

مدیریت برنامه ریزی درسی با نگاه به برنامه درس ملی

مسعود پودینه^۱، احمد ریگی نژاد زابلی^۲، حمیدرضا پیری^۳، الهام کیخا نسب^۴، راحله سنجرائی^۵

^۱ کارشناسی ارشد علوم سیاسی، دانشگاه آزاد واحد زابل و آموزش و پرورش زابل (نویسنده مسئول)

^۲ کارشناسی ارشد شیمی فیزیک دانشگاه سیستان و بلوچستان و آموزش و پرورش شهرستان هیرمند

^۳ کارشناسی ارشد مهندسی تولیدات گیاهی، دانشگاه ملی زابل و آموزش و پرورش شهرستان زهک

^۴ کارشناسی زمین شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان و آموزش و پرورش شهرستان هامون

^۵ کاردانی ادبیات فارسی، دانشگاه آزاد واحد زابل و آموزش و پرورش شهرستان زهک

چکیده

برنامه ریزی مهمترین رکن اداره سازمان های دولتی و غیردولتی است، مدرسه به عنوان مهمترین رکن و اصل نظام تعلیم و تربیت بیش از پیش به برنامه ریزی درسی و تحصیلی نیازمند است، برنامه ریزی درسی با نگاه به شرایط هر مدرسه و منطقه می تواند رکن مهمی در پیشرفت کیفی و کمی دانش آموزان باشد. از اینرو در این پژوهش که از نوع توصیفی کاربردی است با روش کتابخانه ای است به بررسی راهکارهای برنامه ریزی درسی و اصول و فنون این اصل مهم با نگاه به برنامه درس ملی پرداخته ایم، یافته های این پژوهش نشان داد توجه به مدیریت برنامه ریزی درسی، طراحی برنامه ریزی درسی، برنامه درس ملی مهمترین بخش برای رشد دانش آموزان در مدرسه می باشند.

واژه های کلیدی: برنامه ریزی درسی، برنامه درس ملی، مدیریت برنامه ریزی

مقدمه

آموزش فعالیتی است مستلزم تفکر درباره شروع، پایان، محتوا و نتیجه. برای تدریس اثربخش، باید به پرسش هایی این چنین جواب داده شود: آیا وجه اشتراک میان مدرسه موفق و چیزی که باید دانش آموزان در آموزش شان یاد بگیرند وجود دارد؟ چه ساختاری میتواند یک مدرسه خوب و اثربخش به وجود بیاورد؟ (زلی و یچمن، ۱۹۸۷: نقل از گلیکمن و همکاران، ۲۰۰۷). سرجیوانی (۱۹۸۷) اظهار می دارد: «مهم نیست کاری انجام داده شود. مهم این است که ما در حال انجام دادن کارهای درست باشیم و برای یادگیری دانش آموزان، برنامه ریزی کاری درست است (نقل از گلیکمن و همکاران ۲۰۰۷). از کارکردهای مهم مدیریت آموزشی برنامه ریزی درسی است. همان طور که نیکنامی (۱۳۸۸) می گوید، توسعه و تحقق برنامه های درسی از وظایف اصلی مدیر آموزشی است، که در آن، هدفهای مورد نظر برای نظام آموزشی در واقع معیاری برای سنجش تحقق برنامه های درسی است. معلمان و دانش آموزان برای تحقق برنامه های درسی فعالیت می کنند و مسئولیت اجرای مؤثر فعالیتهایی که به تحقق هدفهای برنامه درسی می انجامد با معلم و مدیر مدرسه است. هریس و موئیس (۲۰۰۵) نیز می گویند که الزامات تدریس مؤثر در مدارس توان معلمان در برنامه ریزی و طراحی تدریس است. برای این که یادگیری اثربخش تر و کارآمدتر شود، به برنامه ریزی و شیوهای نظام مند نیاز است. طراحی برنامه ریزی درسی فرایندی است که در آن، خط مشی آموزشی و محتوا طراحی می گردد. معلمان افرادی حرفه ای اند که باید در چرخه برنامه ریزی درسی و تصمیم گیری درباره محتوای یادگیری دانش آموزان نقش فعالی داشته باشند. برنامه ریزی درسی و تدریس یک فرایند مشترک به حساب می آیند. خلاق ترین معلمان کسانی اند که در همه مراحل برنامه ریزی درسی مشارکت داشته باشند؛ یعنی از مراحل تدارکاتی برنامه ریزی درسی گرفته تا تدریس فعالیت داشته باشند. همچنین معلمان باید از ادبیات و نظریه های برنامه درسی آگاهی داشته باشند (گلیکمن و همکاران، ۲۰۰۷، الیوا، ۱۹۹۶).

مدیریت برنامه ریزی درسی

یکی از کارکردهای مهم مدیران مدارس، مدیریت برنامه ریزی درسی است و یکی از ملزومات تدریس مؤثر در مدارس نیز توان برنامه ریزی و طراحی مدیران و معلمان در امر تدریس است. برای اینکه یادگیری اثربخش تر و کارآمدتر شود نیاز به برنامه ریزی و شیوهای نظام مند که منجر به آموزش و یادگیری موفق گردد نیاز است. طراحی برنامه ریزی درسی، فرایندی است که در آن خط مشی آموزشی خاص طراحی می گردد و از طریق آن محتوای موجود در برنامه درسی منتقل می شود. معلمان افرادی حرفه ای هستند که باید در چرخه برنامه ریزی درسی و تصمیم گیری در خصوص محتوای یادگیری دانش آموزان نقش فعالی داشته باشند. برنامه ریزی درسی و تدریس فرایندی مشترک به حساب می آید. خلاق ترین معلمان کسانی هستند که در همه مراحل برنامه ریزی درسی، یعنی از مراحل تدارکاتی برنامه ریزی درسی گرفته تا تدریس فعال، مشارکت داشته باشند. هم چنین معلمان باید از ادبیات و نظریه های برنامه درسی آگاهی داشته باشند. به دلیل اینکه کیفیت تدریس به آگاهی و عدم آگاهی آنان بستگی دارد، باید در برنامه ریزی تدریس از این نظریه ها و تحقیقات استفاده کنند (گلیکمن، گوردون و رزگوردون، ۲۰۰۷). به نظر مارزانو و همکاران (۲۰۰۵)

برنامه ریزی درسی، در حقیقت ایجاد زمینه و فرصت برای ایجاد تغییرات مطلوب در دانش آموزان است. برنامه ریزی درسی از وظایف مهم مدیران و معلمان آموزشگاه است که متأسفانه کمتر مورد توجه قرار می گیرد.

طرح برنامه درسی کلاس درس به آن مجموعه از تصمیم های معلمان اشاره دارد که ایشان جهت پذیرش و سازگار کردن محتوای درس ها با نیازها و شرایط دانش آموزان اتخاذ می کنند. به چنین تصمیم هایی نیاز است، چرا که دانش آموزان از مدرسه ای تا مدرسه دیگر و حتی از کلاسی تا کلاس دیگر، ممکن است از نظر دانش و آمادگی جهت موضوعات مورد تدریس، تفاوت شایانی با هم داشته باشند. نتیجه اینکه، معلمان کلاس درس فعالیت ها، محتویات کتاب های درسی و راهنمایی های برنامه درسی را باید مرکز توجه قرار دهند. برای تعیین اینکه چه اطلاعات و مهارتهایی به هنگام آموزش دانش آموزان خاص باید محل توجه باشد، معلم باید بررسی کند که دانش آموزان تا به حال چه چیزهایی در مورد موضوع می دانند. واضح است که این تصمیم ها می تواند بدون توجه به متون کتاب ها یا دیدگاه افرادی که استانداردهای برنامه های درسی را طراحی می کنند، گرفته شود. چنین تصمیم هایی بر اساس تفاوت های هر کلاس با کلاس دیگر و حتی تفاوت های فردی خود دانش آموز باید اتخاذ شود. تصمیمی که معلم باید در مورد برنامه کلاس بگیرد این است که فعالیت های مورد استفاده را شناسایی کند تا بدین وسیله تضمین کند که دانش آموزان در زمان های مختلف چه محتویات جدیدی را با چه روش هایی فرا می گیرند. این امر ضروری است چرا که برای فهم کامل و یکپارچگی دانش جدید، دانش آموزان باید فرصت داشته باشند تا به روش های مختلف و از دیدگاه های مختلف، اطلاعات را پردازش کنند. تصمیم دیگری که معلم باید اتخاذ کند این است که تشخیص دهد دانش آموزان به چه مهارت هایی باید مسلط و با چه مهارت هایی فقط باید آشنا شوند. مهارت ها، انواعی از دانش رویه ای است، یعنی فرد می تواند مهارت یا فرایند را به طور کامل و بدون نقص و کمی آگاهانه و یا کاملاً آگاهانه انجام دهد. متأسفانه این سطح از یادگیری نیاز به حجم وسیعی از تمرین دارد. نتیجه اینکه، معلم ممکن است بسیاری از مهارت های موجود در یک ترم تحصیلی را شناسایی کند، اما تنها تعداد اندکی را تدریس کند. بار دیگر معلمان باید از دانش اولیه در کلاس های شان استفاده کنند تا چنین تصمیماتی را بگیرند. تصمیم آموزشی دیگری که معلم باید بگیرد این است که چگونه اطلاعات یک موضوع را ارائه دهد یا چگونه مجموعه ای از موضوعات را به روشی نشان دهد که شباهت های آنها را مشخص کند. برجسته کردن شباهتها بین موضوع ها از ارکان انتقال دانش است. آخرین تصمیم تحصیلی که معلم باید اتخاذ کند این است که چگونه وظایف و تکالیفی پیچیده را برای دانش آموزان فراهم کند و از ایشان بخواهد تا دانش جدید را به روش هایی به کار ببرند تا فهم اصلی خود را از دانش افزایش دهند. چنین تکالیفی شامل تصمیم گیری بر اساس دانش جدید، حل مسئله بر پایه ی دانش جدید و آزمون فرضیه ها براساس دانش جدید است.

پس یک مدرسه ممکن است یک یا تعداد بیشتری از فعالیت های زیر را به عنوان کار درست انتخاب نماید:

- آیا معلمان اطلاعات و مهارتهای مهم را در موضوعاتی که باید نظارت کنند شناسایی کرده اند؟
- آیا معلمان با استفاده از فعالیت های مختلف و با توجه به بازه زمانی آنها، درس جدید را ارائه میدهند؟
- آیا معلمان بین آن دسته از مهارت ها و فرایندهایی که تدریس می کنند و آن دسته از مهارت هایی که تنها به معرفی آنها می پردازند، تمایز قائل می شوند؟
- آیا معلمان محتویات درسی را در گروه ها و طبقاتی نشان می دهند تا بدین طریق ویژگیهای حیاتی و اصلی محتویات را نشان بدهند (مارزانو و همکاران، ۲۰۰۵)؟
- فعالیت هایی که در کلاس درس انجام می گیرد، نقش حیاتی در موفقیت کل برنامه درسی دارد. وظیفه مهم مدیر در فرایند برنامه ریزی پیوند برنامه ریزی و اجرای آن است. مدیر می تواند به عنوان صافی نهایی در روند برنامه ریزی باشد (وایلز و باندی، ۲۰۰۴، ترجمه بهرنگی، ۱۳۸۶).

از نظر خورشیدی (۱۳۸۸)، مدیران می توانند در موارد زیر باعث توسعه برنامه ریزی مدارس باشند.

مهارت در پیروی از یک نگرش سیستمی برای طرح آموزشی: اگر معلمان دارای نگرش سیستمی باشند، میتوانند طرح درسی مناسب و مؤثر را در بر بگیرند، و ناظران باید بررسی کنند که آیا معلمان دارای نگرش سیستمی هستند و به آنها اگر نقصی در این مورد باشد کمک کنند.

پیروی از یک الگوی آموزشی: داشتن یک الگوی مناسب می تواند ترتیب منطقی مراحل یادگیری را به دنبال داشته باشد و پیشرفت منطقی را از یک مرحله به مرحله بعد فراهم آورد.

مهارتهای طبقه بندی اهداف آموزشی: ناظر باید اطمینان یابد که معلمان اهداف آموزشی، اعم از شناختی، عاطفی، روانی، حرکتی و کوششی را به خوبی می دانند و قادرند آنها را در کلاس به کار گیرند.

مهارت در سازمان دادن برنامه های آموزشی: ناظر باید اطمینان یابد که معلمان در سازمان دادن برنامه های آموزشی تسلط داشته باشند و بتوانند به درستی برنامه های آموزشی خود را سازماندهی و اجرا کنند.

برنامه درسی زیرساخت اقدام مدیریت مدرسه است. برای معلمانی که به مطالعات دانش آموزان خود معنا می بخشند باید منظور و هدفی وجود داشته باشد؛ برنامه ریزی این هدف را ایجاد می کند. فلسفه ها، فرهنگ ها، استانداردها و نتایج ارزشیابی به فرایند توسعه برنامه ریزی کمک می کند و مدیریت مدرسه می تواند با معنا دادن فرایند برنامه ریزی باعث توسعه آن شود (وایلز، باندی، ۲۰۰۴، ترجمه بهرنگی، ۱۳۸۶، گلیکمن و همکاران، ۲۰۰۷). در پژوهشی، ولنتاین و بومن (۱۹۸۸) دو وظیفه یا مهارت بسیار مهم بهبود آموزش یا تدریس و بهبود برنامه درسی را برای مدیریت مدرسه تشخیص دادند.

مدیر برای بهبود برنامه درسی این فعالیت ها را باید انجام دهد: - توسعه آن اهداف کلی و رفتاری آموزشی را بهبود بخشد که نیازها و گرایش های اجتماعی را منعکس می کند؛ - نیازهای یادگیری فردی و گروهی دانش آموزان را تشخیص دهد و کاربرد آموزشی مناسب برای برطرف کردن این نیازها را بهبود بخشد؛ - با برنامه ای درسی در سطح مدرسه، براساس شناسایی اهداف کلی و جزئی، نظارت پیشرفت تحصیلی دانش آموز را به سوی اهداف کلی و جزئی مدیریت و سرپرستی کند؛ - در فعالیت های پیشرفت آموزشی، از جمله برنامه و برنامه ریزی درسی و نظارت نتایج یادگیری دانش آموز شرکت کند؛ - از داده های عینی مثل نمرات آزمون استفاده کند تا تغییراتی را در برنامه و کارکنان ایجاد کند؛ - فرایندی نظام مند برای بررسی و تغییر برنامه داشته باشد؛ و - تنظیم برنامه درسی را مورد تشویق قرار دهد.

اولیوا (۱۹۹۶) درباره برنامه ریزی درسی چهار وظیفه را به شرح زیر برای مدیر آموزشی تشخیص می دهد:

الف) کمک به معلمان در طراحی آموزش و تدریس

۱) مهارت در پیروی از یک نگرش سیستمی برای طرح آموزشی: اگر معلمان دارای نگرش سیستمی باشند، می توانند طرح درسی مناسب و مؤثر را در بر گیرند و ناظران باید بررسی کنند که آیا معلمان دارای نگرش سیستمی هستند و به آنها اگر نقصی باشد، در این مورد کمک کنند؛

۲) پیگیری یک الگوی آموزشی: داشتن یک الگوی مناسب می تواند ترتیب منطقی از مراحل یادگیری را به دنبال داشته باشد و پیشرفت منطقی را از یک مرحله به مرحله بعد فراهم آورد؛

۳) مهارت های طبقه بندی اهداف آموزشی: ناظر باید اطمینان یابد که معلمان اهداف آموزشی، اعم از شناختی، عاطفی، روانی، حرکتی و کوششی را به خوبی می دانند و قادرند آنها را در کلاس به کار گیرند؛

۴) مهارت در سازمان دادن برنامه های آموزشی ناظر باید اطمینان یابد که معلمان در سازمان دادن برنامه های آموزشی تسلط دارند و می توانند به درستی برنامه های آموزشی خود را سازماندهی و اجرا کنند؛

۵) نوشتن اهداف و مقاصد رفتاری و نهایی؛

۶) مهارت های تجزیه و تحلیل وظایف یادگیری.

ب) کمک به معلمان در ارائه تدریس مؤثر: انتخاب و پیشنهاد منابع آموزشی، به کارگیری راهبردهای تدریس، مهارت هدایت بحث های کلاسی، انواع فعالیت های یادگیری، و چگونگی مشاهده تدریس از فعالیت های ناظر در این حیطه هستند. به عنوان مثال، یکی از وظایف عمده معلمان تشخیص منابع موجود برای اهداف آموزشی است. وظیفه ناظر کمک به معلم در به دست آوردن و فراهم آوردن و سائل کمک آموزشی است. به طور کلی، برای انتخاب منابع رهبران باید دقت کنند که منابع با اهداف ارتباط مستقیم داشته باشند، با توانایی دانش آموزان هماهنگ باشند، با گروه سنی دانش آموزان هماهنگ باشند، مطابق روز باشند، به راحتی در دسترس دانش آموزان قرار گیرد، و برای دانش آموزان هیچ هزینه ای در بر نداشته باشند. پ) کمک به معلمان در ارزشیابی تدریس: در ارزشیابی دو مسئله مطرح است: اولاً، ناظر باید اطمینان پیدا کند که معلمان به موضوعات درسی تسلط دارند، لذا، بهتر است سرفصلی به عنوان نمونه انتخاب کند و تمامی مهارت های لازم برای مطالعه آن را مشخص کند و راه های دستیابی به این مهارت ها را تعیین کند؛ ثانیاً، ناظر یا مدیر باید مطمئن شود که معلمان بر شیوه های ارزشیابی و نظام نمره دادن به دانش آموزان کاملاً تسلط دارند، که رهبر برای حصول از این مهم، لازم است آزمون های معلمان را بررسی کند و شیوه های ارزیابی نوین را به معلمان آموزش دهد. ارزشیابی آموزشی بسیار حائز اهمیت است، زیرا میزان مطلوبیت یک برنامه آموزشی را تعیین می کند، مشخص می کند تا چه حد یادگیری انجام شود، نارسایی های دانش آموزان، معلمان، محتوا، و سائل کمک آموزشی و... را مشخص می کند. ت) کمک به معلمان در مدیریت و اداره کلاس درس: ناظر این حیطه باید همکار معلمان در شناخت علل مشکلات رفتاری دانش آموزان، سبک های متداول تدریس و یادگیری و اثرات آنها بر یادگیری، الگوهای متعدد انضباطی، و چگونگی اصلاح رفتار باشد. کلاس درس مینیاتور کوچک شده جامعه است. دانش آموزان در کلاس دموکراسی، قانون پذیری، نظم و... را یاد می گیرند. امروزه، مشکلات انضباطی در مدارس زیاد است که گاهی به بدآموزی های غیر قابل جبران می انجامد. درک علل این مشکلات و ناهنجاری ها می تواند مددیار معلمان برای حل آن باشد.

مفهوم برنامه ریزی درسی

مفهوم برنامه ریزی درسی به فرایندی اشاره دارد که حاصل آن برنامه درسی است. درباره مفهوم برنامه درسی تعاریف گوناگونی از سوی صاحب نظران به دست داده شده است که به طور کلی، اغلب آنها را می توان در یکی از طبقات زیر قرار داد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱): (۱) برنامه درسی به عنوان مجموعه ای از دروس یا برنامه ای برای مطالعه: از این نقطه نظر، برنامه درسی عبارت است از برنامه ای که در آن فهرست موضوعات درسی به تفکیک تعیین و تصریح می شود. برای مثال، برنامه درسی پایه دوم ابتدایی شامل درسهایی نظیر ریاضی، علوم، تعلیمات اجتماعی و... است. (۲) برنامه درسی به عنوان فهرست رؤس مطالب: این برداشت عبارت است از مجموعه ای از سرفصل ها و رؤس اصلی مطالب برای یک درس خاص. برای مثال، برنامه درسی جامعه شناسی می تواند شامل مباحثی نظیر شهرنشینی، طبقات اجتماعی و... باشد. (۳) برنامه درسی به عنوان محتوای یک

درس یا مجموعه ای از دروس: از نظر گود (۱۹۵۹)، برنامه درسی عبارت است از یک برنامه کلی و عمومی درباره محتوای آموزشی که مدارس به دانش آموزان ارائه می کنند تا در سایه آن، یادگیرندگان قادر شوند صلاحیت های لازم برای ورود به حوزه های فنی و حرفه ای خاص را در خود به وجود آورند و برای آن آماده شوند. (۴) برنامه درسی به عنوان برنامه زمانی برای تدریس دروس: بر اساس این دیدگاه، جدول زمانی تدریس دروس در هفته که معلمان و مربیان طراحی می کنند همان برنامه درسی است. (۵) برنامه درسی به عنوان مجموعه ای از اهداف و مقاصد: به زعم حامیان این برداشت، برنامه درسی عبارت است از تعیین پیشاپیش مجموعه ای از اهداف یا نتایج یادگیری مورد انتظار (۶) برنامه درسی به عنوان مجموعه ای از تجارب یادگیری: بر اساس طبقه بندی زایس دا (۱۹۷۶)، تعاریف برنامه درسی در قالب مجموعه ای از تجارب یادگیری به دو دسته کلی قابل تقسیم است: الف) برنامه درسی به عنوان مجموعه ای از تجربیات یادگیری برنامه ریزی شده: در این دیدگاه، برنامه درسی مجموعه ای از تجربیات یادگیری است که پیشاپیش برنامه ریزان یا مدارس پیش بینی و تدارک می بینند تا دانش آموزان در معرض آن قرار گیرند و به مقاصد و نتایج مورد انتظار دست یابند. ب) برنامه درسی به عنوان تمامی تجربیات یادگیری که دانش آموزان دارند. در این دیدگاه، علاوه بر تجارب که در برنامه درسی رسمی برای دانش آموزان تدارک دیده می شود، یادگیرندگان از یکدیگر و از تعامل با معلمان، مدیران، فضای مدرسه و... تجربیاتی به دست می آورند. این تجارب غیر رسمی اگرچه از قبیل پیش بینی نشده اند، بر رفتار و نگرش های یادگیرندگان اثر شگرفی دارند. (۷) برنامه درسی به عنوان شیوه تفکر: برخی استدلال می کنند که برنامه درسی در حقیقت وسیله ای است که از طریق آن، فراگیرندگان درباره مسائل گوناگون به تفکر و تأمل می پردازند. (۸) برنامه درسی به عنوان یک طرح: از مهم ترین حامیان این دیدگاه، سیلور و الکساندر (۱۹۷۴) هستند. آنان برنامه درسی را طراحی به منظور تدارک مجموعه ای از فرصت های یادگیری برای افراد تحت تعلیم میدانند. در قرن اخیر، مفهوم برنامه درسی دست خوش تغییرات قابل توجهی شده است. برداشت از برنامه درسی در قالب زمینه های یکسان شده برای درسی و موضوع ماده درسی، که می باید به پایان برده شود، آغاز شده است و به برداشتهای و مفاهیم عمیق تر، گسترده تر و کامل تر چون نقشه ای برای یادگیری ها و همه تجارب که تحت نظر مدرسه وجود دارد و آن چه عاقبت دانش آموز یاد می گیرد و به کار می گیرد منتهی می شود. به طور کلی، برداشتهای مختلف از برنامه درسی را می توان به دو دسته برداشتهای سنتی و برداشتهای پیشرفته تر از برنامه درسی تقسیم کرد. برداشت موضوع ماده درسی و محتوای دوره تحصیلی، که می باید آموزش داده شود و نهایتاً هم به مدرکی ختم شود، سنتی ترین برداشت از برنامه درسی است که می کوشد بی تجربه واقعی و برخاسته از درون فرد، و بی توجه به انگیزه ها، علائق و سبک های متفاوت به تعلیم بپردازد. آموزش ها

جنبه سرگرمی با لغات و الفاظ را پیدا کرده است و انباشته ای است از معلومات و محفوظات دانش از که سوی معلم منتقل می گردد. برداشتهای پیشرفته تر از برنامه درسی بر محور یادگیری در فرایند یاددهی-یادگیری، فعال بودن دانش آموز در فرایند تعلیم و تربیت، توجه به فرصت های یادگیری و تجربیات دانش آموز، توجه به رشد همه جانبه دانش آموز، رشد اجتماعی، پرورش تفکر و رشد انسانی و تحقق انسانی تاکید دارد (سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش ایران، ۱۳۸۲).

مبانی برنامه ریزی درسی مبانی به مجموعه گزاره های توصیفی و تبیینی گفته می شود که فرایند برنامه ریزی درسی با تکیه بر آنها صورت پذیرد. کارکرد برنامه ریزی درسی ملاک و معیاری برای قضاوت و گزینش نظریه های علمی در تعلیم و تربیت است، بنابراین، منظور از مبانی برنامه ریزی درسی آن دسته از نیروهای بنیادی و اساسی است که بر برنامه های درسی، اهداف و محتوای آن اثر بگذارد. مبانی فلسفی و اصول حاکم بر برنامه ملی درسی برگرفته از فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران (فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران است. مبانی فلسفی و علمی تعلیم و تربیت اسلامی به دو گروه عمده تقسیم می شود: ۱) گروه اول، مبانی فلسفی که از منابع دینی الهام می گیرند و شامل بخش های هستی شناختی، انسان

شناختی، معرفت شناختی و ارزش شناختی است؛ و گروه دوم که مبانی علمی هستند برگرفته از دانشها و یافته های جامعه شناختی و روان شناختی (سند ملی برنامه درسی، ۱۳۹۱).

الف) مبانی فلسفی منظور از مبانی فلسفی برنامه ریزی درسی آن دسته از عوامل و نیروهای فلسفی است که بر فرایند تدوین اهداف برنامه درسی و تعیین و سائل و ملزومات اثر بگذارد. فلسفه مسلط اجتماعی در حقیقت به مقاصد اصلی تعلیم و تربیت راستا می بخشد و آن را تعیین می کند. با اعتقاد برنامه ریز به یکی از مکاتب فلسفی ذیربط، فلسفه تعلیم و تربیت به شدت به برنامه درسی راستای متفاوتی می بخشد. مبانی فلسفی نقش پالایشگری را برای اهداف و مقاصد برنامه درسی نیز بر عهده دارد. فلسفه آموزشی باید چنان باشد که به پرسش های زیر پاسخ هایی روشن دهد: ۱) هدف نهایی از فرستادن کودکان و نوجوانان یک جامعه به مدرسه چیست؟ ۲) چرا در جوامع مختلف کودکان و نوجوانان را به خاطر هدف های متفاوتی به مدرسه می فرستند؟ ۳) آیا کودک انسان ذاتا پاک و منزله آفریده شده است؟ یا شرور و فاسد؟ ۴) آیا نظام آموزشی باید بر محور اصالت معلم عمل کند یا اصالت محتوا و یا اصالت شاگرد؟ ۵) آیا طبقات مختلف یک جامعه باید تعلیماتی یکسان ببینند یا تعلیماتی متفاوت؟ ۶) آیا مهمترین وظایف مدارس یک جامعه امروزی انتقال دانش از نسلی به نسل دیگر است؟ ۷) آیا آموزش و پرورش در مدارس متوسطه و مؤسسات آموزش عالی باید عمومی و نظری باشد یا اختصاصی و عملی؟ به طور کلی، مبانی فلسفی آن دسته مبانی اند که از منابع دینی الهام بگیرند و بخش های هستی شناختی، انسان شناختی، معرفت شناختی و ارزش شناختی را در بر داشته باشند. آن چه در این جا بحث می شود، مبانی فلسفی است که از اصول حاکم بر برنامه درسی ملی و فلسفه تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران برگرفته شده است از سند ملی برنامه درسی، ۱۳۹۱. پس از تبیین هر یک از این چهار بخش، اصول برنامه ریزی درسی متناسب با آن ارائه می شود. مبانی هستی شناختی: مقصود از مبانی هستی شناختی، مهم ترین گزاره های توصیفی تبیینی درباره حقیقت وجود و احکام کلی آن و نیز واقعیات جهان است که در مباحث جهان بینی اسلامی یا در حوزه دانش فلسفه اسلامی با دلیل و برهان مطرح یا مفروض شده باشند. برخی از گزاره های توصیفی-تبیینی درباره هستی را می توان چنین بیان داشت: «هستی واقعیت دارد»، «خداوند مبدأ و غایت هستی است»، «خداوند خالق جهان و مالک، مدبر و رب حقیقی همه موجودات عالم است»، «نظام آفرینش از حیات، شعور، قانون مندی، هدفمندی و هماهنگی برخوردار است»، «جهان طبیعت در حال شدن و دگرگونی و حرکت مداوم است»، «جهان طبیعت و همه واقعیت های آن محدود، پایان پذیر و فناشدنی اند»، «نظام آفرینش عرصه تربیت انسان است و مربی آن پروردگار متعال است» (سند ملی برنامه درسی، ۱۳۹۱). مبانی انسان شناختی: مراد از مبانی انسان شناختی آن دسته از گزاره های توصیفی-تبیینی مدلل درباره واقعیت وجود انسان است که از تعالیم یا معارف اصیل اسلامی، یا از مباحث مربوط به تربیت انسان در فلسفه اسلامی («علم النفس» در فلسفه اسلامی) برگرفته شده اند، و به لحاظ نقش محوری تبیین و ترسیم سیمای انسان در هر نظریه فلسفی تربیت، باید آنها را سنگ بنای اصلی هر توصیف و تبیینی از فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی دانست.

سند ملی برنامه درسی، ۱۳۹۱. مجموعه توصیفها درباره ابعاد و ویژگی های انسان مبانی انسان شناختی تعلیم و تربیت را بر می سازند. نخستین و مهمترین موضوع بایسته برای بررسی در مبانی انسان شناختی فطرت است. فطرت در متون اسلامی به سرشت الهی وجود آدمی اطلاق می شود. به عبارت دیگر، آدمی در اعماق وجود خود معرفت و احساسی نسبت به مبدأ قدسی جهان دارد؛ «و هنگامی که پروردگارت از پشت فرزندان آدم ذریه آنان را برگرفت و ایشان را بر خودشان گواه ساخت که آیا پروردگار شما نیست؟ گفتند چرا، گواهی دادیم تا مبدا روز قیامت بگوئید ما از این امر غافل بودیم» (اعراف: ۱۷۲). اما فطرت یک دستگاه خودکار نیست که خود به خود کار کند و به مراقبت و تربیت نیاز نداشته باشد. فطرت زمینه و استعدادی است که باید از طریق برنامه تربیتی مناسب شکوفا شود. چنین رویکردی به فطرت یکی از مقاصد پیامبران بوده است (نهج البلاغه: خ ۱؛ ملکی، ۱۳۸۵). در زیر برخی از گزاره های توصیفی-تبیینی مدلل درباره واقعیت وجود انسان چنین آمده است: - انسان

موجودی است مرکب از جسم و روح که به یکدیگر تنیده شده اند و در تعامل با یکدیگرند؛ - حقیقت انسان روح اوست، و کمال و جاودانگی آدمی به کمال و بقای روح مربوط می شود؛ - انسان فطرتی الهی دارد که قابل فعلیت یافتن و شکوفایی یا فراموش شدن است؛ - انسان موجودی صاحب اختیار در تعیین سرنوشت خویش است که میتواند مستقل از عواملی چون محیط و وراثت، هویت خویش را رقم بزند. انسان مجبور در اختیار و مختار در عمل است و بر اساس انتخاب خویش می تواند هویت خویش را تعریف کند؛ - آفرینش انسان هدفمند و در هماهنگی کامل با غایت هستی است؛ - وجود انسان همواره در حال شدن، حرکت و دگرگونی است؛ - انسان بر حسب فطرت و آفرینش خویش جویای همه مراتب کمال (تا حد بی نهایت است؛ - تفکر و تعقل، ایمان و باور، علم و معرفت، اخلاق و عمل مداوم، عناصر اصلی شکل دهی و ارتقاء هویت انسان هستند؛ - انسان موجودی است یادگیرنده، تربیت پذیر و برخوردار از ظرفیت نامتناهی رشد یابندگی سند ملی برنامه درسی، (۱۳۹۱) اصول طراحی برنامه درسی بر مبنای انسان شناسی چنین مدون شده است (ملکی، ۱۳۸۵: ۱) برنامه درسی باید به نحوی طراحی شود که توانایی های شناختی دانش آموزان همراه با عواطف و نگرش آنان نسبت به جلوه های زیبای هستی و رغبت عمل تقویت شود. (۲) برنامه درسی باید به نحوی طراحی شود که امکان تعامل اجتماعی مؤثر و کسب هویت اجتماعی مناسب برای دانش آموز فراهم شود. (۳) برنامه درسی باید به نحوی طراحی شود که بین انتظارات و محدودیت های وجودی فرد تناسب به وجود آورد. (۴) در برنامه درسی، امکان به کارگیری اراده و اختیار در طراحی برنامه و فعالیت های یادگیری وجود داشته باشد و پاسخگو بودن یادگیرنده در قبال اعمالش الزام آور باشد. (۵) برنامه درسی باید طوری طراحی و تولید شود که گرایش ربوبی خفته در درون آدمی را برانگیزد. (۶) برنامه درسی باید طوری طراحی و تولید شود که به وسیله انجام فعالیت های یادگیری، یادگیرنده از وضع رفتار ظاهری و حالات باطنی خود آگاه شود و برای تغییر یا تکمیل آن اقدام کند. مبانی معرفت شناختی: منظور از مبانی معرفت شناختی مهمترین گزاره های توصیفی و تبیینی درباره شناخت آدمی و حدود و ثغور آن است که بنا بر سنت متعارف در مباحث فلسفی معاصر و با توجه به اهمیت بسیار معرفت شناسی در عرصه تبیین فلسفه تربیت، مبانی مربوط به این عرصه از مبانی عام انسان شناختی متمایز می گردد. در زیر، برخی از گزاره های توصیفی - تبیینی مدلل درباره شناخت آدمی چنین آمده است: - انسان در شناخت هستی و درک موقعیت خود در آن توانایی دارد؛ - منابع شناخت آدمی متعدد است، شامل وحی قرآن و عترت، عقل، قلب، طبیعت، جامعه و تاریخ است؛ - تعقل در شناخت حقیقت هستی و کسب سعادت جاوید نقش محوری دارد؛ - معیار اعتبار علم، مطابقت با مراتب گوناگون واقعیت (نفس الامر) است؛ - ابزار شناخت و معرفت عبارتند از: حواس، خیال، فکر، عقل، شهود و مکاشفه (قلب). شایان ذکر است که در این میان، تفکر و تعقل نقش اساسی در شناخت حقیقت هستی و سعادت جاوید دارد.

سند ملی برنامه درسی، (۱۳۹۱) اصول طراحی برنامه درسی بر مبنای انسان شناسی چنین مدون شده است (ملکی، ۱۳۸۵):

۱) اطلاعات مرتبط و کامل درباره پدیده مورد نظر به دانش آموز داده شود (انتقالی و تولید)، در غیر این صورت فهم ناقص و بریده از واقعیت به دست خواهد آورد.

۲) یادگیرنده قبل از دریافت اطلاعات درسی درباره پدیده، جلوه های مختلفی از آن را مشاهده کند و مجهول بودن آن را به درستی دریابد. (۳) امکان درک انطباق علم با واقعیت برای یادگیرنده فراهم شود، و به عبارت دیگر، شواهد و دلائل کافی برای منطبق بودن علم با واقعیت ارائه گردد. (۴) هر بخش برنامه درسی به بخش قبلی اعتماد کند و مباحث آن بر مبنای مباحث قبلی استوار شود. (۵) مجموعه مواد درسی پیش بینی شده در برنامه درسی جنبه های اساسی فطرت و نیازهای اساسی یادگیرنده را پوشش دهد. (۶) کثرت دروس در برنامه درسی به وحدت دروس منجر شود؛ به گونه ای که وحدت نظر متعالی نسبت به هستی در فرد ایجاد کند. (۷) ابعاد اکتشافی و ابداعی علم را در برگیرد؛ به طوری که یادگیرنده بتواند از طریق تولید

طرحواره های ذهنی گوناگون (ابداعی) به کشف واقعیت اکتشافی) نایل شود. ۸) نیازهای مادی و معنوی را توأمان تحت پوشش قرار دهد و مواد درسی و محتوای آنها هر دو دسته نیاز را در برگیرند. (لازم به ذکر است که نیازهای معنوی نسبت به نیازهای مادی تقدم ترتبی دارند و نیازهای مادی نسبت به نیازهای معنوی تقدم زمانی). ۹) یادگیرنده به طور مداوم و جهت دار با مسئله ها مواجه شود و به وسیله نقد و بررسی آن به دانش و مهارت خود بیافزاید. ۱۰) امکان ابداع تقسیم های جدید در علوم وجود داشته باشد. جایگاه و تأثیر مواد درسی در نظام برنامه درسی اقتضاء می کند که بر اساس مقاصد تربیتی اسلامی عناوین درسی جدید تعیین شود. | مبانی ارزش شناختی: مقصود از مبانی ارزش شناختی گزاره هایی درباره منابع، ویژگی ها و مصادیق ارزشها در ارتباط با عرصه ها چهارگانه خدا، خود، خلق و خلقت است (سند ملی برنامه درسی، ۱۳۹۱). در مبانی ارزش شناختی، ماهیت ارزش در تفکر اسلامی بررسی می شود و چند ارزش اساسی دارای اهمیت زیادی در تعلیم و تربیت اسلامی معرفی می گردد (ملکی، ۱۳۸۵: ۱) مطلق بودن ارزش های بنیادی: در بحث ارزشها، یکی از موضوعات مهم مطلق یا نسبی بودن آنهاست. مطلق بودن ارزش ها ثبات کامل آنها را در موقعیت های مختلف در پی دارد، و غیر مطلق بودن ارزش ها محدود بودن به موقعیتها، و در نتیجه، تغییرپذیری را به دنبال خواهد داشت. در دیدگاه اسلام، خداوند که از حیث وجودی خیر بنیادین محسوب می شود، به تبع آن ایمان به خدا نیز از ارزشمندی مطلق برخوردار است و ارزش آن به هیچ روی تحت تأثیر چیز دیگری قرار نخواهد گرفت و تعطیل نخواهد شد. علاوه بر ایمان به خدا، سایر ارزشهای منبعث از وحی و فطرت انسان نیز مطلق هستند و با تحولات زمان تغییر نمی کنند. برخی دیگر از ارزش ها اما غیر مطلق و متغیرند. این ارزشها در بستر زمان دگرگونی می یابند، و بنابراین، اعتبارشان تاریخی است. پاره ای از ارزش های مطرح در متون اسلامی از این دست هستند و بیانگر آداب مطلوب زمان معینی اند. ۲) ارزش ابرازی طبیعت: در دیدگاه اسلام، طبیعت و به ویژه زمین از یک حیث مجموعه ای از و سائل و امکانات برای زندگی آدمی است: «اوست آن کسی که آن چه در زمین است همه را برای شما آفرید» (بقره: ۲۹). چنان چه در این آیه و آیات مشابه آن ملاحظه می شود، برخلاف آن دیدگاه تجویز هر گونه استفاده از طبیعت، مفهوم «ابزار» به مفهوم غایت گرایانه و محدود است. نکته دیگر این است که طبیعت محدود به جنبه ابزاری نیست، بلکه جنبه نمادین نیز دارد. طبیعت و پدیده های آن نشانه و نمادی از اقتدار، حکمت، لطف و رحمت الهی است. از همین رو است که در ادامه آیه فوق، چنین آمده است: «آن چه در آسمانها و آن چه در زمین است به سود شما رام کرد. قطعا در این امر برای آنایی که می اندیشند نشانه هایی است» (همان).

۳. کرامت انسان: خداوند انسان را در پایگاه منزلتی بلند آفریده است. این به سبب برخوردار نمودن آدمی از سرمایه های وجودی چون عقل و فطرت است؛ از این رو انسان تنها به سبب انسان بودن از کرامت برخوردار است: «براستی که ما فرزندان آدم را گرامی داشتیم و آنان را در خشکی و دریا (برمرکبها) نشانیدیم و از چیزهای پاکیزه به ایشان روزی دادیم و آنها را به بسیاری از آفریده های خود برتری آشکار دادیم.» (اسراء: ۷۰) از آنجا که انسان بودن خود ما به کرامت آدمی است، هر خصیصه جانبی مانند نژاد، جنسیت، رنگ پوست، ثروت و غیره که در انسانیت انسان دخیل نیست، تعیین کننده یا زایل کننده کرامت نیز نیست. ۴. زیبایی و ارزش زیبا شناختی: در متون اسلامی به هنگام بحث از زیبایی و ارزش زیبا شناختی از دو گونه عنصر یا معیار سخن به میان آمده است: عینی و ذهنی. مقصود از عنصر عینی در زیبایی این است که چیز زیبا خود از خصایصی برخوردار است که آن را زیبا می گرداند. در برخی از آیات قرآن از زیبایی و آراستگی چیزها چنان سخن گفته شده که این جنبه عینی در آن غالب است: «ما نزدیک ترین آسمان را به زیوراختران آراستیم.» (صافات: ۶) عنصر ذهنی در زیبایی سهم و نقش ادراک و ادراک کننده را در آن نشان میدهد. این عنصر به طور صریح در آیات مطرح شده است و آن در مواردی است که نیازهای درونی افراد آدمی زمینه را برای زیبایی و جاذب شدن امور فراهم می آورد؛ به طور مثال می توان به این مورد اشاره نمود: «دوستی خواستنی ها از زنان و پسران و اموال فراوان از زر و اسبهای نشاندار و دام، و کشتزارها برای مردم آراسته شده

(لیکن) این جمله، مایه تمتع زندگی دنیاست [و حال آنکه فرجام نیکو نزد خداست.] (آل عمران، ۱۴) علاوه بر دو معیار عینی و ذهنی در امر زیبایی، بر توجه به غایت نیز در متون اسلامی، تأکید شده است. شاید با توجه به این نکته است که در قرآن هر مخلوقی نیکو نامیده شده است: «همان کسی که هر چیزی را که آفریده است نیکو آفرید.» (سجده: ۷) با توجه به عنصر غایی در زیبایی شناسی رابطه ای میان زیبایی و خیر یا اخلاق نیز برقرار می سازد؛ از این رو می توان زیباییها را به دو دسته تقسیم نمود: زیبایی هایی که به لحاظ غایت بی ارزش اند و زیبایی هایی که از این حیث ارزشمند محسوب می شوند. (۳) منابع و ویژگی ارزشها: دین (عقل، فطرت، قرآن و سنت) منبع همه ارزشهاست و سایر ارزشها از آن کسب اعتبار می کند. نکاتی درباره ارزش ها جای تامل دارد: - ارزش های حقیقی (معتبر) مفاهیم و گزاره هایی اند که با تکیه بر واقعیت های مربوط به عمل آدمی و نتایج آن ارزش گذاری شده اند؛ - حرکت آزاد آدمی و انتخاب او همواره در پرتو ارزش گذاری محقق می شود و ارزش ها انواع و مراتب مختلف دارند؛ - ارزشها دو دسته اند: ثابت (مطلق) و غیر ثابت (مشروط و متغیر) - ارزش زیباشناختی هم ناظر به واقعیت های عینی است و هم وابسته به ادراک فرد.

سند ملی برنامه درسی، (۱۳۹۱) ۴) اهم مصادیق ارزشها: مصادیق مهم ارزشها را میتوان به دسته های زیر بخش کرد: الف) ارزش های مرتبط با خدا: توحید، قرب الی الله عبودیت و حیات طیبه در رأس همه ارزشهاست و مصادیق حقیقی غایت زندگی انسان است. محورهای اساسی ارزشها در پنج عنصر تفکر، تعقل و حکمت ایمان و باور به مبدأ و معاد، علم، معرفت و بصیرت کار مفید، مجاهدت و عمل صالح اخلاق کریمه و فضائل نفسانی خلاصه می شود، و در این بین، عناصر تفکر و تعقل و ایمان به مبدأ و معاد نقش بنیادی دارند (همان). ب) ارزش های مرتبط با خود (جسمی و روحی): عمل مبتنی بر ایمان و تفکر؛ حفظ عزت نفس و کرامت انسانی؛ سعی و اهتمام در کسب، حفظ و تکمیل ارزش های اخلاقی (همان). پ) ارزش های مرتبط با خلق (خانواده، جامعه، کشور، امت اسلامی و جامعه جهانی): احترام، احسان و مهرورزی به والدین و اعضای خانواده؛ احترام و خدمت به بزرگسالان؛ محبت به خردسالان و توجه به نیاز و تربیت کودکان و رعایت حقوق آنان؛ ترجیح منافع جمعی بر منافع فردی و منافع ملی بر منافع حزبی و گروهی؛ احترام به قانون و قانون مداری بر مبنای قانون اساسی؛ توجه به آزادی مسئولانه و عدالت اجتماعی؛ همکاری، تعاون و مشارکت اجتماعی و احترام به آحاد جامعه؛ وحدت و همبستگی بین مسلمانان؛ دفاع از مسلمانان تحت ستم و کمک و یاری آنان در حد توان؛ احترام به حقوق انسان ها در راستای تعمیم سعادت و ایجاد امید و آینده ای روشن برای همه انسانها احترام به ادیان الهی و تقویت، ارتباط اخلاقی و معنوی با طبیعت و محیط زیست؛ احساس مسئولیت در برابر پدیده های خلقت و همکاری در حفاظت از زمین، گیاهان و جانوران (اعم از خشکی و دریا) و حفظ تعادل در آب و هوا؛ کمک به حفاظت و توسعه زیست بوم شهری، روستایی و محیط طبیعی در جهت بقا و ارتقای کیفیت محیط و توسعه پایدار (حفظ رودها، دریاچه ها، جنگل ها، تالابها، زیستگاه های حیات وحش، غارها، چشم اندازهای طبیعی و اکوسیستم های دریایی (همان). بر پایه اصول طراحی برنامه درسی بر مبنای ارزش شناختی، برنامه درسی باید چنان طراحی گردد که در آن (ملکی، ۱۳۸۵: ۱) یادگیرنده علاوه بر وظایف و تکالیف اخلاقی و ارزشی با حکمت آنها نیز آشنا شود؛ در غیر این صورت پایداری ارزشها در یادگیرنده اندک خواهد بود. ۲) ارزش های مطلق و ثابت به درستی شناخته شود و آثار این ارزش ها در همه عناصر برنامه و در همه دوره های تحصیلی با توجه به ماهیت دوره بروز و ظهور پیدا کند. ۳) ارزش های متغیر و نسبی نیز که از شرایط زمانی و مکانی تاثیر می پذیرند به یادگیرنده معرفی شوند و به تناسب موضوعات درسی بد آنها توجه شود. ۴) ارزش ابزاری طبیعت به طرز صحیح به یادگیرنده آموزش داده شود و مهارت و اخلاق استفاده درست از طبیعت نیز در او تقویت گردد. ۵) هیچ یک از عوامل انسانی مؤثر در یادگیری یادگیرنده، معلم و سایر افراد دخیل در تربیت تحقیر نشوند و کرامت ذاتی آنان نادیده گرفته نشود. ۶) امکان پرورش «یادگیرنده آزاد» در معنای اسلامی آن فراهم باشد؛ یعنی یادگیرنده به گونه ای تربیت شود که جز معیار «حق» به معیار دیگری وابستگی نداشته باشد و از شخصیت مستقل برخوردار گردد. ۷) عدالت تربیتی در جنبه

های مختلف برنامه درسی و اجرای آن مورد توجه قرار گیرد و تصمیم گیریه‌ها بر پایه آن اتخاذ شود: - عدالت در نسبت نیازها با برنامه درسی؛ - امکانات و شرایط اجرای برنامه درسی؛ - توزیع نیروی انسانی مناسب برای اجرای برنامه‌ها؛ - تبیین انتظارات و اختیارات؛ - تربیت دانش آموزان بی توجه به رنگ، نژاد، جنس و غیره. (۸) برنامه درسی ذائقه زیبایی را در دانش آموزان اعتلا دهد و به تدریج آنان را چنان پرورش دهد که زیبایی‌ها را در راستای خیر بپذیرند. (ب) مبانی علمی مبانی جامعه شناختی: مبانی جامعه شناختی یا مبانی اجتماعی و فرهنگی برنامه ریزی درسی عبارتند از آن مطالعاتی که روابط افراد، گروه‌ها، مؤسسات و نیروهای موجود در فرهنگ جامعه را تجزیه و تحلیل می کنند و تأثیر آن را بر روی برنامه های مدارس بررسی می کنند. فلسفه اصلی تأسیس مدارس و پانگیری نظام آموزش مدرسه ای در گسترده ترین برداشت خود عبارت است از انتقال، توسعه و به سازی میراث فرهنگی، بنابراین، بدیهی است که ارزش های اجتماعی و فرهنگی یک جامعه اثری قاطعی بر برنامه های درسی و فرایند تدوین آنها داشته باشد. ارزش های اجتماعی و فرهنگی نیز، که در پالایش اهداف و مقاصد برنامه درسی نقش دارند، نقش مهمی را در فرایند برنامه ریزی ایفاء می کنند. از همین رو است که مبانی اجتماعی و فرهنگی برنامه ریزی درسی یکی از قلمروهای مهم این رشته به شمار می رود. یک برنامه آموزشی که با توجه به مبانی اجتماعی و فرهنگی طراحی شده باشد باید دارای ویژگی های زیر باشد: (۱) توجه به نظام ارزش های فردی و اجتماعی، نیازها، هدفها و آرزوهای مردم جامعه؛ (۲) به ماهیت جامعه جهانی و جامعه مورد نظر و عناصر و عوامل عمده ای که بر آموزش و پرورش افراد اثراتی مطلوب و نامطلوب دارند، توجه داشته باشد و تدابیر لازم را برای خنثی کردن آنها و استفاده از عوامل مساعد در نظر گرفته باشد. (۳) به مفهومی سالم و ارزش شمند از ماهیت انسان و قدرت سازندگی و خلاقیت او متکی باشد و مبانی و ارزش های والای انسانی را ترویج دهد. (۴) اساس و بنیادش بر پایه نتایج مطالعات، تحقیقات و تجزیه و تحلیل هایی که درباره ماهیت جامعه، دانش، یادگیری و فرد انجام شده است استوار باشد. (۵) در مقابل هجوم سیل آسای ارزش های وارداتی، عکس العمل های حساب شده و قاطع را تدارک ببیند. (۶) با نیازهای آنی و آتی جامعه و افرادش منطبق و با مسائل و مشکلات زندگی روزمره ارتباط داشته باشد. (۷) خصایص قومی و فرهنگی جامعه و افرادش را با توجه به سوابق تاریخی، شرایط زمان حال و الزامات زمان آینده در نظر بگیرد. (۸) از منابع انسانی و مادی نظام آموزشی جامعه در راه تقویت و گسترش مبانی فرهنگی و تقویت هویت ملی استفاده در مقابل عوامل نامطلوب فرهنگی و اجتماعی مقاومت کند. مبانی روان شناختی: به عنوان یک رشته علمی روانشناسی یافته ها و رهنمودهای بسیاری برای برنامه ریزان در بر دارد. در برنامه ریزی درسی، فرایند تدوین طرح و اجرای برنامه ها تا حد زیادی به کاربرست یافته های روانشناختی نیاز دارد. اهداف و محتوای برنامه های درسی باید با توجه به میزان رشد ذهنی یادگیرندگان، مدت زمان لازم برای یادگیری و نیز با توجه به توانایی ها و محدودیتهای افراد انسانی، متناسب با تفاوت های فردی و... استخراج و تنظیم گردند. مبانی روانشناختی برنامه ریزی درسی آن دسته از آگاهیها و ادراکات مکتسب از روانشناسی را در بر می گیرد که با ماهیت یادگیرنده و فرایند یادگیری پیوند دارد. این ادراکات روی محتوا، سازماندهی فعالیتها و تجربیات یادگیری، که برای یادگیرنده فراهم می شود، تأثیر به سزایی دارد. بنابراین، برنامه درسی رابطه بسیار تنگاتنگ و نزدیکی با اصول روانشناسی، به ویژه روانشناسی تربیتی دارد. تعلیم و تربیت انسان ها، و به طور کلی، ارتقای سطح دانش و بصیرت و مهارت های آنها، بی داشتن شناختی نسبتا عمیق از مراحل رشد جسمی، ذهنی، عاطفی و اجتماعی در سنین مختلف و چگونگی ایجاد و تقویت انگیزه ها برای یادگیری میسر نخواهد بود. به همین دلیل، یک برنامه درسی (آموزشی) به طور اخص و یک مسئول مجری برنامه های آموزشی به طور اعم، باید از بیشتر یافته ها و اصول و قوانین علم روانشناسی، به ویژه روانشناسی تربیتی، اطلاع نسبتا عمیق و وسیعی داشته باشد. روابط میان برنامه ریزی درسی و مبانی روانی را می توان از طریق طرح پرسش های زیر نشان داد. این پرسش ها بسیاری از جزئیات برنامه ریزی درسی متأثر از روانشناسی را بازتاب میدهند: (۱) آیا رشد جسمانی و ذهنی یادگیرنده در برنامه ریزی درسی مؤثر است؟ (۲) آیا سن یادگیرنده در برنامه ریزی درسی مؤثر است؟

۳) مطلب یادگرفتنی را باید طبق چه اصول و روش هایی ارائه کرد؟ ۴) درباره ماهیت یادگیری در انسان چه میدانیم؟ ۵) چگونه میتوان مطالب یادگرفتنی را در سطح توانایی و ادراک یا گیرنده در یک مرحله از رشد ذهنی ساده کرد؟ ۶) تا چه میزان باید علایق و نیازهای یادگیرنده در فرایند برنامه ریزی درسی مد نظر قرار گیرد؟ ۷) چگونه میتوان میزان استعداد، هوش، انگیزش و توانایی های دیگر یادگیرنده را به نسبت دقیق مشخص کرد؟ ۸) چگونه می توان اصول یادگیری به محور فعالیت های یادگیرنده را در تهیه و تنظیم برنامه های آموزشی را توسعه داد و تقویت کرد؟

فرایند برنامه ریزی درسی سیلور و الکساندر عقیده دارد که برنامه درسی برنامه ای است مشتمل بر مؤلفه های پذیرفته شده مقاصد و اهداف، محتوا و موضوعات درسی، شیوه های اجرا نظیر اداره محیط یادگیری، و ارزشیابی الف) هدف در برنامه درسی نظر به این که در تعلیم و تربیت اسلامی رشد تدریجی فرد در راستای هدفهای تربیتی متعالی مورد نظر است، در برنامه درسی، عنصر هدف از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. اهداف در چهار سطح به شرح زیر تعریف می شوند (سند ملی برنامه درسی، ۱۳۹۱): - هدف غایی: همان هدف غایی نظام تعلیم و تربیت است که از فلسفه حیات در دیدگاه اسلام برگرفته شده است. به بیان دیگر، عبارت است از: دستیابی متری به مراتبی از قرب الی الله، خلافت الهی، عبودیت خدا و حیات طیبه. - اهداف کلی: اهدافی است برگرفته از فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی که فراتر از شرایط زمانی و مکانی تعیین می شود. اهداف کلی چارچوب تعیین اهداف تفصیلی و اهداف جزئی را مشخص می کند. - اهداف جزئی: این اهداف برای حوزه های یادگیری و یکایک برنامه های درسی و تربیتی و فعالیتهای آموزشی و پرورشی بر اساس اهداف تفصیلی و برای دستیابی به آنها، با توجه به نیازها و شرایط متفاوت موضوعات درسی مختلف، متریان، امکانات، اقتضائات منطقه ای و بومی تعیین می شود. در تعیین هدف با رویکرد اسلامی، اصول زیر را باید رعایت کرد (ملکی، ۱۳۸۵): ۱) رویکرد قیاسی: برنامه درسی وسیله ای است که یادگیرنده را در راستای هدفهای تربیتی منبعث از آرمانها رشد میدهد. هر نظام تربیتی که به یک ایدئولوژی غالب پایبند باشد این رویکرد را در طراحی هدف برنامه درسی مورد توجه قرار خواهد داد. بر این اساس، هدف های برنامه درسی در هر یک از سطوح تربیتی را باید پله نردبانی تلقی کرد که یادگیرنده به تدریج صعود می کند. ۲) جامعیت هدفها: چند بعدی بودن فطرت انسان در هدفهای برنامه درسی باید جلوه داشته باشد. در هر سطحی، هدفها باید آمیزه ای از رشد اعتقادی، معنوی، عقلانی، عاطفی اجتماعی و سایر ابعاد فطری باشد. بدیهی است تأکید بر چند بعدی بودن هدف ها به این معنا نیست که هیچ تعیین و تشخیصی برای هدف قائل نباشیم، بلکه هر مجموعه هدف ها با توجه به ماهیت درس مورد نظر هویت معین خواهد داشت، ولی علاوه بر بعد اصلی، سایر ابعاد را نیز در بر خواهد گرفت. ۳) تصعیدی بودن هدفها: هدف های برنامه درسی باید طوری طراحی شوند که اگر افراد به آن هدفها نایل شوند میل صعود به مراحل بالاتر در آنان بروز کند. اگر هدفها میل به ماندن در یک موقعیت خاص را تقویت کند و ایستایی و رکود در یادگیرنده به وجود آورد، هدفهای مطلوب و مناسب نخواهند بود. کدام هدفها جنبه تصعیدی دارند؟ این سؤالی است که گروه برنامه ریزی درسی باید به آن پاسخ بگویند. به نظر می رسد هر اندازه نیازهای اساسی از قبیل حقیقت طلبی، تعالی گرایی، اندیشه ورزی و امثال آن با نیازهای حیاتی و آنی ترکیب شود، به گونه ای که نیازهای آنی محمل نیازهای آنی قرار گیرند، هدفهای برنامه درسی صعود آفرین خواهند بود. ۴) کلیت شامل و جزئیت معتدل: کلی بودن و جزئی کردن هدفهای برنامه درسی تا چه حدودی باید انجام پذیرد؟ با این که هدفهای کلی معمولاً ابهام دارند، این سطح از هدف ها باید کاملاً در شمولیت واضح باشند. برای پاسخ به این پرسش که دالتهای مندرج در هدف ها برای توجه به همه جنبه های رشد انسان کدامند می توان گفت از جمله آسب هایی که هدفهای کلی را تهدید می کند، عدم تشخیص «نقص» از «ابهام» است. نباید نقص را با ابهام توجیه کرد. نقطه مقابل ناقص کامل است، در حالی که نقطه مقابل مبهم آشکار است؛ این دو با یکدیگر تفاوت دارند. از طرف دیگر، درجی کردن هدفها نیز نباید راه افراط را پیمود؛ هم در تعداد و هم در کیفیت باید مراقب تجزیه افراطی باشیم. اگر هدفها را به قصد صراحت بخشیدن به آنها بیش از اندازه جزئی و متعدد کنیم، یادگیری دچار تجزیه

می شود؛ و اگر یادگیری تجزیه شود، یادگیرنده تجزیه می شود. (۵) انسجام و یکپارچگی هدفها: انسان موجودی است یک پارچه. از این رو، هدفهای برنامه درسی هم که برای او طراحی می شود باید یکپارچه باشد. انسجام هدفها به این معناست که هر دسته از هدفها مجموعه ای واحد را تشکیل دهند؛ به گونه ای که تحقق آنها قابلیت منسجم و چند بعدی به وجود آورد. به عبارت دیگر، کثرت هدفها به وحدت عملکرد می انجامد. (ب) محتوا و موضوعات درسی محتوای برنامه درسی به مجموعه ای از مفاهیم، اصول، قوانین، روش ها، فعالیت ها، ارزش ها و نگرش ها اطلاق می شود که با آموزش آنها به یادگیرنده، زمینه های تحقق هدفهای یادگیری فراهم می آید (ملکی، ۱۳۸۵). محتوای برنامه درسی و تربیتی در بین عناصر و مؤلفه های نظام آموزشی دارای جایگاه و اهمیت خاصی است. از طریق محتواست که نظام آموزشی و پرورشی با هویت متریبان ارتباط مستقیم می یابد، و آثار مورد نظر را در نگرش، دانش، رفتار، انگیزه ها و شخصیت آنان بر جا می گذارد. اصول مورد تأکید در انتخاب و سازماندهی محتوا بر اساس مبانی معیارهایی اند که علاوه بر انتخاب محتوا در سطح برنامه درسی ملی، معیارهای اساسی انتخاب و سازماندهی محتوای سطوح بعدی برنامه ریزی را نیز مشخص می سازند. اصول انتخاب و سازماندهی محتوای آموزشی و پرورشی را در اقلام زیر میتوان چکیده کرد (سند ملی برنامه درسی، ۱۳۹۱)

- درونی سازی: انتخاب و سازماندهی محتوای آموزشی و پرورشی برنامه درسی ملی و برنامه های درسی هر یک از حوزه های یادگیری باید فرصت کسب تجربیات جدیدی که موقعیت متربی را نسبت به موقعیت قبلی بهبود و توسعه دهد فراهم آورد. تجربیات تدارک دیده شده باید در عرصه علم، عمل و اخلاق به صورت یکپارچه و به هم پیوسته به دست داده شود، تا زمینه کسب معرفت، و در نتیجه، شکل گیری دو صلاحیت مبنایی یعنی تفکر، تعقل و ایمان را فراهم آورد. - ارتباط چند وجهی و یادگیری یکپارچه: انتخاب و سازماندهی محتوا باید به گونه ای باشد که متریبان را برای ارتباطات چهارگانه با خود، خدا، خلق و خلقت، حول محور ارتباط با خدا، و حتی الامکان در اشکال مختلف تفکر و تعقل، ایمان، باور، علم، کار، عمل، تلاش و اخلاق به صورت یکپارچه رشد دهد. لذا، سازماندهی محتوا در حوزه های یادگیری باید ضمن لحاظ قلمرو هر حوزه، امکان یکپارچگی یادگیری را فراهم آورد. - اولویت صلاحیتها و یادگیری های مشترک: صلاحیت ها و یادگیری های مشترک، که در قالب عناصر پنج گانه اهداف کلی طبقه بندی می شوند، باید در سازماندهی محتوای برنامه درسی هر یک از حوزه های یادگیری حضور و بروز داشته باشند و چگونگی تحقق آنها در مراحل گذر و دوره ها به وضوح مشخص باشند. - تنوع و تعدد منابع، روش ها و فرصتهای یادگیری: چون ظرفیت وجودی متریبان با یکدیگر متفاوت است و هر یک در فرایند کسب و توسعه ظرفیت های وجودی به شیوه متفاوت سبک های یادگیری و شناختی و... عمل می کنند، لذا، در انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه های درسی و تربیتی، باید فرصت های متنوعی برای متریبان و دست اندرکاران امر تعلیم و تربیت برای بهره گیری از راهبردهای آموزش و ارزشیابی، و منابع متعدد و متنوع یادگیری (مواد و رسانه های آموزشی، فضا و اشخاص) فراهم آید. این تنوع باید تفاوت های جنسیتی و اجتماعی را نیز در بر بگیرد. - اهمیت: در انتخاب و سازماندهی محتوا، باید ایده های کلیدی و فرایندهای اساسی هر حوزه را مورد توجه قرار داد. درجه اهمیت مفاهیم، اصول تعمیم های اساسی، نظریه ها، فرایندها و مهارت ها و ارزشها و نسبت و وزنی که به آنها داده می شود باید به اندازه نقشی باشد که در رسیدن به اهداف کلی برنامه درسی بر عهده دارند. در انتخاب و سازماندهی ایده ها و فرایندهای هر حوزه، فراهم آوردن فرصتهایی برای باز کشف و کشف علوم، و فن آوری برای متریبان ضروری است. - اعتبار: چون دست آوردهای دانش بشری به سرعت تحول پیدا می کند و حوزه های جدیدی از دانش شکل می گیرد، در سایه مبانی و استفاده از منابع معتبر، محتوا باید متریبان را در کسب دانش اصیل و به روز رسانی دانش خود کمک کند. از این رو، ضروری است اعتبار محتوا در هنگام انتخاب و فواصل زمانی معین مورد واری قرار بگیرد. - علاقه: محتوای برنامه درسی باید به علایق متریبان توجه داشته باشد؛ به گونه ای که به خلق و توسعه علایق جدید و مطلوب در آنها بیانجامد. در ضمن، باید با شناسایی ظرفیت های وجودی متریبان، زمینه تصمیم گیری برای حال و آینده فراهم

آید. - سودمندی: تعیین سودمندی محتوا به نگاه فلسفی و ترجیحات برنامه بستگی دارد. لذا، سودمندی محتوا باید با لحاظ نیازهای آنی، آتی، حیاتی و متعالی مرتبی، و بر اساس مبانی و ارزش های برنامه، مورد توجه تصمیم گیرندگان قرار گیرد. - قابلیت یادگیری: انتخاب و سازماندهی محتوا باید به گونه ای انجام پذیرد که یادگیری آن برای متربیان با توانایی های ذهنی، سبک های شناختی و یادگیری متفاوت امکان پذیر باشد.

راهبردهای یاددهی - یادگیری اصول حاکم بر راهبردهای یاددهی - یادگیری عبارتند از (سند ملی برنامه درسی، ۱۳۹۱): - راهبردهای یاددهی - یادگیری باید یادگیری را در عرصه های روابط انسان با خویشتن، خدا، خلق و خلقت - حول محور رابطه با خدا - تحقق بخشد. - راهبردهای یاددهی - یادگیری باید زمینه را برای خود راهبری در یادگیری، درک اهداف، یادگیری همیارانه و توانایی خود ارزشیابی فردی و گروهی فراهم آورد. - راهبردهای یاددهی - یادگیری باید زمینه تحقق اهداف یادگیری را در عنا صر تفکر، ایمان، اخلاق، علم و عمل فراهم آورد. - راهبردهای یاددهی - یادگیری از یافته های علمی و معتبر بشری بهره می گیرد و اثرپذیری یادگیری دانش آموز را از زمینه های محیطی فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی مورد توجه قرار میدهد. - راهبردهای یاددهی - یادگیری به حفظ توازن بین رویکرد فرایند - مدار و نتیجه - مدار توجه دارد. - فرایند یاددهی - یادگیری کوششی همیارانه است، لذا، مربیان باید زمینه فعالیتهای مشارکتی و گروهی را برای متربیان فراهم آورد. - مسئولیت یادگیری یادگیرنده فقط متوجه یادگیرنده و مربی نیست؛ بلکه خانواده و جامعه رسانه ها، نهادهای اجتماعی و مذهبی) هم باید نقش مربوط به خود و همسو با اهداف تعلیم و تربیت را ایفاء کنند. - علاوه بر معلمان و مربیان، سایر کارکنان مدرسه در ایجاد زمینه برای کسب دانش ها، مهارتها و نگرش های متربیان نقش تعیین کننده ای دارند. بدین ترتیب، در برنامه درسی ملی، فرض بر آن است که یاددهی-یادگیری کوششی همیارانه است، و مسئولیت عملکرد نهایی مرتبی فقط متوجه یادگیرنده و مربی نیست؛ بلکه خانواده، مدرسه و جامعه هم نقش مربوط به خود را دارند. - هر معلم و مربی در جایگاه خود باید آفریننده راهبردهای یاددهی-یادگیری باشد. - راهبردهای یاددهی-یادگیری باید زمینه های رشد یادگیرنده را در ابعاد جسمی، عاطفی، عقلی، اخلاقی، معنوی و اجتماعی فراهم آورد. - هر معلم و مربی باید مسیر حرفه گرایی را در تولید و کاربرد راهبردهای یاددهی-یادگیری در پیش گیرد. - هر معلم و مربی در تولید و کاربرد راهبردهای یاددهی-یادگیری باید به دیدگاه ها، تجارب فردی، ارزش ها و باورهای متربیان به مثابه منبع راهبردهای یاددهی-یادگیری توجه داشته باشد. - راهبردهای یاددهی-یادگیری انتخاب شده از سوی معلم و مربی باید بر اساس عدالت، فرصت برابر را برای متربیان فراهم آورد. - معلم و مربی باید برای دستیابی به راهبردهای یاددهی-یادگیری اثربخش، از کمک های والدین، اولیای مدرسه و سایر عوامل آموزشی و غیر آموزشی، ذی نفعان و اعضای جامعه محلی بهره بگیرد. - راهبردهای یاددهی-یادگیری تنها به کلاس درس و مدرسه محدود نمی شود و در مکان های دیگر مانند آزمایشگاه، کارگاه، میادین ورزشی و... می تواند صورت گیرد. - نهاد خانواده باید به عنوان شریک و پشتیبان مدرسه، زمینه مناسب را برای فعالیت های مربوط به تقویت و تثبیت آموخته های مدرسه فراهم آورد. - راهبردهای یاددهی-یادگیری باید با ویژگی های جسمی، عقلی، عاطفی و اجتماعی متربیان در هر یک از دوره ها و پایه های تحصیلی هم خوانی داشته باشد.

نتیجه گیری

مدیریت برنامه درسی بدین معنی است که اطمینان حاصل شود تا همه به دانش آموزان حداکثر یادگیری مورد نیاز رسیده باشند. هدف اساسی تر مدیریت برنامه درسی این است که دانش آموزان از تمام دانش و مهارتی که یادگرفته اند برای مشارکت در جامعه به شکلی معنی دار و مفید استفاده نمایند. برنامه درسی یک رشته مطالعاتی است که دانش و مهارتها را در بین دانش

آموزان هر مدرسه و محیط آموزشی تقسیم و تسهیم می نمایند. به طور خاص، برنامه درسی اشاره به موارد مکتوبی که می بایست تدریس شوند، و نیز آنچه که از دانش آموزان در سطوح مختلف و در دروس یا موضوعات خاص انتظار می رود که باید یاد بگیرند. مرحله اول مدیریت برنامه درسی، طراحی برنامه درسی است. در این مرحله، فلسفه و عمل آموزش و پرورش مورد توجه قرار می گیرد. اجرای برنامه درسی به عنوان دومین مرحله در ادامه طراحی برنامه و پس از آن که مدیران برنامه درسی، معلمان را در زمینه ارائه برنامه درسی به شکلی که بهترین و بیشترین بهره ممکن را برای دانش آموزان در بر داشته باشد، آموزش دادند، صورت می گیرد. سومین مرحله نظارت و ارزشیابی برنامه درسی است. اموری کاملاً مرتبط با یکدیگر هستند. در اینجا، مدیران برای اطمینان از این موضوع که برنامه درسی مطابق با طرح اولیه خود به دانش آموزان آموزش داده می شود یا خیر، نحوه ارائه برنامه درسی را مورد نظارت قرار می دهند. هر یک از معلمان، مدیران، والدین و ... به نوبه خود اثربخشی برنامه درسی مذکور را مورد ارزشیابی قرار می دهند. بعد از آن، داده های حاصله از این ارزشیابی ها به منظور ایجاد هر گونه تغییرات مورد نیاز برای اثربخش تر کردن آموزش و تدریس برنامه درسی فعلی، و یا ایجاد اصلاحاتی که منجر به بهبود برنامه درسی می گردد، مورد استفاده قرار می گیرد. از طریق مدیریت برنامه درسی، دروس و دوره های مطالعاتی تنظیم و سازماندهی می گردند. تنظیم برنامه درسی به هماهنگی مراحل نگارش، تدریس و آزمون برنامه درسی در طی یک دوره تحصیلی و نیز یک حوزه مورد مطالعه اشاره دارد. برنامه درسی مکتوب به عنوان بخشی از مرحله تنظیم، اشاره به اهداف یادگیری بیان شده و نیز روشها و منابعی دارد که مربیان برای رسیدن به این اهداف می بایست به کار گیرند. برنامه درسی مکتوب عموماً بیانیه ای از ابزارهای ارزشیابی را در بر می گیرد که می تواند در ارزشیابی یادگیری دانش آموزان، و به این ترتیب، تعیین میزان ارزش برنامه درسی مورد استفاده واقع گردد.

منابع

- اسلامی، ج ۲، تهران، انتشارات مدرسه. برایسون، ریچارد (۱۳۹۰)، برنامه ریزی استراتژیک برای سازمان های عمومی و غیر انتفاعی ترجمه مهدی خادمی و قربان ادبی، چاپ دوم، تهران: انتشارات آریانا.
- برومند، نادر (۱۳۸۳) گام به گام به سوی مدیریت مشارکت جو، اصفهان، انتشارات اردکان.
- بیان، حسام الدین (۱۳۶۹)، آیین مدیریت، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی بینگهام،
- جان و دیویز (۱۳۷۳) تجزیه و تحلیل سیستمها ترجمه احمد عزیزی، تهران: سازمان حسابرسی بولا، اس.اچ.
- (۱۹۹۷) ارزشیابی طرح ها و برنامه های آموزشی برای توسعه، ترجمه خدایار ایلی (۱۳۷۵)، تهران، انتشارات مؤسسه بین المللی آموزش بزرگسالان.
- پاترشیا، مک لگان (۲۰۰۹) عصر مشارکت، ترجمه مصطفی اسلامی (۱۳۸۸)، تهران، دفتر پژوهش های فرهنگی پاک سرشت، محمد جعفر و همکاران حمیدی زاده، محمدرضا (۱۳۷۸) «تبیین نقش پیش بینی و آینده نگری در نظام مدیریت اسلامی»، فصلنامه مطالعات مدیریت، ش ۲۰.
- حیدری تفرشی و همکاران (۱۳۸۱) نگرش نوین به نظریات سازمان مدیریت در جهان امروز، تهران، فراشناختی اندیشه. حیدری محمدحسین، محمدجعفر پاک سرشت و مسعود صفایی مقدم (۱۳۸۴) «آموزش و پرورش آینده نگر، اهداف و راهکارها»، مجله علوم تربیتی و روان شناسی، ش ۲، دوره ۱۲، صص ۱۳۵-۱۶۳.
- حویزی، عبد علی بن جمعه (۱۳۸۲)، تفسیر نورالثقلین ج ۴. تصحیح: رسولی، هاشم، قم: اسماعیلیان خدمتی، ابوطالب، آقاپیروز، علی و شفیع، عباس (۱۳۸۲)، مدیریت علوی، قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه خورشیدی، عباس (۱۳۸۸) نظارت و راهنمایی تعلیماتی، تهران، یسطرون.

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۰) آیین نامه اجرایی مدارس، تهران، انتشارات مدرسه.

یادگیری دانش آموزان در استان البرز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی عبدالهی، بیژن و عطیه دادجو (۱۳۹۲) شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه خوارزمی عبدالهی، بیژن و دباغیان (۱۳۹۰) بررسی موانع رشد حرفه های دبیران شهر قم.

پروژه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه تربیت معلم، تهران. عبدالهی، بیژن و محمد قریشی (۱۳۹۰) شناسایی ابعاد و موانع مشارکت والدین در مدارس شهرستان های غرب استان تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی.

عبدالهی، بیژن، و مسعود کبیری (۱۳۹۱) «بررسی میزان تمرکززدایی آموزشی به عنوان رویکرد اصلاحی در مدارس»، فصلنامه تعلیم و تربیت، ش ۱۰۹، صص ۷۸-۵۵.