

بررسی تطبیقی نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان

دکتر محمود محمدی

معرفی مقاله



مقاله‌ای که در پیش رو دارد برحامل مطالعه‌ای تازه در زمینه مطالعه تطبیقی در حوزه برنامه‌ریزی درسی است که نویسنده کوشیده است تا از مبانی نظری معتبر معاصر برای تبیین و مقایسه دو موقعیت عملی نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان سود جسته باشد و با تحلیل ریشه‌های اختلاف میان دو نظام برنامه‌ریزی درسی در دو کشور، خواننده را در جریان مشخصه‌های کلیدی نظام تعلیم و تربیت در آلمان، قرار دهد. او ضمن اشاره به تفاوتها و تشابه‌های میان دو نظام، مختصراً از وضعیت برنامه‌ریزی درسی در کشور خود ما ایران را نیز بیان می‌کند مبانی نظری را تا آنچه تشریح می‌کند که خواننده بتواند موقعیت هر یک از دو نظام برنامه‌ریزی درسی را دریابد. یادآوری این نکته بسیاست که نویسنده محترم مقاله خود از دست‌اندرکاران و صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی در ایران است، با برخورداری از پشتونه علمی و تجربی خویش با استفاده از مشاهدات مستقیم و مصاحبه‌هایی که با صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی در آلمان انجام داده است پیشنهادهای کاربردی و بالارزشی را برای بهبود کیفیت‌نمای مقام برنامه‌ریزی در ایران مطرح کرده است که

درخور توجه و تعمق تصعیمگران و سیاستگزاران آموزش و پرورش خواهد بود.

این مقاله را آفای دکتر محمودمهر محمدی سرپرست مدارس ایرانی در اروپا تهیه و در اختیار فصلنامه قرار داده است که بدین وسیله از ایشان تشکر می شود.

«فصلنامه»



مرکز تحقیقات کتابویر علوم مرسلی

مقدمه

امروزه برنامه‌درسی به عنوان یکی از حوزه‌های شاخص در میان حوزه‌های وابسته به داشت تعلیم و تربیت شناخته شده است. هر چند شواب (Schwab) در سال ۱۹۶۹^(۱) حوزه برنامه درسی را به عنوان یک حوزه معرفتی در حال اختصار معرفی نمود. اما تلاش‌های وسیع و سازمان یافته‌ای که امروزه معطوف به این حوزه تخصصی شده و همچنین حضور چشمگیر متفسکران و صاحب نظران برنامه‌درسی را در عرصه‌های گوناگون تعلیم و تربیت^(۲) باید به غنوان شاهدی بر ادامه حیات فعالانه این رشته دانسته و چنین نتیجه‌گیری نمود که به دلیل اهمیت و حساسیت برنامه‌های درسی در نظامهای تعلیم و تربیت، نه دست‌اندرکاران عملی، و نه نظریه پردازان، قادر به رهاساختن خود از نگرانیها، تمايلات و علائق ناظر به بهبود کیفیت برنامه‌های درسی نمی‌باشد. البته باید انصاف داد که مقصود اصلی شوآپ (Schwab) نیز از طرح موقعيت نابسامان حوزه برنامه درسی وبالغ در شرف نابودی قلمداد کردن آن، جلب توجه به ضرورت سوق دادن تلاشها و فعالیتها، به سمتی بوده است که دارای بازده عملی در بهبود و اصلاح برنامه‌های درسی باشد.

جورج بوشامپ (Beauchamp) نیز نظریه پرداز دیگری در عرصه برنامه درسی است که در جهت احیاء این حوزه معرفتی، توجه خود را معطوف ارائه مدلی نموده است که در اثر تبعیت از آن، فعالیتهای نظریه پردازان از انسجام، سازمان یافتنگی و احتمالاً قرابت بیشتری با یکدیگر برخوردار خواهد شد. او در کتاب نظریه برنامه درسی^(۳) خود به شرح این مدل نظریه پردازی پرداخته، و این موضوع را که در عرصه برنامه درسی نیز مشابه عرصه‌های دیگر علوم بشری، به ویژه علوم تجربی، می‌توان از کثوت و تنوع نظریه‌ها کاسته و موجبات استحکام بخشیدن به این حوزه تخصصی را فراهم آورد، همچنین در کتاب یاد شده به تبیین نظریه برنامه درسی مورد قبول خود براساس مدل توصیف شده می‌پردازد. به این‌گونه ضمن نشان دادن کاربرد این مدل در فعالیتهای نظریه پردازی، با طرح یک نظریه مشخص به جمع افرادی می‌پیوندد که به این مقوله پرداخته‌اند. از جمله توصیه‌های نظری بوشامپ (Beauchamp) که در شرح نظریه برنامه درسی خود و در جهت اعطای نظم و انسجام بیشتر در این عرصه به آن پرداخته است، تقسیم حوزه برنامه درسی به دو حوزه فرعی یا زیر نظریه^(۴) می‌باشد. این دو عبارتند از زیرنظریه طرح^(۵) برنامه درسی و زیرنظریه فرایند تولید^(۶) یا مهندسی برنامه درسی. در حالیکه زیرنظریه طرح برنامه درسی عمده‌تاً ناظر به تعیین عناصر تشکیل دهنده^(۷) برنامه درسی و چگونگی تصمیم‌گیری در خصوص آنهاست، زیرنظریه فرایند تولید برنامه درسی، به نظام برنامه‌ریزی درسی و از جمله تمرکز یا عدم تمرکز، اشار و تخصصهای دخیل در اتخاذ تصمیمات برنامه‌ای می‌پردازد.

هدف این مقاله در وهله اول مقایسه دو نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان می‌باشد نگارنده معتقد است، بررسیهای

تطبیقی می‌تواند واجد دست آوردهای مقتضی برای نظام تعلیم و تربیت به طور اعم و برنامه‌های درسی به عنوان مهمترین مؤلفه آن به طور اخّص باشد. بررسی حاضر از آنجاکه براساس اطلاعات نگارنده، اولین کاری است که در تطبیق نظام برنامه‌ریزی درسی ایران و یک کشور دیگر انجام می‌گیرد، می‌تواند ضمن بجای گذاشتن آثار مثبت عملی فتح بابی در زمینه این نوع برنامه‌ریزی باشد.

در این مقاله ابتدا به شرح مختصر دیدگاه‌های نظری در باره نظام یا فرایند برنامه‌ریزی درسی خواهیم پرداخت تا شرح نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران و آلمان در بخش‌های بعدی در شرایطی انجام شود که خواننده از گسترش نسبی نظری برخوردار شده و به درک بهتری از آنها نایل شود. شرح نظام برنامه‌ریزی درسی در کشور آلمان، عمدتاً از صبغه توصیفی برخوردار بوده و در این بخش، تعداداً از تحلیل قضایت چشم‌پوشی شده است. متعاقباً به بخش وجوده تشابه و تفاوت میان دو نظام و بیان علت‌ها پرداخته شده که طبعاً در برگیرنده نوعی تحلیل و ارزشیابی از نظام برنامه‌ریزی درسی دو کشور نیز می‌باشد. در پایان توصیه‌ها و پیشنهاداتی که می‌تواند در بهبود نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران مؤثر باشد، مطرح و تعین شده‌اند.

دیدگاه‌های نظری در خصوص نظام فرایند برنامه‌ریزی درسی

به گونه‌ای دقیقتراز آنچه که در مقدمه آمد، باید تصریح نمود که زیرنظریه فرایند برنامه‌ریزی درسی، از سه جنبه تئوریک بر جسته تشکیل شده است. به عبارت دیگر هر نظریه خاص در این زمینه، از طریق پاسخ به ۳ سؤال، شکل می‌گیرد که این ۳ سؤال عبارتند از:

۱ - خاستگاه برنامه درسی یا جایگاه برنامه‌ریزی درسی کجاست؟

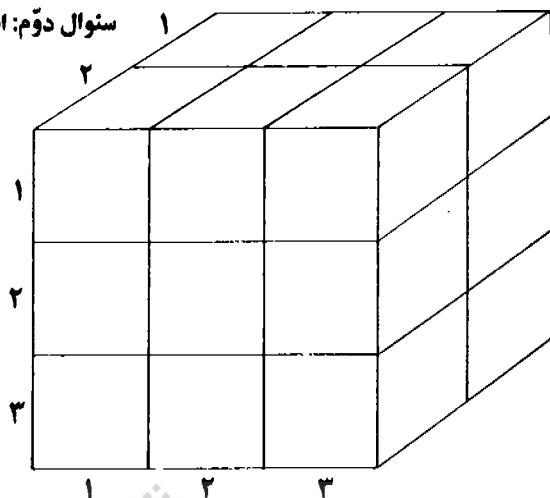
۲ - شرکت‌کنندگان در جریان برنامه‌ریزی درسی چه اشاری هستند؟

۳ - برنامه طراحی شده به چه میزان مستعد دخل و تصرف و تغیر در اجراست؟ یا به عبارت دیگر چه اندازه انعطاف در برنامه تعییه شده است؟ (پاسخ به این سؤال از تلقی برنامه‌ریز نسبت به واقعیتها و شرایط محیط اجرا سرچشمه می‌گیرد).

متفکران و صاحبنظران حوزه برنامه‌ریزی درسی، به منظور هرچه قابل فهم تر کردن پاسخهای گوناگونی که به این سؤالات داده شده و دیدگاه‌های متنوعی که بدین ترتیب شکل گرفته‌اند. بعضاً جهت جمعبندی تلخیص انها تلاش‌هایی نموده‌اند. از جمله باید از پرسنل شورت (Short) نام برد که در این زمینه با درج مقاله‌ای در دائرةالمعارف پژوهش‌های تربیتی در سال ۱۹۸۲ پیشقدم شد.^(۴) وی با ارائه یک مدل نسبتاً ساده، برداشت‌های خود را از نظریه‌های متنوعی که پیرامون راهبردهای برنامه‌ریزی درسی مطرح شده است، عرضه نمود. ۳ بعد این مدل مکعب شکل، در واقع همان ۳ سؤال اصلی و کلیدی می‌باشد که

نظریه پردازی در زمینه فرایند برنامه‌ریزی درسی، متوجه پاسخگویی به آنهاست.

سوال دوم: اشاره دست اندرکار



سوال اول: خاستگاه یا جایگاه

سوال سوم: میزان انعطاف / امکان دخل و تصرف

شورت در ارتباط با سؤال اول، دو نوع پاسخ را ممکن می‌داند. یکی عمومی (ژنریک)^۷ و دیگری مختص یک آموزشگاه خاص.^۸ به عبارت دیگر می‌گوید خاستگاه برنامه درسی می‌تواند جهانی باشد که محصول (یعنی همان برنامه درسی) استفاده عمومی و سراسری داشته باشد. برنامه درسی در محیط آموزشگاهی طراحی شود که کاربرد آن اختصاصاً برای همان آموزشگاه است.

در ارتباط با سؤال دوم پرسور شورت ۳ نوع پاسخ را ممکن می‌داند یکی استیلای. متخصصان دانشگاهی^۹، دوم استیلای خبرگان آشنا به محیط و شرایط^{۱۰} و بالآخره مشارکت متوازن و هماهنگ.^{۱۱} از نظر وی ۳ نوع پاسخ به سؤال سوم نیز متصور می‌باشد که عبارتند از: مقاوم در برابر معلم^{۱۲}، معلم به عنوان مجری فعل^{۱۳} و معلم به عنوان برنامه‌ریز درسی. این سه نوع پاسخ در حقیقت سیری از عدم انعطاف مطلق برنامه، به انعطاف نسبی و انعطاف مطلق می‌باشد شورت اعتقاد دارد با اتخاذ و انتخاب یکی از پاسخهای ممکن به سؤالات ۳ گانه، یک راهبرد مشخص در برنامه‌ریزی درسی شکل می‌گیرد. او در پایان این مقاله مطلوبترین راهبرد را از دیدگاه خویش، راهبردی می‌داند که به سؤالات ۳ گانه پاسخهای ذیل را داده باشد:

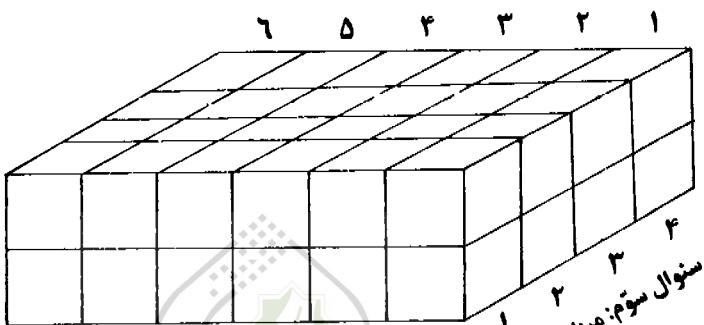
پاسخ سؤال اول: مختص یک آموزشگاه خاص.

پاسخ سؤال دوم: مشارکت متوازن و هماهنگ.

پاسخ سؤال سوم: معلم به عنوان برنامه‌ریز درسی (هم تولیدکننده و هم اجراکننده)

به دنبال شورت، سابار (Sabar) در سال ۱۹۹۰ در مقاله‌ای تحت عنوان برنامه درسی مدرسه - محور که در دایرة المعارف برنامه‌ریزی درسی^(۵) به چاپ رسیده است، دست به ترمیم نسبی مدل ارائه شده توسط شورت زد که طی آن ضمن حفظ پاسخهای ممکنه به سؤال اول، پاسخهای متفاوتی در ارتباط با سؤالات دوم و سوم نیز مطرح کرد و در نتیجه مدل به شکل زیر تغییر نمود:

سوال دوم: افشار دست اندرکار



سوال اول: خاستگاه
یا جایگاه

مرکز حیاتیات پژوهی علوم اسلامی

پاسخهای ششگانه به سؤال دوم عبارتنداز: معلمان، متخصصان، دانش آموزان، والدین، مدیران مدارس و بازرسان آموزشی. پاسخهای چهارگانه به سؤال سوم نیز با در نظر گرفتن مسیر فزاینده انتعاض پذیری و امکان دخل و تصرف، به ترتیب بدین قرار می‌باشند: استفاده وفادارانه^{۱۵}، انتخاب^{۱۶}، تجدید نظر بازنگری^{۱۷} و بالآخر طراحی و برنامه‌ریزی تکمیلی.^{۱۸} در پایان این بخش، به معنّفی مختصر مدل مشهور دیگری در حوزه برنامه درسی می‌پردازیم که هر چند اختصاص به برنامه‌ریزی درسی نداشته و به گونه‌ای جامع، سعی در مفهوم پردازی این حوزه تخصصی داشته است، لیکن به واسطه همین جامع نگری، سطوح تصمیم‌گیری^{۱۹} یا سطوح برنامه‌ریزی را نیز مورد توجه قرار داده است که به مبحث برنامه‌ریزی درسی، کاملاً ارتباط پیدا می‌کند. این مدل که مشهور به مدل مطالعه نظام مدرسه‌ای^{۲۰} است، قبل از توسط نگارنده معرفی شده است. (۱) اثنا طراحان آن به ویژه در بعد مورد توجه این مقاله، یعنی سطوح تصمیم‌گیری، تجدیدنظرهایی نموده‌اند که طرح مجدد آن را موجّه می‌سازد.

گونه تجدید نظر شده این مدل در آخرین اثر پروفسور کلاین (Klein) که خود از طراحان اصلی مدل به حساب می‌آید به شکل مندرج در صفحه بعد مطرح شده است^(۷):

عناصر برنامه

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱ آکادمیک									
۲ اجتماعی									
۳ رسمی									
۴ نهادی									
۵ آموزشی									
۶ اجرایی									
۷ تجربی									

تعریف هر یک از سطوح به همراه تغییرات اعمال شده در بعد سطوح تصمیم‌گیری مدل در مقایسه با شکل قبلی آن به قرار زیر می‌باشد لیکن ذکر این نکته ضروری است که تقدم و تأخیر این سطوح از بالا به پائین بر اساس دوری و فاصله تصمیم‌گیرندگان از داشش آموزان می‌باشد.

۱) عنوان اولین سطح از ایده آآل به آکادمیک تغییر یافته و کماکان معرف برنامه‌ای است که مهمترین قشر تصمیم‌گیرنده در آن متخصصان و صاحب‌نظران دانشگاهی می‌باشند. لذا این تغییر صرفاً لفظی است.

۲) دوین سطح تحت عنوان اجتماعی^{۲۲} به مدل اضافه شده است. این سطح معرف برنامه‌ای است که تصمیم‌گیرندگان آن افراد عادی اجتماع، نهادها، سازمانها و تشکیلاتی می‌باشند که به طور مستقیم دست‌اندرکار امر تعلیم و تربیت نبوده لیکن مایلند به گونه‌ای در برنامه درسی مدارس نفوذ نمایند. مجالس و نهادهای قانونگذاری نیز در عداد همین تصمیم‌گیرندگان قرار می‌گیرند.

۳) سومین سطح تحت همین عنوان قبلًا نیز در مدل آمده است. لیکن با توجه به اضافه شدن سطح اجتماعی، تعریف آن محدود به افراد، نهادها و سازمانهای تصمیم‌گیرنده و

تأثیرگذاری است که برخلاف سطوح اول و دوم، فعالیتهای آنها به نوعی مستقیماً به حوزه تعلیم و تربیت ارتباط دارد. از جمله مثالهای بومی تصمیم‌گیرندگان این سطح را می‌توان انجمن ایرانی تعلیم و تربیت و مثالهای غیر بومی آنرا سندیکای معلمان، هیئت‌های امناء آموزش و پژوهش ایالتها و ناشرین کتب درسی دانست.

(۴) چهارمین سطح، تحت عنوان نهادی^{۲۳} به مدل اضافه شده است. و معروف برنامه‌ای است که تصمیم‌گیرندگان آن مجموعه‌ای از عناصر دست‌اندرکار در یک مدرسه خاص می‌باشد. این برنامه حاصل تشریک مساعی گروهی از معلمان می‌باشد که به این ترتیب قابلیت پیاده‌شدن در بیش از یک کلاس را خواهد داشت.

(۵) پنجمین سطح، تحت همین عنوان در مدل قبلی نیز آمده است و معروف مجموعه تدابیری می‌باشد که معلم یک کلاس در ارتباط با برنامه درسی می‌اندیشد.

(۶) ششمین سطح نیز تحت همین عنوان در مدل قبلی آمده و معروف برنامه‌ای است که در اثر تعامل میان دانش‌آموزان و معلمان در حقیقت به مورد اجرا گذاشته شده است.

(۷) بالأخره آخرین سطح نیز تحت همین عنوان در مدل قبلی بکار رفته و معروف توقعات آحاد دانش‌آموزان و برداشت‌های ایشان از قبیل قرارگرفتن در معرض برنامه اجرایی و همچنین پیشرفت‌های حاصله توسط آنان است. اهمیت این سطح در تحلیل نهایی آن از این جهت است که دانش‌آموزان از طریق نوع واکنشهای مشیت یا منفی که نسبت به برنامه درسی نشان می‌دهند، تصمیم‌گیرندگان اصلی این عرصه بوده و به آن تعیین می‌بخشند، در حالیکه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نسبت به این واقعیت غفلت می‌ورزند.

نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری فدرال آلمان

الف: تشکیلات دولتی برنامه‌ریزی درسی

نظام حکومتی در کشور آلمان، نظام فدرال می‌باشد که در آن ایالت‌های مختلف از استقلال عمل فراوانی از جمله در ارتباط با نظام آموزشی برخوردار می‌باشدند. در هر یک از ایالت‌های شانزده گانه این کشور (که ۵ ایالت آن مربوط به کشور آلمان شرقی سابق می‌باشد)، وزارت توانای تحت عنوان وزارت تعلیم و تربیت و فرهنگ (یا عنوانی مشابه آن) مسئولیت کلیه امور مربوط به تعلیم و تربیت ساکنان آن ایالت را به عهده دارد. به عنوان نمونه، در ایالت هامبورگ، وزارت مدارس، جوانان و آموزش‌های حرفه‌ای، یکی از ۱۰ وزارت توانای تشکیل دهنده سیستم دولتی این ایالت می‌باشد که مسئولیت آموزش و پژوهش در تمام سطوح، اعم از پیش‌دانشگاهی و دانشگاهی را عهده‌دار می‌باشد (به پیوست شماره ۱ مراجعه شود).

پس از این مقدمه کوتاه و قبل از آنکه به شرح تشکیلات برنامه‌ریزی درسی به عنوان یکی از اجزاء تشکیل دهنده وزارت مدارس، جوانان و آموزش حرفه‌ای در ایالت

هامبورگ پردازیم و الگویی از تشکیلات ایالتی برنامه‌ریزی درسی در ایالت مختلف جمهوری فدرال آلمان در اختیار ^{۲۵} خوانندگان قرار دهیم، لازم است به این نکته مهم اشاره شود که یک نظام حکومتی، هراندازه که تابع سیستم فدرالی بوده و ایالتهای آن بتوانند مستقلأً و به طور غیر متمرکز برای اداره امور خود تدبیر لازم را بیندیشند، بنا به ضرورت‌های عدیده‌ای، به همان‌گهای کشوری و مرکزی نیاز دارند که به همین دلیل نهادهای همان‌گهای کننده‌ای پا به عرصه وجود گذاشته، چتر وجود خود را بر کلیه ایالتها گسترانیده و بر تضمیم‌گیریها و سیاستگزاریهای آنها تأثیر می‌گذارند. کنفرانس دائمی وزاری آموزش و پرورش و فرهنگ ^{۲۶} در جمهوری فدرال آلمان، از جمله این نهادهای است که با سابقه‌ای طولانی به عنوان بالاترین مرجع تصمیم‌گیری به زمینه‌های مربوط به تعلیم و تربیت و فرهنگ پرداخته و مصوبات آن برای کلیه ایالتها لازم الاجراست. وظیفه اصلی کنفرانس دائمی وزرای تعلیم و تربیت و فرهنگ تا آن‌جا که به نظام آموزشی مربوط می‌شود، در یکی از تازه‌ترین منابع منتشر شده توسط دیرخانه این کنفرانس ^(۸) به شرح ذیل تبیین شده است:

"استقلال عمل ایالتهای مختلف این امکان را فراهم می‌سازد تا تحولات مستقل از یکدیگر در نظام مدرساهای هر یک از آنان به وقوع بیوندد. لیکن این تغییرات بایستی متکی بر تفاهم بعمل آمده میان ایالتهای مختلف در تاریخ ۲۸/۱۰/۱۹۶۴ پیرامون چگونگی استاندارد ساختن نظام مدرساهای باشد... این توافق با اصلاحاتی در تاریخ ۱۴/۱۰/۱۹۷۱ در کنفرانس هامبورگ مجددأً به تصویب رسیده است. توافق مذکور به منظور تضمین برقراری ساختار پایه مشابهی برای سیستم مدارس و معادل‌سازی اشکال مختلف تعلیم و تربیت است که شناسایی متناسب گواهینامه‌های فراغت از تحصیل در ورای مرزهای هر ایالت را ممکن ساخته و به این ترتیب آزادی حرکت (جابجایی) را نیز تضمین می‌نماید. (ص ۱۰۹ و ۱۱۰)"

بدین شکل شاهد هستیم که ساختار نظام آموزشی در سراسر آلمان یکسان بوده و تغییرات از این دست، در آینده نیز قطعاً مسبوق به تصویب آن توسط کنفرانس خواهد بود.^{۲۷} از سوی دیگر کنفرانس با تصویب ویژگیهای مدارک فارغ‌التحصیلی یا شرایط ورود به دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی، تأثیر تعین کننده‌ای بر موضوعاتی که آموزش آنها در دستور کار مدارس ایالات مختلف قرار خواهد گرفت، می‌گذارد. هدف اصلی از ادادی توضیحات فوق، روشن ساختن حدود تأثیرگذاری نهادهای کشوری (مرکزی) بر نظام آموزشی به طور اعم و برنامه‌های درسی مدارس به طور اخص بود که در پرتو آن خوانندگان به درک دقیقتی از حوزه اختیارات و فعالیتهای تشکیلات

ایالتی برنامه‌ریزی درسی نایل خواهد شد. البته در تکمیل این بحث، بایستی به وزارت آموزش و پرورش^{۲۸} و علوم به عنوان یک نهاد فدرالی دیگر نیز اشاره کرد که تأثیر آن بر برنامه‌های درسی، محدود به تشریک مساعی با تشکیلات ایالتی آموزش و پرورش یک یا چند ایالت در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی مودر علاقه‌طلبان است. این تشریک مساعی از طریق کمکهای کارشناسی و به طور برجسته‌تری کمکهای مالی تحقق می‌باید. لذا می‌توان میزان تأثیرگذاری این نهاد کشوری را بسیار ناچیز‌تر از کنفرانس دائمی وزرای تعلیم و تربیت و فرهنگ دانست. پیوست شماره ۲، تشکیلات ایالتی آموزش و پرورش هامبورگ را با تأکید بر دپارتمان برنامه‌ریزی درسی نشان می‌دهد. این تشکیلات از ۴ بخش عمده (تعاونیت) تشکیل شده که یکی از آنها معاونت مدارس نام دارد. این معاونت نیز به نوبه خود از ۵ دفتر تشکیل شده است که یکی از آنها دفتر نوآوریها و سازماندهیهای مدرسه‌ای می‌باشد. تشکیلات ایالتی برنامه‌ریزی درسی با نام دپارتمان برنامه‌ریزی درسی به عنوان یکی از دو ائمه (دپارتمانهای) تحت پوشش دفتر یاد شده و در کنار ۴ دپارتمان دیگر به نامهای تربیت معلم و آموزش‌های ضمن خدمت، برنامه‌ریزی و توسعه آموزشگاهی، قوانین آموزشگاهی و مدیریت آموزشگاهی فعالیت می‌نماید.

دپارتمان برنامه‌ریزی درسی از گروههای متعدد برنامه‌ریزی^{۲۹} درسی تشکیل شده است که مسئولیت هر چندگروه متجانس به عهده یک نفر از پرسنل دائمی دپارتمان می‌باشد. در شرایط کنونی، نزدیک به ۲۰ نفر به عنوان کادر رسمي که مسئولیت گروههای برنامه‌ریزی را عهده دار می‌باشند، با این دپارتمان همکاری دارند.^(۱)

برنامه‌ریزی درسی کلیه دوره‌های تحصیلی (ابتدایی، دوره اول دبیرستان، دوره دوم دبیرستان اعم از نظری و فنی - حرفه‌ای^{۳۰}) که در قالب تهیه چهارچوب برنامه^{۳۱} هریک از موضوعات درسی انجام می‌پذیرد (این نکته دربخش‌های بعدی بیشتر توضیح داده خواهد شد) به عهده این دپارتمان می‌باشد که البته گروههای برنامه‌ریزی مستقلی عهده دار تهیه چهارچوب برنامه درسی یک در دوره‌های مختلف تحصیلی می‌باشند.

ب: میزان مشارکت معلمان و سایر متخصصان در فرایند برنامه‌ریزی درسی

از معلمان به عنوان شاخص ترین عناصر دست‌اندرکار امر برنامه‌ریزی درسی باید نام برد. البته علاوه بر این واقعیت که تربیت معلم در جمهوری فدرال آلمان به گونه‌ایست که معلمان عموماً از تخصص موضوعی و مهارتهای حرفه‌ای در سطح بالایی برخوردار می‌باشند.^{۳۲} معلمانی که برای حضور گروههای برنامه‌ریزی درسی دعوت می‌شوند، دارای قابلیتهای ویژه و سوابق برجسته‌ای نیز می‌باشند. مثلاً دپارتمان برنامه‌ریزی درسی هامبورگ از کسانی دعوت به همکاری می‌نماید که در وهله اول شواهدی دال بر قدرت برقراری ارتباط با دیگران و تبیین و تفہیم دیدگاههای خود به دیگران را داشته باشند.

شواهدی که در این زمینه مورد استفاده قرار می‌گیرند، امتحانات کتبی تشریحی متقدضیان در دوران تربیت معلم و سایر مطالب و مقالاتی است که به رشته تحریر درآورده‌اند. این معلمان همچنین بایستی از عملکرد درخانی در مدرسه و تدریس برخوردار باشند. بالاخره کاندیداهای حضور در گروههای برنامه‌ریزی درسی، بایستی علاقمندی خود را به این زمینه به طور مشهودی به اثبات رسانیده باشند. شرکت در دوره‌های مختلف آموزشی ضمن خدمت که به مباحث مربوط به برنامه‌ریزی درسی اختصاص دارد یا کنفرانسها و سمینارهایی که در این زمینه تشکیل شده‌اند. از جمله شواهدی است که برای تعیین میزان علاقمندی متقدضیان مورد استفاده قرار می‌گیرد.

معلمان شرکت‌کننده در گروههای برنامه‌ریزی درسی، در طول مدت حضور خود در این فرایند که معمولاً بین ۲ تا ۳ سال به طول می‌انجامد، به عنوان همکاران پاره وقت دپارتمان برنامه‌ریزی درسی شناخته شده و در قبال همکاری خود به جای دریافت حق الزحمه، از امتیاز کاوش ساعت موظف تدریس برخوردار می‌شوند.^{۳۳}

گروههای برنامه‌ریزی در کنار معلمان که باید از آنها به عنوان عناصر کلیدی و اصلی فرایند برنامه‌ریزی درسی نام برد، از نایاب‌گان اشاره دیگری نیز بعضاً بهره‌مند می‌شود. استاد و متخصصان دانشگاهی در رشته‌ها و موضوعات مربوط و همچنین مدرسین مراکز تربیت معلم از جمله این اشاره می‌باشند که معمولاً از آنها نام برده می‌شود.

ج: برونو داد یا محصول فرایند

همانگونه که قبلاً نیز اشاره شد عدمه ترین محصول فرایند برنامه‌ریزی درسی، سندی است که از آن تحت عنوان چهارچوب برنامه درسی نام برده می‌شود. البته بعضاً علاوه بر چهارچوب برنامه درسی، گروههای برنامه‌ریزی برای ارائه اطلاعات تفصیلی، جزو اتی به عنوان راهنمای معلمان نیز تهیه و منتشر می‌نمایند. راهنمای معلمان عمدتاً در مواردی تهیه و عرضه می‌شود که برنامه درسی، مربوط به موضوعی جدید و کم سابقه برای معلمان باشد. در چهارچوب برنامه درسی، از اهداف کلی تدریس هر موضوع درسی در دوره تحصیلی خاص که معمولاً با طرح اهداف خاص همراه می‌باشد باید به عنوان برجسته ترین و مهمترین عنصر از میان عناصر برنامه درسی نام برده که به تفصیل مطرح می‌شود. علاوه بر اهداف این اسناد مبادرت به معزفی و تبیین عنصر محتوی، لیکن به گونه‌ای ویژه و غیر معمول می‌نماید. فرض آن است که تصمیم‌گیرنده اصلی در خصوص محتوای آموزش، معلمان می‌باشند که بایستی با الهام از اهداف، رعایت اصل ارتباط میان اهداف و محتوی^(۱۰) و در پرتو شرایط ویژه مدرسه و ویژگیهای دانش‌آموzan دست به انتخاب قطعی محتوی بزنند. تنها کمکی که چهارچوب برنامه درسی در این خصوص به معلمان می‌کند، عبارتست از ارائه برخی محتواها به عنوان پیشنهادهایی که معلمان می‌توانند با

استفاده از آنها برخی اهداف را اصطلاحاً عملیاتی نمایند. بدین شکل با عنصر محتوی به گونه‌ای کاملاً انعطاف‌پذیر و غیر قطعی برخورد شده و محتوی به عنوان یکی از تعیین‌کننده‌ترین عناصر برنامه درسی، در سایه قضاوت و تشخیص معلمان تعیین پیدا می‌کند. بالآخره چهارچوب برنامه درسی از پرداختن به روشهای استراتژیهای تدریس کاملاً صرف‌نظر نموده و تصمیم‌گیری در این زمینه را در حوزه اختیار معلمان دانسته و به صلاحیتها و شایستگیهای حرفاء‌ای آنان واگذار می‌نماید.

همانگونه که از توضیحات فوق نمایان می‌شود، مسئولیت گروههای برنامه‌ریزی درسی و به طور کلی؛ دپارتمان برنامه‌ریزی درسی، به هیچ عنوان تا تأثیف کتاب درسی خاص برای هر موضوع درسی امتداد نیافته و با تهیه چهارچوب برنامه درسی وظیفه تدوین برنامه نیز عملاً خاتمه می‌یابد. البته این بدان معنا نیست که کتاب درسی هرگز در نظام آموزشی آلمان مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. بلکه معلمان در خصوص استفاده از منابع و مواد آموزشی، از جمله استفاده یا عدم استفاده از کتب درسی، کاملاً مختار می‌باشند. البته ممکن است از یک یا چند کتاب درسی تأثیف شده نیز برای تدریس یک موضوع درسی در اجرای یک چهارچوب برنامه درسی سودجویند. به هر تقدیر تأثیف کتاب در زمرة وظایف تشکیلات برنامه‌ریزی درسی نبوده و این کار توسط شرکت‌های انتشاراتی انجام می‌شود. این شرکت‌ها که متعلق به بخش خصوصی می‌باشند، ناچارند به منظور لحاظ نمودن صرفه اقتصادی خود، در تأثیف و چاپ کتاب، از چهارچوب برنامه درسی تدوین شده در ایالت یا ایالتهایی استفاده کنند که بیشترین جمعیت دانش‌آموزی در آنجا سکونت دارند.^{۳۴}

د: مکانیزم اعمال اصل ارتباط عمودی و افقی

هر چند مباحث ارتباط عمودی^(۲۵) و ارتباط افقی^(۲۶) از مباحث مربوط به شیوه سازماندهی محتوی به حساب آمده و این نیز به نوبه خود از جمله مباحثی است که مستقیماً به حوزه (زیرنظریه) طرح برنامه مربوط می‌شود، لیکن تأثیر اجتناب‌نایابی نظام یا فرایند برنامه‌ریزی بر کیفیت اعمال این دو اصل، طرح آنها را در این مقاله توجیه‌پذیر و حتی ضروری می‌نماید. در نظام برنامه‌ریزی درسی ایالت هامبورگ که از آن به عنوان صرف نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری فدرال آلمان استفاده شده است، رعایت اصل ارتباط عمودی میان برنامه‌های درسی مربوط به یک موضوع خاص در پایه‌ها و سطوح مختلف تحصیلی، یا همان طرح مباحث توأم با تقدیم و تأخیر منطقی آنها، به عهده پرسنل تمام وقتی است که مسئولیت گروههای برنامه‌ریزی آن موضوع درسی در سطوح مختلف تحصیلی را به عهده دارد. این پرسنل تمام وقت با حضور خود در نشستهای گروههای متعدد، فی الواقع به عنوان رابط و هماهنگ‌کننده عمل نموده و بر رعایت تقدیم و تأخیر منطقی نظارت می‌نماید. البته مسئول دپارتمان برنامه‌ریزی درسی نیز در حد استطاعت تخصصی و

کارشناسی خود، نسبت به این مهم متعهد است.^{۳۷}

ارتباط افقی که به ارتباط میان برنامه موضوعات مختلف درسی و در هم تنیدگی آنها در یک پایة تحصیلی مربوط می‌شود، در اجرا دشوارتر بوده و مستلزم ایجاد هماهنگیهای میان موضوعی در بین گروههای مختلف برنامه‌ریزی درسی است که مشمولیت طراحی برنامه موضوعات مختلف درسی بهده آنهاست. تا آنجاکه از تشکیلات دپارتمان برنامه‌ریزی درسی در هامبورگ استنباط می‌شود، پیشینهای لازم جهت برقراری اینگونه ارتباطات میان گروهی (میان موضوعی) به عمل نیامده و اجرای این مهم در فرایند برنامه‌ریزی درسی بهده هماهنگیهایی گذاشته شده است که علی القاعده به طور طبیعی از طریق مواجهه مسؤولان گروههای مختلف برنامه‌ریزی درسی با یکدیگر، در محیط کار به عمل خواهد آمد. مدیر دپارتمان برنامه‌ریزی درسی نیز تصریح نمود که مکانیزم تعریف شده‌ای جهت حصول اطمینان از رعایت اصل ارتباط افقی در برنامه‌درسی وجود ندارد.^(۱۱)

۵: مکانیزم اعتبار بخشی^{۳۸} به برنامه درسی

در ارتباط با موضوعات درسی ثبت شده یا سنتی، ظاهرآ تلاش گسترده‌ای جهت تعیین میزان اعتبار تصمیمهای اتخاذ شده توسط گروه برنامه‌ریزی، قبل از تدوین و ارائه چهارچوب برنامه، به عمل نمی‌آید. در این خصوص عمدتاً به صلاحیت‌های شخصی و شایستگیهای حرفاًی اعضاء گروه‌بندی شده و تنها در موارد محدودی که به واسطه ابهام عمومی، تصمیم‌گیری امکان پذیر نمی‌نماید، اجرای آزمایشی یک یا چند بخش از برنامه، در تعدادی کلاس درس به منظور دستیابی به شواهد و قرائن تجربی یا برگزاری کنفرانس با نمایندگان معلمان مدارس در دستور کار گروه قرار می‌گیرد. مهترین مکانیزم مورد استفاده در ارتباط با اعتبار بخشی به این دسته از موضوعات درسی آن است که چهارچوب تهیه شده توسط گروه برنامه‌ریزی درسی به عنوان پیش‌نویس اولیه^{۳۹} قلمداد شده و طی یک دوره که حدود ۵ سال به طول می‌انجامد، برنامه عملاً به شکل آزمایشی لیکن در سطح کلیه مدارس به مورد اجرا گذاشته می‌شود. پس از طی این دوره، موعد تجدید نظر در چهارچوب برنامه فرامی‌رسد که این کار در پرتو اطلاعات و آگاهیهای بدست آمده در خصوص کاستیها و نواقص برنامه انجام می‌پذیرد.^{۴۰}

در ارتباط با موضوعات درسی جدید و غیر سنتی باید گفت، مکانیزم اعتبار بخشی با آنچه که در بالا توضیح داده شد، تفاوت داشته و ثقل فعالیتها به دورانی باز می‌گردد که برنامه در دست طراحی و تکوین است. در طراحی چنین برنامه‌هایی که نمونه آن را می‌توان برنامه درسی کامپیوتر و تکنولوژی اطلاعات دانست، معمولاً اقدامات ذیل بعمل می‌آید:

- تدوین چهارچوب موقت برنامه درسی به همراه راهنمای معلم و اوراق مخصوص فعالیتهای یادگیری دانش‌آموزان (تمرین و...)

۲ - انتخاب تعدادی مدرسه، از میان کلیه مدارس و اجرای چهارچوب
موقت برنامه درسی در آنها.

۳ - ارائه آموزش‌های لازم ضمن خدمت به معلمان مدارسی که در اجرای
آزمایشی حضور دارند.

۴ - ارائه آموزش‌های لازم ضمن خدمت به مدیران مدارسی که در اجرای
آزمایشی حضور دارند.

۵ - تدوین چهارچوب نهایی برنامه درسی جهت اجرای سراسری در
مدارس.

همانگونه که ملاحظه می‌شود چهارچوب برنامه درسی در ارتباط با موضوعات درسی
که جدید و برای معلمان کم سابقه می‌باشد مبوق به طی مراحل اجرای آزمایشی بوده و
فی الواقع مولود آن مراحل می‌باشد.

بررسی تفاوتها و تشابه‌های میان دو نظام و بیان علت‌ها

در بررسی تفاوتها و تشابه‌ها که در خلال آن به نظام کنونی برنامه‌ریزی درسی در
جمهوری اسلامی ایران نیز اشاره خواهد شد، از همان ساختاری استفاده می‌شود که در
تشریح نظام برنامه‌ریزی درسی جمهوری فدرال آلمان، مورد استفاده قرار گرفت. در تبیین
تفاوتها و تشابه‌ها، دیدگاه‌های نظری عنوان شده نیز به مدد گرفته خواهند شد.

تشکیلات برنامه‌ریزی درسی در ایران، تشکیلاتی مرکزی است که با نام "دفتر
برنامه‌ریزی و تأییف کتب درسی"، به عنوان یکی از واحدهای سازمان پژوهش و
برنامه‌ریزی آموزشی، به این مقام اهتمام دارد. قبل از تجدید نظر در تشکیلات سازمان
مذکور در سال ۱۳۷۱، این دفتر مسئولیت امور پژوهشی در حوزه آموزش‌های عمومی و
نظری^{۴۱} را نیز عهده‌دار بوده و به همین جهت تحت عنوان "دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی"
فعالیت می‌نموده است. لیکن تجارت بدست آمده در طول سوابقی که این دو مسئولیت توأم
بعده دفتر مذکور بوده است، مسئولان سازمان را نسبت به ضرورت انتزاع کارکرد
پژوهشی از دفتر و تأسیس واحد مستقلی که عهده‌دار این مهم باشد، واقف ساخت. به این
ترتیب مرکز تحقیقات آموزشی به عنوان یکی از واحدهای تابعه سازمان، پایه عرصه وجود
گذاشت که در کنار "دفتر برنامه‌ریزی و تأییف کتب درسی"، "دفتر انتشارات کمک
آموزشی" و "دفتر تکنولوژی آموزشی" سازمانی را تشکیل می‌دهند که تشکیلات
برنامه‌ریزی درسی کشور، جزوی از آن می‌باشد (برای اطلاعات بیشتر در خصوص
تشکیلات جدید سازمان، به پیوست شماره ۳ مراجعه شود).

دفتر برنامه‌ریزی و تأییف کتب درسی، مسئولیت طراحی برنامه درسی برای کلیه
سطح تحصیلی اعم از ابتدایی، راهنمایی، متوسطه‌نظری و تربیت معلم را بر عهده دارد.

برنامه‌ریزی درسی رشته‌های متوسطه فنی و حرفه‌ای در تشکیلات جداگانه‌ای انجام می‌شود که تحت عنوان "دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی فنی و حرفه‌ای، در معاونت آموزش فنی - حرفه‌ای فعالیت می‌نماید".^{۴۲}

همانگونه که اشاره شد برنامه‌ریزی درسی در ایران، مانند سایر شرکت‌های آموزش و پژوهش، از اموری است که به شکل کاملاً متمرکز اداره شده و به همین دلیل تشکیلات آموزش و پژوهش در استانهای کشور کوچکترین نشانه‌ای که حاکمی از عهده‌دار بودن وظیفه‌ای در این خصوص باشد را ندارند.

بر اساس آنچه که از تشکیلات برنامه‌ریزی درسی دو کشور مطرح شد، روشن است که برنامه‌ریزی درسی در ایران را از حیث خاستگاه برنامه یا جایگاه برنامه‌ریزی، بایستی از نوع ژنریک (همگانی) دانسته و موقعیت جمهوری فدرال آلمان را در این زمینه کاملاً مغایر با آن و نسبتاً پیچیده، ارزیابی نمود. البته مغایر بودن بدان معنا نیست که هر مدرسه یا آموزشگاه مبادرت به طراحی برنامه یا جایگاه برنامه‌ریزی در انتهای دیگر طیف یعنی مختص آلمان را از حیث خاستگاه برنامه یا جایگاه برنامه‌ریزی در انتهای دیگر طیف یعنی مختص آموزشگاه خاص بودن دانست. بلکه یا توجه به مدل شورت (Short) و سبار (Sabar) موقعیت این کشور ضمن دور بودن از انتهای ژنریک و نزدیک بودن به انتهای دیگر، کاملاً بر انتهای مختص آموزشگاه خاص بودن منطبق باشد.

البته تمرکزگرایی در ایران و عدم تمرکز در جمهوری فدرال آلمان را در خصوص برنامه‌ریزی درسی بایستی زایده حاکمیت چنین وضعیتی در سطح کلان نظام سیاسی، اجتماعی و اجرایی دو کشور دانست. لیکن به استناد چنین عاملی، عدم تمرکز و استقلال عمل تنها در سطح ایالات را می‌توان توجیه نمود. در حالیکه عدم تمرکز در امر برنامه‌ریزی درسی، تنها محدود به این سطح نبوده و برنامه‌های درسی یک‌نواخت و انعطاف‌ناپذیری، حتی در سطح تشکیلات ایالتی برنامه‌ریزی درسی، طراحی نمی‌گردد تا شاهد اجرای چنین برنامه‌هایی در سطح کلیه مدارس یک ایالت باشیم. لذا تفاوت جوهري میان دو نظام را بایستی در عامل دیگری جستجو کرد که به اعتقاد تکارنده، هماناً کیفیت تربیت معلم و کارآیی و کفایت کسانی است که در سمت معلم کارگردان اصلی صحنه‌های تعلیم و تربیت می‌باشند.

در گروههای برنامه‌ریزی درسی در ایران، نقش تعیین‌کننده با متخصصان و اساتید دانشگاهی بوده و معلمان مجروب و صاحب صلاحیت ضمن اینکه در گروههای برنامه‌ریزی فعال می‌باشند، در مقایسه با صاحب‌نظران دانشگاهی نقشی ثانوی را بر عهده دارند. این در حالتی است که در جمهوری فدرال آلمان نقش بارز، بر جسته و تعیین‌کننده در گروههای برنامه‌ریزی درسی از آن معلمان شاغل بوده و متخصصان دانشگاهی بنا به مقتضیات و حسب مورد، به حضور در این گروهها و مشارکت در فرایند برنامه‌ریزی درسی دعوت

می‌شوند. تفاوت دیگری که در بافت گروههای برنامه‌ریزی درسی قابل ذکر می‌باشد، استفاده از وجود معلمان شاغل و مرتبط با مدرسه و جریان تدریس در آلمان است. در ایران به نظر می‌رسد عمدتاً از معلمان بازنشته بدین منظور استفاده شده یا از معلمان شاغل دعوت به همکاری تمام وقت با تشکیلات برنامه‌ریزی درسی بعمل می‌آید که به این ترتیب شروع به همکاری، ملازم باقطع حضور فرد در عرصه‌های یاددهی - یادگیری است. با توجه به توضیحاتی که در ارتباط با موضوع اشاره دست‌اندرکار در تدوین برنامه‌های درسی ارائه شد، می‌توان چنین نتیجه گیری کرد که براساس مدل شورت (Short) نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران، بیشتر تحت استیلای متخصصان دانشگاهی و در جمهوری فدرال آلمان تحت استیلای خرگان آشنا به محیط و شرایط معلمان می‌باشد. همین موقعیت را با استفاده از مدل سابار (Sabar) باید اینگونه توصیف نمود که در ایران متخصصان و در جمهوری فدرال آلمان معلمان مهمترین فشر تصمیم‌گیرنده در ارتباط با برنامه‌های درسی می‌باشند. در تحلیل این تفاوت نیز ناگزیر بایستی به عنصر کلیدی هر نظام تعلیم و تربیت متول شده و اظهار شود که شایستگیها، و قابلیت‌های معلمان، از جمله در بعد تسلط نسبت به موضوع درس، سبب می‌شود تا با خاطری آسوده، نقش اساسی در فرایند برنامه‌ریزی درسی، به این گروه سپرده شده و تنها برای جبران برخی کاستیهای احتمالی، به متخصصان دانشگاهی رجوع شود. لیکن در ایران از آنجاکه سطح تخصص معلمان نسبت به موضوع درسی غالباً قابل مقایسه با استاید دانشگاهی نمی‌باشد، ناگزیر نقش اساسی به این فشر واگذار شده و فرایند برنامه‌ریزی درسی به این ترتیب از بسیاری تجارب، پیشیرتها و دانش حرفه‌ای که جزء ذخایر ارزشمند و منحصر به فرد معلمان بوده و بایستی در کنار دانش موضوعی در اتخاذ تصمیمات برنامه‌ای به کار گرفته شود، کم بهره می‌ماند.

در تحلیل نهائی بنظر می‌رسد، هر چند بافت گروههای برنامه‌ریزی درسی در آلمان در مقایسه با ایران از اعتبار بیشتری برخوردار است، لیکن این بافت را در هر دو کشور بایستی با آنچه که شورت (Short) آنرا مشارکت متوازن و هماهنگ می‌نامد متفاوت ارزیابی نموده و با آن یکسان ندانست. به عنوان مثال، استفاده مستمر از متخصصان برنامه‌ریزی درسی را باید از زمینه‌های قابل ذکر در جهت بهبود ترکیب اشاره شرکت‌کننده در فرایند برنامه‌ریزی درسی در آلمان دانست.

همانگونه که از عنوان تشکیلات برنامه‌ریزی درسی در ایران برمی‌آید، این تشکیلات نه تنها مسئول تدوین چهارچوب برنامه درسی است، بلکه دامنه وظایفش تا تأثیف کتاب درسی نیز امتداد می‌یابد. لذا مسئولیت گروههای برنامه‌ریزی، زمانی پایان یافته تلقی می‌شود که محصول نهایی کار، یعنی کتاب درسی نیز به رشته تحریر درآید. شاید باورز ترین تفاوت میان تشکیلات برنامه‌ریزی در هر یک از ایالت‌های آلمان و جمهوری اسلامی ایران را در همین رابطه بتوان یافت. برای تبیین این تفاوت بهتر است از مدل‌هایی که قبل

تشریح شده‌اند، سود جست. بر اساس مدل شورت (Short) برنامه‌های درسی در آلمان را باستی کاملاً مغایر با نوع مقاوم در برابر معلم که به تعبیر سابار (Sabar) استفاده وفادارانه و بدون دخل و تصرف از معلم را طلب می‌نماید، دانسته و معلم را مجری فعالی به حساب آورد که در ارتباط با بسیاری از مؤلفه‌های مسکوت گذاشته شده در چهارچوب برنامه است به اتخاذ تصمیمهای برنامه‌ای و اجرای آنها در کلاس درس می‌داند. از نظر سابار (Sabar) نیز بنظر می‌رسد که معلم پس از دریافت چهارچوب برنامه درسی مصوب در دو سطح، یکی سطح انتخاب و دیگری سطح طراحی و برنامه‌ریزی تکمیلی، قدرت مانور داشته و فعالانه عمل می‌نماید. روش است که همنشین ساختن برنامه درسی با کتاب درسی، برنامه‌های درسی را در جمهوری اسلامی ایران در موقعیتی قرار می‌دهد که از آن باید به عنوان مصدق بارز نوعی نام برد؛ که شورت (Short)، مقاوم در برابر معلم دانسته و سابار (Sabar) عنوان می‌نماید که اجرای وفادارانه از معلم مورد انتظار است. چراکه کتاب درسی جلوه روش شده‌ای از برقامه درسی کاملاً تعریف شده و غیر قابل انعطافی است که مستولیت معلم را در حد اجرای تمام و کمال آن تنزل می‌دهد.

از بعد سطوح تصمیم‌گیری در مدل برنامه درسی "مطالعه نظام مدرسه‌ای" (SOS) نیز می‌توان چنین نتیجه گیری کرد که برنامه‌های درسی در جمهوری اسلامی ایران، بیشتر آمیزه‌های از سطوح اول تا سوم (آکادمیک، اجتماعی و رسمی) می‌باشد در حالیکه برنامه‌های درسی در جمهوری فدرال آلمان، عمدتاً آمیزه‌ای از سطوح چهارم تا هفتم (نهادی، آموزشی، اجرایی و تجربی) است.

چون این سطح بندی بر مبنای دور بودن یا فاصله داشتن تصمیمات برنامه‌ای از دانش‌آموzan، از بالا به پائین، مرتب شده است. می‌توان افزود که برنامه‌های درسی در ایران، در مجموع فاصله و بعد بسیار بیشتری از دانش‌آموzan دارند.

در تحلیل این تفاوت چشمگیر میان برنامه‌های درسی دوکشور، که یکی به صورت کاملاً از پیش تعریف شده و به شکل کتاب درسی تجلی یافته‌ای که امکان هرگونه دخل و تصرف را از معلم و دانش‌آموز سلب نموده و دیگری به صورت چهارچوبی که حتی تعیین بخشیدن به محتوی و عملیاتی کردن برنامه را موکول به تشخیص و تدبیر معلم می‌کند، باز هم باید به رکن معلم در نظامهای تعلیم و تربیت بازگشت. این مطلب را آیزнер (Eisner) منفک معاصر در قالب یک قانونمندی اینگونه بیان می‌دارد که میزان اتکاء نظامهای تعلیم و تربیت به کتاب درسی تابعی از میزان قابلیتها و شایستگیهای معلمان است.^(۱۲) یعنی اتکاء انحصاری به کتاب درسی، شبیه آنچه که امروزه در ایران شاهد آن هستیم، میان وجود نارسانیهای جدی در زمینه تربیت معلم و قابلیتهای حرفه‌ای معلمان بوده و بالعکس، عدم اتکاء به کتاب درسی، شبیه آنچه که در آلمان شاهد آن می‌باشیم، مؤید دست یابی به نوعی کمال و بلوغ دراین زمینه است.

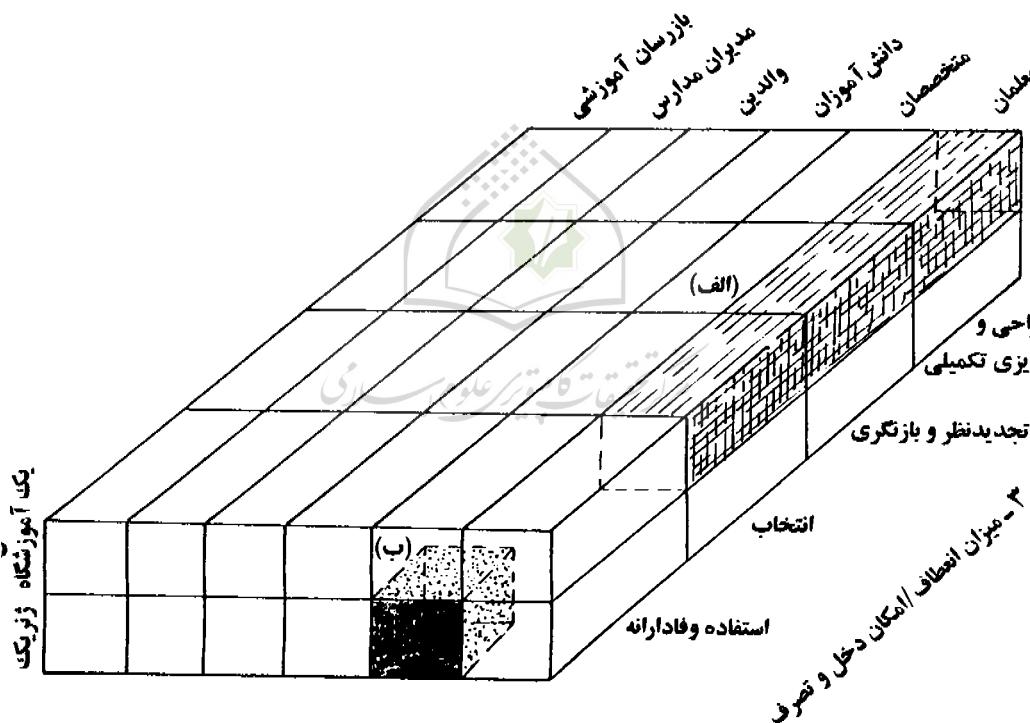
در نظام برنامه‌ریزی درسی جمهوری اسلامی ایران، ارتباط عمودی میان دروس، توسط ستادی به نام ستاد برنامه‌ریزی دفتر برنامه‌ریزی و تأثیف کتب درسی اعمال شده و با تشکیل گروههای هماهنگی برای هر یک از دوره‌های تحصیلی که مسئولیت هماهنگ‌سازی برنامه‌های درسی یک دوره را بر عهده دارند، فی الواقع مکانیزم مشخصی جهت رعایت ارتباط افقی میان دروس در نظر گرفته شده است. در مقایسه با نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری فدرال آلمان، می‌توان چنین نتیجه گیری نمود که دو نظام در خصوص رعایت ارتباط عمودی دروس با مشکل خاصی مواجه نمی‌باشند؛ لیکن در جمهوری اسلامی ایران با امر رعایت ارتباط الفی میان دروس، برخورد سازمان یافته‌تری صورت می‌گیرد.

متأسفانه باید اعتراف نمود که اعتبار بخشی، جایگاه شناخته شده‌ای در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران ندارد. هر چند در جمهوری فدرال آلمان نیز این مفهوم به معنای اجرای آزمایشی برنامه‌های درسی قبل از اجرای سراسری آن جز در ارتباط با موضوعات درسی جدید و کم سابقه برای معلمان بکار گرفته نمی‌شود، لیکن شاید بتوان با ویژگیهایی که از برنامه‌های درسی دراین کشور تشرییغ شد، این نصیم را عین صواب دانسته و نتیجه گرفت که غیر از این موارد، حقیقتاً نیازی به طی مرحله اعتبار بخشی نیز نمی‌باشد. اما در کشوری مانند ایران که از نظام کاملاً متتمرکز برنامه‌ریزی برخوردار بوده و برنامه‌های تهیه شده باید در سراسر کشوری که از تنوعات فراوان برخوردار است، به اجرای گذاشته شود و از سوی دیگر برنامه‌های تهیه شده شکلی قطعی، از پیش تعیین شده و غیر قابل انعطاف و در کتاب درسی واحد تجلی یافته است، تعییه این مرحله در فرایند برنامه‌ریزی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌شود. البته باید اشاره نمود که چنین اقدامی، تا آنجا که نگارنده اطلاع دارد، استثنائاً در یک مورد که به اجرای کتاب درسی کامپیوتر در سال سوم دبیرستان رشته ریاضی - فیزیک مربوط می‌شود بکار گرفته شده است^(۱۲) که وافی به مقصود نیست.

نکته حائز اهمیت دیگری که در این قسمت باید به آن پرداخت، توجه به مدیران مدارس و نقش تعیین‌کننده آنها در توفیق یا عدم توفیق یک نوآوری در زمینه برنامه‌های درسی است.^(۱۴) جمهوری فدرال آلمان با توجه به آنچه که در خصوص اعتبار بخشی به برنامه‌های جدید درسی عنوان شده، اهمیت موضوع را به درستی دریافت نموده و آگاهانه مدیران مدارس را در دایره شمول طرحهایی قرار می‌دهد که به منظور توجیه مجریان نسبت به یک برنامه جدید تدوین شده است. به عبارت دیگر، تصور این معنی که برخورداری از معلمان شایسته و بالنگیزه لازم جهت اجرای نوآوری، شرط لازم و کافی برای تحقق این مفهوم است، نوعی ساده‌اندیشی نسبت به فضای روابط حاکم بر محیط‌های آموزشی است. هر چند بر وجود معلمانی که از چنین ویژگیهایی برخوردار می‌باشند باید به عنوان یک پیش شرط قطعی یا شرط لازم تأکید نمود، لیکن عناصری مانند مدیریت واحد

آموزشی را نیز باید به طور غیر قابل تردیدی در شمار فراهم کنندگان شرط کافی جهت اجرای موقعيت آمیز نوآوری دانست. در پایان به عنوان جمعبندی بخش بررسی تفاوتها و تشابه‌های دو نظام برنامه‌ریزی درسی، بیان علت‌ها و موقعیت تقریبی هر یک از دو کشور با استفاده از مدل سابار (Sabar) به تصویر کشیده شده است:

۲- اقسام دست‌اندرکار



الف: جمهوری فدرال آلمان

ب: جمهوری اسلامی ایران

پیشنهادهای جهت بهبود نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران

با عنایت به مباحثی که در بخش‌های پیشین مطرح شد، مجموعه پیشنهادهای ذیل را می‌توان جهت اصلاح و بهبود نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران عنوان نمود:

۱ - آنچه که در کوتاه‌مدت و قبل از ایجاد تحولات بنیادی در سایر شونات نظام تعلیم و تربیت کشور تحصیل شدنی است، محدود ساختن وظيفة تشکیلات برنامه‌ریزی درسی به تهیه چهارچوب برنامه و کنارگذاشتن یینشی است که این وظیفه را تا مرحله تألیف کتاب درسی توسعه می‌دهد. بررسیهای بعمل آمده در خصوص تاریخ برنامه‌ریزی درسی در ایران (۱۵) نشان می‌دهد. این رویه در گذشته معمول بوده و می‌توان با استفاده از تجارب گذشته و همچنین تجارب سایر کشورهای دنیا در این زمینه، در شرایط کنونی نیز به سمت احیای آن حرکت نمود. به عبارت دیگر پیشنهاد می‌شود تشکیلات برنامه‌ریزی درسی کشور مستویت خود را در حقد تدوین یک چهارچوب برنامه درسی برای هر درس در دوره تحصیلی معین محدود نموده و سپس با فراخوان عمومی، تألیف کتاب درسی را براساس چهارچوب مصوب، به نیروهای علاقمند و صلاحیت‌دار جامعه، واگذار نماید. این اقدام ضمن اینکه موجبات فراسایش کمتر نیروهای شاغل در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی را فراهم می‌آورد و توان افزایی گروهها را منحصرًا معطوف به امر خطیر طراحی برنامه می‌نماید، استعداد بهره‌مندشدن از نیروهای کیفی جامعه و حسن استفاده از تواناییهای ایشان را در این زمینه، به مراتب افزایش خواهد داد. بدیهی است اجرای این پیشنهاد به گونه‌ای تدریجی و با اندیشه‌یدن تدابیر لازم اجرایی که امکان بروز اختلال و وقfe را در امور مربوط به حدائق ممکن کاهش دهد، بایستی در دستور کار قرار گیرد.

۲ - با قوام یافتن رویه فوق از یک سو و شکسته شدن حصار تمرکزگرایی در نظام آموزش و پرورش از طریق شکل‌گیری شوراهای مناطق و استان از سوی دیگر، می‌توان به امتداد دامنه تمرکز زدایی به عرصه برنامه‌ریزی درسی نیز اندیشه‌ید. بدین معنی که با فراهم شدن چنین شرایطی، حتی از اصرار بر بخورداری کل کشور از یک کتاب درسی واحد در هر موضوع خاص دست شسته و این امکان را فراهم ساخت که حتی با برخی دخل و تصریفها در چهارچوب مصوب برنامه توسط استانها (ویا بدون آن)، استانهای مختلف کشور در حلّنیاز از کتابهای درسی خاص خود، که فی الواقع اشکال گوناگون عملیاتی شدن یک چهارچوب برنامه‌درسی است، بخوردار شوند. این بدان جهت است که با تحقق چنین وضعیتی می‌توان نسبت به تطبیق هرچه بیشتر محتوای کتب درسی با فرهنگ، نیازها و علاقه خاص دانش آموزان در مناطق مختلف کشور، البته تا حدی که قابل پیش‌بینی می‌باشد، به عنوان پیش نیاز یادگیری مؤثر، معنادار و پایدار، امیدوار بود.

۳ - پیشنهادهای فوق هیچگیک متنضم ایجاد تحولات بنیادی در نظام برنامه‌ریزی

درسی کشور نمی‌باشد؛ چراکه با اجرای آنها، هر چند بهبود نسبی در کیفیت برنامه‌های درسی را می‌توان انتظار داشت، لیکن کتاب درسی که معرف برگ برنامه از پیش عملیاتی شده و انعطاف‌ناپذیر بوده و به تعبیر سابار (Sabar) اجرای وفادارانه آن در کلاس درس توسط معلمان منطقاً انتظار می‌رود، کما کان محدودیت خود را حفظ کرده و لذا خطر فقدان انگیزه کافی نزد داش آموزان جهت آموختن آن و بی معنی جلوه کردن محتوی برای آنان تا حدود بسیاری باقیست. به عبارت دیگر هراندازه که از تعیین قطعی بخشیدن به بر قادمه پرهیز نموده و این مهم را به محیط واقعی آموزش و تحت تأثیر تعامل میان معلم و دانش آموزان نزدیک سازیم، به همان اندازه جوشش، تمایل و انگیزش برای یادگیری را افزایش داده و امکان تحقق یادگیری معنی‌دار و پایدار را افزایش داده‌ایم.

همانگونه که از مقدمه فوق بر می‌آید، ایجاد تحول بنیادی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور و خروج از انتکاء انحصاری به کتاب درسی به عنوان تنها منبع یاددهی - یادگیری، مستلزم ایجاد تحول بنیادی دو مؤلفه تربیت معلم کشور است. یعنی تا زمانیکه معلمان از قابلیتهای حرفه‌ای برتر و بیشتری برخوردار نشده‌اند، نه تنها شکستن حصار تمرکزگرایی و انتکاء به کتاب درسی امکان پذیر نمی‌باشد، بلکه معلمان نیز خود از الگویی غیر از این، حمایت و استقبال نمی‌کنند.^(۱۶) از آنجاکه امکان طرح تفصیلی نوع تحولاتی که در نظام تربیت معلم باید به وقوع بپیوندد در این مجال وجود ندارد، علاقمندان می‌توانند به مقاله‌ای که تحت عنوان "در نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم" که توسط نگارنده به رشتہ تحریر درآمده است مراجعه نمایند.^(۱۷) در مقاله یاد شده، هر چند از زاویه‌ای متفاوت، مجموعه‌ای از اصلاحات ضروری، تبیین و تشریح شده‌اند.

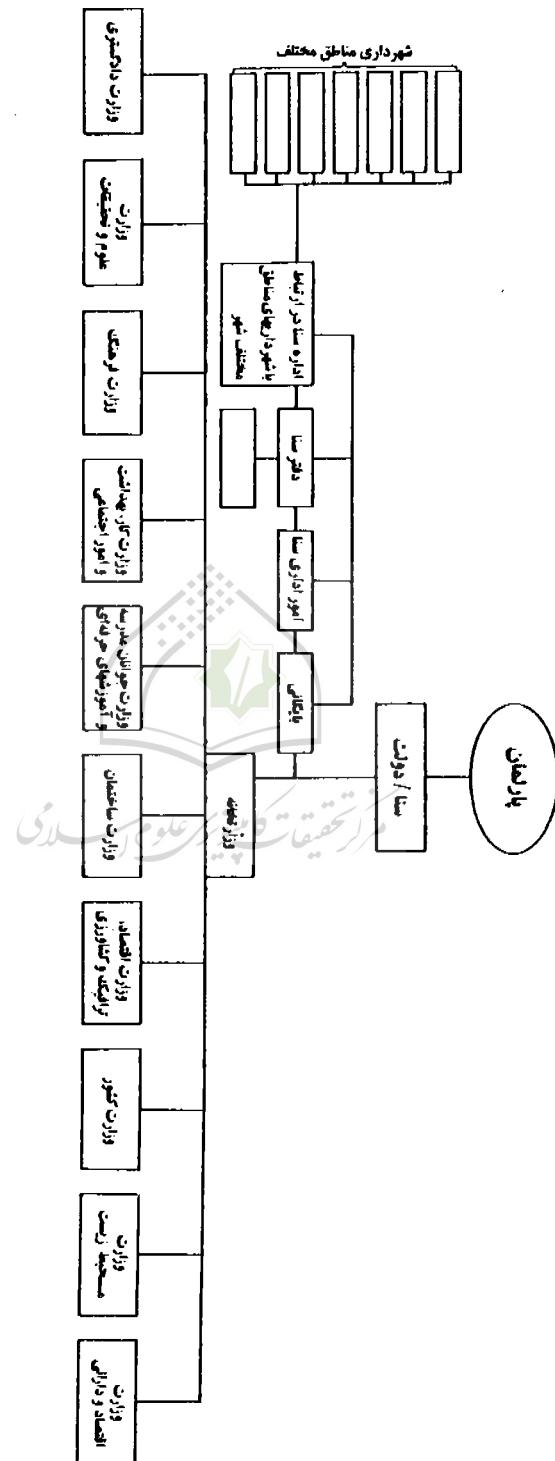
بالآخره ذکر پاسخ حکیمانه پروفسور کلاین (Klein) متفکر معاصر برنامه‌ریزی درسی در واکنش نسبت به این سؤال که "بنظر شما کدام الگوی برنامه‌درسی برای کشوری مانند ایران مناسب است؟" خالی از فایده نیست:^(۱۸)

"اگر کیفیت تربیت معلم شما مشابه کیفیت تربیت معلم در کشور ما (امریکا) است، جز الگوی تایلر (Ralph Tyler) هیچ راه حل دیگری وجود ندارد.

۴- اصلاح بافت گروههای برنامه‌ریزی درسی به گونه‌ای که منجر به حضور چشمگیرتر معلمان در این گروهها شود. البته اجرای این پیشنهاد نیز منوط به ارتقاء سطح علمی معلمان و برخورداری آنان از تواناییهای حرفه‌ای بیشتر است. استفاده از معلمان پایاستی حتی‌الامکان به صورتی باشد که مستلزم قطع ارتباط ایشان با محیط‌های تعلیم و تربیت نبوده تا بدین تو تدبیر جریان تغذیه فرایند برنامه‌ریزی درسی از تجربیات و بصیرت حرفه‌ای معلمان استمراور یافته و برنامه‌های درسی از کیفیت برتری برخوردار شوند. البته نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی از عواملی است که امکان اجرای این پیشنهاد را به شکل مطلوب، سلب می‌نماید.

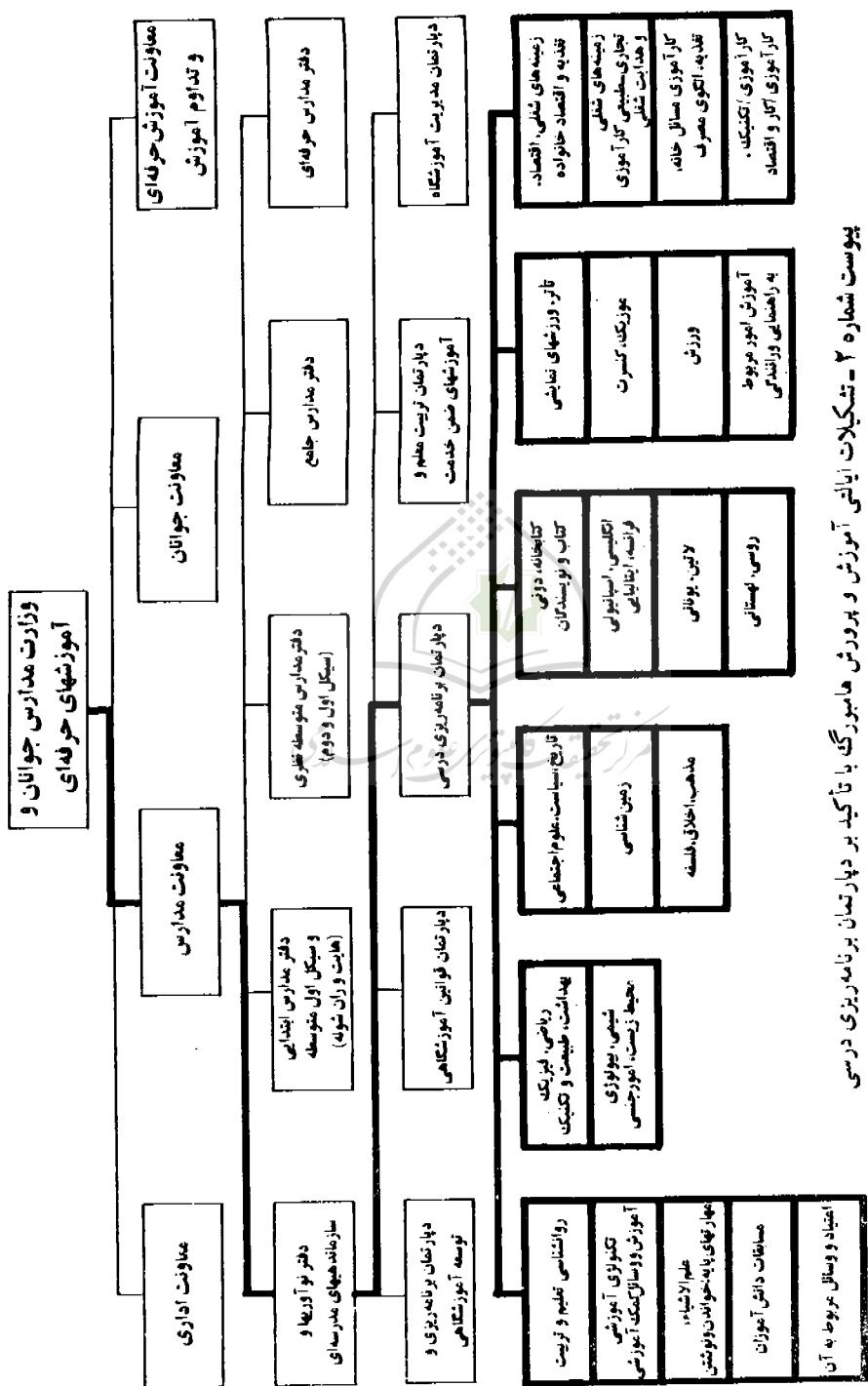
۵- منظور نمودن مرحله اعتبار بخشی به برنامه درسی (درحال حاضر کتاب درسی) به عنوان یکی از مراحل قطعی و ضروری در فرایند برنامه ریزی درسی نیز موکداً توصیه می شود. اهتمام نسبت به چنین اقدامی در شرایطی که نظام برنامه ریزی درسی کشور از تمرکز مطلق بر خوردار می باشد اهمیتی ویژه و مضاعف پیدا می کند. مسئول دپارتمان برنامه ریزی درسی ایالت هامبورگ با آگاهی محدودی که از شرایط متتنوع اقليمی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی ایران داشت و به صرف آگاهی از متمرکزبودن امر برنامه ریزی درسی، با اتكاء به تجارت حرفه ای خود، اجرای آزمایشی و محدود برقامه های درسی را ضروری قلمداد نمود.^(۱۹) با وجود این، اندیشیدن تدابیر لازم جهت عمومیت دادن به این مرحله و تعیین آن در فرایند برنامه ریزی درسی می تواند نقش مؤثری در بهبود کیفیت برقامه های درسی ایفا نماید.

۶- بالآخره توجه به نقش تعیین کننده مدیران مدارس در فرایند اجرای نوآوریها (اعم از نوآوریهای درسی یا سایر نوآوریها) و ایجاد تغییرات مورد نظر در نظام آموزشی ضروری است. یافته های پژوهش های فراوانی که در خصوص علل توفیق یا عدم توفیق تعیین کننده تأکید دارند.^(۲۰) پرسور کلاین (Klein) در یک تحلیل از یافته های فوق چنین اظهار نظر می نماید: این بدان جهت است که تحقق نوآوری نیاز به حاکمیت فرهنگ مساعد تغییر در مدرسه داشته و مدیر مهمترین نقش را در ایجاد یا محو چنین فرهنگی بر عهده دارد.^(۲۱) لذا پیشنهاد می شود تشکیلات برنامه ریزی درسی کشور به طور اخص و سایر مؤلفه های نظام تعلیم و تربیت که به نوعی با امر ایجاد تغییر و اجرای نوآوری در مدارس سروکار دارند به طور اعم، با موضوع فراهم ساختن زمینه ذهنی مساعد برای مدیران و تبدیل کردن آنان به نیروهای مؤثر و معین جریان تغییر، با حساسیت بیشتری برخورد نمایند.



پیوست شماره ۱ - تشکیلات دولت ایالت هامبورگ

بنیوست شماره ۳ - تکلیفات ایالات آموزش و پرورش هامبورگ با تأکید بر دفترستان برنامه ریزی درسی



شورای سازمان

رئیس سازمان

دفتر بازت

دفتر امور استاد

معاون چاپ و توزیع

معاون اداری و هماهنگ

مدیریت

امدادهایی و جلسه

مدیریت آموزش

و برنامه‌نیزی و توزیع

دفتر روابط با افرادی
و ایام تکنسین

دفتر تحقیقات آموزشی

مدیریت اداری

مدیریت مالی

وزیر آموزش و پژوهش
دفتر سازمان امور اداری
و استعدادی تصور

سید منصور رضوی

پیوست شماره ۳ - ندیکلات سازمان پژوهش و برآوردهای آموزش

زیرنویسها:

- ۱ - Curriculum
۲ - شویرت، تعداد کتابهای را که در فرن اخیر درخصوص برنامه ریزی درسی به رشته تحریردرآمده ۱۱۰۰ مورد ذکر کردہ است
- ۳ - Sub Theory
۴ - Curriculum Design
۵ - Curriculum Development Engineering
۶ - Curriculum Elements
۷ - Generic
۸ - Site Specific
۹ - Scholar Dominated
۱۰ - Miliew Expert Dominated
۱۱ - Balanced Coordinated Participation
۱۲ - Teacher Prof
۱۳ - Teacher as Active Implementor
۱۴ - Teacher as Curriculum Developer
۱۵ - Fidelity Adoption
۱۶ - Selection
۱۷ - Revising
۱۸ - Complementary Developing
۱۹ - Levels of Decision Making
۲۰ - A Study of Schooling (sos)

22 - societal

23 - Institutional

24 - Behörde fur schule, Jugend und Brufshitung

۲۵ - تفاوت میان هایپرگ را برخی ایاللهای دیگر از جث تشكیلات برنامه‌ریزی درسی در آن است که در بعضی ایاللهای به عوض یک نفر یا دپارتمان یک مؤسسه (انتستیتو) وابسته به وزارت تعلیم و تربیت و فرهنگ عهده‌دار این مسؤولیت است.

26 - Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs.

۲۷ - مثلاً موضوع کاهش سنوات تحصیلی پیش‌دانشگاهی از ۱۳ سال به ۱۲ سال هم اکنون در دستور کنفرانس است.

28 - Federal Ministry of Education and Culture.

۲۹ - در حال حاضر این دپارتمان حدود ۱۰۰ گروه برنامه‌ریزی دارد.

۳۰ - ۵۰ گروه به طراحی برنامه‌های درسی فنی و حرفه‌ای و ۵۰ گروه به طراحی برنامه‌ریزی درسی سایر دروس می‌پردازند.

31 - Curriculum Framework.

۳۱ - احراز شغل معلمی در جمهوری فدرال آلمان مبسوط به حدود ۲۳ سال تحصیلات می‌باشد که عبارت است از: ۱۲ سال تحصیلات دبیرستانی ۷ سال تحصیلات دانشگاهی ۲ سال تحصیلات تكمیلی خاص تربیت معلم ضمماً هر یک از

معلمان در دوره دوم دبیرستان برای تدریس دو موضوع درسی «مثلاً ریاضی و فیزیک» که در طول تحصیلات دانشگاهی آموزش می‌بیند و مدت تحصیل دانشگاهی معلمان ابتدائی یک تا دو سال کمتر از معلمان سایر مطروح می‌باشد.

۳۳ - ساعات تدریس موظف معلمان در طول همکاری با گروههای برنامه‌ریزی درسی تنها بین ۳ تا ۴ ساعت کاهش می‌باید که در عین حال از جاذبه کافی برخوردار است.

۳۴ - بهان ترتیب چهارچوب برنامه‌ریزی درسی در ایاللهای مانند هایپرگ را تنها ۳٪ از جمعیت کشور آلمان در آن سکنی دارند چنان مورد توجه و استفاده مؤلفان کتابهای درسی قرار نگرفته و کتابهای تألیف شده کاملاً منطبق با آن چهارچوبها نیست.

35 - Vertical Relationship.

36 - Horizontal Relationship.

۳۷ - او فردی است که در زمینه‌های ریاضی و علوم اجتماعی صاحب‌نظر بوده و رساله پایان تحصیلات خود را پیرامون مبحث شناخت‌شناسی علوم به انجام رسانیده است. نامبرده در تاریخ مصاحبه ۲۱/۳/۲۱ به مدت ۷ سال مسؤولیت این دپارتمان را بر عهده داشته است.

38 - Validation.

39 - First Draft.

۴۰ - سر اساس اظهارنظر ذکر هایرش ممکن است چهارچوب یک برنامه حتی در چندین دوره پنجم‌ساله نیاز به تفسیر پیدا نکرده بهمان شکل اولیه باقی بماند.

۴۱ - پژوهشی‌های تربیتی و پژوهشی‌های مربوط به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای دارای واحدهای ستادی اختصاصی است که متولی این امور می‌باشد.

۴۲ - اجرای طرح جدید نظام آموزش متوسطه متحملاً در آینده نزدیک تغییراتی در این زمینه به وجود خواهد آورد.

۴۳ - مطرور کشورهای مانند فیلیپین می‌باشد که نظام تعلیم و تربیت آنها در عین اتکاه به کتاب درسی و قائل بودن تنش مخوری برای آن (مشابه ایران) چنین رویه‌ای را در پیش گرفته‌اند.

۴۴ - الگوی برنامه‌ریزی تابلیک یک الگوی برنامه‌ریزی درسی سنتی است که متنضم‌طراحی تفصیلی پیش برنامه و معرف برنامه‌یی است که شورت آنرا مقاوم در برابر معلم (بنیان از تضمیم گیریهای معلم) می‌داند.



فهرست منابع:

- 1 - Schwab,J.J(1969). **The practical: A Language for Curriculum** School Review, 78, 1 - 23.
- 2 - Schubert, W(1986). **Curriculum: Porspective, Paradigm and Possibility**. N.Y. Mac Millan.
- 3 - Beauchamp, G(1981). **Curriculum Theory**. Itasca, IL: F.E Peacock.
- 4 - Short, E(1982). **Curriculum Development and Organization**. Encyclopedia of Educational Research V.I.
- 5 - Sabar, N(1990). **School - Based curriculum Development**. Curriculum Encyclopedias.
- ٦ - استفاده از یک مدل تحقیقاتی بنوان راهنمای فرایند برنامه ریزی درسی، دکتر محمود مهر محمدی، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴۱، بهار ۱۳۶۹
- 7 - Klein, M.F.(1991). **A Conceptual Framework For Curriculum Decision Making**. In The Politics of Curriculum Decision Making. M.F. Klein(Ed.)
- 8 - Report on the Development of Education' (1990 - 1992). Report to the 43rd Session of International Conference of Education, Geneva September 1992.
- ٩ - مصاحبه با دکتر هاینریش (Heinrich) مسئول دپارتمان برنامه ریزی درسی هامبورگ، مورخ ۱۳۷۲/۳/۲۱
- 10 - Eisner, E, (1979). **Educational Imagination**.Mac Millan.
- 11 - مصاحبه با دکتر هاینریش (Heinrich) مسئول دپارتمان برنامه ریزی درسی هامبورگ، مورخ ۱۳۷۲/۴/۱۱
- 12 - همان منبع شماره ۱۰، صفحه ۲۷
- 13 - کتاب مبانی کامپیووتر و انفورماتیک، برای سال سوم دبیرستان، از انتشارات دفتر برنامه ریزی و تأثیف کتب درسی، سال ۱۳۶۹
- 14 - Fullan, M.(1991). **The New Meaning of Educational Change** Teachers College. Columbia University.
- 15 - نعمت‌المرسى پور «ارزشیابی شیوه‌های محتوای کتابهای فرهنگ اسلامی و تعلیمات دینی مقطع ابتدایی»، رساله فوق لیسانس (تهران دانشگاه تربیت معلم). و فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۲۸ - ۲۷
- 16 - همان منبع شماره ۱۰
- 17 - تکاهاي به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروري در تربیت معلم، دکتر محمود مهر محمدی، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۱، پائیز ۱۳۷۱
- 18 - این پرسشن و پاسخ علی ملاقات حضوری نویسنده با نامبرده در سال ۱۹۹۱ مطرح شده است.
- 19 - همان منبع شماره ۹
- 20 - مدیریت، نوآوری و مدارس مؤثر، دکتر محمود مهر محمدی، سخنرانی در سمینار مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، سال ۱۳۷۰
- 21 - Klein, M.F(1992). **A Perspective on the Gap Between Curriculum Theory and Practice**, www.hoormags.ir Theory into Practice (Tip), V.XXXI, Nr3.