۵۱ -۷۰

تحلیلی بر صورت‌بندی اهداف در نظام آموزشی ایران

آمنه احمدی[۱] ◉ دکتر محمود مهرمحمدی[۲] ◉ دکتر حسن ملکی[۳] ◉ دکتر علیرضا صادقی[۴] ◉ دکتر مرتضی طاهری[۵]

چکیده: پژوهش حاضر با هدف تبیین سیر تاریخی صورت‌بندی اهداف در نظام آموزشی ایران انجام شده است. این پژوهش از نوع تحقیقات تاریخی-تحلیلی است و در پی پاسخگویی به این پرسش است که صورت‌بندی اهداف در گذشته از منظر رویکرد، الگو، کارکرد و توجه به تفاوتهای فردی چگونه تدوین شده است؟ یافته‌های حاصل از تحلیل تاریخی اسناد، گزارشها و منابع کتابخانه‌ای نشان می‌دهند که اهداف در سیر تطور خود، چهار دوره زمانی را پشت سر گذاشته‌اند. اولین دوره: تحصیلات رسمی و اجباری (۱۲۸۸ تا ۱۳۳۱)؛ دومین دوره: تحصیلات رایگان و اجباری (۱۳۳۲ تا ۱۳۴۳)؛ سومین دوره: اصلاح جامعه از طریق اصلاح آموزش و پرورش (۱۳۴۴ تا ۱۳۶۶)؛ و چهارمین دوره: حاکمیت ارزشهای اسلامی (۱۳۶۷ تا ۱۳۹۷) است. نتایج بررسی نشان داده که غیر از دوره چهارم (در مرحله دوم) که اهداف با رویکرد شایستگی (صفات و توانمندیها) تدوین شده است، در اغلب دوره‌ها اهداف تابع رویکرد تصریح شده بوده و الگوی اهداف نیز تک‌جهتی و پلکانی بوده است. به تبع این امر کارکرد اهداف در عمل بیشتر به سمت اهداف پیشینی و کاهشگرایانه میل کرده و صرفاً محدود به تعیین تکلیف برای موضوعات درسی شده است. با وجود آنکه رشد تواناییهای فردی در تمام دوره‌ها با شدت و ضعفهای متفاوت مدنظر برنامه‌ریزان بوده، اما حاکمیت الگوی تک‌جهتی و پلکانی مانع پرداختن به آن در صورت‌بندی اهداف شده است. دلیل این امر فاصله میان تصمیم‌گیریهای کلان در نظام آموزشی و واقعیتهای عرصه عمل، تجربه محدود کارشناسی، درک پیچیدگیهای اجرا و بی‌توجهی به نقش مجریان به‌عنوان بازیگران اصلی بوده است.

کلید واژگان: صورت‌بندی اهداف، نظام آموزشی ایران، تاریخ تحولات اهداف

☑ تاریخ دریافت: ۹۸/۰۳/۲۴ ☑ تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۱/۲۹

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌درسی، دانشگاه علامه طباطبائی ameneahmadi@yahoo.com
۲. استاد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس mehrm_ma@modares.ac.ir
۳. (**نویسنده مسئول**) استاد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی malaki_cu@yahoo.com
۴. دانشیار برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی sadeghi.edu@gmail.com
۵. دانشیار مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی mtaheri56@gmail.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]

■ مقدمه و بیان مسئله

در منابع علمی، تعاریفی متفاوت برای هدف ارائه شـــده است. به‌طور کلی می‌توان اهداف را انعکاس آرمانهایی دانســـت که نقشـــی الهام‌بخش و هدایتگرانه را در زمینه تصمیمها و فعالیتهای نظام آموزشی به‌عهده دارند. همچنین، اهداف برای محتوای برنامه‌های درسی، استانداردهای نظام آموزشی، اولویتهای تخصیص منابع و ســـایر موضوعات تعیین تکلیف می‌کنند (بودنیک[1]، ۱۹۷۵). به باور کوهن[2] و مالین[3] (۲۰۱۰) میان جهت‌گیریهای جامعه و اهداف نظام آموزشی ارتباط متقابل وجود دارد و هدفهای آموزشی می‌توانند در بلندمدت جهت‌گیریهای اجتماعی را تحت تأثیر قرار دهند. دامنه این تأثیر از ســـویی ناظر به دیدگاه و ارزشهای حاکم بر جامعه و از سوی دیگر مشروعیت بخشیدن به اقدامات و تصمیمهای نظام آموزشی است (کلیمه[4] و همکاران، ۲۰۰۴). علاوه بر این هدفها سطح عملکرد مورد انتظار از دانش‌آموزان و حمایتهایی را که باید از سوی مدارس، معلمان و سایر مشارکت‌کنندگان برای دستیابی آنان به اهداف ارائه شود، هماهنگ و همسو می‌کنند (تراپ[5]، ۲۰۱۸).

هدفهای تربیتی مراتبی دارند و در سطوح متفاوتی از کلیت به‌کارگرفته می‌شوند. هدفهایی که از کلیت زیاد برخوردارند، معمولاً غایت تربیت را تعیین می‌کنند و به نوعی ترجمان نظام ارزشـــی جامعه به زبان تربیت‌اند و از آنها به منزلهٔ هدفهای غایی[6] یاد می‌شود. هدف غایی زمانی به مقاصد آموزشی تبدیل می‌شود که خاص‌تر و محدود به مدرسه یا حوزه موضوعی باشد (اورنشتاین و هانکینز[7]، ۲۰۰۹). به باور فنسترماخر و سولتیس[8] (۲۰۰۴) آنچه در این زمینه از اهمیت برخوردار است، ارتباط موزون و هماهنگ میان اهداف غایی، مقاصد آموزشـــی (آنچه از طریق آموزش رســـمی محقق می‌شود) و پیامدها (عملکرد دانش‌آموزان در ســـطح جامعه) اســـت. این هماهنگی در گرو ارتباط میان رویکرد (مارش[9]،۲۰۰۹)، الگو/نحوه بازنمایی (مک‌کمن[10]، ۲۰۰۸؛ شالیان و همکاران، ۱۳۹۴)، کارکرد (چگونگی به‌کارگیری آن در عرصه عمل) و توجه به رشد توانایی فردی (اگن[11]، ۱۹۹۷) در فرایند تربیت است. با توجه به ویژگیهای گفته شده می‌توان در زمینه صورت‌بندی اهداف به ســـه رویکرد «کاهش‌گرایانه»، «غیر کاهش‌گرایانه» و «تلفیقی» اشـــاره کرد (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۱). در رویکرد اول اهداف ماهیت قطعی دارند و برای تصمیمهای آموزشی

1. Budnik
2. Cohen
3. Malin
4. Klieme
5. Thrupp
6. Aims
7. Ornstein & Hunkins
8. Fenstermacher & Soltis
9. Marsh
10. McKeman
11. Egan

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]

تعیین تکلیف قطعی می‌کنند. رویکرد دوم برای هدف ماهیت برآمدنی قائل است و به تفاوتهای فردی به‌مثابه یک سرمایه نگاه می‌کند. در رویکرد سوم اهداف معرف یک چارچوب کلی است و از انعطاف برخوردار است.

جدول ۱. ویژگی صورت‌بندی اهداف

صاحب‌نظران	رویکرد	الگو	کارکرد	رشد توانایی های فردی
تایلر[3] **(۱۹۴۹)**	تصریح شده، رفتاری و یکسان برای همه	پلکانی[1]، تک‌جهتی[2]	کاهش‌گرایانه/ پیشینی	همگونی، نظم منطقی، آهنگ از پیش تعریف شده، غیر قابل تغییر و تعدیل
ماگر[4] **(۱۹۶۲)**	تصریح شده، رفتاری و یکسان برای همه	پلکانی، تک‌جهتی	کاهش‌گرایانه/ پیشینی	همگونی، نظم منطقی، آهنگ از پیش تعریف شده، غیر قابل تغییر و تعدیل
گانیه، بریگز و ویجر[5] **(۱۹۹۲)**	تصریح شده (تأکید بر مهارتهای اساسی و بازده‌های یادگیری)	پلکانی، تک‌جهتی	کاهش‌گرایانه/ پیشینی	همگونی، نظم منطقی، آهنگ از پیش تعریف شده، غیر قابل تغییر و تعدیل
اندرسون و کراتول[6] **(۲۰۰۱)**	تصریح شده، کلی (تأکید بر فرایندهای شناختی و ابعاد دانش)	پلکانی، متنوع و متکثر، دو بعدی	تلفیقی	نظم منطقی همراه با تنوع و انعطاف
اسپدی[7] **(۲۰۰۲)**	تصریح شده کلی (تأکید بر نتایج یادگیری)	متنوع و متکثر، (حلقوی/سطوح عملکرد)	تلفیقی	نظم منطقی و توجه به ترجیحات یادگیری
جاناسن و تسمر[12] **(۱۹۹۸)**	تصریح شده، کلی (تأکید بر ابعاد تفکر/ سطوح بالای تفکر)	متنوع و متکثر	تلفیقی	دانش ساختاری[8]، مدلهای ذهنی[9]، راهبردهای کنترل اجرایی[10]، دانش نسبت به خود[11]

1. Staircase
2. Mono-directional
3. Tyler
4. Mager
5. Gané, Briggs & Wager
6. Anderson & Krathwohl
7. Spady
8. Structural knowledge
9. Mental models
10. Executive control strategies
11. Self-knowledge
12. Jonassen & Tessmer

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]

جدول ۱. (ادامه)

صاحب‌نظران	رویکرد	الگو	کارکرد	رشد توانایی های فردی
آیزنر[1] (۱۹۹۴)	تصریح نشده، برآمدنی، منحصربه‌فرد	متنوع و متکثر	تلفیقی	تفاوتهای فردی به عنوان سرمایه
مارزانو و کندال[3] (۲۰۰۸)	تصریح نشده، ابعاد یادگیری و فرایندهای ذهنی	متنوع و متکثر	غیرکاهش‌گرایانه	نظام شخصی[2]، نظام شناختی و نظام فراشناختی

مطالعه تاریخ یکصد سالهٔ تعلیم و تربیت رسمی ایران بیانگر آن است که هدفهای نظام آموزشی تحت تأثیر شرایط اجتماعی، فرهنگی و سیاسی کشور، در مقاطع مختلف مورد بازنگری قرار گرفته اند. بررسی این تغییرات در گذر زمان، بستری مناسب را برای شناخت علل و عوامل تأثیرگذار بر تحولات تاریخی و اتخاذ تصمیم در پرتو تجربیات کسب شده را در آینده تدارک می‌بینند. علاوه بر این، بررسی پیشینه تحولات تاریخی اجازه می‌دهد تا در پرتو روشن‌سازی گذشته، شرایط کنونی را بهتر درک کنیم و به هنگام تدوین اهداف یا اعمال هرگونه تغییر در نظام آموزشی، فراز و نشیبها و موفقیتها و شکستها را بررسی کنیم و آن را مبنای اتخاذ تصمیم و برنامه‌ریزی قرار دهیم. پژوهشها در زمینه تاریخ آموزش و پرورش ایران محدود به موضوعات خاصی مانند: تاریخچه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (نائینی، ۱۳۶۲)، تاریخچه مختصر کتابهای درسی و سیر تطوّر آن در ایران (مجیدی، ۱۳۶۴)، تحول هدفها در برنامه‌های آموزش ابتدایی ایران (موسی‌پور، ۱۳۷۶)، روند تحول برنامه‌های درسی آموزش ابتدایی و بررسی تاریخچه و وضعیت موجود نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران (موسی‌پور، ۱۳۷۴و ۱۳۸۷)، سیر تحول برنامه‌درسی دوره راهنمایی (صافی، ۱۳۷۳) و چشم‌اندازی تاریخی به بازنگری برنامه‌های درسی تربیت معلم در ایران (عطاران، ۱۳۹۶) است و چگونگی صورت‌بندی اهداف به‌منزلهٔ مؤلفه‌ای تأثیرگذار در همهٔ دوره‌های تحصیلی به‌طور مستقل مورد بررسی قرار نگرفته است. از این‌رو ، این پژوهش در پی آن است که از طریق مطالعه و تحلیل تاریخی، چگونگی تدوین اهداف را در طول یکصد سال گذشته (سال ۱۲۸۸ تصویب قانون معارف، تاکنون) مورد بررسی قرار دهد.

هدف پژوهش

هدف این پژوهش شناسایی و ارائه تصویری از صورت‌بندی اهداف طی یکصد سال گذشته در نظام آموزشی ایران است.

1. Eisner
2. Self-system
3. Marzano & Kendall

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]

روش پژوهش

رویکرد پژوهش حاضر کیفی اســـت و در زمرهٔ تحقیقات تاریخی ـ تحلیلی قرار دارد. هدف پژوهش تاریخی به‌کاربردن داده‌های مربوط به واقعیتهای مرتبط با رویدادهای گذشته و تفسیر آنهاست (سرمد و همکاران، ۱۳۹۴). برای انجام دادن پژوهش از دو دسته منابع دست اول و دست دوم بهره گرفته شده و اعتبار یافته‌ها از طریق نقد درونی و بیرونی حاصل شـــده اســـت. نقد بیرونی (اطمینان از اصلی بودن اسناد[1]) با دسترسی به منابع دست اول (اعم از اسناد یا گزارشها) که به‌صورت رسمی از سوی سازمانهای ذی‌ربط منتشر شده بود و تطبیق آن با سایر اسناد مرتبطی که در همان تاریخ نگاشته شده بود، تأمین شده است. نقد درونی (اهمیت و صحت محتوای اسناد و مدارک)، با مراجعه به مرکز اسناد شورای عالی آموزش و پرورش و ســـازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشـــی و افراد مطلع، حاصل شده است (سرمد و همکاران، ۱۳۹۴؛ گال و همکاران، ۱۹۹۶). در مرحله اول اسناد و مدارک مربوطه در یکصد سال گذشته در نظام آموزشـــی ایران شناسایی و طبقه‌بندی شد و پس از آن، کار توصیف وتحلیل انجام شد. ترکیب داده‌ها نیز براســـاس استنباط منطقی و با تکیه بر رویکرد الگو، کارکرد و توجه به رشد توانایی فردی در هر دوره صورت گرفت. جامعه آماری و نمونه پژوهش شامل همهٔ اسناد تاریخی است که در مرکز اسناد شورای عالی آموزش و پرورش و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وجود داشت و نیز منابع و مقالات علمی‌پژوهشی که در این زمینه نگاشته شده است.

نتایج پژوهش

مطالعه تاریخ صورت‌بندی اهداف در دوره‌های مختلف این امکان را فراهم می‌آورد تا با سیاســـتها و منطق حاکم بر هر دوره آشنا شویم و درکی ملموس‌تر نسبت به علل و نتایج این تغییرات به‌دست آوریم. در بررسی تغییرات می‌توان به چهار دوره تاریخی اشاره کرد:

- **دوره اول:** تحصیلات رسمی و اجباری از ۱۲۸۸ تا ۱۳۳۱
- **دوره دوم:** تحصیلات رایگان و اجباری از ۱۳۳۲ تا ۱۳۴۳
- **دوره سوم:** اصلاح جامعه از طریق اصلاح آموزش و پرورش از ۱۳۴۴ تا ۱۳۶۶
- **دوره چهارم:** حاکمیت ارزشهای اسلامی از ۱۳۶۷ تا ۱۳۹۷

در ادامه به شرح یافته‌های حاصل از روش تاریخی در هر یک از این چهار دوره می‌پردازیم.

دوره اول: تحصیلات رسمی و اجباری از ۱۲۸۸ تا ۱۳۳۱

اولین دوره به تصویب قانون معارف در ســـال ۱۲۸۸ و توسعه آموزش و پرورش رسمی در کشور باز می‌گردد که تا سال ۱۳۳۱ ادامه یافته است. در این دوره اهداف به دلیل توسعه آموزش و پرورش ابتدایی

1. Original document

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]

و تغییر سیاســـتهای آموزشی چندبار دستخوش تغییر شـــد. رویکرد اهداف در سال ۱۳۰۲تصریح شده است و بر الگوی تک‌جهتی و یکسان برای همه «شناختن اشیایی که انسان را احاطه کرده است و فواید آنها»، «خواندن، نوشتن و حساب کردن» تأکید دارد. نحوه توجه به تواناییهای فردی از همگونی و نظم منطقی برخوردار اســـت. کارکرد اهداف نیز محدود به تعیین تکلیف برای سرفصل درسهاست که برای تصمیمها در تمام ســـطوح تعیین تکلیف می‌کند، از این نظر تابع جهت‌گیری کاهش‌گرایانه و پیشینی است. «دانستن وقایع مهمه تاریخی که سبب تشکیل اوطان مختلف شده و طرقی را که اهل هر مملکت برای ارتقا به درجات عالیه و ثروت و تمدن پیموده و می‌پیمایند[1]». سرفصل درسها در این دوره اهداف مســـتقلی ندارند و صرفاً برای حدود دانش موضوعی تعیین تکلیف شده است. به‌خلاف سال ۱۳۰۲، در سال۱۳۱۶ و ۱۳۱۹ اصلاحات آموزشی با هدف توسعه و یکپارچگی ملی در دستور کار قرار گرفت (ماتی، به‌نقل از عطاران، ۱۳۹۶) و بازنگری اهداف در این ســـالها به‌جای پرداختن به دانش موضوعی، بر کسب تواناییها و تأثیر آن بر زندگی فردی و اجتماعی یادگیرنده تأکید داشت و هدف از سواد خواندن، نوشتن، حساب کردن و دستیابی یادگیرنده به خودکفایی برای پاسخ‌گویی به نیازها بود. به عنوان مثال در اهداف سال (۱۳۱۶) آمده است:

- «دانش‌آموز در خواندن، نوشتن توانا گردد و بتواند آنچه می‌خواهد بنویسد و بگوید و از مقدمات حساب آن اندازه بهره گیرد که در امور زندگی به دیگران نیازمند نباشد.
- **اهداف کلی:** ۱) پرورش کودک است به نحوی که دارای بنیه سالم- اخلاق پسندیده- عادتهای نیـــک- قضاوت صحیـــح و نظم و ترتیب در فکر و بیان باشـــد. ۲) آموختن مقدمات مطالبی که مورد احتیاج آینده دانش‌آموز اســـت. این اطلاعات باید به‌نحوی گزیده شـــوند که هم احتیاجات اولیه زندگانی دانش‌آموز را رفع کند و هم در تربیت قوای دماغی و روحی کودک مؤثر باشـــد.» (حسینی روح‌الامینی، ۱۳۸۴).

توجه به این امر و نیز پرداختن به برخی رشـــد تواناییهای فردی صورت‌بندی اهداف را نســـبت به مرحله قبل، متمایز کرد؛ هرچند که کارکرد اهداف مشابه سال ۱۳۰۲ صرفاً محدود به تعیین تکلیف برای درسها بود (به‌جز پرورش حس کنجکاوی در درس علم‌الاشیا). در این دوره شواهدی دال بر کسب توانایی و کاربرد آموخته‌ها در زندگی واقعی در ســـرفصل درســـها یافت نمی‌شود (حسینی روح‌الامینی،۱۳۸۴؛ موسی‌پور،۱۳۷۶ و ۱۳۹۰).

دوره دوم: تحصیلات رایگان و اجباری از ۱۳۳۲ تا ۱۳۴۳

دوره دوم از ســـال ۱۳۳۲ آغاز شـــده و تا سال ۱۳۴۳ ادامه پیدا کرده اســـت. در این دوره به دلیل

۱. جلسه ۲۷ شورای عالی معارف، هفتم برج جوزای، ۱۳۰۲ شمسی.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]

رشد و توســـعه اجتماعی و اقتصادی و نیز تحولات سیاسی (انقلاب سفید شاه و مردم) کشور به تدریج به ســـوی صنعتی شدن (صنعت وابسته) حرکت کرد. در پیشینه اســـناد این دوره آمده است: «کمبود کارکنان متخصص و ماهر بالغ بر ۱۱ هزار نفر اعلام شده بود و همین بررسی پیش‌بینی کرده بود که تا ســـال ۱۳۴۲ حدود ۲۴هزار نفر دیگر بر نیازمندیهای جامعه در این زمینه افزوده خواهد شد» (معیری، ۱۳۵۳). رویکرد اهداف تحت تأثیر تحولات اقتصادیاجتماعی ایران و نیز ارتباط با سایر نظامهای آموزشی تغییر قابل توجهی نمود و با وجود ماهیت تصریح شده، اما کلی است و بیشتر بر کسب توانایی از سوی یادگیرنده و آماده شدن برای زندگی تأکید دارد (موسی‌پور، ۱۳۷۶).

- «تقویت قدرت و استعداد خوب کار کردن با دیگران به نیکی و حسن تفاهم زیستن (یک مورد از اهداف کلی تعلیم و تربیت. تعلیم خواندن و نوشتن و حساب کردن و اندازه گرفتن، شناساندن طبیعت به کودک و تقویت استعداد سازندگی که در نهاد او وجود دارد (یک مورد از اهداف دوره اول ابتدایی). هدف درس فارسی: هدف آن این است که اطفال افکار و احساسات خود را با اعتماد و آزادی و صراحت بیان کنند و بنویســـند و در برقراری ارتباط فکری و ایجاد تفاهم بین خود و دیگران فصیح و بلیغ باشند و در خواندن مطالب گوناگون استقلال پیدا کنند[۱]».

اهداف در این دوره در قالب هدف تعلیم و تربیت (غایی) و هدف کلی بیان شده است:

- «هدف تعلیم و تربیت این است که اطفال و جوانان را قابل و توانا برای زندگی در دنیای آزاد بار آورد.[۲]»
- **هدف کلی:** «پرورش اســـتعدادهای گوناگون جســـمی و عقلی و دینی و اخلاقی کودک است، به‌نحوی که برای تطبیق خود با اوضاع و احوال زندگی و معاشـــرت با دیگران آمادگی پیدا کند» و اهداف تفصیلی: «کســـب تواناییهایی چون: مهارتهای زبانی (چهار رکن خواندن، نوشتن، گوش کردن، گفتن؛ عمل به‌عنوان عضو مفیدی از جامعه، ابتکار و کسب مهارتهای عملی، پرورش منش و شخصیت نیک، پرورش دینی و اخلاقی، کارکردن با دیگران، علاقه به وطن[۳]».

به دلیل تأکید اهداف بر مهارتها و فرایندها، رویکرد اهداف تصریح شـــده اســـت و از الگوی متنوع و متکثر تبعیت می‌کند. کارکرد اهداف به رویکرد تلفیقی نزدیک شده، هرچند که تمرکز بر دانش موضوعی در ســـرفصلها همچنان برجسته است، اما به دلیل تبعیت اهداف از الگوی متنوع و متکثر، امکان تدارک دیدن فرصتهای یادگیری متنوع را فراهم کرده و از این نظر رشد تواناییهای یادگیرنده دارای نظم منطقی و تا حدودی همراه با تنوع است.

۱. هشتصد و سی و ششمین جلسه شورای عالی فرهنگ. اسناد شورای عالی آموزش و پرورش
۲. هشتصد و سی و ششمین جلسه شورای عالی فرهنگ. اسناد شورای عالی آموزش و پرورش
۳. مصوبه ۱۰۴۱ شورای عالی فرهنگ(۱۳۴۱).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]

دوره سوم: اصلاح جامعه از طریق اصلاح آموزش و پرورش از ۱۳۴۴ تا ۱۳۶۶

دوره سوم از سال ۱۳۴۴ آغاز و تا سال ۱۳۶۶ ادامه یافته است. در این دوره طرح «نظام آموزشی جدید» با مشارکت سازمانهای بین‌المللی و بهره‌گیری از دانش تخصصی در آن دوره برنامه‌ریزی و اجرا شد. این امر با رشد و توسعه اجتماعی و اقتصادی و قرار گرفتن کشور در زمرهٔ کشورهای درحال توسعه همراه بود. علاوه براین، نیاز به تربیت نیروی ماهر برای بخشهای گوناگون و توسعه آموزش عالی بیش‌از گذشته احساس می‌شد. ارتباط با مراکز علمی و پژوهشی، مشارکت فعال سازمانهای بین‌المللی چون یونسکو و بانک جهانی در طراحی و اجرای «نظام آموزشی جدید» و تبعیت حاکمیت از خط‌مشی‌های ارائه شده، موجب شد که صورت‌بندی اهداف نسبت به دوره‌های قبل تغییری قابل توجه داشته باشد. ایجاد ارتباط میان اهداف آموزش عمومی و آموزش عالی، توجه به یادگیری نظری و عملی به‌طور همزمان، پیوند میان آموزش و بازار اشتغال و به تبع آن انعطاف در اهداف، ساختار و برنامه‌ها، از آن جمله است[1] (نفیسی، ۱۳۸۷). معیری (۱۳۵۳) مدیر وقت سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در شرح ویژگیهای این دوره اظهار داشته است:

- «تنظیم برنامه‌های آموزشی با قدرت انعطاف نسبت به نوسازی حیات اقتصادی- اجتماعی جامعه و تقاضای بازار کار؛ ترکیب تعلیمات نظری و عملی در جریان آموزش؛ آموختن راه شناخت محیط زندگی و تصرف در آن به طفل به جای انباشتن حافظه او، دادن امکانات تغییر رشته تحصیلی به دانش‌آموزان برای کمک به تأمین علاقه‌های جدید و یافتن راههای مناسب تحصیلات متوسطه نظری، فنی و جامع (در این دوره می‌توانستند مرتباً با انتخاب درسهای معین و متناسب با سوابق تحصیلی و تواناییهای شخصی مسیر تحصیلی خود را اصلاح کنند و شرایط پیشرفت بیشتری را برای خویش فراهم کنند.) و گروه دروس عمومی، گروه دروس اختصاصی و گروه دروس انتخابی و...».

رویکرد اهداف در این دوره تصریح شده، اما کلی است و الگوی اهداف متنوع و متکثر است و اهداف به شیوه تبیینی و با رعایت وسعت و توالی در دوره‌های تحصیلی در ذیل عناوینی که تا حدودی به ابعاد رشد نزدیک است، سازماندهی شده است، اما به دلیل ماهیت کلی و تبعیت از الگوی پلکانی کارکرد آن را به رویکرد تلفیقی نزدیک کرده و میزان توجه به رشد تواناییهای فردی نیز تابع نظم منطقی همراه با تنوع و انعطاف است. عناوین اهداف عبارت‌اند از:

- **دوره ابتدایی:** پرورش شخصیت، پرورش نیروی سازندگی در کودکان، پرورش استعدادها، ایجاد انگیزه برای یادگیری و لذت بردن از آن، آموزش مذهبی، آموزش فرهنگی، آموزش سیاسی، آموزش

۱. به‌صورت همزمان در یک مقیاس کوچک ۴۰ پروژه تعریف شد که دوره ابتدایی، راهنمایی، متوسطه و مراکز تربیت معلم و نیز مرکزی که مدرس برای مراکز تربیت معلم تربیت کند را شامل می‌شد. مصاحبه پژوهشگر با آقای عبدالحسین نفیسی، ۱۳۸۷.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]

معلومات پایه، آموزش بهداشت فردی، آموزش رفتار اجتماعی (گزارش کمیته ارزشیابی نظام آموزشی و گسترش آن برای نهمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی ۱۸-۱۳ شهریور ۲۵۳۵. ص ۱۵۹ تا ۱۷۸)؛

- **دوره راهنمایی:** پرورش شخصیت، آموزش بهداشت، اجتماعی شدن، پرورش اخلاق، پرورش استعدادها (ایجاد انگیزه یادگیری، پرورش نیروی سازندگی)، گسترش معلومات دانش‌آموزان، پرورش توان علمی، آموزش معلومات سیاسی اجتماعی، گسترش معلومات فرهنگی هنری، آموزش بهداشت محیط زیست، آموزش مسائل جمعیتی؛
- **دوره دبیرستان:** «رسیدن به هدف بهروزی جامعه، آموزش فرهنگی هنری، آموزش سیاسی، آموزش اقتصاد، پرورش استعدادها و راهنمایی تحصیلی و شغلی، تربیت نیروی انسانی ماهر در سطح متوسط، گسترش و افزایش توانایی علمی دانش‌آموزان، پرورش نیروی سازندگی و نوآوری، ایجاد عادت به خودآموزی مداوم» (طرح اصلاح آموزش و پرورش مصوب ۱۳۴۴).

اهداف در این دوره در قالب هدف تعلیم و تربیت (غایی)، اهداف کلی، اهداف دوره‌های تحصیلی و اهداف موضوعات درسی تدوین شده است[1]. نکته قابل تأمل دراین زمینه حفظ انسجام و جهت‌گیری اهداف از سطح هدف کلی تا سطح موضوعات درسی است.

- «مقصود از هدفهای کلی و عمومی آموزش و پرورش آن سلسله از مقاصد تربیتی است که آماده شدن برای زندگی مطلوب فردی و اجتماعی را به‌معنی اعم آن متضمن هستند و در همه مراحل رشد دنبال می‌شوند و هر تحول تربیتی زندگی فرد، جزئی از آن به‌شمار می‌رود». هدف آموزش علوم دوره راهنمایی: منظور از آموزش علوم پیش از آنکه تعلیم حقایق علمی باشد این است که دانش‌آموز رفتار علمی پیدا کند و در برخورد با محیط طبیعی زندگی خویش بتواند احتیاجات خود را با محیط منطبق سازد و از منابعی که در اختیار دارد خردمندانه بهره‌برداری کند و زندگی خود را بهبود ببخشد» (طرح تغییر نظام آموزشی، ۱۳۴۴).

در این دوره ابعاد مختلف رشد (جسمی و روانی؛ اخلاقی و معنوی؛ هنری، فرهنگی؛ اجتماعی، اقتصادی؛ سیاسی؛ نظری و عملی) به گونه‌ای توسعه‌یابنده و منسجم در دوره‌های مختلف تحصیلی مد نظر قرار گرفته است.

- **دوره ابتدایی:** موارد «رفتار اجتماعی، همبستگی اجتماعی و پیوند فرد و جامعه، احساس مسئولیت، نقش فعال و سازنده در جامعه، ارتباط موفقیت فردی و جمعی».

۱. هشت هدف کلی تعلیم و تربیت، یک هدف کلی برای دوره ابتدایی، سه هدف کلی برای دوره راهنمایی، سه هدف کلی برای دوره متوسطه نظری و چهار هدف برای دوره فنی و حرفه‌ای و اهداف تفصیلی به تفکیک درسها بیان شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]

- **دوره راهنمایی:** «آشـــنایی با حقوق، وظائف و مســـئولیتهای ملی و میهنی، فعالیت اجتماعی، ســـازش با محیط، قدرت تصمیم‌گیری، همبســـتگی اجتماعی، احساس احترام نسبت به حقوق سایرین».
- **دوره متوسطه:** «ارزشهای اجتماعی: حس همکاری، احساس مسئولیت و احترام به حقوق دیگران، پذیرفتن و انجام دادن پاره‌ای وظائف اجتماعی، کمک به پیشبرد هدفهای بهروزی جامعه و ایجاد تحرک اجتماعی» مورد تأکید قرار گرفته اســـت(طرح جدید آموزش و پرورش، ۱۳۵۰، ص ۱۱).

این شـــیوه از صورت‌بندی هدف نزدیک است به آنچه تحت عنوان پیامد یادگیری قصد شده[1] مطرح می‌شود (پوزنر و رادنیتسکی[2]، ۲۰۰۶). در این جهت‌گیری به‌جای تمرکز بر زمان محدود، دانش‌آموزان اجازه دارند تا متناسب با سطح رشدی خود از زمان کافی و فرصتهای یادگیری متنوع در بافت و زمینه زندگی واقعی برخوردار شوند (اسپدی، ۱۹۹۳، ۱۹۹۴، ۱۹۹۸؛ ویلیس[3] و کیسانی[4]، ۱۹۹۷؛ به‌نقل از استینسون[5]، ۲۰۱۶).

دوره چهارم: حاکمیت ارزشهای اسلامی از ۱۳۶۷ تا ۱۳۹۷

دوره چهارم از ســـال ۱۳۶۷ آغاز و تا ســـال ۱۳۹۷ ادامه پیدا کرده است. تغییر اهداف در دوره‌های قبل بیشـــتر ناشـــی از تحولات اجتماعی، اقتصادی و سیاســـی بود، اما در این دوره تغییر اهداف بیشتر تحت تأثیرات جهت‌گیریهای ارزشـــی/ ایدئولوژیک برخاسته از انقلاب اسلامی قرار گرفته است. در سند «کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوی اســـلامی ایران» آمده اســـت: «تفاوت دو نظام[منظور تغییرات سال ۱۳۴۴ و ۱۳۶۷] را باید در تفاوت بینش حاکم بر آن جستجو کرد... . وظیفه نظام آموزش و پرورش تربیت انسانهایی الهی و هم‌جهت و هماهنگ با معیارهای اسلامی است» (ص. ۹). این موضوع در فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران نیز اینگونه بیان شده است: «تحصیلات مدرسه‌ای فاقد فلسفه‌ای مدون با خصوصیت اسلامی و ایرانی است که ویژگیها، غایت، اهداف و اصول حاکم بر این نوع تربیت را تعیین...»؛ نظام آموزشی در این دوره دو تغییر عمده را پشت سر گذاشته است.

در مرحله اول «طرح تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش» تلاش کرد تا با تکیه بر مطالعات تطبیقی، تجربیات نظام آموزشـــی در دوره قبل و انجام دادن مطالعات نظری، تصویری همه جانبه را از وضعیت موجود و نظام آموزشی مورد انتظار پس از پیروزی انقلاب اسلامی ارائه کند. طرح بر پایه مبانی تعلیم و تربیت اســـلامی (الف: شئون و قوا و استعدادهای انسان از دیدگاه اسلام: فطرت، عقل، اختیار، مسئولیت

1. Intended learning outcomes
2. Posner & Rudnitsky
3. Willis
4. Kissane
5. Stinson

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]

انســـانی، عواطف، ذوق هنری، حیات اجتماعی یا مدنیت، بعد زیســـتی؛ ب: کمال نهایی انسان) و ارائه ۷۶ اصل (ســـاختار نظام، اهداف، نیروی انسانی، برنامه‌درسی، محتوا، ارزشیابی، فضا.....) برای جهت‌دهی به کلیه فعالیتها و اقدامات تدوین شد. باوجود آنکه در بخش کلیات بر وجود انعطاف و ارتباط اهداف با زندگی و نیازهای جامعه تأکید شده بود و این امر می‌باید صورت‌بندی اهداف را به رویکرد تصریح نشده نزدیک‌تر می‌کرد، اما در عرصه عمل تعدد اهداف و تمرکز آن بر جزئیات و دانش موضوعی، اهداف را بیش از سایر دوره‌ها به رویکرد تصریح شده نزدیک کرد.

در این مرحله اهداف در قالب اهداف ویژه نظام تعلیم و تربیت (۱۹ هدف دوره اساس، ۱۷ هدف دوره ارکان، ۱۶ هدف دوره ارشـــاد) و اهداف کلی (اعتقادی ۳ مورد، اخلاقی۷ مورد ، علمی ۸ مورد، فرهنگی و هنری ۸ مورد، اجتماعی مورد ۱۲، زیســـتی ۳ مورد، سیاســـی ۵ مورد، اقتصادی ۹ مورد) بیان شـــده اســـت (سال ۱۳۶۷). علاوه بر این در دوره‌های تحصیلی مجدداً اهداف کلی به تفکیک اهداف اعتقادی، اخلاقی، علمی، فرهنگی و هنری، اجتماعی، زیســـتی، سیاســـی و اقتصادی برای هر یک از دوره‌ها آمده اســـت (سال ۱۳۷۹)[1]. رویکرد اهداف در سال ۱۳۶۷ تصریح شده و رفتاری است و الگوی آن نیز پلکانی و تک‌جهتی است. کارکرد اهداف به تبع این دو ویژگی کاهش‌گرایانه و پیشینی است و میزان پرداختن به رشد تواناییهای فردی از پیش تعریف شده و همگون است. آنچه در ماهیت اهداف قابل تأمل است:۱) تفکیک اهداف به هدف غایی، کلی و بعداً تحت عنوان اهداف رفتاری در موضوعات درســـی؛ ۲) تعدد و تنوع آن (۵۲ هدف کلی؛ اهداف تفصیلی دوره ابتدایی ۹۵، دوره راهنمایی ۱۰۵؛ دوره متوسطه ۸۹) ۳) و حیطه‌های یادگیری است که اهداف این دوره را به جهت‌گیری تصریح شده و الگوی پلکانی و تک‌جهتی بیش از سایر دوره‌ها نزدیک کرده است. عدم رعایت توازن در صورت‌بندی هدفها، که گاهی اهداف بسیار کلی، تا سطح هدف غایی: «تزکیه و تهذیب نفس و رشد فضایل و مکارم اخلاقی براساس ایمان به خدا و تقوای اسلامی.- هدف شماره یک اخلاقی مرحله اساس» و زمانی در حد یک هدف رفتاری: «معنای امر به معروف و نهی از منکر را می داند» است، از دیگر ویژگیهای این دوره است. باوجود آنکه، در این مرحله هدف غایی و اهداف کلی بر کسب توانایی یادگیرنده‌ها تأکید دارد، اما در سطوح بعدی (اهداف تفصیلی و اهداف موضوعات درسی) اهداف تابع جهت گیری رفتاری است.

در مرحله دوم به دلیل تدوین فلسفه تربیت و مفهوم‌پردازی صورت گرفته در زیر نظام برنامه‌درسی «رویکـــرد یکپارچگی، تلفیقی، انعطاف‌پذیری، همه‌جانبه نگـــری، توجه به لایه‌ها و ابعاد هویت» (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص. ۳۷۴)، رویکرد اهداف تصریح نشده است، الگوی اهداف حلقوی و متنوع و متکثر و کارکرد اهداف تلفیقی است. این ویژگیها در هدف غایی تربیت: «فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین

---

۱. **دوره ابتدایی**: اعتقادی۱۷، اخلاقی ۲۱، علمی ۸، فرهنگی و هنری ۸، اجتماعی ۱۶، زیستی ۸، سیاسی ۱۰، اقتصادی ۷.
دوره راهنمایی: اعتقادی۱۸، اخلاقی ۲۳، آموزشی ۱۳، فرهنگی و هنری ۹، اجتماعی ۱۴، زیستی ۷، سیاسی ۱۱، اقتصادی ۱۰.
دوره متوسطه: اعتقادی۱۶، اخلاقی ۱۸، علمی و آموزشی ۱۳، فرهنگی و هنری ۹، اجتماعی ۱۴، زیستی ۶، سیاسی ۱۳، اقتصادی ۱۳.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]

و تعالی پیوســـتهٔ هویت متربیان، به‌صورتی یک پارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به‌منظور هدایت ایشـــان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد» (همان، ص ۱۳۹) و نیز اهداف دوره‌های تحصیلی که بر مبنای شایستگیها در ساحتهای تربیت تدوین گردیده اینگونه آمده اســـت: «بر کســـب شایستگیها باید به عنوان فرایند دســـتیابی به معنا نگریست که در آن متربیان عاملیت داشته و مربی راهنمایی عاملان را برعهده دارند» (همان، ۳۷۹). توجه به رشد تواناییهای فردی نیز دارای نظم منطقی همراه با تنوع و انعطاف است و ابعاد مختلف رشد در قالب ساحتهای تربیت مد نظر قرار گرفته اســـت. اگرچه در ســـند برنامه‌درســـی ملی که در همین فاصله زمانی تولید شده بر تفکیک عناصر[۱] (علم، ایمان، تعقل، اخلاق، عمل) و عرصه‌ها (رابطه با خود، رابطه با خدا، رابطه با خلق، رابطه با خلقت) در تعلیم و تربیت تأکید شـــده بود و اهداف در قالب یک هدف غایی و ۳۳ شایســـتگی پایه که ماهیت کلی دارند بیان شـــده اســـت، اما در سطح اهداف دوره تحصیلی[۲] بیش از ۵۰۰ هدف در دوره‌ها بیان شـــده است. نمونه‌ای از شایستگیهای پایه: «باور به نقش دین مبین اسلام و نظامات آن به عنوان تنها مکتب جامع و کارآمد برای تحقق حیات طیبه» و اهداف دوره تحصیلی: «شـــناخت نهادی خدمت‌رســـان در جامعه و آشـــنایی با نهادهای اداره کننده جامعه». به دلیل غلبه نگاه تحلیلی (اهداف غایی، کلی، دوره تحصیلی و درس) و تفکیکی (عرصه‌ها و عناصر) اهداف در این سند، به رویکرد تصریح شده و پلکانی نزدیک شد (برنامه درسی ملی[۳]، ص. ۱۵). با وجود این جهت‌گیری در برنامه‌درسی ملی[۴]، اهداف دوره‌های تحصیلی با تکیه بر تعریف تربیت در سند تحول با رویکرد شایستگی تدوین شده است.

نمونه هدف ساحت علمی و فناورانه در چهار دوره تحصیلی:

- **«دوره اول ابتدایی:** با بهره‌گیری از مهارتهای پایه یادگیری، پدیده‌های طبیعی و روابط ریاضی را مطالعه کند و یافته‌های خود را با دیگران به اشتراک بگذارد.
- **دوره دوم ابتدایی:** با اســـتفاده از مهارتهای کار علمی و تفکر، پدیده‌های طبیعی (آیات الهی) والگوها و روابط ریاضی را مطالعه کند و نتایج آن را برای حل مسائل روزمره زندگی به‌کار گیرد.
- **دوره اول متوسطه:** با استفاده از راهبردهای تفکر، الگوها و روابط حاکم بر پدیده‌ها را شناسایی کند و یافته‌های خود را برای حل مسائل و توسعه علمی به‌کارگیرد.
- **دوره دوم متوسطه:** با تحلیل و ارزیابی الگوها و روابط حاکم بر پدیده‌های انسانی، طبیعی (آیات الهی) و حل مسائل ریاضی از مدل‌سازی برای شناخت و حل مسائل واقعی زندگی استفاده کند»[۵].

---

۱. علم (۷ هدف)، عمل (۹ هدف) ، اخلاق (۷ هدف)، ایمان (۶ هدف)، تعقل (۴ هدف)

۲. در نسخه چهارم سند برنامه‌درسی ملی که اهداف در جدول ۴×۵ (عناصر و عرصه‌ها) تدوین شده است.

۳. مجموعه‌ای از اسناد تحولی: سیاستهای ابلاغی مقام معظم رهبری، سند تحول، برنامه‌درسی ملی.

۴. براساس زیر نویس ص ۱۹ برنامه درسی ملی مبنی بر تدوین اهداف دوره‌های تحصیلی براساس ساحتهای تربیت در مبانی نظری سند تحول بنیادین.

۵. مصوبه جلسه ۹۵۲ مورخ ۱۳۹۷/۲/۱۰ شورای عالی آموزش و پرورش.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]

این جهت‌گیری هماهنگ اســت با آنچه در اواخر قرن بیســتم، متخصصان تعلیم و تربیت در حوزه برنامه‌ریزی درسی تحت عنوان شایستگی[1] مطرح کرده‌اند. از نظر آنان شایستگی ناظر به تمام جنبه‌های زندگی فرد و دربرگیرندۀ نظام عمل پیچیده‌ای اســت که شــامل مهارتهای شناختی، نگرشها و اجزای تشــکیل دهنده غیر شــناختی اســت و به فرد اجازه می‌دهد تا در بافت و زمینه‌ای خاص عملکردی مؤثر داشته باشــد (ریچن و تیانا، ۲۰۰۴؛ اسپنس و مک‌دانلد[2]؛ ۲۰۱۵؛ ییتس[3]، ۲۰۱۶). در این تلقی از شایستگی، گزاره‌های منطقی و صورتهای بیان استدلالی، تنها یکی از اشکال شناخت محسوب می‌شوند و بــه همان اندازه که بازنمایی کلامی و منطقی دارای اهمیت اســت، ســایر اشــکال بازنمایی باید در صورت‌بندی اهداف مورد نظر قرار گیرد.

جدول ۲. ویژگی صورت‌بندی اهداف در دوره‌های تاریخی

ویژگی اهداف / دوره زمانی	رویکرد	الگو	کارکرد	رشد تواناییهای فردی	تعداد
۱۲۸۸ تا ۱۳۳۲	تصریح شده: کسب دانش موضوعی (۱۳۰۲) /کسب توانایی (۱۳۱۶ و ۱۳۱۹).	- تک جهتی و یکسان برای همه - بیان اهداف با تمرکز بر فرآورده/ فرایند - قالب اهداف: بیان هدف کلی برای دوره تحصیلی	کاهش‌گرایانه/ پیشینی: تعیین حدود برای سرفصل درسها	دارای همگونی و نظم منطقی است و به‌طور ضمنی به ابعاد جسمی، اجتماعی، اخلاقی، ذهنی یادگیرنده توجه کرده و تا حدودی قابل تعدیل است.	(۱۳۰۲)، ۷ هدف؛ (۱۳۱۶ و ۱۳۱۹) ۲ هدف
۱۳۳۲ تا ۱۳۴۴	تصریح شده اما کلی است و بر کسب توانایی و آمادگی برای زندگی تأکید کرده است.	الگوی اهداف متنوع و متکثر است اما به دلیل استفاده از قالب هدف کلی، اهداف دوره تحصیلی، اهداف تفصیلی برای دروس به الگوی پلکانی نزدیک شده است.	تلفیقی است و حدود سرفصل درسها را تعیین کرده است	نظم منطقی همراه با تنوع و انعطاف و توجه به ابعاد رشد اخلاقی و ایمانی، اجتماعی، ذهنی، جسمی، هنری، فردی یادگیرنده	۱ هدف غایی برای نظام تعلیم و تربیت، ۶ هدف کلی، ۳ هدف برای هر یک از دوره‌های اول و دوم ابتدایی و اهداف مستقل برای هریک از موضوعات درسی
۱۳۴۴ تا ۱۳۶۷	تصریح شده کلی با تمرکز بر کسب مهارتها و تواناییها	- الگوی پلکانی و متنوع و متکثر: بیان اهداف با تمرکز بر فرایند و فرآورده - قالب اهداف: هدف غایی، کلی، تفصیلی در دوره‌های تحصیلی و اهداف دروس	تلفیقی	نظم منطقی همراه با تنوع و انعطاف: توجه به رشد جسمی روانی، اخلاقی و معنوی، هنری و فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، نظری و عملی	هشت هدف کلی؛ سه هدف کلی برای هر یک از دوره‌ها و چهار هدف برای فنی و حرفه‌ای؛ و اهداف تفصیلی برای هر یک از درسها

1. Competency
2. Spence & McDonald
3. Yates

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]

جدول ۲. (ادامه)

ویژگی اهداف / دوره زمانی	رویکرد	الگو	کارکرد	رشد تواناییهای فردی	تعداد
۱۳۶۷ تا ۱۳۹۷	مرحله اول: تصریح شده و یکسان برای همه	الگوی پلکانی و تک جهتی تمرکز اهداف بر فرآورده قالب اهداف: کلی و اهداف تفصیلی دوره‌ها با تمرکز بر دانش موضوعی	کاهش‌گرایانه پیشینی	همگون، نظم منطقی و آهنگ از پیش تعریف شده: اهداف در قالب اعتقادی/ اخلاقی، علمی و آموزشی، فرهنگی هنری، اجتماعی، زیستی، سیاسی، اقتصادی بیان شده است.	۵۲ هدف کلی و ۲۸۹ هدف تفصیلی به تفکیک ابعاد رشد
	مرحله دو: تصریح نشده منحصربه‌فرد، و بیان اهداف در قالب صفات و توانمندیها	- الگوی متنوع و متکثر و حلقوی - بیان اهداف با تمرکز بر فرایند و فرآورده - قالب شایستگی برای بیان اهداف: هدف غایی، اهداف دوره تحصیلی، اهداف حوزه‌های یادگیری	تلفیقی: تمرکز بر کسب صفات و توانمندیها در ساحتهای تربیت	نظم منطقی و توجه به ترجیحات یادگیرنده با تأکید بر توسعه ظرفیتها و تواناییهای یادگیرنده در ساحتهای تربیت	یک هدف غایی و ۷ هدف کلی و ۲۳ هدف تفصیلی برای دوره‌ها (تعداد اهداف دوره اول ابتدایی ۱۸ و دوره چهارم ۲۳ هدف)

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

مطالعه تاریخ یکصد ساله نظام آموزشی ایران نشان از توجه سیاستگذران و برنامه‌ریزان نسبت به مسائل تربیتی و آماده کردن دانش‌آموزان برای ورود به زندگی دارد، هرچند که در اغلب دوره‌ها رویکرد اهداف تصریح شده و الگوی آن تک‌جهتی و پلکانی است. به تبع این امر کارکرد اهداف نیز بیشتر به سمت اهداف پیشینی و کاهش‌گرایانه میل کرده است و صرفاً محدود به تعیین تکلیف برای موضوعات درسی شده است. با وجود آنکه رشد تواناییهای فردی در تمام دوره‌ها با شدت و ضعف مدنظر قرار داشته اما حاکمیت الگوی تک‌جهتی و پلکانی مانع تحقق یافتن آن در صورت‌بندی اهداف شده است. دلیل این امر را می‌توان نادیده انگاشتن نقش معلمان و منفعل بودن آنان برای پاسخ به نیازهای یادگیرنده در فرایند یادگیری دانست. قبضه شدن تصمیمها (کلان و خرد) از سوی نهادهای مرکزی و بی‌توجهی به نقش معلمان و مدارس مانعی جدی بر سر تحقق اهداف بوده است (موسی پور، ۱۳۸۷).

در دوره اول اهداف تحت تأثیر قانون اجباری شدن آموزش در دورهٔ ابتدایی، برای موضوعات درسی تعیین تکلیف می‌کرد، ازاین‌رو، می‌توان این دوره را به جهت‌گیری تصریح شده، الگوی یکسان برای همه و پیشینی در صورت‌بندی اهداف نزدیک دانست. اما باوجود چنین جهت‌گیری، به دلیل آنکه معلمان از آزادی عمل در سازمان‌دهی فرصتهای یادگیری برخوردار بودند (موسی‌پور، ۱۳۸۷) و می‌توانستند که

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]

متناســـب با نیازهای یادگیرندگان و اقتضائات یادگیری دست به عمل بزنند، این امر مانع حاکمیت این رویکرد بر فرایند آموزش بود و امکان پرداختن به رشد تواناییهای فردی را فراهم می‌کرد.

در دوره دوم باوجود آنکه رویکرد اهداف تصریح شده اما کلی بود و از الگوی متنوع و متکثر تبعیت می‌کرد، امکان دخل و تصرف معلم را در فرایند یادگیری بیشتر فراهم‌می‌کرد، اما عملاً کاهش اختیارات معلمان و دائر شدن «اداره مطالعات و برنامه‌ها» در وزارت فرهنگ و تعیین تکلیف برای کتابهای درسی و سیستم ارزشیابی، موجب شد تا در عمل هدف غایی، اهداف کلی و اهداف دوره‌های تحصیلی که بر رشد تواناییهای فردی از سوی یادگیرنده در فرایند یادگیری تأکید داشت، عملاً جهت‌گیری نظام آموزشی را به سمت رویکرد تصریح شده و یکسان برای همه در اجرا سوق دهد (خلخالی، ۱۳۸۷؛ موسی‌پور، ۱۳۸۷).

در دوره ســـوم صورت‌بندی اهداف تحت تأثیر ارتباط با ســـازمانهایی چون یونســـکو و بانک جهانی به تجربیات علمی در سطح جهانی نزدیک شد، اما باوجود تأثیرپذیری اهداف از تجربیات جهانی، به دلیل کاهش میزان اختیارات معلم، فراهم نشـــدن زیرساختهای اجرایی، این تغییرات منجر به کیفیت‌بخشی به برنامه‌ها و حرکت در راســـتای توسعه اجتماعی و اقتصادی نشد (موسی‌پور، ۱۳۸۷؛ تاریخچه آموزش و پرورش ایران). این مســـائل و عدم وجود کارشناسان و مؤلفانی که تجربه عملی کافی برای تولید مواد آموزشـــی با این رویکرد را دارا باشـــند، موجب شد تا عملاً اهداف به سمت رویکرد تصریح شده، پلکانی و کاهش‌گرایانـــه میل کند و میزان پرداختن به رشـــد تواناییهای فردی نیز تابـــع نظم از پیش تعیین شـــده و منطقی باشـــد. نتیجه این امر محدود شـــدن معلمان به اســـتفاده از کتابهای درسی با رویکرد موضـــوع- محـــوری بود، کتابهایی که از ســـوی «ســـازمان کتابهای درســـی ایران» تدوین شـــده بود (صافی، ۱۳۷۳؛ نفیسی، ۱۳۸۷؛ خلخالی[۱]، ۱۳۸۷).

در دوره چهارم در مرحله اول، هدف غایی و اهداف کلی بر کســـب توانایی یادگیرنده تأکید داشت، اما در ســـطوح بعدی اهداف تابع جهت‌گیری تصریح شده و رفتاری شد و رویکرد پلکانی حاکمیت پیدا کرد. کارکرد اهداف نیز پیشینی بود و عملاً اهداف تابع نظم منطقی و از پیش تعیین شده برای پرداختن به رشد تواناییهای فردی بودند. در این دوره نیز مشابه دوره قبل نقش معلمان به حداقل رسید (موسی‌پور، ۱۳۸۷). وجود امتحانات هماهنگ و پر رنگ شـــدن نقش کنکور در جامعه، عملاً امکان مداخله معلمان را نه تنها در فرایند تحقق بخشـــیدن به اهداف منتفی کرد، بلکه مشارکت آنان را بسیار کم رنگ کرد و معلمان را به مجریان منفعلی که باید در فرایند یادگیری بر فرآورده به‌جای فرایند تأکید نمایند، تبدیل نمود (حج‌فروش، ۱۳۹۷؛ سبحانی و شهیدی، ۱۳۸۶؛ فرج‌الهی،۱۳۸۲). رشد بازار آموزش و سربرآوردن انواع مؤسســـات آموزشی برای آماده کردن دانش‌آموزان برای ورود به دانشگاهها و تولید کتابهای کمک آموزشی عملاً کارکرد اهداف را به‌ویژه در بعد تربیتی تقلیل داد، به‌گونه‌ای که مدارس و معلمان موفق، آنهایی بودند که می‌توانستند دانش‌آموزان را برای تست زدن و پذیرش در کنکور آماده نمایند (همان).

۱ . مصاحبه پژوهشگر با آقایان عبدالحسین نفیسی و مرتضی خلخالی در سال ۱۳۸۷.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]

در مرحله دوم به دلیل تأکید بر کسب شایستگی (صفات و توانمندیها) در ساحتهای تربیت، اهداف تابع رویکرد تصریح نشـــده است و الگوی آن حلقوی اســـت. تبعیت از الگوی حلقوی موجب می‌شود تا کسب شایســـتگیها، در حلقه‌های متوالی تداوم داشته و هر حلقه بر حلقه قبلی و بعدی خود تأثیرگذار باشد. در این الگو ابعاد شناختی، غیرشناختی و ارزشها در تعامل و پیوند با یکدیگر و به‌صورت لایه‌ای و توسعه‌یابنده در پایه‌ها و دوره‌های تحصیلی حرکت می‌کنند. کارکرد اهداف نیز به رویکرد تلفیقی نزدیک می‌شـــود و سطح توانایی یادگیرنده‌ها متناسب با ظرفیتهای فردی در ساحتهای تربیت مورد توجه قرار گرفته است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]

منابع

REFERENCES

اداره کل مطالعـــات و برنامه‌ها. (۱۳۴۴). *طرح جدید آموزش و پرورش کشـــور (۱)، طـــرح مقدماتی اصلاح آموزش و پرورش کشور.*

برنامه دوره پنج ساله ابتدایی. (۱۳۴۵). اداره کل مطالعات و برنامه‌ها: وزارت آموزش و پرورش، تهران.

تاریخچه معارف ایران. (۱۳۱۳). *مجله تعلیم و تربیت*، ۴ (۹)، ۵۳۰ ۵۳۷ .

حج‌فروش، احمد. (۱۳۹۷). *بررســـی عوامل بازدارنده و پیش‌برنده در اجرای قانون سنجش و پذیرش دانشجو.* دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

حسینی، علی‌اکبر. (بی. تا.). *تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش.* ناشر وزارت آموزش و پرورش، شماره سند ۳۶۹، مرکز اسناد سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

حسینی روح‌الامینی، جمیله السادات. (۱۳۸۴). *سیر تحول برنامه‌های درسی دوره ابتدایی و راهنمایی در ایران.* تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، (سند مشهد مقدس).* تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.

_____. (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رســـمی عمومی جمهوری اسلامی ایران.* تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.

_____. (۱۳۹۱). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران.* تهران: وزارت آموزش و پرورش.

ریچـــن، دی. اس. و تیانـــا، ای. (۱۳۸۵). *توســـعه صلاحیتهای کلیدی در آموزش و پرورش، درســـهایی چند از تجارب بین‌المللی و ملی*، ترجمه فریده مشـــایخ و محمد جعفر جوادی. تهران: دبیرخانه طرح تدوین ســـند ملی آموزش و پرورش.

ســـبحانی، عبدالرضا و شـــهیدی، مهرداد. (۱۳۸۶). آسیب‌شناســـی کنکور و بررســـی امکان حذف آن در نظام پذیرش دانشجو. *مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۴(۱۳)، ۱۶۱-۱۸۱.

سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۹۴). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری.* انتشارات آگه.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۹). *سنجش فرآیند و فراورده یادگیری، روش های قدیم و جدید.* تهران: نشر دوران.

شالیان، رحیم؛ سعیدی‌رضوانی، محمود؛ یزدی، سید امیرامین؛ کارشکی، حسین و اصغری نکاح، سید محسن. (۱۳۹۴). تأملی در باب شأن الگو در قلمرو طراحی برنامه‌درسی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۵ (۲)، ۱۵۳-۱۷۲.

صافی، احمد. (۱۳۷۳). ســـیر تحول در برنامه درســـی دوره‌های راهنمایی تحصیلی ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۱۰ (۱)، ۱۱ـ۲۸.

عطاران، عاطفه. (۱۳۹۶). *مطالعه بازنگری برنامه‌های درسی تربیت معلم در ایران و ارائه الگویی معتبر.* پایان‌نامه دکتری دانشگاه خوارزمی.

فرج‌الهی، رســـول. (۱۳۸۲). *بررسی عوامل آموزشـــی و نحوه تدریس معلم بر موفقیت دانش‌آموزان در آزمون سراسری دانشـــگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی در استان لرســـتان.* پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]

علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

فصل اول تاریخچه آموزش و پرورش ایران. (۱۳۸۴). سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، شماره ثبت: ۱۱۴۳، ۸۴/۱۰/۱۴.

فنسترماخر، گری و سولتیس، جوناس. (۱۳۹۰). *رویکردهای تدریس*، ترجمه احمدرضا نصر، هدایت‌اله اعتمادزاده (دریکوند)، محمدرضا نیلی و فریدون شریفیان. انتشارات مهر ویستا. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۴).

کرونین، استفانی. (۱۳۸۳). *رضاشاه و شکل‌گیری ایران نوین: دولت و جامعه در زمان رضاشاه*، ترجمه مرتضی ثاقبفر. تهران: نشر جامی.

کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوی اسلامی ایران. (۱۳۶۷). ستاد اجرایی تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۸۰). *روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران. تهران: سمت. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی سال ۱۹۹۶)

گانیه، آر. ام.؛ بریگز، ال. جی. و ویگر، دبلیو. (۱۳۷۴). *اصول طراحی آموزشی*، ویرایش چهارم، ترجمه خدیجه علی‌آبادی. تهران: دانا. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۱۹۹۲).

گزارش اجمالی فعالیتهای مربوط به طراحی تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش و برنامه اجرایی آن. (۱۳۸۰). معاونت آموزش عمومی، مدیر کل دفتر آموزشهای نظری و پیش دانشگاهی- ۱۳۸۰/۳/۲۷- ۴۷۰/۲۰۱۲.

گزارش کمیته ارزشیابی نظام آموزشی و گسترش آن برای نهمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی (۲۵۳۵). ۱۸-۱۳ شهریور، ص. ۱۵۹- ۱۷۸.

مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۸۵). مصوب شماره ۳۵۰۱/۸ /۱۲۰ مورخ ۱۳۷۷/۸/۲۴. انتشارات مدرسه.

مجیدی، موسی. (۱۳۶۴). تاریخچه مختصر کتاب‌های درسی و سیر تطور آن در ایران: از دارالفنون تا به امروز. *فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱ (۴)، ۶۵-۹۵*.

مرکز تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی. (۱۳۵۰). *نظام جدید آموزش و پرورش. (۴) نظام آموزش متوسطه*.

معیری، محمد طاهر. (۱۳۵۳). آموزش متوسطه جامع در نظام جدید آموزش و پرورش. دفتر تحقیقات و برنامه ریزی درسی، *نشریه شماره ۴۷*، تیرماه.

موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۷۴). *روند تحول برنامه‌های درسی آموزش ابتدایی ایران: تحول روش‌ها*. مجموعه مقالات سمپوزیوم نقش و جایگاه مطلوب آموزش ابتدایی در جامعه، اصفهان.

ـــــــــــــــ . (۱۳۷۶). تحول هدفها در برنامه‌های آموزش ابتدایی ایران از ۱۲۸۸تا ۱۳۶۸ هجری شمسی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۱۳ (۱)، ۷۵-۹۲.

ـــــــــــــــ . (۱۳۸۷). *بررسی تاریخچه و وضعیت موجود نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران*. گزارش طرح پژوهشی. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی.

ـــــــــــــــ . (۱۳۸۷). برنامه‌ریزی درسی در ایران معاصر. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۴ (۴)، ۸۳-۱۲۴.

ـــــــــــــــ . (۱۳۹۰). *اعتبارسنجی (نظری) برنامه‌درسی ملی*. گزارش طرح پژوهشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]

مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۸۱). *برنامه‌درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. انتشارات آستان قدس رضوی.

نائینی، محمدکاظم. (۱۳۶۲). تاریخچه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. نشریه *سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی*، شماره ۱۰۰.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., … Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition.* White Plains, NY: Longman.

Budnik, T. J. (1975). *An estimate of the reliability of the technique of increasing educational accountability through goal analysis.* Retrospective Theses and Dissertations. 5775. https://lib.dr.iastate.edu/rtd/5775

Cohen, J. E. & Malin, B. M. (2010). *International perspectives on the goals of universal basic and secondary education.* Routledge.

Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.

Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction* (6th ed.). Longman Publishing.

Jonassen, D. H., Tessmer, M., & Hannum, W. H. (1998). *Task analysis methods for instructional design*. Routledge.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., … Vollmer, H. J. (2004). *The development of national educational standards: An expertise.* Bundesministerium für BildungundForschung, Berlin.

Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum* (4th ed.). Routledge.

Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (Eds.). (2008). *Designing and assessing educational objective applying the new taxonomy.* California: Corwin.

McKeman, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. USA and Canada: Routledge.

Ornstein, A., & Hunkins, F. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (5th ed.). Pearson Education.

Posner, G. J., & Rudnitsky, A. N. (2006). *Course design: A guide to curriculum development for teachers*. Pearson.

Rychen, D. S., & Tiana, A., & International Bureau of Education; UNESCO. (2004). *Developing key competencies in education: Some lessons from international and national experience*. Paris, France: UNESCO, International Bureau of Education.

Spady, W. G. (1993). *Outcome-based education: Workshop report (No. 5)*. Belconnen, ACT: Australian Curriculum Studies Association.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]

_____. (1994). *Outcome-based education: Critical issues and answers.* Arlington, VA: American Association of School Administrators.

_____. (1998). *Paradigm lost: Reclaiming America's educational future.* Arlington, VA: American Association of School Administrators.

_____. (2002). Re-forming the reforms: How total leaders face education's biggest challenge. *Principal Leadership, 3*(1), 57-62.

Spence, K. K., & McDonald, M. A. (2015). Assessing vertical development in experiential learning curriculum. *Journal of Experiential Education, 38*(3), 296-312.

Stinson, M. T. (2016). *The shifting sands of curriculum development. A case study of the development of the years 1 to 10.* The Arts Curriculum for Queensland Schools.

Thrupp, M. (2018). *The search for better Educational standards: A cautionary tale*. Springer.

Tyler, R. W. (1949). Achievement testing and curriculum construction. In E. G. Williamson (Ed.) *Trends in student personnel work* (pp. 391-407). Minneapolis, University of Minnesota.

Yates, L. (2016). Europe, transnational curriculum movements and comparative curriculum theorizing. *European Educational Research Journal*, *15*(3), 366-373.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.3.3]