

## Designing and Validation of "Revision of Teacher Education Curriculum in Iran" Model

Atefeh Attaran, Nematollah Mousapour, Mohammad Attaran, Ali Hosseinikhah

<sup>1</sup> PhD in Curriculum Development, KHarazmi University, Tehran, Iran.

<sup>2</sup> Associat professor, Farhangian University, Tehran, Iran.

<sup>3</sup> Former Senior Lecturer at the University of Malaya (Malaysia), Faculty of Education, Department of Curriculum and Instructional Technology Kuala Lumpur, Malaysia.

<sup>4</sup> Assistant professor, KHarazmi University, Tehran, Iran.

### Abstract

Regarding the fact of the change in teacher education programs, the present study aimed to design and validate the "Revision of Teacher Education Curriculum in Iran" model. In the design phase of the model, the research method of theoretical analysis and in the model validation phase, the Delphi method has been used. The results of the theoretical study showed that the teacher's curriculum revision model in Iran could be based on four aspects of identity (planning knowledge, acceptance of the principle of change, the implementation of professional training and the importance of the hierarchy) at three levels of decision-making, over macro, macro and micro. Based on the proposed model, seven steps to teacher's curriculum in Iran include: determining the status quo, rethinking and designing standards for Iranian teacher education curriculum, revision, feasibility study of revised curriculum, approval of revised curriculum, distribution of revised curriculum and supervision of revised curriculum. In addition, the results of the model's validation section, using experts' opinions, indicated the utility and feasibility of the proposed model. In general, it can be said that since teacher education system performe in university and higher education level, teacher's curriculum revision model is a university-centered model that takes into account the demands of social institutions in the field Teacher training. On the other hand, due to the prescriptive nature of this model, it has been emphasized on its functional and practical aspects. In addition, the two-way communication between the steps of the curriculum revision reflects the self-correction of model and the possibility of modifying the curriculum revision components. The proposed model can also be used by the Ministry of Education, Farhangian University and other teacher education organizations.

**Keywords:** Revision, Curriculum, Teacher Education, Curriculum Revision, Teacher Education of Iran.

## طراحی و اعتباربخشی الگوی «بازنگری برنامه درسی تربیت معلم در ایران»

عاطفه عطاران، نعمت‌اله موسی‌پور\*، محمد عطاران، علی

حسینی‌خواه

<sup>۱</sup> دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

<sup>۲</sup> دانشیار دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

<sup>۳</sup> دانشیار دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

<sup>۴</sup> استادیار دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

### چکیده

با توجه به واقعیت تغییر در برنامه‌های درسی تربیت معلم، پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتباربخشی الگوی «بازنگری برنامه درسی تربیت معلم در ایران» انجام شده است. در این پژوهش در مرحله طراحی الگو، از روش پژوهش تحلیل نظری و در مرحله اعتباربخشی الگو، از روش دلفی با رویکرد بررسی نظرات خبرگان استفاده شده است. نتایج حاصل از مطالعه نظری نشان داد که الگوی بازنگری برنامه‌درسی تربیت معلم در ایران می‌تواند در چهار وجه هویتی (تبعیت از دانش برنامه‌ریزی، پذیرش اصل تغییر، عملی کردن تربیت حرفه‌ای و اهمیت سلسله مراتب) و در سه سطح تصمیم‌گیری فراکلان، کلان و خرد مطرح شود. بر اساس الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر، هفت گام بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران عبارت‌اند از: تعیین وضعیت موجود، بازاندیشی در خط‌مشی‌های موجود و تعیین استانداردهای برنامه درسی تربیت معلم ایران، اقدام به بازنگری امکان‌سنجی اجرای برنامه درسی بازنگری شده، مصوب‌سازی، توزیع برنامه درسی بازنگری شده و نظارت بر کیفیت و به‌روزرسانی برنامه درسی بازنگری شده. علاوه بر این، نتایج حاصل در بخش اعتباربخشی الگو با استفاده از نظر خبرگان و متخصصان حوزه تربیت معلم و برنامه‌ریزی درسی، بیانگر سودمندی و قابلیت اجرایی الگوی پیشنهادی بود. در بیان ویژگی‌های الگوی پیشنهادی به‌طور کلی می‌توان گفت از آنجا که نظام آموزشی تربیت معلم، نظامی دانشگاهی و در سطح آموزش عالی است، الگوی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم، الگویی دانشگاه‌محور است که با لحاظ کردن مطالبات نهادهای اجتماعی در حوزه تربیت معلم، رخدادهای فراسیستمی آن نادیده گرفته نمی‌شود. از سوی دیگر با توجه به تجویزی بودن این الگو، بر جنبه کارکردی و عملی آن نیز تأکید شده است. علاوه بر این ارتباط دوسویه بین مراحل بازنگری برنامه درسی، مبین ویژگی خوداصلاح‌گری الگو و امکان اصلاح مؤلفه‌های بازنگری برنامه درسی است. از جهت بستر اجرایی نیز الگوی پیشنهادی می‌تواند مورد استفاده وزارت آموزش و پرورش، دانشگاه فرهنگیان و سایر دستگاه‌های اجرایی تربیت معلم قرار گیرد.

**واژه‌های کلیدی:** بازنگری، برنامه درسی، تربیت معلم، بازنگری برنامه درسی، تربیت معلم ایران.

\* نویسنده مسئول: n\_mosapour@yahoo.com

## مقدمه

یکی از مباحث عمده در فرایند برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، تغییر برنامه‌های درسی است. در تربیت نیروی انسانی متعهد و متخصص، بهره‌مندی از برنامه آموزشی جامع و متناسب با نیازهای روز از ابزارهای ضروری به شمار می‌آید و بازنگری و به‌روزرسانی برنامه‌های درسی به‌عنوان واقعیت جاری نظام‌های برنامه‌ریزی درسی در نظر گرفته می‌شود. ضرورت توجه به این مسئله در مورد برنامه آموزشی دوره‌های تربیت معلم که رسالت آن‌ها آموزش و تربیت نسل‌های آینده است، اهمیت بیشتری دارد (Rasti, 2014)، آنچنان که بسیاری از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، بر نقش محوری معلم در تحقق اهداف نظام آموزشی تأکید داشته و اصلاح تربیت معلم را یکی از ضرورت‌های ارتقای کیفیت نظام آموزشی برشمرده‌اند (Mehrmohammadi, 1992; Mousapour, 2014). امروزه برنامه‌های حرفه‌ای تربیت معلم باید به گونه‌ای طرح‌ریزی شوند که همگام با پیشرفت علوم در درجه‌های مختلف، روش‌های نوین آموزشی و توسعه فناوری‌ها به دانش‌جو معلمان فرصت کسب دانش و مهارت‌ها را دهند. نظر به اهمیت برنامه درسی در آموزش عالی، باید این عنصر، همواره مورد تغییر و ارزیابی قرار گیرد و بهبود آن در دستور کار دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی باشد. یکی از ابعاد تغییر در برنامه‌های درسی، اصلاح و یا بازنگری است (Rahmanpour & Nasr, 2017). از طرفی در پی پویایی تغییرات اجتماعی و ویژگی‌های نوآوری‌های آموزش در سراسر جهان، برنامه‌ریزی درسی و برنامه‌های درسی دانشگاهی در طی چند دهه گذشته آماج مسائل جدی قرار گرفته است (Britton & al., 2008; Ibiwumi, 2011). همچنین صاحب‌نظران معتقدند که یکی از مسائل قرن جدید ضرورت بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاهی مطابق اصول و اهداف یادگیری مادام‌العمر است (Karimi & al., 2016).

گذر از مرحله برنامه‌ریزی به اجرای تغییرات آموزشی همواره با مشکلات زیادی همراه است. یکی از روش‌هایی که می‌تواند موجب کاهش این مشکلات شود، در نظر گرفتن مسیر و الگوی مشخص در مرحله برنامه‌ریزی است. به این صورت که با تشریح گام‌های شفاف و منطقی انجام اصلاحات آموزشی، کشمکش‌ها، بدفهمی‌ها و اضطراب ناشی از آن را کاهش داد. از طرفی بررسی فرایندهای تغییر و ابعاد آن نشان می‌دهد که شرایط محیطی به‌عنوان عاملی تأثیرگذار بر فرایند انجام تغییر شناخته می‌شود. به این معنا که دستورالعمل مشخص و واحدی که بتوان به تمامی موقعیت‌ها تعمیم داد، وجود ندارد و اغلب نتایج پژوهش‌ها معطوف به مجموعه‌ای از پیشنهادها یا راهکارهایی برای موقعیت‌های مشابه هستند.

در چند دهه گذشته همگام با تغییرات سیاسی در کشور، نظام تربیت معلم در ایران دچار تغییر و تحول شده است. با تأکید بر توجه به نظام تربیت معلم در برنامه‌های توسعه کشور و همچنین با تدوین و تصویب اسناد تحولی شامل «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» (۲۰۱۱)، «مبانی نظری تحول در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران» (۲۰۱۱) و «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» (۲۰۱۱) انتظار آن است که برنامه‌های درسی تربیت معلم مطابق با آن‌ها تهیه، تدوین و اجرا شوند. به واقع آنچه لزوم بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم را فراهم می‌سازد در هدف عملیاتی (راهکار) ۱۱ «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» با این عبارت آمده است: «بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت و طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش

(Norouzadeh, Mahmoudi, 2006) از این رو ارائه الگویی معتبر برای بازنگری برنامه‌های درسی تربیت معلم بر اساس نیازها و اهداف نظام آموزشی کشور ضروری است.

از آنجا که دستیابی به الگویی مناسب در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی تربیت معلم می‌تواند زمینه‌های ارتقای کیفیت نظام تربیت معلم را فراهم سازد و موجب تسهیل امر بازنگری شود؛ از این رو طراحی و اعتباربخشی الگوی بازنگری برنامه‌های درسی متناسب با شرایط تربیت معلم کشور، مسئله اصلی این پژوهش است. ضرورت توجه به واقعیت تغییر در برنامه‌های درسی تربیت معلم به‌عنوان امری برنامه‌ریزانه که برنامه‌ریزان موظف به ورود به آن هستند و همچنین در نظر گرفتن تربیت معلم به‌عنوان یک حوزه «میان‌رشته‌ای» که دارای سازوکارهای ویژه‌ای در برنامه‌ریزی است، اهمیت و ضرورت انجام پژوهش حاضر را نشان می‌دهد. بدین ترتیب در پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به دو پرسش زیر می‌باشیم:

۱. الگوی «بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران»

چيست؟

۲. الگوی پیشنهادی از دیدگاه خبرگان قابلیت

اجرایی دارد؟

### روش پژوهش

با توجه به سؤالات طرح شده، پژوهش حاضر دارای دو مرحله طراحی الگو و اعتباربخشی الگو است. با توجه به فرایند مورد نیاز برای طراحی الگو در مرحله نخست از روش پژوهش تحلیل نظری استفاده شد. به این ترتیب که ابتدا با مطالعه منابع کتابخانه‌ای، الگوهای موجود در حوزه بازنگری برنامه درسی (در سطح آموزش عالی) استخراج شد.

در این مرحله پیش از مطالعه الگوهای بازنگری برنامه درسی در آموزش عالی، به‌منظور تحلیل دقیق‌تر الگوها، ابتدا مؤلفه‌های دربرگیرنده هر یک از الگوهای بازنگری برنامه درسی با عنوان ابعاد بازنگری برنامه

و پرورش» (The Supreme Council of the Cultural Revolution, 2011). بر این اساس در شرایط کنونی نظام تربیت معلم کشور، جریان اصلاح و بهسازی برنامه‌های درسی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های تأثیرگذار در بهبود کیفیت نظام تربیت معلم ایران بر اساس اسناد تحولی در دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان متولی امر تربیت معلم در کشور مورد توجه قرار گرفته است. تربیت معلم از زمانی که در ایران مطرح شده تاکنون با تغییرات گسترده‌ای همراه بوده است و به‌طور مداوم به‌عنوان تابعی از وضع متغیر برنامه‌های آموزش و پرورش، تغییر کرده است. بر این اساس بازنگری برنامه درسی تربیت معلم در چنین شرایطی، خاص‌تر از بازنگری در علوم دیگری همچون علوم پزشکی و یا علوم سیاسی در ایران است که با این الزامات مواجه نیستند. برای مثال می‌توان به تصمیم‌گیری‌های سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی در تغییر کتاب‌های درسی دوره‌های مختلف تحصیلی اشاره کرد که به‌طور مستقیم بر برنامه‌های درسی تربیت معلم تأثیر می‌گذارد، درحالی که سایر رشته‌ها با این‌گونه تعاملات کمتر مواجه هستند.

در ایران تصویب آئین‌نامه تفویض اختیارات مربوط به برنامه درسی دانشگاه‌ها (Ministry of Science, Research and Technology of the Islamic Republic of Iran, 2002) و اجرای سیاست‌های مندرج در برنامه سوم و چهارم توسعه اقتصادی و اجتماعی ایران، فرصت نوسازی و بازنگری برنامه‌های درسی را برای دانشگاه‌ها و گروه‌های آموزشی فراهم ساخته است، اما بررسی پژوهش‌های مربوط به اجرای آئین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی (Emani talab azad, 2003; Fathi vajargah, 2013; Karami et al, 2016) بیانگر اجرای نامطلوب این آئین‌نامه است که به سبب فقدان راهنما و الگوی مناسب در فرایند اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی رخ می‌دهد. از طرفی الگوهای موجود را نمی‌توان بدون در نظر گرفتن خاستگاه و بستر ظهور آن، بی‌کم و کاست به بافت دیگری تجویز نمود

ابعاد چهارگانه بازنگری برنامه درسی شامل بنیاد نظری، عاملان، مراحل و نظارت بر دستاورد شرح داده می‌شوند: بنیاد نظری در امر بازنگری برنامه‌های درسی، زمینه لازم را برای «توجه» فراهم می‌کند و امکان قضاوت درباره اعتبار مراحل و الگوی بازنگری را مهیا می‌سازد. سازمان‌دهی برنامه درسی به وسیله فلسفه آموزشی مؤسسه تعریف می‌شود و همچنین فلسفه آموزشی در تعیین ساختار و محتوای دانش و جو آموزشی نیز دخالت مستقیم دارد (Gaff et al, 1996). به این ترتیب در الگوهای موجود آنچه به‌عنوان پیش‌فرض‌ها، اصول و اهداف بازنگری شرح داده می‌شود در این بُعد قرار می‌گیرد.

عاملان در فرایند بازنگری برنامه درسی، تسهیلگران تغییر یا نوآوری برنامه‌ریزی شده هستند که به‌عنوان پل ارتباطی افراد درگیر در تغییر و منابع دانشی مرتبط عمل می‌کنند. این بُعد از بازنگری نشان می‌دهد که چه اشخاصی مشروعیت ورود و مشارکت در فرایند بازنگری را دارند که می‌تواند شامل برنامه‌ریزان، حامیان و ذینفعان برنامه شوند و نمی‌توان یک فرد را مسئول کل فرایند بازنگری برنامه درسی در نظر گرفت، چراکه امر بازنگری به واقع، رویکردی گروهی (team-approach) است (Johnson, 2001). در اغلب موارد ترکیب تصمیم‌گیرندگان و میزان تأثیرگذاری افراد و گروه‌ها در نظام برنامه‌ریزی درسی، به نظام سیاسی کشور وابسته است.

در بُعد مراحل، شرح چگونگی فعالیت‌ها و راهنمای اقدامات صورت می‌گیرد. از آنجا که طراحی برنامه درسی باید بر تصمیم‌گیری‌های آگاهانه و روشن‌بینانه مبتنی باشد، در این اقدام درباره گام‌های بازنگری برنامه درسی و فرایند انجام کار، تصمیم‌گیری می‌شود. علاوه بر آن در فرایند بازنگری، آنچه به‌عنوان تقدم و تأخر گام‌ها در بستر زمان مطرح می‌شود، اشاره به مؤلفه زمان دارد.

بُعد چهارم بازنگری برنامه درسی به ضرورت توجه به نظارت بر کیفیت دستاوردها و وجه عملی آن اشاره

درسی شناسایی شد و در نهایت با توجه به این ابعاد، الگوی اولیه بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران طراحی شد.

در مرحله دوم پژوهش به‌منظور اطمینان از قابلیت اجرایی الگوی به دست آمده از «روش دلفی» برای اعتباربخشی الگوی طراحی شده استفاده شد. این روش، فرایندی ساختاریافته است که برای استخراج نظرات از یک گروه از متخصصان در مورد یک موضوع یا یک سؤال به کار می‌رود. در این مرحله بعد از جمع‌بندی نظرهای خبرگان و رفع کاستی‌ها و ترمیم الگوی اولیه بر اساس نظر افراد مرجع و متخصص، در نهایت پس از حصول اجماع بین خبرگان در مورد هر یک از ابعاد الگوی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران (شامل بنیاد نظری، عاملان، مراحل و نظارت بر دستاورد)، الگوی معتبر بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران معرفی شد.

### نتایج پژوهش

نتایج حاصل از تحلیل نظری الگوهای مطرح در بازنگری برنامه درسی آموزش عالی بیانگر این است که الگوهای «طراحی» و «بازنگری» برنامه درسی اشتراکاتی دارند، اما فرض اولیه الگوهای ناظر بر بازنگری و تغییر در برنامه‌های درسی، وجود مسئله یا مشکلی در برنامه درسی است که نیازمند تجدیدنظر است. در بیان تفاوت این دو مقوله می‌توان گفت که مقوله بازنگری پیچیده‌تر و طولانی‌تر از تولید برنامه درسی است و با آزادی عمل حداقلی همراه است. برنامه قبلی که بازنگری آن دنبال می‌شود به سبب تأثیر تعلق و دلبستگی که نسبت به آن وجود دارد (ملاحظات تاریخی) بر کار بازنگری تأثیر می‌گذارد و همین مسئله موجب می‌شود فرایند بازنگری با در نظر گرفتن ملاحظات دنبال شود و طولانی‌تر از فرایند تولید برنامه درسی باشد (ملاحظات مربوط زمان).

پیش از معرفی الگوهای مطرح بازنگری برنامه درسی در آموزش عالی، در ابتدا به‌منظور درک بیشتر الگوها،

دارد. یکی از مراحل اساسی انجام اصلاحات آموزشی که می‌تواند به موفقیت آن منجر شود، توجه به تجارب اجرایی، محرک‌های تداوم یا توقف برنامه و شیوه‌های نظارت بر اجرای اصلاحات است. ایجاد هرگونه تغییر در برنامه‌های درسی نیازمند حمایت، پشتیبانی و هدایت مجریان است. هنگامی که مجریان برنامه‌های درسی جدید دریابند که در موقعیت عمل رها نشده‌اند و به منظور سازگاری با تغییرات انجام شده، از جهت مادی و معنوی حمایت می‌شوند، اجرای تغییرات باکیفیت بیشتری صورت می‌گیرد (Mousapour, 2014)؛ بنابراین در نظر گرفتن این وجه عاطفی در برنامه‌ریزی برای بازنگری برنامه‌های درسی مهم است. از سوی دیگر در شرایطی که اجرای برنامه با واقعیات پیش‌بینی‌نشده مواجه شود، ضروری است تا برنامه به مسیر خود بازگردد؛ بنابراین در بُعد نظارت، توجه به دو مؤلفه پشتیبانی و هدایت برنامه در شرایط اجرایی، در موفقیت و یا شکست برنامه نقش تعیین‌کننده‌ای دارد (Mousapour and Saberi, 2010).

### الگوهای بازنگری برنامه درسی

صرفنظر از علت بازنگری برنامه درسی، اقدامات انجام شده با عناوینی همچون تغییر برنامه درسی، اصلاح برنامه درسی، بهسازی برنامه درسی و بهبود برنامه درسی ناظر بر امر بازنگری برنامه درسی موجود است که الگوهای متعددی برای آن پیشنهاد شده است. در جدول ۱ خلاصه‌ای از تحلیل ابعاد چهارگانه الگوهای بازنگری برنامه درسی آموزش عالی ارائه شده است.

### الگوی پیشنهادی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران

الگوی پیشنهادی در چهار بُعد بنیاد نظری، علامان، مراحل بازنگری و نظارت بر دستاورد بازنگری به شرح ذیل شناسایی شد:

### بنیاد نظری الگوی پیشنهادی بازنگری برنامه

#### درسی تربیت معلم ایران

به‌منظور تعیین بنیادهای نظری الگوی پیشنهادی به‌عنوان مدلی تابع که دارای متغیرهای اثرگذار مستقلی است، ابتدا متغیرهای مؤثر بر الگو شناسایی شدند، سپس بر پایه هر یک از این متغیرها، اصول مرتبط معرفی می‌شوند. از آن جهت که با تغییر در این متغیرها، الگو هم تغییر می‌کند و هویت الگوی پیشنهادی وابسته به آن‌ها است، هر یک از این متغیرها می‌تواند با نام وجوه هویتی الگو معرفی شوند. به این منظور برای الگوی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران، می‌توان چهار متغیر مؤثر (به عنوان وجوه هویتی مدل تابع) در نظر گرفت.

در الگوی پیشنهادی چهار وجه هویتی شناسایی شده است که بنیادهای نظری بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران با این چهار وجه توجیه می‌شوند.

### وجه نخست هویت الگوی پیشنهادی: اصول ناظر

#### بر تبعیت از پیشرفت‌های علمی حوزه برنامه‌ریزی

در وجه اول هویتی الگوی پیشنهادی که به ماهیت برنامه‌ریزانة الگو اشاره دارد، الگوی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران تابعی است از آنچه در دانش برنامه‌ریزی رخ می‌دهد و پیشرفت‌های علمی حوزه برنامه‌ریزی را در برمی‌گیرد. اصول مبتنی بر دانش برنامه‌ریزی به‌عنوان پایه‌های منطقی وجودی یک برنامه‌ریزی محسوب می‌شوند که در این بخش به اصول ناظر بر تبعیت از پیشرفت‌های علمی در حوزه برنامه‌ریزی شامل برنامه‌ریزی سیستمی، واقع‌بینی، پیچیدگی و استمرار معرفی شده است:

اصل برنامه‌ریزی سیستمی ( Systematic

planning): در نگاه غیرخطی و سیستمی برنامه‌ریزی برای تغییر، تغییر به‌عنوان فرایند چرخه‌ای یا فهرستی از چرخه‌ها تلقی می‌شود که برای دستیابی به فهم مناسب از فرایند تغییر در تمامیت آن، تمامی بخش‌ها به صورت

دارد و ایجاد هر نوع تغییر یا اصلاح بدون در نظر گرفتن ارتباط آن با سایر سیستم‌ها عملی نخواهد بود و حفظ تعادل درازمدت در سیستم‌های پیچیده مانند سیستم‌های اجتماعی، فقط از طریق همکاری متقابل زیرسیستم و فراسیستم‌ها ممکن است و دخالت آمرانه و تصمیم‌گیری متمرکز و از بالا با طبیعت سیستم‌های اجتماعی در تضاد است و این مسئله‌ای است که هم اکنون اندیشه‌های مترتب بر برنامه‌ریزی تعاملی و مشارکتی نیز بر آن تکیه داشته و از آن حمایت می‌کنند (Ejlali et al, 2012).

کل نگریسته می‌شوند. در نگاه سیستمی به همان میزان که هر بخش مهم بوده و می‌توان آن را به صورت مجزا مطالعه کرد، ارتباط بین اجزاء نیز دارای اهمیت است و باید برجسته شود (Ellsworth, 2000)؛ به عبارت دیگر برای ایجاد تغییر اثربخش، تمامی اجزای سیستم، ارتباطات درونی آن‌ها و ارتباطات با دیگر سیستم‌ها، به‌عنوان کل با سیستم بزرگ‌تری که بخشی از آن بوده، در نظر گرفته شود.

رویکرد سیستمی در برنامه‌ریزی نشان می‌دهد که میان تمام پدیده‌های جهان، ارتباط هدفمندی وجود

جدول ۱. خلاصه‌ای از الگوهای بازنگری برنامه درسی

ابعاد بازنگری برنامه درسی				الگو
نظارت بر دستاورد	مراحل	عواملان	بنیاد نظری	
بررسی و دریافت بازخورد مشکلات اجرای برنامه درسی بازنگری شده در موقعیت عمل و نظارت مداوم بر تجربیات حاصل از اجرا، یکی از گام‌های اصلی الگوی بازنگری برنامه درسی مداوم در نظر گرفته شده است.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ برنامه‌ریزی</li> <li>▪ اجرا</li> <li>▪ مشاهده</li> <li>▪ انعکاس</li> </ul>	مجریان برنامه درسی	توجه ویژه به سابقه تاریخی برنامه درسی، بازنگری و بهسازی برنامه درسی به طور دوره‌ای در سیکل-های مداوم	الگوی بازنگری مداوم برنامه درسی (۱۹۸۴)
از افراد متخصص در طراحی آموزشی و برنامه‌ریزی درسی به عنوان مشاور پروژه بهره گرفته می‌شود	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ تشخیص نیاز</li> <li>▪ شناسایی ویژگی‌های دانشجو</li> <li>▪ تعیین اهداف و مقاصد</li> <li>▪ تعیین محتوا</li> <li>▪ تعیین روشهای تدریس و سنجش</li> <li>▪ اجرا، ارزشیابی و سازگاری موقعها در صورت ضرورت</li> </ul>	اعضای هیات‌علمی و بنگاه‌های تأمین‌کننده مالی دانشگاه	تغییر در برنامه درسی در جهت سازگار سازی با تغییرات محلی و اجتماعی	الگوی بازنگری برنامه درسی توهی (۱۹۹۹)
یکی از گام‌های اصلی در مرحله برنامه‌ریزی عبارت است از انجام هماهنگی و پشتیبانی برای کاربرد	انتخاب و طراحی برنامه تولید، کاربست و ارزشیابی	افراد دانشگاهی و اعضای هیات‌علمی	سادگی الگو، وادار ساختن مجریان برنامه درسی به اندیشه‌ورزی، رویکرد مشارکتی و قابلیت پاسخگویی به انتظارات سیاست‌های حاکم	الگوی طراحی و بازنگری برنامه درسی دیاموند (۲۰۰۰)
بازبینی و بهسازی به‌عنوان یکی از گام‌های مشترک این الگو که در تمامی مراحل انجام می‌شود. به منظور هدایت مجریان برنامه درسی، کارگاه‌های آموزشی طراحی می‌شود.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ برنامه‌ریزی برای شروع بازنگری</li> <li>▪ تجزیه و تحلیل برنامه درسی موجود</li> <li>▪ تدوین برنامه درسی تجدیدنظر شده</li> <li>▪ اجرای برنامه درسی تجدیدنظر شده</li> <li>▪ پیگیری نظرات شرکا</li> <li>▪ بازبینی و بهسازی</li> </ul>	مشارکت تمامی ذینفعان برنامه درسی شامل یادگیرندگان، مدیران دانشگاه، مدیران گروه‌های آموزشی، کارفرمایان صنعتی و نهادهای حرفه-ای	تعهد عمیق به بازنگری و در نظر گرفتن ویژگی‌های فارغ‌التحصیلان (خروجی‌های) ایده آل	الگوی بازنگری برنامه درسی گولدفینچ و همکاران (۲۰۰۷)
فعالیت‌های پیگیری در این مرحله شامل شناسایی گروه‌های داوطلب اعضای هیئت‌علمی است که به صورت مشارکتی با طراح آموزشی در زمینه‌هایی همچون بررسی متون علمی، پژوهش در زمینه یک یا چند هدف برنامه و تدوین رویکردهای پیشنهادی تدریس همکاری می‌کنند.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ تدوین پیش برنامه</li> <li>▪ برنامه‌ریزی درسی</li> <li>▪ تنظیم، هماهنگی و تدوین</li> </ul>	کارگروهی متشکل از اساتدان و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه و متخصصان رشته‌های	افزایش کیفیت برنامه درسی موجود، حصول اطمینان از پهن‌گام بودن و تناسب برنامه درسی، زمینه‌سازی برای آموزش با کیفیت عالی و بهبود مداوم در پیشرفت تحصیلی دانشجویان	الگوی بازنگری برنامه درسی ولف (۲۰۰۷)

می‌شود (Mousapour, 2005). در برنامه‌ریزی برای تغییر و بازنگری نیز توجه به ویژگی عقلانی بودن مهم است و تصمیم‌گیری‌ها باید آگاهانه و مبتنی بر واقعیت‌های موجود و نه بر مبنای غفلت و چشم‌پوشی نسبت به نیازها شکل گیرد. چراکه عدم آگاهی از شرایط واقعی و مشکلات آن، موجب ساده‌انگاری در ارائه طرح بازنگری و شکست آن خواهد شد.

اصل واقع‌بینی (طرح‌ریزی واقع‌بینانه) (Realistic Planning): در جریان برنامه‌ریزی اغلب با انتخاب‌های گوناگونی مواجه می‌شویم که با ارزشیابی و قضاوت همراه هستند. انتخاب، ارزشیابی و قضاوت جزو کارکردهای عالی ذهن بشر محسوب می‌شوند که با عنوان فعالیت عقلانی و همراه با آگاهی معرفی می‌شوند. به این ترتیب برنامه‌ریزی را می‌توان فعالیتی آگاهانه تعریف کرد که با استفاده از فرایندهای عالی ذهن انجام

سنتی توجیه کرد. بر این اساس در مدیریت آن‌ها باید مدیریتی خلاق و انعطاف‌پذیر نسبت به تغییر، بی‌ثباتی و تنوع، تدوین برنامه‌های کوتاه‌مدت، بازدارنده نسبت به تمرکز قدرت و سلسله مراتب و کنترل از بالا به پایین، مبتنی بر اعتماد و احترام متقابل و به صورت گروهی و اشتراکی باشد (Najarian et al, 2013).

اصل استمرار (Continuity): همان‌گونه که در اغلب متون ذکر شده است برنامه‌ریزی فرایندی پایان‌ناپذیر است که به‌طور مستمر در حال انجام است. به‌عبارتی دیگر همان‌گونه که نیازها و انتظارات جامعه دائم دستخوش تغییر هستند، در هر زمان و با هر سطح فعالیت، نیازمند برنامه‌ریزی مداوم برای رویارویی با تغییرات خواهیم بود. این موضوع در برنامه‌ریزی درسی به لحاظ گسترش دانش محتوایی و روشی، دارای اهمیت دو چندان است. علاوه بر این بازبینی مداوم و به‌روزرسانی برنامه‌های درسی مطابق نتایج حاصل از پژوهش‌های تربیتی، مانعی برای بروز برنامه‌های ناکارآمد و بی‌کیفیت است (Fathi vajargah et al, 2009). یکایف از طرفداران رویکرد برنامه‌ریزی تعاملی معتقد است با توجه به رویدادهای غیرقابل پیش‌بینی، هیچ برنامه‌ای -هرقدر هم با دقت تهیه شده باشد- مطابق انتظار پیش نمی‌رود. شاید مهم‌ترین دلیل برای برنامه‌ریزی مداوم آن است که سودمندی اصلی آن در درگیر بودن با آن است؛ بنابراین نباید آن را متوقف کرد (Ackoff, 2016).

### وجه دوم هویت الگوی پیشنهادی: اصول ناظر بر پذیرش تغییر

وجه دوم هویت الگوی پیشنهادی، به ضرورت پذیرش اصل تغییر به عنوانی اصلی ثابت در برنامه‌ریزی توجه دارد. پذیرش، فرایند تغییر را یک گام به کار بست نزدیک‌تر می‌کند. پذیرش تغییرات برنامه درسی، ناظر بر فرایندی است که مبنای آن تصمیم به همراهی با یک برنامه درسی یا جهت‌گیری خاص در برنامه‌های درسی

فرض اولیه در طرح‌ریزی برای ایجاد تغییر و بازنگری در برنامه‌های درسی، وجود مسئله یا چالشی در برنامه درسی است که نیازمند بازنگری و تجدیدنظر است. در شناسایی شرایط موجود و چالش‌های برنامه درسی، برخورداری از نگاه واقع‌بینانه و فارغ از هر نوع سوگیری، به برنامه‌ریزان کمک خواهد کرد تا فرایند تغییر را در جهت حل چالش‌ها طراحی کنند. از سوی دیگر، واقع‌بینانه بودن طرح اولیه علاوه بر آگاهی نسبت به چالش‌های موجود، برنامه‌ریزی‌های مربوط به زمان و منابع تخصیص یافته را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. این امر هنگامی رخ می‌دهد که با در نظر گرفتن پیچیدگی‌های تغییر، برنامه زمانی را ارائه داد. هرچند به زعم فولن (Fullan, 2007) این موضوع خود یکی از پیچیدگی‌های تغییر است و دورنمای زمان کلی و مراحل فرعی فرایند تغییر را به‌طور دقیق نمی‌توان تعیین کرد. به نحوی که مرحله آغاز تغییر ممکن است سال‌ها به طول بیانجامد و فرایند اتخاذ تصمیم‌های خاص و فعالیت‌های برنامه‌ریزی پیش از اجرا طولانی شود؛ اما با برخورداری از نگاهی واقع‌بین و به دور از ایده‌آل‌های گمراه‌کننده می‌توان این‌گونه ابهامات و پیچیدگی‌ها را تغییر داد.

اصل پیچیدگی (Complexity): از دیدگاه نظریه پیچیدگی، ارتباط و یکپارچگی، ویژگی‌های اصلی سازمان‌دهی یادگیری هستند که در برنامه‌ریزی به جای ارتباط سلسله‌مراتبی قدرت از بالا به پایین، ارتباط چندگانه شبکه‌ای و تعامل دوسویه را توصیه می‌کند. به زعم موریسون، تغییر از نگاه نظریه پیچیدگی به‌عنوان امری بنیادی برای بقا نگرینسته می‌شود و نوعی پیامد منطقی از اهمیت بنیادی یادگیری در یک محیط همواره در حال تغییر است که تقاضاهای نوینی برای سیستم‌های آموزشی مطرح می‌کند (Najarian et al, 2013).

متفکران نظریه پیچیدگی معتقدند سازمان‌های آموزشی، سیستم‌های پیچیده و غیرخطی هستند، بنابراین تغییرات آن‌ها را نمی‌توان با اصول مدیریت

تغییرات بالا به پایین و پایین به بالا میسر می‌شود (Fullan, 2008; Elmore, 2007).

تعلق و تعهد: یکی دیگر از مهم‌ترین متغیرهای تأثیرگذار بر نرخ پذیرش تغییر، ایجاد حس تعلق و تعهد در مجریان و ذینفعان برنامه درسی است. منظور از ذینفعان برنامه درسی، همه افرادی است که سهمی در محصول برنامه درسی دارند و شامل یادگیرندگان، مدیران دانشگاه، مدیران گروه‌های آموزشی و نهادهای حرفه‌ای است و اصل تعهد نیز بیانگر آن است که همه عوامل دیگر و اثرگذار از انگیزه لازم برای مشارکت و کمک به فرایند تغییر برنامه درسی برخوردار باشند (Fathi vajargah, 2013) که این مهم به سبب داشتن تعلق خاطر به حضور در صحنه‌های تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی ایجاد می‌شود. از آنجا که بازنگری و تغییر برنامه درسی بدون هموار کردن علایق و ارزش‌های عاملان بازنگری، میسر نیست (Davis به نقل از Yamani et al, 2010)، ایجاد حس تعلق در فرایند تغییر می‌تواند به تعدیل باورها و ارزش‌های فردی و پذیرش ارزش‌های جمعی کمک کند.

### وجه سوم هویت الگوی پیشنهادی: اصول ناظر بر تربیت حرفه‌ای

آنچه به‌عنوان وجه تمایز الگوی پیشنهادی حاضر با سایر الگوهای بازنگری برنامه درسی وجود دارد، تمرکز بر برنامه درسی تربیت معلم است. برنامه درسی تربیت معلم از جنبه کارکردی آن به‌عنوان برنامه‌ای علمی با هدف آماده‌سازی افراد برای اجرای برنامه مدرسه‌ای معرفی می‌شود و از جنبه هویتی آن، ضرورت وفاداری به برنامه دانشگاهی و ساختار و قوانین آموزش عالی مطرح است. از طرفی به دلیل نقش‌های بی‌بدیل معلم در جریان تعلیم و تربیت، وجود صلاحیت‌ها و شایستگی‌هایی متنوع و متعدد در برنامه درسی تربیت معلم ضرورت می‌یابد. بنابراین از آن جهت که الگوی

است (Fullan, 1985). این عقیده که مردم در برابر تغییر مقاومت نشان می‌دهند شاید در بدو امر بسیار بدیهی و عادی تلقی شود، ولی تعمیم آن به همه احوال صحیح نیست؛ زیرا عده‌ای از افراد نیز در حقیقت تغییر را پذیرفته و به استقبال آن می‌روند. به عبارت دیگر پذیرش تغییر یعنی وجود همکاری و یا میل باطنی نسبت به انجام یک تغییر پیشنهادی که خود دلایل فراوان روانی، اجتماعی و... دارد (Kameli et al, 2013). با این وجود، امروزه دیدگاه مقاومت در برابر تغییر مورد انتقاد بوده و استدلال می‌شود افراد به‌طور طبیعی در برابر تغییر مقاومت نمی‌کنند و آنچه به حقیقتی جهانی در خصوص رفتار انسانی نزدیک‌تر است، این است که افراد در مقابل تحمیل تغییر مقاومت می‌کنند (Zandian, 2015). در وجه دوم هویت الگوی پیشنهادی اصول مشارکت تعاملی، تعلق و تعهد به‌عنوان اصول ناظر بر پذیرش تغییر معرفی شده است.

مشارکت تعاملی: یکی از اصولی که اغلب به‌عنوان اولین راهکار پذیرش تغییر معرفی می‌شود، اصل مشارکت تعاملی و مشارکت حداکثری مجریان و ذینفعان برنامه است. تغییرات برنامه درسی به‌ویژه در آموزش عالی که دستیابی به توافق در بسیاری از مباحث آن‌ها دشوار و در پاره‌ای موارد دور از دسترس است، مستلزم تعامل میان گروه‌ها است. از طرفی یکی از رویکردهای برجسته ایجاد تغییر در برنامه‌های درسی رویکرد مشارکتی در مقابل رویکرد از بالا به پایین با حداکثر تمرکز و رویکرد از پایین به بالا با حداقل تمرکز است. چنین رویکردی در تغییر برنامه‌های درسی با این استدلال که رویکردهای جداگانه و جزیره‌ای تغییر مناسب نیستند، پدیدار شده است (Hosseini et al, 2015). در رویکرد مشارکتی فرض بر این است که تغییر اثربخش برنامه‌های درسی از طریق برقراری تعادل میان قدرت و پاسخگویی متمرکز و مجریان برنامه درسی و ایجاد رابطه مستقیم بین سیاست و هدف تغییر با عمل و اجرای تغییر و آشتی و ترکیب



## وجه چهارم هویت الگوی پیشنهادی: اهمیت سلسله مراتب

تغییرات سازمانی را نمی‌توان از تاریخچه سازمان یا از سایر شرایطی که تغییر از آن‌ها پدیدار می‌شود مجزا کرد؛ بلکه، تغییر باید به‌عنوان توالی فرایندی که در بافت تاریخی، فرهنگی و سیاسی سازمان رخ می‌دهد، در نظر گرفته شود (Pettigrew & Whipp, 2015). در الگوی پیشنهادی، توجه به سلسله‌مراتب تصمیم‌گیری در نظام تربیت معلم ایران دارای اهمیت است. تربیت معلم از زمانی که در ایران مطرح شده تاکنون با تغییرات گسترده‌ای همراه بوده است و به‌طور مداوم به‌عنوان تابعی از وضع متغیر برنامه‌های آموزش و پرورش، تغییر کرده است. برای مثال می‌توان به تصمیم‌گیری‌های سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی اشاره کرد که به‌طور مستقیم بر برنامه‌های درسی تربیت معلم تأثیر می‌گذارد، درحالی که سایر رشته‌ها با این‌گونه تعاملات کمتر روبه‌رو هستند.

در وجه چهارم هویت الگوی پیشنهادی و اهمیت سلسله مراتب، اصول زنجیره ارتباطی، وحدت و سهولت دسترسی به اطلاعات معرفی شده است.

اصل زنجیره ارتباطی: سازمان‌دهی سلسله‌مراتبی برای دستیابی به انسجام، به وجود اجزایی در ابعاد و اندازه‌های مختلف نیاز دارد تا با کل هماهنگ شود. در نظام پیچیده تربیت معلم، این اجزا و عناصر باید با نظمی سلسله‌مراتبی در تمامی مقیاس مختلف از کوچک به بزرگ با یکدیگر پیوند داشته باشند.

اصل وحدت: در جهت حفظ انسجام تصمیم‌گیری در نظام تربیت معلم، وجود وحدت میان نهادهای گوناگونی که در اتخاذ تصمیم‌ها و سیاست‌های تربیت معلم کشور دارای مشروعیت هستند، ممکن است با مشکلاتی همراه باشد. اما به واقع با در نظر گرفتن نگرشی سیستمی و پذیرش وجود خرده سیستم‌هایی که با وحدت هدف و رویه، منجر به یکپارچگی سیستم کل می‌شوند، این اصل قابل پذیرش خواهد بود. ضمن اینکه این وحدت

پیشنهادی برای برنامه‌های درسی تربیت معلم و نه رشته‌های دیگر ارائه می‌شود، اصول تربیت حرفه‌ای معلمی را در برمی‌گیرد. در استخراج این اصول نمی‌توان با نادیده گرفتن اسناد بالادستی و الزامات قانونی، به اجتهادی بی‌طرفانه دست زد؛ چرا که اجرای الگوی پیشنهادی در بافت ایران، بدون در نظر گرفتن الزامات و اسناد مصوب حوزه تربیت معلم میسر نیست. بر این اساس با مراجعه به سند «طراحی کلان معماری برنامه درسی تربیت معلم» به‌عنوان مهم‌ترین و اصلی‌ترین سند مصوب کشور در حوزه تربیت معلم و بررسی سیر تاریخی تحولات نظام تربیت معلم ایران، در حال حاضر ۵ اصل به‌عنوان اصول ناظر بر تربیت حرفه‌ای معلم شناسایی شده است:

شایستگی محوری: این رویکرد بر تدوین آرمان‌ها و اهداف برنامه درسی حاکم و در کل برنامه جاری است. تربیت معلم، فرایندی است مبتنی بر برنامه درسی یکپارچه شایستگی محور که همه عناصر این برنامه جامع، معطوف به فراهم نمودن فرصت‌های مناسب به منظور کسب و ارتقای شایستگی‌های عام، مشترک و تخصصی مورد نیاز دانش‌جو معلم و معلمان برای درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و دیگران (متریبان) در نظام تربیت رسمی و عمومی است.

تربیت محوری: این رویکرد بر اهداف و فضای حاکم بر اجرای برنامه درسی حاکم است.

تلفیقی بودن: این رویکرد بر تعریف و تعیین عناوین برنامه‌ها و سرفصل دروس حاکم است. در بازنگری برنامه درسی تربیت معلم، تفکر میان‌رشته‌ای و تلفیقی به جای موضوع محوری حاکم است.

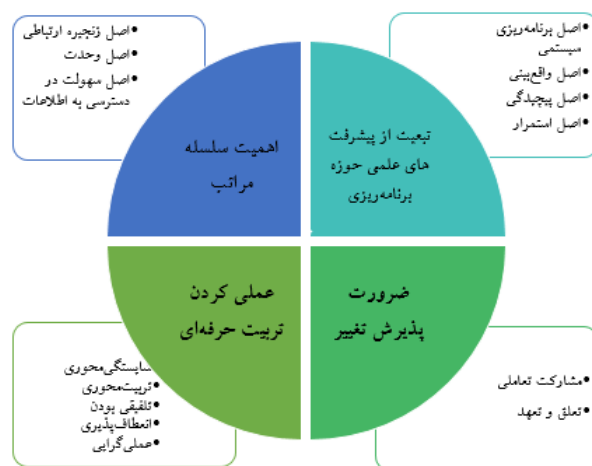
انعطاف‌پذیری: این رویکرد بر ارتباط بین انواع دروس حاکم است.

عملی‌گرایی: این رویکرد بر تعیین نوع و اجرای برنامه درسی حاکم است (Mousapour & Ahmadi, 2015: 14).

فراوانی شود. بنابراین پیش‌بینی شبکه‌ای منسجم و دقیق با هدف سهولت در تبادل اطلاعات می‌تواند مرزهای سازمانی را کمرنگ‌تر کند و در حوزه عمل برنامه‌ریزی به اتخاذ تصمیماتی واقع‌بینانه منجر شود. با توجه به آنچه در خصوص بنیادهای نظری الگوی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران ذکر شد، در شکل ۱ وجوه هویتی الگوی پیشنهادی و اصول منبعث از هریک از این وجوه هویتی نشان داده شده است.

در کنار تمام پیچیدگی‌های سازمانی و راهبردهای مدیریتی مطرح می‌شود.

اصل سهولت در دسترسی به اطلاعات: با توجه به اینکه تصمیم‌گیری در بخش‌های مختلف تربیت معلم ایران تابع تصمیمات سازمان‌های دیگری است، به حداکثر رساندن سطوح ارتباطات بین سازمانی به لحاظ دستیابی به اصل مهم دیگری با عنوان سهولت دسترسی به اطلاعات، ضرورت دارد؛ امری که با توجه به اهمیت رعایت سلسله‌مراتبی ممکن است دچار آسیب‌های



شکل ۱. وجوه هویتی الگوی پیشنهادی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران

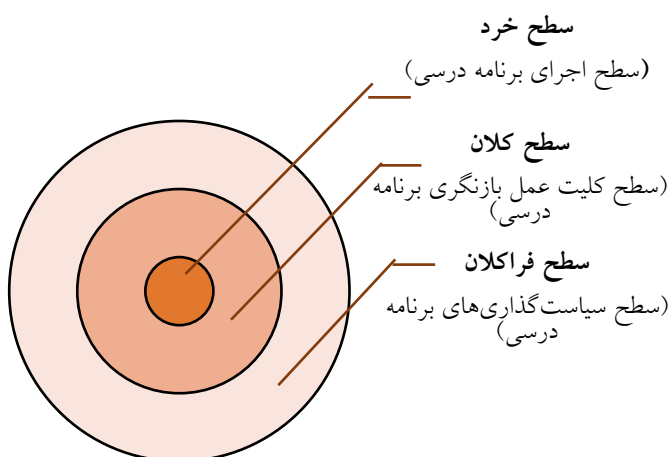
هیئت علمی، متخصصین برنامه درسی، آموزشگران تربیت معلم و دانش‌جو معلمان می‌طلبند. از طرفی در اغلب موارد ترکیب تصمیم‌گیرندگان و میزان تأثیرگذاری افراد و گروه‌ها در نظام برنامه‌ریزی درسی، به شدت وابسته به نظام سیاسی کشور است و نمی‌توان در تعیین عاملان بازنگری برنامه درسی از آن غافل بود. بر این اساس با در نظر گرفتن مشارکت میان سطوح تصمیم‌گیری و با عنایت به نهادهای بومی تأثیرگذار، در الگوی پیشنهادی، عاملان بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران در سه سطح فراکلان شامل نهادهای ملی و وزارتی، سطح کلان شامل دانشگاه‌ها و مراکز متولی تربیت معلم و سطح خرد شامل اعضای هیئت علمی،

#### ■ عاملان الگوی پیشنهادی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران

تغییر برنامه درسی از طریق چشم‌اندازی توزیع شده انجام می‌شود که در آن تغییر فعالیتی جمعی در نظر گرفته می‌شود که به صورت مشترک توسط تمامی دست‌اندرکاران و ذینفعان سطوح مختلف آموزشی انجام می‌شود (Ellsworth, 2000)؛ بنابراین در فرایند بازنگری برنامه درسی چه به صورت متمرکز در سطح کلان و چه به صورت غیرمتمرکز و در سطح خرد، نمی‌توان یک فرد را مسئول کل فرایند در نظر گرفت، چراکه امر بازنگری به واقع، فراگردی تیمی است (Johnson, 2001) که مشارکت ذی‌نفعان برنامه را از جمله اعضای

بازنگری برنامه درسی و در مرکز این ارتباط قرار دارد و سطح کلیت عمل بازنگری و سطح سیاست‌گذاری به ترتیب با دامنهٔ وسعت بیشتری پیرامون آن قرار دارند. ارتباط این سه سطح تصمیم‌گیری و نسبت آن‌ها با یکدیگر در الگوی پیشنهادی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران در شکل ۲ نشان داده شده است.

آموزشگران تربیت معلم، معلمان و دانش‌جو معلمان دسته‌بندی شده است. این سطوح سه‌گانهٔ تصمیم‌گیری در بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران از لحاظ ارتباط با یکدیگر دارای نسبت دربردارندگی هستند که توسط محیط و بافت اجتماعی فراگرفته شده‌اند؛ به‌طوری که سطح اجرای برنامه درسی در نقطهٔ محوری



شکل ۲. ارتباط میان سطوح تصمیم‌گیری و نسبت آن‌ها با یکدیگر در الگوی پیشنهادی

معلم و همچنین تصویب برنامه‌های درسی بازنگری شده است که به موجب آن، برنامه‌ها قابلیت اجرایی کسب می‌کنند. با توجه به در نظر گرفتن مسئولیت این سطح، می‌توان گفت تصمیم‌گیری‌ها در سطح فراکلان با تأکید بر سیاست‌ها انجام می‌شود.

#### سطح کلان: سطح کلیت عمل بازنگری برنامه درسی

مدیران و مسئولان دانشگاه‌های متولی امر تربیت معلم در کشور و «کمیتهٔ دائمی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم» در این سطح پیش‌بینی شده است که واسط میان سطح فراکلان و سطح خرد هستند. کلیت عمل بازنگری برنامه درسی در این سطح انجام می‌شود و مسئولیت انجام فرایند بازنگری برنامه درسی، نظارت بر دستاورد و کاربست آن بر عهدهٔ این سطح از تصمیم‌گیری است. علاوه بر این هدایت پروژهٔ بازنگری، بررسی بازخوردها و

#### سطح فراکلان: سطح سیاست‌گذاری‌های برنامه درسی

در این سطح همهٔ نهادهای ملی و دولتی و مراجع قانونی مستقر در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (به سبب در نظر گرفتن برنامه درسی تربیت معلم به‌عنوان برنامه درسی آموزش عالی) و وزارت آموزش و پرورش (به لحاظ رسالت دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم در تأمین نیازهای منابع انسانی آموزش و پرورش) قرار دارند. در کنار این دو نهاد وزارتی، می‌توان به سازمان‌های دیگری همچون سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه تربیت معلم و دانشکده‌های علوم تربیتی اشاره نمود که تصمیمات آن‌ها می‌تواند به نوعی در ایجاد اصلاحات برنامه درسی تربیت معلم تأثیرگذار باشد.

مسئولیت اصلی این سطح که فراسوی سطح کلان قرار دارد، تعیین خط‌مشی و استانداردهای حوزهٔ تربیت

#### ▪ مراحل الگوی پیشنهادی بازنگری برنامه

##### درسی تربیت معلم ایران

شرح چگونگی فعالیت‌ها و راهنمای اقدامات یکی از ابعاد بازنگری برنامه درسی است که موجب نظم و شفافیت اقدامات می‌شود. از آنجا که طراحی برنامه درسی باید بر تصمیم‌گیری‌های آگاهانه و روشن‌بینانه مبتنی باشد، در الگوی پیشنهادی، هفت گام به‌عنوان گام‌های اصلی بازنگری برنامه درسی معرفی شده است. این گام‌ها به سبب اینکه در فرایند چرخه‌ای خود دارای ترتیب بودند و در هر مرحله با شروطی مواجه بودند، به‌صورت الگوریتمی ترسیم شده است (مراجعه شود به شکل ۳).

#### مرحله اول: تعیین وضعیت موجود برنامه‌های

##### درسی تربیت معلم ایران

به طور معمول، نخستین مشکلی که سازمان‌ها با آن روبه‌رو می‌شوند تشخیص نیاز به تغییر است. دومین و احتمالاً مهم‌ترین مشکل که با آن روبه‌رو می‌شوند گسترش اثربخش راهبردها برای اجرای تغییر است (Zandian, 2015). در برخی از الگوها (Kazempour & Shah Bahrami, 2016; Toohey, 1999) بازنگری، با نام بررسی محیطی، شناسایی اهداف دانشگاه و نیازهای جامعه به این مرحله اشاره دارد و هدف آن آگاهی از موقعیت موجود است. در مسیر آگاه‌سازی نسبت به وضع موجود، انجام پژوهش‌های طولی و میدانی و نظرسنجی از سطح خرد (سطح اجرای برنامه درسی) می‌تواند تصویری روشن از واقعیت‌های موجود را در سطحی که قرار است برنامه درسی به مرحله اجرا گذاشته شود، فراهم کند. علاوه بر این انجام مطالعاتی توسط «کمیته دائمی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم» در سطح کلان (سطح عمل بازنگری) در جهت بررسی همسویی برنامه‌های درسی تربیت معلم با نیازهای آموزش و پرورش و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و همچنین بررسی مطابقت برنامه‌ها با آیین‌نامه‌ها و مقررات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

کنترل در مرحله اجرا و همچنین اقدام به برنامه‌ریزی به لحاظ تخصیص منابع مالی، انسانی و ملاحظات زمانی بر عهده این سطح تصمیم‌گیری است.

#### سطح خرد: سطح اجرای برنامه درسی بازنگری شده

این سطح را می‌توان سطح اجرایی برنامه درسی بازنگری شده نامید که شامل پژوهشگران و متخصصان حوزه تربیت معلم، آموزشگران تربیت معلم و دانشجومعلم‌ان به‌عنوان ذینفعان برنامه درسی قرار دارند. مسئولیت ویژه این گروه، اجرای پژوهش‌های میدانی و طولی به‌منظور شناسایی مشکلات برنامه‌های موجود است. تصمیمات این سطح فارغ از نگاه‌های صرف سیاسی و علمی است و الزامات اجرایی را نیز شامل می‌شود.

ایده اساسی در الگوی پیشنهادی این است که محور اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی، مجریان در سطح خرد هستند. به عبارتی هسته درونی تصمیم‌گیری‌ها، سطح خرد و در مرحله اجرای برنامه درسی بازنگری شده قرار دارد. عنایت به این سطح در اجرای اصلاحات دو وضعیت را آشکار می‌سازد: اول اینکه یا اصلاحات را بر اساس امکانات و موقعیت سطح خرد ایجاد کنیم و یا دوم اینکه سطح خرد را با اصلاحات انجام شده، همراه سازیم. در واقع سیاست‌گذاری مطلوب به دلیل ماهیت خود نیازمند محیطی اقلی در میان ذینفعان است که جز با برهم‌افزایی حداکثری میان ظرفیت‌های اطلاعاتی و دانشی افراد قابل دستیابی نیست (Ferasatkah, 2015).

از سوی دیگر می‌توان ادعا کرد که بسیاری از تلاش‌های تغییر به این دلیل شکست می‌خورند که برنامه‌ریزان، نقش مرکزی که این افراد در فرآیند اجرای تغییر اجرا می‌کنند را دست کم می‌گیرند. برای حمایت از این ایده، پژوهش‌ها (Green et al) به نقل از (Zandian, 2015) نشان می‌دهند که افراد، دریافت‌کنندگان منفعل تغییرات نیستند، بلکه همچون بازیگرانی هستند که به‌طور فعال نسبت به آنچه در محیط رخ می‌دهد واکنش نشان می‌دهند.

به‌عنوان نهادهای تاثیرگذار در سطح فراکلان، در این مرحله ضروری است.

### مرحله دوم: بازاندیشی در خط‌مشی‌های موجود و تعیین استانداردهای برنامه درسی تربیت معلم ایران

سیاست یا خط‌مشی (Policy) از جنس تصمیم و چیزی است که برای انجام دادن یا ندادن انتخاب می‌شود و در واقع مجموعه مبادی تصمیم‌سازی است که در زمینه خاصی تعیین می‌شود و در چارچوب آن هدف‌گذاری به عمل می‌آید و شیوه‌ها، سازوکارها و ابزارهای دستیابی به هدف‌ها نیز مشخص می‌شود (Ferasatkhah, 2015).

این مرحله در فرایند بازنگری برنامه‌های درسی تربیت معلم با این نگاه معرفی شده است که خط‌مشی‌های موجود در برنامه‌ریزی درسی، باید بر اساس نیازهای متغیر زمان مورد استفاده برنامه‌ریزان قرار گیرند و استانداردها بر اساس تغییرات حادث در علوم، جوامع و علایق و نیازهای دانش‌آموزان به وجود آیند. بنابراین استانداردهای تعیین شده، نمی‌توانند به‌عنوان عوامل ثابت و تغییرناپذیر نظام تعلیم و تربیت تلقی شوند و به‌منظور ایجاد نوآوری‌ها و انطباق‌پذیری با نیازها و شرایط محیطی، بازاندیشی در رویکردهای موجود و بازتدوین استانداردهای برنامه درسی ضرورت دارد. با توجه به چنین ضرورتی در این مرحله «کمیته دائمی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم» به بازاندیشی خط‌مشی‌ها و تعیین طرح اولیه استانداردها می‌پردازد. در این مرحله پس از تأیید و تصویب استانداردها توسط مراجع قانونی مرتبط، بازنگری برنامه‌های درسی مطابق با آن‌ها آغاز می‌شود.

### مرحله سوم: اقدام به بازنگری برنامه‌های درسی تربیت معلم ایران

در مرحله سوم فرایند بازنگری، پس از تعیین شرایط و مسائل موجود و همچنین تعیین استانداردها و الزامات برنامه درسی تربیت معلم، عمل بازنگری برنامه‌های

درسی آغاز می‌شود. این اقدام که کوششی هماهنگ و منظم در جهت نوسازی برنامه‌های درسی است با مدیریت کمیته‌ای در سطح کلان و با مشارکت طیف گسترده‌ای از نمایندگان سطح فراکلان و کلان‌افراد سطح خرد انجام می‌شود. در این مرحله اجزای برنامه درسی شامل اهداف برنامه درسی، فرصت‌ها و تکالیف یادگیری، روش‌های تدریس، منابع آموزشی و شیوه‌های ارزشیابی مورد بازبینی قرار می‌گیرند و پس از دستیابی به اجماع، طرح اولیه برنامه درسی بازنگری شده به «کمیته دائمی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم» ارائه می‌شود.

### مرحله چهارم: امکان‌سنجی اجرای برنامه درسی بازنگری شده

پس از انجام اصلاحات، در این مرحله امکان‌سنجی اجرای برنامه درسی بازنگری‌شده از سه جنبه رعایت استانداردها، مطابقت با یافته‌های جدید علمی و برخورداری منابع (مالی و انسانی) بررسی می‌شود. به عبارت دیگر بررسی برنامه‌های درسی بازنگری شده از حیث مطابقت با اسناد و آیین‌نامه‌های مصوب و مقررات وضع شده در حوزه تربیت معلم که فرایند تصویب آن را تسهیل می‌سازد در این مرحله انجام می‌شود.

به اعتقاد ایکاف (۲۰۱۶)، در نظر گرفتن الزامات اجرایی برنامه یکی از جنبه‌های مهم برنامه‌ریزی است که بخشی از آن، برنامه‌ریزی منابع شامل مواد، ملزومات، انرژی و خدمات به عنوان درون‌دادها، پول، کارکنان و تسهیلات و تجهیزات است و بخش دیگر آن با اتخاذ تصمیمات در مورد مسئولیت انجام هر کار از طریق جداول زمانی و تکلیف‌ها صورت می‌پذیرد. بررسی چنین الزاماتی با نام امکان‌سنجی اجرای برنامه درسی بازنگری شده در «کمیته دائمی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم» انجام می‌شود. پس از تأیید برنامه درسی از جنبه الزامات اجرایی، فرایند مصوب‌سازی برنامه درسی آغاز می‌شود.

(Mousapour, 2012). در واقع قبل از ایجاد تغییر، ضروری است تا زمینه‌های مساعد آن فراهم شود و مزایای تغییر برای افراد توجیه گردد و تغییرات با مشارکت حداکثری مجریان و با جلب توجه آنان انجام شود؛ چرا که در غیر این صورت افراد ممکن است در اثر فشار از تغییرات جدید استقبال نکن ولی در عمل با آن به مبارزه برخیزند (kokllan به نقل از kameli et al, 2013). این موضوع که چگونه افراد مخالف را با برنامه درسی تغییر یافته همراه سازیم، اغلب با راهکار تشویق و حمایت آن‌ها برای مشارکت در امر بازنگری برنامه درسی (Johnson, 2001) حل می‌شود.

#### ▪ نظارت بر دستاورد الگوی پیشنهادی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران

ایجاد هرگونه تغییر در برنامه‌های درسی نیازمند پشتیبانی و هدایت مجریان است. هنگامی که مجریان برنامه‌های درسی جدید دریابند که در موقعیت عمل رها نشده‌اند و به جهت سازگاری با تغییرات انجام شده، از جهت مادی و معنوی حمایت می‌شوند، اجرای تغییرات باکیفیت بیشتری صورت می‌گیرد (Mousapour, 2005). بنابراین در نظر گرفتن این وجه عاطفی در برنامه‌ریزی برای بازنگری برنامه‌های درسی مهم است. در این زمینه مطالعه (Mir et al, 2007) نشان داده است که تعهد عاطفی و هنجاری افراد نسبت به تغییر، رابطه مثبتی با رفتارهای حمایتی از قبیل همکاری و پشتیبانی دارد (Mir et al به نقل از Zandian, 2015).

از سوی دیگر به زعم موسی‌پور و صابری (۲۰۱۰) در شرایطی که اجرای برنامه با واقعیات پیش‌بینی نشده روبه‌رو شود، ضروری است تا برنامه به مسیر خود بازگردد. بنابراین در بُعد نظارت، توجه به دو مؤلفه پشتیبانی و هدایت برنامه در شرایط اجرایی، در موفقیت و یا شکست برنامه نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. بر این اساس استقرار کمیته‌ای در سطح کلان تصمیم‌گیری با عنوان «کمیته دایمی بازنگری برنامه درسی» و با این اهداف پیشنهاد می‌شود:

#### مرحله پنجم: مصوب‌سازی برنامه درسی بازنگری شده

در این مرحله برنامه درسی بازنگری شده به‌منظور کسب قابلیت اجرا از لحاظ قانونی، به مراجع تصمیم‌گیری در سطح فراکلان واگذار می‌شود. مراجع قانونی برای مصوب‌سازی برنامه درسی تربیت معلم در ایران عبارت‌اند از «گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت معلم» مستقر در وزارت آموزش و پرورش و «شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی» وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

#### مرحله ششم: توزیع و انتشار برنامه درسی بازنگری شده

در این مرحله که در برخی موارد به اشتباه مرحله پایانی فرایند بازنگری برنامه درسی تلقی می‌شود، توجه به چند نکته مهم است: اول توزیع به هنگام و به موقع برنامه درسی بازنگری شده، دوم معرفی برنامه درسی، پیش از اجرا و شفاف‌سازی تغییرات انجام شده و سوم برگزاری جلسات مشورتی با مجریان برنامه درسی با هدف اتخاذ راهکارهای اجرایی متناسب با شرایط حاکم.

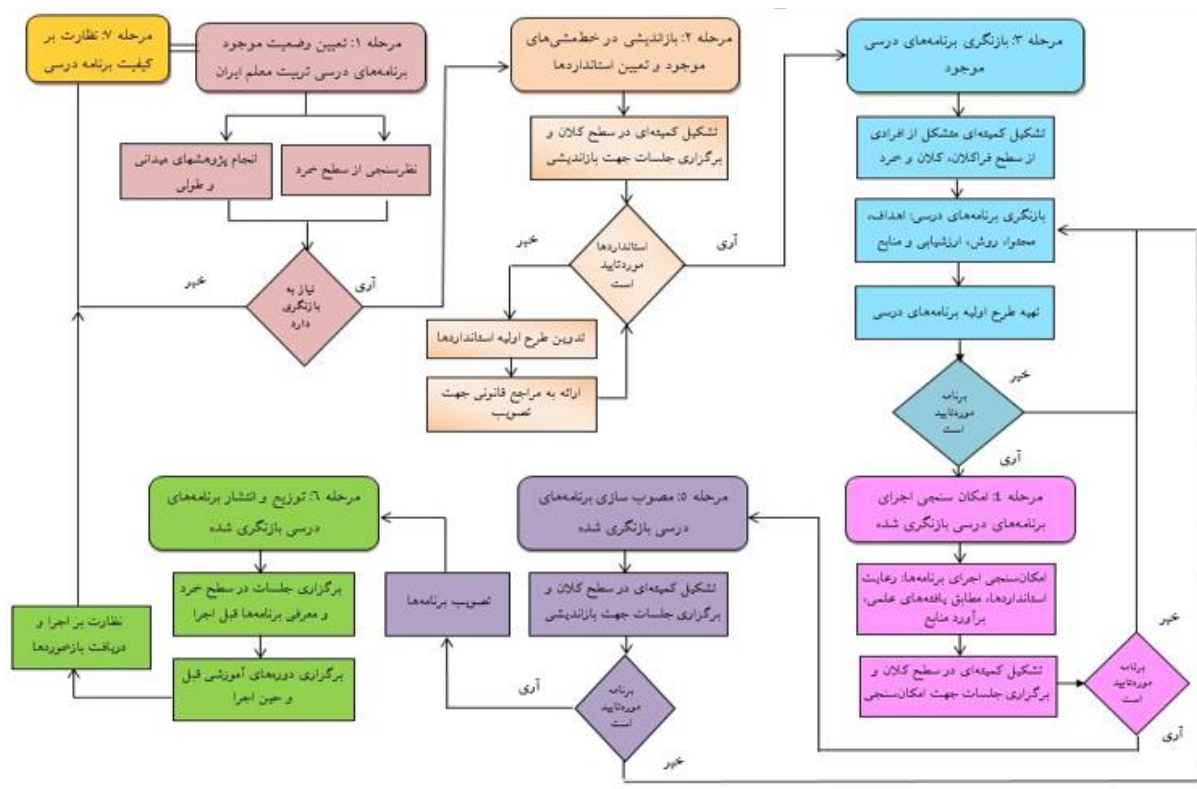
#### مرحله هفتم: نظارت بر کیفیت برنامه درسی بازنگری شده و به‌روزرسانی

مرحله پایانی فرایند بازنگری که با عنوان نظارت بر کیفیت برنامه درسی بازنگری شده و به‌روزرسانی معرفی می‌شود به لحاظ فرایندی منطبق بر مرحله اول یعنی تعیین وضعیت موجود برنامه‌های درسی تربیت معلم ایران است. به عبارت دیگر چرخه بازنگری برنامه درسی هیچگاه متوقف نمی‌شود و آنچه با نام به‌روزرسانی برنامه درسی بازنگری شده مطرح می‌شود در ادامه به بازاندیشی در خط‌مشی‌ها و اقدام به بازنگری مجدد منجر می‌شود.

پس از ابلاغ برنامه‌های درسی بازنگری شده آنچه ضرورت دارد سازوکارهای هماهنگی و پشتیبانی در اجرای تغییرات است، چرا که تغییرات برنامه درسی وقتی ظهور اجتماعی می‌یابند که به اجرا گذاشته شوند

توجه به این بُعد از بازنگری برنامه‌های درسی، برنامه‌ریزان را به سوی این دیدگاه سوق می‌دهد که پس از اعمال تغییرات و ابلاغ برنامه درسی بازنگری‌شده، کار به پایان نرسیده است و استفاده از راهبردهای حمایتی و بازآموزی در این مرحله به جای راهبردهای قدرت و اجبار، مؤثرتر خواهد بود. باتوجه به آنچه ذکر شد در شکل ۳ فرایند پیشنهادی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران در الگوریتمی شش مرحله‌ای نشان داده شده است.

- برنامه‌ریزی برای دوره‌های آموزشی در جهت آشنایی با تغییرات ایجاد شده و شفاف‌سازی برنامه درسی قبل از اجرا،
- رفع موانع حین اجرا و پاسخگویی به نیازهای مجریان برنامه درسی،
- نظارت و کنترل بر اجرای برنامه درسی بازنگری‌شده،
- بررسی بازخوردهای پس از اجرا و اقدام به اصلاح مجدد.



شکل ۳. فرایند پیشنهادی الگوی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران

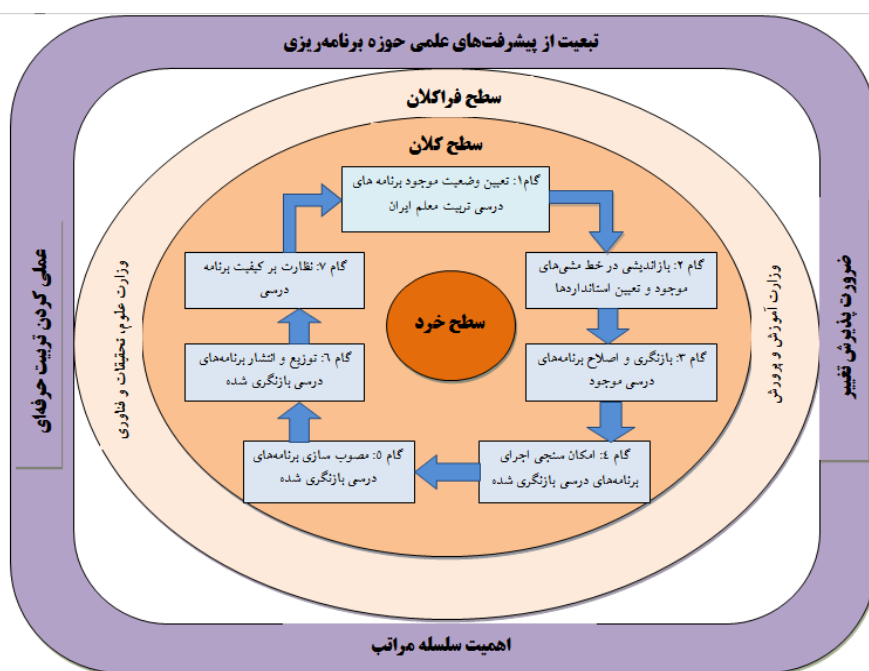
معیارهای اعتبار الگو شامل واقعی بودن یا میزان نمایش واقعیت، سودمندی یا مفید بودن در شرایط واقعی بودند که از طریق رویکرد مبتنی بر نظرات خبرگان حاصل شد. در بیان ویژگی‌های الگوی پیشنهادی به‌طور کلی می‌توان گفت از آنجا که نظام آموزشی تربیت معلم، نظامی دانشگاهی و در سطح آموزش عالی است، الگوی

### بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، بازنگری برنامه درسی در سطح عام و چگونگی برنامه‌ریزی برای انجام عمل اصلاح و بازنگری یک نظام (نظام تربیت معلم) مد نظر بود. بر مبنای تعریف الگو به معنای نمایش نظری و ساده شده از جهان واقعی (Sorin et al به نقل از Hosseini, 2015)،

چنین ویژگی ما را به یکی دیگر از جنبه‌های این الگو سوق می‌دهد و آن امکان اصلاح و تغییر مؤلفه‌های بازنگری برنامه درسی است که می‌توان از آن با نام خوداصلاح‌گری الگو نام برد. در نهایت می‌توان گفت الگوی پیشنهادی متناسب با بافت تربیت معلم ایران و در سطح «معماری برنامه درسی» پیشنهاد شده است که می‌تواند در طراحی کلان مورد استفاده وزارت آموزش و پرورش، دانشگاه فرهنگیان و دستگاه‌های اجرایی تربیت معلم قرار گیرد. بر اساس آنچه ذکر شد، الگوی پیشنهادی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران در شکل ۴ نشان داده شده است.

برنامه درسی تربیت معلم و به تبع آن الگوی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم، الگویی دانشگاه‌محور است. در این الگو با لحاظ کردن مطالبات نهادهای اجتماعی در حوزه تربیت معلم، رخدادهای فراسیستمی آن نادیده گرفته نمی‌شود. از سوی دیگر با توجه به تجویزی بودن این الگو، بر جنبه کارکردی و عملی آن نیز تأکید شده است. همچنین مراحل که برای بازنگری برنامه درسی تربیت معلم مفروض است دارای ارتباطی دوسویه است که هر یک از عناصر و مؤلفه‌های بازنگری برنامه درسی با یکدیگر مرتبط هستند و بر هم تأثیر متقابل می‌گذارند.



شکل ۴. الگوی پیشنهادی بازنگری برنامه درسی تربیت معلم ایران

#### - رهیافت اول: ترویج فرهنگ تغییر و بازنگری برنامه‌های درسی

در دوره هژمونی و توسعه شتابان فناوری آموزشی، پدیده تغییر امری غیرقابل‌انکار است. ماهیت در حال تغییر جهان امروز باعث شده است یکی از مسائل مهم در هر عرصه‌ای، از جمله عرصه برنامه‌ریزی درسی،

#### پیشنهادهای اجرایی

بر اساس نتایج حاصل از پژوهش و به‌منظور اجرای موفقیت‌آمیز الگوی پیشنهادی بازنگری برنامه‌های درسی تربیت معلم ایران، رهیافت‌هایی به شرح ذیل پیشنهاد می‌شود:



همگام‌سازی برنامه‌ها با تغییرات باشد. در راستای اقدام برای این همگام‌سازی، با دو وجه متفاوت از اقدامات مواجه هستیم: وجه آشکار و وجه پنهان.

آنچه تحت وجه آشکار و مشخص تغییرات نمایان می‌شود، اصلاحات حوزه محتوایی و به‌روزرسانی هریک از ارکان برنامه درسی است. این گونه تغییرات اغلب به سبب پیشرفت‌های علمی و نیازهای به‌روز جامعه توجیه می‌شود. وجه دوم مربوط به اقداماتی است که در باورها و نگرش افراد نمود پیدا می‌کند و به عنوان وجه پنهان تغییرات وجود دارد. با در نظر گرفتن این موضوع که باورها در طول زمان و به‌طور تدریجی شکل می‌گیرند، بنابراین نمی‌توان ادعا داشت (یا به عنوان هدف کوتاه‌مدت تغییرات انتظار داشت) که اصلاحات ایجاد شده در برنامه‌ها موجب تغییر سریع باورهای افراد شود و برنامه‌های تغییر یافته در همان گام نخست اجرا با پذیرش و مقبولیت عام همراه گردند. همانگونه که مهرمحمدی (۲۰۱۷) در رابطه با اصلاح برنامه درسی در دانشگاه‌های نسل سوم تأکید می‌کند: «اقدامات اصلاحی «برشی یا جزئی» در برنامه درسی که با تکنیک «وصله کردن» جزء جدیدی به پیکره موجود برنامه‌های درسی فعلی اتفاق می‌افتد، چاره‌ساز نبوده و نیست و تغییر در نـرم فرهنگ دانشگاهی ضرورت دارد» (Mehrmohammadi, 2017).

لازمه دستیابی به پذیرش تغییرات فارغ از تعصبات فردی، زمینه‌سازی و ترویج فرهنگ تغییر در نظام آموزشی است؛ آنچنان که اگر در باور افراد، پدیده تغییر به عنوان امری ثابت و دائمی برنامه‌ها لحاظ شود، پذیرش و در نهایت اجرای برنامه‌های بازنگری شده با چالش‌های کمتری همراه خواهد بود. چنین فرهنگ‌سازی نیازمند برنامه‌ریزی‌های بلندمدت در تمامی سطوح تصمیم‌گیری خواهد بود.

#### - رهیافت دوم: اصلاح اصلاحات

پذیرش اصلاحات انجام شده امری مستمر نیست و با توجه به تغییر در سیستم‌های وابسته و یا تدوین اسناد و

آیین‌نامه‌های جدید ممکن است نیازمند اصلاح مجدد باشد. از طرفی در بسیاری از موارد بازخوردهای اجرای برنامه درسی جدید حاکی از وجود مشکلاتی است که نیاز به اصلاح مجدد دارد. پذیرش اینکه اجرای تغییرات در هر سطحی می‌تواند با چالش‌ها و واقعیاتی برنامه‌ریزی نشده در عمل مواجه گردد، ما را متوجه مرحله‌ای مهم در فرایند بازنگری تحت عنوان بررسی بازخوردها و اصلاح مجدد اصلاحات می‌سازد. این موضوع که ممکن است در برخی موارد با تعصبات برنامه‌ریزان نسبت به برنامه درسی بازنگری شده همراه شود در الگوی پیشنهادی نیز مشخص شده است. واقعیت امر این است که فرایند بازنگری و تغییر برنامه‌های درسی امری خطی و پایان‌پذیر نیست و دارای لایه‌های پنهانی است که باید پس از هر دوره اجرا و شناسایی چالش‌ها نسبت به اصلاحات اقدام کرد. آنچنان که رانیا (۲۰۱۴) بیان می‌کند «اصلاح برنامه درسی در همه حال فرایندی مستمر و در حال اجرا است و نباید در هر مرحله از پیشرفت، آن را متوقف نمود و یا تمام شده تلقی کرد» (Rania, 2014: 875).

#### - رهیافت سوم: مشارکت حداکثری جامعه دانشگاهی در بازنگری برنامه‌های درسی

در اغلب موارد ترکیب تصمیم‌گیرندگان و میزان تأثیرگذاری افراد و گروه‌ها در نظام برنامه‌ریزی درسی، وابسته به نظام سیاسی کشور و سطوح سیاست‌گذاری است. بررسی تاریخچه و سیر تحولات نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی ایران نشان می‌دهد یکی از مسائلی که همواره مورد مناقشه بوده است، موضوع تمرکزگرایی در تدوین و اصلاح برنامه‌های درسی دانشگاهی و سنت‌های تصمیم‌گیری در نظام آموزشی ایران است. این موضوع در حوزه تربیت معلم به سبب حساسیت‌هایی که وجود دارد بسیار پررنگ‌تر است.

یکی از مسائلی که در بحث عوامل بازنگری برنامه‌های درسی می‌تواند موجب مقبولیت بیشتر تغییرات در سطح عام شود، مشارکت حداکثری جامعه

سطوح تصمیم‌گیری و ایجاد فرصت‌های نقد و واکاوی برنامه‌های موجود توسط گروه‌های مختلف در سطح اجرای برنامه درسی، می‌تواند به تعامل بیشتر و به‌کارگیری ظرفیت‌های دانشی و انگیزشی مجریان برنامه درسی منجر شود.

#### منابع

- Ackoff, Russell. (2016). Interactive programming: coordinate management with change to build the organization's future. Translated by Sohrab Khalili Shourini. Seventh edition Tehran: Madad Publications. [Persian]
- Britton, M., Pharm, D., Nancy, L., & Melissa, S. (2008). A Curriculum Reviewed Mapping Process Supported by an Electronic Database System, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72 (5): 1- 9.
- Ejlali, Parviz, Rafieian, Mojtaba and Asgari, Ali (2012). *Planning Theory: Traditional and New Perspectives*. Tehran: Agah. [Persian]
- Ellsworth, J.B. (2000). *Surviving change: A survey of educational change models*. Official of Educational Research and Development(ED), Washington DC. ED443417.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Harvard Educational Pub Group.
- Fathi Vajargah, Korosh (2009). *Design and Accreditation of the Pattern of Revision and Revision of Human Sciences Curricula of Iranian Universities and Higher Education Institutions*. Research Institute for Cultural and Social Studies of the Ministry of Science, Research and Technology. [Persian]
- Fathi Vajargah, Korosh (2013). *A Practical Guide to Review Curriculum in Universities and Higher Education Institutions*. Tehran: Mehraban Publications. [Persian]
- Ferasatkah, Maghsoud (2015). The policy of teaching humanities after the Islamic Revolution in Iran. In Mahmoud Mehrmohammadi and Nematollah Mosapour (Creators): *Teaching Humanities at Iranian Universities, Designing a Student-Teaching Model*. (Pp. 360-317). Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studies. [Persian]

دانشگاهی و اعضای هیئت‌علمی است. علاوه بر این تجربه نشان داده است، پروژه‌هایی که از حمایت اعضای هیئت‌علمی، گروه آموزشی و مدیریت برخوردار نبوده است چندان موفق نبوده‌اند (Nasr به نقل از Salimi et al, 2014). با توجه به اینکه هر عضو هیئت‌علمی در حیطه‌ای خاص دارای تخصص است، از این رو ضروری است تا فرصت‌های لازم برای مشارکت آن‌ها فراهم شود. از طریق عوامل علمی، حرفه‌ای و سازمانی می‌توان میزان مشارکت اعضای هیات علمی را افزایش داد. اعضای هیئت‌علمی جوان، می‌توانند به پیدایش دروسی مطابق با نوآوری‌ها و علوم جدید منجر شوند و اعضای هیئت‌علمی باسابقه نوعی چشم‌انداز تاریخی را به همراه می‌آورند و می‌توانند مدیران خوبی برای کمیته‌های بازنگری برنامه درسی باشند. علاوه بر این، چنین مشارکت حداکثری با حضور استادان برجسته تربیت معلم به پروژه بازنگری اعتبار می‌بخشد و همان‌طور که ذکر شد مقاومت‌ها را کمتر می‌کند و به نوعی مقبولیت عام حاصل می‌شود. البته این نکته را نباید دور از نظر داشت که هیچ برنامه درسی جدیدی به‌طور کامل توسط اعضای هیئت‌علمی پذیرفته نمی‌شود و نمی‌توان مناقشات را حذف نمود؛ بلکه دستیابی به سطحی از توافق مد نظر است.

#### - رهیافت چهارم: تعامل مؤثر با مجریان برنامه درسی بازنگری‌شده

بازنگری در برنامه درسی تربیت معلم نیازمند بازبینی انگاره رایجی در نهادهای تصمیم‌گیرنده است. در برنامه‌ریزی برای تغییر، برای دستیابی به نتایج مؤثر باید از تمرکزگرایی کنونی فاصله گرفت و اصل حداکثری مشارکت در سیاست‌گذاری‌ها را پذیرفت (Karami & Fatahi, 2013). به‌منظور کیفیت‌بخشی به نظام برنامه درسی تربیت معلم مشارکت مؤثر مدارس، دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم با یکدیگر ضرورت دارد. در این راستا برگزاری نشست‌هایی فارغ از جایگاه سازمانی افراد و فراهم کردن زمینه مناسب برای تعامل مؤثر میان

- Fullan, Michael (1985). Change the curriculum. Translated by Ahmad Reza Nasr Esfahani (2009). In Mahmoud Mehrmohammadi et al (ed.): Curriculum: Views, Approaches and Prospects (pp. 314-309). Tehran: Astan Quds Razavi Press. [Persian]
- Fullan, Michael. (2007). the new meaning of educational change. 4th ed. Teachers College Press, Columbia University.
- Fullan, Michael. (2008). the six secrets of change. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gaff, G. jerry; ratcliff, l. james and Associates. (1996). Handbook of undergraduate curriculum. John Wiley publisher.
- Hosseini, Seyyed Mohammad Hossein; Mehrmohammadi, Mahmoud; Haj Hossein Nejad, Gholamreza and Selsebili, Nader (2015). Critical Analysis of Curriculum Change Patterns. Critical research paper of humanities and humanities programs of the Institute of Humanities and Cultural Studies. Fifth year, number four: 199-235. [Persian]
- Ibiwumi, A. A. (2011). Trends and Issues on Curriculum Review in Nigeria and the Need for Paradigm Shift in Educational Practice , Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, 2 (5): 325-333.
- Imani Taleb Azad, Lida (2003). A Study on the Implementation of the Regulations for the Transfer of Planning Authorities to Universities in Ten Tehran Universities, Master's Degree, Tehran: Shahid Beheshti University, Faculty of Education and Psychology. [Persian]
- Johnson, Judy. A. (2001). Principles of effective change: Curriculum revision that works. Journal of Research for educational Leaders, 1(1), 5-18.
- Kameli, Mohammad Javad, Bakhtiari ASL, Tayebbeh; Lotfi Arbetan, Abolfazl and Pourfaraj, Akbar (2013). Review employee behavioral patterns versus change. Management Studies Quarterly. Year 23, Issue 70: 134-103. [Persian]
- Karami, Morteza and Fatahi, Hoda (2013). Change in Higher Education Curriculum: Case Study Curriculum Master's Degree In Educational Planning. Two Quarterly Studies in Higher Education Curriculum. Year 4, Number 7: 28-7. [Persian]
- Karami, Morteza and Vakaria Zamhorir, Zahra (2016). Optimal structure of curriculum development and reviewing: experience of Ferdowsi University of Mashhad. National Iranian Higher Education Congress. [Persian]
- Karimi, S. Nasr, A. R. & Sharif, M. (2016). University challenges in compling of the suitable content with competencies of lifelong learner. Research in Curriculum Planning, Vol 13. (23): 14-26. [Pearsian].
- Kazempour, Ismail and Shah Bahrami, Nooshin (2016). Providing a model for eliminating teacher training curriculum failures. Quarterly Journal of Educational Psychology. The seventh year, the first issue: 36-24. [Persian]
- Mehrmohammadi, Mahmoud (1992). "A look at the modalities and types of reforms needed to educate the teacher." Quarterly Journal of Education. Eighth Year, No. 31: 55-37. [Persian]
- Mehrmohammadi, Mahmoud (2017). Deconstructof curriculum in third-generation universities. Presented at the meeting of heads of universities and heads of scientific associations on 01/09/1396. Tarbiat Modares University. [Persian]
- Ministry of Science, Research and Technology of the Islamic Republic of Iran (2000). Provision of curriculum authority to universities. [Persian]
- Mousapour, Nematollah (2012). "Approaches of Change in Iran's Education and Curriculum: From an Engineering Approach to a Cultural Approach." Culture Strategy Quarterly, Nos. 17 & 18: 273-243. [Persian]
- Mousapour, Nematollah (2014). "The Speech of the Editor: Teacher and Curriculum, Which Modification is Priority?" Quarterly Curriculum Studies. Year ninth, No. 34: 3-1. [Persian]
- Mousapour, Nematollah; Ahmadi, Ameneh (2015). "Major Design of Teacher Training Curriculum (National Curriculum for Teacher Training of the Islamic Republic of Iran)". High Council of Educational Planning. [Persian]
- Mousapour, Nematollah; Saberi, Seyyed Hossein (2010). "Evaluation of the Implications and Executive Requirements of the National Curriculum of the Islamic Republic of Iran" Quarterly Curriculum Studies. Year 5, No. 18: 88-62. [Persian]
- Musopour, Nematollah (2005). Fundamentals of Secondary Education Planning. Mashhad: Razavi. [Persian]

- Najarian, Parvaneh; Mahmood Nia, Alireza; Zarghami, Saeed and Yamani, Mohammad (2013). Examining the complexity theory and explaining its implications in the management of educational organizations. *Quarterly Journal of Humanities Methodology*. 19, No. 76: 152-131. [Persian]
- Norouzadeh, Reza, Mahmoudi, Reza (2006). Assigning Planning Opportunities to Universities A Step to Decentralization, Abstracts of Articles of the 5th Conference of the Iranian Studies Planning Board. Tehran: Iran Curriculum Association. [Persian]
- Rahmanpour, Mohammad & Nasr Esfehiani, Ahmad-Reza (2017). A comparative study the process of reviewing the universities curricula in Iran and other countries. *Research in Curriculum Planning*, Vol 14, NO. 27: 35-49. [Persian]
- Rania, A. Thelma. (2014). Curriculum Reform: Theory of Curriculum—A Starting or a Final Point of Curriculum Reform. *Sociology Study*, 4(10), 869-880.
- Rasti, Omran (2014). "The need to review and update the curriculum and the head of the drill in the field of education of the secretary of geography." Proceedings of the National Conference on Resalat and the role of the University of Farhangian in the development of a dedicated and expert teacher. [Persian]
- Salimi, Ladan; Kashti aray, Narges and Fathi Vajargah, Kouros (2014). An explanation of the evolution and reform of the higher education curriculum after the Islamic Revolution in Iran. *Two Quarterly Studies in Higher Education Curriculum*. Year 5, Number 9: 73-52. [Persian]
- Supreme Council of the Cultural Revolution (2011). *Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran*. [Persian]
- Toohey, Susan. (1999). *Designing courses for higher education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Yamani, Niko; Nasr Esfahani, Ahmad Reza and Sabri, Mohammad Reza (2010). "The process of reviewing the curricula of medical sciences in the country". *Quarterly Studies of Curriculum*, Year 4, No. 16: 28-1. [Persian]
- Zandian, Hadi (2015). *Fundamental Change: Individual Readiness for Change in Educational Organizations*. *Management Studies on Police Training*. Eighth Year, No. 2: 113-89. [Persian]