در فرایند تدوین برنامه درسی آموزش ابتدایی ایران دارند. همچنین نتایج آماره F و آزمون تعقیبی توکی نشان می دهند که میان حضور فعلی مبانی برنامه درسی در نظام آموزش ابتدایی ایران با "غلبه مبانی دینی" در سطح ۰/۰۰۱ تفاوت معنادار وجود دارد.

تحلیل پرسش سوم: در نظام آموزشی ابتدایی ایران کدام الگوی سیاست گذاری برنامه‌ریزی درسی شایع تر است؟ آیا بین میزان حضور فعلی الگوی سیاست گذاری برنامه ریزی درسی در نظام آموزش ابتدایی ایران تفاوت وجود دارد؟

برای تحلیل این پرسش ابتدا داده های توصیفی استخراج شدند و پس از آن برای بررسی معناداری تفاوتهای مشاهده شده از آماره F و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. جدول شماره ۳ نتایج این تحلیل را نشان می دهد.

جدول شماره ۳. میانگین پاسخهای گروه نمونه و تحلیل واریانس حضور الگوی سیاست گذاری برنامه درسی در آموزش

ابتدایی ایران

الگوهای سیاست گذاری	میزان حضور فعلی الگو	آزمون F	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	P	F	۰/۰۰۱	۱,۱۳۷	۱,۰۴۱	۶	۲,۰۲۷	۲,۵۸	۱,۶۱	۱,۵۴	۰/۰۰۱
---------------------	----------------------	---------	--------------	---------------	------------	-----------------	---	---	-------	-------	-------	---	-------	------	------	------	-------

داده های جدول شماره ۳ نشان می دهند که الگوی مبتنی بر سیاست عمومی و حکومت مدارانه با میانگین ۲,۵۸ بیشترین حضور و الگوی سیاست گذاری مبتنی بر مشارکت عمومی و

همراهی غیرمتخصصان با میانگین ۱,۵۴ کمترین حضور را در سیستم برنامه درسی آموزش ابتدایی ایران دارند. همچنین نتایج آماره F و آزمون تعقیبی توکی نشان می دهند که میان حضور فعلی الگوهای سیاست گذاری برنامه درسی در نظام آموزش ابتدایی ایران با "غلبه الگوی مبتنی بر سیاست عمومی و حکومت مدارانه" در سطح ۰/۰۰۱ تفاوت معنادار وجود دارد.

تحلیل پرسش چهارم: در نظام آموزش ابتدایی ایران کدام گروه از ذینفعان برنامه ریزی درسی شرکای محوری در فرایند برنامه ریزی درسی محسوب می شوند؟ آیا در نظام آموزش ابتدایی ایران بین میزان حضور فعلی ذینفعان برنامه ریزی درسی تفاوت وجود دارد؟

برای تحلیل این پرسش ابتدا داده های توصیفی استخراج شدند، پس از آن برای بررسی معناداری تفاوت های مشاهده شده از آماره F و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. جدول شماره ۴ نتایج این تحلیل را نشان می دهد.

جدول شماره ۴. میانگین پاسخهای گروه نمونه و تحلیل واریانس حضور ذینفعان برنامه درسی در آموزش ابتدایی ایران

				ذینفعان برنامه درسی		میزان حضور فعلی ذینفع
		عوامل درون مدرسه ای	عوامل اجتماعی	نهادها و مراجع رسمی ملی	نهادها و مراجع رسمی ملی بین المللی	
		۱,۷۰	۱,۶۱	۲,۴۵	۱,۴۱	
P	F	منبع تغییرات	مجموع مجلدات	درجه آزادی	میانگین مجلدات	
۰/۰۰۱	۶۲۰۴,۷۵۰	۰,۶۲۰	۳	۱,۸۶۱	۰,۶۲۰	گروه

داده های جدول شماره ۴ نشان می دهند که نهادها و مراجع رسمی ملی با میانگین ۲,۴۵ بیشترین حضور و نهادها و مراجع رسمی بین المللی با میانگین ۱,۴۱ کمترین حضور را در سیستم برنامه درسی آموزش ابتدایی ایران دارند. همچنین نتایج آماره F و آزمون تعقیبی توکی نشان می دهند که میان حضور فعلی گروههای ذینفع برنامه درسی در نظام آموزش ابتدایی ایران با "غلبه نهادها و مراجع رسمی ملی" در سطح ۰/۰۰۱ تفاوت معنادار وجود دارد.

تحلیل پرسش پنجم: در نظام آموزش ابتدایی ایران کدام الگوی طراحی برنامه ریزی درسی بیشتر مورد استفاده قرار گرفته است؟ آیا بین میزان حضور فعلی الگوی طراحی برنامه درسی در نظام آموزش ابتدایی ایران تفاوت وجود دارد؟

برای تحلیل این پرسش ابتدا داده های توصیفی استخراج شدند، پس از آن برای بررسی معناداری تفاوت های مشاهده شده از آماره F و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. جدول شماره ۵ نتایج این تحلیل را نشان می دهد.

جدول شماره ۵. میانگین پاسخهای گروه نمونه و تحلیل واریانس حضور فعلی الگوهای طراحی برنامه درسی در آموزش

ابتداي ايران

الگوهای طراحی برنامه درسی										
میزان حضور فعلی الگوی طراحی		منبع تغیرات								
P	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	محور	جامعه-	محور	محور	دیسیپلین-
۰/۰۰۱	۶۷۹۷,۳۳۳	۲/۰۵۵	۹	۶,۱۱۸	گروه					آزمون F

داده های جدول شماره ۵ نشان می دهند که الگوی طراحی برنامه درسی دیسیپلین- محور با میانگین ۲,۵۸ بیشترین حضور و الگوی طراحی برنامه درسی فردگرا با میانگین ۱,۳۸ کمترین حضور را در سیستم برنامه درسی آموزش ابتدایی ایران دارند. همچنین نتایج آماره F و آزمون تعقیبی توکی نشان می دهند که میان حضور فعلی الگوهای طراحی برنامه درسی در نظام آموزش ابتدایی ایران با "غلبه الگوی دیسیپلین- محور" در سطح ۰/۰۰۱ تفاوت معنادار وجود دارد.

تحلیل پرسش ششم: در نظام آموزش ابتدایی ایران کدام عنصر اساسی برنامه ریزی درسی بیشتر مورد توجه قرار می گیرد؟ آیا بین میزان حضور عناصر برنامه درسی در نظام آموزش ابتدایی ایران تفاوت وجود دارد؟

برای تحلیل این پرسش ابتدا داده های توصیفی استخراج شدند، پس از آن برای بررسی معناداری تفاوت های مشاهده شده از آماره F و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. جدول شماره ۶ نتایج این تحلیل را نشان می دهد.

جدول شماره ۶. میانگین پاسخهای گروه نمونه و تحلیل واریانس حضور فعلی عناصر برنامه درسی در آموزش ابتدایی ایران

عناصر برنامه درسی											
فضا	زمان	گروه بندی	سنجرش	متابع پادگیری	راهبردهای تدریس	فعالیت پادگیری	سازماندهی محتوا	محثوا	اهداف	نیازها	عنصر برنامه درسی
P	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	گروه					آزمون F
۰/۰۰۱	۷۵۶۱,۳۶۴	۰,۷۵۶	۱۰	۷,۵۶۱	۰,۷۵۶	۰,۷۵۶	۰,۷۵۶	۰,۷۵۶	۰,۷۵۶	۰,۷۵۶	

داده های جدول شماره ۶ نشان می دهند که عنصر محتوا با میانگین ۲,۶۴ بیشترین حضور و عنصر نیازها با میانگین ۱,۳۸ کمترین حضور را در سیستم برنامه درسی آموزش ابتدایی ایران دارند. همچنین نتایج آماره F و آزمون تعقیبی توکی نشان می دهند که میان حضور فعلی عناصر برنامه درسی در نظام آموزش ابتدایی ایران با "غلبه عنصر محتوا" در سطح ۰/۰۰۱ تفاوت معنادار وجود دارد.

تحلیل پرسش هفتم: در نظام آموزش ابتدایی ایران کدام محصول برنامه ریزی درسی بیشتر اشاعه می یابد؟ آیا بین میزان حضور فعلی محصولات برنامه درسی در نظام آموزش ابتدایی ایران تفاوت وجود دارد؟

برای تحلیل این پرسش ابتداده های توصیفی استخراج شدند، پس از آن برای بررسی معناداری تفاوتهای مشاهده شده از آماره F و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. جدول شماره ۷ نتایج این تحلیل را نشان می دهد.

جدول شماره ۷. میانگین پاسخهای گروه نمونه و تحلیل واریانس حضور فعلی محصولات برنامه درسی در آموزش ابتدایی ایران

محصولات برنامه درسی	راهنمای برنامه درسی	بسه برنامه درسی	راهنمایی معلم	کتاب درسی	کتاب	مواد کمک آموزشی
میزان حضور فعلی محصول	۱,۹۰	۱,۶۱	۱,۷۰	۲,۴۸	۱,۸۳	۱,۶۱
آزمون F	۵	۱,۶۱۲	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	P F
گروه	۰,۳۲۲	۳۲۲۴,۱۰	۰/۰۰۱			

داده های جدول شماره ۷ نشان می دهند که کتاب درسی با میانگین ۲,۴۸ بیشترین حضور و بسته برنامه درسی و وسایل کمک آموزشی با میانگین ۱,۶۱ کمترین حضور را در سیستم برنامه درسی آموزش ابتدایی ایران دارند. همچنین نتایج آماره F و آزمون تعقیبی توکی نشان می دهند که میان حضور فعلی رویکردهای برنامه درسی در نظام آموزش ابتدایی ایران با "غلبه رویکرد کتاب درسی" در سطح ۰/۰۰۱ تفاوت معنادار وجود دارد.

تحلیل پرسش هشتم: در نظام آموزش ابتدایی ایران کدام نقش محول برای معلم در برنامه- ریزی درسی ارجحیت دارد؟ آیا بین میزان حضور فعلی نقشهای محول به معلمان در نظام آموزش ابتدایی ایران تفاوت وجود دارد؟

برای تحلیل این پرسش ابتداده های توصیفی استخراج شدند، پس از آن برای بررسی معناداری تفاوتهای مشاهده شده از آماره F و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. جدول شماره ۸ نتایج این تحلیل را نشان می دهد.

جدول شماره ۸. میانگین پاسخهای گروه نمونه و تحلیل واریانس نقش های معلم در برنامه درسی در آموزش ابتدایی ایران

نقش های معلم در برنامه درسی	نقش آموزشی	نقش پژوهندگی	نقش مشاوره-	نقش تمهیل -	نقش مرتب گری	نقش های معلم در برنامه درسی
میزان حضور فعلی نقش معلم	۲,۵۴	۱,۷۷	۱,۳۵	۱,۸۰	۱,۷۴	۱,۶۱
آزمون F	۵	۲,۳۷۲	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	P F
گروه	۰,۴۷۴	۴۷۴۴,۱۰	۰/۰۰۱			

داده های جدول فوق نشان می دهنند که نقش آموزشی معلم با میانگین ۲/۹۰ بیشترین حضور و نقش پژوهندگی معلم با میانگین ۱.۳۵ کمترین حضور را در سیستم برنامه درسی آموزش ابتدایی ایران دارند. همچنین نتایج آماره F و آزمون تعقیبی توکی نشان می دهنند که میان حضور فعلی نقشهای معلم در نظام آموزش ابتدایی ایران با "غلبه نقش آموزشی" در سطح ۰/۰۰۱ تفاوت معنادار وجود دارد.

تحلیل پرسش نهم: در نظام آموزش ابتدایی ایران از کدام الگوی ارزشیابی برنامه ریزی درسی بیشتر استفاده می شود؟ آیا در نظام آموزش ابتدایی ایران میزان حضور فعلی الگوهای ارزشیابی برنامه ریزی درسی تفاوت وجود دارد؟

در این پرسش منظور از ارزشیابی، ارزشیابی از برنامه درسی طراحی شده است. برای تحلیل این پرسش ابتدا داده های توصیفی استخراج شدند، پس از آن برای بررسی معناداری تفاوت های مشاهده شده از آماره F و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. جدول شماره ۹ نتایج این تحلیل را نشان می دهد.

جدول شماره ۹. میانگین پاسخهای گروه نمونه و تحلیل واریانس حضور فعلی الگوهای ارزشیابی برنامه درسی در آموزش

ابتدایی ایران

الگوهای ارزشیابی برنامه درسی										
میزان حضور فعلی الگوی ارزشیابی										
آزمون F										
منبع تغییرات	مجموع مجذورات درجه آزادی میانگین مجذورات									
گروه	۲,۳۷۲ ۵ ۰,۴۷۷ ۴۷۴۴,۱۰ ۰/۰۰۱									

داده های جدول شماره ۹ نشان می دهنند که الگوی ارزشیابی هدف-محور با میانگین ۲,۶۱ بیشترین حضور و الگوهای ارزشیابی مبتنی بر خبرگی با میانگین ۱,۵۸ کمترین حضور را در سیستم برنامه درسی آموزش ابتدایی ایران دارند. همچنین نتایج آماره F و آزمون تعقیبی توکی نشان می دهنند که میان حضور فعلی الگوهای ارزشیابی در نظام آموزش ابتدایی ایران با "غلبه الگوی ارزشیابی هدف-محور" در سطح ۰/۰۰۱ تفاوت معنادار وجود دارد.

تحلیل پرسش دهم: در نظام آموزش ابتدایی ایران کدام دیدگاه تئوریک و یا پارادایم اجتماعی نسبت به برنامه ریزی درسی عملأ نمود بیشتری دارد؟ آیا میزان حضور نمود پارادایم های برنامه درسی در نظام آموزش ابتدایی ایران تفاوت وجود دارد؟

برای تحلیل این پرسش ابتدا داده های توصیفی استخراج شدند، پس از آن برای بررسی معناداری تفاوتهای مشاهده شده از آماره F و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. جدول شماره ۱۰ نتایج این تحلیل را نشان می دهد.

جدول شماره ۱۰. میانگین پاسخهای گروه نمونه و تحلیل واریانس حضور پارادایم های برنامه درسی در آموزش ابتدایی ایران

پارادایمهای برنامه درسی	میزان حضور فعلی پارادایم	آزمون F	گروه	میانگین مجلدات	درجه آزادی	مجموع مجلدات	مبنی تغییرات	میانگین نمادین	پارادایم مدرنیته	پارادایم سنتی	پارادایم پست مدرن
P											F
۰/۰۰۱	۷۰۰۶	۰/۷۰۱	۳	۲/۱۰۲	۳	۰/۷۰۱	۷۰۰۶	۱/۵۸	۱/۸۰	۲/۵۴	۱/۶۴

داده های جدول فوق نشان می دهند که پارادایم سنتی با میانگین ۲,۵۴ بیشترین حضور و پارادایم تفسیری نمادین با میانگین ۱,۵۸ کمترین حضور را در سیستم برنامه درسی آموزش ابتدایی ایران دارند. همچنین نتایج آماره F و آزمون تعقیبی توکی نشان می دهند که میان حضور فعلی پارادایمهای برنامه درسی در نظام آموزش ابتدایی ایران با "غلبه پارادایم سنتی" در سطح ۰/۰۰۱ تفاوت معنادار وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

شواهد نشان می دهند که در سالهای اخیر، توسعه برنامه ریزی درسی در ایران، بر بنیاد تجربه های گذشته، الزامات جهانی و شرایط کنونی جامعه ایرانی در جستجوی هویتی تازه است. بنابراین صورت بندی پژوهشها ویژه در ابعاد مختلف برنامه ریزی درسی و روابط آن با سایر پدیده های نظامهای آموزشی ضرورتی اجتناب ناپذیر به نظر می رسد. در این میان به دلیل اهمیتی که برای دوره آموزش ابتدایی ذکر شد، انجام پژوهشها اساسی در زمینه روابط برنامه ریزی درسی و دوره آموزش ابتدایی در اولویت قرار دارد.

اساساً حوزه برنامه درسی که ارتباط بسیار زیاد با واقعیتهای عملی و ملموس یاددهی - یادگیری دارد، حوزه ای میان - رشته ای و چندرشته ای است. این حوزه با کلیت یادگیرنده و اموری پیچیده و در هم تینده سروکار دارد. از این رو، ساختی و تناسب بسیار با رویکردها و فنون پژوهشی کیفی و ترکیبی دارد که درک فرهنگ و تجربه زیسته را در کانون توجه قرار می دهد (نیک نام، ۱۳۹۰).

از سویی هم با پذیرش این نکته مهم که رابطه میان روش پژوهش و سوژه پژوهش یک رابطه خطی و یکسویه نیست، بلکه رابطه ای تعاملی و دوسویه است، می توان نتیجه گرفت که با طرح زمینه ها، متغیرها، سوژه ها یا پرسشها متفاوت پژوهشی، زمینه های لازم برای بالندگی رشته، توسعه دانش نظری و در نتیجه، توسعه خدمت رسانی حرفه ای رشته برنامه ریزی درسی فراهم

خواهد شد. البته بسط مفهومی و موضوعی رشتہ برنامه درسی را می‌توان مرهون تنوع روش شناسی دانست که علاوه بر داشتن ارتباط بسیار نزدیک با توسعه دانش نظری این رشتہ به دلیل پاسخگویی به پرسش‌های بیشتر و نیازهای متعدد تر، نگاه جامعه به رشتہ را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد و بر دامنه کارآیی حرفه‌ای متخصصان و کارشناسان رشتہ می‌افزاید (شورت، ۱۳۸۹).

با توجه به ضرورت بسط توأمان تحقیقات در زمینه روش شناسی و مفهوم شناسیهای برنامه‌ریزی درسی، بعضی از پژوهشگران معتقدند که رشتہ برنامه ریزی درسی در ایران، از زاویه های مختلف، نیازمند نقد و ارزیابی است (جمعی از مولفان، ۱۳۸۸). آنچه در پژوهش حاضر پیگیری شده است، فرایندی برای تجزیه و تحلیل برنامه درسی در سیستم آموزش و پرورش ایران است. تجزیه و تحلیل برنامه درسی^۱ مهم‌ترین و معتبرترین شیوه برای شناسایی لایه‌های پنهان و آشکار رویکردهایی است که در عمل ساختار و وضعیت برنامه درسی یک نظام آموزشی از خود بروز می‌دهد (پوزنر،^۲ ۲۰۰۴؛ ارنشتاین و هانکینز، ۱۳۷۳). در واقع مبنی ساختن جنبه های عملی برنامه درسی بر وجود نظری و الگوسازی برنامه درسی، مؤثرترین گام برای متمایزسازی برنامه درسی^۳ است (ماهشواری،^۴ ۲۰۰۳).

خلاصه یافته های این پژوهش در جدول شماره ۱۱ عرضه شده است.

جدول شماره ۱۱. وضعیت برنامه ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ابتدایی ایران

شاخصهای برنامه ریزی درسی	مفهوم غالب در هرراخص
مفاهیم برنامه درسی	مفهوم محصول
مبانی دینی	مبانی دینی
الگوهای سیاست گذاری در برنامه ریزی درسی	الگوی مبنی بر سیاست عمومی و حکومت مدارانه
ذینفعان برنامه درسی	نهادها و مراجع رسمی ملی
الگوهای طراحی برنامه درسی دیسپلین-محور	الگوی طراحی برنامه درسی دیسپلین-محور
عناصر اساسی برنامه درسی	عنصر محتوا
محصولات برنامه درسی	محصول کتاب درسی
نقشهای معلمی در برنامه درسی	نقش آموزشی
الگوهای ارزشیابی هدف-محور	الگوی ارزشیابی هدف-محور
پارادایم‌های برنامه درسی	پارادایم سنتی

مطابق یافته های اشاره شده در جدول شماره ۱۱ در نظام آموزش و پرورش دوره ابتدایی ایران، تلقی برنامه درسی، محصول گرایش غالب است. همچنین، در این نظام، محتوا به منزله عنصر

1. Curriculum Analysis

2. Posner

3. Curriculum differentiation

4. Maheshwari

اصلی و کتاب درسی در حکم محصول اصلی شناخته شده است. این امر ضمن انطباق با نظامهای مورد تاکید در کشورهای افغانستان، پاکستان و تاجیکستان و آمریکا، همسو با مطالعات صالحی عمران و شکیباییان (۱۳۸۶)، قاسم پور و همکاران (۱۳۸۷)، قاسم پور، روشن و محمدی (۱۳۸۹) است.

همچنین یافته های این پژوهش نشان می دهند که مبانی دینی به منزله مبنای اصلی در همه ارکان برنامه ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ایران مورد تاکید است. البته این امر پدیدهای نوظهور نیست، زیرا مطالعات تاریخی نشان می دهند که از زمان شکل گیری نهادهای آموزشی در ایران، هم در دوره های باستان، هم در دوره های گسترش اسلام و نیز در دوره معاصر، هیچ گاه برنامه آموزش ابتدایی ایران خالی از هدفهای آموزش دینی نبوده است. البته هدفهای آموزش دینی در طول عمر آموزش‌های نوین، گستردۀ تر شده اند و صراحت بیشتری یافته‌اند و روش آموزش دستخوش تحولاتی شده است. در مجموع، برنامه های درسی مبتنی بر آموزش دینی دوره ابتدایی، گرچه روندی رو به بهبود داشته اند، اما با شکل مطلوب فاصله دارند و نیازمند بازنگری و اصلاح هستند (موسى پور، ۱۳۸۲؛ شعبانی، ۱۳۸۵).

دو یافته مهم این پژوهش تاکید دارد که در نظام برنامه ریزی درسی دوره ابتدایی ایران الگوی مبتنی بر سیاست عمومی و حکومت‌مدارانه به منزله الگوی اصلی سیاست گذاری و نهادها و مراجع رسمی در حکم ذینفعان اصلی این برنامه ها تلقی می شوند. این دو مفهوم مؤید غلبه ساختار مرکز و از بالا به پایین است. البته میزان نفوذ تصمیمات این سیستم در لایه های زیرین جای تردید دارد (یزدانی و حسنی، ۱۳۹۰). بعضی مطالعات (گویا و ایزدی، ۱۳۸۱) ضمن نقد و بررسی الگوهای تصمیم گیری برنامه ریزی درسی موجود و برجسته‌سازی تصمیم گیریهای سطح مدرسه - کلاس و نقش مشارکتی معلمان در طراحی و تدوین و اجرای برنامه درسی با هدف ارتقای قدرت تصمیم گیری و انتخاب‌گری بر احساس تعلق به برنامه درسی و افزایش مسئولیت- پذیری آنها تاکید داشته اند.

در این پژوهش، دیسپلین - محوری به منزله الگوی اصلی طراحی در نظام برنامه‌ریزی درسی دوره ابتدایی ایران شناخته شده است. اما در زمینه کارآمدی این الگو، تردیدهای جدی وجود دارد. معتقدان رویکرد دیسپلین - محوری معتقدند که گسترش سریع دانش و اطلاعات، گسیختگی و پراکندگی بخشهای گوناگون برنامه های درسی، عدم ارتباط آن با واقعیتهای زندگی شخصی و اجتماعی یادگیرندگان و عدم انطباق با گسترش سریع دانش و اطلاعات، شاخصهای اصلی

ناکارآمدی این رویکرد محسوب می‌شوند. به ویژه در دوره ابتدایی برنامه درسی تلفیقی^۱ (احمدی، ۱۳۸۲) در حکم رویکرد جایگزین، ترجیح بیشتری دارد.

در مدل استخراجی این پژوهش، نقش آموزشی معلم به منزله نقش اصلی در نظام برنامه ریزی درسی ایران نهادینه شده است. لیکن این امر با مطالعاتی که تاکید بر نقشهای چندگانه معلمان داشته‌اند (تقی پور، ۱۳۸۱؛ کیامنش، ۱۳۸۳) در تعارض است. پژوهشگران (ملایی نژاد و ذکاوی قراگزلو، ۱۳۸۷؛ خلخالی و تقی زاده، ۲۰۱۱)، مؤثرترین راه بازسازی نقش معلم را در احیا کردن تربیت معلم و استقرار یک نظام تربیت معلم کارآمد دانسته‌اند.

بخشی از نتایج پژوهش حاضر نشان داده است که ارزشیابی هدف - محور به منزله الگوی اصلی ارزشیابی در نظام برنامه ریزی درسی ایران بیشترین رواج را داشته است. در این زمینه مطالعات متنوعی که تلاش کرده اند تا ماهیت ارزشیابیها را در نظام آموزش و پرورش ایران مورد بررسی قرار دهند، تلویحاً نتایجی همسو با این یافته را مورد تاکید قرار داده اند (داودی و شکراللهی، ۱۳۹۰؛ ماهر و همکاران، ۱۳۸۶؛ خوش‌خلق و شریفی، ۱۳۸۵؛ فرج‌اللهی و حقیقی، ۱۳۸۶). البته بخشی از مطالعات تطبیقی گویای تفاوت اساسی در ماهیت ارزشیابی کشورهای پیشرو در زمینه آموزش علوم و فناوری با ماهیت ارزشیابی در ایران بوده است (جعفری هرندي و همکاران، ۱۳۸۸). اما از آنجایی که ایران در سالهای اخیر استراتژی توسعه در علم و فناوری را پیش گرفته است، به نظر می‌رسد باید در این زمینه تجدید نظر اساسی انجام دهد و الگوهای ارزشیابی متنوع تری را تجربه نماید.

مطابق بخشی از یافته‌های پژوهش حاضر پارادایم ستی به منزله پارادایم اصلی برنامه‌ریزی درسی حضور پر رنگ و با نفوذی در نظام برنامه ریزی درسی دوره ابتدایی ایران دارد. این امر نشان دهنده تاثیر پذیری این نظام از بافت و زمینه‌های فرهنگی و ایدئولوژیک خود است. همسو با این یافته، مطالعات تطبیقی میان کشورهای در حال توسعه (اندونزی و سنگال)، کشورهای توسعه یافته (آمریکا، کانادا، انگلستان، سنگاپور) و ایران نیز گزارش کرده اند که فرایند تدوین برنامه درسی کشورهای گوناگون نمی‌تواند مبتنی بر رویکردهای مستقل از بافت و ایدئولوژی باشند (قاسم پور مقدم، ۱۳۸۷؛ دانای طوسی و کیامنش، ۱۳۸۸).

در مجموع هرچند مؤلفه‌ها و ابعاد استخراج شده از وضعیت فعلی نظام برنامه ریزی درسی در آموزش و پرورش ایران، گویای وجود یک برنامه درسی نسبتاً متوازن و منسجم است، لیکن تقی -

1. Integrated Curriculum

پور (۱۳۸۰) معتقد است نظام طراحی، تدوین و اجرای برنامه های درسی ایران، چه از نظر برداشت از مفهوم برنامه درسی و چه از نظر طراحی و تدوین برنامه درسی، با چالشها و آسیبها بسیار رو به روست. البته علیرغم وجود این چالشها، نتایج پژوهش حاضر گویای این است که فرایند برنامه ریزی درسی آموزش ابتدایی ایران در حکم یک نظام متمرکز از یک ساختار کلاسیک منسجم برخوردار است و این امر در انطباق با سیاستهای عمومی حاکم بر جامعه آگاهانه انتخاب شده است. به ویژه که طی تقریباً ده سال گذشته تغییرات اساسی در نظام آموزش متوسطه ایران روی داده است. از برجسته ترین این تغییرات که آثار مثبت آنها به تدریج نمایان می شود، می توان به باز یینی کتابهای درسی مربوط به خواندن و نوشتن، علوم، و نیز استقرار نظام ارزشیابی توصیفی اشاره نمود. همچنین افزودن پایه ششم به دوره ابتدایی از سال تحصیلی ۱۳۹۱ از جمله آخرین تغییرات مؤثر برای کارآمدی نظام آموزش و پرورش ایران محسوب می شود. البته بحث درباره کارآمدی این نظام ظاهراً منسجم و متوازن، نیازمند انجام پژوهشی دیگر است.

پیشنهادها

براساس یافته های این پژوهش، از جنبه های مدیریتی به دست اندکاران برنامه های درسی و برنامه ریزی درسی دوره ابتدایی ایران پیشنهاد می شود که نسبت به توازن موجود در ارکان برنامه های درسی آگاهی عمیق تر پیدا کنند و به طور هدفمند این توازن را در جزئی ترین مراحل طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه های درسی رعایت کنند. در واقع لازم است به این پرسش پاسخ داده شود که از منظر دانش برنامه درسی، توجه به کدام اصول، مبانی، رویکردها و الگوها متضمن دستیابی به قابلیت حداکثری برنامه ریزی درسی خواهد بود (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). در ضمن تجزیه و تحلیل برنامه های درسی در سایر مقاطع تحصیلی به ویژه در دوره متوسطه نیز از اولویت های پیشنهادی این پژوهش است.

همچنین پیشنهاد می شود که موضوع کارآمدی هر یک از مباحث و ارکان اشاره شده جداگانه مورد بررسی قرار گیرند. در واقع این پرسش اصلی همچنان قابل طرح است که آیا هماهنگی و انسجام ارکان برنامه درسی ضامن کارآمدی آن نیز می تواند باشد؟ یا این ماهیت ارکان هستند که کیفیت کارآمدی یک برنامه درسی را مشخص می سازند؟ این موارد نمونه ای از پرسش های بازپاسخی هستند، که می توانند مبنای پژوهش های آتی باشند.

منابع

- احمدی، پروین. (۱۳۸۲). الگوی برنامه درسی تلقیقی و جایگاه آن در برنامه درسی ابتدایی ایران. دو ماهنامه دانشور رفتار، ۱۰، ۳-۱۲.
- ارشتاین، آلن. سی. و هانکینز، فرانسیس، بی. (۱۳۷۳). مبانی فلسفی، روانشناختی و اجتماعی برنامه درسی (ترجمه سیاوش خلیلی شورینی). تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- تقی پور ظهیر، علی. (۱۳۸۱). مقامه ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. تهران: انتشارات آگاه.
- تقی پور ظهیر، علی. (۱۳۸۷). برنامه‌ریزی درسی برای مدارس ابتدایی در هزاره سوم. تهران: انتشارات آگاه.
- تقی پور کلور، الهام. (۱۳۸۰). شناسایی رویکرد غالب برنامه درسی معلمان مدارس ابتدایی منطقه شهر قدس شهریار. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی. دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- جعفری هرنده، رضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم و لیاقت دار، محمدجواد. (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی برنامه درسی آموزش علوم در ایران و چند کشور جهان. اندیشه‌های نوین تربیتی، شماره ۲، ۱۴۵-۱۹۳.
- جمعی از مولفان. (۱۳۸۸). قلمرو برنامه درسی در ایران: ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم انداز مطلوب (چاپ چهارم). نشر مشترک سازمان سمت و انجمن برنامه ریزی درسی ایران.
- خوش خلق، ایرج و شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۵). ارزشیابی اجرای آزمایشی ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی برخی از مناطق آموزشی کشور (۸۵-۱۳۸۴). فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۸۸، ۱۱۷-۱۴۸.
- دانای طوسی، مریم و کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۸). رویکردهای نظری زیربنای تعریف سواد: شواهدی از برنامه درسی کشورهای آمریکا، کانادا، انگلستان، سنگاپور، سنگال، اندونزی و ایران. نوآوریهای آموزشی، ۸(۳۱)، ۷۵-۱۰۰.
- دانشنامه فارسی ویستا. (۱۳۹۰). www.vista.ir
- داودی، رسول و شکراللهی، محبوبه. (۱۳۹۰). مقایسه روش‌های ارزشیابی توصیفی و سنتی بر اساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۲(۳۱)، ۲۷-۳۶.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۵). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). تهران: سمت.
- شورت، ادموند سی. (۱۳۸۹). روش شناسی مطالعات برنامه درسی (ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران)، چاپ سوم. تهران: سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پژوهش.
- صالحی عمران، ابراهیم و شکیابیان، طناز. (۱۳۸۶). نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایه دوم دوره آموزش ابتدایی. فصلنامه مطالعات ملی، شماره ۲۹، ۶۳-۸۵.
- فرج‌اللهی، مهران و حقیقی، فهمیه السادات. (۱۳۸۶). مقطعه ابتدایی شهر تهران. فصلنامه تعلیم و تربیت، سال بیست و سوم، شماره ۴ (پیاپی ۹۲)، ۷۹-۱۱۶.
- قاسم پور مقدم، حسین. (۱۳۸۷). بررسی مبانی فلسفی، روان‌شناختی و زبان‌شناختی برنامه درسی زبان فارسی در دوره ابتدایی. مطالعات برنامه درسی، ۳(۹)، ۱۸-۴۱.
- قاسم پور مقدم، حسین؛ روشن، بلقیس و محمدی، اکرم. (۱۳۸۹). بررسی ویژگی‌های برنامه درسی آموزش زبان ملی در کشورهای حوزه زبان فارسی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال نهم، شماره ۳۶، ۷-۱۰.

- قاسم پور مقدم، حسین؛ زندی، بهمن و بخشش، مریم. (۱۳۸۷). بررسی مقایسه ای برنامه درسی آموزش زبان ملی ایران و امریکا در دوره ابتدایی. *مطالعات برنامه درسی*، ۱(۸۳)، ۲۲-۱.
- کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۳). آموزش همه جانبه و مشارکتی در دوره ابتدایی، دست آوردها و چشم اندازها. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، سال سوم، شماره ۱۰، ۱۴-۳۴.
- گویا، زهرا و ایزدی، صمد. (۱۳۸۱). جایگاه معلمان در سطوح تصمیم گیری برنامه ریزی درسی. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء*، سال دوازدهم شماره ۴۲، ۱۴۷-۱۷۴.
- ماهر، فرهاد؛ آقابی، اصغر؛ برجعلی، احمد و روحاوی، عباس. (۱۳۸۶). ارزشیابی توصیفی با نظام ستی بر اساس جو کلاس، ویژگیهای عاطفی و میزان خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی. *مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۱(۱۴)، ۹۲-۷۱.
- ملایی نژاد اعظم و ذکاوی قراگوزلو، علی. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. *نوآوری های آموزشی*، ۷(۲۶)، ۳۵-۶۲.
- موسی پور، نعمت الله. (۱۳۸۲). تحولات برنامه درسی آموزش دینی دوره ابتدایی ایران. *دوره‌های دانشگاه رفتار*، شماره ۳، ۶۹-۷۶.
- موسی پور، نعمت الله. (۱۳۸۷). برنامه ریزی در ایران معاصر. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۹۶، ۸۳-۱۲۵.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). تحلیلی بر سیاست کاهش تمکن از برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ضرورت‌ها و فرصت‌ها. *آموزش عالی ایران*-شماره ۳، ۱-۱۸.
- مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۹۰). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها (ویراست دوم، چاپ پنجم). *نشر مشترک سازمان سمت و شرکت به نشر (آستان قدس رضوی)*.
- میرزایی، محمد و ضرغامی، حسین. (۱۳۸۹). تحولات جمعیت شناختی آموزش ابتدایی ایران در سال های ۸۵-۱۳۵۰. *بررسی های آمار رسمی ایران*، شماره ۷۷، ۱۸۱-۲۱۲.
- نیک نام، زهرا. (۱۳۹۰). خود مردم نگاری و آموزش. *خبرنامه الکترونیکی انجمن تخصصی برنامه درسی ایران*. ۲۸ آبان.
- <http://www.icsa.org.ir/magazine>
- بزدانی، جواد و حسنی، محمد. (۱۳۹۰). بررسی میزان انطباق اهداف راهنمای برنامه های درسی (دوره ابتدایی و راهنمایی) با اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش. *مطالعات برنامه درسی*، شماره ۲۰، ۵۸-۷۹.
- Glatthorn, A. A. (2005). *Curriculum theory*. Available at [http://www.sagepub.com/upm-data/6042_Chapter_3_Glatthorn_\(Sage\)_I_Proof_2.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/6042_Chapter_3_Glatthorn_(Sage)_I_Proof_2.pdf). p: 35.
- Gosling, D. (2009). Learning outcomes debate. Accessed 12th Sept, 2009 [http://www.davidgosling.net/userfiles/Learning%20Outcomes%20Debate\(1\).pdf](http://www.davidgosling.net/userfiles/Learning%20Outcomes%20Debate(1).pdf)
- Hogg, R.V., & Ledolter, J. (1987). *Engineering statistics*. New York: MacMillan.
- Hussey, T., & Smith, P. (2003). The uses of learning outcomes. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 357-368.
- Hussey, T., & Smith, P. (2008). Learning outcomes: A conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 107-115.
- Khalkhali, A., & Taghizadeh, F. (2011). Modeling of quality indicators for a teacher training system. *Proceedings of ICERI2011 Conference* (pp. 5671-5681). 14th-16th November, Madrid, Spain.

- Maher, A. (2004). Learning outcomes in higher education: Implications for curriculum design and student learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 3(2), 46-54.
- Maheshwari, A. N. (2003). *Value orientation in teacher education*. Retrieved March 1, 2003, from <http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/2686/value.htm>
- Ornstein, A.C. , & Hunkins, F.P. (2008). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (5th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Ornstein, A.C., & Hunkins, F.P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (5th ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Posner, G. J. (2004). Analyzing the curriculum. Boston, MA : McGraw-Hill.

