

به نام خدا

تبیین چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر اسناد تحولی

آمنه احمدی^۱، محمود مهرمحمدی^۲، حسن ملکی^۳، علیرضا صادقی^۴، مرتضی طاهری^۵

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۰/۱۱ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱/۲۴

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف تبیین چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر اسناد تحولی انجام شده است. این پژوهش از نظر نوع در دسته پژوهش‌های کاربردی قرار دارد و روش آن پژوهش فلسفی از نوع اول: تفسیر مفهوم است. این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این پرسش است که از منظر اسناد تحولی صورت‌بندی اهداف از چه چارچوب مفهومی تبعیت می‌کند؟ و این چارچوب چگونه در صورت‌بندی اهداف ساحت علم و فناوری بکارگرفته شده است؟ برای بررسی اسناد تحولی نیز از روش تحلیل متن (تحلیل اسنادی^۶) به شیوه استقرایی استفاده شد. یافته‌های حاصل از تحلیل اسناد تحولی نشان می‌دهد که چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی تابع رویکرد کلنگر است و از این ظرفیت برخوردار است که به صورت تلفیقی (پیوند میان ساحت‌های تربیت) و در حرکتی دایره وار و توسعه یابنده در دوره‌های تحصیلی حرکت کنند. در این جهت‌گیری ابعاد شناختی، غیر شناختی و قلمروهای معرفتی (ساحت‌های تربیت) در صورت‌بندی اهداف یکپارچه شده و این امکان را بوجود آورند که توانایی‌ها و صفاتی که به تدریج و در فرآیند تربیت کسب می‌شوند، به صورت لایه‌ای متراکم شده و در قالب هویت شخصی منعکس گردد. بررسی اهداف ساحت‌علم و فناوری بر اساس چارچوب مفهومی مورد نظر نشان داد که سه بعد غیر شناختی، شناختی و قلمرو معرفتی در صورت‌بندی اهداف مورد توجه قرار گرفته است و از این نظر چارچوب مفهومی از قابلیت بکارگیری در عرصه عمل برخوردار است.

کلیدوازگان: صورت‌بندی اهداف، اسناد تحولی، چارچوب مفهومی

^۱. دانشجوی دکترا برنامه‌درسي، دانشگاه علامه طباطبائي ameneahmadi@yahoo.com

^۲. استاد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت مدرس تهران (نویسنده مسئول) mehrmohammadimahmoud@gmail.com

^۳. استاد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائي تهران malaki_cu@yahoo.com

^۴. دانشیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائي تهران sadeghi.edu@gmail.com

^۵. دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائي تهران mtaheri56@gmail.com

^۶. Document analysis

Explain the conceptual framework curriculum objectives in terms of transformational documents

Abstract:

The aim of this study was to explain the conceptual framework of the objectives of the courses from the perspective of transformational documents. This type of research is in the category of applied research in terms of type, and its method is a philosophical research of the first type: Interpretation is the concept.

This research seeks to answer the question of what conceptual framework does the formulation of goals follow from the perspective transformational documents. And how is this framework used to formulate the goals of science and technology? An inductive text analysis (documentary analysis) method was also used to investigate evolutionary documents. Findings from the analysis of transformational documents show that the conceptual framework of the objectives of the courses is subject to the holistic approach and has the capacity to integrate (the link between areas of education) and in a circular and developmental movement find them to study in. In this orientation, cognitive, non-cognitive dimensions and epistemological realms (areas of education) are integrated in the formulation of goals and make it possible to acquire the abilities and traits that are gradually acquired in the process of education. To be condensed into a layer and reflected in the form of personal identity. An examination of the objectives of science and technology based on the intended conceptual framework showed that three dimensions of the non-cognitive, cognitive, and epistemological domain have been considered in formulating the objectives, and in this regard, the conceptual framework has the ability to be applied in practice.

Keywords: formulating objectives, transformational documents, conceptual framework

مقدمه و بیان مسأله:

یکی از مؤلفه‌های تعیین کننده جهت‌گیری‌ها در نظامهای آموزشی، اهداف و چگونگی صورت‌بندی آن است. اهداف از سویی انعکاس دهنده آرمان‌ها، سیاست‌ها، خطمشی‌های کلان ملی است و از سوی دیگر نقش هدایت کننده و الهام بخش برای تصمیم‌ها و فعالیت‌ها در تمام سطوح آموزشی دارد. علاوه براین اهداف سمت و سوی انتخاب‌ها، ارزش‌ها، دانش، و باورها، و مقاصد معلمان در سطح کلاس درس را تعیین می‌کند (ولز و بوندی^۱ ۱۹۹۸؛ واکر^۲، آیزنر و والنس^۳، ۱۹۷۴). با تصویب سند تحول بنیادین در شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰)، اهداف دوره‌های تحصیلی به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۷) رسید و مقرر شد تا برنامه‌ریزی، انجام فعالیت‌ها و وظایف از سوی عوامل سهیم و مؤثر بر مبنای آن صورت‌گیرد^۴. از آنجایی که تدوین اهداف دوره‌های تحصیلی بر اساس مبانی نظری (فلسفه تربیت، فلسفه تربیت رسمی و عمومی و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی) در نظام آموزشی ایران تجربه جدیدی محسوب می‌شود، لذا تبیین چارچوب مفهومی اهداف بر اساس مبانی نظری کمک می‌کند تا تصویر روشنی از اهداف، ویژگی‌ها و چگونگی بکارگیری آن در عرصه عمل بدست آید.

اهداف تربیتی از نظر ماهیت، وسعت و شمول دارای مراتبی هستند؛ و در درجات متفاوتی از کلیت قرار می‌گیرند. زایس^۵ (۱۹۷۶؛ نقل از پویزner و رادینسکی^۶، ۲۰۰۶) اهداف غایی را به عنوان پیامدهای زندگی معرفی معرفی می‌کند، مقاصدی که انتظار می‌رود یادگیرنده پس از دستیابی و اتمام تحصیلات مدرسه‌ای، بتواند آن را به زندگی خود انتقال دهد. درحالی که اهداف کلی به پیامدهای مدرسه اشاره دارد، که پس از یک دوره زمانی طولانی‌تر حاصل می‌شود، و خروجی مدرسه را به صورت کلی بیان می‌کند؛ و اهداف یادگیری نتایج مشخص آموزش و توانایی‌های کسب شده از سوی یادگیرنده‌گان در یک واحد یادگیری خاص را نشان می‌دهد (مک میلان^۷، ۲۰۱۸). به باور نظر دال^۸ (۱۹۹۶) اهداف آموزش و پرورش باید ابعاد عقلانی^۹ (شناختی): کسب و درک درک دانش، مهارت‌های حل مسئله، و روش‌های تفکر؛ اجتماعی- شخصی^{۱۰} (عاطفی): برقراری ارتباط با افراد و جامعه و تصویر فرد از خودش، و چگونگی سازگاری با خانواده و اجتماع؛ و تولیدی^{۱۱}: به این معنا که دانش‌آموز در خانواده، محیط کار و به عنوان یک شهروند چگونه عمل می‌کند، را مدنظر قراردهد. صرفنظر از این که اهداف

^۱. Wiles& Bondi

^۲. Walker

^۳. Eisner& Vallance

^۴. مصوبه جلسه ۹۵۲ شورای عالی آموزش و پرورش، مورخ ۹۷/۲/۱۰

⁵. Zais

⁶. Posner& Rudnitsky

⁷. McMillan

⁸. Doll

⁹. intellectual

¹⁰. social-personal

¹¹. productive

در چه سطحی از کلیت قرار داشته باشند و تابع کدام رویکرد باشند، معمولاً از اهداف به عنوان شاخصی برای قضاوت در مورد میزان موفقیت یا عدم موفقیت نظام آموزشی استفاده می‌شود.

به لحاظ نظری در زمینه صورت‌بندی اهداف می‌توان به دو دیدگاه اول اهداف قاعده مند و تابع الگوریتم تعریف شده‌ای است؛ و هدف را به معنای تصمیم‌های پیشینی در نظر می‌گیرد. از این‌رو، تجربیات یادگیرنده و آنچه او با خود به موقعیت یادگیری می‌آورد، و مداخله‌های معلم در فرآیند یادگیری، چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد. در این گروه شناخته‌شده‌ترین الگوی صورت‌بندی اهداف مربوط به رویکرد رفتاری است؛ که اهداف را در قالب اهداف کلی، جزئی و رفتاری بیان می‌کند. از نظر این رویکرد «مفیدترین شکل بیان هدف‌ها این است که آن‌ها را به گونه‌ای بیان کنیم که هم رفتاری که از دانش آموز انتظار می‌رود و هم محتوایی که این رفتار قرار است در آن ظاهر شود مشخص گردد» (Ralph Tyler^۱, ۱۹۴۹). به نظر فنسترماخر، سولیتس^۲ (۲۰۰۴) این نوع هدف ماهیتی ابزاری دارد و ارزش آن در کسب دانش از سوی یادگیرنده یادگیرنده است؛ اما به دلیل تمرکز بر طبقه بندی، تجزیه-تحلیل، تفکیک، و ساده سازی پیشرونده موضوع شناسایی، یادگیرنده ارتباط با کل را از دست می‌دهد.

دیدگاه دوم که به رویکرد غیرفیزیکی یا کل‌نگر نزدیک است؛ اهداف را به معنای اهداف خودجوش^۳ یا اهداف برآمدنی معرفی می‌کند (آیزنر، ۱۹۷۹؛ به نقل از مارش^۴، ۲۰۰۹). برخلاف رویکرد رفتاری، در اینجا ظرفیت‌ها تجربیاتی که یادگیرنده با خود به همراه دارد حائز اهمیت است. در این رویکرد اهداف ریشه در ماهیت وجودی یادگیرنده دارد و تلاش می‌شود تا با تکیه بر انگیزه ذاتی یادگیرنده، موقعیت‌هایی برای رشد ظرفیت‌ها و استعداد تک تک یادگیرنده‌گان تدارک دیده شود. در این رویکرد گزاره‌های منطقی و صورت‌های بیان استدلایلی، تنها یکی از اشکال شناخت تلقی می‌شود؛ و این واقعیت که هر صورت فرهنگی، لوازم و اقتضایات خاصی برای بازنمایی و تفسیر واقعیت دارد؛ مورد پذیرش قرار می‌گیرد (آیزنر، ۲۰۰۵؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۰).

در سال‌های اخیر به دلیل تأثیر پذیری نظام‌های آموزشی از تحولات قرن بیست و یکم، از اصطلاح شایستگی برای بیان اهداف استفاده شده است. شایستگی نتایج یک فرآیند یادگیری پیچیده است که دارای ساختاری پویا و سازمان دهنده فعالیت‌ها است، و اجازه می‌دهد تا فرد خود را با نوع مشخصی از موقعیت‌ها و بر مبنای تجربه، فعالیت‌ها و شیوه‌های اجرائی سازگار نماید (Rippen, Tiana^۵, ۱۳۸۵/۲۰۰۴؛ Marope, Griffen & Gallagher^۶, ۲۰۱۷). ایالت ایالت انتاریو^۷ کانادا (۲۰۱۶) نیز در بحث پیرامون شایستگی‌های مورد انتظار در قرن ۲۱ به سه قلمرو شایستگی‌های شناختی؛ میان فردی؛ و فردی اشاره کرده است. سه قلمرو مطرح شده در برنامه‌درسی انتاریو با

¹. Ralph Tyler

². Fenstermacher&Soltis

³. expressive objective

⁴. Marsh

⁵. Richen&Tiona

⁶. Marope, Griffen & Gallagher

⁷. Ontario

تبیین چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر استناد تحولی

یکدیگر دارای لایه‌های همپوشی هستند. به این معنا که صورت‌بندی اهداف در قالب شایستگی‌ها بر خلاف رویکرد رفتاری که نگاه تحلیلی و جزء نگر بر آن حاکم است؛ نیازمند نگاه "یکپارچه" و "کل نگرانه" می‌باشد. این جهت‌گیری در صورت‌بندی اهداف نشان می‌دهد؛ که هر یک از قلمروها ترکیبی از مهارت‌ها/ادراک شناختی^۱، مهارت‌ها/ادراک عاطفی^۲ و مهارت‌های عملی^۳، دانش (از جمله دانش ضمنی)، انگیزش، ارزش‌ها و اخلاق، نگرش‌ها، هیجانات و رفتارهای اجتماعی ... است؛ که برای انجام یک عمل در موقعیتی خاص با یکدیگر ترکیب می‌شوند. از تعاریف فوق چنین استنباط می‌شود که شایستگی‌ها، ظرفیت‌ها یا توانمندی‌هایی هستند که افراد به آنها نیاز دارند تا بتوانند زندگی کنند، یادگیرند و سهم خود را به عنوان عضوی فعال در جامعه ایفا نمایند.

رایگلوث^۴، بیتی^۵، مایرز^۶، رادنی^۷ (۲۰۱۷) معتقدند، بیان اهداف در قالب شایستگی‌ها نسبت به نتایج یادگیری یادگیری دامنه وسیع‌تری برای انتخاب‌های شخصی در اختیار یادگیرنده قرار می‌دهد. آنان فرآیند دستیابی به شایستگی‌ها را طی چهار مرحله تبیین کرده اند: در سطح یک تجربیات پیشین، ویژگی‌ها و مشخصه‌های یادگیرنده به عنوان پایه/شالوده یادگیری برای سازماندهی تجربیات مد نظر قرار می‌گیرد؛ در سطح دو تجربیات یادگیری منجر به کسب مهارت‌ها، توانایی‌ها و دانش مورد نیاز برای توسعه فرآیند یادگیری می‌شود؛ در سطح سه تلفیق/ادغام^۸ دانش، مهارت‌ها، و توانایی‌ها، منجر به کسب شایستگی‌ها می‌شود؛ و نهایتاً شایستگی‌های کسب شده به کمک سنجش عملکرد مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. از این نظر می‌توان شایستگی‌ها را به منزله پیوستاری درنظر گرفت، که یک سر آن افراد مبتدی و در سر دیگر افراد خبره قرار دارند. از آنجایی که مبانی نظری سند تحول بنیادین از مفهوم شایستگی برای بیان اهداف استفاده نموده است، لذا این مطالعه در پی آن است که چارچوب مفهومی اهداف را بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین تبیین و اهداف ساحت علم و فناوری را بر مبنای آن مورد بررسی قرار دهد.

سؤال پژوهش:

- ۱) از منظر استناد تحولی صورت‌بندی اهداف از چه چارچوب مفهومی تبعیت می‌کند؟
- ۲) این چارچوب مفهومی چگونه در فرآیند صورت‌بندی و تصویب اهداف ساحت علم و فناوری بکار گرفته شده است؟

¹. Cognitive skills /cognitions understanding

² . affective skills/affective understanding

³ . psychomotor perceptual skills

⁴ . Reigeluth

⁵ . Beatty

⁶ . Myers

⁷ . Rodney

⁸ . integrative

روش پژوهش

برای انجام این پژوهش از روش پژوهش فلسفی نوع اول، یعنی تفسیر مفهوم استفاده شد. این روش امکان ارائه تبیینی موجه با ارائه دامنه‌ای از ارجاع‌ها را امکان پذیر می‌نماید. همچنین زمانی که یک مفهوم را بر حسب قابلیت‌ها^۱ یا توانایی‌های آن تحلیل می‌کینم به این منظور که آن را در برنامه‌درسی یا تدریس بکارگیریم به تفسیر مفهومی مبادرت کرده‌ایم (شورت، ۱۳۹۴/۲۰۰۱). یعنی تفسیرهایی که هم دقیق و هم از غنای کافی برخوردار باشند و بتوانند پیچیدگی مفاهیم را نشان دهند. هدف این نوع پژوهش فهم و بهبود بخشیدن به مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی است که بر اساس آن، تجربیات قابل تفسیر شده، و مسائل ساخت‌بندی می‌گردد. از آنجا که در این پژوهش، چارچوب مفهومی اهداف بر اساس مبانی نظری تبیین می‌گردد و در آن «هدف کلی و نتیجه مورد نظر از آن، ... فرآیند عمل تدریجی و پیوسته تربیت، ... و نقش مریان و متربیان^۲» مورد تأکید قرار گرفته است؛ لذا بکارگیری روش تفسیر مفهوم اجازه می‌دهد تا چارچوب مفهومی صورت‌بندی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر مبانی نظری تبیین و سپس میزان انطباق یا فاصله اهداف ساحت علم و فناوری با آن مورد بررسی قرار گیرد.

برای بررسی استناد از روش تحلیل متن (تحلیل استنادی)^۳ به شیوه استقرایی استفاده شد و ابزار مورد استفاده راهنمای تحلیل بود. در این روش پژوهشگر از بکارگیری طبقات از پیش تعیین شده اجتناب می‌ورزد و اجازه می‌دهد تا در فرایند طبقه‌بندی داده‌ها، مقولات و مضامین از دل داده‌ها بیرون کشیده شود و مبنای آن اهداف و سئوالات پژوهش است. در تحلیل محتوا، مقوله‌ها باید جامع، مانع، مستقل و منعکس کننده اهداف پژوهش باشند و مهمترین اصل درباره‌ی مقوله‌ها این است که آنها باید به قدر کافی مساله پژوهشی پژوهشگر را منعکس کند. جامع بودن مقوله‌ها به این معناست که محقق بتواند موارد موجود در استناد مورد بررسی را در مقوله‌ای مشخص جا دهد. استقلال مقوله‌ها یعنی قاعده‌ای که بر اساس آن تعیین هر داده به مقوله‌ای خاص، تأثیری در طبقه‌بندی داده‌های دیگر نگذارد (هولستی، ۱۳۸۹/۱۹۶۹، به نقل از سالار زاده‌ی امیری). به باور چارماز^۴ (۲۰۰۶) پژوهشگر برای انجام این کار باید از راهبردهای منعطفی استفاده کند و گردآوری و تحلیل داده‌ها را به‌طور همزمان انجام دهد. بهنظر او فرآیند کدگذاری داده‌ها، روش تطبیقی و یادداشت برداری شخصی معیارهایی هستند که می‌تواند ترسیم روابط منطقی و سازگاری میان مقوله‌های استخراج شده را تأمین نماید. برای انجام پژوهش، در مرحله نخستین متن استناد مطالعه و گزاره‌هایی که به طور مستقیم/آشکار حاوی دلالتهایی در زمینه چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی بود استخراج گردید. این گزاره‌ها عمدهاً ماهیت کلی و نظری داشتند، و پژوهشگر باید در مورد عبارت‌هایی که انعکاس دهنده بار معنایی آن‌ها باشد تصمیم‌گیری می‌کرد. لذا، برای اطمینان از فرایند کدگذاری به تبیین‌های ارائه شده در مبانی فلسفی مراجعه و درباره دامنه معنایی

¹. dispositions

². مبانی نظری سند تحول بنیادین

³. Document analysis

⁴. Charmaz

کدها و اینکه آیا کدها و مقوله‌ها این دامنه معنایی را نمایندگی می‌کنند، تصمیم‌گیری شد. این کار با خواندن مکرر متن و غوطه‌ور شدن در آن صورت گرفت. سپس مقوله‌های شناسایی شده برهم نهی گردید و مضامینی که انعکاس دهنده بار معنایی مقولات بود استخراج شد، انتخاب عناوین برای مقولات و مضامین با تکیه بر مفاهیم بکارگرفته شده در اسناد تحولی انجام شد (ژانگ و وایلدموث^۱، ۲۰۰۹؛ نئوندرگ^۲، ۲۰۰۲؛ کوربین و اشتراوس^۳، ۱۹۹۰) و ذیل دو مضمون مفروضات که گزاره‌های ارزشی هستند و ماهیت و روش تدوین اهداف را تعیین می‌کنند؛ و چرخش‌ها که چگونگی فاصله گرفتن از وضع موجود و حرکت به سمت وضع مطلوب را بر اساس مفاهیم ارزشی در عرصه عمل به تصویر می‌کشند، طبقه‌بندی شد. با توجه به اینکه مضامین شناسایی شده باید در بستر اصطلاحات فنی حوزه برنامه‌ریزی درسی بکارگرفته می‌شد، با تکیه بر دانش تخصصی قابل دسترس در این حوزه، نحوه صورت‌بندی اهداف تبیین گردید. اعتبار یافته‌ها بر اساس معیار مشارکت همتایان، «کفايت ارجاعي^۴» و نيز درگيري پيوسته و طولاني مدت پژوهشگر حفظ شد. به اين ترتيب که در هر مرحله یافته‌ها به صورت رفت و برگشتی در اختیار سه نفر از افرادی که در تدوین مبانی نظری و سند تحول بنیادين مشارکت داشتند قرار داده می‌شد و نظرات اعمال می‌گردید. برای تحلیل محتوا از راهنمای تحلیل و برای ثبت از واحد مضمون استفاده شد. مضمون پرارزش‌ترین واحد معنایی است که از يك کلمه، جمله يا پاراگراف استنباط می‌شود (مؤمنی راد، ۱۳۹۲). برای بررسی اهداف ساحت علم و فناوري نيز داده‌ها شامل (۱) فایل‌های صوتی در فرایند تولید و تصویب؛ و (۲) خودزیست نگاره‌ای پژوهشگر بود. فایل‌ها پس از پیاده‌سازی با استفاده از نرم افزار مکس‌کيوداي^۵ (۱۰) تحليل شد. به اين منظور طی چند مرحله رفت و برگشتی ميان متن‌ها و داده‌های استخراج شده، روابط معنایي ميان کدها و مقوله‌ها، و مضامین، به گونه‌ای که انعکاس دهنده فرآيند باشد، شناسایي شد. واحد ثبت در اين بخش کلمه/عبارت و مضمون بود. علت اين امر حفظ بار معنایي مستتر در متن بود و هر کجا که لازم بود از کلمه/عبارة و يا مضمون استفاده گردید. از مجموعه طبقه‌بندی داده‌ها در فرآيند صورت‌بندی اهداف در ساحت علم و فناوري دو مضمون مفاهیم و فرآيندها استخراج گردید.

یافته‌های پژوهش

سؤال (۱) از منظر اسناد تحولی صورت‌بندی اهداف از چه چارچوب مفهومی تبعیت می‌کند؟ در مبانی نظری سند تحول بنیادین (صادق زاده، حسنی، کشاورز، احمدی، ۱۳۹۰) تربیت عبارت است از: «فرآيند تعاملی زمينه ساز تکوين و تعالي پيوステه هويت متريبيان، به صورت يكپارچه و ميتنی بر نظام معيار اسلامي، به منظور هدایت ايشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختياری حيات طيبة در همه ابعاد». با تکیه بر اين تعریف اهداف (شایستگی‌ها) عبارت است از «مجموعه ترکيبي از صفات و توانمندي‌های فردی و جمعی ناظر به همه جنبه‌های هويت ... که متريبيان برای دستيابي به مراتب حيات

¹. Zhang & Wildemuth

². Neuendorf

³. Corbin & Strauss

⁴. referential adequacy

⁵ Maxqda

تبیین چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر استناد تحولی

طیبه و...برای بهبود مستمر آن، باید این گونه صفات و توانمندی‌ها را کسب کنند^۱. این تعریف در مقدمه برنامه درسی ملی به زبان دیگری مطرح شده است «این برنامه در صدد است تا امکان کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت براساس نظام معیار اسلامی توسط دانش‌آموزان را می‌سور سازد و آنان را برای تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش تا دستیابی به مراتبی از حیات طیبه یاری رساند^۲» برای دستیابی به چارچوب مفهومی صورت‌بندی اهداف دوره‌های تحصیلی، گزاره‌های استخراج شده از استناد تحولی کدگذاری و تحلیل شد تا با رسیدن به مضامین و ارتباط میان آن‌ها چارچوب مفهومی شناسایی و تبیین گردد. در فرآیند کدگذاری استناد تحولی مجموعاً ۲۳۵ کد استخراج گردید و دو مضمون مفروضات (۱۵۶ کد) با پنج مقوله ماهیت یکپارچه و تشکیکی اهداف، سیالیت و تحول پیوسته هویت، انتخاب مسئولانه و آزادی عمل، تحقق ظرفیت‌های بالقوه، هماهنگی، تعادل و توازن در ابعاد جود و چرخش‌ها (۷۹ کد) با پنج مقوله از رویکرد خطی به شایستگی محور، از رویکرد موضوعی به تلفیقی، از حافظه محوری به عملکرد، از تفکیک اهداف به یکپارچگی (در سطح خرد تا کلان)، از پراکنده‌گی به حرکت نظاممند در سطوح بالای تفکر استخراج گردید. در حقیقت مفروضات و چرخش‌ها انعکاس دهنده هنجارها در برنامه‌درسی است و ماهیت و روش اتخاذ تصمیم‌ها در فرآیند صورت‌بندی اهداف را تعیین می‌کند و می‌تواند به عنوان یک خاستگاه^۳ وحدت بخش؛ هماهنگی لازم را میان دریافت‌ها و دیدگاه‌های مختلف در فرآیند برنامه‌ریزی تدارک ببیند. چرخش‌ها نیز چگونگی حرکت از وضع موجود به سمت وضع مطلوب و نحوه پاسخگویی به پرسش‌هایی که در فرآیند عمل مطرح می‌شود را تبیین می‌کند، و هدایت کننده عمل برنامه‌ریزی درسی است.

مفروضات برگرفته از مبانی نظری سند تحول بنیادین

• ماهیت یکپارچه و تشکیکی اهداف

وجود انسان اساساً ماهیتی «یکپارچه و وحدت یافته»^۴ (دارای شئون/ ساحت‌های متعددی است^۵) و «تشکیکی»^۶ (تکوین و تعالی پیوسته هویت^۷) دارد. به این معنا که یادگیرنده در طول فرآیند تربیت در یک حرکت دایره‌ای باز (حلزونی) بطور متناوب و با فواصل نامشخص از طریق «شناخت موقعیت خود و فاصله‌ای که با فراموقعيت^۸ دارد، تلاش می‌کند تا «مسیر کمال»^۹ خویش را دنبال نماید. مفروض انگاشتن چنین فرایندی،

^۱. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص، ۱۳۹

^۲. برنامه‌درسی ملی: ص ۴

³. platform

⁴. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۷۳ و ۱۸۹

⁵. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۹۵

⁶. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۲۸۴

⁷. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۳۷

⁸. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۶۸ و ۷۲

⁹. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۶۰

تبیین چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر استناد تحولی

به معنای آن است که اهداف تربیت باید به شکل دایره‌وار صورت بندی شوند، تا ابعاد مختلف وجود در تعامل و پیوند با یکدیگر به صورت لایه‌ای و توسعه یابنده زمینه شکل گیری نظام ارزشی منسجمی را از سوی یادگیرنده فراهم کند. نظامی که به تصمیم‌ها و انتخاب‌های او در زندگی معنا می‌بخشد و به منزله راهنمای درونی میان عمل یادگیرنده و صفت‌های او رابطه تعاملی برقرار می‌کند و منجر به ایجاد ارتباط میان اهداف تدریجی و اهداف غایی فرد در زندگی می‌گردد.

• سیالیت و تحول پیوسته هویت

هویت به عنوان «واقعیتی تدریجی، پویا و ناتمام^۱»، در گرو توجه به ویژگی‌های منحصر‌بفرد هر یادگیرنده در فرآیند تربیت است. از این نظر، فرآیند تربیت ماهیتی مستمر، تدریجی، پویا و منعطف دارد؛ که متناسب با مراحل رشد، طراحی و سازماندهی می‌شود؛ و هر یادگیرنده در طیف وسیع‌تری از انتخاب‌ها^۲، متناسب با «استعدادهای بالقوه^۳» خود، فرصت انتخاب و شکل دهی به هویت شخصی خویش را دارا است. از این نظر صورت‌بندی «شایستگی‌ها»^۴ باید به گونه‌ای انجام شود، که یادگیرنده نسبت به آنچه فرامی‌گیرد احساس تعلق نموده و آن را به عنوان بخشی جدایی ناپذیر از ظرفیت‌های وجود خویش تلقی نماید.

• انتخاب مسئولانه و آزادی عمل

پذیرش اصل «آزادی و عمل اختیاری^۵»، مستلزم به رسمیت شناختن همزمان عاملیت فعال مری و متری در فرآیند تربیت است؛ فرایندی که در آن متری بر اساس «حرکت اختیاری و آگاهانه^۶» خود بتدریج از «التزام بیرونی به التزام درونی^۷» حرکت می‌کند. لذا اهداف باید بتواند تنوعی از موقعیت‌های عملی، فکری، پژوهشی و خردورزانه را تدارک ببیند؛ تا به یادگیرنده در انتخاب، عمل و تأمل بر آن، جهت توسعه ظرفیت‌های وجودی کمک نماید. تردیدی نیست که در اینجا جنبه سلبی (آزادی از)، و ایجابی (آزادی در) آزادی هر دو مدنظر است. حرکت دیالکتیکی میان این دو وجه آزادی در فرآیند تربیت، کمک می‌کند تا یادگیرنده‌گان در قبال یادگیری خود احساس مسئولیت کنند، و از این طریق قدرت آزادی و انتخاب خود را مقید به انتخاب‌ها و ارزیابی نتایج مترتب بر آن نمایند.

^۱. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۱۹/۷۲

^۲. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۷۶

^۳. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۳۷

^۴. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۳۸

^۵. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۶۴

^۶. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۳۷

^۷. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۹۰

• تحقق ظرفیت‌های بالقوه

انسان‌ها نوعاً دارای «توانایی تفکر و تعقل، آزادی تکوینی واراده و اختیار^۱» و.... هستند، اما هر یک از آنان در بهره‌گیری از این ظرفیت از ویژگی‌های متفاوتی (جسمی، ذهنی، روانی،....) برخوردار می‌باشند. این تفاوت‌ها، هم در میان یادگیرنده‌ها، و هم در طول زندگی یک یادگیرنده، برحسب شرایط و مقتضیات و مراحل رشد رخ می‌نمایند. به این دلیل، باید هر یادگیرنده، برحسب وسع و توانایی خود، از پشتیبانی و شرایط مناسب در فرایند تربیت برای «فعالیت بخشیدن به استعدادهای بالقوه^۲» خویش برخوردار باشد. از این نظر، در صورت‌بندی شایستگی‌ها باید ضمن توجه به «طبیعت مشترک^۳» متریبان، امکان تدارک دیدن موقعیت‌های متتنوع یادگیری برای «شناخت و بسط ظرفیت‌های وجودی^۴» آنان، در مراحل مختلف رشد فراهم شود.

• هماهنگی/تعادل و توازن در ابعاد وجود

شایستگی‌ها در دوره‌های مختلف تحصیلی باید به گونه‌ای صورت‌بندی شوند که امکان تغییرات «پیوسته، بالنه و نسبتاً پایدار^۵» را در ابعاد مختلف وجودی یادگیرنده‌گان فراهم نمایند. بدیهی است که «رشد هماهنگ و متوازن متوازن همه جنبه‌های وجود^۶» مناسب با استعدادها توانایی وظرفیت‌های هر یادگیرنده به تدریج و طی مراتبی صورت می‌گیرد. لذا ضروری است در صورت‌بندی اهداف مناسب با بافت و زمینه یادگیری، نیازها، علائق، توانایی‌ها و... یادگیرنده تحلیل، و نیمرخی از ظرفیت‌های بالقوه او و چگونگی فعالیت یافتن آن به تصویر کشیده شود؛ تا در فرایند شدن (حرکت از قوه به فعل)، بسته به موقعیتی که یادگیرنده در آن قرار دارد، و مناسب با ظرفیت وجودی‌اش به رشد هماهنگ و متعادل^۷ در ابعاد مختلف (ذهنی/عقلی، جسمانی، روانی، زیستی، اجتماعی، محیطی و معنوی....) دست یابد.

چرخش‌های برگرفته از مبانی نظری سند تحول بنیادین

• از رویکرد خطی به رویکرد شایستگی محور:

در تدوین شایستگی‌ها باید از رویکرد خطی پرهیز نمود و اهداف را در قالب «مجموعه‌ای ترکیبی از صفات و توانمندی‌ها^۸» (شامل اراده، میل، عمل، باور و...) تدوین کرد. رویکرد خطی از جهت‌گیری تجویزی و یکسویه از

^۱. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۶۱

^۲. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۶۶ و ۱۳۷

^۳. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۶۷

^۴. برنامه‌درسی ملی: ص ۱۲

^۵. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۲۴

^۶. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۴۳

^۷. مبانی نظری سند تحول بنیادین، مبانی انسان شناختی، بند: ۱۴/۲/۱۷

^۸. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۳۸

تبیین چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر استناد تحولی

بالا به پایین تبعیت می‌کند و اغلب به دلیل نگاه مکانیکی، جزء‌نگر و تفکیکی به انسان، امکان ساخت معنا از سوی یادگیرنده را تدارک نمی‌بیند. بر عکس در رویکرد شایستگی محور، شایستگی‌ها به دلیل داشتن ماهیت «منسجم و یکپارچه»^۱ نه تنها فرصت درک و ارزیابی موقعیتی که یادگیرنده در آن قرار دارد را فراهم می‌کند، بلکه می‌تواند بار معنایی اهداف غایی تربیت را به سطوح و لایه‌های بعدی انتقال دهد.

- از رویکرد موضوعی به رویکرد تلفیقی:

در رویکرد موضوعی دو بعد دانش مفهومی و روشی تعیین کننده اهداف است. این نوع نگاه در تدوین اهداف مانع درک پیچیدگی‌ها و ابعاد جهان هستی به عنوان «یک حقیقت واحد»^۲ می‌شود. در حالی که «رویکرد تلفیقی»^۳ مرزهای قطعی میان علوم را به یکدیگر پیوند می‌زند و امکان «دستیابی به معنا»^۴ و یکپارچه نمودن آموخته‌ها را برای یادگیرنده تدارک می‌بیند. استفاده از رویکرد تلفیقی امکان فهم مسایل و موضوعات پیچیده، چندوجهی را فراهم می‌کند و به یادگیرنده کمک می‌کند تا تجربیات خود را برای بکارگیری در موقعیت‌های جدید به صورت معنادار یکپارچه نماید. این شکل از صورت‌بندی اهداف نیازمند آن است که در فرآیند تربیت «ابعاد وجود» (ساحت‌ها) یادگیرنده در عین استقلال ارتباط و پیوند خود را با یکدیگر حفظ نمایند.

- از حافظه محوری به کسب توانایی در عرصه عمل:

در این معنا اهداف در ساحت‌های تربیت با تمرکز بر «ایده‌ها، مفاهیم و مهارت‌های اساسی»^۵ از ارائه حقایق و اطلاعات جزئی فاصله گرفته و امکان انتقال آموخته‌ها به موقعیت‌های واقعی / در عرصه عمل را فراهم می‌کند. تمرکز بر تجربیات مستقیم و دست اول امکان یکپارچه شدن ابعاد شناختی، غیرشناختی، ارزش‌ها باورها را در فرآیند یادگیری و آموزش فراهم می‌کند. به رسمیت شناختن نقش یادگیرنده در «درک و اصلاح موقعیت»^۶ (تأمل و بازنگری در عملکرد با توجه به نیازهای حال و آینده)، مستلزم توجه به «قابلیت‌ها، تجربیات، ظرفیت‌ها و توانایی‌های گوناگون»^۷ متریبان در دستیابی به شایستگی‌های مورد انتظار است. تمرکز بر کسب توانایی در عرصه

^۱. برنامه‌درسی ملی، ص: ۱۵

^۲. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۵۱

^۳. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۳۷۶

^۴. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۳۸۰

^۵. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۳۷۶

^۶. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۳۷۲

^۷. برنامه‌درسی ملی، ص: ۱۲

عرصه عمل موجب می‌شود تا یادگیرنده با استفاده از اصول و روش‌های زیر بنایی «رمزگشایی و رمزگردانی^۱» درک ناشی از عمل را برای شناخت موقعیت‌های پیچیده و حل مسائل جدید بکار بگیرد.

• از تفکیک اهداف به یکپارچگی (از سطح کلان تا خرد):

یکی از پیچیدگی‌ها در فرآیند تدوین اهداف از سطح کلان تا سطح کلاس درس، انعکاس ارزش‌ها و جهت‌گیری‌های کلان نظام آموزشی به زبان عمل است. راه حل این مسئله، عدم تفکیک اهداف به هدف کلی، جزئی و رفتاری است. بیان اهداف در قالب شایستگی‌ها به دلیل ماهیت «یکپارچه و کل نگر^۲» اجازه می‌دهد، تا انتظارات سیاستگذاران/ از سوی برنامه‌ریزان/ تولید کنندگان مواد آموزشی/ معلمان، اولیاء و دانش آموزان درک شود، و تلاش‌ها برای رسیدن به ارزش‌ها (قصد اخلاقی مشترک) بهم پیوند بخورد. علاوه بر این تدوین اهداف در قالب شایستگی‌ها میان «ابعاد و لایه‌های هویت به‌طور ترکیبی و یکپارچه و متعادل^۳» پیوند برقرار می‌کند، و حرکت طولی و عرضی میان ابعاد و لایه‌های وجود را به صورت دایره‌وار، و توسعه یابنده متناسب با ویژگی‌ها و مشخصه‌های هر یک از یادگیرنده‌گان تدارک می‌بیند.

• از پراکندگی به حرکت نظام مند در کسب سطوح بالای تفك:

متربیان در مقام «شناسنده و اصلاح کننده موقعیت^۴»، باید نسبت به چیستی، چگونگی و چرایی یادگیری خودآگاهی پیدا کنند و بر اساس آن دست به برنامه‌ریزی بزنند، بر فرآیند آن تأمل نمایند و از انواع راهبردهای شناختی و فراشناختی برای روپرتو شدن با چالش‌ها بهره بگیرند. تدوین اهداف در قالب شایستگی‌ها اجازه می‌دهد تا یادگیرنده‌ها در هر سطحی از رشد و توانایی فردی، ترکیب متمایزی از راهبردها را در سطوح مختلف پیچیدگی به صورت آگاهانه برای پاسخ به انتظارات بکار بگیرند. البته این امر درگرو فرصلات‌های یادگیری است که امکان «پیوند نظر و عمل، تلفیق دانش و تجربیات را با یادگیری‌های جدید را به صورت یکپارچه و معنادار^۵» از سوی متربیان تدارک ببیند؛ چرا که فرصلات‌های یادگیری کنترل شده و غیر منعطف اجازه بکارگیری راهبردها، متناسب با ویژگی‌های فردی یادگیرنده‌گان را فراهم نمی‌کند. بر اساس مفروضات و چرخش‌های برگرفته از اسناد، رابطه بین مفروضات و چرخش‌ها که یک رابطه رفت و برگشتی است در هر سطحی از تصمیم‌گیری (کلان یا خرد) می‌تواند مبنای عمل و تصمیم‌گیری قرار بگیرد. این ارتباط در نمودار شماره ۱ نشان داده شده است.

^۱. مبانی نظری: ص ۱۵۸

^۲. مبانی نظری: ص ۱۴۵

^۳. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۳۷۵

^۴. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۳۵

^۵. برنامه‌درسی ملی، ص: ۴۰

تبیین چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر استناد تحولی



نمودار ۱- مدل مفهومی مفروضات و چرخش‌ها در صورت‌بندی اهداف دوره‌های تحصیلی

تبیین مدل مفهومی صورت‌بندی اهداف دوره‌های تحصیلی

با تکیه بر تبیین فوق می‌توان چارچوب مفهومی صورت‌بندی اهداف را دارای ماهیت یکپارچه، کل نگر و چند بعدی دانست، که در آن ابعاد شناختی، غیر شناختی، ارزش‌ها به‌طور همزمان مورد تأکید قرار می‌گیرد، و ارتباط متقابل میان فرآیند و فرآورده در آن حائز اهمیت است. چرا که هر یک از شایستگی‌ها پس از تکوین یافتن از جریان یادگیری خارج نمی‌شوند، بلکه در فرآیند یادگیری، بهمنزله برخی از «صفات و توانایی‌ها» کسب شده، همچنان دخالت می‌کنند. این فرآیند تکاملی، خطی نیست، و برخلاف الگوی بلوم^۱ (۱۹۶۵)، به نقل از سیف، ۱۳۸۹)، آندرسون^۲ و همکاران (۲۰۰۱)، مارزانو و کندال^۳ (۲۰۰۸؛ مارزانو، ۲۰۰۹) که اهداف توالی پلکانی دارد؛ در این الگو اهداف به صورت تلفیقی و در حرکت دایره‌ای باز/حلقوی (علم‌الهدی، ۱۳۸۴) و توسعه یابنده به پیش می‌روند؛ و این امکان را برای یادگیرنده فراهم می‌کنند که «صفات و توانایی‌ها»ی کسب شده را به زندگی واقعی خود در حال و آینده تعمیم دهد.

¹. Bloom

². Anderson

³. Marzano& Kendall

توجه هم‌مان به بعد شناختی^۱، غیر شناختی^۲ و ارزش‌ها در ساحت‌های تربیت، مانع از حاکمیت نگاه تحلیلی و تجزیه‌ای در صورت‌بندی اهداف می‌شود. بعد شناختی ناظر به درک ایده‌های پیچیده بهمنظور سازگاری مؤثر با موقعیت و یادگیری به کمک تجربه، با به کارگیری اشکال مختلف استدلال برای کنار آمدن با موانع است. بعد غیر شناختی نیز مربوط به الگوی تفکر، احساسات/دریافت‌ها و رفتارهای اجتماعی یادگیرنده و تغییر و توسعه آن در طول زندگی، و شکل‌گیری یا تقویت ارزش‌ها است (زاده^۳، ۲۰۱۶؛ برگانز، داک ورت، هکمن، ویل^۴، ۲۰۰۸؛ کراس، و کراس^۵، ۲۰۱۷؛ گرین^۶، ۲۰۱۱؛ ریتر^۷ و همکاران، ۲۰۱۷؛ ونگ^۸، ۲۰۱۶؛ هوشییر^۹، بالسترا^{۱۰}، بکس گلنر^{۱۱}، ۲۰۱۷؛ رول^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۸؛ یونسکو، ۲۰۱۹). ابعاد غیر شناختی نسبتاً پایدار هستند و تا حد زیادی تحت تأثیر فرهنگ قرار دارند؛ و به نوعی پیوند میان ابعاد درونی و بیرونی را برقرار می‌نمایند (شولکا، شراب، نیدآپ سرینگ^{۱۳}، ۲۰۱۹). این ابعاد در تعامل با یکدیگر، این امکان را به برنامه‌ریزی می‌دهند، تا در صورت‌بندی اهداف از نگاه تفکیکی (اعم از حطیه‌ها یا سطوح) و تمرکز بر موضوعات مستقل و یا نگاه به فرایندهای ذهنی بهصورت سلسله مراتبی، پرهیز کند. در این نگاه دانش (قلمرو معرفتی/ساحت‌های تربیت) حاصل تعامل یادگیرنده با موقعیت و عناصر شناختی (فرآیندهای ذهنی) دخیل در آن است؛ که بر حسب ویژگی‌ها یا توانمندی‌های شخصی یادگیرنده (عناصر غیر شناختی)، می‌توان طیفی از عملکردها (از ساده تا پیچیدگی) را متصور شد. این طیف از سویی تحت تأثیر عواملی چون انگیزه، خوکارآمدی، هدفمندی، تعهد، تلاش، میل به چالش و احساس رضایت یادگیرنده قرار دارد، و از سوی دیگر ناظر به میزان شفافیت، چالش‌برانگیز بودن، دشواری، خاص بودن، ارزش‌اهمیت هدف است (مارزانو و کندال، ۲۰۰۹؛ ادوین^{۱۴} و گری^{۱۵}، ۲۰۰۲).

در واقع مبنای عمل فرد در هر یک از ساحت‌های تربیت از سویی وابسته به بعد شناختی (فرآیندهای ذهنی^{۱۶}) و از سوی دیگر وابسته به بعد غیر شناختی^۱ و ساحت‌های تربیت قرار دارد. هیچ موقعیت یادگیری/عمل، را

^۱. cognitive

^۲. Non-cognitive

^۳. Zhou

^۴. Borghans, Duckworth, Hekman& Weel

^۵. Cross& Cross

^۶. Green

^۷. Ritter

^۸. Wang

^۹. Hoeschler

^{۱۰}. Balestra

^{۱۱}. Backes-Gellner

^{۱۲}. Roll

^{۱۳}. Schuelka, Sherab, Nidup, Tsiring

^{۱۴}. Edwin

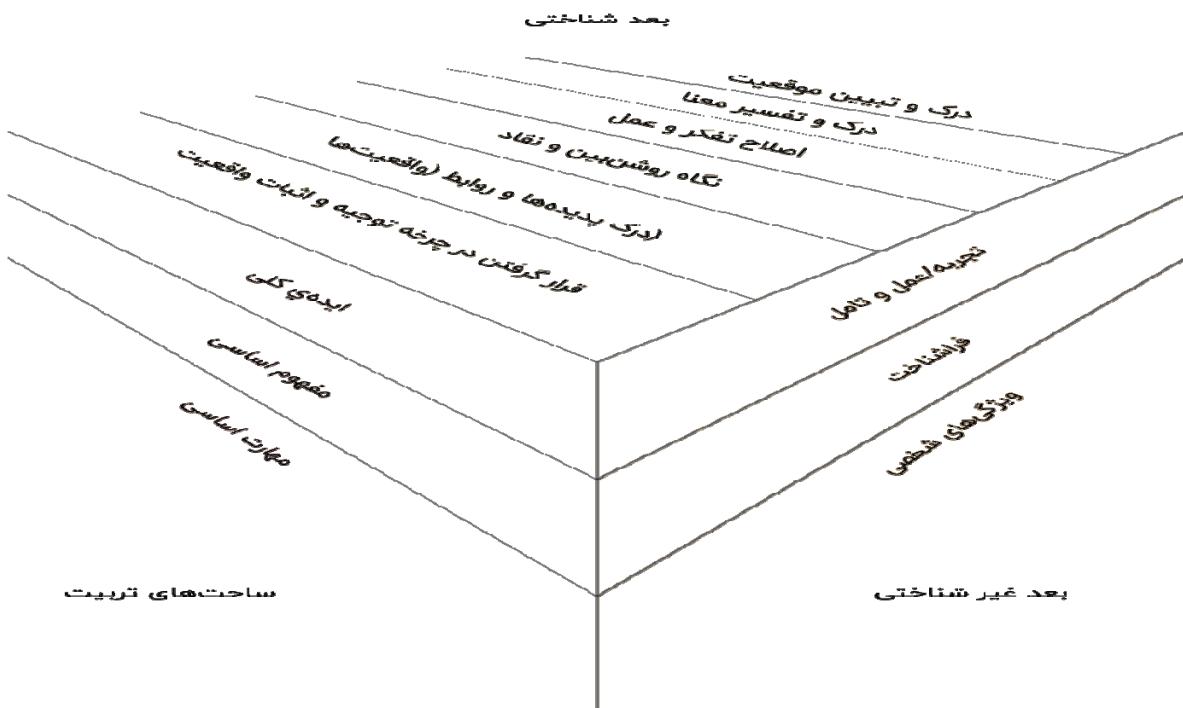
^{۱۵}. Gary

^{۱۶}. طبقه بندی اندرسون و کراتول، حیطه شناختی بلوم و وینگنز و تایگر

نمی‌توان فارغ از حضور همزمان و تعامل این ابعاد با یکدیگر تصور نمود؛ هرچند که، ممکن است در یک موقعیت یادگیری یا دوره تحصیلی وجهی از سایر وجوده بر جسته‌تر عمل کند. رابطه میان ابعاد هدف، یک رابطه دیالکتیکی یا به تعبیری حرکت میان سوژه (شناسنده موقعیت) و آبُره (موقعیت) و آگاهی و ناآگاهی یا به تعبیر دیگر کنش درونی و بیرونی است. کنش بیرونی با آگاهی و شناخت و آنچه از آن به عنوان ملاک‌ها و معیارهای شناخت (نظام معیار اسلامی) یادمی‌کنیم، در ارتباط است، اما کنش درونی ارزش‌هایی است که بواسطه عمل و آنچه در تجربه شخصی فرد و موقعیتی که در آن دست به عمل می‌زند، نهفته است. در فرآیند کنش درونی، یادگیرنده به کمک تأمل آگاهی/شناخت خود را از موقعیت مورد تردید قرار می‌دهد، و به سبک و سنگین کردن تصمیم‌ها، انتخاب‌ها و اعمال و تأثیر پیامدهای آن در موقعیتی خاص می‌پردازد. او این کار را از طریق تفسیر و تأمل خردمندانه درباره عمل و پیامدهای احتمالی حاصل از آن انجام می‌دهد. حاصل این تأملات دانش عملی است که خود ماهیتی رشد یابنده دارد؛ و بواسطه ملاک‌ها و معیارهایی که در فرآیند عمل تأملی به آن دست یافته؛ توسعه پیدا می‌کند.

رابطه میان موقعیت، یادگیرنده و فرآیند تربیت را می‌توان به مثابه برخورد نور سفید با یک منشور رنگی در نظر گرفت؛ در اینجا نور سفید شامل طیف کامل نور/رنگ‌ها است؛ که هنگام برخورد با یک شیء شفاف مانند شیشه، کریستال، الماس.... و شکست ایجاد شده، ویژگی‌های منحصر بفرد آن منشور، مثل: رنگ، میزان شفافیت، الگوی درون شیء و... را نشان می‌دهد. با تکیه بر این استعاره، می‌توان نور سفید را تمثیلی از موقعیت یادگیری تلقی نمود، که در آن مربی با تدارک دیدن شرایط لازم، زمینه تحقق ظرفیت‌های بالقوه یادگیرنده‌ها را فراهم می‌نماید. بدیهی است که به دلیل تفاوت‌ها و ویژگی‌های منحصر بفرد هر یادگیرنده (در اینجا به مثابه شیء شفاف)، هنگام برخورد نور به منشور/یادگیرنده (یعنی ترکیب خاصی از ابعاد شناختی، غیر شناختی و ارزش‌ها و اولویت‌های یادگیرنده) می‌توان شاهد عملکردهای متفاوتی از سوی یادگیرنده‌گان بود. از این نظر فرآیند تربیتی تدارک دیده شده باید به صورت بالقوه ظرفیت پذیرش تنوعی از رنگ‌ها/عملکردها را دارا باشد. هرچند که ممکن است تأکید یا تمرکز آن بر بعد شناختی و غیر شناختی یا قلمروهای معرفتی (ساحت‌ها)، از یک موقعیت یادگیری به موقعیت دیگر متفاوت باشد. بدیهی است که تفکیک ابعاد در صورت‌بندی اهداف، صرفاً به منظور روشن شدن فرآیند کسب شایستگی‌ها است؛ و در شرایط واقعی (عرصه عمل تربیت) این ابعاد با یکدیگر تلفیق و یکپارچه می‌شوند و منجر به شکل‌گیری هویت یکپارچه و منحصر بفرد در یادگیرنده خواهند شد. این الگوی صورت‌بندی اهداف تابع رویکرد خطی نیست؛ و از الگوی دایره‌ای باز تبعیت می‌کند. الگوی دایره‌ای باز نشان می‌دهد که کسب شایستگی‌ها، در حلقه‌های متوالی تداوم دارد، و هر حلقه بر حلقه قبلی و بعدی خود تاثیر گذار است. شکل شماره ۱ این رابطه را به تصویر کشیده است.

تبیین چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر اسناد تحولی



شکل شماره ۱- مدل مفهومی صورت‌بندی اهداف دوره‌های تحصیلی

بعد غیر شناختی

بعد غیر شناختی انعکاس دهنده الگوی تفکر، احساسات/دریافت‌ها و رفتارهای اجتماعی است؛ که در طول زندگی فرد توسعه یافته و منجر به شکل‌گیری نظام ارزشی در فرد می‌شود (زادو، ۲۰۱۶؛ برگانز و همکاران، ۲۰۰۸؛ گرین، ۲۰۱۱). وجوه شکل دهنده این بعد شامل فراشناخت، ویژگی‌های شخصی و تجربه/عمل و تأمل (دلیریشن^۱) است.

بعد شناختی

بعد شناختی شامل فرآیندهای ذهنی مربوط به درک و اصلاح موقعیت است. در فرآیند درک و اصلاح موقعیت پرسش‌ها به تدریج از چیستی به چرایی و چگونگی تغییر پیدا می‌کند و فضای گسترده‌تر و عمیق‌تری را برای درک موقعیت تدارک می‌بینند. در مراحله اولیه پرسش‌ها عمدتاً ناظر به چیستی و چرایی (استدلال) برای شناخت موقعیت است، تا یادگیرنده به درک نسبت به واقعیت و ابعاد آشکار و پنهان آن دست یابد. پرسش‌ها در مراحل بالاتر بیشتر ناظر به چگونگی است و نیازمند تأمل، تفسیر و تعمیم می‌باشد. شناخت ابعاد واقعیت و چگونگی شکل گیری آن، درک عوامل تأثیر گذار بر آن کمک می‌کند تا یادگیرنده به درک همه‌جانبه، چند بعدی و پیچیده دست یابد. درکی که به طور همزمان امکان ارزیابی و نقادی آن را برای حرکت از موقعیت فعلی

¹. Deliberation

تبیین چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر استناد تحولی

به موقعیت بعدی تدارک می‌بیند. در فرایند درک به تدریج عملکرد فرد پیچیده تر و چند جانبه تر می‌شود و همزمان عملکرد شناختی، غیر شناختی و نظام ارزشی او را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

ساحت‌های تربیت (قلمروهای معرفتی)

ساحت‌های تربیت به عنوان ابعاد وجود دارای لایه‌های مشترک / پیوند با یکدیگر هستند، و از این نظر بیان دامنه محتوایی هریک از ساحت‌ها در قالب ایده‌های کلیدی، مفاهیم و مهارت‌های اساسی منجر به حفظ یکپارچگی تربیت در ساحت‌های مختلف می‌شود.

سؤال ۲) این چارچوب مفهومی چگونه در فرآیند صورت‌بندی و تصویب اهداف ساحت علم و فناوری بکارگرفته شده است؟

برای پاسخ به سؤال دو پژوهش مبنی بر چگونگی بکارگیری چارچوب مفهومی در فرایند صورت‌بندی اهداف ساحت علم و فناوری در مرحله تدوین و تصویب، ابتدا کلیه مستندات در فرآیند صورت‌بندی اهداف با استفاده از نرم افزار مکس کیودی ای^(۱۰) تحلیل گردید و مضامین شناسایی شده که دو بعد مفاهیم و بعد فرآیندی بود در قالب نقشه مفهومی ترسیم گردید. نقشه مفهومی نشان می‌دهد که مفروضات و چرخش‌های در فرآیند صورت‌بندی اهداف ساحت علم و فناوری مورد توجه قرار گرفته است و دانش موضوعی و دانش روشی در قالب ایده‌های کلیدی و مفاهیم و مهارت‌های اساسی یکپارچه شده است و امکان صورت‌بندی اهداف را در قالب شایستگی فراهم می‌کند. به دلیل انعطاف موقعیت یادگیری در اهداف شایستگی محور، یادگیرنده از آزادی عمل و اختیار برای تحقق ظرفیت‌های بالقوه و استعدادها برخوردار می‌باشد.

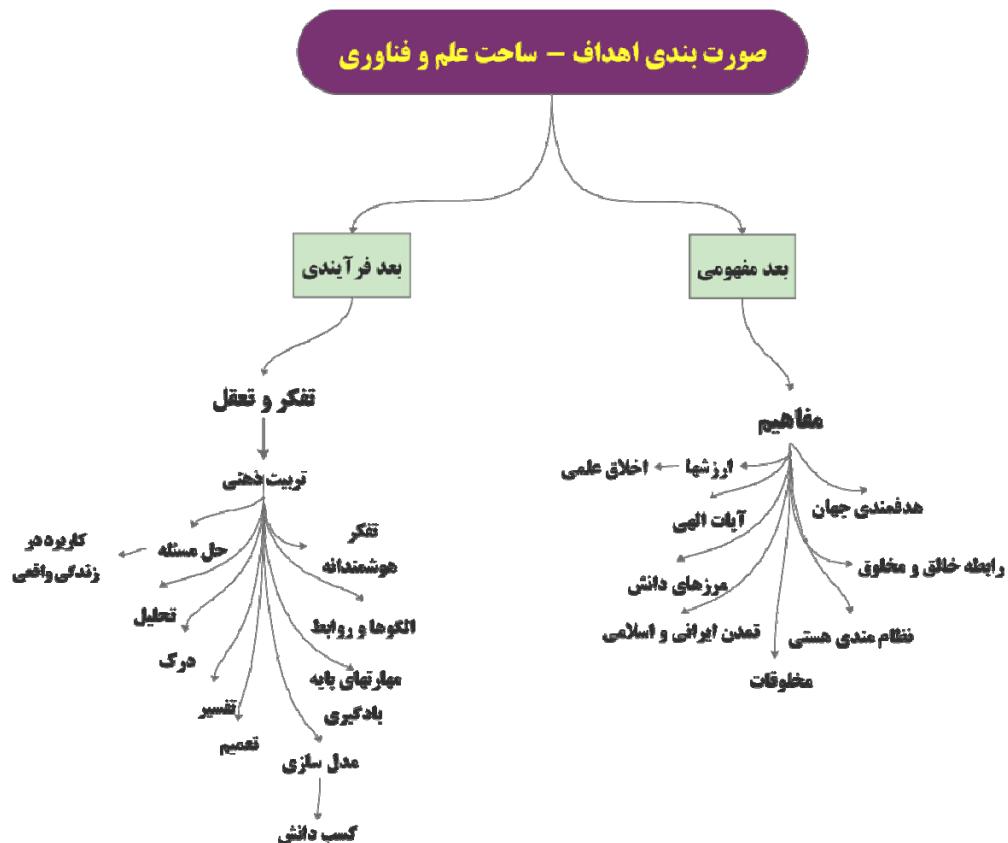
جدول اهداف مصوب ساحت علم و فناوری در دوره‌های تحصیلی نیز نشان می‌دهد که یکپارچگی دانش موضوعی و دانش روشی، و روند رو به توسعه مهارت‌ها/فرآیندهای ذهنی در دوره‌های تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است. اهداف به تدریج سطح پیچیده‌تری از عملکردی را مد نظر قرار داده، و تغییر دامنه عملکرد یادگیرنده از یک دوره به دوره بعدی با تمرکز بر عملکرد یادگیرنده (تولید یک محصول) که نشان دهنده سطح توانایی‌های کسب شده است مد نظر قرار گرفته است. علاوه بر این، بررسی اهداف مصوب نشان می‌دهد که در صورت‌بندی آن سه بعد غیر شناختی، شناختی و قلمرو معرفتی مورد توجه قرار گرفته است. در بعد غیر شناختی اهداف ساحت علم و فناوری بر مسئولیت پذیری، مشارکت، کار با دیگران (ویژگی شخصی) پرسشگری، و اخلاق علمی (تجربه و تأمل) تأکید دارد. در بعد شناختی این اهداف شامل فرآیندهای ذهنی درک، بکارگیری، تعمیم، تولید، ارائه، کسب، اجرا، بررسی، مدل سازی، تحلیل، تفسیر، ارزیابی است. در بعد قلمرو معرفتی اهداف ساحت علم و فناوری به ایده‌های کلیدی آیات الهی، پدیده (انسانی/طبیعی)، سعاد فناورانه، و الگوها و روابط پرداخته شده است؛ مفاهیم اساسی مورد نظر شامل: قوانین و اصول علمی/فناورانه، ایده علمی؛ و فرآیند/مهارت‌های اساسی نیز

تبیین چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر استناد تحولی

شامل: مهارت‌های پایه یادگیری، مهارت‌های فناوری، مهارت‌های تفکر، حل مسأله (کاربرد در زندگی واقعی)، راهبردهای تفکر، مهارت‌های علمی، آزمایش، الگوها و روابط ریاضی، مطالعه، است.

مقایسه یافته‌ها در فرآیند صورت‌بندی با اهداف مصوب ساحت علم و فناوری نشان دهنده نزدیکی بعد فرآیندی در مرحله تدوین و تصویب است؛ اما در بعد مفاهیم، هدفمندی جهان هستی، مخلوقات، رابطه خالق و مخلوق، نظام مندی هستی و تمدن ایرانی و اسلامی که در مرحله تدوین مد نظر بوده، در متن اهداف مصوب به صراحت مد نظر قرار نگرفته است. هرچند که توجه به مفهوم پدیده‌های طبیعی/انسانی و الگوها و روابط ریاضی به عنوان آیات الهی به طور ضمنی پوشش دهنده این مفاهیم است.

نمودار شماره ۲- صورت‌بندی اهداف دوره‌های تحصیلی در مرحله تدوین در ساحت علم و فناوری



تبیین چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر استناد تحولی

جدول شماره ۱ - اهداف دوره‌های تحصیلی در مرحله تصویب در ساخت علم و فناوری

دوره تحصیلی	بعد محتوایی			هدف
	قلمرو معرفتی	شناختی	غیر شناختی	
اول	<u>ایده کلیدی</u> پدیده طبیعی <u>فرآیند/ مهارت‌های اساسی</u> روابط ریاضی مهارت‌های پایه یادگیری مهارت‌های پایه فناوری	درک تولید کسب پکارگیری	مشارکت پرسشگری	۱. با بهره‌گیری از مهارت‌های پایه یادگیری، پدیده‌های طبیعی و روابط ریاضی را مطالعه کند و یافته‌های خود را با دیگران به اشتراک بگذارد. ۲. با کسب مهارت‌های پایه فناوری، پرسشگری و خلاقیت، فرایند تولید یک محصول را تجربه کند.
دوم	<u>ایده کلیدی</u> پدیده طبیعی (آیات الهی) الگوها و روابط <u>فرآیند/ مهارت اساسی</u> الگوها و روابط ریاضی مهارت‌های علمی مهارت‌های تفکر حل مسأله مهارت‌های پایه فناوری	درک پکارگیری بررسی اجرا تعمیم تفسیر	مشارکت کار با دیگران مسئولیت پذیری	۱. با استفاده 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 پکار گیرد. ۲. با استفاده از مهارت‌های کار با دیگران، ایده‌ها و یافته‌های حاصل از فعالیت‌های علمی- پژوهشی (فردی و گروهی) را با دیگران به مشارکت بگذارد. ۳. با استفاده از یافته‌های علمی و فناورانه و بهره‌گیری از مهارت‌های پایه فناوری، کالاها و وسائل مورد استفاده در زندگی روزمره را بررسی و ایده‌هایی برای بهبود کیفیت و استفاده مستوّلانه از منابع پیشنهاد کند.
سوم	<u>ایده کلیدی</u> پدیده الگوها و روابط مفاهیم اساسی <u>فرآیند/ قوانین/اصول علمی</u> <u>فرآیند/ قوانین/اصول فناورانه</u> <u>فرآیند/ مهارت‌های اساسی</u> راهبردهای تفکر حل مسأله	درک پکارگیری اجرا تولید تعمیم تفسیر	مشارکت	۱. با استفاده از راهبردهای تفکر، الگوها و روابط حاکم بر پدیده‌ها را شناسایی کند و یافته‌های خود را برای حل مسائل و توسعه علمی پکار گیرد. ۲. در فرایند کار مشارکتی با بررسی ایده‌ها و یافته‌های علمی- فناورانه یا گزاره‌های علمی و پژوهشی، دیدگاه‌های خود را ارائه و برای پاسخ به بررسی جدید، طرح مطالعاتی و پژوهشی تهیه و اجرا کند. ۳. با بررسی فرایندها، قوانین، اصول علمی و فناورانه پکارگرفته شده در تولید یک محصول، روش‌هایی را برای بهینه‌سازی آن پکار گیرد.
چهارم	<u>ایده کلیدی</u> پدیده انسانی (آیات الهی) پدیده طبیعی (آیات الهی) الگوها و روابط سواد فناورانه <u>مفهوم اساسی</u> ایده علمی <u>فرآیند/ مهارت‌های اساسی</u> حل مسأله آزمایش مطالعه	درک تحلیل ارزیابی ارائه پکارگیری تولید مدل سازی تعمیم تفسیر	مشارکت علمی اخلاق علمی	۱. با تحلیل ورزیابی 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. ۲. طی یک فرایند کار مشارکتی در سطح مدرسه، ایده‌ها و یافته‌های علمی- فناورانه را درباره یک موضوع مطالعه و آزمایش کند و یافته‌های خود را با رعایت اخلاق علمی در سطح فرامدرس‌های ارائه کند. ۳. با بهره‌گیری از سواد فناوری و بررسی وضعیت آینده/ تحولات علمی و فناوری، ایده خود را در قالب یک طرح یا محصول ارائه کند.

بحث و نتیجه گیری

در مبانی نظری سند تحول بنیادین «تریتی عبارت است از فرایند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان، به صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد»^۱؛ این تعریف که حاوی مفاهیم عمیق فلسفی است، برای ماهیت تربیت (فرایند تعاملی زمینه ساز)، کنشگران عرصه تربیت (دستیابی به مراتب حیات طیبه در همه ابعاد)، و فرآیند (تحقیق آگاهانه و اختیاری) آن تعیین تکلیف می‌نماید. اما همانگونه که متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی به آن اذعان دارند، بعد هنجاری برنامه‌درسی –یعنی جهت‌گیری فلسفی، ارزش‌ها، سیاست‌ها– به طور کامل و دست نخوره توسط برنامه‌ریزان درسی در عرصه عمل بکارگرفته نمی‌شود؛ بلکه این جهت‌گیری‌ها تحت تأثیر اقتضایات و اختصاصات عرصه عمل و زاویه دید و نوع تصمیم‌های اتخاذ شده از سوی برنامه‌ریزان درسی (مرحله تدوین و تصویب) قرار دارد (آیزنر، ۱۹۹۴؛ شواب^۲، ۱۹۸۳؛ واکر، ۱۹۷۱؛ و مکرنان^۳، ۲۰۰۶؛ اسکایرو^۴، ۲۰۱۳؛ زایس، ۱۹۷۶). چنین فرایندی متکی بر خرد عملی است و ماهیتی خلق شدنی دارد (آیزنر، ۱۹۹۴؛ شواب، ۱۹۸۳؛ استنهاووس^۵، ۱۹۷۵) و می‌توان با عمیق شدن در گزاره‌های فلسفی و کنکاش معانی، بتدریج به تصویر روشی از آن دست یافت. کشف رابطه‌های پنهان در متن اسناد تحولی و بکارگیری آن در عرصه عمل بی‌شباهت به فرایند خلق یک اثر هنری توسط هنرمند مجسمه ساز نیست. هنرمند کار خود را با انتخاب یک قطعه سنگ یا چوبی که از ظرفیت انعکاس معنا برخوردار است آغاز می‌کند و بتدریج با تراشیدن و پالایش قطعه سنگ یا چوب، معنای مستتر در آن را آشکار و به تعبیر دیگر ظرفیت بالقوه آن را بالفعل می‌نماید. این لحظه‌ها، که لحظه‌های تأمل و خلق هستند، مستلزم دیدن و دوباره دیدن گزاره‌ها از زوایای مختلف و یافتن روابط میان آن‌ها است، گزاره‌هایی که ظاهراً مستقل از یکدیگر هستند، اما به واقع ابعاد پدیده‌ای واحد به نام حیات طیبه «وضع مطلوب زندگی در همه ابعاد و مراتب^۶» است. بدیهی است که چارچوب مفهومی حاصل از چنین کنکاشی به دلیل پیچیدگی‌های این حرکت که همانا شدن یا استعلای وجود آدمی است، ناتمام و نابستنده است و صرفاً با ورود به عرصه عمل و بکارگیری آن در موقعیت‌های واقعی، ابعاد و لایه‌های دیگری از آن برای کنشگران عرصه تربیت آشکار خواهد شد. آنچه حاصل این حرکت دیالکتیکی است، صرفاً مجموعه‌ای از تجربه‌های برخاسته از موقعیت نیست، بلکه به دلیل بهره‌گیری از هنرهای «به گزینی» (شواب، ۱۹۶۷)، افراد مشارکت کننده (برنامه‌ریز درسی/معلم) به معیارهایی دست خواهند یافت، که هدایت کننده عمل آنان در مواجهه با موقعیت‌های مسئله‌ای بعدی و دستیابی به سطح بالاتری از درک حرفه‌ای است. در حقیقت دیالکتیک میان نظر و عمل (واکر، ۲۰۰۳) در صورت‌بندی اهداف و آموزش بر اساس آن است که به شفاف شدن این تصویر کمک می‌کند و اجازه می‌دهد تا با تأمل بر عمل ماهیت پس رویدادی برنامه‌درسی (آیزنر، ۱۹۹۴) به رسمیت شناخه شود، و برنامه‌ریز درسی/معلم

^۱. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۳۹.

^۲. Schwab

^۳. McKernan

^۴. Schiro

^۵. Stenhouse

^۶. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۲۹.

بتواند با تکیه بر نیازها و اقتضائات تربیتی آشکار شده، فرصت‌های تربیتی لازم را برای حرکت یادگیرنده به مراتب دیگری از حیات طبیه (حرکت در مسیر شدن) تدارک ببیند (آیزنر، ۱۹۶۷/۱۹۰۴؛ آیزنر و ولنس، ۱۹۷۴؛ کلیبارد^۱، ۱۹۷۰؛ شواب، ۱۹۷۱؛ واکر، ۱۹۹۷؛ واکر و سولتیس^۲، ۱۹۹۱؛ به نقل از استین‌سون^۳، ۲۰۱۶).

این حرکت دیالکتیکی نه تنها در عمل کنشگران عرصه تربیت به رسمیت شناخته می‌شود، بلکه باید در تعامل میان یادگیرنده (به عنوان عامل) با موقعیت نیز مد نظر قرار گیرد. یادگیرنده بواسطه عمل و آنچه در تجربه شخصی خود و موقعیتی که در آن دست به عمل می‌زند، نهفته است به سبک و سنگین کردن تصمیم‌ها، انتخاب‌ها و اعمال و تأثیر پیامدهای آن در موقعیتی خاص می‌پردازد. او این کار را از طریق تفسیر و تأمل خردمندانه درباره عمل و پیامدهای احتمالی حاصل از آن انجام می‌دهد. حاصل این تأملات دانش عملی است که خود ماهیتی رشد یابنده دارد؛ و بواسطه ملاک‌ها و معیارهای برخاسته از فرآیند تأمل و عمل، توسعه پیدا می‌کند.

اهداف ساحت علم و فناوری با تکیه بر گزاره‌هایی چون «فرایند تعاملی زمینه ساز» «تکوین و تعالی پیوسته هویت»، «ازادی و اختیار»، «نظام معیار» و «همه ابعاد [ساحت‌های وجود]» در تعریف تربیت، از رویکرد خطی و سلسله مراتبی فاصله گرفته و با تبعیت از الگوی شایستگی که ماهیتی کل نگر، یکپارچه، منعطف، و لایه‌ای دارد، صورت‌بندی شده است (ریچن، تیانا، ۱۳۸۵۲۰۰۴؛ اسپنس^۴ و مکدونالد^۵؛ ۲۰۱۵؛ بیتس^۶، ۲۰۱۶؛ جونارت^۷، برت^۸، برت^۹، ماسیوترا^{۱۰}، مورل^{۱۱} و مین^{۱۲}، ۱۳۹۳/۲۰۰۶). این الگو اجازه می‌دهد تا ابعاد شناختی، غیر شناختی و قلمروهای معرفتی در صورت‌بندی اهداف ساحت علم و فناوری یکپارچه شده و این امکان را بوجود آورند که توانایی‌ها و صفاتی که کسب آن در این ساحت مورد تأکید است، به صورت لایه‌ای متراکم شود و در قالب هویت شخصی/هویت علمی و فناورانه منعکس گردد. این نوع نگاه به صورت‌بندی اهداف ساحت علم و فناوری با آنچه در الگوی مارپیچی برونر (۱۹۶۳، ۱۹۷۷)، شبکه‌ای افلند^{۱۳} (۱۹۹۵)، و هنری آیزنر (۱۹۹۴) و ویژگی بازگشت پذیری دال (۱۹۹۳، ۲۰۰۴) در ساخت برنامه‌درسی مطرح شده هماهنگ است. علاوه براین، تبعیت از الگوی شایستگی این امکان را فراهم می‌کند که بین فرآیند آموزش و ارزشیابی در فرآیند آموزش پیوند عمیقی برقرار شود و عملکرد دانش آموزان با توجه به دانش و تجربیات آنان در سطوح مختلف عملکرد مورد ارزیابی قرار گیرد؛

¹. Kliebard

². Soltis

³. Stinson

⁴. Spence& McDonald

⁵. McDonald

⁶. Yates

⁷. Jonnaert

⁸. Barrette

⁹. Masciotra

¹⁰. Morel

¹¹. Mane

¹². Efland

تبیین چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر استناد تحولی

و موجب انعطاف برنامه‌درسی، و تنوع بخشیدن به فرصت‌های یادگیری شود. بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان موارد زیر را به پژوهشگرانی که در صدد کشف و تبیین ابعاد دیگری از مفهوم پردازی‌های انجام شده هستند پیشنهاد داد:

تولید دانش بومی در حوزه‌های مختلف بر اساس مفهوم پردازی‌های انجام شده در مبانی نظری سند تحول بنیادین مستلزم مشارکت مؤثر دانشگاهها و مؤسسات علمی و پژوهشی و انجام پژوهش‌های جدید با نگاه انتقادی نسبت به تولیدات علمی/پژوهشی و تجربیات سایر کشورها و تولید دانش فنی است.

ماهیت اهداف دوره‌های تحصیلی نقش معلم را به عنوان کارگزار فکور به رسمیت می‌شناسد. اما تحقق آن در گرو رشد حرفه‌ای معلمان، مشارکت آنان در فرایند برنامه‌ریزی درسی و به رسمیت شناختن آزادی عمل معلم است. بررسی این مسئله که معلمان باید از چه شایستگی‌هایی برخوردار باشند تا بتوانند بر اساس اهداف دوره‌های تحصیلی در موقعیت‌های واقعی دست به عمل بزنند یکی از نیازهای پژوهشی است.

به دنبال صورت‌بندی اهداف دوره‌های تحصیلی باید نهادهای ذی‌ربط نسبت به انجام مطالعاتی برای تدوین برنامه‌درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری متناسب با اقتضایات رویکرد کلنگ اقدام نمایند.

تجربه تدوین برنامه‌های درسی بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور تجربه جدیدی است و مستلزم ایجاد ارتباط سازمان یافته میان نهادهای مسئول با مدرسه به عنوان عرصه عمل برنامه‌درسی است. چنین ارتباطی ماهیتی ارگانیکی دارد، و باید به گونه‌ای سازمان داده شود، که ادامه حیات یکی وابسته به حیات دیگری باشد. تجربه برنامه‌ریزی درسی در موقعیت‌های واقعی زمینه توسعه دانش حرفه‌ای و فنی در حوزه برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مبانی نظری سند تحول بنیادین را فراهم می‌نماید.

چرخش از رویکرد خطی و رفتاری به رویکرد کلنگ و یکپارچه در برنامه‌ریزی درسی نیازمند بکارگیری رویکرد انطباقی در اجرا و استفاده از سازو و کارهای متناسب با اقتضایات مناطق و مدارس است. استفاده از رویکرد وفادارانه که سال‌ها به عنوان حرکت از بالا به پایین بر نظام برنامه‌ریزی درسی حاکم بوده است، باید به کنار گذاشته شود و حرکت از بالا به پایین و پایین به بالا به طور همزمان جایگزین آن شود.

منابع:

- اسکایرو، مایکل استیون (۱۳۹۳). نظریه برنامه‌درسی، ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی؛ ترجمه محسن فرمهینی فراهانی. نشر آیث. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۳ به چاپ رسیده است).
- ریچن والف، د. س. تیانا. (۱۳۸۵). توسعه صلاحیت‌های کلیدی در آموزش و پرورش، درس‌هایی چند از تجارب بین المللی و ملی. ترجمه فریده مشایخ، محمد جعفر جوادی. تهران. دبیرخانه طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۴ به چاپ رسیده است).
- سند تحول بنیادین (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.

تبیین چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر استناد تحولی

سیف، علی اکبر (۱۳۸۹). سنجش، فرایند و فرآورده یادگیری، روش‌های قدیم و جدید. تهران: نشر دوران.

شورت، ادموند سی (۱۳۹۴). روش شناسی مطالعات برنامه‌درسی. (ترجمه مهرمحمدی و همکاران). تهران: انتشارات سمت، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پژوهش. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۱ به چاپ رسیده است).

صادق زاده، علیرضا، حسنی، محمد، کشاورز، سوسن، احمدی، آمنه. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین. شورای عالی انقلاب فرهنگی.

علم‌الهدی، جمیله (۱۳۸۴). مبانی تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی درسی، بر اساس فلسفه صدرا. انتشارات دانشگاه امام صادق.

فنستر ماخر، گری؛ سولتیس، جوناس (۱۳۹۰). رویکردهای تدریس. ترجمه احمد رضا نصر، هدایت‌الله اعتماد زاده (دریکوند)، محمدرضا نیلی، فریدون شریفیان. انتشارات مهر ویستا. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۴ چاپ شده است).

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). تبیین چرخش زیباشناسانه در تعلیم و تربیت: درسهای خرد و کلان برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر. *فصلنامه تعلیم و تربیت*, ۲۷(۱)، ۳۱-۱۱.

مومنی راد، اکبر. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*, ۴(۱۴). ۱۸۷-۲۲۲.

مکاینتایر (۱۳۹۲). فلسفه تربیت اسلامی و مأموریت احیای عمل تربیتی. آل حسینی، فرشته؛ مهرمحمدی، محمود، صادق زاده قمصری، علیرضا؛ سجادی، سید مهدی. پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت، ۲۱(۲۰). (اثر اصلی در سال ۱۹۹۷/۲۰۰۷ چاپ شده است).

وزارت آموزش و پژوهش کانادا (آلبرتا). (۱۳۹۳). از نظر تا عمل. ترجمه جعفر، جودی. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۲ چاپ شده است).

هولستی، ال. آر (۱۳۸۹). تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی. ترجمه نادر سالارزاده امیری. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی. (اثر اصلی در سال ۱۹۶۹ چاپ شده است).

Resources:

- Anderson, Lorin. W. & Kerathwohl, David. R. Airasian, Peter W. Cruikshank, Kathleen A. Mayer, Richard E. Pintrichm Paul. R. Raths, James. Wittrock, Merlin C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. Weslye Longman.
- Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., and Ter Weel, B. (2008). The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources*, 43(4), 972-1059.
- Bruner, J. (1963). Structures in learning. In G. Hass (Ed.), *Curriculum planning: A new approach* (5th ed., pp. 243-267). Boston: Allyn and Bacon.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cross, Tracy L. Riedl cross, Jennifer (2017). Social and Emotional Development of Gifted Students Introducing the School-Based Psychosocial Curriculum Model. The College of William & Mary, Williamsburg, VA 23185, USA.
- Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. Sage Publication: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore.
- Corbin J, Strauss A. (1990). *Grounded Theory Research: Procedure and Evaluative Criteria*. Qualitative Sociology, 13: 3-21.
- Doll Jr, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. Teachers College Press.
- Doll, W. (2004). The four R's—An alternative to the Tyler rationale. *The curriculum studies reader*, 253-260.
- Doll, Ronald C. (1996). Curriculum improvement: Decision Making and Process, 9th ed. (Boston: Allyn and Bacon).

تبیین چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر استناد تحولی

- Edwin A. Locke and Gary P. Latham. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. The American Psychological Association, Inc. Vol. 57, No. 9, 705–717.
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). Conflicting Conceptions of Curriculum. Series on Contemporary Educational Issues.
- Eisner, E. (1994). *Educational Imagination: On the design and evaluation of School Programs*. Macmillan Publishing Company.
- Eisner, E. W. (1967/2004). Educational objectives: Help or hindrance? In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (2nd ed., pp. 85-91). New York: Routledge Falmer.
- Efland, A. D. (1995). The spiral and the lattice: Changes in cognitive learning theory with implications for art education. *Studies in Art Education*, 36(3), 134-153.
- Green, F. (2011). What is skill? An inter-disciplinary synthesis. *Centre for Learning and Life Changes in Knowledge Economies and Societies*.
- Kliebard, H. M. (1970). The tyler rationale. *The School Review*, 78(2), 259-272.
- Hoeschler, Peter. Balestra, Simone. Backes-Gellner, Uschi.(2017). The Development of Non-Cognitive Skills in Adolescence. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2017.11.012>.
- McMillan, James H.(2018).Classroom assessment, Principles and Practice that Enhance Student Learning and Motivation (7nd ed.) Pearson.
- Matthew J. Schuelka, Sherab, Kezang.Yangzome Nidup, Tsering (2018). Gross National. Happiness, British Values, and non-cognitive skills: the role and perspective of teachers in Bhutan and England. <http://www.tandfonline.com/loi/cedr20>.
- Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). Future Competences and the Future of Curriculum. Retrieved from International Bureau of Education website: <http://www.ibe.unesco.org/en/news/document-future-competences-and-future-curriculum>.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge.
- Marzano, Robert J. Kendall, John S. (2008). Designing & Assessing Educationa; Objectives, Applying the new taxonomy. Crown Press.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (Eds.). (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Corwin Press.
- Marzano, Robert J. (2009). Designing & Teaching Learning Goal & Objective Marzano Research Laboratory.
- McKernan, James. (2006). Curriculum and Imagination, Process theory, pedagogy and action research. Routledge. London and. New York.
- Mmantsetsa Marope; Patrick Griffin; Gallagher, Carmel. (2019). Future Competences and the Future of Curriculum, A Global Reference for Curricula Transformation. Unessco.
- Neuendorf, Kimberly A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ontario (2016). Towards Defining 21st Century Competencies for Ontario. Foundation document for discussion.
- Posner, G. J., & Rudnitsky, A. N. (2006). *Course design: A guide to curriculum development for teachers*.Person.
- Ritter, Barbara A. Small, Erika E. Mortimer, John W. Doll , Jessica L. (2017). Designing Management Curriculum for Workplace Readiness: Developing Students' Soft Skills. Journal of Management Education1–24.

تبیین چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر استناد تحولی

- Roll, M., Canham, L., Salamh, P., Covington, K., Simon, C., & Cook, C. (2018). A novel tool for evaluating non-cognitive traits of doctor of physical therapy learners in the United States. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 15.
- Reigeluth, Charles M. Beatty, Brian J. Myers, Rodney D.(2017). INSTRUCTIONAL-DESIGN THEORIES AND MODELS, VOLUME IV HISTORICITY The Learner-Centered Paradigm of Education. Routledge.
- Schwab, J. J. (1967). Problems, topics, and issues. *Quest*, 9(1), 2-27.
- Schwab, J. J. (1970). The practical: A Language for curriculum. Washington, DC: National Education Association.
- Schwab, J.(1983). The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do. *Curriculum Inquiry*, Vol. 13, No. 3. pp. 239-265.
- Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development.
- 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.
- Spence, Kirsty, K. McDonald, Mark A. (2015). Assessing Vertical Development in Experiential Learning Curriculum. *Journal of Experiential Education* 2015, Vol. 38(3) 296- 312.
- Tyler, R. W. (1949). Achievement testing and curriculum construction. *Trends in student personnel work*, 391-407.
- UNESCO. (2019). Glossary of Curriculum Terminology.
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum: passion and professionalism*. Lawrence Erlbaum Associates Press.
- Wang, Qin (2016). Bridging the gap between declarative knowledge and procedural knowledge through metalinguistic corrective feedback. Boston University, school of Education.
- Walker, D. (1971). A Naturalistic for Curriculum Development School Review. PP. 51-65.
- Yates, Lyn (2016). Europe, transnational curriculum movements and comparative curriculum theorizing. *European Educational Research Journal* 2016, Vol. 15(3) 366– 373.
- Wiles, J., & Bondi, J. (1998). The role of philosophy in curriculum planning. *Curriculum Development: A Guide to Practice*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Zhou, kai (2016). Background paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report. *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. Non-cognitive skills: Definitions, measurement and malleability. Unessco.
- Zais, R.S. (1976) curriculum: Principles and foundations, Crowell, New York.
- Zhang, Yan, & Wildemuth, Barbara M. (2009). Qualitative analysis of content. In Barbara Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science* (pp. 308–319). Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Zhou, kai (2016). Background paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report. *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. Non-cognitive skills: Definitions, measurement and malleability. Unessco.