



پدیدارنگاری تجربه زیسته متخصصان از تأثیر فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی بر طراحی عناصر برنامه درسی

حسن نجفی^۱، حسن ملکی^۲

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی تجربه زیسته متخصصان از تأثیر فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی بر طراحی عناصر برنامه درسی انجام شده است. روش پژوهش، کیفی از نوع پدیدارشناسی بود. جامعه آماری شامل متخصصان فلسفه تعلیم و تربیت و مطالعات برنامه درسی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بودند که به کمک روش نمونه‌گیری هدفمند (غیر تصادفی) تعداد ۱۲ نفر از آنان به عنوان نمونه انتخاب شدند. دیدگاه‌های افراد از طریق مصاحبه کیفی نیمه ساختاریافته به دست آمده و با به کارگیری روش پیشنهادی اسمیت مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. عمده‌ترین یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که هدف نهایی از طراحی عناصر برنامه درسی مبتنی بر تعلیم و تربیت انتقادی آماده‌سازی شهروندانی آگاه و انتقادی برای مشارکت فعال در جامعه است. محتوا به گونه‌ای است که در آن فرصت‌هایی برای تعاملات اجتماعی، نقد، پژوهش، طرح مسئله و امکان تجربه‌های مختلف فراهم گردد. یادگیری از طریق تجزیه و تحلیل مسائل اجتماعی شکل گرفته و یادگیرنده به منزله موجودی نگریسته می‌شود که می‌تواند در جریان تغییرات اجتماعی فعالانه حضور یابد. در این نوع طراحی معلمان اندیشمندانی رهایی‌بخش، کارگزاران فرهنگی، روشنفکران ستیزه‌جو و تحول‌آفرین به شمار می‌آیند که مهم‌ترین ویژگی آنان شجاعت اخلاقی و نقادی است. آنان فراهم آورنده شرایطی هستند که تحت آن، خودشان و فراگیران تجربه‌های خود را بازاندیشی می‌کنند، روابط ظالمانه را می‌شناسند و راه‌هایی برای رفع آن‌ها ارائه می‌دهند. ارزشیابی نیز در این نوع از طراحی کیفی است. در مجموع به نظر متخصصان، برنامه‌های درسی متأثر شده باید در پی توانمند ساختن افراد و مجهز کردن آن‌ها به آگاهی انتقادی برای روشنگری و نقد ایدئولوژی حاکم و رهایی دانش‌آموزان از جبرها و سلطه‌های احتمالی باشند.

واژگان کلیدی: فلسفه تعلیم و تربیت، نظریه انتقادی، طراحی برنامه درسی، پدیدارشناسی.

۱. دانشگاه علامه طباطبائی، گروه مطالعات برنامه درسی، تهران، ایران. hnajafih@yahoo.com (نویسنده مسئول)

۲. دانشگاه علامه طباطبائی، گروه مطالعات برنامه درسی، تهران، ایران. malaki_cu@yahoo.com



مقدمه:

برنامه درسی^۱ اشاره به طرحی دارد که بر اساس آن تلاش می‌شود تا عناصر مختلف برنامه اعم از مدرس، یادگیرنده، محتوا، شیوه تدریس، شیوه ارزشیابی، محیط فیزیکی، زمان‌بندی، و قوانین و مقررات در تعامل با هم، نیل به مقصود را فراهم آورند. این مقصود است که در قالب هدف آرمانی، به عناصر جهت‌دهی نموده و خود متأثر از زیرساخت فلسفی و ارزشی حاکم است. نگرش به انسان از حیث ابعاد مختلف فلسفه و اعم از ماورای فرد و تعامل او با متافیزیک، معرفت‌شناختی، و ارزش‌شناسی اوست که مکاتب و اردوگاه‌های مختلف فلسفی را ایجاد نموده و هر یک از آن‌ها به نوبه خود بر شکل‌گیری طرح‌واره‌های برنامه درسی مؤثر بوده‌اند. در همین راستاست که واکر^۲ (۱۳۹۰، ص: ۹۱) فلسفه را عام‌ترین منبع یاری‌دهنده به برنامه درسی معرفی می‌کند.

نگاهی به دیدگاه‌های فلسفی و تربیتی اندیشمندان نشان می‌دهد که هر یک از آن‌ها بسته به دیدگاه خود و نیز فرهنگ و سیاست حاکم بر جامعه عصری که در آن می‌زیستند، در زمینه تعلیم و تربیت نظریاتی داشته‌اند. تبیین و بررسی این دیدگاه‌ها و نظریات، رهنمودهای ارزنده‌ای برای دست‌اندارکاران تربیتی ارائه خواهد کرد تا با تکیه بر آن رهنمودها بتوانند زیرساخت‌های تعلیم و تربیت جامعه خود را مورد تغییر و تحول قرار دهند. البته در اینکه تغییر، تحول و نوآوری باید جزء سیاست‌های تربیتی هر نظام آموزشی باشد شکی نیست ولی این مسئله شامل هر نوع تغییری نمی‌شود، بلکه تغییراتی مهم هستند که بتوانند جامعه را در مسیر پیشرفت قرار داده و تعلیم و تربیت را به عنوان عنصری زنده و حیاتی برای پاسخ‌گویی به نیازهای آن جامعه مهیا سازند (صالحی، ۱۳۹۳، ص: ۸۲).

نظریه انتقادی از مهم‌ترین دیدگاه‌های دهه‌های اخیر می‌باشد که تحولات تازه‌ای را در عرصه مباحث فرهنگی و علوم تربیتی به دنبال داشته است. این دیدگاه با رد قاطع بی‌طرفی علم و طرح مسئله دخالت آن و نیز این ادعا که وظیفه و رسالت علم امکان‌پذیر ساختن رهایی انسان از جبرهای مختلف است، مرزبندی‌های جدیدی را در زمینه علم به وجود آورده است (زیباکلام مفرد، محمدی ۱۳۹۳، ص: ۵).

متفکران فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی با ارائه تحلیل‌هایی درباره موقعیت‌های آموزشی اصطلاحات و نظریه‌هایی مانند سلطه آموزشی، آگاهی انتقادی، نظریه بازتولید، نظریه مقاومت، تعلیم و تربیت مرزی، برنامه درسی پنهان و تعلیم و تربیت رهایی‌بخش را ابداع کرده‌اند که در گفتمان‌های تربیتی معاصر یافت می‌شود (مک لارن^۳، ۲۰۰۷، ص: ۱).

آنان طراحی برنامه درسی را به مثابه عوامل و فعالیت‌هایی می‌بینند که از امور آکادمیک محض فراتر رفته‌اند و معانی و استلزامات مهم سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و تربیتی دارند (حاجی آخوندی و همکاران، ۱۳۹۰، ص:

1. Curriculum
2. Walker
3. McLaren



۱۴۳). هم‌چنین از دیگر نقاط مثبت تعلیم و تربیت انتقادی توجه به گروه‌های محروم و حاشیه‌ای و بنیادی شمردن نیاز آن‌ها در عناصر برنامه‌های درسی است (دهلر^۱ و همکاران، ۲۰۰۱، ص: ۴۹۵؛ ماس^۲، ۲۰۰۱، ص: ۸).

هدف پژوهش:

پژوهش حاضر کوششی در جهت بررسی تجارب زیسته متخصصان از پیوندهای نظریه تعلیم و تربیت انتقادی و طراحی عناصر برنامه درسی می‌باشد.

مرور پیشینه‌ها:

شکاری و همکاران (۱۳۹۳) درصدد تشریح «تعلیم و تربیت مرزی با تأکید بر دلالت‌های تربیتی هنری ژيرو در تحولات تربیتی» برآمده و خاطر نشان می‌کنند که تعلیم و تربیت به خودی خود روندی سیاسی دارد و هدف چنین تربیتی ایجاد جامعه مساوات خواه دموکراتیک می‌باشد و بسیاری از هدف‌های سنتی تعلیم و تربیت را طرد می‌کند و معطوف به شناخت مرزها و دیدن تفاوت‌ها و دریافت آن‌هاست. تعلیم و تربیت در جنبه کل‌گرایانه و برنامه‌های درسی در جنبه جزء‌گرایانه هنگامی مطلوب‌اند که در آن‌ها صداهای دیگر نیز شنیده شود.

حاجی آخوندی و قائدی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «بازنگری در نقش معلم و شاگرد بر اساس مبانی انسان‌شناختی نظریه انتقادی پائولو فریره» به این نتیجه رسیدند که به منظور بهبود و اصلاح نقش معلم و شاگرد در آموزش و پرورش، باید الگوی معلم شاگردان را به الگوی معلم-شاگردی و هم‌چنین نگرش معلمان را نسبت به دانش‌آموزان، تغییر داد. این تغییر نگرش، حاکی از نگاه انسانی به شاگردان است که آن‌ها را محترم و باارزش می‌داند. نیازها و خواسته‌های دانش‌آموزان نوع فعالیت‌های آموزشی را مشخص می‌کند و برای اختیار و اراده‌ی آن‌ها در تعیین برنامه‌های درسی، اهمیت قائل می‌شود.

حسین زاده و همکاران (۱۳۹۲) که به بررسی راهکارهای ترویج آموزش انتقادی و مبتنی بر گفت‌وگو در نظام تعلیم و تربیت پرداخته‌اند، ابراز می‌دارند که با توجه به وضعیت فعلی نظام آموزشی، چه در سطح آموزش مدرسه‌ای و چه در سطح آموزش عالی، آنچه که به نظر می‌رسد می‌تواند در این راستا باعث تحول و تأثیر عمیقی بر بازدهی این نظام گردد، توجه و سرمایه‌گذاری بیشتر بر ایجاد و پرورش ذهنیت انتقادی و تحلیلگر در طراحی برنامه‌های درسی می‌باشد.

ادیب منش (۱۳۸۹) در پژوهش خود که در مورد «جایگاه برنامه درسی در نظریه انتقادی، چالش‌ها و تعامل‌ها»

1. Dehler
2. Moss



به انجام رسانید، این نتیجه را نمایان ساخت که فیلسوفان انتقادی بر آنند تا بر مبنای نقادی‌های خود مدرسه و سیستم برنامه درسی آن را اصلاح کنند، به نحوی که مدارس به فضاهای عمومی دموکراتیک تبدیل شوند تا در واقع نسل جوان و نوجوان نسبت به مسائلی از قبیل مسئولیت راستین اخلاقی، سیاسی، اقتصادی و مدنی آگاه شوند. در این راستا نظریه‌پردازان انتقادی سعی می‌کنند که نقش معلم و ماهیت تدریس و اهداف آن را از نو تعریف کنند.

قادری (۱۳۸۹) نیز ضمن بررسی «نظریه انتقادی فلسفه تعلیم و تربیت» بیان می‌دارد که مربیان مکتب فرانکفورت نقدهای تندی بر نظام‌های برنامه‌ریزی درسی مدرن وارد کرده‌اند و بر بازسازی اجتماعی، تغییر فرهنگی و برچیدن نظام‌های ناعادلانه از طریق برنامه درسی تأکید می‌کنند.

کرم (۱۳۸۸) به طور ویژه به پژوهشی تحت عنوان «بررسی انتقادی آرای فلسفی و تربیتی هنری ژيرو و امکان کاربست آن در حوزه نظام آموزش رسمی» پرداخته و نشان می‌دهد که ژيرو با تأسی از اندیشه‌ی نو مارکسیستی به نقد نظام آموزشی در دنیای سرمایه‌داری می‌پردازد و معتقد است که این نظام با ساز و کارهای خاص خود زمینه‌ی استثمار، سرکوب و سلطه را فراهم می‌آورد. نظریه‌های پسامدرن نیز ژيرو را به مخالفت با فرهنگ برتر غربی به عنوان روایتی کلان که موجب سرکوب و مسکوت گذاشتن سایر فرهنگ‌ها می‌شود، سوق داده است. وی در مقابله با این اشکال سرکوب و سلطه، مشارکت اقلیت‌ها و فرهنگ‌های حاشیه‌ای را پیشنهاد می‌دهد. معلمان، برنامه‌ی درسی و در کل نظام آموزشی از دید ژيرو وظایفی فراتر از وظایف سنتی دارند. آن‌ها باید دانش آموزان را به مثابه شهروندانی منتقد و فعال بار آورند که در ساختن جامعه‌ای بهتر نقش داشته باشند.

مرجانی (۱۳۸۴) در مطالعه‌ای با عنوان «نگره‌ای انتقادی در آموزش و پرورش» گام خوبی در حوزه تأثیرات فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی بر ارکان مختلف آموزش و پرورش برداشته و به این نتیجه رسید که تربیت وابسته به دگرگونی‌های اجتماعی و سیاسی می‌باشد و از این رو در آن برنامه‌های درسی بر بررسی‌های اجتماعی و سیاسی پایه‌گذاری می‌شود. همچنین نگره انتقادی آموزش و پرورش، بی‌طرفی دانش را نمی‌پذیرد و طرح انتقادی مسائل را در مدرسه‌ها، آشکارسازنده پیوند قدرت و دانش و پی آمدهای آن می‌داند.

او^۱ (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای با عنوان «مطالعات برنامه درسی انتقادی: آموزش و پرورش، آگاهی و سیاست دانستن» چارچوب جدیدی از برنامه درسی ارائه می‌دهد که در آن به چگونگی درک دانش آموزان از جهان اطرافشان اشاره شده است. او همچنین با استناد به آراء فیلسوفان تعلیم و تربیت انتقادی از جمله فریر^۲، هارتسوک^۳، گودمن^۴،

1. Au
2. Freire
3. Hartsock
4. Goodman



ویلیس^۱، هاردینگ^۲، از آموزش عدالت اجتماعی در برنامه‌های درسی آن هم به وسیله روشن‌سازی نابرابری‌های موجود در روابط اجتماعی، آموزشی و اقتصادی حمایت می‌کند.

یتس و گرامت^۳ (۲۰۱۱) در پژوهشی تحت عنوان «برنامه درسی در جهان امروز: پیکربندی دانش، هویت و سیاست» بر این نکته اذعان می‌کنند که فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی نقش مهمی در هویت سیاسی برنامه درسی دارد و ویژگی‌هایی همچون تکیه بر آموزش و پرورش به‌عنوان وسیله‌ای برای تبدیل دموکراسی سیاسی به یک روش عمومی زندگانی، تربیت شهروندانی مستقل و نقاد، تکیه بر نوعی فرهنگ‌پذیری متناسب بر فضای دموکراتیک بدون استفاده از تلاش‌های تحمیلی و تلقینی، تلاش در جهت افراد تأثیرگذار و مشارکت‌جو در حوزه مسائل سیاسی و اجتماعی، توجه به ریشه فضایل مدنی دموکراتیک همچون احترام به شخصیت فردی، تساهل، قانون‌گرایی، تأکید بر رشد توانایی فراگیران برای شرکت در مذاکره و گفتگوی سیاسی و انتقادی و توجه به مشارکت فعال و عقلانی دانش‌آموزان از اهداف آن می‌باشد.

ژیرو^۴ (۲۰۰۹) در مقاله‌ای که با هدف «ارتباط آموزش و پرورش و دموکراسی» نوشته بود، بیان می‌دارد برنامه‌درسی به‌عنوان گفتمان پیچیده‌ای است که امکان بروز رفتار مخالفت‌آمیز را در مقابل تقاضاها و فشارهای مدرسه فراهم می‌سازد.

منچینسکی^۵ (۲۰۰۸) به بررسی «تعلیم و تربیت انتقادی در کلاس‌های امروزی» پرداخته است. او معتقد است برنامه‌های درسی موجود در مدارس لایه‌ای از روبنای اجتماعی هستند که زیربنای آن را اقتصاد جامعه تشکیل می‌دهد. از نظر وی برنامه‌های درسی با آماده‌سازی دانش‌آموزان برای ورود به نظام اقتصادی جامعه، سعی در ارتباط و انطباق دادن ساختار برنامه‌های درسی با ساختار تولید در جامعه را دارند؛ به این معنا که آن‌ها را در سلسله‌مراتبی از روابط اجتماعی قرار می‌دهند که منطبق با ساختار اقتصادی حاکم بر جامعه باشد.

اپل^۶ (۲۰۰۴) در پژوهش «ایدئولوژی و برنامه درسی» که کاری راهگشا درباره ارتباط بین قدرت فرهنگی و اقتصادی در تعلیم و تربیت است، ارتباطات پیچیده بین دانش قانونمند، تدریس و قدرت را بررسی و کنکاش کرده است؛ وی به قرار دادن مسائلی چون طبقه اجتماعی، نژاد و قومیت در برنامه درسی مدارس و عناصر آن یعنی اهداف، محتوا، معلمان، دانش‌آموزان و ارزشیابی تأکید فراوانی دارد.

در جمع‌بندی پیشینه‌ها می‌توان اذعان نمود که پژوهش‌های فوق و جستجو در سایر مقالات منتشر شده، گویای این نکته است که تاکنون در هیچ اثر پژوهشی مستقلی، نظرات و تجارب زیسته متخصصان در مورد تأثیر فلسفه

1. Willis
2. Harding
3. Yates & Grumet
4. Giroux
5. Monchinski
6. Apple



تعلیم و تربیت انتقادی بر طراحی عناصر برنامه درسی بررسی قرار نگرفته است؛ از این رو پژوهش حاضر با هدف پوشش دادن این خلأ تربیتی - فلسفی برای بهره‌مندی نظام آموزش و پرورش عمومی و رسمی جمهوری اسلامی ایران نگاشته شده است.

روش پژوهش:

در این پژوهش از روش پدیدارشناسی که کانون توجه خود را بر تجارب زیسته و ادراک بشر قرار می‌دهد، استفاده شد و مصاحبه نیمه ساختاریافته، با ۱۲ نفر از متخصصان فلسفه تعلیم و تربیت و مطالعات برنامه درسی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران (دانشگاه‌هایی چون: تربیت مدرس، تهران، علامه طباطبائی، شاهد، شهید بهشتی و الزهرا س) انجام گردید. اطلاعات جمع‌آوری شده با استفاده از روش اسمیت^۱ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. بدین صورت که پس از گردآوری داده‌ها، هر مصاحبه به صورت مجزا و چندین بار مرور شد تا متن کامل مصاحبه‌ها عیناً نوشته شود. پس از پیاده‌سازی کامل مصاحبه‌ها بر روی کاغذ، کلیه مصاحبه‌ها به صورت خط به خط کدگذاری و کدهای اساسی شناسایی شد. پس از کدگذاری، مضمون‌هایی که مشخص کننده هر یک از بخش‌های متن بود، تعیین و یک برجسته یا عنوان به آن تعلق گرفت. در مرحله بعد، عناوین مشترک در یک خوشه اصلی دسته‌بندی شد تا به تجزیه و تحلیل داده‌ها و به مضمون‌های استخراج شده، سازمان داده شود. در مرحله بعد، یک جدول خلاصه‌سازی از مضمون‌های سازمان‌دهی شده تهیه شد. نقل قول‌هایی که نشانگر هر یک از مضمون‌ها بودند و نیز نقل قول‌ها از متن مصاحبه، استخراج شدند و در جدول جاگذاری شد. جهت تلفیق داده‌ها با یکدیگر یک جدول خلاصه‌سازی برای اولین شرکت‌کننده تهیه شد و جهت تجزیه و تحلیل موردهای بعدی از آن استفاده شد. در این فرآیند، مضمون‌های جدید به جدول اولیه اضافه شدند. در نتیجه مضمون‌ها به صورت پیش‌رونده و در طول زمان تلفیق شد و این کار با تجزیه و تحلیل آخرین دست‌نوشته به پایان رسید. جمع‌آوری داده‌ها در زمانی که مشخص شد، داده‌های جمع‌آوری شده، تکرار داده‌های قبلی است و اطلاعات جدیدی حاصل نمی‌گردد، به پایان رسید. همچنین جهت دستیابی به اعتبار^۲ سؤالات مصاحبه، از نظرات اساتید صاحب‌نظر بهره گرفته شد و برای حصول اطمینان از قابلیت اعتمادپذیری^۳ داده‌های پژوهش از تکنیک‌های پیشنهادی می‌کات و موروس^۴ (۲۰۰۲)؛ [بازرسی مجدد مسیر کسب اطلاعات، بازنگری ناظرین، چک کردن از طریق شرکت‌کنندگان در تحقیق و کنترل اعضاء] استفاده گردید، دقت و امانت‌داری پژوهش‌گران نیز به قابلیت اعتماد افزوده است.

1. Smith
2. Validity
3. Reliability
4. Maykut & Morehouse



یافته‌های پژوهش:

با توجه به خلاصه اندیشه صاحب‌نظران پیرامون عناصر برنامه درسی، به پاسخگویی سؤال پژوهش راجع به چگونگی طراحی عناصر برنامه درسی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی می‌پردازیم:

سؤال پژوهش: از دید متخصصان طراحی عناصر برنامه درسی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی چگونه خواهد بود؟

طراحی و تدوین یک برنامه درسی مستلزم بهره‌گیری از یک چارچوب نظری یا نظریه زیربنایی و مبتنی بر اصول و موازین علمی و نیازهای واقعی می‌باشد تا بتواند به عنوان راهنمای عمل در بررسی و اجرای مراحل پژوهش مورد استفاده قرار گیرد. در این راستا تأثیر فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی در برنامه‌های درسی، در شش عنصر؛ اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری، یادگیرنده، معلم و ارزشیابی تجلی یافته است. به عبارت دیگر، موارد شش‌گانه مذکور، عناصری هستند که در مرحله تحلیل نهایی کدهای گزینشی استخراجی، حاصل شده‌اند و نمایانگر وجوه مختلف برنامه‌های درسی‌اند.

الف) اهداف

در جریان آموزش، باید مشخص کرد که در پایان فرایند آموزش چه تغییری را باید در عمل یادگیرنده مشاهده کرد. به عبارتی هدف‌ها معیاری هستند برای انتخاب مواد تدریس، طرح‌ریزی محتویات یادگیری، مشخص کردن روش‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی (اکر^۱، ۲۰۰۳، ص: ۶). تحلیل مصاحبه‌های صورت گرفته از متخصصان حاکی از آن است که در هدف‌گذاری برنامه‌های درسی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی همواره باید به نکاتی توجه جدی نمود، از جمله آن‌ها می‌توان به موارد ذکر شده در جدول ۱ اشاره نمود.



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



جدول ۱. نتایج تحلیل نظرات متخصصان در مورد تأثیرپذیری عنصر اهداف از فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی

عنصر برنامه درسی	کدهای گزینشی استخراجی
هدف	رشد خردورزی و زیربنایی بودن مهارت‌های استدلالی
	ایجاد آمادگی برای تحلیل مسائل سیاسی، اجتماعی و اقتصادی روزمره
	توجه به آموزش چند فرهنگی
	توجه به مهارت‌های مربوط به حضور دانش آموزان در تغییرات اجتماعی
	آماده‌سازی شهروندانی آگاه
	تبدیل مدارس به فضاهای عمومی آزادمنشانه
	بهره‌گیری از عنصر زیبایی‌شناختی جهت تأثیرپذیری عمیق و مطلوب دانش آموزان
	آشکارسازی ارزش‌های اخلاقی
	کمک به دانش آموزان جهت رهایی از جبرها و سلطه‌های اجتماعی
	اهتمام به همبستگی اجتماعی
	ارزش نهادن به مفهوم صلح
	احترام به آزادی‌های معقولانه
	پیوند میان ساختارهای اجتماعی و نظام‌های تربیتی
	آگاهی بخشیدن به محرومان و ستم دیدگان و مهم پنداشتن نیازهای آنان
	تلاش در جهت پیوند تعلم و تربیت و زندگی واقعی دانش آموزان
	توجه به سواد انتقادی
	تعهد به بالا بردن سطح شناخت و آگاهی انتقادی (در مرحله اول آگاهی نسبت به خود به عنوان یک انسان کارساز و در مرحله بعد نسبت به جامعه و مسائل پیرامون آن).
	حمایت از برابری نژادی و جنسیتی
	توجه به پداگوژی امید
	مقاومت در برابر بازتولید ساختار طبقاتی
	تجدید هویت احاطه شده دانش آموزان
	کاهش آگاهانه قشربندی‌ها بین معلمان و دانش آموزان
	نکوهش نیازهای فردگرایانه
تأکید و توجه بر گفتمان سازنده دانش	
شکستن فاصله بین دوگانگی‌ها	



(ب) محتوا

محتوای برنامه درسی در بردارنده دانش‌ها، مهارت‌ها، فرآیندها و ارزش‌ها است (ملکی، ۱۳۸۹، ص: ۶۸)، که دانش‌آموز در ضمن آموزش یا در فرآیند یاددهی-یادگیری با آن در تعامل قرار می‌گیرد (نوریان، ۱۳۸۷، ص: ۶۵). در تدوین و انتخاب محتواهای درسی باید موارد اشاره شده متخصصان که در جدول ۲ ذکر شده‌اند، در نظر گرفته شود.

جدول ۲. نتایج تحلیل نظرات متخصصان در مورد تأثیرپذیری عنصر محتوا از فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی

عنصر برنامه درسی	کدهای گزینشی استخراجی
محتوا	تأکید بر پژوهش محوری
	توجه به مهارت‌های فرایند گروهی برای مشارکت در فرایند دموکراسی
	کمک به تحقق خویشتن اجتماعی
	گرایش به تکثرگرایی و تنوع فرهنگی
	در نظر گرفتن پیش‌فرض‌های اخلاقی
	توجه به برابری
	فراهم‌سازی زمینه تحقق خودآگاهی فردی
	تأکید بر وجه‌ها و لایه‌های انسانی آموزش مدرسه‌ای نه مکانیکی کردن انسان‌ها
	بهره‌مندی از ظرفیت‌های زیبایی‌شناسانه
	در نظر گرفتن محتوا به عنوان سرمایه فرهنگی
	خلق دانش بین‌رشته‌ای
	عدم تأکید بر مصرف‌گرایی فکری
	توجه به خود تفسیرگری
توجه به عمیق سازی آگاهی تاریخی دانش آموزان	
در کانون قرار گرفتن مهارت‌های اساسی زندگی	

(پ) روش‌های یاددهی یادگیری

آموزش فعالیتی است هدف‌دار و از پیش تعیین‌شده که هدف آن فراهم نمودن فرصت‌ها و موقعیت‌هایی است که امر یادگیری را تسریع می‌کند. یکی از عواملی که فرایند آموزش را تسهیل می‌نماید انتخاب روش تدریس است. تدریس یا آموختن به آن بخش از پویندگی (فعالیت) های آموزشی که با حضور معلم در کلاس درس رخ می‌دهد نام نهاده می‌شود. تدریس بخشی از روند آموزش و پرورش است که یک رشته کردارهای به سامان و از پیش



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



برنامه‌ریزی شده را در برمی‌گیرد و هدفش پیدایش شرایط مطلوب یادگیری از سوی معلم است (شعبانی، ۱۳۸۹، ج ۲، ص: ۱۰). مصاحبه‌شوندگان در نظر گرفتن موارد مذکور در جدول ۳ را در نزدیک نمودن و همسویی هر چه بیش‌تر عنصر روش‌های یاددهی یادگیری با فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی مؤثر می‌دانند.

جدول ۳. نتایج تحلیل نظرات متخصصان در مورد تأثیرپذیری عنصر روش‌های یاددهی یادگیری

از فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی

عناصر برنامه درسی	کدهای گزینشی استخراجی
روش‌های یاددهی یادگیری	تغییر معلم - محوری در کلاس درس به دانش‌آموز - محوری
	تأکید بر یادگیری همیارانه
	استفاده از گفتگوی نقادانه
	تجزیه و تحلیل دیالکتیکی تجارب روزمره
	استفاده از روش‌های طرح مسئله
	استفاده از روش بدیعه پردازی جهت آموزش اخلاق و منزلت اجتماعی
	استفاده از روش ایفای نقش جهت آموزش همزیستی مسالمت‌آمیز
	استفاده از روش استقرایی جهت آموزش برابری نژادی، طبقه‌ای و جنسیتی

ت) یادگیرنده

یادگیرنده فردی است که بر اثر فعالیت‌های خود و اقدامات هدایت‌گرایانه معلم تغییر نسبتاً پایدار در توان رفتاری (رفتار بالقوه) خود ایجاد می‌کند (فرمهینی فراهانی، ۱۳۹۴، ص: ۲۱۸). متخصصان بر اساس تجربه خود خصوصیات مندرج در جدول ۴ را از عمده‌ترین مدلول‌های فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی بر عنصر یادگیرنده معرفی می‌کنند.



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



جدول ۴. نتایج تحلیل نظرات متخصصان در مورد تأثیرپذیری عنصر یادگیرنده از فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی

عصر برنامه درسی	کدهای گزینشی استخراجی
یادگیرنده	مشارکت فعال در امور سیاسی و اجتماعی
	تلاش برای اصلاحات تربیتی در مدرسه
	داشتن روحیه نقد منطقی
	ارزش گذاری به خوداندیشی
	مشارکت در معنا سازی و پدید آوردن تفسیرهای نو
	مطالعه متون با درجات گوناگون پیچیدگی زبانی
	کسب توانایی همزیستی
	مواجهه منطقی با دیدگاه‌های معارض
	مسئول بودن در قبال ساخت دانش

ث) معلم

بر طبق اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱) معلم کسی است که افزون بر شایستگی‌های آموزشی و توانایی‌های حرفه‌ای خود، هنر تدریس و سازندگی همه‌سویه شاگردان را در دست دارد. او پیوسته در جوش و خروش برای ساختن خود و پیدایش دگرگونی و پویایی در دانش آموزان می‌باشد. متخصصان بر این اعتقادند که معلمی که می‌خواهد بر اساس فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی تدریس کند باید ویژگی و صلاحیت‌های اشاره شده در جدول ۵ را داشته باشد.

جدول ۵. نتایج تحلیل نظرات متخصصان در مورد تأثیر پذیری عنصر معلم از فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی

کدهای گزینشی استخراجی	عنصر برنامه درسی
شناخت کافی از مسائل روز	معلم
احترام به عقاید همه شاگردان	
تسهیل کننده جریان یادگیری	
مسئول بودن برای ایجاد روح دموکراسی	
استفاده از نقد به عنوان یک روش بررسی و پژوهش	
بهره گیری از برنامه درسی پنهان	
عاملیت معلم توسط گوش های شنوا	
به چالش کشیدن مسائلی که توسط دانش آموزان بدیهی هستند	
تصمیم گیری در قبال جامعه محلی	
تلفیق سرمایه های فرهنگی دانش آموزان با پویایی های زندگی روزمره	
پاسخگویی در مقابل اقدامات فکوران خویشت	
مهارت در استفاده از زبان امکان	
عقلانی کردن فعالیت های روزمره دانش آموزان	
آگاه کردن دانش آموزان از تفاوت ها	
تشویق دانش آموزان به خواندن انتقادی متون	
ایجاد فرصت یادگیری مناسب برای تمرین وظایف شهروندی	
پذیرش نقش روشنفکر تحول آفرین	
کمک به بازسازی نقش شاگردان از حالت انفعالی و پذیرندگی به نقش فعال و خلاق	

ج) ارزشیابی

واژه‌ی ارزشیابی به معنای یافتن ارزش هاست. یافتن آنچه نه در زمان محدود، بلکه در فرایند آموزش و تلاش برای یادگیری و آموختن حاصل می‌شود. به عبارت دیگر ارزشیابی فعالیت نظام‌داری است که ضمن فراهم نمودن ملاک‌هایی برای ارزش گذاری، به تهیه اطلاعاتی درباره پدیده یا موضوع ارزشیابی اقدام می‌کند و با مقایسه این دو دسته اطلاعات از سودمندی و ارزش موضوع یا پدیده خبر می‌دهد. ارزشیابی سیمایی از وضعیت فعلی ترسیم می‌کند و فاصله آن را با وضعیت مطلوب نشان می‌دهد؛ یعنی نیازها را برملا می‌سازد. بی بای^۱ معتقد است که ارزشیابی جمع‌آوری و تفسیر نظام‌دار شواهدی است که به قضاوت ارزشی با عنایت به عملی منجر می‌گردد (به

1. Beeby



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، ص: ۲۷۹).

بر اساس تجربه متخصصان مواردی مانند بهره جستن از روش‌های کیفی، استفاده از ارزشیابی مبتنی بر مشارکت، اهمیت دادن به ارزشیابی از راه قیاس و استدلال و استفاده از ارزشیابی‌های مبتنی بر رویکردهای طبیعت‌گرایانه آن نوع از ارزشیابی خواهند بود که در راستای آموزه‌های فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی قرار دارند.

جدول ۶. نتایج تحلیل نظرات متخصصان در مورد تأثیرپذیری عنصر ارزشیابی از فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی

عنصر برنامه درسی	کدهای گزینشی استخراجی
ارزشیابی	بهره جستن از روش‌های کیفی
	استفاده از ارزشیابی مبتنی بر مشارکت
	اهمیت دادن به ارزشیابی از راه قیاس و استدلال
	استفاده از ارزشیابی‌های مبتنی بر رویکردهای طبیعت‌گرایانه

نتیجه‌گیری:

درک مسائل و موضوعات تعلیم و تربیت نیازمند بهره‌مندی از بنیان‌ها و مبانی نظری لازم و نیز ارتباط نزدیک با واقعیات‌های عینی و ملموس آموزش و پرورش و بهره‌مندی از تجربه در این عرصه می‌باشد. ارتباط میان فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان گرایش نظری علوم تربیتی با حوزه مطالعات برنامه‌ی درسی به عنوان قلمرویی که با واقعیات‌های تعلیم و تربیتی ارتباط نزدیک و وثیق دارد، از عرصه‌های نظری مهم قابل کندوکاو است.

شریعتمداری (۱۳۹۴) در کتاب اصول و فلسفه تعلیم و تربیت سه نوع ارتباط را برای فلسفه و تعلیم و تربیت بیان می‌کند که از آن می‌توان جهت تبیین ارتباط فلسفه با برنامه درسی که قلب تعلیم و تربیت محسوب می‌گردد، نیز بهره جست. با در نظر گرفتن این موضوع سه نوع ارتباط ذیل را می‌توان مشاهده نمود:

صورت اول: هم فلسفه و هم برنامه درسی به‌عنوان دو موضوع مجزا و مستقل اطلاق می‌شوند. و ارتباط این دو رشته به این صورت است که معلم ضمن تدریس رشته‌های مختلف علمی، نظریات فلسفی را مطرح می‌کند.

صورت دوم: در این نوع رابطه برنامه درسی اجرای روش‌های فلسفی یا فعالیت‌های تحقیقی فلسفه را در جریان برنامه درسی مورد نظر قرار می‌دهد و تجربیاتی را سازمان‌دهی می‌کند که در آن دانش‌آموزان از روش‌های مناظره استقرایی یا حل مسئله استفاده می‌کنند. در این نوع رابطه سازمان‌دهی و تدارک تجاربی که دانش‌آموزان بتوانند فعالیت‌هایی چون تحلیل مفاهیم و افکار و انتقاد را در یک زمینه‌ی فلسفی تجربه کنند، مورد توجه برنامه ریزان است.



صورت سوم: در این نوع رابطه فلسفه به عنوان تئوری و برنامه درسی به عنوان عمل تلقی می شود. از طرف دیگر فلسفه از لحاظ نظری فرد را با جهان و انسان آشنا می سازد و گرایش و تمایل خاصی در او به وجود می آورد. مبحث مربوط به دیدگاه های برنامه درسی که از جایگاهی ویژه در حوزه برنامه درسی برخوردار است معرف فصل مشترک مباحث فلسفی در حوزه تربیتی با حوزه برنامه درسی است. دیویی نظریه پرداز معروف گفته است: برنامه درسی عمل است و به نظریه نیاز دارد و نظریه را باید از فلسفه تعلیم و تربیت گرفت. فلسفه در واقع به برنامه درسی نظریه مبنا و ملاک می دهد (مهر محمدی، ۱۳۹۰، ص: ۱۲)

در این مقاله سعی گردید تا نظرات و تجارب زیسته متخصصان در باب تأثیر فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی بر طراحی عناصر برنامه درسی [طراحی برنامه درسی که نقشه مفهومی برای تولیدکنندگان برنامه درسی است، یکی از اساسی ترین موضوع های برنامه درسی به شمار می آید که ناظر به تعیین منابع، شناسایی عناصر تشکیل دهنده برنامه و نوع تصمیم هایی است که در خصوص هریک از آن ها گرفته می شود (اورنشتاین^۱، هانکینز^۲، ۲۰۰۹، ص: ۱۳۹)] مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گیرد.

بر اساس تحلیل کیفی نظرات متخصصان، فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی می تواند بر عناصر برنامه درسی تأثیرات مفید و مطلوبی بگذارد. به عبارت دیگر اگر طراحی برنامه درسی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی انجام پذیرد، در این صورت عناصر آن به شکل ذیل مبدل می گردند:

الف) اهداف

هدف اساسی برنامه درسی بررسی انتقادی تمامی نهادهای فرهنگی، سیاسی و آموزشی در جهت اصلاح و تغییر آن ها به عنوان یک نیاز مداوم قلمداد می شود. اهداف از قبل تعیین شده نیستند، بلکه متکثرند و بر اساس مسائلی که در جامعه روی می دهد برای کلاس و مدرسه قابل تعریف می باشند.

ب) محتوا

متخصصان مصاحبه شونده تصریح نمودند که محتوا باید به گونه ای تنظیم و تدوین شود که در آن فرصت هایی برای تعاملات اجتماعی، نقد، پژوهش، طرح مسئله و امکان تجربه های مختلف توسط دانش آموزان فراهم شود.

پ) روش های یاددهی یادگیری

متخصصان در خصوص روش های آموزش، مسائل سیاسی و اجتماعی خارج از مدرسه را بخشی از اوضاعی می دانند که فعالیت های درون مدرسه را تعیین می کند. آنان به روش های تدریس مبتنی بر مسئله محور را تأکید کرده و به مشکلات اجتماعی به دید مسئله می نگرند. در کلاس های متنوع فرهنگی و نژادی باید گروه بندی ها به شیوه غیر طبقه ای سازمان دهی شده و در سرتاسر کلاس جو تجزیه و تحلیل، نقد و پژوهشگری حاکم باشد. به طور

1. Ornstein
2. Hunkinks



مشخص متخصصان بر این اعتقادند بودند که باید فعالیت‌های گروهی و مشارکتی، حل مسئله، تفکر انتقادی و گفت‌وگو به عنوان مهم‌ترین روش‌های یاددهی یادگیری مورد استفاده قرار گیرند. بهره‌گیری از روش‌های انتقادی نظیر گفت‌وگوشنود و طرح مسئله به دانش آموزان کمک می‌کند تا مسائل خود را مطرح کرده و درباره‌ی آن‌ها بحث کنند. شرکت در گفت‌وگوشنودهای انتقادی باعث می‌شود؛ افرادی آگاه، نقاد و کارساز تربیت شوند تا بتوانند در تعیین سرنوشتشان و تغییر جهان نقش فعال ایفا نمایند.

(ت) یادگیرنده

نقش یادگیرنده در این دیدگاه، محوری است. او عنصر مهم و فعال در ایجاد تغییرات اجتماعی و سیاسی است. تحلیل نظرات متخصصان در این عنصر حاکی از آن بود که دانش آموزان باید توانمندی‌های لازم برای نقد شرایط موجود جامعه را دارا بوده و در صورت ضرورت دست به اقدام عملی اصلاحی بزنند. دانش آموزان باید مسائل مبتلابه جامعه، همچون جایگاه اخلاق در بهبود کیفیت زندگی، حفظ منابع طبیعی و مسائل ملی و بین‌المللی را مورد بررسی قرار داده و آن‌ها را تجزیه و تحلیل کنند.

(ث) معلم

معلم در این نوع از برنامه درسی فردی رهایی‌بخش، روشنفکر و تحول‌آفرین خواهد بود، او به‌عنوان راهنمای پژوهش به دانش آموزان یاری می‌رساند تا از مسائل اساسی جامعه خودآگاه شده و درصدد حل آن‌ها برآیند. متخصصان معتقدند که معلم پیشگام نظم نوین اجتماعی محسوب می‌شود.

(ج) ارزشیابی

بر اساس تجربه متخصصان روش‌های ارزشیابی در این دیدگاه مشابه روش‌های معمول و سنتی نیست. اولاً از روش‌های مرسوم عینی استفاده نمی‌شود، بلکه اساساً ارزشیابی فکری و ذهنی خواهد بود. ثانیاً ارزشیابی‌ها از نوع فرایندی می‌شوند نه تراکمی، به‌نحوی که در طول آموزش و به‌ویژه در بحث‌های گروهی، معلمان از دانش آموزان می‌خواهند به تجزیه و تحلیل مباحث اجتماعی و سیاسی پرداخته و به روشنگری بیشتر آن مبادرت ورزند. در ادامه به تعدادی از راهکارهای عملی جهت کاربست یافته‌های پژوهش اشاره می‌شود:

• تغییر رویکردی در برنامه‌ریزی درسی و برنامه‌های درسی از موضوع محور و دیسیپلینی به رویکردی بین‌رشته‌ای و تلفیقی.

• تغییر اساسی در برداشت موجود از ساخت مفهومی فلسفه تعلیم و تربیت انتقادی و برنامه درسی به عنوان ورود تربیت عقلانی، تفکر انتقادی، تعمیق ارزش‌ها و دانش‌های انسانی و تقویت ارتباط مؤثر اجتماعی، فرهنگ مدنی و مشارکت اجتماعی و سیاسی در برنامه‌های درسی.

• تغییر در رویکرد برنامه‌ریزی درسی از رویکردی خطی، بالا به پایین، کاملاً متمرکز، تحت استیلای متخصصین



دانشگاهی و بدون توجه به نقش آفرینان واقعی آن، مبتنی بر کتاب محوری و بدون توجه به ورود ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی به رویکردی غیرخطی، نیمه‌متمرکز، با مشارکت ترکیب بهینه تصمیم‌گیران برنامه‌های درسی، حساس و باز نسبت به ورود تنوع فرهنگی، قومیت‌ها، زبان و دیگر مصادیق.

- بازتعریف نقش معلم در نظام برنامه‌ریزی درسی از «مجری صرف برنامه‌های درسی»، به «عضو فعال و تأثیرگذار نظام برنامه‌ریزی درسی» و «منتقل‌کننده اطلاعات و دانش» به «متخصص روش‌های تدریس و مشاور و راهنمای یادگیری دانش‌آموزان».
- بازتعریف نقش دانش‌آموزان از «اعضای منفعل و پذیرنده» فرایند یاددهی یادگیری به «اعضای فعال و مشارکت‌کننده» در این فرایند و به عنوان سازندگان دانش.
- بازتعریف مفهوم یادگیری از «کسب و هضم دانش و معلومات» به «ساختن دانش و معلومات و تأکید بر خودراهبری و آگاهی انتقادی».
- بازتعریف فضای تدریس از «کلاس درس» به «محیط اجتماعی»
- تغییری اساسی در رویکرد تدریس معلمان از رویکرد «سنتی، معلم محور و انتقال دانش و معلومات» به رویکرد «فعال، شاگرد محور و مبتنی بر گفت‌وگو».
- تغییری اساسی در ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از رویکردهای «کمی، حافظه مدار» به رویکردهای «کیفی، فرایند و نتیجه مدار».

The Phenomenology Of The Specialists Lived Experience From The Impact Of Philosophy Of Critical Education Upon Design Of The Curriculum Elements

Hassan Najafi^۱, Hassan Maleki^۲

Abstract:

This study aimed to investigate The phenomenology of the specialists lived experience from the impact of philosophy of Critical education Upon design of the curriculum elements is done. The research method was phenomenological qualitative. The population consisted of specialists philosophy of education and curriculum studies in public universities in Tehran who help purposive sampling (non-random), 12 of them were selected. The views obtained through Semi-structured qualitative interviews And Smith were analyzed using the proposed method. The major findings of this study indicate that ultimate goal of the design elements of curriculum-based critical education to prepare and well-informed citizenry is critical for active participation in society. Content is such

1. Allameh Tabatabai University, Department of Curriculum Studies, Tehran, Iran. hnajafih@yahoo.com

2. Allameh Tabatabai University, Department of Curriculum Studies, Tehran, Iran. malaki_cu@yahoo.com



that the opportunities for social interaction, criticism, research, design problems and the possibility of providing different experiences. Learning through the analysis of social issues and learning is seen as a creature who can actively participate in the process of social change. In this type of design thinkers teachers liberation, cultural agents, militant intellectuals and transformational are the most important features is their moral courage and criticism. They provide the conditions under which the learners themselves and reflect on their own experiences, relationships and ways to fix them offer outrageous know. In this type of design is qualitative evaluation. In general, according to specialists, Curriculum affected should seek to empower individuals and equip them with critical awareness and cash for enlightenment and liberation ideology are students from the troubles and eventual dominance.

Key words: Philosophy Of Education, Critical Theory, Curriculum Development, Phenomenology.

منابع:

- ادیب منش، مرزبان (۱۳۸۹). جایگاه برنامه درسی در نظریه انتقادی، چالش‌ها و تعامل‌ها. چکیده مقالات اولین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱). تهران: معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان.
- حاجی آخوندی، زهرا؛ فائدی، یحیی (۱۳۹۲). بازنگری در نقش معلم و شاگرد بر اساس مبانی انسان‌شناختی نظریه انتقادی پائولو فریره. چکیده مقالات چهارمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- حاجی آخوندی، زهرا؛ امام‌جمعه، محمدرضا و سرمدی، محمدرضا (۱۳۹۱). عناصر اصلی برنامه درسی در نظریه آموزش و پرورش پائولو فریره. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۶ (۲۰)، ۱۴۲-۱۷۱.
- حسین زاده، معصومه؛ کریم زاده، لیلا؛ کرم زاده، معصومه و رحمتی، محمدمهدی (۱۳۹۲). بررسی راهکارهای ترویج آموزش انتقادی و مبتنی بر گفت‌وگو در نظام تعلیم و تربیت. چکیده مقالات چهارمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- زیباکلام مفرد، فاطمه؛ محمدی، حمداله (۱۳۹۳). اندیشه‌های تربیتی هنری ژيرو: نقد و بررسی. تهران: دانشگاه تهران.
- شریعتمداری، علی (۱۳۹۴). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۹). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). جلد ۲. تهران: سمت.
- شکاری، عباس؛ احمدآبادی آرانی، نجمه و فتاحی، ندا (۱۳۹۳). تعلیم و تربیت مرزی با تأکید بر دلالت‌های تربیتی هنری ژيرو در تحولات تربیتی. فصلنامه پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴ (۱)، ۱۳۱-۱۵۰.



- صالحی، اکبر (۱۳۹۳). تبیین نظریه انتقادی هنری ژیرو و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت. *فصلنامه پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، ۱ (۱)، ۸۱-۹۵.
- کرم، جهان اله (۱۳۸۸). *بررسی انتقادی آرای فلسفی و تربیتی هنری ژیرو و امکان کاربست آن در حوزه نظام آموزش رسمی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه مازندران.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی*. تهران: بال.
- فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۹۴). *فرهنگ توصیفی فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: آبیژ.
- قادری، مصطفی (۱۳۸۹). *نظریه انتقادی تعلیم و تربیت*. تهران: یادواره کتاب.
- مرجانی، بهناز (۱۳۸۵). *نگره‌ای انتقادی در آموزش و پرورش*. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲ (۱-۲)، ۷۱-۹۰.
- ملکی، حسن (۱۳۸۹). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*. تهران: پیام اندیشه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. مشهد: به نشر.
- نوریان، محمد (۱۳۸۷). *تحلیل محتوای رسانه‌های آموزشی با تأکید بر کتاب‌های درسی*. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب.
- واکر، اف. دکر (۱۳۹۰). *نظریه برنامه درسی برای هر کس معنایی دارد*. [ترجمه محمدحسن امیر تیموری]. مقاله موجود در کتاب برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. [پدیدآورنده: محمود مهرمحمدی]. مشهد: به نشر.
- Akker, V. D. J (2003). *Curriculum perspectives: An introduction*. Netherlands: University of Twente.
- Apple, M. W (2004). *Ideology and Curriculum*. London & New York: Taylor & Francis e-Library.
- Au, W (2012). *Critical Curriculum Studies: Education, Consciousness, and the Politics of Knowing*. London & New York: Taylor & Francis e-Library.
- Dehler, G. E., Welsh, M. A., & Lewis, M. W. (2001). Critical pedagogy in the 'New Paradigm': Raising complicated understanding in management learning. *Management Learning*, 32(4), 493-511.
- Giroux, H (2009). Education and the Crisis of Youth: Schooling and the promise of democracy. *the Educational Forum*, 73(1), 8-18.
- Maykut, P, Morehouse, R (2002). *Beginning Qualitative Research: A Philosophical and Practical Guide*. London: Falmer.
- McLaren, P (2007). *Critical Theory in Education: Power, Politics and Liberation*. from <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/pages/mclaren/>.
- Moss, G (2001). Critical pedagogy: Translation for education that is multicultural. *Multicultural Education*, 9(2), 2-11.



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



- Monchinski, T (2008). *Critical Pedagogy and the Evaryday Classroom*. New York: Springer.
- Ornstein, A, Hunkinks, F (2009). *curriculum foundation, principles and issues*. USA: university of Chicago.
- Yates, L, Grumet, M (2011). *Curriculum in Today's World Configuring Knowledge, Identities, Work and Politics*. London & New York: Taylor & Francis e-Library.