

Exploration of the Iranian Curricularists' Understanding of Reconceptualization Curriculum Components paradigm

Salam yaghobi, Ali hosseinikahe, Mostafa ghaderi, Marjan Kian

¹ Ph. d student of curriculum study, Department of Education, Kharazmi University, Tehran, Iran.

² Assistant Professor of curriculum studies, Kharazmi University, Tehran, Iran.

³ Associate Professor of curriculum studies, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

⁴ Assistant Professor of curriculum studies, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Abstract

The present study, using phenomenological method, seeks to discover the most important perception of Iranian curriculum specialists on the components of the reconceptualization curriculum. Through semi-structured interviews with 21 qualified experts, the necessary data were collected and organized during the coding process in the form of 251 open source codes, 81 axial codes and 29 selective codes, under the Eight Components of reconceptualization Paradigm. The end result of the data analysis is that emancipation is a critical and enlightening, justice-based, intellectual-focused, and learner-centered emancipation. Attention to extra-school factors; with a comprehensive cultural perspective, contextualization and alignment with local community experiences seeks to manage the factors influencing the curriculum. Historiography; has been synonymous Monitoring the process and comprehensive curriculum ideas, curriculum heritage writing Learn a lesson, Logistics of Curriculum Opinions, and Self-based practice. Interdisciplinary; interactive management and comprehensive. Internationalizing curricular studies; is the context of cultural interaction, cultural passion and cultural synergy in the curricula. The relation between theory and practice; has been described in polar attitudes to theory, reciprocal tendency, and polar tendency to practice. Changing the Curriculum Development to the Curriculum Understanding; in Belief in Paradigm Shift, Non-Belief in Paradigm Shift, Meaningfulness and Demonstration of New Curriculum Identities and Finally Auto-biographical Curriculum with Personalized, Combined and Research-Based Titles have been marked.

Keywords: understanding, Curriculum Specialists in Iran, Reconceptualization Components paradigm.

واکاوی ادراک متخصصان برنامه درسی ایران نسبت به مؤلفه‌های پارادایم برنامه درسی نوفهمی^۱

سلام یعقوبی، علی حسینی‌خواه^{*}، مصطفی قادری، مرجان کیان

^۱ دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

^۳ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

^۴ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با استفاده از روش پدیدارنگاری درصدد کشف کلیدی‌ترین ادراک متخصصان برنامه درسی ایران از مؤلفه‌های برنامه درسی نوفهمی است. از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۱ نفر از متخصصان واجد شرایط، داده‌های لازم گردآوری و پس از طی فرایند کدگذاری، در قالب ۲۵۱ کد باز، ۸۱ کد محوری و ۲۹ کد انتخابی، در زیرمجموعه هشت مؤلفه پارادایم نوفهمی، سازمان‌دهی شدند. حاصل نهایی تحلیلی داده‌ها، حاکی از آن است که رهایی بخشی؛ برنامه‌ای نقاد و روشنگر، عدالت محور، روشنگر مدار و یادگیرنده محور است. توجه به عوامل فرامدرسه‌ای؛ با نگاه جامع فرهنگی، تلقی زمینه‌ای و همسویی با تجارب جامعه محلی به دنبال مدیریت عوامل تأثیرگذار بر برنامه درسی است. تاریخ‌نگاری؛ مترادف با پایش روندی و جامع عقاید برنامه درسی، مکتوب کردن میراث برنامه درسی، عبرت‌آموزی، وقایع‌نگاری عقاید برنامه درسی و اقدام مبتنی بر خودشناسی به کار رفته است. میان‌رشته‌ای؛ مدیریت تعاملی و همه‌جانبه نگراست. بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی؛ بسترسازی تعاملات فرهنگی، شور فرهنگی و هم‌افزایی فرهنگی در برنامه‌های درسی است. رابطه نظریه و عمل در نگرش‌های تمایل قطبی به نظریه، تمایل رفت و برگشتی و تمایل قطبی به عمل توصیف شده است. تغییر برنامه‌ریزی درسی به فهم برنامه درسی در اعتقاد به شیفت پارادایمی، عدم اعتقاد به شیفت پارادایمی و معنابخشی و نموددهی به هویت‌های جدید برنامه درسی تجلی یافته و در نهایت اتوبیوگرافیکال بودن برنامه‌های درسی با عناوین شخصی شده، ترکیبی و پژوهش محور مشخص شده است.

واژه‌های کلیدی: ادراک، متخصصان برنامه درسی ایران، مؤلفه‌های پارادایم نوفهم‌سازی

* نویسنده مسئول: ali.tmu@gmail.com

پذیرش: ۹۸/۰۸/۲۰

وصول: ۹۸/۰۳/۰۸

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری رشته مطالعات برنامه درسی سلام یعقوبی است.

مقدمه

جای علایق فنی و عملی و به معنی فهم برنامه درسی در پارادایم غیر تایلریسم یا فهم برنامه درسی در پارادایم‌هایی چون پارادایم هنری - زیبایی‌شناسی، پدیدارشناسی و... که امروزه در علوم انسانی و هنر مطرح‌اند؛ است و درصدد جایگزین کردن تعهد نظریه برنامه درسی به تأثیرگذاری بر عمل با مسئولیت‌ها و تعهدات جدیدی مانند تأکید بر فهم برنامه درسی در مقابل برنامه‌ریزی درسی، اهمیت دادن به ضرورت تأمل بر نظریه برنامه درسی در مقابل بهبود عمل برنامه درسی و گسترش تعریف برنامه درسی به فراتر از یک دوره مطالعاتی است (Sharifyan, 2014: 42). پایه‌های این جریان فکری را در دهه ۱۹۶۰ افرادی چون (Dwayne Huebner)، (Paul Klohr) و (James MacDonald)، با نقد تعابیر سنتی - مدیریتی در برنامه‌های درسی آمریکا بنیاد نهادند. پیش‌تازان نخستین این جنبش در دهه هفتاد افرادی مانند (Klibard)، (Eisner)، (Green)، (Berman) و مهم‌ترین شخصیت اثرگذار (William F Pinar)، بودند به نقل از (ghaderi, 2014 b: 47). سؤالات این گروه، سؤالاتی برای جستجوی هویت رشته، هویت معلم، فراگیر، مدرسه، جامعه، سیاست و حتی وظایف برنامه درسی است. از این‌رو، متخصصان نوفهمی، با تمرکز بر خطرات مهندسی برنامه‌درسی (curriculum engineering)، به بعد آزادی و زیبایی‌شناسانه آن تأکید دارند. این پارادایم را می‌توان حرکت از توجه به برنامه‌درسی به‌عنوان مجموعه‌ای از اهداف رفتاری و عینی به سمت توجه به توسعه برنامه‌درسی و فهم آنچه درون و بیرون از مدرسه، آگاهانه یا ناآگاهانه انتخاب شده و مستعد کسب معناست؛ دانست (Piirto, 1999).

طرفداران جریان فکری نوفهمی، مخالف دیوانسالاری و رویکردهای مدرن برنامه درسی بوده‌اند که در طول تمام نیمه دوم قرن بیستم، برنامه درسی را درگیر رویه‌های دیوان‌سالاری، موضوعات قابل مشاهده در مدارس، طراحی برنامه درسی، توالی برنامه درسی،

نظام‌های تعلیم و تربیت همواره در جستجوی راه‌هایی برای ارتقای کیفیت و اثربخش‌تر کردن فعل و انفعالاتی هستند که تربیت و شکوفایی استعدادها و یادگیرندگان را هدف قرار داده است. شواهد نشان می‌دهد که جریان غالب در تاریخ تعلیم و تربیت جهان، تکیه بر انگاره علمی و مهندسی دارد. مبنا و منطبق آن قیاس ساده‌انگارانه و فروکاست‌گرایانه‌ای است که متولیان نظام‌های تعلیم و تربیت به آن تن داده‌اند. در چهارچوب این قیاس، دستگاه صنعت مظهر تلاش‌های مؤثر و مثمر در دستیابی به کارایی و بهره‌وری معرفی شده است و چنین نتیجه گرفته می‌شود که انتقال راهبردها و اصولی که در این عرصه پاسخگو بوده است؛ می‌تواند به ارتقای کیفیت تعلیم و تربیت و پاسخگویی این نظام‌ها هم بینجامد. این قیاس از آن حیث ساده‌انگارانه است که به جرأت می‌توان گفت هیچ نسبت معناداری میان آنچه مأموریت دستگاه صنعت و تعلیم و تربیت است؛ وجود ندارد. این تناسب تنها در ذهن مدیران و سیاست‌گذارانی شکل گرفته است که یا به عمق ظرافت، پیچیدگی و حساسیت امر تعلیم و تربیت پی نبرده‌اند یا در مقام تصمیم‌گیری‌های کلان، خود را ناچار از تن دادن به راه‌حل‌های این چنینی و درواقع پاک کردن صورت مسئله دیده‌اند (Mehrmohamadi, 2013). این مفهوم صنعتی از فرآیند آموزش و پرورش در تضاد با ماهیت وجودی انسان، با نگرشی سوداگرایانه، اکثر ابعاد وجودی انسان را نادیده می‌گیرد و به دنبال پرورش انسان تک‌بعدی و مکانیکی است. در مقابل، انسانی کردن فرایند برنامه درسی با اهمیت دادن به نیازها و ویژگی‌های انسانی و اهدافی چون مشارکت فعال یادگیرندگان در فرایند یادگیری، پرورش حس اعتمادبه‌نفس، پرورش اخلاق، ادب و ارزش‌ها، محیطی پر از عشق فراهم می‌آورد که در آن یادگیرندگان غیر قابل پیش‌بینی شکوفا شوند (Mehrmohamadi, 1990). پارادایم نوفهمی با تأکید بر علایق ارزشی و انسانی به

Stanford, 1988) متفکران نوفهمی، به دنبال بازنمایی جنبش‌های حقوق بشر خواهی اروپایی هستند. (MacNaughton, 2001)، ادعا می‌کند که متفکران نوفهمی به حقوق مساوی در زمینه‌های مختلف اخلاقی، نژادی، فرهنگی و اجتماعی حساس هستند. از نظر (Glautouren, 2006)، این جریان فکری، ارزش‌گرایی در امور انسانی یا انسان‌گرایی ارزش‌گرا، رهاسازی از طریق آگاه‌سازی و نقد برنامه‌های درسی ایالتی و دولتی و اثرات پنهان آنها را سرلوحه کار خود قرار دادند به نقل از (Ghaderi, 2013 b: 14).

برای متخصصان نوفهمی، دانش و معنای آن وابسته به متن و زمینه اجتماعی است و تمایل دارند برای درک ماهیت تجربه آموزشی، خود را با تجربه وجودی و درونی در جهان عمومی درگیر و مشغول کنند و برای دستیابی به جامعه بهتر، معتقد به سیستم آموزشی هستند که درک و تلاش افراد را در کنترل عوامل اساسی زندگی خود تحریک و برانگیزاند (Pinar, 1975). (Apple and King, 1976) در مقاله‌ای با عنوان: مدارس چه چیزی را یاد می‌دهند؟ با این فرض مقدماتی که مدارس در مقابل مسائل تربیتی جامعه مقصر نیستند و دچار قصور نشده‌اند، بلکه مدارس حقیقتاً همان چیزی را که منظور نظر و مقصودشان است انجام می‌دهند؛ آغاز می‌کنند. از نظر آنها اگر فرد این پیش‌فرض را بپذیرد که مدرسه تحت فشار قرار دارد، پس وظیفه متعاقب آن برای مریبان مطالعه جامعه بزرگ‌تر فرامدرسه‌ای است. بنا بر باور (Huebner, 1981)، متخصصان نوفهمی به تحقق خود (Selfactualizationists)، باور دارند؛ معتقدند که به‌منظور معنی‌دار بودن؛ محتوای آموزشی باید با تجربیات زندگی خود یادگیرندگان مرتبط باشد و استدلالشان بر این است که توسعه عاطفی و نفسانی به اندازه توسعه شناختی مهم است. بنا بر باور (Aoki, 2005)، دیدگاه نوفهمی بر این است که دانش وابسته به فرهنگ و موقعیت است به این معنی که دانش بین

ارزشیابی و تهیه مواد آموزشی کرده بودند. از نظر (Pinar et al, 1995) "حوزه برنامه‌ریزی درسی به جای شاغلین در مدارس و استادان دانشگاهی رشته برنامه درسی به‌وسیله سیاستمداران، شرکت‌های انتشار کتاب‌های درسی و متخصصان رشته‌ها رهبری و کنترل می‌شود". (Pinar, 2004) در جایی دیگر می‌نویسد: "نقش معلمان مدارس به کارگران اجرایی (Domestic workers) که سیاستمداران، آنها را آموزش می‌دهند، تنزل یافته است". از نظر او کنترل، تدوین، اجرا و ارزیابی برنامه‌های درسی باید در دست خود متخصصان دانشگاهی باشد. (Huebner, 1976)، با تأکید بر چشم‌انداز تصدیقی و ارزشی، نسبت به مرگ عقلانیت غایی در برنامه درسی (Curriculums ultimate intellectual death) هشدار داده است منظور او از نابودی عقلانیت غایی به دام افتادن برنامه‌های درسی در وسوسه امروز و اکنون و وسوسه سوداگرایی زندگی مدرن است که غایت‌ها و ارزش‌های اخلاقی، صلح و معنویت را به فراموشی سپرده است به نقل از (Ghaderi, 2013 a: 55). (Apple, 1990)، معتقد است که کتاب‌های درسی به‌عنوان ابزاری برای حمایت از دانش مشروع در جامعه به شمار می‌روند؛ عقاید و ارزش‌هایی که گروه‌های مسلط فرهنگی تولید می‌کنند خود مانعی برای کسب «منابع بی‌طرفانه دانش» توسط یادگیرندگان است. (Pinar, 2007) از جامعه‌پذیری سیاسی انتقاد کرده است و معتقد است با منوط کردن برنامه درسی به عملکرد یادگیرنده در امتحانات استاندارد، سیاستمداران عملاً کنترل برنامه درسی را به دست می‌گیرند، برنامه درسی وابسته به امتحانات (استاندارد)، معلمان را از پرسشگری و روشنفکری بازداشته و به شخصیت فنی یا تکنیسین‌هایی در خدمت دولت بدل می‌کند، تربیت خودجوش، دانش میان‌رشته‌ای و عقلانیت ناپدید می‌شوند. در این شرایط پاسخگویی جانشین خردورزی و جامعه‌پذیری سیاسی جانشین تعلیم و تربیت می‌شود. از نظر (Marsh and

کلیت مسائل مرتبط با برنامه درسی فقط زمانی امکان پذیر است که آنها را در موقعیتی تاریخی مشاهده کنیم. از نظر افرادی چون: (Green, 1973)، (Klibard, 1986)، (Pinar, 2004) و (McKnight, 2006)، فهم برنامه درسی منوط به آگاهی تاریخی است. لذا یکی از عادت‌های غالب نوفهم‌سازان جمع‌آوری تاریخچه‌ها و دایرةالمعارف‌های تاریخی است. مثلاً تلاش شده که رساله‌ها و مقالات شخصیت‌های مهم گذشته در دوره پیش از نوفهم‌سازی؛ از جمله مقالات (MacDonald, 1995)، (Huebner, 1999)، (Pinar, 1999) و (Miller, 2005) جمع‌آوری شوند.

(Tanner and Tanner, 1979) دیدگاه و رویکرد ساختاری، دیسیپلین‌های برنامه درسی را متضمن چهار نقص و ناپسندگی می‌دانند. اول اینکه از نظر این جنبش، هر دیسیپلین متضمن یک روح خودگرا بود؛ این روح خودگرا مشکل تکثر و تعدد دوره‌ها و درس‌های مربوط به هر دیسیپلین را در پی داشت. دوم جنبش مذکور، این فرض مقدم را پذیرفته بود که برنامه درسی باید به‌طور تام و تمام از دانش‌هایی تشکیل شود که از دیسیپلین‌های علمی کلاسیک به دست آمده باشند. قبول این فرض مقدم، مقام و جایگاه بسیاری از حوزه‌های مطالعه و پژوهش، از جمله ادبیات، هنرهای زیبا، نمایش و آموزش حرفه‌ای را تحلیل برد و تضعیف کرد. سوم اینکه بسیاری از حوزه‌های دانش، ماهیت چندرشته‌ای دارند؛ جنبش اصلاح برنامه درسی دیسیپلین‌مدار با این واقعیت به‌طور شفاف برخورد نکرد. چهارم اینکه طبیعت چندرشته‌ای بودن حوزه‌های متعدد و متنوع دانش، کاربردهای میان‌رشته‌ای دیسیپلین‌ها را در حل مشکل‌های زندگی اجتماعی و عمومی طلب و ایجاد می‌کرد؛ این جنبش بازبینی و اصلاح برنامه درسی، از این مهم نیز غفلت ورزید (Sharif, 2011). این در حالی است که سوابق فکری و پژوهشی مربیان نوفهم‌سازی که در کشاکش فهمیدن حوزه خود یعنی برنامه درسی به مطالعه روند رشد سایر

ادمانی، تفسیری و ارزشی است و مبنای سیاسی دارد. مدارس در اینجا به‌عنوان وسیله‌ای قلمداد می‌شوند که به‌واسطه آنها یادگیرندگان به‌عنوان کسانی که با جهان اجتماعی - انسانی مربوط هستند؛ شرایطی می‌یابند که ارزش و معنای زندگی خود در جهان را جستجو می‌کنند. (Bronfenbrenner, 2006)، در نظریه اکتولوژیک خود معتقد است که نوفهم‌سازان دامنه دید خود را از لایه کوچک توسعه در مدرسه به لایه گسترده‌ای از جامعه گسترش می‌دهند. (Dewey, 1998)، در رویکرد سازنده‌گرایی، دانش از طریق تعامل انسان و محیط در یک زمینه غنی و پیچیده ایجاد می‌شود. (Khosravi and Mehr Mohammadi, 2012) معتقدند که در حال حاضر، متخصصان برنامه درسی در خصوص این ایده که «برنامه درسی مدرسه بایستی به زندگی واقعی برگردد» به اجماع رسیده‌اند.

از نظر (Green, 1973) این بسیار مهم است که بدانیم درک پارادایم‌های گذشته حتی آنهایی که ماندگار یا معقول نیستند؛ مهم است. فهم برنامه درسی به این دلیل وابسته به فهم تاریخ برنامه درسی است که فهم رشته مستلزم فهم تکوین عمل و نظریه در درون رشته و نیروهای خارج رشته در مسیر تاریخی خود است. از نظر (Pinar, 2004)، مهم‌ترین وظیفه برنامه درسی عبارت است از: ترمیم حافظه و تاریخ برنامه درسی به روش‌های روان‌شناسانه تا به افراد اجازه دهند دوباره به شکل سیاسی وارد سپهر عمومی شوند و رویه‌های تعهد اخلاقی و روش‌های معنادار را در خلوت خود کشف کنند بنابراین از نظر پاینار مطالعه تاریخی رشته نه تنها یک نوع رویکرد برای درون‌نگری روان‌شناسانه است بلکه رویکردی اخلاقی برای اندیشه‌های اصلاح‌گرا در حوزه برنامه درسی محسوب می‌شود به نقل از (Ghaderi, 2013b: 69). از دیدگاه (MacDonald, 1995) و (Huebner, 1999) برنامه درسی قبل از نوفهم‌سازی مسائل جاری زندگی قرن بیستم را در برمی‌گرفت و معتقد بودند که جامعیت یا

غالب را در جهت ترویج هویت و یکنواختی و بزرگ‌نمایی تفاوت تنظیم کرده است. (Noel Gough, 2007)، جهان خویش را به صورت تأسف باری پر از بیگانه می‌بیند: ما با حساسیت فراوان نیاز داریم که به خود یادآوری کنیم چگونه چنین حس کشنده‌ای از دیگری (otherness)، می‌تواند در ما وجود داشته باشد. دامنه قوانین ضد تروریستی جدید در ملت‌هایی نظیر استرالیا و آمریکا - به‌ویژه در استرالیا با وجود سیاست‌های پارانویایی دولت فدرال برای «حفاظت مرزها» و رفتار با جویندگان پناهندگی تا حد زیادی متأثر از تبعیض نژادی سازمانی (institutionalized racism)، حکایت می‌کند و بنیان‌های احترام به حقوق بشر در این کشورها و سراسر جهان را فرسوده می‌کند. از نظر (Pinar, 2008)، برای درک بهتر برنامه درسی باید دریچه‌های فرهنگی را گشود و تجربه‌های بشری را نه در غرب بلکه در تمام جوامع و کشورها در هم آمیخت. پاینار برنامه درسی بین‌المللی را از منظر گفت‌وگوهای پیچیده فرهنگی و میان‌رشته‌ای می‌بیند. او معتقد است که برای درک درست رشته‌های علمی دانشگاهی، کلاس‌های درس باید به یک باشگاه اجتماعی (social clubs)، بدل شوند. زبان محیط‌های آموزشی نیز به جای زبان ریاضی و علوم باید نوعی زبان فرهنگی باشد. پیچیدگی بیشتر گفت‌وگو در برنامه درسی مستلزم استفاده و کاربرد اغلب زبان‌ها و افکار فرهنگ‌ها در حوزه برنامه درسی است. از این‌رو بعد از دهه ۹۰ به شدت درگیر مباحث بین‌المللی در حوزه برنامه درسی شده است. تلاش او و پاره‌ای از همکارانش برای تأسیس انجمن بین‌المللی پیشرفت مطالعات برنامه درسی (International Association for the Advancement of Curriculum Studies) بخشی از تلاش متخصصان نوپه‌سازی برای درک و فهم بیشتر برنامه درسی از منظر جهانی، بین‌قاره‌ای و بین‌المللی بوده است. (Chang, 2008) در مطالعه خود به این نکته اشاره می‌کند که پروژه بین‌المللی نیپال از ارتباطات و

رشته‌های علوم انسانی ترغیب می‌شدند در آغاز دهه ۱۹۶۰ باعث شد که آنها نظریه برنامه درسی را همان‌طور که به‌عنوان یک رشته علمی مستقل (Autonomous discipline)، می‌بینند به شکل حوزه میان‌رشته‌ای (Interdisciplinary field) نیز بنگرند. هرچند به صورت روشن استقلال رشته برنامه درسی از زیرمجموعه‌های علوم تربیتی به صراحت بیان نشد ولی خصوصیت میان‌رشته‌ای آن مورد تأیید نوپه‌سازان قرار گرفته است. برخلاف برخی از متخصصان برنامه درسی مانند ژوزف شوآب که از اغتشاش نظری در رشته برنامه درسی در دهه ۱۹۵۰ در اثر دخالت رشته‌های روان‌شناسی و فلسفه انتقاد می‌کند طرفداران نوپه‌سازی ارتباط بین‌رشته‌ای را مانند پرواز به قلمروهای دیگر خوشایند تلقی کرده‌اند (Ghaderi, 2013b). (Pinar, 1994)، معتقد است طرفداران نوپه‌سازی در عین اینکه می‌توانند منزوی نباشند، همانند متخصصان برنامه درسی واکنش‌پذیر این امکان را دارند که به‌عنوان یک همکار در رشته‌های علوم انسانی برای تغییر مشکلات بنیادینی که ماهیت چندرشته‌ای دارند؛ فعالیت کنند. بنا بر باور (Frodemana, 2007)، رویکرد میان‌رشته‌ای، نگاهی علمی، هدفمند و آگاهانه به برنامه درسی است که در آن روش‌شناسی و زبان بیش از یک رشته، برای بررسی یک موضوع، مسئله، مشکل و یا یک تجربه به کار می‌رود. در این رویکرد، برنامه درسی حول مفاهیم، مضامین، موضوعات، محتوا، مهارت و یا فرایندهای که به زندگی واقعی یادگیرندگان مربوط می‌شود، طراحی و از رشته‌ها و مواد درسی گوناگون برای توضیح و تبیین آن بهره می‌جویند. بنا بر دیدگاه (Jacobs, 1989)، برنامه درسی میان‌رشته‌ای، با تمرکز بر موضوعات و مسائل و تجربیات زندگی، چشم‌اندازی متفاوت از برنامه درسی ایجاد می‌کند. (Deleuze, 1994) به فکر این اندیشه است که فلسفه (غربی) به شکل بسیار خطی و مرتبه‌ای علایق

نظریه بر عمل (البته عدم انکار عمل و گرایش بیشتر به عمل انتقادی) است. نظریه در نوفهم‌سازی نوعی رهایی و آزاد شدن نیز معنی می‌دهد همان‌طور که در معنای یونانی نظریه به معنای بیداری ذهنی است و نوعی کارکرد انتقادی دارد یعنی یک نظریه‌پرداز پدیده‌های کلاس درس یا تجربه‌های آموزشی را از زاویه‌ای می‌بیند که هرگز دیده نشده‌اند (Ghaderi, 2013b). (Green, 1974) نیز به نقل از پائولو فریره بر این باور است اگر تفکر به سطوح بالاتر هوشیاری برسد به رهاسازی منتج می‌شود. (Pinar) به همراه (Madlin Grumet) در سال (۱۹۸۲)، در مقاله‌ای خواندنی با عنوان "سکتۀ سقراطی و رابطه نظریه و عمل (Socratic Caesura and the Theory-Practice Relationship)" اشکال نادرست رابطه نظریه و عمل را نقد می‌کنند و درعین حال بر نقش سیاسی نظریه و ارزش انتقادی نظریه بدون وابستگی به عمل صحنه می‌گذارند. (Madlin Grumet)، در کتاب مشهور خود شیر تلخ (۱۹۸۸) بیان داشته است که برنامه درسی هم یک حوزه عملی و هم یک حوزه نظری است. در نوفهم‌سازی نیز مانند جنبش پرکتیکال اندیشه باید در کنار عمل باشد با این تفاوت که در نوفهم‌سازی میدان عمل تنها مدرسه نیست و تمام فضای بیرون و درون مدرسه می‌تواند برای متخصص برنامه درسی حوزه عمل باشد. در نوفهم‌سازی فرایند عمل و نظریه مرحله‌بندی شده نیست (رابطه نظریه و عمل نوعی فرایند برای ظهور مسئله عملی - تفکر و راه‌حلیابی - عمل نیست)، بلکه اندیشه همواره در راه است و در کنار عمل صورت می‌گیرد. (Dahlberg et al, 1999)، بر این باورند که متفکران نوفهم‌سازی تفکر دوآلیستی/ دوگانه‌نگری را نیز زیر سؤال بردند و مخالف شکل‌گیری قالب‌های فکری دوگانه و تعارض بین عاقلانه و ناعاقلانه، منظم بی‌نظم، عینی و ذهنی هستند. آنها به جای گفتن یا این و یا آن در رابطه با هر دو صحبت می‌کنند و معتقدند که این تمایزات مربوط به مفاهیم دوگانه از قدرت و مشکل‌ساز هستند. (William

معانی میان فرهنگی موجود در میان کودک و نوجوان تایوانی و آمریکایی پشتیبانی می‌کند در این پروژه کودکان با کمک معلمان خود تجربیات زندگی خود را در قالب نقاشی و نوشتن با زبان مادری بیان می‌کنند. چنین پروژه‌های آموزشی پس‌اساختارگرایانه، یادگیری را از طریق به اشتراک گذاشتن گفتمان‌هایی که تاریخ‌ها، فرهنگ‌ها، سیاست‌ها و سایر زمینه‌های مختلف درگیر در ساخت دانش را دربر می‌گیرد، پرورش و تقویت می‌کنند.

آنچه می‌خواهد در حس معنای سنتی به‌عنوان نظریه برنامه درسی مطرح گردد به طرز برجسته‌ای همان عقلانیت تایلری است، به این معنا که نظریه برنامه درسی فرض یا معنای شک‌برانگیزی است که به‌صورت انتزاعی و به‌طور معمول باید متناسب با آنچه در مدرسه اتفاق می‌افتد؛ در نوسان باشد. هدف نظریه (به شکل نادرست) صرفاً راهنمای عمل است تا کسانی را که در پست‌های آموزشی با برنامه درسی در ارتباط‌اند؛ هدایت کند. (Walker, 1985)، با تأسی از (Schwab, 1981)، استدلال می‌کند که نظریه‌های برنامه درسی تجویزی (prescriptive curriculum)، حداقل بخشی از نظریه‌های تجویزی که به تغییرات واقعی برنامه درسی حساس نیستند) مفید نیستند. او می‌نویسد متخصصان برنامه‌ریزی درسی باید تلاش خود را برای ایجاد یک رشته برنامه‌ریزی درسی بر اساس نظریه‌های تجویزی متوقف سازند و به جای آن دلیریشن یا اندیشه‌ورزی را به‌عنوان جنبه مشترک در فرایند برنامه‌ریزی درسی بپذیرند و منابع فکری و عقلانی حوزه برنامه درسی را به سمت بهبود کیفیت دلیریشن یا عمل فکورانه و کاربست مؤثر آن سوق دهند. این در حالی است که از دیدگاه نوفهم‌سازان، مرزهای رشته برنامه درسی ریش‌ریش و پرزدارند و این چیزها (ارزیابی، نظارت، برنامه‌ریزی درسی و اجرا) فقط چند پرز آن هستند. نگاه متخصصان نوفهم‌سازی به برنامه درسی، نگاهی پست‌مدرنیستی و مبتنی بر غلبه

دهه ۱۹۷۰ اشاره دارد چون برنامه‌ریزی درسی که تحت تأثیر دیدگاه‌های کاهش‌گرایانه، ریز و فنی و عملی بود اینک با تغییر پارادایم به فهم برنامه درسی و پوشش دادن عوامل فرامدرسه‌ای باید درگیر مسائل کلان فرهنگی - اجتماعی و به‌طور کلی انسانی می‌شد به نقل از (Ghaderi, 2013b: 55). از نظر (Pinar, 2004) طرفداران برنامه درسی نوپه‌می به گفتمان‌های معاصر برنامه درسی، فهم برنامه درسی در بستر تاریخی و فهم برنامه درسی به‌عنوان یک متن نژادی، جنسیتی، پساساختارگرایانه، پدیدارشناسانه، زیبایی‌شناسانه، خود شرح حال‌نگارانه، خدانشناسانه، مؤسسه‌ای و متن بین‌المللی توجه ویژه‌ای دارند. (Sharifyan, 2014).

بیان می‌دارد باوجود اینکه فعالیت طرفداران نوفهم‌سازی بستری حاصلخیز برای شکل‌گیری و رشد دیدگاه‌های متعدد برنامه درسی را فراهم کرده و واقعیت مباحث نظری برنامه درسی را که در نگاه سنتی چندان مورد توجه قرار نگرفته نمایان کرده است، اما بررسی تلاش‌های اصلی پاینار و طرفداران نوفهم‌سازی برای توجیه جابجایی پارادایم نشان می‌دهد که اولاً پاینار نتوانست با استناد به تاریخ علم نظر تئودور براون متخصص تاریخ علم را مبنی بر تغییر پارادایمی نوفهم‌سازی جلب کند و تأکید داشتند که تا از ادعای جابجایی پارادایم دست بردارند و گزینه بدیلی با عنوان «افزایش مکاتب فکری» «Proliferation of schools» را بپذیرند (تامس کهن کاربرد اصطلاح پارادایم را در علوم اجتماعی به دلیل نبود توافق نظری قابل توجیه نمی‌دانست)، دوماً چون طرفداران دیدگاه سنتی این جابجایی فکری را نپذیرفتند و هنوز فعالیت می‌کنند؛ بنابراین، نمی‌توان این تلاش‌ها را از منظری که (Thomas Cohen)، به پارادایم نگرینسته است نمودهایی از جابجایی پارادایم به حساب آورد و معتقد است در رشته برنامه درسی، احترام به تنوع دیدگاه‌ها و نقش مکمل آنها در مقایسه با تلاش برای حاکم نشان دادن مطلق یک دیدگاه و به حاشیه راندن دیدگاه‌های دیگر،

(Wraga, 1999)، معتقد است که در اندیشه نوفهم‌سازی دوگرایی بین نظریه و عمل مشهود است. به نظر او تأکید نوفهم‌سازی بر جابجایی از برنامه‌ریزی درسی به فهم برنامه درسی و ضرورت ملاحظه تمام پدیده‌های تجربه زندگی به‌عنوان موضوع‌های پژوهش برنامه درسی، نمونه‌ای از تمایل به ایجاد این جدایی است. (Wraga and Hlebowitsh, 2003)، معتقد به همجواری نظریه و عمل هستند و در شرح تلاش‌های خود برای متوجه ساختن نومفهوم‌سازان به ضرورت برقراری رابطه بین نظر و عمل می‌گویند طی سال‌های گذشته ما و همکاران در مقالات و نشست‌های مختلف انجمن پژوهش‌های تربیتی آمریکا (American Educational Research Association) و دیگر جلسه‌های علمی تلاش کرده‌ایم تا نظریه‌پردازان نومفهوم‌گرا را در یک گفت‌و شنود آزاد درباره جنبه‌های پیچیده و مسئله‌دار مطالعات نومفهوم‌گرایانه در برنامه درسی درگیر کنیم. تأکید بر ارتباط نظریه و عمل یا وجود ارتباط میان دیدگاه سنت‌گرایان و نومفهوم‌گرایان در اندیشه (Posner, 1998)، هم قابل مشاهده است. به نظر او مطالعه الگوهای برنامه‌ریزی درسی، دو عنصر را آشکار می‌کند که عبارت‌اند از: ۱) فن برنامه‌ریزی درسی (Curriculum development technique) و ۲) فهم ضمیر برنامه درسی (Curriculum conscience). پوزنر چگونگی تدوین برنامه درسی را «فن» و توانایی تشخیص مفروضه‌های زیربنایی آن را «فهم برنامه درسی» می‌نامد و معتقد است برنامه‌ریز درسی بدون عنصر اول فاقد صلاحیت و بدون عنصر دوم فقط یک تکنیسین است.

(Daniel and Lorel Tanner, 1979) اظهار می‌کنند که فشار اصلی بهبود و اصلاح برنامه‌ریزی درسی برای سال‌ها متوجه مسائل خرد برنامه درسی بوده است تا جایی که مسائل کلان برنامه‌های درسی به فراموشی گرایده‌اند. از دیدگاه (Pinar, 2010) نوفهم‌سازی به جابجایی پارادایم در حوزه مطالعات برنامه درسی طی

انجام شود، آیا این سازمان‌دهی و انتخاب محتوا باید قبل از اجرای برنامه طراحی شده باشد و یا در جریان آموزش بر اساس تعامل میان یادگیرندگان و معلم و نیازها، علایق و انگیزه‌های یادگیرندگان در ضمن عمل آموزش طراحی و سازمان‌دهی شود؟ چنین اعتقادی دارند که بصیرت و آگاهی بشر تنها از یک راه کسب نمی‌شود بلکه از طریق مختلف در برخورد با تجربیات گوناگون ساخته و بازسازی می‌شود. آنها کسب آگاهی و بصیرت را در انسان فرایندی می‌دانند که از طریق راه‌های متفاوت دریافت می‌شود، مورد قضاوت قرار می‌گیرد به تصویر کشیده می‌شود و مورد بازیابی و یادآوری قرار می‌گیرد (Fathi Vajjargah, 2007). از دیدگاه (Grise Haber, 2008)، (Canella, 2002)، (MacNaughton, 2001)، در جریان نوفهم‌سازی معلم به جای اینکه اعمال و شیوه‌های استانداردها را به یادگیرنده انتقال دهد برای شناسایی نیازهای منحصر به فرد هر یک از یادگیرندگان با آنها ارتباط و تعامل برقرار می‌کند. (Ayers, 2002)، نیز در این زمینه معتقد است که نوفهم‌سازان معلمان را به‌عنوان پژوهشگرانی که به‌طور مداوم نظریه‌های خود را در مورد آموزش و پرورش مورد بازبینی قرار می‌دهند و همچنین تعلیم و تربیت آنها مبتنی بر چیزی است که آنها از کلاس درس کشف می‌کند؛ فرض می‌کنند. (Grumet, 1986)، معتقد است که برنامه درسی صرفاً عرصه و ارائه دانش نیست، بلکه فرایند تفسیر است، تفسیری از تجربیاتی که داشته‌ایم. به تعبیر (Schubert, 1986)، برنامه درسی چیزی بیش از تفسیر تجارب زیسته نیست. از دیدگاه (Pinar and Grumet, 1976) برنامه درسی امری درونی است و نمی‌توان آن را به اهداف بیرونی تقلیل داد.

از نظر (Kloher, 1974) مهم‌ترین ویژگی‌های نوفهمی عبارت از: نظریه‌ای کل‌نگر و ارگانیک است که افراد و ماهیت وابستگی آنها را در نظر می‌گیرد؛ افراد، عامل ساخت دانش، حامل و خالق فرهنگ محسوب

اقدام منطقی و واقع‌بینانه‌تری است. (Jickling, 1988)، با استناد به عنصر «توافق آشکار» مورد نظر تامس کهن و نبود آن در برنامه درسی، این قلمرو را فاقد پارادایم و کاربرد آن را در وضعیت فعلی نظریه برنامه درسی گمراه‌کننده، نامطلوب و خطرناک دانسته است. (Barrow, 1988)، در این مورد که واژه پارادایم در موقعیت‌های تربیتی تا حدودی با کم‌دقتی به کار رفته است با جکلینگ موافق است. از دیدگاه (Tanner and Tanner, 1979)، نوفهم‌سازی به دلیل عدم وجود یک نظریه مشخص، افراد حمایت‌کننده و تأثیر معنادار بر حوزه عمل، یک نهضت نیست. (Pinar, 2000) در جواب تر و تر بیان می‌کند که نوفهم‌سازی نهضتی نیست که رهبران و طرفداران مشخص داشته باشد، بلکه معرف جابجایی بنیادی در نوع و شیوه پژوهش‌هایی است که متخصصان مختلف برنامه درسی انجام می‌دهند.

بنا بر باور (Jahanfaghihi and Pinar, 2017) این روزها در نظام‌های آموزشی و گفتمان‌های عمومی، شاهد آن هستیم که برنامه درسی به‌عنوان یک الگو در بردارنده ارزش‌ها تلقی نمی‌شوند. مادامی که نگاه‌های دستورالعملی به نتیجه آموزشی بر حوزه برنامه‌ریزی درسی استیلا دارد، علایق افراد در ارتباط با برنامه درسی، تنها شامل مباحثی محدود در مورد برنامه درسی خاص، نتایج و اثربخشی آن خواهد بود. مسائل پیچیده برنامه‌های درسی در عصر حاضر به دلیل سرعت تغییرات در دانش، در مهارت‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز و نیز تغییرات عظیم و سریع در شرایط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی جوامع امروز، با راه‌حل‌های از پیش تعیین شده که از زمان بروز مسئله تا شناسایی آن توسط نظام آموزشی و طی مراحل اجرا زمان زیادی را اقتضا می‌کنند؛ قابل حل نیستند؛ بنابراین لازم است به روش‌های بدیلی روی آوریم تا امکان مواجهه با شرایط جدید را فراهم آورند (Ahanchian And Shabani, 2012). نوفهم‌سازان برعکس سنت‌گرایان، در راستای اینکه سازمان‌دهی برنامه درسی چگونه باید

می‌شوند؛ نظریه‌پردازان برنامه‌درسی به‌طور جدی از زمینه‌های تجربی خود به‌عنوان روش کمک می‌گیرند؛ عرصه‌های نیمه‌هشیار تجربه به‌عنوان منابع اصلی و عمده تلقی می‌شود؛ ریشه‌های اصلی این نظریه‌پردازی، فلسفه وجودی (existential philosophy)، تحلیل‌های روانی و پدیدارشناسانهٔ رادیکال است؛ نوفهم‌سازی همچنین از مفهوم‌سازان انسان‌گرایی مانند رشته‌های جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی و علوم‌سیاسی مشتق شده است؛ آزادی و اختیار شخصی و نیل به سطوح برتر آگاهی، ارزش مرکزی فرایند برنامه‌درسی تلقی می‌شود؛ تنوع و تعدد به‌عنوان مشخصهٔ اهداف اجتماعی و معنای متصف در نیل به این اهداف است؛ نوفهم‌سازی فعالیت‌ها و اقدامات سیاسی/اجتماعی، حامی یک رسالت بنیادی است و در این رویکرد شکل‌های جدیدی از زبان و بیان از جمله: استعاره‌ها برای بازگو کردن معانی تازه خلق می‌شود.

(Mehr Mohammadi and Amin Khandaghi, 2008) بر این باورند که هر چه متخصصان برنامه‌درسی با ایدئولوژی‌های جدید بیشتر آشنا باشند، سرمایهٔ فهم و دقت آنها در تبیین ایدئولوژی جدید، متناسب و قابل رقابت با سایر ایدئولوژی‌ها بیشتر می‌شود. (Kliebard, 1982)، نیز اذعان می‌دارد که باورهای مختلف در مورد برنامه‌درسی و رویه‌های تدوین آن، متخصصان را ملزم می‌کند تا بر رویکردهای جدید برنامه‌درسی تمرکز نمایند. آنان مجبور به جستجوی روش‌های نوین فهم برنامه‌های درسی و ارزیابی چگونگی اجرای این برنامه‌ها هستند (Sharifyan, 2014: 26)؛ بنابراین امروزه تلاش در جهت فهم رویکردها و نظریه‌های برنامه‌درسی و قلمرو مطالعات برنامه‌درسی از ضرورتی مضاعف برخوردار شده است. نمود چنین ضرورتی به شناخت بیشتر و عمیق رویکردها و نظریه‌های برنامه‌درسی بود که (Giroux et all, 1981)، کلیهٔ نظریه‌های برنامه‌درسی را به سه خانوادهٔ بزرگ سنت‌گرایان، تجربه‌گرایان مفهومی و نوفهم‌سازان تقسیم کردند (Elizabeth Manley-

Delacruz, 2012). بر این استناد می‌توان گفت برنامه‌درسی کنونی در ایران که با تأسیس مدارس مدرن طی یک قرن گذشته پا گرفته است به دلیل هماهنگ نبودن با تحولات و نیازهای نوین جامعه ایرانی، زمانمند نبودن، عدالت محور نبودن و خلاق نبودن نیاز به تحول در ایده‌های بنیادین دارد و نیازمند طراحی و ایجاد بسترهای فکری و نظری قوی است. در این میان پارادایم نوفهمی می‌تواند به‌عنوان نوعی پارادایم جدید برای برنامه‌درسی ایرانی مورد استفادهٔ متخصصان برنامه‌درسی قرار گیرد؛ اما به‌عنوان یک ایده یا نظریه، این پارادایم نیاز به بومی شدن و بازفهم‌سازی توسط متخصصان رشته برنامه‌درسی در ایران را دارد. لذا این مطالعه با داشتن درک و برداشت متخصصان برنامه‌درسی ایران و معنی بومی دادن به مؤلفه‌هایی رهایی‌بخشی برنامه‌های درسی، توجه به عوامل فرامدرسه‌ای در برنامه‌های درسی، تاریخ‌نگاری برنامه‌های درسی، میان‌رشته‌ای بودن برنامه‌های درسی، بین‌المللی کردن مطالعات برنامه‌درسی، رابطهٔ نظریه و عمل در برنامه‌های درسی، تغییر برنامه‌ریزی به فهم برنامه‌درسی و اتوبیوگرافیکال بودن برنامه‌های درسی که در مبانی نظری به اهمیت و ضرورت آنها از سوی متخصصان پرداخته شد؛ مسئولین، تصمیم‌گیرندگان، یادگیرندگان و همهٔ فعالان برنامه‌درسی ما را به شناخت همه‌جانبه، واقعی و به دور از غرض نسبت به ظرفیت‌های وجودی هر کدام از مؤلفه‌های مذکور خواهد رساند و این شناخت جامع، شرایطی را برای ارتقای کیفیت و اثربخش‌تر کردن فعل و انفعالاتی که تربیت و شکوفایی استعدادهای یادگیرندگان را هدف قرار داده است؛ فراهم می‌کند.

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش، از استراتژی یا روش پدیدارنگاری (Phenomenography)، استفاده شده است. علت استفاده پژوهشگر از یک روش‌شناسی خاص، به عوامل

روش‌شناسی، اصطلاحاً روش گلوله برفی می‌گویند. نمونه‌گیری نیز تابع قواعد رویکرد کیفی، به شیوه هدفمند تا رسیدن به اشباع نظری انجام شده است. از مصاحبه هفدهم، پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که داده‌های جدید، تکرار داده‌های قبلی است؛ اما برای حصول اطمینان از جمع‌آوری داده‌های کافی، مصاحبه‌ها تا ۲۱ نفر ادامه پیدا کرد

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: به منظور دستیابی به داده‌هایی که بتواند پرسش پژوهش را پاسخ دهد، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با متخصصان منتخب انجام شد. در این مصاحبه‌ها که زمان آنها بین ۱ الی ۲ ساعت به طول انجامید، محورهای گفتگو از قبل در اختیار مشارکت‌کننده قرار گرفت تا بتواند با آمادگی مطلوب در جلسه شرکت کرده و اطلاعات مورد نظر را ارائه کنند. کلیه مصاحبه‌های انجام شده ضبط و متن مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی به صورت جمله به جمله، به دقت بررسی و مفهوم کلیدی مستتر در هر یک از عبارات استخراج و مورد تحلیل قرار گرفت. کدهای اولیه، پس از هر مصاحبه پالایش شده و با توجه به تجانس با سایر کدهای کشف شده، ذیل مفهومی کلان‌تر قرار گرفته و این فرایند، بارها و بارها تکرار شد تا پس از پالایش‌های مکرر، کدهای اولیه به مفاهیم و مفاهیم نیز هر یک بر اساس فرایند تجانس مفهومی، در قالب مفاهیم گسترده‌تر به عنوان مقوله سازمان‌دهی شدند و همین‌طور مقولات به وجود آمده نیز بر اساس منطبق مقایسه مستمر و برحسب قرابت مفهومی، در سطحی انتزاع‌تر، در قالب طبقات با یکدیگر تلفیق شدند و در نهایت پس از اعتبارسنجی، تعداد ۲۵۱ مفهوم در ۸۱ مقوله و ۲۹ طبقه قرار گرفتند.

یافته‌های پژوهش

پرسش اول: متخصصان برنامه درسی ایران چه درکی از رهایی‌بخشی برنامه‌های درسی دارند؟

مختلفی برمی‌گردد که مهم‌ترین آنها هدف و سؤال پژوهش است. هرگاه پژوهشگر در نظر داشته باشد به‌منظور رسیدن به درکی جامع در مورد کلیت موضوع، معنا یا ماهیت برداشت افراد درگیر با مسائل خاص را بررسی و دیدگاه‌های آنها را با ورود به صحنه زندگی واقعی مورد کاوش قرار دهد، پدیدارنگاری روش مناسبی خواهد بود. پدیدارنگاری به‌عنوان روش پژوهش تفسیری، اساس کار خود را بر تجارب متفاوت افراد از یک پدیده و با هدف توصیف، تحلیل، تفسیر و فهم تجربه قرار می‌دهد و سعی در ارائه توصیفی عمیق از یک پدیده معین نزد گروه خاصی از افراد دارد. پدیدارنگاران معتقدند اگر تجارب یا مفاهیم متفاوت افراد از یک پدیده را احصا کرده و در ساختاری بزرگ‌تر آنها را به هم مرتبط سازند، می‌توانند تصویر و درکی کامل‌تر از پدیده تجربه شده ارائه دهند (Danaeifard and Kazemi, 2009).

روش نمونه‌گیری و گردآوری داده‌ها: حوزه پژوهش، کلیه متخصصان برنامه درسی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های معتبر دولتی ایران که یا در موضوعات مرتبط به موضوع پژوهش، تدریس کرده‌اند و یا صاحب پژوهش و تألیف بوده‌اند؛ را شامل می‌شود. در این مطالعه با هدف گردآوری باکیفیت‌ترین داده‌ها و با برخورداری از شناختی که از متخصصان ایرانی با نگرش نوفهمی وجود داشته است، در ابتدای کار، با سه نفر از متخصصان آگاه، مصاحبه‌های اولیه انجام شد و پرسش‌های اولیه‌ای که در راستای سؤال اصلی پژوهش فهرست شده بود، مورد بازنگری قرار گرفت. در ادامه، با مراجعه به پورتال دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی و آشنایی با زمینه‌ها، علایق پژوهشی و آثار متخصصان برنامه درسی به نمونه‌های مورد نظر دستیابی حاصل شد. در پایان جلسه مصاحبه، مشارکت‌کننده با توجه به آشنا شدن با اهداف پژوهش و نوع پرسش‌ها متخصصانی را که می‌توانستند به پربرتر شدن این پژوهش کمک کنند؛ معرفی می‌کردند. به این شیوه دستیابی به نمونه‌ها در ادبیات

جدول ۱. مؤلفه‌های بخشی برنامه‌های درسی

طبقات	مقوله‌ها	مفاهیم
برنامه‌ناقد فرهنگ مکانیکی	برنامه‌ناقد نگاه ابزاری	نقد نگاه ماشینی و ترویج نگاه ارزشی، نقد عدم آزادی انسان، نقد محدود کردن ذهن انسان، نقد عدم توجه به ظرفیت‌های فکری انسان
	برنامه‌ناقد فرهنگ بازتولید	نفی فرهنگ سرمایه‌داری، نفی بازتولید روابط ظالمانه
	برنامه‌ناقد ساختار سلسله مراتبی	نقد نحوه تدوین برنامه درسی سنتی، نقد ساختار سلسله مراتبی
برنامه مبتنی بر پرورش یادگیرندگان نقاد و روشنگر	برنامه پرسش محور	طرح چرایی‌ها
	برنامه گفتمان محور	مکالمه بین یادگیرنده و یاددهنده
	برنامه بصیرت محور	توجه به سطوح بالای شناختی، دستیابی به تفکر همه‌جانبه، تأمین دسترسی به اطلاعات، آموزش تفکر انتقادی به یادگیرندگان، آموزش تجزیه تحلیل مسائل به یادگیرندگان، ترویج مطالبه‌گری، آگاهی بخشی.
برنامه عدالت محور	برنامه مروج عدالت اجتماعی	برنامه مروج دموکراسی و مردم‌سالاری، برنامه فرصت‌ساز برای گروه‌های مختلف، برنامه مروج برابری، برنامه مروج کثرت‌گرایی فرهنگی، برنامه مروج واگذاری مسئولیت‌ها.
	برنامه مروج تصمیم‌گیری مشارکتی	برنامه مروج رد فرا روایت‌ها در تصمیم‌گیری، برنامه مروج مشارکت شرکای برنامه درسی.
	برنامه نافی دخالت مستقیم سیاستمداران	عدم دخالت سیاستمداران، اعتماد به متخصصین، دخالت غیرمستقیم دولت.
برنامه یادگیرنده محور	برنامه مروج مدیریت تخصصی	کنترل فعالیت‌های آموزشی توسط متخصصین.
	برنامه مبتنی بر تجارب و تفاوت‌های فردی یادگیرنده	احترام به برداشت‌های متفاوت، توجه به تجارب یادگیرنده.
	برنامه مبتنی بر آزادی یادگیرنده	اصل آزادی یادگیرنده.
	برنامه مبتنی بر نقش فاعلی یادگیرنده	توانمندسازی یادگیرنده، اهمیت تعیین سرنوشت خود توسط عناصر انسانی، عاملیت یادگیرنده.
	برنامه مبتنی بر رشد ویژگی‌های روان‌شناختی یادگیرنده	پرورش مسئولیت‌پذیری و عزت‌نفس، پرورش خودآگاهی و عزت‌نفس و تفکر همه‌جانبه پرورش استقلال، اعتمادبه‌نفس و خودشناسی.
برنامه زمینه‌ای	برنامه وابسته به زمینه	متناسب با موقعیت، مرتبط با زندگی واقعی و مقتضیات محیطی.
	برنامه منعطف	برنامه‌های غیر قالبی و قابل تغییر.

برنامه‌ناقد فرهنگ مکانیکی: برنامه‌های درسی

رهایی‌بخش، با نقد فرهنگ مکانیکی (نقد نگاه ابزاری نسبت به انسان، نقد فرهنگ بازتولید و نقد ساختار سلسله‌مراتبی برنامه درسی) در جستجوی برنامه‌های درسی است که در آن با محوریت نیازها و ظرفیت‌های عوامل تأثیرگذار در برنامه‌های درسی به‌ویژه یادگیرنده، زمینه‌های توسعه مفاهیم اجتماعی، عدالت و دموکراسی را فراهم می‌کند. ساختاری که در آن تعیین‌کننده وجود ندارد؛ قیدوبند نظام سلسله‌مراتبی جایی ندارد و یادگیرنده خود حاکم بر سرنوشت خود است.

برنامه مبتنی بر پرورش یادگیرندگان نقاد و

روشنگر: در برنامه‌های درسی رهایی‌بخش، ماهیت تعلیم و تربیت، هدایت جنبه‌های مختلف فرد، رشد قضاوت صحیح و یا تجدید نظر در تجربیات در دوره‌های مختلف است. با توجه به این تعریف، فلسفه برنامه درسی، نمی‌تواند انتقال معلومات و بار آوردن یادگیرندگان تک‌جانبه و منفعل باشد بلکه توجه برنامه‌های درسی به مهارت‌های تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و قضاوت از طریق برنامه‌های پرسش محور، گفتمان محور و بصیرت محور را می‌طلبد.

برنامه زمینه‌ای: متخصصان نوفهمی معتقدند که تمرکز بر روی سیستم کلان، باعث می‌شود که تأثیر عمیق زمینه‌ها به‌طور ساختاری یا سیستماتیک نادیده گرفته شود. آنان بر این باورند که برنامه‌های رهایی‌بخش با ارتباط زنده با موقعیت‌های محیطی یادگیرندگان به‌صورت منعطف و متناسب با تمام شرایط و بسترهای محیطی نمود و ظهور می‌یابد.

سؤال دوم: متخصصان برنامه درسی ایران چه درکی از توجه به عوامل فرامدرسه‌ای در برنامه‌های درسی دارند؟

نگاه جامع فرهنگی در برنامه درسی: نگاه ما به برنامه درسی، انعکاسی از ادراکات، ارزش‌ها و دانشی‌هایی درباره اهداف برنامه درسی، تدوین و طراحی برنامه درسی، نقش یادگیرنده، معلم، متخصصان برنامه درسی و دیگر مسائل تعلیم و تربیتی است. نگاه سنتی برنامه درسی، هدف از فرایند یاددهی و یادگیری را در محدوده دست‌یابی به نتایج و بهره‌دهی بهتر و قابل سنجش در کار آموزش و پرورش، از راه علمی و کمی کردن هرچه بیشتر مبانی آن دنبال می‌کند. در این گزینش، تنها مدرسه محیط یادگیری است و منظور از یادگیری رشد شناختی و تک‌جانبه یادگیرندگان تلقی می‌شود؛ اما در برنامه درسی نوفهمی، هدف نظام آموزش و پرورش دست‌یابی به شناختی کلی از انسان به‌عنوان یک واحد زیستی، روانی-اجتماعی-تاریخی و در حال رشد است که تمامیت خویش را زمانی تحقق می‌بخشد که با مورد توجه قرار دادن نقش عوامل فرامدرسه‌ای یعنی با گسترش دید و حوزه یادگیری از مدرسه به کل زندگی و با تلقی برنامه درسی به‌عنوان موضوعی؛ جامع، فرهنگی و بین فرهنگی و کیفی به دنبال پرورش یادگیرندگان همه‌جانبه نگر است؛ بنابراین بر اساس این نگاه، برنامه درسی باید تمامی زندگی آدمی را در برگیرد و برای توسعه یادگیری، به‌صورت مستمر با دیگر بخش‌ها و مؤسسات در تعامل قرار گیرد.

برنامه عدالت‌محور: برنامه‌های درسی رهایی‌بخش با - برنامه‌های مروج عدالت اجتماعی و - برنامه‌های مروج تصمیم‌گیری مشارکتی، برخلاف برنامه‌های درسی کلاسیک که با هدف حفظ وضعیت موجود و بدون توجه به نیازهای مربوط به زندگی بهتر و تغییر وضعیت ناعادلانه موجود اجتماعی، از طرف صاحبان صنایع، سرمایه‌داران و سیاستمداران محافظه‌کار به‌صورت متمرکز و تک‌جانبه و فارغ از هرگونه توجه به تفکر جمعی تدوین می‌شوند؛ سعی در عدالت محور کردن برنامه‌های درسی دارند.

برنامه روشنفکرمحور: آدمی وقتی از بند قضا و قدر، مهار زندگی را به دست خود می‌گیرد و در سرنوشت خود و هم‌نوعانش مؤثر واقع می‌شود و آزادانه از قید تعصب یا تحجر مذاهب و نیز آزاد از تحکم و سلطه قدرت‌های روز، خود را مسئول زندگی خود و دیگران می‌داند پا به دایره روشنفکری گذاشته است. برنامه‌های درسی رهایی‌بخش، با باور به - عدم دخالت سیاستمداران در تصمیمات و فعالیت‌های تخصصی برنامه درسی و با - احترام به استقلال در تصمیم‌گیری متخصصین و شاغلین، برنامه‌ای روشنفکر محور محسوب می‌شود.

برنامه یادگیرنده‌محور: با ظهور رویکردهای جدید تعلیم و تربیت، نقش و ساختار مراکز آموزشی متحول شده است به‌طوری‌که نقش‌های معلمان به‌عنوان انتقال‌دهندگان دانش به تسهیل‌کنندگان یادگیری و یادگیرندگان به‌عنوان پذیرندگان دانش به سازندگان دانش تغییر پیدا کرده است. برنامه‌های درسی رهایی‌بخش با بها دادن به عواملی چون: - توجه به تجارب و تفاوت‌های فردی یادگیرندگان - توجه به اصل آزادی یادگیرندگان - پرداختن به ویژگی‌های روان‌شناختی یادگیرندگان و - تغییر نقش یادگیرندگان از گیرنده به سازنده؛ به نقش یادگیرنده در ساختن دانش توجه ویژه دارد.

جدول ۲. مؤلفه‌توجه به عوامل فرامدرسه‌ای در برنامه‌های درسی

طبقات	مقوله‌ها	مفاهیم
نگاه جامع فرهنگی در برنامه درسی	نگاه فرهنگی	برنامه درسی به‌عنوان پدیده‌ای فرهنگی و بین فرهنگی
	نگاه کیفی	توجه به کیفیت آموزش
	نگاه کلی	برنامه درسی به‌عنوان همه‌توانی، یکپارچگی و پیوستگی تربیت
مدیریت عوامل تأثیرگذار بر برنامه درسی	تعامل با عوامل فرامدرسه‌ای	ارتباط افقی مدارس با سایر نهادها، ارتباط تعاملی مدرسه (موجود زنده) با محیط بیرون.
	بهره‌مندی از منابع و ظرفیت‌های برنامه درسی	مبنای آموزش، منابع اطلاعات برنامه درسی، غنای دستیابی به هدف، بهره‌مندی از ظرفیت‌ها.
	هم‌راستا نمودن رسالت‌ها و روش‌های دیگر نهادها با برنامه درسی	هم‌اهنگی نهادها با برنامه درسی، همسویی در اهداف و روش با خانواده، همسویی رسانه اجتماعی و فضای مجازی با آموزش، همکاری برنامه درسی با عوامل فرامدرسه‌ای.
	تفویض اختیار به دیگر نهادهای تأثیرگذار	دادن نقش فکری و ارزشی به عناصر تأثیرگذار، دادن مسئولیت به عوامل فرامدرسه‌ای، از حاشیه به متن آوردن عوامل تأثیرگذار بر کیف ذهنی یادگیرنده.
تلقی زمینه‌ای برنامه درسی	باور به تأثیر مضاعف عوامل غیر مدرسه‌ای	اعتقاد به تأثیر بیشتر عوامل زمینه‌ای نسبت به مدرسه، اعتقاد به تأثیر بیشتر رسانه و شبکه‌های اجتماعی نسبت به مدرسه، اعتقاد به تأثیر بیشتر نقش همسالان نسبت به مدرسه، اعتقاد به تأثیر بیشتر عوامل سیاسی فرهنگی اقتصادی و اجتماعی نسبت به مدرسه، اعتقاد به تأثیر بیشتر برنامه‌های غیررسمی نسبت به برنامه‌های رسمی.
	رسمیت بخشیدن به یادگیری‌های غیررسمی	رسمیت منابع آموزشی غیر از مدرسه، توجه به تأثیر پیش زمینه یادگیرنده در یادگیری، توجه به تأثیر نهادهای غیررسمی، توجه به تأثیرات برنامه درسی غیررسمی و نیمه‌رسمی، توجه به کیف ذهنی یادگیرنده، توجه به مکان رسمی و غیررسمی یادگیری.
همسویی برنامه درسی با تجارب جامعه محلی	بها دادن به انتظارات جامعه	لحاظ نمودن انتظارات جامعه در برنامه درسی.
	تمرین زندگی اجتماعی در مدرسه	آوردن نموده‌های از زندگی اجتماعی در مدرسه.
	هم‌اهنگی برنامه درسی با زندگی عمومی یادگیرنده	سنخیت داشتن برنامه درسی با زندگی روزمره یادگیرنده، در راستای تجارب یادگیرنده حرکت کردن، همپوشانی برنامه درسی با واقعیت‌های پیرامونی.

مدیریت عوامل تأثیرگذار بر برنامه درسی:

توسعه آموزش و پرورش در وسیع‌ترین معنی ضمنی آن، دیگر همانند گذشته از طریق تحریکات درون‌زا صورت نمی‌گیرد، بلکه نسبت به فشارهای بیرونی حساس‌تر شده است. این آهنگ در طی دهه‌های آینده تحت تأثیر شماری از پیشرفت‌های عمده‌ای که نظرگاه فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی مناطق و کشورهای مختلف جهان را تغییر می‌دهد بعدها رو به گسترش خواهد نهاد و برای تحقق آنها مشارکت تعاملی هرچه

بیشتر برنامه‌های درسی با سایر نهادها مورد نیاز است. مدیریت عوامل تأثیرگذار بر برنامه‌های درسی، حاصل توجه برنامه درسی به عوامل فرامدرسه‌ای است که پارادایم نوپه‌می با اعتقاد به زنده‌بودن سیستم مدرسه، تأکید بر ارتباط افقی مدارس با سایر نهادها، بهره‌مندی از منابع و ظرفیت‌های برنامه درسی، هم‌راستا نمودن رسالت‌ها و روش‌های دیگر نهادها با برنامه درسی و تفویض اختیار به دیگر نهادهای تأثیرگذار، به آن معنی می‌بخشد.

خارج شود و کارکرد اجتماعی آن در عرصه توسعه اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی جامعه روشن شود، باید همسویی برنامه درسی با تجارب جامعه محلی سرلوحه اقدامات قرار گیرد. مدرسه به تنهایی یکی از عوامل تربیت است و کار آن باید با تعامل نهادهای مرتبط با اجتماعی شدن فرد (خانواده، گروه، رسانه‌ها و...) تکمیل شود. برنامه‌های درسی نوفهمی با مورد توجه قرار دادن عوامل فرامدرسه‌ای و با در نظر گرفتن انتظارات جامعه در برنامه‌های درسی، تمرین زندگی اجتماعی در مدرسه و هماهنگی با زندگی عمومی یادگیرنده، برنامه‌های درسی را با تجارب جامعه همسو می‌کند.

سؤال سوم: متخصصان برنامه درسی ایران چه درکی از تاریخ‌نگاری برنامه‌های درسی دارند؟

تلقی زمینه‌ای برنامه درسی: ایده تایلریسم تنها کارایی اقتصادی که وابسته به بازار کار و تجارت بود را از طریق برنامه‌ریزی درسی بدون توجه به دیگر برنامه‌ها در مدرسه دنبال می‌کند؛ اما پارادایم نوفهمی با اعتقاد بر اینکه نمی‌توان نظام آموزشی را از بقیه جامعه‌ای که در آن قرار دارد؛ جدا کرد و با باور به- تأثیرپذیری مضاعف یادگیرندگان از عوامل فرامدرسه‌ای نسبت به مدرسه و - رسمیت بخشیدن به یادگیری‌های غیررسمی، برنامه‌های درسی را موضوع زمینه‌ای قلمداد می‌کند. از این‌رو، حوزه و گستره تأثیرپذیری یادگیرنده را از مدرسه به کل زندگی توسعه داد و بر نقش عوامل فرامدرسه‌ای و برنامه‌های درسی غیررسمی و پنهان در رشد و پیشرفت یادگیرنده توجه دارد.

همسویی برنامه درسی با تجارب جامعه محلی: برای اینکه تعلیم و تربیت از چارچوب محدود مدرسه

جدول ۳. مؤلفه تاریخ‌نگاری برنامه‌های درسی

طبقات	مقوله‌ها	مفاهیم
پایش روندی و جامع عقاید برنامه درسی	تلقی فرایندی برنامه درسی	ترسیم آینده بر اساس سرمایه غنی گذشته، فهم عمودی، در نظر داشتن سیر تاریخی، پیوند گذشته، حال و آینده، پیوند حلقه‌های زنجیر، اقدام تدریجی، پیوسته
	تجزیه و تحلیل رخدادهای برنامه درسی	بررسی عوامل تأثیرگذار بر اتفاقات تربیتی، بررسی همه‌جانبه تعلیم و تربیت و مسائل پیرامون آن، احصای عوامل تمدن ساز، تبیین دلایل اتفاقات مثبت و منفی روند گذشته، بازسازی تجربه، دیدن نقاط قوت و ضعف گذشته، بررسی عمیق مسائل ریزودرشت تعلیم و تربیت.
مکتوب کردن میراث برنامه درسی	تدوین نقشه راه گذشته	تدوین مبانی تاریخی برنامه درسی، تدوین مبانی دانش سازمان یافته.
	ثبت تجارب تحصیلی افراد و تاریخچه مؤسسات تربیتی	توصیف دیدگاه‌های افراد تأثیرگذار و تاریخچه مؤسسات تربیتی.
عبرت‌آموزی	اقدام مبتنی بر مطالعه تجارب	استفاده از پیش‌زمینه‌های فکری در برنامه‌ها، استفاده از آگاهی‌های تاریخی در برنامه‌ها، بهره‌مندی از تجارب گذشتگان.
	اقدام مبتنی بر برنامه	شانسی و اتفاقی حرکت نکردن.
وقایع‌نگاری عقاید برنامه درسی	واقعیت‌نگاری	نوشتن اتفاقات تعلیم و تربیت بر اساس واقعیت نه سلیقه.
اقدام مبتنی بر خودشناسی	ژرف‌کاوی هویت برنامه‌های درسی بومی	ریشه‌یابی تعلیم و تربیت خودی، شناسایی و تشریح وضعیت برنامه‌های درسی خودی (خودآگاهی)، هویت‌یابی تعلیم و تربیت خودی.
	عمل مبتنی بر هویت بومی	رسیدن به برنامه‌های مبتنی بر نیازهای جامعه.

تربیت نه نوشتن علایق و سلایق) به معنی وقایع‌نگاری عقاید برنامه درسی است.

اقدام مبتنی بر خودشناسی: بررسی عمیق شرایط تعلیم و تربیت ایران و جایگزینی هویت تاریخی به جای فرهنگ وارداتی، از مهم‌ترین مسائلی است که در پرتو پرداختن به تاریخ‌نگاری برنامه‌های درسی قابل دسترسی است. تاریخ‌نگاری در برنامه‌های درسی با ریشه‌یابی تعلیم و تربیت، شناسایی و تشریح وضعیت برنامه‌های درسی و هویت‌یابی تعلیم و تربیت خودی، به ژرف کاوی هویت برنامه‌های درسی بومی می‌پردازد و در نهایت متناسب با نیازهای جامعه اقدام می‌کند.

سؤال چهارم: متخصصان برنامه درسی ایران چه درکی از میان‌رشته‌ای بودن برنامه‌های درسی دارند؟

مدیریت تعاملی و غیر تجویزی برنامه‌های درسی: ما بخشی از یک سیستم به‌هم‌پیوسته طبیعت هستیم و تا زمانی که جامع‌نگران آگاه، ثنوری‌های منظمی در مورد الگوهای پیوسته ارائه ندهند، طرح‌های گسسته با دیدگاه‌هایی تنگ‌نظرانه ما را به نابودی خواهد کشانید. در چنین نظریه‌ای، تمامی معارف بشری به صورت واحد در یک سیستم اکولوژیک به هم بستگی دارد و جز در ارتباط با هم قابل شناسایی نیستند. برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای نیز با چنین نگرشی و با باور به پیوستگی تمامی حوزه‌ها با همدیگر، حذف نگاه مطلق‌گرا، برقراری رابطه تعاملی با دیگر حوزه‌ها و کاربری یافته‌های علوم در برنامه‌های درسی، است که برای تربیت و رشد آدمیزاد دارای ابعاد جسمانی، روانی، عاطفی، عقلانی، اجتماعی و بوم‌شناختی تعامل خود را با دیگر حوزه‌های معرفتی به صورت غیر تجویزی مدیریت می‌کند.

پایش روندی و جامع عقاید برنامه درسی: نگاه و برخورد طرفداران حوزه سنتی برنامه درسی به مشکلات برنامه درسی متأثر از روزمرگی است. ذهن‌هایی که فقط یک دوره زمانی کوتاه را می‌بینند و به گذشته توجهی ندارند چشم‌اندازی برای آینده خود نخواهند داشت و برنامه‌ها را ناقص، ناتمام اجرا و به تکرار مکررات می‌پردازند. تاریخ‌نگاری برنامه‌های درسی، برای دوری از چرخه معیوب و حرکت مبتنی بر چشم‌اندازی بصیرت مدار، با تلقی برنامه درسی به‌عنوان فرایند، با تجزیه و تحلیل رخدادهای برنامه درسی، به پایش ایده‌ها و نظریات برنامه درسی در طول زمان می‌پردازد.

مکتوب کردن میراث برنامه درسی: حفظ شایسته میراث اندیشمندان و آثار نفیس دانشمندان حوزه تعلیم تربیت؛ مانیفیست تاریخ‌نگاری برنامه‌های درسی است. عدم توجه به میراث برنامه‌های درسی، منجر به گسست نسلی، بازآفرینی اسطوره‌ها و حرکت و اقدامات واکنشی، سطحی و مدگونه نسبت به تعلیم و تربیت می‌شود. از این رو تاریخ‌نگاری برنامه‌های درسی با تدوین نقشه راه گذشته (مبانی تاریخی و دانشی برنامه درسی)، ثبت تجارب تحصیلی و آموزشی افراد تأثیرگذار و ثبت و توصیف تاریخچه مؤسسات تربیتی، حافظ میراث برنامه‌های درسی است.

عبرت‌آموزی: از نظر قرآن کریم شناخت رفتار و پایان کار پیشینیان در انتخاب راه برای حرکت به سوی آینده بسیار راهگشاست. تاریخ‌نگاری برنامه‌های درسی به معنی اقدام مبتنی بر مطالعه تجارب و اقدام مبتنی بر برنامه، برنامه‌های درسی را به عبرت‌آموزی از گذشته رهنمون و موجب عبرت‌آموزی آنها می‌گردد.

وقایع‌نگاری عقاید برنامه درسی: تاریخ‌نگاری برنامه‌های درسی با عدم اجازه دخالت سلیقه‌های شخصی و شانسی عمل نکردن در برنامه‌های درسی (ثبت واقع‌بینانه رخدادهای واقعا مربوط به تعلیم و

جدول ۴. مؤلفه میان‌رشته‌ای بودن برنامه‌های درسی

طبقات	مقوله‌ها	مفاهیم
مدیریت تعاملی و غیر تجویزی برنامه‌های درسی	باور به پیوستگی تمامی حوزه‌ها	مشترک بودن هدف علوم، در نظر داشتن کلیت رشته‌ها، ربط دان مسائل به هم، ترکیب شیمیایی رشته‌ها، وابستگی برنامه درسی با رشته‌های دیگر.
نگاه جامع به برنامه‌های درسی	مشروعیت بخشی به نگاه‌های گوناگون در برنامه درسی	عدم جزم‌اندیشی و عدم تک‌صدایی، حذف برنامه‌های درسی یک‌طرفه و تک‌بعدی، توجه به حوزه‌های موضوعی مختلف در برنامه درسی، در نظر گرفتن همزمان فهم‌های مختلف.
	برقراری رابطه تعاملی با دیگر حوزه‌ها	گوش دادن به دیگری، تولید گفت‌وگوهای پیچیده و غیر تجویزی، ارتباط با علوم دیگر بخصوص شاخه‌های علوم تربیتی، ارتباط بین رشته‌ها نه تلفیق آنها.
نگاه جامع به برنامه‌های درسی	کاربست یافته‌های علوم در برنامه‌های درسی	کاربرد علوم مختلف در برنامه‌های درسی، استفاده از بسترها، به‌منظور دستیابی به فهم برنامه درسی، استفاده هماهنگ و متوازن از علوم مختلف، به‌کارگیری خوانش‌های مختلف در برنامه درسی، استفاده از یافته‌های علوم دیگر در محتوای کتاب‌ها، بهره‌گیری از رشته‌های دیگر متناسب با ظرفیت آنها، کاربرد موضوعات در برنامه‌های درسی مختلف.
	پرداختن به وسعت و انسجام نظری و عملی برنامه‌های درسی	توجه به وسعت برنامه‌های درسی، توجه به انسجام عمودی و افقی برنامه درسی، توجه همزمان به دانش نظری و عملی.
	معنا دادن به کل ابعاد وجودی و زندگی یادگیرنده	توجه به رشد همه‌جانبه یادگیرنده، پوشش دادن دغدغه‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی، توجه به بسترهای تاریخی، اجتماعی و سیاسی، آموزش مبتنی بر زندگی واقعی یادگیرنده، تلفیق علوم جهت پاسخ به مسائل واقعی یادگیرنده.

پرداختن به وسعت و انسجام برنامه‌های درسی و با توجه همزمان به دانش نظری و عملی؛ تمامی ابعاد وجودی یادگیرنده را تحت پرورش قرار می‌دهد و نگاه تک‌بعدی نسبت به انسان، نگرش عدم پیوستگی بین علوم و تضاد بین دانش نظری و عملی را به باد فراموشی خواهد سپرد.

سؤال پنجم: متخصصان برنامه درسی ایران چه درکی از بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی دارند؟

نگاه جامع به برنامه‌های درسی: جامعیت به مفهوم در بر گرفتن تمام نیازها برای رسیدن به کمال فردی و جمعی است. جامعیت به نیازهای آموزشی و پرورشی نه از یک بعد بلکه از ابعاد گوناگون می‌نگرد. هم به آموزش‌هایی که برای رفاه و آسایش مادی است؛ توجه می‌کند، هم پرورش ارزش‌ها، بینش‌ها، منش‌ها و دانش‌هایی که بشر را به سوی عدالت و امنیت اجتماعی، خلاقیت، غنای معنوی و فرهنگی رهنمون شود؛ می‌پردازد. برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای جهت پوشش نیازهای فردی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، با

جدول ۵. مؤلفه بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی

طبقات	مقوله‌ها	مفاهیم
بسترسازی تعاملات فرهنگی	خودشناسی	شناخت وضعیت برنامه درسی خود و دیگر کشورها.
	گشودگی فرهنگی	حذف استیلای فرهنگ غالب در حوزه برنامه درسی، پذیرش فرهنگ‌ها بدون تعصب، ایجاد فرصت برابر به متخصصان برنامه‌های درسی در همه کشورها.
	بین‌المللی کردن سرفصل‌های برنامه درسی بومی	آوردن مؤلفه‌های بین‌المللی در برنامه درسی بومی، مطابقت دادن سرفصل‌های بومی با برنامه‌های درسی جهانی.
شور فرهنگی	حضور فعال در عرصه‌های جهانی	افزایش عرصه تعاملات حوزه برنامه درسی در گستره جهانی، برقراری ارتباطات جهانی با حفظ هویت خودی، عضو شدن در سازمان‌های جهانی.
	گفتمان بین فرهنگی عادلانه	گفت‌وگوی عادلانه بین فرهنگ‌های مختلف، گفت‌وگوی فرهنگی بین کشورها با حفظ هویت، گفت‌وگوی فرهنگی متخصصین برنامه درسی در فضای جهانی، گفت‌وگو با دیگری نزدیک و دور، گفت‌وگوی فرهنگی.
	تعامل و تبادل تجارب فرهنگی	توجه به دیدگاه‌های فرهنگ‌های مختلف، ارائه دیدگاه‌های مختلف، تعامل با فرهنگ‌های گوناگون، دادوستد ارتباطی متقابل، تبادل فرهنگی، تبادل تجربه، تبادل صداها و حقایق.
هم‌افزایی فرهنگی	مشارکت فرهنگی	مشارکت کشورها و فرهنگ‌ها با حفظ هویت آنها، شریک شدن در فرهنگ‌های همدیگر.
	شناخت هویت‌های مختلف فرهنگی	شناخت هویت‌های متنوع برنامه درسی، شناخت فرهنگی.
	چندبعدی و همه‌جانبه‌نگری	توجه چندبعدی به فرهنگ‌های بومی و جهانی، رسیدن به هم‌افزایی با مبنا قرار دادن تجربیات جهانی، صدور علم به صورت چند سویه در فضای جهانی، عرضه دستاوردهای گوناگون جهانی.

شور فرهنگی: بی‌تردید هم‌اندیشی کشورها و فرهنگ‌های مختلف در عصر پسامدرن، یکی از مهم‌ترین وجوه توفیق و اثربخشی برنامه‌هاست. با استناد به ماهیت تعاملی و گفتگویی دانش، بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی را می‌توان در شور فرهنگی معنا کرد. بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی با مفاهیمی چون: ۱. گفتمان بین فرهنگی عادلانه ۲. تعامل و تبادل تجارب فرهنگی و ۳. مشارکت فرهنگی، فضایی را فراهم خواهد کرد که برنامه‌های درسی با شریک شدن در فرهنگ‌های همدیگر، هم از دیدگاه‌های دیگران استفاده و هم خود را به دیگران می‌شناساند.

هم‌افزایی فرهنگی: هم‌افزایی فرهنگی در بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی، یعنی تلاش

بسترسازی تعاملات فرهنگی: امروزه جامعه جهانی نیاز به همگرایی، هم‌اندیشی و تشریک‌مساعی دارد آنچه امروزه کشورهای جهان بیش‌ازپیش در حوزه تعاملات و روابط فی‌مابین از آن تأثیر می‌پذیرند، روابط و تعاملات فرهنگی بین آنهاست. ما از طریق تعاملات فرهنگی می‌توانیم داشته‌های فرهنگی، ارزشی و بومی خود را به دنیا نشان داده و آنها را اشاعه و از تجارب دیگر کشورها نیز بهره‌مند شویم. بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی به معنی تدارک زمینه‌ها و بسترهایی چون: خودشناسی، گشودگی فرهنگی، بین‌المللی کردن سرفصل‌های برنامه درسی بومی و حضور فعال در عرصه‌های جهانی، می‌تواند برای ارتقای تعاملات فرهنگی و بین‌المللی فرصت‌سازی کند.

همه‌جانبه‌نگر، زمینه و بستری به‌منظور عرصه دستاوردهای گوناگون و دستیابی به هم‌افزایی فرهنگی را در فضای جهانی فراهم می‌کند.

سؤال ششم: متخصصان برنامه درسی ایران چه درکی از رابطه بین نظریه و عمل در برنامه‌های درسی دارند؟

کشورها موجب عملکردی می‌گردد که از مجموع عملکرد اعضا بیشتر است یا به عبارتی نوعی منطق فکری است که در آن جمع واقعی حاصل از اجزاء از جمع جبری آن بیشتر می‌شود و تلاش‌های فردی کشورها منجر به سطحی از عملکرد می‌شود که بیش از مجموع درون داده‌های هر کشور است. مطالعات بین‌المللی برنامه درسی با معنی الف) شناخت هویت‌های مختلف فرهنگی و ب) نگرش چندبعدی و

جدول ۶. مؤلفه رابطه نظریه و عمل در برنامه‌های درسی

طبقات	مقوله‌ها	مفاهیم
تمایل قطبی به نظریه	ارزشمندی ماهیت نظریه	غلط بودن تفکر مشروط به نتیجه، ارزشمندی اندیشه فارغ از عمل، ارزشمندی آگاهی فارغ از عمل.
	نظریه، مبنای برنامه درسی	تئوریک بودن مبانی برنامه درسی.
	نظریه یعنی گسترش افق دید	مشاهده دورنماها، نقشه مفهومی برای عمل، عمل یعنی درمان؛ نظریه یعنی پیشگیری، نظریه یعنی بودن در موقعیتی فراتر از عمل، نظریه‌پردازی مساوی است با توجه همزمان به گذشته، حال و آینده، نظریه‌پردازی یعنی تضمین چشم‌انداز، نظریه، تضمین رسیدن به دیدگاه‌های جدید.
	نظریه، تضمین پویایی	پیشرفت حوزه در گرو نظریه، زنده‌بودن حوزه در گرو نظریه.
	نظریه، گسترش حوزه عمل	مطرح کردن سؤالات و حوزه‌های جدید در نظریه یعنی افزایش گستره عمل، گستردگی عمل در نوفهمی به وسعت فهم بشری، تفکر، عمل نظریه، تولید علم و ایده، عمل نظریه.
	نظریه، بستر دستیابی به عمل	نظریه، وسیله بازنگری فکری، نظریه، نگرش انتقادی به عمل، نظریه، وسیله پیگیری کیفیت و عمق تعلیم و تربیت، احترام به تفکر راه‌حل رسیدن به عمل، نظریه؛ فراهم‌کننده زمینه کردار، پایداری عمل وابسته به نظریه.
	مشروط بودن، عمل نظریه	عمل نظریه منوط به گذر زمان، عمل نظریه وابسته به هدف، عمل نظریه منوط به بومی بودن آن، عمل نظریه وابسته به استفاده از روش مناسب در اجرا، عمل نظریه وابسته به فراهم بودن ظرفیت اجرا.
	ارزشمندی نظریه‌های تجربی فارغ از نتیجه	ارزشمندی نظریه وابسته به بستر آن است نه عمل آن، ارزشمندی نظریه وابسته به تجربی بودن آن است نه عمل آن.
	رد دوناالیست‌نگری	باور به عدم تقابل نظریه و عمل، باور به وابستگی نظریه و عمل.
	رابطه دیالکتیکی	رابطه ارتباطی نه ابزاری، رابطه تعاملی و پویا.
تمایل قطبی به عمل	عمل، مبنای نظریه	موقعیت‌های عملی مبنای تلنگر ذهنی، بستر عملی، منشأ نظریه.
	عمل، هدف نظریه	راهنمایی عملی، هدف نظریه.
	عمل، زبان برنامه درسی	درک عملی برنامه‌ریزان مهم‌تر از درک نظری آنها.

و عمل، زبان برنامه درسی است، در بحث رابطه بین نظریه و عمل، اولویت را به عمل می‌دهند و از دیدگاه شوآب پیروی می‌کنند.

سؤال هفتم: متخصصان برنامه درسی ایران چه درکی از تغییر پارادایم از برنامه‌ریزی درسی به فهم برنامه درسی دارند؟

اعتقاد به شیفت پارادایمی: مبانی نظری موجود در بحث تغییر برنامه‌ریزی به فهم برنامه درسی نشان‌دهنده این امر است که خلأهای معنایی چون: نگاه فنی یا غیرانسان‌گرایانه، عدم ظرفیت تبیین نظری و دیدگاه کاهش‌گرایانه اصطلاح برنامه‌ریزی درسی؛ ایجاب می‌کرد تا پارادایم برنامه‌ریزی درسی (طراحی، اجرا و ارزشیابی) به پارادایم فهم برنامه درسی تغییر پیدا کند. نتایج تحلیل مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان نیز، اجماع نسبتاً بالایی مبنی بر تغییر پارادایم از برنامه‌ریزی درسی به فهم برنامه درسی را در عباراتی مانند شیفت پارادایمی از نگاه مکانیکی به نگاه ارگانیکی، شیفت پارادایمی از کمی‌نگری به کیفی‌نگری، شیفت پارادایمی از جزم‌اندیشی به هم‌اندیشی و شیفت پارادایمی از نگاه کاهش‌گرایانه به نگاه کلان‌فرهنگی - اجتماعی، نشان می‌دهد.

اعتقاد به عدم شیفت پارادایمی: برخی از مشارکت‌کنندگان که دیدگاه کهنی را مبنای نظرات خود قرار داده‌اند؛ معتقدند، واژه پارادایم در رابطه با موضوع تغییر از برنامه‌ریزی به فهم برنامه درسی تا حدودی با کم‌دقتی به کار رفته است. چون: ۱. تغییر پارادایم، مشروط به پذیرش تغییر از سوی طرفداران پارادایم سنتی است و ۲. تغییر پارادایم، مشروط به عدم کارایی پارادایم سنتی است. درحالی‌که هنوز طرفداران برنامه‌ریزی درسی در حال فعالیت هستند و چنین تغییری را نپذیرفتند؛ پس نمی‌توان گفت شیفت پارادایمی رخ داده است.

تمایل قطبی به نظریه: میان متخصصان مطالعات برنامه درسی، در خصوص رابطه بین نظریه و عمل، نوعی منازعه وجود دارد. برخی از افراد مورد مطالعه، بر این باورند که تلاش‌های متخصصان برنامه درسی بیشتر معطوف به مسائل عملی است که در مدارس اتفاق می‌افتد؛ بنابراین برنامه درسی رشته‌ای عمل زده است و راه منطقی در این گیرودار را به دلایل ارزشمندی ماهیت نظریه، نقش مبنای نظریه در برنامه درسی، نقش نظریه در گسترش افق دید، نقش نظریه در پویایی حوزه برنامه درسی، نقش نظریه در گسترش حوزه عمل، نقش نظریه در بسترسازی دستیابی به عمل، مشروط بودن عمل نظریه و ارزشمندی نظریه‌های تجربی فارغ از نتیجه، در اولویت دادن به نظریه جستجو می‌کنند.

تمایل رفت و برگشتی: گروهی از مشارکت‌کنندگان، ادعا می‌کنند که پرداختن به نظریه صرف به معنی عدم توجه به اقتضائات محیطی، توهم‌پردازی است و پرداختن به عمل‌گرایی صرف نیز غیرمنطقی و کنشی رفتار کردن است. آنها با - رد دوئالیست‌نگری (باور به عدم تقابل نظریه و عمل و باور به وابستگی نظریه و عمل) و - با تأکید بر رابطه دیالکتیکی (رابطه ارتباطی نه ابزاری، رابطه تعاملی و پویا)، به دنبال تعامل بین نظریه و عمل سازنده هستند.

تمایل قطبی به عمل: از نظر شوآب و طرفداران وی، منشأ مشکلات برنامه درسی را باید در تئوری زندگی، جستجو کرد. بر اساس چنین باوری، وی بازگشت به صحنه عمل را رمز احیای مجدد رشته و بازیابی هویت از دست‌رفته معرفی نمود. بر این اساس، هدف و رسالت اساسی رشته و متخصصان آن تصمیم‌گیری سنجیده، معقول و متین درباره برنامه‌های درسی دانسته شده و برای چگونگی آن، شوآب به ارائه نظریه‌ای که در حقیقت، تبیین فرایند تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی یا برنامه‌سازی است؛ پرداخت. برخی از افراد مورد مطالعه در این پژوهش نیز، با ارائه دلایلی چون: عمل، مبنای نظریه است، عمل، هدف نظریه است

جدول ۷. مؤلفه تغییر برنامه‌ریزی به فهم برنامه درسی

طبقات	مقوله‌ها	مفاهیم
اعتقاد به شیفت پارادایمی	تغییر نگاه مکانیکی به نگاه ارگانیکی	تغییر از ابزاری نگری به ارزشی نگری، تغییر تلقی برنامه درسی از ابزار به هدف، تغییر نگاه علمی به نگاه فرهنگی و اتوبیوگرافیکال، تغییر رابطه خطی به رابطه بیناذهنی و پیچیده.
	تغییر از جزم‌اندیشی به هم‌اندیشی	تغییر چگونگی ساختن برنامه به چستی برنامه، تغییر متدولوژی کمی به کیفی.
	تغییر نگاه کاهش رایانه به نگاه کلان فرهنگی - اجتماعی	تغییر قطعیت باوری به نسبی‌گرایی.
اعتقاد به عدم شیفت پارادایمی	تغییر نگاه کاهش رایانه به نگاه کلان فرهنگی - اجتماعی	تغییر از عدم پوشش تمام ابعاد سیستم پیچیده به پوشش دادن تمام ابعاد، تغییر طراحی و اجرا به کل تجارب زندگی، تغییر تک جانبه نگری به همه‌جانبه‌نگری، تغییر از عدم توجه به بستر به توجه به بستر و زمینه.
	تغییر پارادایم، مشروط به پذیرش تغییر از طرف پارادایم سنتی	عدم پذیرش طرفداران سنتی.
معنابخشی و نموددهی به هویت‌های جدید برنامه درسی	توسعه گستره تک‌بعدی حوزه به چندبعدی	کاربرد پارادایم سنتی
	تغییر پارادایم، مشروط به عدم کارایی پارادایم سنتی.	فهم، هویت دادن به تمامی ظرفیت‌های برنامه درسی؛ فهم، انجام طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی مبتنی بر تاریخ، پژوهش و...؛ فهم، پرداختن به ساحت‌های مختلف؛ فهم، توسعه گستره نگاه از بعد فنی به ابعاد دیگر برنامه درسی؛ فهم، گسترش گفتمان‌ها، روش‌های پژوهش و هویت‌های جدید؛ فهم، گسترش خوراک‌های برنامه درسی؛ فهم، در نظر گرفتن تاریخ، زمان، اجرا و... به‌عنوان برنامه درسی؛ فهم، توجه همزمان به برنامه‌ریزی و ساحت‌های دیگر برنامه درسی؛ فهم، توجه به تاریخ‌نگاری و پژوهش‌مداری برای دوری از فن‌گرایی؛ فهم، پیوستاری دیدن برنامه درسی؛ فهم، تغییر برنامه درسی از محصول برنامه‌ریزی به کل تعلیم و تربیت؛ فهم، رد فراروایت‌ها و اعتقاد به ساحت‌های گوناگون؛ فهم، تغییر توجه از حوزه مدیریتی به تمامی جنبه‌های انسانی؛ فهم، نگاه وسیع به برنامه درسی؛ فهم، راه‌های گوناگون رسیدن به تعلیم و تربیت جامع؛ فهم، حرکت از هویت حداقلی به هویت حداکثری برنامه درسی؛ فهم، افزایش وسعت دید متخصصان از برنامه درسی درونی به بیرونی؛ فهم یعنی همه‌جانبه‌نگری.
	تغییر هدف از کارکردگرایی به انسان‌گرایی	هدف فهم، پرورش همه‌جانبه یادگیرندگان، هدف فهم، پرورش انسان است نه آموزش تکنیسین، هدف فهم، توجه به ابعاد اخلاقی، معنوی، اجتماعی و... انسان.

معرفتی امکان‌پذیر نیست. با استناد به مبانی نظری موجود در زمینه ضرورت تغییر از برنامه‌ریزی به فهم برنامه درسی؛ برنامه‌ریزی درسی نمی‌تواند تصویری

معنابخشی و نموددهی به هویت‌های جدید برنامه درسی: درک کامل و جامع از رشته برنامه درسی بدون شناخت کامل ابعاد مختلف این حوزه

تک‌بعدی حوزه به چندبعدی، به دنبال معنا دادن و نمود بخشی به تمام ابعاد وجودی انسان و برنامه درسی است.

سؤال هشتم: متخصصان برنامه درسی ایران چه درکی از اتوبیوگرافیکال بودن برنامه‌های درسی دارند؟

جامع و کامل از اندیشه‌ها، نظریات، تحقیقات و تحولات برنامه درسی را به تصویر بکشد و مرزهای جدید برنامه درسی را تحت پوشش قرار دهد. تحلیل حاصل از گفتگو با مشارکت‌کنندگان نیز نشان‌دهنده این است که پارادایم نوپه‌می با تغییر تعبیر، از برنامه‌ریزی درسی به فهم برنامه درسی و به تبع آن تغییر هدف برنامه درسی از کارکردگرایی به انسان‌گرایی و توسعه گستره

جدول ۸. مؤلفه اتوبیوگرافیکال بودن برنامه‌های درسی

طبقات	مقوله‌ها	مفاهیم
برنامه‌های درسی شخصی شده	برنامه درسی غیر تجویزی و غیرخطی	برنامه‌های درسی بازگشتی، برنامه درسی معکوس.
	برنامه درسی اقتضاء محور	برنامه درسی رویدنی، برنامه درسی مبتنی بر زمینه.
	برنامه درسی تجربه محور	برنامه مبتنی بر تجارب یادگیرنده، برنامه مبتنی بر تاریخچه زندگی یادگیرنده، برنامه مبتنی بر معلم و خانواده، برنامه مبتنی بر محور معلم و یادگیرنده.
برنامه‌های درسی ترکیبی	برنامه درسی عاملیت محور	برنامه مبتنی بر قدرت انتخاب و عاملیت یادگیرنده، برنامه مبتنی بر کشف و طرح موضوع توسط یادگیرنده، برنامه مبتنی بر کشف و حل مسئله توسط خود یادگیرنده، برنامه مبتنی بر تعبیر یادگیرنده از برنامه درسی مدرسه، برنامه مبتنی بر تعبیر و تفسیر یادگیرنده از تجارب خود، برنامه مبتنی بر ایجاد فرصت بازسازی یادگیرنده، برنامه مبتنی بر توجه به خوانش‌های متفاوت افراد از یک موضوع.
	توجه به تجارب یادگیرنده در برنامه درسی رسمی	استفاده از تجارب یادگیرندگان در طراحی برنامه درسی، توجه به تجارب، علایق و استعداد یادگیرنده در برنامه درسی رسمی، تجربه زیسته یادگیرنده به‌عنوان بخشی از برنامه درسی، درک و فهم یادگیرنده از موقعیت به‌عنوان بخشی از برنامه درسی.
برنامه‌های درسی پژوهش محور	برنامه درسی مبتنی بر روایت نگاری آموزشی	زیست‌نگاری تربیتی افراد تأثیرگذار در تعلیم و تربیت.
	برنامه درسی مبتنی بر آموزش پژوهی	روش تحقیق مبتنی بر تجارب شخصی متخصصین از آموزش.

قرار گیرد. این یادگیرنده است که با تعامل با معلم خود و در اثر برقراری ارتباط عمیق بین خود و معلم، برنامه درسی منحصر به خودش را مشخص کرده و به آن مشغول می‌شود. از دیدگاه برخی از مشارکت‌کنندگان، برنامه‌های درسی اتوبیوگرافیکال با غیر تجویزی کردن برنامه‌های درسی و تأکید بر اقتضاء محوری، تجربه محوری و عاملیت محوری یادگیرنده، ما را به برنامه‌های درسی شخصی نزدیک خواهد کرد.

برنامه‌های درسی شخصی شده: برنامه درسی شخصی شده، بر تقدم، اولویت و معنی‌دار بودن برنامه‌ها برای یادگیرنده مبتنی است و مسئولیت مدرسه را در حقیقت، تمهید و اجرای برنامه‌های منطبق و سازگار با این اولویت می‌داند. دیدگاه شخصی شده بر این باور است که برنامه درسی باید از ویژگی "متصاعد شوندگی" یا "جوششی" برخوردار باشد؛ یعنی برنامه درسی از تعامل بین دانش‌آموز و معلم جوشیده و متصاعد شود، نه اینکه از پیش تعیین‌شده و در اختیار او

هفدهم تا نفر بیست و یکم ادامه یافت. برخی از کدگذاری‌های اولیه به رؤیت مصاحبه‌شوندگان رسید، نتایج کدگذاری انتخابی با چند تن از متخصصان برنامه درسی در میان گذارده شد و بر اساس بازخوردهای ارائه‌شده استحکام فرایند و نتایج تقویت شد. در کنار این موارد، درگیری طولانی‌مدت پژوهشگران با موضوع و شناخت مناسب از متن و فضای مطالعه می‌تواند به اعتبار یافته‌ها کمک کند. به‌منظور تحلیل دقیق‌تر و کامل‌تر یافته‌های پژوهش، از نرم‌افزار Maxqda^{۱۲} استفاده شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

نوفهم‌سازی برنامه‌های درسی به معنی دفاع از غایت‌ها و ارزش‌های اخلاقی، صلح و معنویت (عقلانیت غایی) (Huebner, 1974)، مخالفت با دیوان‌سالاری و رویکردهای مدرن برنامه درسی (Ghaderi, 2013)، مخالفت با دانش مشروع که عقاید و ارزش‌های گروه‌های مسلط فرهنگی را نشان می‌دهد (Apple, 1981) و به‌عنوان خیزش اساسی که مجموعه مطالعات برنامه درسی را غیر از عقلانیت فنی می‌داند (جو کینچلو، ۱۹۹۷) با برداشت‌های متخصصانی که رهایی‌بخشی را برنامه‌ای ناقد فرهنگ مکانیکی می‌دانند؛ همسو است. (Pinar, 2007)، با بیان اینکه برنامه درسی وابسته به امتحانات، معلمان را از روشنفکری بازداشته و تربیت خودجوش، دانش میان‌رشته‌ای و عقلانیت ناپدید می‌شوند او به دنبال رهایی از این وضعیت، برنامه‌های رهایی‌بخش را که از دیدگاه مشارکت‌کنندگان برنامه‌ای مبتنی بر پرورش یادگیرندگان نقاد و روشنگر است؛ دنبال می‌کند. عدالت محوری برنامه‌های درسی رهایی‌بخش در این مطالعه، با ادعاهای (Marsh and Stanford, 1988)، متفکران نوفهمی، به دنبال بازنمایی جنبش‌های حقوق بشر خواهی، (MacNaughton, 2001)، حساس به حقوق مساوی در زمینه‌های مختلف اخلاقی، نژادی، فرهنگی و اجتماعی هستند؛ همخوان

برنامه‌های درسی ترکیبی: برخی از مشارکت‌کنندگان، بر این باورند که تجارب زیسته یادگیرندگان به تنهایی نمی‌تواند کل برنامه‌های درسی را پوشش دهد و تلقی برنامه درسی به‌عنوان تجارب زیسته یادگیرندگان، به تنهایی قابلیت اجرایی زیادی نخواهد داشت بلکه در کنار برنامه‌های درسی رسمی است که تجارب یادگیرندگان، در برنامه‌های درسی معنی پیدا می‌کند. این گروه تأکید دارند که برنامه‌های درسی اتوبیوگرافیکال با - استفاده از تجارب یادگیرندگان در طراحی برنامه درسی - توجه به تجارب، علایق و استعداد یادگیرنده در برنامه درسی رسمی - و با در نظر گرفتن تجربه زیسته و درک و فهم یادگیرنده از موقعیت به‌عنوان بخشی از برنامه درسی، به دنبال بهره‌مندی ترکیبی و همزمان از تجارب، درک و فهم یادگیرندگان در کنار برنامه‌های درسی رسمی است.

برنامه‌های درسی پژوهش محور: (2000)، (Clandinin and Connelly) معتقدند که ما به‌صورت روایت گونه یا داستان‌وار (Narrative inquiry) در مورد چیزها در برنامه درسی مشغول پژوهش هستیم زیرا تفکر روایتی یا داستان‌وار (Narrative thinking) کلید ساخت تجربه و کلید نوشتن و فکر کردن درباره تجربه است. آنها بر این باورند که هیچ راهی برای مطالعه برنامه درسی بهتر از مطالعه وضعیت خود ما وجود ندارد (Ghaderi, 2013). به باور برخی از مشارکت‌کنندگان، نگاه اتوبیوگرافیکال به برنامه‌های درسی بیشتر یک روش پژوهشی برای فهم عمیق‌تر عوامل، عناصر، ویژگی‌ها و ساحت‌های تعلیم و تربیت است در این روش، عوامل انسانی برنامه درسی با اهمیت دادن به آموزش پژوهی، به روایت تجارب تربیتی و آموزشی خود خواهند پرداخت و در نهایت مطالعات پژوهشی آنها بر روی نگاه و عمل آنها نیز تأثیر مثبت خواهد گذاشت.

گفتنی است به‌منظور حصول اطمینان از اعتبار یافته‌های پژوهش و صحت فرایند تحلیل داده‌ها، مصاحبه‌ها با وجود رسیدن به اشباع نظری در مصاحبه

برنامه‌های درسی، بر تعامل جدی‌تر انسان‌ها با یکدیگر و با محیط تأکید می‌کند؛ که از دیدگاه این مطالعه توجه به عوامل فرامدرسه‌ای با تضمین تعامل با محیط پیرامون، شرایطی را برای مدیریت تأثیرات عوامل فرامدرسه‌ای بر برنامه‌های درسی فراهم می‌کند. به باور (Klohr, 1974)، از ویژگی‌های اساسی نوفهم‌سازان این است که تنوع و تعدد منابع برنامه درسی را ظرفیتی در دستیابی به اهداف تلقی می‌کنند که این باور با دیدگاه مشارکت‌کنندگان این مطالعه که معتقدند نوفهم‌سازان با توجه به عوامل فرامدرسه‌ای در برنامه‌های درسی می‌خواهند از ظرفیت این عوامل بهره بگیرند تا تأثیر آنها را بر برنامه درسی مدیریت کنند؛ هم‌راستا است. به قول (khosravi and mehrmohammdi, 2012)، از مفروضه‌های اساسی برنامه درسی رویدنی، بازگشت برنامه درسی مدرسه به زندگی واقعی یادگیرنده و همزمان تمرین زندگی واقعی یادگیرنده در مدرسه است که به اعتقاد مشارکت‌کنندگان برنامه‌های درسی نوفهمی با توجه به عوامل فرامدرسه‌ای شرایط چنین بازگشت و تمرینی را فراهم و این به معنی همسویی برنامه درسی با تجارب جامعه محلی است.

در نگاهی دیگر، این مطالعه با مطرح کردن تاریخ‌نگاری برنامه درسی به‌عنوان پایش روندی و جامع عقاید برنامه درسی، مضمون نظر (Greene, 1973) که فهم رشته را مستلزم فهم تکوین عمل و نظریه در درون رشته و نیروهای خارج رشته در مسیر تاریخی خود می‌داند و دیدگاه‌های (Huebner, 1999) و (Macdonald, 1995) که جامعیت یا کلیت مسائل مرتبط با برنامه درسی را تنها زمانی امکان‌پذیر می‌دانند که آنها را در موقعیتی تاریخی مشاهده کنند را قبول و دنبال می‌کنند. از دیدگاه (Greene, 1973) و (Ghaderi, 2013)، جمع‌آوری تاریخچه‌ها، دایرة‌المعارف‌های تاریخی، رساله‌ها و مقالات شخصیت‌های مهم گذشته توسط نوفهم‌سازان از جمله مقالات (Macdonald, 1995)، (Huebner, 1999)،

است. روشنفکرمدار بودن برنامه‌های درسی رهایی‌بخش در این مطالعه به معنی شایسته‌سالاری و کار را به کاردان سپردن هم‌نوا و هم‌راستا با دغدغه‌های (Pinar et al, 1995) و (Pinar, 2004) درصدد حذف دخالت سیاستمداران، شرکت‌های انتشار کتاب‌های درسی و دادن نقش فعال به فعالان برنامه درسی است. یادگیرنده محور بودن برنامه‌های درسی رهایی‌بخش در این مطالعه به ادعاهای (Huebner, 1981) مبنی بر اینکه نوفهم‌سازان با ارتباط محتوا با تجربیات زندگی یادگیرندگان به دنبال توسعه عاطفی، نفسانی و شناختی یادگیرندگان توسط خود آنها هستند، هم‌جهت است. (Pinar, 1975) و (Aoki, 2005)، با اعتقاد به اینکه برای متخصصان نوفهمی، دانش و معنای آن وابسته به متن و زمینه اجتماعی است رأی به زمینه‌ای بودن برنامه‌های درسی رهایی‌بخش داده‌اند آنچنان که مشارکت‌کنندگان در این مطالعه بر آن اصرار دارند.

توجه به عوامل فرامدرسه‌ای به‌عنوان نگاه جامع فرهنگی در برنامه‌های درسی، با دیدگاه (Klohr, 1974)، نوفهم‌سازی نظریه‌ای کل‌نگر و ارگانیک است که افراد و ماهیت وابستگی آنها را در نظر می‌گیرد، (Gandini, 2004)، مدارس رژیو امیلیا بر پروژه‌های جامع‌تری تأکید می‌کنند و (Bronfenbrenner, 2006)، نوفهم‌سازان دامنه دید خود را از لایه کوچک توسعه در مدرسه به لایه گسترده‌ای از جامعه گسترش می‌دهند؛ مطابقت دارد. (Apple and King, 1976)، با این فرض مقدماتی که مدارس در مقابل مسائل تربیتی جامعه دچار قصور نشده‌اند به مانند برخی مشارکت‌کنندگان به نقش برجسته‌تر عوامل فرامدرسه‌ای نسبت به مدرسه در تربیت یادگیرندگان و رسمیت دادن به یادگیری‌های غیررسمی صحنه می‌گذارد. چنین برداشتی در این مطالعه مبنایی برای معنا بخشی توجه به عوامل فرامدرسه‌ای به‌عنوان تلقی زمینه‌ای برنامه درسی است. (Dewey, 1998)، برنامه درسی ساختن‌گرایی برای برطرف نمودن حلقه مفقوده عدم وابستگی و ارتباط در

(Tanner & Tanner, 1979)، با بیان اینکه هر دیسیپلین متضمن یک روح خودگرا است؛ موضوع فوق را تأیید می‌کند. معنای مدیریت تعاملی و غیر تجویزی به برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای در این مطالعه به معنی نفی نگرش فوق و تأیید ادعاهای (Pinar, 1994)، (Sharif, 2011) و (Ghaderi, 2013) که معتقدند بسیاری از حوزه‌های دانش، ماهیت چندرشته‌ای دارند و طبیعت چندرشته‌ای بودن حوزه‌های متعدد و متنوع دانش، کاربردهای میان‌رشته‌ای دیسیپلین‌ها را در حل مشکل‌های زندگی اجتماعی و عمومی طلب و ایجاد می‌کند؛ است. برخی در دفاع از رویکرد میان‌رشته‌ای معتقدند که این رویکرد با بهره‌گیری از رشته‌ها و مواد درسی گوناگون و با بهره‌گیری از مفاهیم، مضامین، موضوعات، محتوا، مهارت و یا فرایندهای که به زندگی واقعی یادگیرندگان مربوط می‌شود، پاسخ‌گویی به نیازهای مختلف جامعه و به‌روزرسانی یادگیرندگان در ابعاد گوناگون علمی (Jacobs, 1989) را تضمین می‌کند. مشارکت‌کنندگان با برداشت خود نسبت به میان‌رشته‌ای بودن برنامه‌های درسی به‌عنوان رویکرد جامع و همه‌جانبه‌نگر، دیدگاه‌ها و نظرات فوق را پذیرفته و از آنها دفاع نموده‌اند.

نوتل گاف جهان خویش را به‌صورت تأسفباری پر از بیگانه می‌بیند و معتقد است ما با حساسیت فراوان نیاز داریم که به خود یادآوری کنیم چگونه چنین حس کشنده‌ای از دیگری می‌تواند در ما وجود داشته باشد. بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی با هدف مبارزه با چنین حسی، در این مطالعه به معنی بسترسازی تعاملات فرهنگی به کار رفته است. معنی خودشناسی در مطالعات برنامه درسی برعکس آشنایی‌زدایی (Gough, 2007)، به‌عنوان یکی از بسترهای تعاملات فرهنگی به ما می‌قبولاند که تا زمانی که نقاط قوت و ضعف خود را نشناسیم راهی به بین‌المللی کردن نداریم. (Pinar, 2008)، با بیان اینکه برای درک بهتر برنامه‌های درسی باید دریچه‌های فرهنگی را گشود و تجربه‌های

(Miller, 2005) و نیز آثار گران‌بهایی (Pinar, 1999) در مجله بین‌المللی برنامه درسی (JCT) نمونه‌ای از مکتوب نمودن میراث برنامه درسی است که این مطالعه به‌عنوان تاریخ‌نگاری برنامه درسی از آن یاد کرده است. تاریخ‌نگاری برنامه‌های درسی یا عبرت‌آموزی در این مطالعه با مفهوم انجام برنامه‌های درسی مبتنی بر استفاده از تجارب و برنامه‌های گذشته تأییدی است بر تأکید (Greene, 1973) بر لزوم درک و استفاده از تمامی پارادایم‌های گذشته. (Pinar, 2004)، با بیان اینکه مطالعه تاریخی رشته، یک رویکرد برای درون‌گری روان‌شناسانه است به ندای مشارکت‌کنندگان که تاریخ‌نگاری برنامه درسی را اقدام مبتنی بر خودشناسی تلقی کرده‌اند؛ پاسخ می‌دهد و می‌توان تأکید مشارکت‌کنندگان بر ترادف تاریخ‌نگاری و وقایع‌نگاری برنامه‌های درسی را تأییدی بر این ایده پایدار دانست که مطالعه تاریخی رشته را رویکردی اخلاقی برای اندیشه‌های اصلاح‌گرا در حوزه برنامه درسی به حساب می‌آورد. برخلاف دیدگاه (Hlebowitsh, 1999) که معتقد بود عقاید متناقض گذشته، مانند زخم‌های چرکین موجب تفرقه در بین متخصصان حوزه می‌شوند مشارکت‌کنندگان با معنا دادن به تاریخ‌نگاری برنامه‌های درسی با مفاهیمی چون: پایش روندی و جامع عقاید برنامه درسی، مکتوب نمودن میراث برنامه درسی، عبرت‌آموزی، وقایع‌نگاری عقاید برنامه درسی و اقدام مبتنی بر خودشناسی، از دیدگاه نوپه‌می‌سازانی مانند (Kliebard, 1986)، (McKnight, 2006)، (Greene, 1973)، (Pinar, 2004) و ... که فهم برنامه درسی را منوط به فهم تاریخ برنامه درسی کرده‌اند؛ حمایت کرده‌اند.

طرز فکر رشته‌های مجزا که معتقدند واقعیت جهان اطرافمان که ما در پی شناخت آن هستیم چنان پیچیده و متنوع است که به‌منظور درک آن باید به بخش‌های جداگانه تقسیم شود. چنین نگرشی تخصص محوری را به دنبال داشته و باعث تجویز می‌شود که

می‌شود. (Pinar and Grumet, 1982)، نیز در مقاله "سکتۀ سقراطی و رابطه نظریه و عمل" بر نقش سیاسی نظریه و ارزش انتقادی نظریه بدون وابستگی به عمل صحنه می‌گذارند. (Grumet, 1999). در تأیید نظر گروه دوم از مشارکت‌کنندگان که از تمایل رفت و برگشتی بین نظریه و عمل دفاع می‌کنند؛ معتقد است در نوفهم‌سازی نیز مانند جنبش پرکتیکال، اندیشه باید در کنار عمل باشد با این تفاوت که در نوفهم‌سازی تمام فضای بیرون و درون مدرسه می‌تواند برای متخصص برنامه درسی حوزه عمل باشد. در نوفهم‌سازی فرایند عمل و نظریه مرحله‌بندی شده نیست، بلکه اندیشه همواره در راه است و در کنار عمل صورت می‌گیرد. (Dahlberg et al, 1999)، در همراهی با تمایل رفت و برگشتی بین نظریه و عمل نیز بر این باورند که متفکران نوفهم‌سازی تفکر دوآلیستی/ دوگانه‌نگری را زیر سؤال بردند و مخالف شکل‌گیری قالب‌های فکری دوگانه و تعارض بین عاقلانه و ناعاقلانه، منظم و بی‌نظم، عینی و ذهنی هستند. آنها به جای گفتن یا این و یا آن در رابطه با هر دو صحبت می‌کنند و معتقدند که این تمایزات مربوط به مفاهیم دوگانه از قدرت و مشکل ساز هستند. (Posner, 1998)، نیز معتقد به همجواری نظریه و عمل است. (Wraga, 1999) برعکس ادعاهای فوق، معتقد است که در اندیشه نوفهم‌سازی دوگرایی بین نظریه و عمل مشهود است. گروه سوم از مشارکت‌کنندگان در این مطالعه با استناد اینکه عمل، هدف نظریه است تمایل قطبی به عمل دارند به باور (Ghaderi, 2013)، این گروه به مانند سنت‌گراها، نظریه‌ها را مطابق با توانایی پیش‌بینی و کنترل مورد واکاوی قرار می‌دهند و توجیه می‌کنند.

برخی از مشارکت‌کنندگان معتقد بر این امر هستند که تغییر از برنامه‌ریزی درسی به فهم برنامه درسی، تغییر پارادایم است چون نگاه کاهش‌گرایانه یا کمی، ابزاری، علمی و خطی به نگاه کلان‌کیفی، فرهنگی - اجتماعی (ارزشی) تغییر یافته است. (Ghaderi, 2013)

بشری را نه در غرب بلکه در تمام جوامع و کشورها در هم آمیخت بر بستر گشودگی فرهنگی در تعاملات فرهنگی که مورد نظر این پژوهش نیز هست؛ تأکید دارد. (Pinar)، در سال ۲۰۰۰، انجمن بین‌المللی پیشرفت مطالعات برنامه درسی را با هدف به حضور رساندن متفکران برنامه‌های درسی کشورهای مختلف ایجاد کرد و در این مطالعه حضور فعال در چنین انجمن‌هایی بستری دیگر برای تعاملات فرهنگی است. بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی به‌عنوان گفت‌وگوهای پیچیده از طرف (Pinar, 2008)، گفتمان بین فرهنگی عادلانه، تعامل و تبادل تجارب فرهنگی و مشارکت فرهنگی به‌عبارت‌دیگر شور فرهنگی مورد نظر مشارکت‌کنندگان را تحت پوشش خود دارد. شور فرهنگی مورد نظر این مطالعه در ادعاهای (Dahlberg et all, 2006)، مبنی بر وجود ارتباطات و معانی میان فرهنگی موجود در میان کودک و نوجوان تایوانی و آمریکایی دیده می‌شود؛ و درنهایت می‌توان ادعا کرد که تأکید پینار (Pinar, 2008)، به درهم آمیختن تجربه‌های بشری تمامی جوامع در بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی بر هم‌افزایی فرهنگی مورد نظر این مطالعه اشاره دارد.

برعکس نگرش مشارکت‌کنندگان متعلق به گروهی که تمایل قطبی به نظریه دارند، (Walker, 1985)، با تأسی از ژوزف شوآب (Schwab, 1981) استدلال می‌کند که نظریه‌های برنامه درسی که به تغییرات واقعی برنامه درسی حساس نیستند؛ مفید نیستند. (Ghaderi, 2013)، برخلاف عمل‌گرایان و در تأیید و موافقت با گروهی که تمایل قطبی به نظریه دارند؛ معتقد است که ارزش نظریه همیشه به سودمندی عملی یا کاربست آن منوط نمی‌شود بلکه چون نوعی آزادی، رهایی و بیداری ذهنی را به دنبال دارد؛ به‌خودی‌خود مفید است. (Greene, 1974)، نیز به نقل از پائولو فریره و در تأیید دیدگاه مورد بحث بر این باور است اگر تفکر به سطوح بالاتر هوشیاری برسد به رهاسازی منتج

در مدارس، توسط (Pinar and Grumet, 2004)، همان برداشت برنامه درسی شخصی شده از اتوبیوگرافیکال بودن برنامه درسی در این مطالعه است؛ و درنهایت می‌توان گفت برنامه درسی شخصی شده با بیاناتی چون برنامه درسی چیزی بیش از تفسیر تجارب زیسته نیست (Schubert, 1986) و برنامه درسی امری درونی است و نمی‌توان آن را به اهداف بیرونی تقلیل داد (Pinar and Grumet, 1976)، تصدیق گردید. ذکر برنامه درسی اتوبیوگرافیکال به‌عنوان برنامه درسی ترکیبی در این مطالعه برداشت گروهی از مشارکت‌کنندگان را که معتقد هستند برنامه درسی اتوبیوگرافیکال تلفیقی از دانش از پیش آمده شده و تجارب یادگیرندگان است؛ نشان می‌دهد؛ و می‌توان ادعای (Grumet, 1986) مبنی بر اینکه برنامه درسی صرفاً عرصه و ارائه دانش نیست، بلکه تفسیری که از تجربیاتی که داشته‌ایم نیز برنامه درسی است و ادعای (Jahan Faghihi and Piran, 2006) را در این راستا تلقی کرد. این باور (Sharif, 2011) که برنامه درسی اتوبیوگرافیکال از راه بازگشت تأمل انتقادی یادگیرنده بر تجربه آموزشی، نوفهم‌سازی و با تفصیل و بیان جزئی صورت‌بندی می‌شود؛ می‌تواند با برداشت این مطالعه نسبت به برنامه درسی اتوبیوگرافیکال به‌عنوان برنامه‌ای پژوهش‌محور، همسو باشد.

منابع

- Ahanchian, N; Shabani Varki, B. (2012). Heuristics in higher education syllabus: The ratio of heuristic solutions to traditionalists, conceptualists and conceptualists. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, Volume 3, Issue 5, Spring and Summer 2012. (Persian).
- Aoki, T. (2005). *Curriculum in a New Key*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publisher, United States of America.
- Apple, M. W., and King, N. (1976). *What Do Schools Teach? Humanism and Education*. Edited by James B. Macdonald and

در پیروی با چنین برداشت‌هایی معتقد است که برنامه‌ریزی درسی تحت تأثیر دیدگاه‌های کاهش‌گرایانه، با تغییر پارادایم به فهم برنامه درسی، عوامل فرامدرسه‌ای، مسائل کلان فرهنگی - اجتماعی را پوشش داد. گروهی از مشارکت‌کنندگان به مانند (Sharifyan, 2014)، معتقدند که چون متخصصان سنتی حوزه را ترک نکرده و پارادایم قبلی هنوز در سیستم‌های مختلف برنامه درسی به کار گرفته می‌شود لذا جابجایی پارادایم را نمی‌توان پذیرفت؛ و درنهایت، معنابخشی و نموددهی به هویت‌های جدید برنامه درسی که وابسته به تغییر هدف برنامه درسی از کارکردگرایی به انسان‌گرایی و توسعه گستره تک‌بعدی حوزه به چندبعدی، مفهومی است که اکثر مشارکت‌کنندگان به تغییر از برنامه‌ریزی به فهم برنامه درسی نسبت داده‌اند؛ که این برداشت با استنادهای (Piirto, 1999)، (Pinar, 2004) و (Sharifyan, 2014)، حمایت می‌شود.

(Ahanchyan And Shebanivarki, 2012) مسائل پیچیده برنامه‌های درسی با راه‌حل‌های از پیش تعیین شده که از زمان بروز مسئله تا شناسایی آن توسط نظام آموزشی و طی مراحل اجرا زمان زیادی را اقتضا می‌کنند؛ قابل حل نیستند. گروهی از مشارکت‌کنندگان با ایمان به ادعای فوق بر این باور هستند که برنامه‌های اتوبیوگرافیکال برنامه‌های غیرتجویزی و غیرخطی، اقتضاء محور، تجربه محور و عاملیت محور در یک کلام برنامه‌های شخصی هستند. این برداشت با ادعای (Fathivajargahe, 2007) که معتقد است بصیرت و آگاهی انسان در برخورد با تجربیات گوناگون از طریق راه‌های مختلف و در جریان آموزش بر اساس تعامل میان یادگیرندگان و معلم و نیازها، علایق و انگیزه‌های آنها دریافت، مورد قضاوت، بازیابی و یادآوری قرار می‌گیرد؛ هم‌راستا است. ارتباط دادن روش‌های برنامه درسی با دانش مدرسه‌ای، تاریخچه زندگی و معانی درونی و تجربه تاریخچه زندگی یادگیرندگان و معلمان

- WilliamGephart. Bloomington, Indiana: phi DeltaKappa.
- Ayers, W. (2002). *To teach: The journey of a teacher*. Teachers College Press, New York.
- Barrow, R. (1988). Over the top: A misuse of philosophical techniques? *Interchange*, 19 (2), 59-63.
- Bronfenbrnner, U. (2006). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Cannella, G. (2002). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. Peter Lang, New York.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Danaei Fard, H; Kazemi, H. (2009). Improvement of Interpretative Research in Organization: A Philosophical Review and the Process of Implementing the Phenomenological Method, *Journal of Improvement and Development Management Studies*, No. 61, Winter 88 and Spring 89, pp. 121 to147. (Persian).
- Delacruz, E. M. (2012). *Revisiting Curriculum Conceptions: A Thematic Perspective*.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education*, Kappa Delta Pi, West Lafayette, IN.
- Fathi Vajjarah, C. (2007). *Curriculum Towards New Identities (Contemporary Theory)*, Tehran: Ayje Publishing. (Persian).
- Ghaderi, M. (2013a). Historical Analyzing of Reconceptualism: implication and intentions related to it in Curriculum Field. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*. Vol.1 (1); 2013, 49-72. (Persian).
- Ghaderi, M. (2013b). *Reconceptualization in Curriculum Studies from Reconceptualization to Post – Reconceptualization*. Avaye Noor Press, Tehran. (Persian).
- Giroux, H. A., Penna, A. N., & Pinar, W. F. (1981). *Curriculum & instruction: Alternatives in education*.
- Gough, N. (2007). Changing planes: rhizosemiotic play in transnational education curriculum inquiry, *Stud philos Educe* (2007) 26:279- 294.
- Greene, M. (1973). *Identities and Contours: an Approach to Educational History*, 1973.
- Greene, M. (1974). *Cognition, Consciousness and Curriculum*, 1974, p. 70
- Grieshaber S (2008). Interrupting stereotypes: Teaching and the education of young children. *Early Educ. Dev.* 19: 505-518.
- Grumet, M. R. (1976). *Psychoanalytic foundations*, W. F. Pinar, M. R. Grumet. *Toward a Poor curriculum*. Dubuque, Kendall Hunst, pp. 111-146.
- Huebner, D. (1976). *Toward remarking of Curricular Language*, 1974, p. 41.
- Huebner, D. (1981). *Toward a political economy of curriculum and human development*. In H. A. Giroux, A. N. Penna, & W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum & instruction: Alternatives in education* (pp. 124-128).
- Huebner, D. (1999). *The lure of the transcendent*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jacobs, H.H. (1989), *Interdisciplinary curriculum: Design and Implementation*, Alexandria VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jahan Faghihi, A; Piran, Z. *Qualitative Recognition of Dimensions and Components of a Thoughtful Curriculum*, *Quarterly Educational Research Quarterly*, Spring 2017 - Number 50 Pages 50-23. (Persian).
- Jickling, B. (1988). *Paradigms in curriculum development: Critical comments on the work of Tanner and Tanner*. *Interchange*, 19 (2),41-49.
- Khosravi, R; Mehr Mohammadi, M. (2012). *Transformative Curriculum: A Critical Reflection on the Concept of a Predefined Curriculum*, *Iranian Curriculum Studies Quarterly*, No. 7, No. 25, Summer 2012. (Persian).
- Kliebard, H. (1986). *The struggle for the American Curriculum 1896*. Boston: Routledge.
- Klohr, P. (1974). *Curriculum Theory: the state of the field*. Columbus. OH: Ohio State University. College of Education. Unpublished Manuscript.
- MacNaughton, G. (2001). *Rethinking gender in early childhood education*, Sage, London.
- McKnight, D. (2006). *The gift of a curriculum method*, Curriculum and Teaching Dialogue, Information Age Publishing.
- Mehr Mohammadi, M. (1990). *The Future of Education*, *Quarterly Journal of Education*. (Persian).

- Mehrmohammadi, M. (2013). Curriculum: Views, Approaches, and Perspectives, Tehran: B Publish Company. (Persian).
- Mehrmohammadi, M; Amin Khandaghi, M. (2008). Comparison of Eisner Curriculum Ideologies with Miller: A Different View, Journal of Educational Studies and Psychology of Ferdowsi University of Mashhad, Volume 10, No. 1, 2009. (Persian).
- Miller, J. L. (2005). The Sounds of silence breaking. New York: Peter Lang.
- Piirto, J. (1999). Implications of Postmodern Curriculum Theory for the Education of the Talented, Journal for the Education of the Gifted. Vol.
- Pinar, W, F. (1975). Preface, and Curriculum Theorizing: The Reconceptualists, 1975a, pp. 11-13.
- Pinar, W, F. (1994). Autobiography and an Architecture of self, in Autobiography, politics and Sexuality, New York: peter long.
- Pinar, W, F. (2000). Preface [Curriculum Studies: The Reconceptualization.
- Pinar, W, F. (2004). What Is Curriculum Theory, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates publishing.
- Pinar, W, F. and Grumet, M. (1976). Theory and Practice and the Reconceptualization of Curriculum Studies, 1981, pp. 30, 36, 38.
- Pinar, W.F. (2008). What Is Curriculum Theory? London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Posner, G. (1998). Models of curriculum planning. In: L. Beyer & M. Apple. (Eds.). The curriculum: Problems, politics and possibilities New York: Suny Press.
- Schubert, W) .1996.(Curriculum. Perspective, Paradigm, and Possibility, p. 316.
- Schwab, J. J. (1981). The concept of structure of a discipline. In H. A. Giroux, A. N. Penna & W. F. Pinar (Eds.), Curriculum & instruction: Alternatives in education (pp. 51-62).
- Sharif, M. (2011). Theory of Discourse Theory, Research and Practice of the Conceptualist Curriculum, Isfahan University Academic Jihad. (Persian).
- Sharifian, F. (2014). Paradigmatic controversies in the curriculum and the analysis of the flow of conceptualization from the perspective of the claim of the paradigm shift, the scientific research journal "Curriculum Research", Volume 4, Issue 1, Spring and Summer 2014, Pages1- 22. (Persian).
- Tanner, D., & Tanner, L. (1979). Emancipation from research: The reconceptualist prescription. Educational Researcher, 8 (6), 8-12.
- Walker, D. F. (1985). Curriculum and technology. In 1985ASCD Yearbook: Current thought on curriculum (pp. 93-102). Alexandria, VA: ASCD
- Wraga, W. & Hlebowitsh, P. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. Curriculum Studies, 35 (4), 425-437.
- Wraga, W. (1999). Extracting sun-beams out of cucumbers: The retreat from practice in reconceptualized curriculum studies. Educational Researcher, 28 (1), 4-13.