

نقش ایدئولوژی‌های برنامه درسی در جهت‌دهی به ارزش‌ها، اهداف و روش‌های تعلیم و تربیت

The Role of Curriculum Ideologies in Directing Values, Purposes, And Methods of Education

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳/۱۲/۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۹/۰۴/۱۴۰۳

N. Kiani salmi

A. Nouri (Ph.D)

H. Etemadzadeh (Ph.D)

نرگس کیانی سلمی^۱علی نوری^۲هدایت‌الله اعتمادی‌زاده^۳

Abstract: This study aimed to define the orientation of six curriculum ideologies - religious orthodoxy, rational humanism, progressivism, critical theory, reconceptualism, and cognitive pluralism - toward values, goals, and educational methods. Initially, a qualitative content analysis was conducted on the chapter discussing curriculum ideologies in Eisner's *The Educational Imagination* (1994) to identify each ideology's orientation toward the logic of education, its aim, and curriculum content. In the second phase, eleven curriculum theory experts participated in a qualitative survey to evaluate and refine the findings. Consequently, a conceptual framework was developed, offering educational policymakers, curriculum designers, teachers, and parents a comprehensive understanding of how each ideology addresses seven key curriculum elements: guiding logic, educational aims, knowledge of most worth, effective teaching, the role of the teacher, the role of the student, and the main function of educational evaluation. This understanding enables them to reflect on and select their preferred curriculum ideology.

Keywords: curriculum theory, curriculum ideology, educational aims, curriculum content, teaching strategies, assessment procedures

چکیده: این مقاله با هدف تعیین موضع‌گیری هر یک از ایدئولوژی‌های برنامه درسی (جزمیت‌گرایی مذهبی، انسان‌گرایی منطقی‌گرا، پیشرفت‌گرایی، نظریه انتقادی، نو مفهوم‌گرایی و کثرت‌گرایی شناختی) نسبت به ارزش‌ها، اهداف، و روش‌های تربیتی انجام شد. در مرحله نخست، با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی، فصل مرتبط با ایدئولوژی‌های برنامه درسی از کتاب تصورات تربیتی (آیزنر، ۱۹۹۴) تحلیل شد تا جهت‌گیری هر یک از ایدئولوژی‌ها در مورد منطق، اهداف، و محتوای برنامه درسی تعیین گردد. سپس در مرحله دوم، یازده متخصص نظریه برنامه درسی از طریق یک پیمایش کیفی دعوت به مشارکت شدند تا نتایج به‌دست‌آمده را ارزیابی و بهبود بخشند. به این ترتیب، یک چارچوب مفهومی تدوین شد که سیاست‌گذاران تربیتی، برنامه‌ریزان درسی، معلمان، و والدین می‌توانند با استفاده از آن، شناخت جامعی از جهت‌گیری هر یک از ایدئولوژی‌های برنامه درسی درباره هفت عنصر اساسی برنامه درسی (منطق حاکم، آرمان تعلیم و تربیت، دانش دارای ارزش تدریس، تدریس اثربخش، نقش معلم، نقش دانش‌آموز، و کارکرد ارزشیابی آموزش) به دست آورند و بر اساس این شناخت، درباره ایدئولوژی برنامه درسی مورد ترجیح خود تأمل نمایند.

کلیدواژه‌ها: نظریه برنامه درسی، ایدئولوژی برنامه درسی، آرمان تربیتی، محتوای برنامه درسی، راهبردهای تدریس، رویه‌های سنجش

narges.kiani.120673@gmail.com

alinooripo@gmail.com

etemad.hedayat@gmail.com

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه ملایر

۲. دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی دانشگاه ملایر (نویسنده مسئول)

۳. استادیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی دانشگاه ملایر

در منابع تخصصی برنامه درسی تأکید ویژه‌ای بر اهمیت نظریه و جایگاه آن در هدایت تفکر و عمل برنامه درسی شده است (سیوموین^۱، ۲۰۲۰؛ گلاتورن و همکاران^۲، ۲۰۱۸؛ واکر^۳، ۲۰۰۲؛ کلیبارد^۴، ۱۹۹۷؛ زایس^۵، ۱۹۷۶). به هر حال، تعریف واحدی از «نظریه برنامه درسی» وجود ندارد که مورد توافق عموم متخصصان این حیطه باشد، اگر چه تعریف‌های متعددی از جانب آنان ارائه شده است (مک‌کاجن^۶، ۱۹۸۱؛ مارش^۸، ۲۰۰۹). این تعدد تعریف‌ها ناشی از مواضع معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی متفاوتی است که صاحب‌نظران مختلف بر آن‌ها تکیه کرده و در نتیجه نوع تصورات آن‌ها درباره ماهیت و کارکرد نظریه را تحت تأثیر قرار داده است (مارش، ۲۰۰۹). صرف نظر از این تفاوت‌ها، در این مقاله نظریه برنامه درسی به شیوه‌ای تعریف می‌شود که در بسیاری از منابع تخصصی برنامه درسی استفاده شده است (به عنوان مثال نک. به گلاتورن و همکاران، ۲۰۱۸؛ زایس، ۱۹۷۶؛ بیوشامپ^۹، ۱۹۸۱). در این منابع تخصصی برای درک نظریه برنامه درسی ابتدا دو مفهوم «نظریه» و «برنامه درسی» به طور مجزا توصیف شده و سپس در حالت ترکیب با یکدیگر تعریف شده‌اند. بر این اساس، ابتدا باید نظریه را تعریف کنیم. تعریف نظریه در معنای عام آن چندان دشوار نیست و در اغلب متون تخصصی به عنوان «مجموعه‌ای به هم مرتبط از گزاره‌ها، مفاهیم، اصول یا قوانین برای توصیف، تبیین یا تفسیر یک پدیده خاص» (کرلینگر و لی^{۱۰}، ۲۰۰۰، ص ۹۳) تعریف شده است. این تعریف می‌تواند برای همه قلمروهای علمی استفاده شود، تنها با این تغییر که آن پدیده خاص مورد توصیف یا تبیین متفاوت است. به عنوان مثال، گاهی آن پدیده مورد مطالعه «یادگیری» است که به آن نظریه یادگیری اطلاق می‌شود (السون و هرگنهان^{۱۱}، ۲۰۱۵) و گاهی «برنامه درسی» است که در آن صورت بدان نظریه

-
1. Syomwene
 2. Glatthorn et al
 3. Walker
 4. Kliebard
 5. Zais
 6. Curriculum theory
 7. Mccutcheon
 8. Marsh
 9. Beauchamp
 10. Kerlinger & lee
 11. Olson & hergenhahn

نقش ایدئولوژی‌های برنامه درسی در جهت‌دهی به ارزش‌ها، اهداف و ... برنامه درسی گفته می‌شود. پس، اینجا لازم است مفهوم آن پدیده خاص یعنی برنامه درسی هم روشن شود.

اگر چه در ادبیات رشته تعریف‌های متعددی از مفهوم برنامه درسی ارائه شده (برای مثال، نک. به مارش، ۲۰۰۹)، اما در اینجا به تعریفی اکتفا می‌شود که آیزنر از برنامه درسی ارائه کرده و در سرتاسر این مقاله مفهوم برنامه درسی به همین معنا استفاده می‌شود. مطابق مفهوم‌پردازی آیزنر (۱۹۹۴)، برنامه درسی عبارت است از «مجموعه‌ای از رخدادهای که به قصد دستیابی به نتایج تربیتی برای یک یا چند دانش‌آموز طراحی می‌شود» (ص، ۳۱). در این تعریف، دو مفهوم «نتایج^۱» و «تربیتی^۲» بیانگر نکات ظریف و مهمی هستند. در واقع، از مفهوم «نتایج» به جای «اهداف» استفاده شده است تا هم تغییراتی را منعکس کند که از پیش قصد شده تا در دانش، نگرش و مهارت‌های دانش‌آموزان به وجود آید (برنامه درسی آشکار)، و هم تغییراتی که از پیش قصد نشده، اما از طریق ساختار و فرهنگ مؤسسه آموزشی در ارزش‌ها و نگرش‌های آنان رخ می‌دهند (برنامه درسی ضمنی)، و هم تغییراتی که به خاطر فراهم نشدن فرصت یادگیری برخی مواد و موضوعات خاص در رفتار و ذهن دانش‌آموزان ایجاد نمی‌شوند (برنامه درسی پوچ) (آیزنر، ۱۹۹۴؛ مک‌کاجن، ۱۹۸۱). مفهوم «تربیتی» در تعریف برنامه درسی هم به طور تلویحی حاوی این پیام است که طراحی اقدامات و فرصت‌های یادگیری هدفمند است و هدف آن ایجاد تغییر در دانش‌ها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌های یادگیرندگان است که به این تغییر، یادگیری گفته می‌شود. اما، هر نوع یادگیری را نمی‌توان تربیتی قلمداد کرد. به این معنا که این جهت‌گیری ارزشی حاکم بر ذهن برنامه‌ریز درسی یا معلم است که تعیین می‌کند کدام نوع از یادگیری، جنبه «تربیتی» دارد و کدام نوع «بی‌تربیتی» یا «ضدتربیتی» محسوب می‌شود. یعنی در واقع برنامه درسی «نقشه‌ای برای تربیت» است و طرح‌ریزی این نقشه تحت تأثیر چارچوب منطقی-نظری خاصی قرار می‌گیرد که برنامه‌ریزان درسی یا معلمان به ارزشمند بودن توصیه‌ها و رهنمودهای آن اعتماد کرده‌اند. این چارچوب منطقی-نظری همان نظریه برنامه درسی است که تعیین می‌کند هدف نهایی از تربیت افراد چیست؟ کدام نوع از یادگیری جنبه تربیتی دارد و کدام نوع آن بی-

1. Consequences

2. Educational

تربیتی است؟ رسالت اصلی مدرسه چیست؟ چه دانشی ارزش تدریس دارد؟ و چگونه باید آن را تدریس کرد؟

به این ترتیب می‌توان گفت نظریه برنامه درسی عبارت است از مجموعه‌ای به هم مرتبط از گزاره‌ها، مفاهیم و اصولی که هدف و غایت تربیت، محتوای برنامه درسی و چگونگی ارائه آن را هدایت می‌کنند. اگر چه این تعریف ممکن است تا اندازه‌ای برای برخی از برنامه‌ریزان درسی متقاعدکننده به نظر آید (زایس، ۱۹۷۶؛ بیوشامپ، ۱۹۸۲؛ کلیارد، ۱۹۹۷؛ آیزنر، ۱۹۹۴؛ مک-کاجن، ۱۹۸۲)، اما هنوز توافق چندانی درباره کارکردهای یک نظریه برنامه درسی حاصل نشده است (نک. به پاراسکیوا، ۲۰۲۱؛ سیوموین، ۲۰۲۰؛ زند و همکاران، ۱۳۹۵). در حالی که برخی همچون زایس (۱۹۷۶) هم «کارکردهای توصیفی» و هم «کارکردهای هنجاری» برای نظریه برنامه درسی قائل هستند، برخی دیگر همچون کلیارد (۱۹۹۷) و آیزنر (۱۹۹۴) نظریه برنامه درسی را ضرورتاً دارای کارکرد هنجاری می‌پندارند. حتی برخی ترجیح می‌دهند از مفهوم نظریه برنامه درسی استفاده نکنند و به جای آن مفهومی را استفاده کنند که بیانگر نقش‌ها، انتظارات و کارکردهایی باشد، که از این مفهوم دارند. به همین خاطر است که در ادبیات تخصصی رشته، از مفاهیم مختلفی مانند «برداشت‌های برنامه درسی^۲» (آیزنر و ولنس، ۱۹۷۴)؛ «فرهنگ‌های برنامه درسی^۳» (جوزف و همکاران، ۲۰۱۱)؛ «هویت‌های برنامه درسی^۴» (پاینار، ۲۰۱۴)، «سنت‌های برنامه درسی^۵» (شوبرت، ۱۹۹۶)، «جهت‌گیری‌های برنامه درسی^۶» (مک نیل، ۱۹۹۶؛ میلر، ۱۳۸۹) و «ایدئولوژی‌های برنامه درسی^۷» (آیزنر، ۱۹۹۴؛ اسکایرو، ۲۰۱۲) برای معرفی نظریه‌های برنامه درسی استفاده شده است. حتی می‌توان مفهوم «فلسفه‌های برنامه درسی» را نیز برای توصیف این نظریه‌ها به کار گرفت، چرا که هر یک همچون یک مکتب فلسفی خاص موضع-گیری فلسفی-تربیتی خاصی درباره پدیده‌های برنامه درسی دارند.

1. Paraskeva
2. Curriculum Perspectives
3. Curriculum Cultures
4. Curriculum Identities
5. Curriculum Traditions
6. Curriculum Orientations
7. Curriculum Idologies

نقش ایدئولوژی‌های برنامه درسی در جهت‌دهی به ارزش‌ها، اهداف و ... استفاده از هر یک از مفاهیم اشاره شده در بالا، یعنی نظریه‌ها، دیدگاه‌ها، فرهنگ‌ها، هویت‌ها، جهت‌گیری‌ها، سنت‌ها و ایدئولوژی‌ها منجر به درک نسبتاً متفاوتی از معنا و ماهیت برنامه درسی می‌شود. اما، به نظر می‌رسد مفهوم ایدئولوژی‌های برنامه درسی مناسب‌تر باشد، چرا که مفهوم ایدئولوژی به صورت تلویحی حاوی این معناست که نظریه برنامه درسی ضرورتاً دارای یک بُعد هنجاری است و بنابراین با باید‌ها و نباید‌ها سروکار دارد. از طرف دیگر هر کدام از این نظریه‌های هنجاری (ایدئولوژی‌ها) نیاز به پشتیبانی سیاسی دارند تا از سطح تفکر به سطح عمل حرکت کنند و سیاستگذاری و تصمیم‌گیری درباره مسائل و پدیده‌های تربیتی را هدایت کنند (آیزنر، ۱۹۹۴).

علاوه بر مناقشه بر سر ماهیت نظریه برنامه درسی، درباره انواع نظریه‌ها نیز بین اندیشمندان توافق نظر وجود ندارد، به طوری که طبقه‌بندی‌های مختلفی از نظریه‌های برنامه درسی صورت گرفته است. به عنوان مثال می‌توان به طبقه‌بندی‌های میلر (۱۳۸۹)، جوزف و همکاران (۲۰۱۱)، آیزنر و ولنس (۱۹۷۴)، مک‌نیل (۱۹۹۶)، پاینار (۲۰۱۴)، گلاتورن و همکاران (۲۰۱۸)، شوبرت (۱۹۹۷)، اسکایرو (۲۰۱۲) و آیزنر (۱۹۹۴) اشاره کرد. اگر چه هر یک از طبقه‌بندی‌های صورت گرفته از نظریه‌های برنامه درسی دارای ارزش و جایگاه ویژه است، اما تمرکز این پژوهش بر طبقه‌بندی الیوت آیزنر (۱۹۹۴) است که تجدیدنظری از طبقه‌بندی پیشین او با همکاری ولنس است که در سال ۱۹۷۴ ارائه کردند. آیزنر با استفاده از مفهوم ایدئولوژی به جای نظریه می‌خواهد تأکید کند که نظریه برنامه درسی ماهیت هنجاری دارد و تحت تأثیر ارزش‌های سیاسی است.

واقعیت این است که برنامه درسی ضرورتاً یک عمل ایدئولوژیک است. به عبارت دیگر، این ایدئولوژی است که تفکر و عمل برنامه‌ریزان درسی و معلمان را هدایت می‌کند و آنها را ترغیب می‌کند چه چیزی را و چگونه تدریس کنند (هارب و تومپور، ۲۰۲۰). آیزنر ضمن معرفی معنا و مفهوم ایدئولوژی برنامه درسی و نقش آن در جهت‌دهی به تصمیمات تربیتی، آنها را در شش دسته قرار می‌دهد که عبارتند از «جزمیت‌گرایی مذهبی^۱»، «انسان‌گرایی منطقی-گرا^۲»، «پیشرفت‌گرایی^۱»، «نظریه انتقادی^۲»، «نومفهوم‌گرایی^۳» و «کثرت‌گرایی شناختی^۴»

1. Harb & thomure
2. Religious orthodoxy
3. Rational humanism
۱۳۳

(آیزنر، ۱۹۹۴). وی سپس به توصیف هر یک از این ایدئولوژی‌ها و نوع جهت‌گیری آن‌ها درباره رسالت مدرسه و هدف تعلیم و تربیت می‌پردازد. با این وجود، توصیف آیزنر از ایدئولوژی‌های ششگانه به ندرت مورد تحلیل و ارزیابی قرار گرفته است (هارب و تومپور، ۲۰۲۰؛ دهقانی و غفاری، ۱۳۹۵؛ اعتمادی‌زاده و نوری، ۱۴۰۲). در واقع، تاکنون تلاشی منظم برای مقایسه این ایدئولوژی‌ها بر حسب نوع موضع‌گیری آن‌ها درباره عناصر برنامه درسی صورت نگرفته است. با چنین درکی، پژوهش حاضر در صدد است که توصیفی روشن‌تر از نوع جهت‌گیری هر یک از ایدئولوژی‌ها به برنامه درسی ارائه کند و از این طریق کنشگران برنامه درسی را کمک کند تا با مقایسه آن‌ها با یکدیگر، بتوانند ایدئولوژی مورد ترجیح خود را بشناسند و راهنمای اقدامات و تصمیمات خود قرار دهند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر به هدف تعیین موضع ایدئولوژی‌های برنامه درسی درباره ویژگی‌های یک برنامه درسی مطلوب از لحاظ هدف، محتوا، تدریس و سنجش انجام شد. به منظور دستیابی به این هدف، پژوهش طی دو مرحله و با بهره‌گیری از دو روش پژوهش انجام شد. در مرحله اول، از روش «تحلیل محتوای کیفی^۵» استفاده گردید. تحلیل محتوای کیفی فرآیند شناخت و مقوله‌بندی داده‌های متنی کیفی به خوشه‌هایی از واحدهای مشابه، با مقوله‌های مفهومی برای شناسایی الگوهای باثبات و روابط بین متغیرها یا مضامین است. با استفاده از روش تحلیل محتوا می‌توان بسیاری از جنبه‌های پنهان متون را آشکار ساخت (نوری و محمدی، ۱۳۹۵). در این مرحله از پژوهش، فصل سوم کتاب تصورات تربیتی نوشته الیوت آیزنر به عنوان نمونه انتخاب شد که به طور خاص به ایدئولوژی برنامه درسی پرداخته است. برای تحلیل داده‌ها از روش «طبقه‌بندی استقرایی^۶» استفاده شد. در تحلیل محتوای کیفی به شیوه طبقه‌بندی استقرایی، بدون مفروض گرفتن هیچ‌گونه تعریف یا تعمیمی قبل از شروع تحلیل، به مطالعه متن پرداخته می‌شود و هر

1. Progressivism
2. Critical theory
3. Reconceptualism
4. Cognitive pluralism
5. Qualitative content analysis
6. Inductive content analysis

نقش ایدئولوژی‌های برنامه درسی در جهت‌دهی به ارزش‌ها، اهداف و ... آنچه که حاصل این تحلیل است به عنوان جمع‌بندی ارائه می‌شود (نوری و محمدی، ۱۳۹۵). طی این فرایند نکات کلیدی مربوط به جهت‌گیری هر ایدئولوژی درباره عناصر برنامه درسی استخراج، کدگذاری و طبقه‌بندی شدند. طبقه‌بندی کدهای استخراجی به شناسایی مجموعه‌ای از مفاهیم منجر شد که هر مفهوم بیانگر نگاه خاص ایدئولوژی‌ها به عناصر برنامه درسی است. سرانجام مفاهیم نیز بر اساس وجوه مشترک و متمایز در طبقات بزرگتری تحت عنوان مقوله‌ها قرار گرفتند. به زبانی ساده‌تر، در این پژوهش، مقوله‌های به دست آمده همان عناصر برنامه درسی هستند و مفاهیم نیز نوع موضع هر یک از ایدئولوژی‌ها به آن عناصر هستند.

در گام دوم پژوهش از یک «طرح پیمایش (زمینه‌یابی) کیفی»^۱ استفاده شد تا چارچوب اولیه مورد ارزیابی و اصلاح قرار گیرد. پیمایش کیفی شکلی از پژوهش کیفی است که به هدف شناخت یا جمع‌بندی نوع دیدگاه یا نگرش افراد آشنا با یک موضوع خاص با استفاده از فنون کیفی گردآوری اطلاعات مانند مصاحبه و پرسشنامه بازپاسخ انجام می‌شود (براون و همکاران^۲، ۲۰۲۱). در این مرحله تعداد هفده متخصص برنامه درسی داخلی و چهل متخصص خارجی با روش نمونه‌گیری مبتنی بر معیار (نوری و محمدی، ۱۳۹۵) انتخاب شدند و از طریق ایمیل با ارسال پرسش‌های پژوهش دعوت به مشارکت شدند. معیار انتخاب آنها این بود که حداقل یک کتاب یا مقاله درباره نظریه برنامه درسی در انتشارات معتبر منتشر کرده باشد. اطلاعات جمعیت-شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش در جدول (۱) خلاصه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی متخصصان نظریه برنامه درسی شرکت‌کننده در پژوهش

کد	جنسیت	درجه علمی	محل اشتغال
۱	آقا	دانشیار	دانشگاه خوارزمی
۲	آقا	استادیار	دانشگاه فرهنگیان
۳	آقا	استادیار	دانشگاه اصفهان
۴	آقا	دانشیار	دانشگاه علامه طباطبائی
۵	آقا	استاد	دانشگاه تربیت مدرس
۶	آقا	استادیار	دانشگاه علامه طباطبائی

1. Qualitative survey

2. Braun et al

کد	جنسیت	درجه علمی	محل اشتغال
۷	خانم	استادیار	دانشگاه خوارزمی
۸	آقا	استاد	کالج بوستون
۹	خانم	استاد	دانشگاه ایالتی مونتانا
۱۰	آقا	استاد	دانشگاه آلاباما
۱۱	آقا	استاد	دانشگاه ایالتی یوتا

به هر حال، از این تعداد متخصص تنها یازده نفر (هفت نفر متخصص داخلی و چهار نفر متخصص خارجی از ایالات متحده آمریکا) پذیرفتند که مشارکت کنند و پاسخ‌ها و اصلاحات مد نظر خود را در اختیار پژوهشگران قرار دادند. بر اساس بازخوردهای دریافتی از متخصصان، چارچوب اولیه استخراج شده از تحلیل محتوا بازنگری شد و تغییراتی در آن اعمال شد که در بخش یافته‌ها به آن تغییرات اشاره خواهد شد. سپس این نسخه بازنگری شده مجدداً برای پنج نفر از متخصصان (کدهای شماره ۱ تا ۵ در جدول ۱) ارسال شد و از آن‌ها درخواست شد تا درباره اصلاحات انجام شده اعلام نظر کنند و آنان هم این نسخه بازنگری شده را تأیید کردند.

یافته‌های پژوهش

همانگونه که اشاره شد این پژوهش با هدف تعیین نوع جهت‌گیری هر یک از ایدئولوژی‌های برنامه درسی نسبت به ابعاد برنامه درسی طی دو مرحله انجام شد. در مرحله نخست از طریق تحلیل محتوای فصل سوم کتاب تصورات تربیتی مشخص شد که هر یک از ایدئولوژی‌ها درباره عناصر اصلی برنامه درسی موضع متفاوتی اتخاذ می‌کنند. آیزنر ایدئولوژی‌ها را از سه جنبه (یعنی منطق حاکم، آرمان تعلیم و تربیت، دانش دارای ارزش تدریس) به طور صریح توصیف و تحلیل کرده است. اما پژوهشگران چهار جنبه دیگر (یعنی تدریس اثربخش، نقش معلم، نقش دانش-آموز و سنجش عملکرد) را شناسایی کردند که آیزنر به صورت تلویحی به آن‌ها پرداخته است. در مرحله دوم، از متخصصان نظریه برنامه درسی درخواست شد تا به ارزیابی مفاهیم به دست آمده بپردازند و هرگونه تغییر، تعدیل یا اصلاح لازم در نحوه بیان موضع‌گیری هر یک از ایدئولوژی‌ها نسبت به عناصر هفتگانه مشخص شده را بیان کنند. شرکت‌کنندگان توصیه‌های ارزشمندی درباره نحوه بیان مفاهیم ارائه کردند و بر اساس نظرات ایشان اصلاحات لازم اعمال

نقش ایدئولوژی‌های برنامه درسی در جهت‌دهی به ارزش‌ها، اهداف و ... شد. سرانجام نسخه اصلاح شده در اختیار پنج نفر از متخصصان قرار داده شد و پس از اعمال نظرات اصلاحی آنان، نسخه نهایی مورد تأیید و توافق آنان قرار گرفت. بر این اساس، جهت‌گیری هر یک از ایدئولوژی‌های برنامه درسی درباره هفت مؤلفه اساسی برنامه درسی به شرحی است که در جداول (۲ تا ۶) خلاصه شده است. لازم است اشاره شود که به خاطر محدودیت فضای بحث، از درج نکات کلیدی در متن خودداری شده است.

جدول ۲. موضع‌گیری ایدئولوژی جزمیت‌گرایی مذهبی درباره هفت مؤلفه اساسی برنامه درسی

ایدئولوژی	عناصر برنامه درسی	مفاهیم
	منطق حاکم	ما باید زندگی خود را مطابق با اصول و قواعد یک دین خاص تنظیم کنیم و تحقق این امر مستلزم تعریف و سازماندهی اهداف، محتوا و روش‌های تربیتی در چارچوب آموزه‌های آن دین است.
	آرمان اساسی	هدف نهایی تعلیم و تربیت شکل دادن به منش دانش‌آموزان مطابق با آموزه-های یک دین خاص و ترغیب آنان به تنظیم زندگی خود بر اساس اصول و قواعد توصیه شده در آن دین است.
جزمیت-گرایی مذهبی	کانون تمرکز محتوای برنامه درسی تدریس اثربخش	ارزش‌های دینی باید در همه ابعاد برنامه درسی تلفیق گردد. بخش قابل توجهی از محتوای برنامه درسی باید به مطالعه متون یک دین خاص به عنوان منبع یا اساس رفتار اخلاقی اختصاص یابد. شکلی از تدریس که دانش‌آموزان را کمک کند تا به ارزش‌ها و قواعد یک دین خاص تعهد پیدا کنند و اغلب از طریق روش‌های تلقینی (ترغیب افراد به پذیرش عقاید دینی) صورت می‌پذیرد.
	نقش معلم	معلم به عنوان یک الگو باید دانش‌آموزان را کمک کند تا هنجارهای اخلاقی مورد پذیرش یک دین خاص را درک کنند و آنان را ترغیب کند تا مطابق با آن هنجارها زندگی کنند.
	نقش دانش‌آموز	دانش‌آموز باید تلاش کند پیام‌ها، باورها و قواعد مربوط به یک دین خاص را درک کند و زندگی خویش را بر اساس آن‌ها تنظیم کند.
	کارکرد ارزشیابی آموزش	کارکرد اصلی سنجش آموزش، دستیابی به این درک است که دانش‌آموزان به چه میزان به اصول و قواعد یک دین خاص پایبند و متعهد شده‌اند.



<p>استدلال منطقی ویژگی منحصر به فرد انسان‌ها است، از این رو توجه یک نهاد تربیتی باید بر پرورش انسانیت از طریق پرورش ظرفیت‌های تفکر دانش‌آموزان معطوف شود.</p>	<p>منطق حاکم</p>	
<p>هدف نهایی تعلیم و تربیت ایجاد شرایطی برای ارتقای توانایی‌های عقلانی دانش‌آموزان و توانمند ساختن آنان به ارائه استدلال و متکی ساختن ادعاهای خویش بر پایه شواهد و منطق است.</p>	<p>آرمان اساسی تعلیم و تربیت</p>	
<p>تفکر منطقی باید در همه ابعاد برنامه درسی تلفیق گردد. بخش قابل توجهی از محتوا باید به حوزه‌های موضوعی کلاسیک مانند ادبیات و هنر، ریاضیات و علوم و تاریخ و جغرافیا اختصاص یابد.</p>	<p>کانون تمرکز محتوای برنامه درسی</p>	
<p>شکلی از تدریس که استدلال منطقی دانش‌آموزان را پرورش می‌دهد و اغلب از طریق روش‌های تدریس دیالکتیکی مانند پرسش و پاسخ سقراطی صورت می‌پذیرد.</p>	<p>تدریس اثربخش</p>	
<p>معلم به عنوان یک متخصص موضوع باید مهارت‌های فهم و تحلیل دانش‌آموزان را برانگیزد و آنان را قادر سازد تا برای عقاید خود استدلال بیاورند و ادعاهای خود را بر اساس شواهد ارائه کنند.</p>	<p>نقش معلم</p>	<p>انسان‌گرایی منطق‌گرا</p>
<p>دانش‌آموز باید تلاش کند مهارت‌های تفکر خود را پرورش دهد و برای ادعاهای خود استدلال منطقی ارائه کند.</p>	<p>نقش دانش‌آموز</p>	
<p>کارکرد اصلی سنجش آموزش، دستیابی به این درک است که دانش‌آموزان به چه میزان مهارت‌های اندیشیدن و استدلال‌ورزی را کسب کرده‌اند.</p>	<p>کارکرد ارزشیابی آموزش</p>	

نقش ایدئولوژی‌های برنامه درسی در جهت‌دهی به ارزش‌ها، اهداف و ...
جدول ۴. موضع‌گیری ایدئولوژی پیشرفت‌گرایی درباره هفت مؤلفه اساسی برنامه درسی

<p>با توجه به اینکه تربیت خود زندگی است نه آماده شدن برای آن، مدرسه باید به عنوان یک جامعه متشکل از معلمان و دانش‌آموزان تلقی شود که در آنجا برای حل مسائلی مشابه مسائل زندگی واقعی با همدیگر مشارکت می‌کنند.</p>	<p>منطق حاکم</p>	
<p>هدف نهایی تعلیم و تربیت ایجاد شرایطی برای رشد مهارت‌های حل مسئله ضروری برای ایفای نقش شهروندی مسئول در یک جامعه دموکراتیک است.</p>	<p>آرمان اساسی تعلیم و تربیت</p>	
<p>ارزش‌های دموکراتیک باید در همه ابعاد برنامه درسی تلفیق گردد. بخش قابل توجهی از محتوای برنامه درسی باید به منابعی برای رشد مهارت‌های حل مسئله اختصاص یابد.</p>	<p>کانون تمرکز محتوای برنامه درسی</p>	
<p>شکلی از تدریس که مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان را ارتقاء بخشد و اغلب از طریق روش‌های تدریس مسئله/پروژه محور صورت می‌پذیرد.</p>	<p>تدریس اثربخش</p>	
<p>معلم به عنوان یک تسهیل‌گر باید دانش‌آموزان را در فرآیند حل مسئله راهنمایی کند و آنان را قادر سازد تا در حل مسائلی شرکت کنند که با زندگی واقعی آنان در خارج از کلاس درس ارتباط داشته باشد.</p>	<p>نقش معلم</p>	<p>پیشرفت- گرایی</p>
<p>دانش‌آموز باید تلاش کند در حل مسائل زندگی واقعی مشارکت کند و امور زندگی خویش را مدیریت کند.</p>	<p>نقش دانش‌آموز</p>	
<p>کارکرد اصلی سنجش آموزش، دستیابی به این درک است که دانش-آموزان به چه میزان توانایی درگیری و مشارکت در فعالیت‌های حل مسئله در موقعیت‌های واقعی پیدا کرده‌اند.</p>	<p>کارکرد ارزشیابی آموزش</p>	



<p>منطق حاکم</p> <p>نظام اجتماعی نابرابر و اغلب ناعادلانه موجود از طریق برنامه درسی پنهان مدارس بازتولید می‌شود. بنابراین مهم‌ترین رسالت هر نهاد تربیتی آشکار کردن آن نابرابری‌ها و آگاهی بخشی به دانش‌آموزان درباره چگونگی دستیابی به عدالت اجتماعی است.</p>	
<p>آرمان اساسی</p> <p>تعلیم و تربیت</p> <p>هدف نهایی تعلیم و تربیت ارتقای سطح آگاهی انتقادی دانش‌آموزان درباره نابرابری‌های اجتماعی و ترغیب آنان به رها (آزاد) ساختن خود و سایر افراد از زیر ستم سلطه‌گران است.</p>	
<p>کانون تمرکز</p> <p>محتوای برنامه درسی</p> <p>مسائل مربوط به عدالت اجتماعی باید در همه ابعاد برنامه درسی تلفیق شود. بخش قابل توجهی از محتوای برنامه درسی باید به منابعی برای رشد آگاهی انتقادی و رهایی‌بخشی افراد تحت ستم اختصاص یابد.</p>	<p>نظریه انتقادی</p>
<p>تدریس</p> <p>اثربخش</p> <p>شکلی از تدریس که آگاهی انتقادی دانش‌آموزان را تسهیل کند و اغلب از طریق روش‌های تدریس آگاهی بخش مانند گفت و شنود انتقادی صورت می‌پذیرد.</p>	
<p>نقش معلم</p> <p>معلم به عنوان یک عامل تغییر باید از قدرت روشنگری خود استفاده کند و دانش‌آموزان را ترغیب کند تا نابرابری‌های موجود در جوامع را مورد پرسش قرار دهند و به چالش بکشند.</p>	
<p>نقش دانش‌آموز</p> <p>دانش‌آموز باید تلاش کند در آشکار کردن نابرابری‌های اجتماعی نقش داشته باشد و در برقراری یک سیستم عادلانه سهیم باشد.</p>	
<p>کارکرد ارزشیابی آموزش</p> <p>کارکرد اصلی سنجش آموزش دستیابی به این درک است که دانش‌آموزان به چه میزان در آشکارسازی و افشای نابرابری‌های اجتماعی نقش داشته‌اند.</p>	

نقش ایدئولوژی‌های برنامه درسی در جهت‌دهی به ارزش‌ها، اهداف و ...
جدول ۶. موضع‌گیری ایدئولوژی پیشرفت‌گرایی درباره هفت مؤلفه اساسی برنامه درسی

<p>منطق حاکم تربیت نقشی بنیادی در رشد شخصی کودکان دارد و آنان را کمک می‌کند تا یاد بگیرند چگونه در یک جامعه چندفرهنگی زندگی کنند. بنابراین، برنامه درسی مدرسه باید فرصت‌هایی برای تحلیل انتقادی ارزش‌های شخصی و فرهنگی دانش‌آموزان فراهم کند.</p>	
<p>آرمان اساسی هدف نهایی تعلیم و تربیت هموار کردن مسیر رشد و تکامل خودآگاهی دانش‌آموزان به عنوان اشخاصی منحصر به فرد و ترغیب آنان به برخورد با احترام و توأم با همدلی با افراد و فرهنگ‌های دیگر است.</p>	<p>ایدئولوژی نومفهوم‌گرایی</p>
<p>کانون تمرکز ارزش‌های شخصی و فرهنگی باید در همه ابعاد برنامه درسی درج و محتوای تلفیق شود. بخش قابل توجهی از محتوای برنامه درسی باید به منابعی برای تحلیل مسائل اجتماعی درسطوح محلی، ملی و بین‌المللی اختصاص یابد.</p>	<p>برنامه درسی</p>
<p>تدریس شکلی از تدریس که به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا درباره خودشان و روابطشان با دیگران بازنمایشی کنند و اغلب از طریق روش‌های تدریس خودراهبر مانند خودتأملی صورت می‌پذیرد.</p>	<p>تدریس اثربخش</p>
<p>نقش معلم معلم به عنوان یک تحول‌گرا باید پیوسته ایده‌های خویش درباره تربیت و همین‌طور تدریس را با توجه به تجارب زیسته خود در کلاس درس بازنگیری کند تا یادگیری درونی و شخصی دانش‌آموزان را تسهیل کند.</p>	<p>نقش معلم</p>
<p>نقش دانش‌آموز دانش‌آموز باید یاد بگیرد چگونه زندگی کند و درک عمیق‌تری از خود، افراد و فرهنگ‌های دیگر پیدا کند.</p>	<p>نقش دانش‌آموز</p>
<p>کارکرد ارزشیابی کارکرد اصلی سنجش آموزش، دستیابی به این درک است که دانش‌آموزان به چه میزان در رشد شخصی خود (مانند اعتماد به نفس) نقش داشته‌اند و درک خودشان از روابط و تعاملات با اشخاص دیگر و فرهنگ‌های دیگر را بهبود بخشیده‌اند.</p>	<p>کارکرد ارزشیابی آموزش</p>



<p>شکل‌های ساخت و بازنمایی معنا چندگانه هستند و هر یک از آن‌ها انواع خاصی از فهم را به شیوه‌های متفاوت توسعه می‌بخشند. بنابراین، پرورش همه اشکال متعدد سواد (هنری، فلسفی، علمی، تاریخی و ...) باید در کانون توجه برنامه درسی مدارس باشد.</p>	<p>منطق حاکم</p>	
<p>هدف نهایی تعلیم و تربیت ایجاد شرایطی برای رشد اشکال سواد (از جمله سواد زیبایی شناختی، سواد علمی، سواد فلسفی و ...) است که اشکال متعدد دانش‌ها فراهم می‌کنند و هر یک از آن‌ها برای پرورش و بهبود توانمندی ذهنی خاصی سودمند است.</p>	<p>آرمان اساسی تعلیم و تربیت</p>	
<p>اشکال متعدد دانش باید در همه ابعاد برنامه درسی مورد توجه قرار گیرند. همه دانش‌ها از قبیل (اما نه محدود به) ریاضیات، ادبیات، علوم و هنرها ارزش تربیتی یکسانی دارند و همه آن‌ها برای رشد اشکال چندگانه سواد ضروری هستند.</p>	<p>کانون تمرکز محتوای برنامه درسی</p>	<p>کثرت‌گرایی شناختی</p>
<p>شکلی از تدریس که همه حواس و اشکال متعدد هوش دانش‌آموزان را درگیر کند و اغلب از طریق روش‌های تدریس کاوشگرانه مانند یادگیری اکتشافی صورت می‌پذیرد.</p>	<p>تدریس اثربخش</p>	
<p>معلم به عنوان یک هنرمند باید باید طیف گسترده‌ای از فرصت‌های یادگیری متناسب با همه اشکال چندگانه هوش را تدارک ببیند تا همه دانش‌آموزان امکان فعالیت و مشارکت در فرایند یادگیری و آموزش داشته باشند.</p>	<p>نقش معلم</p>	
<p>دانش‌آموز باید اشکال متعدد هوش و اقسام متفاوت دانش‌ها را ارزشمند بداند و برای کسب انواع چندگانه سواد کوشش کند.</p>	<p>نقش دانش‌آموز</p>	
<p>کارکرد اصلی سنجش آموزش، دستیابی به این درک است که تکالیف سنجش چه میزان در رشد اشکال مختلف سواد و پرورش انواع مختلف توانایی‌های دانش‌آموزان نقش داشته‌اند.</p>	<p>کارکرد ارزشیابی آموزش</p>	

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به هدف تعیین نوع جهت‌گیری ایدئولوژی‌های برنامه درسی نسبت به عناصر اساسی برنامه درسی انجام شد. از طریق تحلیل محتوای کیفی فصل سوم کتاب تصورات تربیتی (آیزنر، ۱۹۹۴) موضع هر یک از ایدئولوژی‌ها نسبت به عناصر برنامه درسی تعیین شد و سپس بر اساس بازخوردهای دریافتی از یازده متخصص نظریه برنامه درسی اصلاح شد. نتایج نشان داد که تفاوت‌های قابل توجهی در موضع‌گیری ایدئولوژی‌ها وجود دارد. این تفاوت‌ها به روشنی حاوی این پیام است که تفکر و عمل برنامه‌ریزان درسی، معلمان و سایر افراد دست-اندرکار امر تربیت، خواسته یا ناخواسته تحت تأثیر ارزش‌هایی هستند که به آن‌ها متعهد و پایبند هستند. در واقع، ایدئولوژی‌های برنامه درسی را می‌توان نظام‌های اعتقادی تلقی نمود که تعیین می‌کنند چه چیزی تدریس شود؟ چرا؟ چگونه؟ و به چه دلایلی؟ این بدان معناست که هر گونه سیاست و تصمیم در حیطه برنامه درسی هرگز خنثی نیست و ریشه در ارزش‌هایی دارد که گاهی به صورت صریح و گاهی به صورت ضمنی تبلور پیدا می‌کنند (آیزنر، ۱۹۹۴).

در ارتباط با جزمیت‌گرایی مذهبی باید اشاره شود که مفهوم «مذهبی» آن‌چنان که آیزنر استفاده کرده در این مقاله نیز به کار گرفته شده است. اما، واقعیت این است که هر گونه عقیده جزم‌گرایانه (و نه صرفاً مذهبی) می‌تواند در این طبقه قرار گیرد. اگر چه ممکن است با عناوین متفاوتی توصیف شوند، اما ویژگی مشترک همه ایدئولوژی‌های جزم‌گرا این است که رسالت اصلی نظام تربیتی را ترویج یک عقیده خاص تصور می‌کنند. آن‌ها این چنین می‌پندارند که آن عقیده خاص، تنها و مهم‌ترین راهنما برای هدایت زندگی بشر است و بنابراین توصیه می‌کنند برنامه درسی مدارس نیز بر مبنای آموزه‌ها و رهنمودهای آن عقیده طراحی و تدوین شود. آیزنر (۱۹۹۴) نیز اذعان می‌نماید که جزمیت‌گرایی عقیدتی ضرورتاً دینی نیست، بلکه گاهی ریشه در یک عقیده یا گرایش سیاسی دارد. با این توصیف، گرایش‌های فکری «تک‌حزبی» یا «تمامیت-خواه» هم در این دسته قرار می‌گیرند. جزمیت‌گرایی مذهبی، در منابع دیگر از جمله گوتک (۱۳۸۹) با عنوان «پایدارگرایی مذهبی» نیز معرفی شده است. در مجموع همه مدافعان پایدارگرایی به یک برنامه‌درسی دائمی یا جاودانه معتقدند که صرف نظر از خاصه‌های فرهنگ‌های مختلف، برای همه مردم جهان در هر زمان و هر مکانی سودمند است. گوتک معتقد

است پایدارگرایان مذهبی نیز همانند هم‌کیشان غیرمذهبی خود، به ارزش‌های جهان‌شمول اعتقاد دارند.

آنچه آیزنر (۱۹۹۴) تحت عنوان ایدئولوژی انسان‌گرایی منطق‌گرا معرفی می‌کند، در طبقه-بندی پنجگانه آیزنر و والانس (۱۹۷۵) با عنوان «دیدگاه توسعه‌فرایندهای شناختی» معرفی شده است. این دیدگاه بر این باور تأکید دارد که برنامه درسی از طریق ارائه فرصت‌هایی برای استفاده و تقویت انواع توانایی‌های ذهنی، شرایط رشد فرایندهای شناختی دانش‌آموزان را فراهم و تقویت کند. نکته مهمی که باید اشاره شود این است که دانش‌های کلاسیک مانند ریاضیات، ادبیات، علوم و تاریخ هر کدام به عنوان ابزارهایی برای تقویت بخشی مهم از این توانمندی‌های ذهنی قلمداد می‌شوند. به همین خاطر می‌توان گفت در طبقه‌بندی میلر (۱۳۸۹) این ایدئولوژی در دسته دیدگاه‌های «دیسپلینی» و حامیان «رشد فرایندهای شناختی» قرار دارد.

ایدئولوژی پیشرفت‌گرایی در اندیشه و فعالیت‌های جان دیویی، به ویژه نتایج مطالعات طولی هشت‌ساله که به رهبری او در «مدرسه آزمایشگاهی» اجرا شد، ریشه دارد (سرمن، ۱۹۵۹). در عین حال، دو ایدئولوژی دیگر یعنی نظریه انتقادی و نومفهوم‌گرایی دو شاخه متمایز و به هم مرتبط هستند که از پیشرفت‌گرایی دیویی الهام گرفته‌اند. در حالی که دیویی هم بر اهمیت زندگی شخصی و هم زندگی اجتماعی کودک به عنوان مبنای هر گونه تصمیم‌گیری درباره انتخاب اهداف تعلیم و تربیت تأکید داشت، پیروان دیویی دو گروه شدند و دو ایدئولوژی متمایز ولی به هم مرتبط بنا نهادند. برخی تحت تأثیر آثار جورج کانتز^۱ در دهه چهل میلادی و تأکید او بر نقش اصلی نهاد تربیتی در اصلاح و تغییر اجتماعی قرار گرفتند. میراث کانتز در دهه‌های پایانی سده بیستم میلادی در اندیشه کسانی همچون پائولو فریره^۲، مایکل اپل^۳، هنری جیرو^۴ و پیتر مک‌لارن^۵ بازنمایی شد که اکنون با عنوان پداگوژی انتقادی معروفیت پیدا کرده است (نوری و سجادی، ۲۰۱۴). جریان دوم پیشرفت‌گرایی نیز به پیروی از کارهای هارولد راگ^۶ و آن شوماخرا^۷ در دهه سی میلادی و متکی به روانکاوی زیگموند فروید بر ضرورت

-
1. George counts
 2. Paulo freire
 3. Michael apple
 4. Henry giroux
 5. Peter mclaren
 6. Harold. Rugg

نقش ایدئولوژی‌های برنامه درسی در جهت‌دهی به ارزش‌ها، اهداف و ... ارتقای سطح رشد شخصی کودکان تأکید کرد. موضع‌گیری این جریان درباره اهداف و رسالت برنامه درسی نیز به طور خاص در اواخر سده بیستم در آثار کسانی همچون مادلین گرومت^۱ و ویلیام پاینار^۲ ظاهر شد، کسانی که ادعا می‌کنند تفکر و عمل برنامه درسی نیاز به بازسازی مفهومی دارد و بر هیمن اساس نظریه نومفهوم‌گرایی را بنیان گذاشته‌اند (آیزنر، ۱۹۹۴). نومفهوم‌گرایان، برنامه‌ریزان درسی و معلمان را به عنوان تحول‌گرایانی توصیف می‌کنند که به طور مستمر در نظریه‌های تربیتی و عمل تدریس خویش بر اساس تجربه زیسته خود از حضور در کلاس درس بازاندیشی می‌کنند (شریفیان، ۱۳۹۳).

آن چیزی که توسط آیزنر (۱۹۹۴) با عنوان نظریه انتقادی مورد بحث قرار گرفته، در طبقه-بندی میلر (۱۳۸۹) با عنوان «تغییر اجتماعی» معرفی شده است که یکی از شاخه‌های مرتبط با دیدگاه اجتماعی است. دو شاخه دیگر دیدگاه اجتماعی عبارتند از «انتقال فرهنگی» و «شهروندی دمکراتیک». میلر معتقد است سه شاخه وابسته به دیدگاه اجتماعی در بسیاری جهات با یکدیگر تفاوت جدی دارند. وجه مشترک همه آن‌ها این است که بر اهمیت نیازها و تقاضاهای اجتماعی به عنوان منبع اصلی تصمیم‌گیری درباره عناصر برنامه درسی تأکید می‌کنند. اما موضع آن‌ها درباره هدف و رسالت برنامه درسی و نقش معلمان و دانش‌آموزان متفاوت و گاهی متعارض است. همچنانکه آیزنر (۱۹۹۴) خاطرنشان کرده است، ایدئولوژی انتقادی در صدد رویارو کردن دانش‌آموزان با فرصت‌هایی است که بتوانند هر گونه نابرابری اجتماعی را به چالش کشیده و فعالانه با آن مقابله کنند تا همه انسان‌ها از اشکال مختلف سلطه و ستم‌رهایی یابند. مشابه چنین رسالتی را میلر برای دیدگاه تغییر اجتماعی بیان کرده است. او اشاره کرده که هدف اساسی دیدگاه تغییر اجتماعی، درگیر کردن دانش‌آموزان با مباحث و مسائل اجتماعی و پرورش مهارت‌هایی است که زمینه حضور مؤثر آنان در تغییر اجتماعی را فراهم کند (میلر، ۱۳۸۹).

از میان شش ایدئولوژی برنامه درسی معرفی شده، ایوت آیزنر خودش را وابسته به ایدئولوژی کثرت‌گرایی شناختی می‌داند (آیزنر، ۱۹۹۶). کثرت‌گرایان شناختی معتقدند که انسان‌ها علاوه بر به کارگیری نظام‌های دانشی گوناگون برای کسب، ذخیره و اصلاح فهم خویش از نظام‌های عملکردی متفاوتی نیز برای ابراز و بازنمایی دانسته‌های خود استفاده

می‌کنند. این اشکال مختلف دانش در مدارس از طریق مواد درسی مانند ریاضیات، فیزیک، شیمی، هنرها و علوم اجتماعی بازنمایی می‌شوند و هدف برنامه‌درسی فراهم ساختن فرصت‌هایی برای «پرورش اشکال چندگانه سواد» است (آیزنر، ۱۹۹۶؛ فلایندرز، ۲۰۱۲؛ نوری ۱۳۹۳؛ اعتمادی زاده و نوری، ۱۴۰۲).

به طور خلاصه، نتایج این پژوهش حاکی از آن است که ایدئولوژی‌های مختلف برنامه درسی از لنزهای متفاوتی به پدیده‌های تربیتی نگاه می‌کنند و به همین خاطر مسائل برنامه درسی را به اشکال متفاوتی پردازش می‌کنند و در نتیجه تصمیمات متفاوتی اتخاذ می‌کنند. این نتایج به برنامه‌ریزان درسی، معلمان، والدین و سایر افراد درگیر امر تربیت کودکان و نوجوانان کمک می‌کند که نوع جهت‌گیری هر یک از ایدئولوژی‌های ششگانه نسبت به عناصر اصلی برنامه درسی را بشناسند و از میان آن‌ها یک موضع را انتخاب کنند که راهنمای عمل و تصمیم‌گیری خویش قرار دهند. اما لازم است خاطرنشان شود که همیشه تنها یک ایدئولوژی واحد حاکم بر تفکر و عمل برنامه‌ریزان درسی و معلمان نیست، بلکه در عوض ممکن است شخص دو یا چند موضع ایدئولوژیک را از جنبه‌هایی خاص هنرمندانه با هم ترکیب کند و به یک «جهت‌گیری به‌گزینانه» (شواب، ۱۹۷۱؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۳) دست یابد که در هیچکدام از دسته‌های ششگانه نگنجد. نکته دیگری که باید اشاره شود این است که گاهی ایدئولوژی حاکم بر نظام تربیت رسمی مورد توافق معلمان نیست و آنان ممکن است ایدئولوژی متفاوت و گاهی حتی در تقابل با ایدئولوژی رسمی بپذیرند. این بدان معناست که این معلمان هستند که نقش تعیین‌کننده‌ای در تربیت دانش‌آموزان دارند. آن‌ها در واقع هنگامی وارد کلاس می‌شوند به شیوه‌های صریح و ضمنی، آن‌ارز-ش‌ها و رفتارهایی را حمایت می‌کنند و ترویج می‌دهند که خودشان آن‌ها را مهم می‌پندارند.

یکی از محدودیت‌های اساسی این پژوهش این است که طبقه‌بندی آیزنر ملاک قرار گرفته و تنها ایدئولوژی‌هایی معرفی شده‌اند که او درباره آن‌ها بحث کرده است. بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آینده این مسئله را کاوش کنند که آیا ممکن است غیر از ایدئولوژی‌های ششگانه آیزنر، دسته یا دسته‌های دیگری از ایدئولوژی‌های برنامه درسی به این فهرست افزود. ظهور ایدئولوژی‌های جدید برنامه درسی تداوم خواهد یافت، چرا که عمل برنامه درسی تحت

نقش ایدئولوژی‌های برنامه درسی در جهت‌دهی به ارزش‌ها، اهداف و ... تأثیر پیشرفت‌ها و دستاوردهای دانش در عرصه‌های فلسفه، علوم و هنرها قرار می‌گیرد و با گسترش این دانش‌ها می‌توان انتظار داشت که دانش ما درباره ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی نیز متحول شود (سیوموین، ۲۰۲۰). به عنوان مثال می‌توان جزمیت‌گرایی مذهبی را در دو نوع ایدئولوژی متمایز با عناوین «جزمیت‌گرایی سیاسی» و «جزمیت‌گرایی عقیدتی» تفکیک کرد و هر یک از آن‌ها را به عنوان یک جهت‌گیری متمایز در نظر گرفت. همچنین، بر اساس آنچه برخی از شرکت‌کنندگان در این پژوهش توصیه کردند می‌توان در آینده به این مسئله پرداخت که آیا ممکن است دو ایدئولوژی نومفهوم‌گرایی و نظریه انتقادی را به خاطر مواضع مشترک در یک دسته قرار داد، یا اینکه تفاوت‌های میان آن‌ها به قدری مهم هستند که بهتر است همچنان دو ایدئولوژی مستقل باقی بمانند.

پژوهشگران این مطالعه، در صدد هستند بر مبنای چارچوب تدوین شده مطالعه حاضر، به ساخت یک ابزار برای تعیین نوع جهت‌گیری ایدئولوژیک معلمان بپردازند. پژوهشگران پیشین ابزارهایی برای سنجش نوع جهت‌گیری برنامه درسی معلمان بر مبنای طبقه‌بندی مک‌نیل، طبقه‌بندی آیزنر و ولنس و طبقه‌بندی اسکایرو طراحی کرده‌اند (برای مرور بیشتر نک. به چانگ، ۲۰۰۰؛ جنکینز، ۲۰۰۹)، اما هنوز ابزاری برای سنجش نوع ایدئولوژی (های) حاکم بر تفکر و عمل برنامه‌ریزان درسی و معلمان بر اساس طبقه‌بندی آیزنر از ایدئولوژی‌های برنامه درسی انجام نشده است. اکنون در این پژوهش موضع‌گیری هر یک از ایدئولوژی‌ها درباره عناصر مهم برنامه درسی مشخص شده است و بنابراین می‌توان بر مبنای این نتایج، یک مقیاس روا و پایا (به لحاظ ویژگی‌های روانسجی) برای تعیین ایدئولوژی برنامه درسی تدوین نمود.

منابع

اعتمادی زاده، هدایت. و نوری، علی. (۱۴۰۲). تحلیل و تبیین پایه‌های نظری و نوع جهت‌گیری نظریه کثرت‌گرایی شناختی به طراحی برنامه درسی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۸(۱)، ۱۰۹-۱۳۲.

دهقانی، مرضیه. و غفاری، ابوالفضل. (۱۳۹۵). بررسی مبانی نظری اندیشه‌های آیزنر و دلالت‌های تربیتی آن: با نقدی بر نظرات وی. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۱(۴)، ۱-۲۰.



فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۷۳، سال نوزدهم، تابستان ۱۴۰۳
زند، علی، مهرمحمدی، محمود. و فردانش، هاشم. (۱۳۹۵). دلالت‌های تربیتی مفهوم دانش قدرتمند
برای نظریه برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۱(۴۲)، ۳۰-۳۱.
شریفیان، فریدون. (۱۳۹۳). مفهوم‌پردازی «کورر» و تحلیل نسبت برداشت‌های جدید با تلقی
نومفهوم‌گرایانه. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۹(۳۳)، ۵۶-۳۱.
گوتک، جی. ال. (۲۰۰۴). مکاتب فلسفی و آرای تربیتی. ترجمه محمد پاک‌سرشت (۱۳۸۹)، تهران:
سمت.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۳). درآمدی بر شوآب و شوآب شناسی. مطالعات برنامه درسی، ۹(۳۲)، ۴۰-
۱۱.

میلر، جی. پی. (۲۰۰۷). نظریه‌های برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی (۱۳۸۹)، تهران: سمت.
نوری، علی. (۱۳۹۳). دیدگاه برنامه درسی کثرت‌گرایی شناختی. دانشنامه ایرانی برنامه درسی.
نوری، علی. و محمدی، یونس. (۱۳۹۵). راهنمای عملی پژوهش در علوم انسانی. تهران: ویرایش.

Beauchamp, G. A. (1982). Curriculum theory: Meaning, development, and use. *Theory into practice*, 21(1), 23-27.

Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey is a qualitative research tool. *International journal of social research methodology*, 24(6), 641-654.

Cheung, D. (2000). Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: Application of hierarchical confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 68(2), 149-165.

Cremin, L. A. (1959). John Dewey and the progressive-education movement, 1915-1952. *The School Review*, 67(2), 160-173.

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

Eisner, E. W. (1996). *Cognition and curriculum reconsidered*. Hawthorne, CA: Sage Publications.


Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Series on Contemporary Educational Issues.

Flinders, D.J. (2012). Cognitive pluralism. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 9(1), 33-36.

Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. Los Angeles, CA: Sage Publications.

نقش ایدئولوژی‌های برنامه درسی در جهت‌دهی به ارزش‌ها، اهداف و ...

- Harb, M., & Taha Thomure, H. (2020). Connecting literacy to curriculum ideologies. *Curriculum Perspectives*, 40, 27-33.
- Jenkins, S. B. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory. *The Curriculum Journal*, 20(2), 103-120.
- Joseph, P. B. (Ed.). (2011). *Cultures of the curriculum*. Routledge.
- Kerlinger, F., & Lee, H. B. (2000). *Foundations of behavioral research*. New York: Harcourt.
- Kliebard, H. M. (1977). Curriculum theory: give me a “for instance”. *Curriculum Inquiry*, 6(4), 257-269.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. New York: Routledge.
- McCutcheon, G. (1982). What in the world is Curriculum Theory? *Theory into practice*, 21(1), 18-22.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction* (5th Ed.). New York: Harper Collins.
- Miller, J. P. (1983). *The educational spectrum: Orientations to the curriculum*. New York: Longman.
- Nouri, A., & Sajjadi, S. M. (2014). Emancipatory pedagogy in practice: Aims, principles and curriculum orientation. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 5(2), 76-87.
- Olson, M. H. & Hergenhahn, B. R. (2015). *Introduction to theories of learning*. New York: Routledge.
- Paraskeva, J. M. (2021). *Conflicts in curriculum theory: Challenging hegemonic epistemologies*. Springer Nature.
- Pinar, W. (2014). *Curriculum: Toward new identities*. Routledge.
- Schiro, M. (2012). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles, CA: Sage.
- Schubert, W. H. (1996). Perspectives on four curriculum traditions. *Educational Horizons*, 74(4), 169-76.
- Schwab, J. J. (1971). The practical: Arts of eclectic. *The School Review*, 79(4), 493-542.
- Syomwene. A. (2020). Curriculum theory: Characteristics and functions. *European Journal of Education Studies*, 7(1), 326-337.
- Walker, D. F. (2002). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism*. New York: Routledge.

فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۷۳، سال نوزدهم، تابستان ۱۴۰۳ 

Zais, R. S. (1976). Curriculum: Principles and foundations. New York: Crowell Harper & Row.