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 برحوزه 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 هدفمند دعوت به مشارکت شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه بررسی ماهیت برنامه درسی (α=0.81) بر اساس تکنیک دلفی بود. این پرسشنامه امکان بررسی وضعیت برنامه‌ریزی درسی را در ۱۰ شاخص و معیارهای مربوط به آن فراهم می ساخت. برای تجزیه 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 مبتنی بر سیاست عمومی و حکومت‌مدارانه، ذینفعان متشکل از نهادها و مراجع رسمی، الگوی طراحی برنامه درسی دیسیپلین- محوری، عنصر محتوا،کتاب درسی، نقش آموزشی معلم، الگوی ارزشیابی هدف- محور و پارادایم سنتی نسبت به برنامه درسی، به طور معناداری بر سایر اشکال این مؤلفه‌ها غلبه دارند. این موارد هرچندگویای 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

*عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساوه Armyr11@yahoo.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]

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 می دهد 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، قضاوت صاحب نظران مستقل مبنای این تحلیل قرار گرفته است. همچنین مطابق این تجزیه و تحلیل تلاش شده است تا لایه های آشکار و پنهان غالب در برنامه های درسی دوره ابتدایی ایران، شناسایی و با توجه به آن مدلسازی شود.

بر اساس شواهد تاریخی موجود و اجماع صاحب نظران، رشتهٔ برنامه درسی یا به اصطلاح رایج تر آن برنامه‌ریزی درسی، به عنوان یک قلمروِ معرفتی یا یکی از حوزه های تخصصی قلمرو تعلیم و تربیت در سال ۱۹۱۸، با چاپ کتاب برنامه درسی فرانکلین بوبیت هویت یافت و به رسمیت شناخته شد. اما به منزلهٔ یک رشتهٔ علمی برخوردار از هویت و منزلتِ دانشگاهی (آکادمیک)، نخستین گروه برنامه درسی در سال ۱۹۳۷ در دانشکدهٔ تربیت معلّم دانشگاه کلمبیا (نیویورک) تشکیل شده است. از این رو، رشتهٔ برنامه درسی را باید رشته 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 رشته به علاقه‌مندانِ تعلیم وتربیت، به ویژه صاحب نظران و دست اندرکاران 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 رشته را شاید بتوان حاکی از پویایی آن در سطح جهان

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]

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 منزلهٔ بخشی مهم از مطالعات برنامه درسی محسوب می شود، لیکن به نظر می‌رسد این مهم را بسیاری از تصمیم‌گیرندگان و تصمیم‌سازان نظامهای آموزشی نادیده می-گیرند. حتی بعضی از مجریان این تلقی نادرست را نهادینه کرده اند که تئوری برنامه درسی ربطی به تصمیمهای روزمره آنها ندارد (گلات ثورن،[1] ۲۰۰۵). ارنشتاین و هانکینز[2] (۲۰۰۹) تاکید می‌کنند که توسعه برنامه درسی هم در برگیرنده نحوهٔ برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی و هم شامل افراد، فرایندها و رویه‌های مربوطه است. در این شرایط مدلهای برنامه درسی به طراحان کمک می کنند 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 رویکردهایی را به کار می‌برند تا مربیان و سایر علاقه مندان را قادر سازند تا دیدگاههای خود را مشخص و در قالب برنامه های درسی فرمول بندی کنند (ارنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۸). همچنین ادبیات پژوهشی در حوزه برنامه درسی با تاکید بر مدلسازی برنامه درسی تولید شده اند (گاسلینگ،[3] ۲۰۰۹؛ هوسی و اسمیت،[4] ۲۰۰۸ ؛ ماهر،[5] ۲۰۰۴؛ هوسی 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 می پردازد و نیاز به جبران این کاستی را گوشزد می کند، ضمن اینکه معتقد است که این کاستی اختصاص به ایران ندارد و بیش و کم، وجهه جهانی دارد. با وجود این، می توان اشاره کرد به بعضی پژوهشهایی که به جنبه‌هایی از ماهیت برنامه‌های درسی ایران پرداخته‌اند. مثلاً تقی 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. Glatthorn
2. Ornstein & Hunkins
3. Gosling
4. Hussey & Smith
5. Maher

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]

گرایی تعیین شده است. همچنین میان نظرات افراد در زمینهٔ رویکرد غالب بر حسب متغیرهایی همچون جنسیت و مدرک تحصیلی تفاوت معنادار وجود داشت، اما میان متغیرهایی همچون پایه-های 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 حیطه های 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 می کند که در سیستم برنامه-درسی 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 بنیاد، جزء بنیاد، مستقیم و ارتباطی دیده می شود.

در مجموع به نظر می رسد، 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 دهه های اخیر تحولات جمعیت شناختی قابل توجهی را نیز پشت سر گذاشته است (میرزایی 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 دهندهٔ 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:

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]

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 پارادایمهای 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 پرورش 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 نمونه‌گیری 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 است. این 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 برمبنای آلفای کرونباخ (α=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 واقعا گروهها، در مشخصهٔ اندازه گرفته شده با هم تفاوت دارند یا خیر؟ (هاگ و لدولتر،[1] ۱۹۸۷). همچنین پس از معناداری تفاوتهای مشاهده شدهٔ

1. Hogg & Ledolter

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]

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 داده ها پرداخته می شود. همان‌طور که اشاره شد، به منظور تجزیه و تحلیل داده ها، با توجه به مفروضه های فاصله‌ای بودن داده ها، توزیع بهنجار و واریانسهای مساوی جامعه از شاخص گرایش مرکزی میانگین و تحلیل واریانس یک طرفه درون آزمودنی ها و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. همه عملیات آماری با نرم افزار $SPSS_{18}$ 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 مفهوم 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 می دهد.

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

مفاهیم برنامه درسی	محصول	دانش	نظام	حرفه	فرایند	رشته	نهاد
میزان حضور فعلی مفهوم	۲،۹۰	۲،۶۷	۱،۷۴	۱،۱۶	۱،۱۶	۲،۸۷	۱،۳۲

آزمون F	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
	گروه	۱۲/۳۳۲	۶	۲/۰۵۵	۲۰۵۵۳/۴۲۹	۰/۰۰۱

داده های جدول شماره ۱ نشان می دهند 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 می دهند 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 حضورفعلی مبانی برنامه درسی تفاوت وجود دارد؟

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]

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	زیباشناختی	دینی	اجتماعی	فرهنگی	سیاسی	اقتصادی	روانشناختی	زیست شناختی	فناورانه
میزان حضور فعلی مبانی	۱,۴۸	۱,۲۲	۲,۸۳	۱,۷۴	۱,۶۴	۲,۸۰	۱,۸۳	۱,۵۴	۱,۴۵	۱,۱۶

آزمون F	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
	گروه	۹/۳۶۹	۹	۱/۰۴۱	۱۱۱۵۳/۵۱۲	۰/۰۰۱

داده های جدول شماره ۲ نشان می دهند که مبانی دینی با میانگین۲,۸۳ 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	سیاست عمومی و حکومت مدارانه	تسلط متخصصان و نهادهای حرفه‌ای	مشارکت عمومی و همراهی غیرمتخصصان
میزان حضور فعلی الگو	۲,۵۸	۱,۶۱	۱,۵۴

آزمون F	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
	گروه	۲,۰۲۷	۶	۱,۰۴۱	۱,۱۳۷	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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]

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 تفاوتهای 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	عوامل درون مدرسه ای	عوامل اجتماعی	نهاد ها و مراجع رسمی ملی	نهادها و مراجع رسمی بین المللی
میزان حضور فعلی ذینفع	۱,۷۰	۱,۶۱	۲,۴۵	۱,۴۱

آزمون F	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
	گروه	۱,۸۶۱	۳	۰,۶۲۰	۶۲۰۴,۷۵۰	۰/۰۰۱

داده های جدول شماره ۴ نشان می دهند که نهادها و مراجع رسمی ملّی با میانگین ۲,۴۵ بیشترین حضور و نهادها و مراجع رسمی بین‌المللی 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 ملّی"، 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 تفاوتهای مشاهده شده از آماره F و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. جدول شماره ۵ نتایج این تحلیل را نشان می دهد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]

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

الگوهای طراحی برنامه درسی	موضوع- محور	دیسیپلین- محور	جامعه- محور	یادگیرنده- محور	انسان گرا	فرد گرا	شناختی	فرایندی	سازنده گرایی	پودمانی
میزان حضور فعلی الگوی طراحی	۲,۳۸	۲,۵۸	۱,۴۸	۱,۶۴	۱,۶۷	۱,۳۸	۲,۴۵	۲,۵۱	۱,۶۴	۱,۶۷
آزمون F	منبع تغییرات	مجموع مجذورات		درجه آزادی		میانگین مجذورات		F		P
	گروه	۶,۱۱۸		۹		۲/۰۵۵		۶۷۹۷,۳۳۳		۰/۰۰۱

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 تفاوتهای 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	نیازها	اهداف	محتوا	سازماندهی محتوا	فعالیت یادگیری	راهبردهای تدریس	منابع یادگیری	سنجش	گروه بندی	زمان	فضا
میزان حضور فعلی عنصر	۱,۳۸	۲,۵۴	۲,۶۴	۲,۶۱	۲,۲۹	۱,۹۳	۱,۶۴	۱,۶۱	۱,۴۱	۱,۷۰	۲,۵۱
آزمون F	منبع تغییرات	مجموع مجذورات		درجه آزادی		میانگین مجذورات		F		P	
	گروه	۷,۵۶۱		۱۰		۰,۷۵۶		۷۵۶۱,۳۶۴		۰/۰۰۱	

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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]

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 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 ۷ نتایج این تحلیل را نشان می دهد.

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

محصولات برنامه درسی	راهنمای برنامه درسی	بسته برنامه درسی	راهنمای معلم	کتاب درسی	کتاب کار	مواد کمک آموزشی
میزان حضور فعلی محصول	۱,۹۰	۱,۶۱	۱,۷۰	۲,۴۸	۱,۸۳	۱,۶۱

آزمون F	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
	گروه	۱,۶۱۲	۵	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 اموزش 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 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 پرورشی	نقش پژوهندگی	نقش مشاوره-ای	نقش تسهیل-گری	نقش مربی‌گری
میزان حضور فعلی نقش معلم	۲,۵۴	۱,۷۷	۱,۳۵	۱,۸۰	۱,۷۴	۱,۶۱

آزمون F	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
	گروه	۲,۳۷۲	۵	۰,۴۷۴	۴۷۴۴,۱۰	۰/۰۰۱

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]

داده های جدول فوق نشان می دهند 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 دهند 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 بین 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 تفاوتهای 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	هدف- محور	هدف- آزاد	خبرگی	مشارکتی	مراجع- محور	سیپو	تعالی بخشی	اجرای عمل	محاکم قضایی
میزان حضور فعلی الگوی ارزشیابی	۲,۶۱	۱,۶۱	۱,۵۸	۱,۸۰	۱,۶۷	۱,۷۴	۱,۸۰	۱,۶۴	۱,۸۰
آزمون F	منبع تغییرات		مجموع مجذورات		درجه آزادی		میانگین مجذورات	F	P
	گروه		۲,۳۷۲		۵		۰,۴۷۷	۴۷۴۴,۱۰	۰/۰۰۱

داده های جدول شماره ۹ نشان می دهند 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 دهند 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 عملاً نمود بیشتری دارد؟ آیا بین میزان حضور نمود پارادایم های برنامه درسی در نظام آموزش ابتدایی ایران تفاوت وجود دارد؟

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]

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	پارادایم سنتی	پارادایم مدرنیته	پارادایم تفسیری نمادین	پارادایم پست مدرن
میزان حضور فعلی پارادایم	۲,۵۴	۱,۸۰	۱,۵۸	۱,۶۴

آزمون F	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
	گروه	۲,۱۰۲	۳	۰,۷۰۱	۷۰۰۶	۰/۰۰۱

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 پژوهشهای ویژه در ابعاد مختلف برنامه ریزی درسی و روابط آن با سایر پدیده‌های نظامهای آموزشی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر به نظر می رسد. در این میان به دلیل اهمیتی که برای دوره آموزش ابتدایی ذکر شد، انجام پژوهشهای اساسی در زمینهٔ روابط برنامه ریزی درسی و دوره آموزش ابتدایی در اولویت قرار دارد.

اساساً حوزهٔ برنامهٔ درسی که ارتباط بسیار زیاد با واقعیتهای عملی و ملموس یاددهی-یادگیری دارد، حوزه‌ای میان- رشته‌ای و چندرشته‌ای است. این حوزه با کلیت یادگیرنده و اموری پیچیده و درهم تنیده سروکار دارد. از این رو، سنخیت و تناسب بسیار با رویکردها و فنون پژوهشی کیفی و ترکیبی دارد که درک فرهنگ و تجربهٔ زیسته را در کانون توجه قرار می‌دهد (نیک نام، ۱۳۹۰).

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]

خواهد شد. البته بسط مفهومی و موضوعی رشتهٔ برنامهٔ درسی را می‌توان مرهون تنوع روش شناسی دانست که علاوه بر داشتن ارتباط بسیار نزدیک با توسعهٔ دانش نظری این رشته به دلیل پاسخگویی به پرسشهای بیشتر و نیازهای متنوع تر، نگاه جامعه به رشته را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد و بر دامنهٔ کارآیی حرفه‌ای متخصصان و کارشناسان رشته می افزاید (شورت، ۱۳۸۹).

با توجه به ضرورت بسط توأمان تحقیقات در زمینه روش شناسی و مفهوم شناسیهای برنامه-ریزی درسی، بعضی از پژوهشگران معتقدند که رشتهٔ 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[1] 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 می-دهد (پوزنر،[2] ۲۰۰۴؛ ارنشتاین و هانکینز،۱۳۷۳). در واقع مبتنی ساختن جنبه های عملی برنامه درسی بر وجوه نظری و الگوسازی برنامه درسی، مؤثرترین گام برای متمایزسازی برنامه درسی[3] است (ماهشواری،[4] 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 هرشاخص
مفاهیم برنامه درسی	مفهوم محصول
مبانی برنامه درسی	مبانی دینی
الگوهای سیاست گذاری در برنامه ریزی درسی	الگوی مبتنی بر سیاست عمومی و حکومت مدارانه
ذینفعان برنامه درسی	نهادها و مراجع رسمی ملی
الگوهای طراحی برنامه درسی	الگوی طراحی برنامه درسی دیسیپلین- محور
عناصر اساسی برنامه درسی	عنصر محتوا
محصولات برنامه درسی	محصول کتاب درسی
نقشهای معلمی در برنامه درسی	نقش آموزشی
الگوهای ارزشیابی در برنامه درسی	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 منزلهٔ عنصر

1. Curriculum Analysis
2. Posner
3. Curriculum differentiation
4. Maheshwari

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]

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 منزلهٔ 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، گسترده 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 (موسی 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 منزلهٔ 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 متمرکز 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، **دیسیپلین- محوری** به منزلهٔ الگوی اصلی طراحی در نظام برنامه‌ریزی درسی دوره ابتدایی ایران شناخته شده است. اما در زمینهٔ کارآمدی این الگو، تردیدهای جدی وجود دارد. منتقدان رویکرد دیسیپلین- 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]

ناکارآمدی این رویکرد محسوب می شوند. به ویژه در دوره ابتدایی برنامه درسی تلفیقی[1] (احمدی، ۱۳۸۲) در حکم رویکردجایگزین، ترجیح بیشتری دارد.

در مدل استخراجی این پژوهش، **نقش آموزشی معلم** به منزلهٔ 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 ذکاوتی 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 دانسته اند.

بخشی از نتایج پژوهش حاضر نشان داده است که **ارزشیابی هدف- محور** به منزلهٔ 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 (داوودی و شکرالهی، ۱۳۹۰ ؛ ماهر و همکاران، ۱۳۸۶؛ خوش‌خلق و شریفی، ۱۳۸۵؛ فرج اللهی 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 هرندی 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 یافته های پژوهش حاضر **پارادایم سنتی** به منزلهٔ پارادایم اصلی برنامه‌ریزی درسی حضور پر رنگ و با نفوذی در نظام برنامه ریزی درسی دوره ابتدایی ایران دارد. این امر نشان دهندهٔ تاثیر پذیری این نظام از بافت و زمینه های 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 نمی تواند مبتنی بر رویکردهای مستقل از بافت و ایدئولوژی باشند (قاسم پور مقدم، ۱۳۸۷؛ دانای طوسی و کیامنش، ۱۳۸۸).

در مجموع هرچند مؤلفه ها 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]

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 آسیبهای بسیار روبه‌روست. 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 بینی 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 موثر برای کارآمدی نظام آموزش و پرورش ایران محسوب می شود. البته بحث دربارۀ کارآمدی این نظام ظاهراً منسجم و متوازن، نیازمند انجام پژوهشی دیگر است.

پیشنهادها

براساس یافته های این پژوهش، از جنبه های مدیریتی به دست اندرکاران برنامه های درسی و برنامه ریزی درسی دورۀ 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 جزیی ترین مراحل طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه های درسی رعایت کنند. در واقع لازم است به این پرسش پاسخ داده شودکه از منظر دانش برنامه‌درسی، 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 اولویتهای 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 نمونه‌ای از پرسشهای بازپاسخی هستند، که می توانند مبنای پژوهشهای آتی باشند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]

منابع

احمدی، پروین. (۱۳۸۲). الگوی برنامه درسی تلفیقی و جایگاه آن در برنامه درسی ابتدایی ایران. *دو ماهنامهٔ دانشور رفتار*، ۱۰(۳)،۳-۱۲.

ارنشتاین، آلن. سی. و هانکینز، فرانسیس، پی. (۱۳۷۳). *مبانی فلسفی، روانشناختی و اجتماعی برنامه درسی* (ترجمه سیاوش خلیلی شورینی). تهران: انتشارات یادواره کتاب.

تقی پور ظهیر، علی. (۱۳۸۱). *مقدمه ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*. تهران: انتشارات آگاه.

تقی‌پور ظهیر، علی. (۱۳۸۷). *برنامه‌ریزی درسی برای مدارس ابتدایی در هزارهٔ 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 هرندی، رضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم و لیاقت دار، محمدجواد. (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی برنامه درسی آموزش علوم در ایران و چند کشور جهان. *اندیشه های 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 شکرالهی، 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). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی* (ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران)، چاپ سوم. تهران: سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

صالحی عمران، ابراهیم و شکیباییان، طناز. (۱۳۸۶). بررسی میزان توجه به مؤلفه های هویت ملی در کتاب های درسی دوره آموزش ابتدایی. *فصلنامه مطالعات ملی*، شماره ۲۹، ۶۳- ۸۵

فرج اللهی، مهران و حقیقی، فهمیه السادات. (۱۳۸۶). نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایه دوم مقطع 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، روان شناختی و زبان شناختی 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 ویژگی های برنامه درسی آموزش زبان ملی در کشورهای حوزه زبان فارسی. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، سال نهم، شماره ۳۶، ۷ – ۱۰.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]

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* ، ۳(۸)، ۱-۲۲.

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 الزهرا*، سال دوازدهم شماره ۴۲، ۱۴۷- ۱۷۴.

ماهر، فرهاد؛ آقایی، اصغر؛ برجعلی، احمد و روحانی، عباس. (۱۳۸۶). ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی بر اساس جو کلاس، ویژگیهای عاطفی و میزان خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۱ (۱۴)، ۷۱-۹۲.

ملایی نژاد اعظم و ذکاوتی 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 اله. (۱۳۸۲). تحولات برنامه درسی آموزش دینی دوره ابتدایی ایران. *دوماهنامه دانشور رفتار*، شماره ۳، ۶۹-۷۶.

موسی پور، نعمت اله. (۱۳۸۷). برنامه ریزی درسی در ایران معاصر. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۹۶، ۸۳- ۱۲۵.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ضرورت‌ها و فرصت ها. *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، ۱۸۱-۲۱۳.

نیک نام، زهرا. (۱۳۹۰). خودمردم نگاری و آموزش. *خبرنامه الکترونیکی انجمن تخصصی برنامه درسی ایران*.۲۸ آبان. http://www.icsa.org.ir/magazine

یزدانی، 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. p: 35.

Gosling, D. (2009). Learning outcomes debate. Accessed 12th Sept, 2009 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]

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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1393.30.3.3.9]
[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-08]