Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.7 (4); 2016, 5-30

دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال چهارم، شمارهٔ ۷، پاییز و زمستان ۱۳۹۵، ۳۰-۵

طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصلهٔ برنامهٔدرسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در نظام آموزش عمومی ایران

Design and Validation of a Conceptual Model for Narrowing the Gaps between Intended, Implemented, and Attained Curricula in the Public Education System of Iran

دکترمحسن حاجی تبار فیروزجائی[۱].دکترحسن ملکی[۲]، دکترغلامعلی احمدی[۳]

M. Hajitabar Firuzjani (Ph. D), H. Maleki (Ph. D), GH. Ahmadi (Ph. D)

چکیده: هدف پژوهش حاضر، طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصلهٔ برنامهٔدرسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده در نظام آموزش عمومی ایران است. بدین منظور دو پرسش اساسی مورد بررسی قرار گرفت: با چه الگویی می¬توان فاصلهٔ سه برنامهٔ¬درسی یاد شده را کاهش داد؟ الگوی پیشنهادی، تا چه حد معتبر است؟ روش این پژوهش، ترکیبی (کمّی و کیفی) است، به گونه‌ای که برای تدوین الگو از فنون مختلف مانند مرور اسناد و مدارک و استنتاج استفاده شده است. بدین منظور ساختار الگو در هفت بخش شامل عوامل شکاف، مبانی نظری، فلسفه، هدف، جهت‌گیری، اصول و روش کاهش فاصلهٔ ارائه شده است. هم‌چنین به منظور اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی، با استفاده از شیوهٔ نمونه‌گیری هدفمند، از نظرات صاحب‌نظرانِ برنامهٔدرسی و کارشناسان شورای برنامه‌ریزی درسیِ استفاده شده است که این افراد درسطح بالایی الگوی پیشنهادی را تأیید کردند. نتایج بدست آمده نشان می‌دهد که با توجه به شناسایی عوامل اساسی شکاف، می‌توان الگوی متناسب با شرایط نظام آموزشی کشور طراحی نمود.

Abstract: The present research aimed at developing and validating a conceptual model for narrowing the gap between intended, implemented, and attained curricula in the public education system of Iran. Two fundamental questions guided this investigation: what model can be developed to reduce the gaps between the three kinds of curricula? To what extent does the proposed model gain the approval? The research used the mixed method, in which different techniques, such as reviewing documents and inferring were employed to formulate the proposed model Based on identifying the main factors of the gaps.Therefore; the structure of this model was placed into 7 categories: theoretical foundations, desirable features of its curriculum, philosophy, purpose, direction, principles, and the methods of reducing the gaps. Likewise, to validate the proposed model, through a purposive sampling method, we sought out curriculum expert opinions, as well as opinions from specialist in the council for curriculum development. All those experts confirmed the validity of the proposed model strongly. The results revealed that developing such a model to suit the requirements of educational system in Iran would be possible.

کلیدواژه‌ها: الگو مفهومی، برنامهٔدرسی، قصدشده، اجراشده، کسب شده

Key words: conceptual model, curricula, intended, implemented, attained..

[۱] استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران: (نویسنده مسئول) رایانامه M.hajitabar@umz.ac.ir

[۲] استاد دانشگاه علامه طباطبایی: رایانامه maleki-@yahoo.com

[۳] دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی: رایانامه ghahmadi@yahoo.com

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

مقدمه و بیان مساله

در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه‌های درسی معمولاً از سه نوع برنامهٔ درسی قصدشده[۱]، اجراشده[۲] و کسب‌شده[۳] سخن به میان می‌آید. برنامهٔدرسی قصدشده که گاهی اوقات به آن، برنامهٔدرسی «نوشتاری» یا «رسمی» نیز گفته می‌شود (شرینگ[۴]،۱۹۹۸،۶)، به آرمان‌ها، هدفها، محتوا، روش‌های یاددهی–یادگیری و شیوهٔ ارزشیابی پیشرفت یادگیری در یک برنامهٔدرسی اشاره می‌کند. این برنامه در یک نظام آموزشی، معمولاً از طریق تحلیل کتاب‌های درسی، راهنمای برنامه، امتحانات، دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌های رسمی، مورد بررسی و مطالعه قرار می‌گیرد (روبیتایل[۵]،۱۹۹۳،۲۷). برنامهٔدرسی اجرا شده به فعالیت‌ها یا تجربیات متفاوت یادگیری دانش‌آموزان برای دستیابی به پیامدها و نتایج برنامه‌درسی قصد شده گفته می‌شود. (ترنس[۶]،۲۰۱۱). این برنامه در سطح کلاس درس است و در واقع تفسیر و برداشتی از برنامهٔدرسی قصد شده توسط معلمان است که با توجه به تجربه واعتقاد آنها در کلاس درس به اجرا درمی‌آید (اشمیت[۷] و همکاران،۱۹۹۷). برنامهٔدرسی کسب شده در واقع یادگیری‌هایی است که از طریق به اجرا در آمدن برنامهٔدرسی در مجموعهٔ دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان به وجود می‌آید(مونیکا[۸]،۲۰۰۳،۵)؛ این برنامه‌درسی عموماً بر اساس نمرات آزمونی و سایر شاخص‌های عملکردی توصیف می‌گردد (کلاریس[۹]،۲۰۱۱).

برنامهٔدرسی محصول فرایند برنامه‌ریزی درسی است که عملاً شامل سه مرحله طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه می‌شود. دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی بر این

---

1. Intended curriculum
2. Implemented curriculum
3. Attained curriculum
4. Tshering
5. Robitaille
6. Terence
7. Schmidt
8. Monica
9. Clarisse

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

باورند که معمولاً بین آنچه که برنامه‌ریزان درسی به عنوان برنامهٔدرسی قصدشده، طراحی و تولید می‌کنند و آنچه که در عمل از جانب معلمان و دانش‌آموزان در کلاس درس اجرا می‌شود و آنچه که فراگیران در اثر اجرای برنامه قصدشده، کسب می‌کنند و جزء آموخته‌های آنان قرار می‌گیرد، فاصلهٔ قابل توجهی وجود دارد؛ به همین سبب، وجود هماهنگی میان سه برنامهٔدرسی یادشده، می‌تواند نمایانگر مطلوبیت و کارآیی یک برنامهٔدرسی موفق قلمداد شود. (مهرمحمدی،۱۳۸۹). به همین جهت تمام کوشش برنامه‌ریزان درسی آن است که با نظارت بر فرایند اجرای برنامه تا حد امکان بتوانند ارتباط این سه مرحله را با یکدیگر تشخیص داده و از این طریق به کاهش فاصلهٔ سه برنامهٔدرسی یاد شده، کمک کنند.

بنابراین در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه‌های درسی آنچه که بیش از همه ذهن برنامه‌ریزان درسی را به خود مشغول کرده است، پاسخ دادن به این پرسش اساسی است که تا چه اندازه در مراحل مختلف شکل‌گیری و اجرای برنامهٔدرسی و نهایتاً آنچه که در عمل دانش‌آموزان یاد می‌گیرند، هماهنگی وجود دارد. دریافت پاسخ مناسب برای این سؤال، دست‌اندرکارانِ فرایند برنامه‌ریزی درسی را بر آن می‌دارد تا با نوعی دقت و وسواس علمی کلیهٔ مراحل طرح‌ریزی، تولید و اجرای برنامهٔدرسی را در صحنهٔ واقعی مدرسه و کلاس درس دنبال نمایند تا از این طریق، وجود تفاوت میان این مراحل را به حداقل رسانده و اقدامات لازم را در جهت تصحیح حرکت و ایجاد همخوانی در برنامهٔدرسی ایجاد شده، به عمل آورند.

در نظام آموزشی ایران نیز همانند بسیاری از نظام‌های آموزشی دیگر، برنامه‌های درسی، معمولاً به صورت قصدشده است و آنچه کمتر مورد توجه قرار گرفته، برنامهٔدرسی اجراشده توسط معلمان و برنامهٔدرسی کسب‌شدهٔ دانش‌آموزان است که از اهمیّت به سزایی برخوردار است (مومنی مهمونی، کرمی و مشهدی،۱۳۸۹).

یکی از مسائلی که همواره در مطالعات برنامهٔدرسی مد نظر بوده، وجود فاصله و در برخی موارد فقدان همسویی بین برنامه‌های درسی یاد شده است که اثربخشی

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

برنامه‌های درسی را به خطر می‌اندازد (گلاثورن،بوسکو، وایتهد و بوسکو[1]،۲۰۱۲؛ ترنس، ۲۰۱۱؛ کلاریس،۲۰۱۱؛ بیکالو و ولفورد[2]،۲۰۰۱؛منیس[3]، ۱۹۹۴). تحقیقات انجام شده در کشور ما نیز حاکی از آن است که بین سه برنامهٔدرسی قصدشده، اجراشده و کسب شده همخوانی وجود ندارد (حاجی‌تبار،۱۳۹۲؛ حیدری،۱۳۸۹؛ احمدی،۱۳۸۸؛ شعبانی۱۳۸۷؛ مفتخر،۱۳۸۶؛اخلاقی،۱۳۸۳). برای مثال در بخش برنامهٔدرسی قصدشده موسی‌پور و صابری(۱۳۸۹) در تحقیق خود با عنوان "ارزش‌یابی استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامهٔدرسی ملی" نشان می‌دهند که دیدگاه و رویکرد حاکم بر اجرای برنامهٔدرسی ملی در کشور ما، از نوع «دیدگاه تفکیکی» و «رویکرد مهندسی» است؛ مومنی مهمونی، کرمی و مشهدی(۱۳۸۹) در تحقیق خود توضیح می‌دهند که از آنجایی که نظام برنامه‌ریزی درسی در کشور ما از نوع سنتی و متمرکز است، از ترکیب بهینهٔ مشارکت‌کنندگان در تدوین برنامهٔ درسی استفاده نمی‌شود؛ حیدری(۱۳۸۹) در تحقیق خود بیان می‌کند که در شوراهای مسئول طراحی و تدوین برنامه‌های درسی نقش کلیدی به عهدهٔ متخصصین محتوا است و متخصصین دیگر به ویژه متخصص آموزش، کارشناس برنامه‌ریزی درسی کارشناس فناوری و ارزشیابی آموزشی کمترین نقش را ایفا می‌کنند. احمدی(۱۳۸۸) در تحقیق خود بیان کرد یکی از مشکلات در حوزهٔ طراحی جدایی مؤلفه‌های دخیل در برنامه‌ریزی درسی یعنی جدایی دفاتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی از دفتر تکنولوژی آموزشی، امور کمک آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و ادارهٔ کل تربیت معلم و آموزش ضمن خدمت می‌باشد. در بخش برنامهٔدرسی اجراشده و کسب شده عدم توافق و مشارکت ذی‌نفعان، عدم تدارک لوازم اجرا، عدم آماده‌سازی دست‌اندرکاران، عدم نظارت بر نحوهٔ اجرای برنامه‌های درسی تدوین شده، عدم مشارکت معلمان در طراحی و تدوین، عدم قابلیت و توانایی حرفه‌ای مدرس، عدم آشنایی دانش‌آموزان با راهبردهای یاددهی و یادگیری و عدم انگیزش دانش‌آموزان از جمله عواملی هستند که سبب شکاف بین سه برنامهٔدرسی قصدشده،

[1].Glatthorn, Boschee, Whitehead &, Boschee
[2].Bekalo and Welford
[3].Menis

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]
[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

اجراشده و کسب شده در نظام آموزشی کشور می‌شوند(فتحی‌واجارگاه،۱۳۸۸؛ موسی پور و صابری،۱۳۸۹؛ پارسا و ساکتی،۱۳۸۶؛ حاجی‌تبار،۱۳۹۲).

با توجه به وجود فاصله و ناهمخوانی بین سه برنامهٔدرسی یاد شده در نظام آموزشی کشور، این پژوهش بر آن است تا با شناسایی عوامل اساسی که باعث شکاف بین سه برنامهٔدرسی یاد شده می‌شوند، به طراحی و ارائهٔ الگویی سازنده و قابل اجرا، گام کوچکی در جهت تصحیح حرکت برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزشی کشور بر دارد و بدین طریق زمینه را برای تحول در نگرش به فرایند برنامه‌ریزی درسی در سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌ریزان درسی فراهم نماید. لذا، با عنایت به مطالب ارائه شده، پژوهش حاضر قصد دارد تا به بررسی پرسش ذیل بپردازد:

۱- با چه الگویی می‌توان فاصلهٔ بین سه برنامهٔدرسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده را کاهش داد؟

۲- الگوی پیشنهادی ارائه شده تا چه حد معتبر است؟

روش پژوهش

روش پژوهش ترکیبی است، به طوری که در اجرای آن روش‌های کمّی و کیفی در کنار یکدیگر به کار گرفته می‌شوند. برای پاسخگویی به سوال اول پژوهش، از روش کیفی از نوع تحلیلی- استنباطی استفاده شده است چرا که جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها نه در قالب کمّی بلکه غالباً به شکل کیفی بوده است. این روش به دنبال فهم، تبیین و روشن‌ساختن مجموعه‌ای از مفاهیم و ساختارهای مفهومی در برنامهٔدرسی می‌باشد. مراحل انجام این تحقیق طی سه مرحله انجام شده است. در مرحلهٔ اول به منظور تدوین الگوی پیشنهادی از طریق بررسی و مطالعهٔ پیشینهٔ نظری و یافته‌های تحقیقات صورت گرفته در حوزهٔ همخوانی و ارزشیابی سه برنامهٔدرسی در دروس مختلف (پیشینهٔ تجربی تحقیق) عواملی که باعث ایجاد شکاف در سه برنامهٔدرسی می‌شوند، شناسایی شدند و در این مرحله با بهره‌گیری از فنون مختلف مانند استفاده از نظر

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

متخصصان و کارشناسان و مرور اسناد و مدارک، عواملی که باعث شکاف در سه برنامهٔدرسی یاد شده می‌شوند، در سه دسته کشف و استنتاج شدند. سپس با توجه به هر یک از عوامل ایجاد شکاف بین سه برنامهٔدرسی یاد شده، مبانی نظری و علمی متناسب با هر یک از عوامل ایجاد شکاف و ویژگی‌های مطلوب هر یک از سه برنامهٔدرسی یادشده ارائه شد. در نهایت با توجه به ویژگی‌ها و شرایط نظام آموزشی کشور، فلسفهٔ الگو، هدف، جهت گیری، اصول و روش کاهش فاصلهٔ بین سه برنامهٔدرسی ارائه شد. در پایان، برای اطمینان از کارآمدی الگو پیشنهادی، اعتبار سنجی انجام شد. در این راستا، با استفاده از شیوهٔ نمونه‌گیری هدفمند از ۱۳ نفر از صاحبنظران برنامهٔدرسی و ۱۰ نفر از کارشناسان و اعضای شورای برنامه‌ریزی درسی برای اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی کمک گرفته شد. به منظور استفادهٔ بهینه و کارآمد از اطلاعات متخصصین امر، روش نمونه‌گیری هدفمند در تحقیقات کیفی اجرا شده است. از این رو تلاش شده است تا افرادی انتخاب شوند که نظر آن‌ها، بر اساس دانش و توانمندی‌های حرفه‌ای مرتبط با پژوهش حاضر، بتواند به تعیین اعتبار یافته‌های این مطالعه بپردازد. لازم به ذکر است برای تعیین میزان مطلوبیت الگوی پیشنهادی، از پرسشنامه نیمه ساختاریافته استفاده شد.

یافته‌های تحقیق

به منظور تدوین الگوی پیشنهادی برای کاهش فاصلهٔ سه برنامهٔدرسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده ابتدا سعی شده است با توجه به پیشینهٔ نظری و تجربی عواملی که سبب شکاف سه برنامهٔدرسی می‌شوند شناسایی شدند و سپس با توجه به هر یک از عوامل، مبانی نظری متناسب با هر یک از عوامل شکاف، فلسفه، هدف، جهت‌گیری، اصول و در نهایت شیوه‌های کاهش فاصلهٔ سه برنامهٔدرسی با توجه به ویژگی‌ها و شرایط موجود در کشور ارائه شود. در ادامه به تشریح ساختار الگوی یادشده پرداخته می‌شود و در پایان تصویر کلی الگوی مفهومی نیز در شکل ۱ ارائه می‌شود.

عوامل اساسی ایجاد شکاف و مبانی نظری متناسب با هریک از عوامل در حوزهٔ برنامهٔدرسی قصدشده عبارتند از:

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

۱- نوع نظام‌برنامه‌ریزی درسی: نوع نظام‌برنامه‌ریزی درسی ترکیب گروه تدوین کنندهٔ برنامهٔدرسی را مشخص می‌سازد (مهرمحمدی، ۱۳۸۹). از آنجایی که نظام برنامه‌ریزی درسی در کشور ما از نوع سنتی و متمرکز است، از ترکیب بهینهٔ مشارکت‌کنندگان در تدوین برنامهٔ درسی (الگوی مشارکتی) استفاده نمی‌شود؛ به این دلیل در این نظام فاصلهٔ بین تدوین‌کنندگان و مجریان و تجربه‌کنندگان، بیشتر می‌شود. بنابراین نظام‌های برنامه‌ریزی درسی که توجه به انگیزه‌ها، نیازها و تجارب دانش‌آموزان را به عنوان عامل اساسی در فرآیند برنامه‌ریزی درسی مدنظر قرار داده‌اند و ترکیب بهینه‌ای از افراد را در تدوین برنامهٔ درسی به کار می‌گیرند، می‌توانند مدعی هماهنگی بیشتر در بین سطوح برنامه‌های‌درسی باشند.

۲- دیدگاه حاکم بر اجرای برنامهٔ درسی: بر اساس نوع ارتباط بین اقدامات برنامه‌ریزی (طراحی، اجرا و ارزشیابی)، دو دیدگاه اجرای برنامهٔ درسی به دست می‌آید؛ **یکی دیدگاه تفکیکی** که در این دیدگاه تولید، اجرا و ارزشیابی برنامهٔدرسی سه اقدام «منفک» و «مبتنی بر هم» هستند و تا یکی به اتمام نرسد دیگری آغاز نمی‌شود. بر اساس این دیدگاه، جداسازی دست‌اندرکاران با عناوینی مثل برنامه‌ریز، مجری و ارزش‌یاب دنبال می‌شود و استقلال این گروه‌ها اهمیت می‌یابد؛ تعیین سهم و نسبت برای دست‌اندرکاران مطرح است و انجام فعالیت موظف توسط هر یک و مجزا از یکدیگر به رسمیت شناخته می‌شود. **دیگری دیدگاه ترکیبی/ وحدت‌گرا** است که بر اساس این دیدگاه تولید، اجرا و ارزشیابی برنامهٔدرسی سه وجه یک اقدام‌اند و جداسازی آنها در دنیای عمل «ناممکن» و «ناکارآمد» است. در این دیدگاه با هم بودن همهٔ دست‌اندرکاران مطرح است؛ وابستگی درونی مورد نظر و عنایت است؛ ضرورت مشارکت بر همگان آشکار است و الزام به تولید ویژه (منطبق با شرایط خاص) امری تقدیر شده است (موسی‌پور و صابری،۱۳۸۹). از آنجایی که دیدگاه حاکم بر اجرای برنامهٔدرسی ملی در کشور ما، «دیدگاه تفکیکی» است (گر چه این دیدگاه دارای موافقانی است و در تاریخ برنامه‌ریزی درسی کشورهای مختلف سابقه زیادی دارد)، اما با محدودیت‌های زیادی از جمله "عدم انطباق با واقعیت" و "فاصلهٔ بین تولید و اجرای برنامهٔدرسی" همراه است؛

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

این امر باعث افزایش شکاف بین تدوین‌کنندگان و مجریان و تجربه‌کنندگان می‌شود. بنابراین برنامهٔ‌درسی کشوری که مبتنی بر دیدگاه ترکیبی باشد، می‌تواند مدعی هماهنگی بیشتر سطوح برنامه‌های درسی باشد.

۳- رویکرد حاکم بر اجرای برنامهٔ‌درسی: از حیث نوع مواجههٔ برنامهٔ‌درسی با مردم، دو رویکرد اجرای برنامهٔ‌درسی پدید می‌آید؛ **یکی رویکرد تربیتی** که در این رویکرد رابطهٔ تعاملی بین برنامه‌ریز و بهره‌گیر رسمیت دارد، اقناع از طریق استدلال و شواهد دنبال می‌شود، بر توافق و آماده‌سازی اجتماعی (اعم از دست‌اندرکاران و مخاطبان و مرتبطان و ذی‌نفعان) تأکید می‌شود، اصلاح و بازنگری برنامه در صورت مواجه‌شدن با امور پیش‌بینی نشده اعمال می‌گردد، تمرکز بر واقعیات موجود مورد نظر است، ایجاد فرصت برای مشارکت ضروری قلمداد می‌شود، درخواست نقد و پیشنهاد و توجه به اقتضائات اجرایی دیده می‌شود. رویکرد تربیتی با اطلاع‌رسانی صادقانه به اشخاص و گروه‌های مختلف در سطح عمومی همراه است و سعی در اقناع مخاطبان دارد و در فرایندهای اقناعی تغییر نگرش و باور، فرصت برای تأمل و تفکر یک اصل مهم است. **دیگری رویکرد مهندسی** است که در این رویکرد رابطهٔ راهبر- راهرو بر تعاملات حاکم است، اطلاع‌رسانی و آگاهی بخشی یکطرفه و بی‌چون و چراست، برای پیشبرد امور از قدرت استفاده می‌شود، القاء صحت و اعتبار، موضوعی مقبول است، ارجاع به آینده در توضیح فواید دیده می‌شود، بی‌نیازی از مشارکت اجتماعی، محور تصمیم‌گیری را تشکیل می‌دهد، ممنوعیت اعتراض و نقد، پدیده‌ای عمومی است؛ تحکم فارغ از تدارک شرایط اجرایی، حسن قلمداد می‌گردد و از دیگر ویژگی اساسی این رویکرد «زودبازده اما ناپایدار» بودن است (موسی‌پور و صابری،۱۳۸۹). بنابراین از آنجایی که رویکرد حاکم بر اجرای برنامهٔ درسی ملی در کشور ما، «رویکرد مهندسی» است، اگر چه رویکرد مهندسی با آرمان طلبی‌های نظام‌های متمرکز و با سنت اقدام آمرانه و از بالا سازگاری دارد؛ شرایط را برای پاسخ‌گویی مهیا می‌کند و با کارایی سازگار است و همچنین با تمرکز بر «محصول- هدف» سازگار است و قابلیت‌هایی برای دستیابی به

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

استانداردها دارد، اما با وجود این مسائل، این رویکرد به تحقق امور از پیش‌تعیین شده نظر دارد و جایی برای «شدن» و «روییدن» اختصاص نمی‌دهد. در این رویکرد، امور مقدر شده‌اند؛ بنابراین، جایی برای «انتخاب» و «خلاقیت» دیده نشده است. همچنین به کارگیری این رویکرد " مانع مشارکت ذی‌نفعان" است این امور سبب ایجاد فاصله بین سطوح برنامهٔدرسی می‌شود. بنابراین نظام‌های برنامه‌ریزی درسی کشوری که رویکرد حاکم بر اجرای برنامهٔ درسی آن رویکرد تربیتی باشد، سبب هماهنگی بیشتر در سطوح برنامهٔدرسی می‌شود.

۴- تخصص محوری در حوزهٔ طراحی و تدوین برنامه درسی: در شوراهای مسئول طراحی برنامه‌های درسی نقش کلیدی به عهدهٔ متخصصین محتواست و متخصصین دیگر به ویژه متخصص آموزش، کارشناس برنامه‌ریزی درسی، کارشناس فناوری و ارزشیابی آموزشی کمترین نقش را ایفا می‌کنند (حیدری،۱۳۸۹). با توجه به این موضوع هر چه مشارکت متخصصین آموزش، برنامه‌ریزی درسی، فناوری و مشارکت ذی‌نفعان در طراحی برنامه‌ریزی درسی بیشتر باشد، هماهنگی سطوح برنامهٔدرسی بیشتر می‌شود.

۵- جدایی مؤلفه های دخیل در برنامه‌ریزی درسی: به علت جدایی مؤلفه‌های دخیل در برنامه‌ریزی درسی یعنی جدایی دفاتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی از دفتر تکنولوژی آموزشی، امور کمک آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و ادارهٔ کل تربیت معلم و آموزش ضمن خدمت و همچنین دفتر ارزشیابی تحصیلی، عملاً هماهنگی لازم بین دفاتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی با این دفاتر دچار مشکل می‌شود. معمولاً نمایندگان دفاتر مذکور در شوراهای برنامه‌ریزی درسی حضور ندارند و تنها پس از تولید برنامهٔ درسی است که از این دفاتر انتظار می‌رود در ساخت و تولید ضمایم برنامه (مانند کتابهای کمک درسی، فیلم‌های آموزشی و ...) اقدام نمایند (احمدی،۱۳۸۸). لذا هر چه بین مؤلفه‌های دخیل در طراحی برنامه‌ریزی درسی هماهنگی بیشتری باشد، منجر به هماهنگی بیشتر سطوح برنامهٔدرسی می‌شود.

عوامل موثر بر کاهش فاصلهٔ بین سه برنامهٔدرسی در حوزهٔ برنامهٔدرسی اجرا شده

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

۱- ماهیت برنامهٔدرسی تدوین شده: ماهیت هر برنامهٔدرسی که با چهار ویژگی «نیاز وسازگاری»، «پیچیدگی»، «وضوح» و «کیفیت و سودمندی مواد» شناسایی می‌شود، بر اجرای آن مؤثر است. با وجود این، اجرای برنامهٔ درسی، فارغ از سطح آن، به عوامل بیرونی دیگری آمیخته شده است که در ذیل به آن اشاره می‌شود.

۲- عوامل بیرونی

۱،۲. کسب توافق و مشارکت ذی‌نفعان. می‌توان شاهد توفیق یک برنامه بود که گروه‌های مختلف ذی‌نفع، از «منطق» و «موازین» آن آگاه و راضی باشند. البته این آگاهی در صورتی مفید به حال برنامه است که «خالص» و «کامل» باشد؛ یعنی اولاً از شبهات و تردیدها دور باشد و ثانیاً جوانب مختلف را پوشش دهد. برای تبیین این موضوع می‌توان از نظریهٔ افراد ذی‌نفع[1] فریمن[2](۲۰۰۴) استفاده کرد. وی به دو برداشت وسیع[3] و محدود[4] از گروههای ذی‌نفع اشاره کرده است. در برداشت وسیع، ذی‌نفع، هر فرد یا گروهی قابل تشخیصی است که می‌تواند تحقق هدف‌های یک سازمان را تحت تأثیر قرار دهد و در برداشت محدود ذی‌نفع، هر فرد یا گروهی را شامل می‌شود که سازمان برای بقای خویش به وجود آن تکیه دارد. به نظر فریمن، در تصمیم‌گیری‌ها باید منافع همهٔ افراد ذی‌نفع را در نظر گرفت.

۲،۲. تدارک لوازم اجرا: لوازم اجرای برنامهٔدرسی را می‌توان در دو عنوان معرفی کرد: امکانات مادی و نیروی انسانی. برای اجرای هر برنامه‌ای، به حداقلی از امکانات و نیروی انسانی و مادی نیاز است؛ که از آن به «امکانات و نیروی انسانی و مادی استاندارد» می‌توان تعبیر کرد. در تدارک امکانات و نیروی انسانی و مادی، هم کمیت و هم کیفیت مطرح است و البته در هر دوی آنها بهتر است به حداکثر (حد مطلوب) دست یافت؛ هر چند که در شروع نباید از حداقل (حد استاندارد) فروتر آمد. استانداردسازی امکانات و نیروی انسانی، شرط لازم برای اجرا محسوب می‌شود و

[1].Stakeholder theory
[2].Freeman
[3].The Wide sense of stakeholder
[4].The narrow sense of stakeholder

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

بدون آن اجرا به انحراف می‌رود؛ هر چند که گاه اجرای برنامهٔ درسی بدون چنین شرایطی هم آغاز می‌شود.

۳,۲. آماده‌سازی دست‌اندرکاران: آماده‌سازی دست‌اندرکاران به چیزی بیش از توافق ذی‌نفعان عنایت دارد. دست‌اندرکاران اجرای برنامهٔدرسی شامل اشخاص و گروه‌هایی هستند که با مشارکت (مستقیم و غیر مستقیم) و همت آنان برنامهٔدرسی به اجرا گذاشته می‌شود. به همین دلیل دست‌اندرکاران سرمایه‌های سازمان محسوب می‌شوند و این سرمایه در دو بخش تبلور می‌یابد: سرمایهٔ انسانی و سرمایهٔ اجتماعی. بحث از دست‌اندرکاران اجرای برنامهٔدرسی به طور جدی متمرکز بر معلمان بوده است؛ هر چند که نمی‌توان این گروه را معادل دست‌اندرکاران شمرد. دست‌اندرکاران برنامهٔدرسی ملی را علاوه بر معلمان می‌توان مشتمل بر مدیران، برنامه‌ریزان‌درسی، متخصصان موضوعی و کارشناسان قلمداد کرد. (کانلی و کلاندینین[1]،۱۹۹۸).

۲,۴. نظارت: در نظارت سه موضوع مهم مطرح است: مراقبت، هدایت و پشتیبانی اطلاعاتی. در سنت تفکیکی، لازم است به هنگام اجرای برنامه از انطباق اقدامات با تدابیر تعیین شده اطمینان حاصل کرد. در عین حال، همواره این موضوع مطرح است که اجرای برنامه با واقعیات پیش‌بینی نشده مواجه شود و در چنین شرایطی ضروری است که برنامه به مسیر خود باز گردد. این دو پدیده را با عناوین «مراقبت» و «هدایت» می‌توان تعریف کرد. این دو پدیدهٔ ضروری اجرای برنامهٔدرسی، وقتی قابل انجام هستند که جمع‌آوری شواهد و اطلاعات از اجزای مختلف برنامه در گسترهٔ زمانی و مکانی آن انجام پذیرد و با تحلیل و تدوین مناسب و به موقع همراه شود و در اختیار اشخاص ذی‌ربط قرار گیرد.

[1]. Schwab

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

عوامل مرتبط با معلم

۱،۳. مشارکت معلمان: شوآب[1] (۱۹۷۳) مدرس را عضو اصلی گروه‌های تصمیم-گیرندهٔ برنامهٔ درسی به حساب می‌آورد. مدرسان محور اصلی فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی را تشکیل می‌دهند و بدون مشارکت جدی آن‌ها در مراحل طراحی، اجرا و ارزشیابی، نمی‌توان برنامه‌های واقعی و قابل اجرا تهیه کرد. اگر مدرسان در طراحی و برنامه‌ریزی درسی نقش نداشته باشند، در مورد آن احساس مالکیت روانی نخواهند کرد؛ همچنین مشارکت مجری در فرایند تدوین برنامهٔدرسی اثربخشی و کارایی برنامهٔ-درسی را افزایش می‌دهد(فتحی‌واجارگاه،۱۳۸۱).

۲،۳. قابلیت و توانایی حرفه‌ای مدرس: توانایی حرفه‌ای مدرس برنامه را غنی می-سازد و ضعف و ناتوانی او از اعتبار و کیفیت برنامهٔدرسی می‌کاهد. بی‌توجهی به صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرس، کیفیت برنامه‌های درسی را با تهدید جدی مواجه می‌سازد. تجربهٔ تدوین، خلاقیت، نوآوری، داشتن تعلق خاطر به حضور در صحنه‌های تصمیم‌گیری برنامهٔدرسی و توانایی مشاهدهٔ جنبه‌های مختلف عملکرد به منظور شناسایی نیازهای یادگیری فردی و گروهی کلاس درس از جمله این صلاحیت‌ها است (فتحی‌واجارگاه،۱۲۳،۱۳۸۱). همچنین معلمان می‌توانند از راهبردهای آموزشی همچون توضیح روشن مقاصد، کمک به دانش‌آموزان در کشف معنی و هدف در یادگیری، تشویق دانش‌آموزان در پرسیدن سوالات، استفاده از استراتژی‌های یادگیری که به سطح بالایی از فعالیت‌های دانش‌آموزی نیاز دارند و استفاده از آزمون‌های مکرر برای کاهش شکاف سه برنامهٔدرسی یاد شده استفاده کنند(گلاثورن و جی‌لال[2]،۲۰۰۹). بنابراین آشنایی معلمان با انواع شیوه‌های برنامه‌ریزی درسی و روش‌های تدریس، داشتن تجربهٔ کافی و تسلط بر موضوعات درسی و همچنین آشنایی با سبک‌های مختف یادگیری

[1].The Wide sense of stakeholder
[2].Jailall & Glatthorn

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

دانش‌آموزان موجبات موفقیت برنامهٔدرسی قصد شده و هماهنگی برنامه‌های درسی یاد شده می‌شود (مومنی،کرمی و مشهدی،۱۳۸۹).

عوامل موثر بر کاهش فاصلهٔ سه برنامهٔدرسی در بخش برنامهٔدرسی کسب شده

۱- آمادگی یادگیرنده: آمادگی یادگیرنده برای یادگیری هدف‌های آموزشی بسیار مهم است. این آمادگی‌ها باید پیش از یادگیری یک موضوع تازه مشخص گردند و توسط فراگیر کسب شده باشند. این رفتارها هم جنبهٔ شناختی هم عاطفی و هم روانی ـ حرکتی دارند. مفهوم دیگر که به عنوان مکمل رفتارهای ورودی به کار می‌رود و عامل مهمی بر یادگیری فرض می‌شود سبک یادگیری است (سیف،۱۳۹۲،۲۷۰). از آنجا که دانش‌آموزان دارای سبک‌های مختلف یادگیری هستند و این سبک‌ها بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارد، لازم است مدرسان از چگونگی و انواع آن آگاه باشند تا دانش‌آموزارن خود را در استفاده بهینه از سبک‌های مختلف یادگیری کمک کنند.

۲- آشنایی یادگیرنده با راهبردهای یادگیری: تفسیر فراگیران از محیط یادگیری و شیوهٔ اجرای برنامهٔدرسی تا اندازهٔ زیادی در تعیین جهت هدفی که دنبال می‌کنند و همچنین بر رویکردهای یادگیری آنان مؤثر است (پارسا و ساکتی۶،۱۳۸۶). هر تدبیری که به یادگیری و یادآوری کمک می‌کند با نام مهارت‌های یادگیری و مطالعه شناخته می‌شود. راهبردهای شناختی همان راه‌های کسب دانش هستند اما راهبردهای فراشناختی تدابیریی هستند برای نظارت بر راهبردهای شناختی و کنترل و هدایت آنان گفته می‌شوند(سیف،۱۳۹۲،۳۲۸).

۳- انگیزش دانش‌آموزان: بارها دانش‌آموزانی را دیده‌ایم که از لحاظ توانایی و استعداد یادگیری بسیار شبیه به هم هستند در پیشرفت‌های تحصیلی تفاوت‌های زیادی با یکدیگر دارند. این تفاوت‌ها نه تنها در یادگیری درس‌های آموزشگاهی بلکه در سایر

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

فعالیت‌های غیر تحصیلی نیز به چشم می‌خورد. این جنبه از رفتار دانش‌آموز به حوزه انگیزش مربوط می‌شود. انگیزش مانند آمادگی ذهنی یک پیش‌نیاز یادگیری به حساب می‌آید و تأثیر آن بر یادگیری کاملاً آشکار است. لذا شناسایی مفهوم انگیزش و آگاهی از انگیزه‌های مختلف و تأثیر آن‌ها بر فرایند یادگیری دانش‌آموزان به مدرس کمک می-کند تا در طرح و اجرای برنامه‌های آموزشی خود روش‌های بهتری را به کار بندد(سیف،۱۳۹۲).

۳. فلسفهٔ الگو

منظور از فلسفهٔ الگو اشاره به چیستی و چرایی آن است، یعنی مشخص می‌کند که اولاً چرا باید الگویی وجود داشته باشد و ثانیاً کدام کاستی و خلأ موجب طراحی این الگو شده است. فلسفهٔ وجودی الگوی مورد نظر موارد زیر می‌باشد:

۱- ضرورت وجود الگویی جامع، کاربردی و متناسب با نظام آموزشی کشور به منظور کاهش فاصلهٔ سه برنامهٔدرسی یادشده و افزایش اثربخشی برنامهٔدرسی.۲- ضرورت وجود یک راهنمای عملی برای پیوستگی دستگاهها و عوامل موثر در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامهٔدرسی.۳- تقویت و تحکیم هویت بخشی ملی به برنامه‌های درسی.۴- توسعه و ارتقای کیفی نظام آموزشی.

۴. جهت گیری الگو: رویکرد مورد نظر در این الگو کاهش تمرکز در تصمیم گیرهای فرایند برنامه‌ریزی درسی خصوصاً طراحی و تولید مواد آموزشی است.

۵. **هدف الگو**: کاهش فاصلهٔ بین سه برنامهٔدرسی یاد شده، افزایش اثربخشی برنامهٔدرسی و افزایش پیشرفت تحصیلی.

۶. اصول الگو برای رسیدن به هدف‌ها

۱- اصل مشارکت ذی‌نفعان: به مشارکت ذی‌نفعان (معلمان، برنامه‌ریزان، سیاستگذاران، والدین، دانش‌آموزان و...) در طراحی برنامه‌ریزی درسی اشاره دارد تا از این طریق آن‌ها با عناصر مختلف برنامهٔدرسی قصدشده، آشنا شده و تصویر ذهنی مشترکی در خصوص این عناصر برای آن‌ها ترسیم گردد. علاوه بر این مشارکت ذی‌نفعان در طراحی موجب

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

افزایش تعهد آنها در اجرای برنامهٔدرسی و در نتیجه افزایش اثربخشی برنامهٔدرسی می‌گردد.

۲- اصل همکاری ذی‌نفعان و مؤلفه‌های دخیل در برنامهٔدرسی: وقتی که گروه‌های مختلف ذی‌نفع، از «منطق» و «موازین» یک برنامه آگاه و راضی باشند می‌توان شاهد توفیق آن بود. بنابراین هر قدر ذی‌نفعان در مورد ماهیت برنامهٔدرسی توافق بیشتر داشته باشند برنامهٔدرسی با موفقیت اجرا می‌شود.

۳- اصل ارتباط: هر قدر ارتباط دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی با سایر دفاتر و مؤسسات وابسته به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و همچنین دپارتمانهای برنامه‌ریزی درسی در دانشکده‌های علوم تربیتی خصوصاً استادان رشتهٔ برنامه‌ریزی درسی بیشتر باشد فاصلهٔ سه برنامهٔدرسی کمتر می‌شود.

۴- اصل نظارت و ارزشیابی: نظارت بر نحوهٔ اجرای برنامه‌های درسی تدوین شده از سوی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی در مرحلهٔ اجرا از نظر فراهم آوردن شرایط مناسب اجرایی مانند آموزش معلمان و تهیهٔ مواد و تجهیزات موردنیاز پشتیبانی و غیره سبب کاهش فاصلهٔ سه برنامهٔدرسی می‌شود.

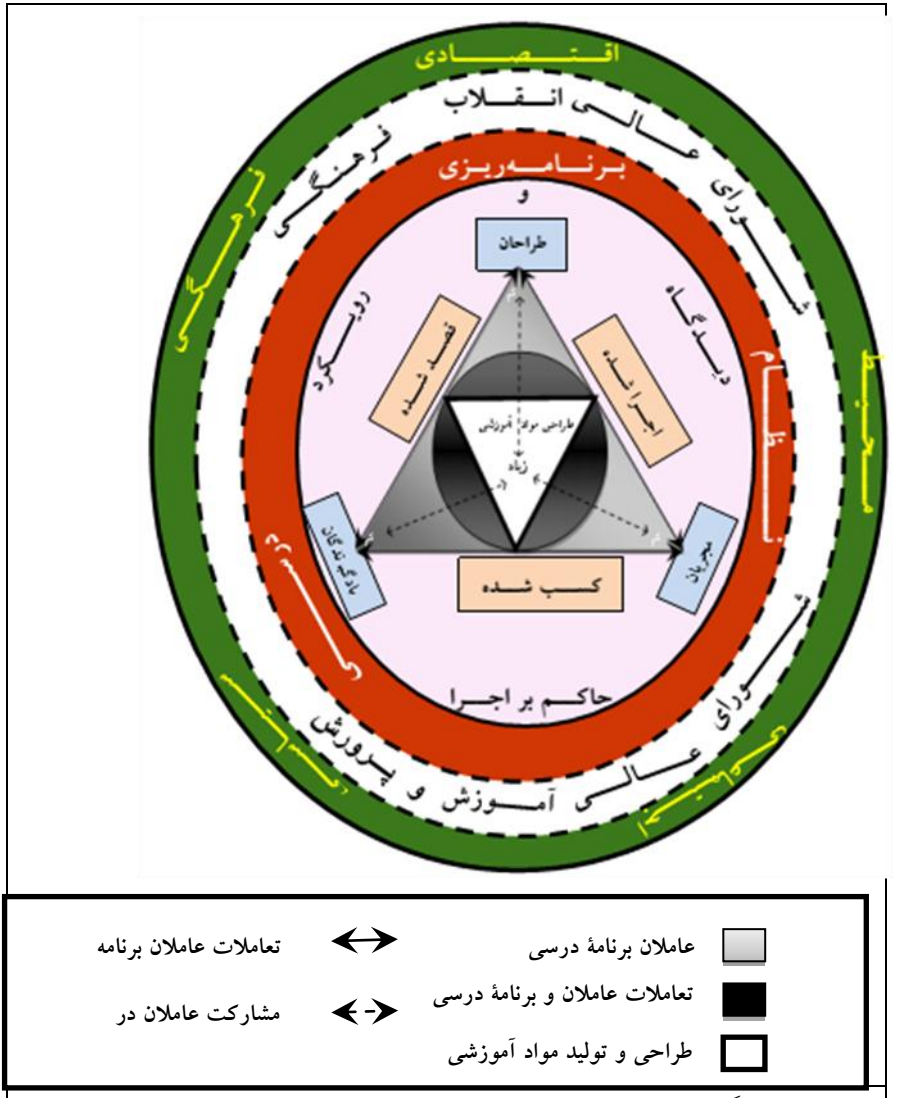
۷. شیوه‌های کاهش فاصلهٔ بین سه برنامهٔدرسی

۱- کاهش تمرکز در فرایند طراحی و تولید برنامهٔدرسی. ۲- توجه به دیدگاه ترکیبی و رویکرد تربیتی در فرایند اجرای برنامه‌ریزی درسی. ۳- افزایش مشارکت ذی‌نفعان در طراحی برنامه‌ریزی درسی. ۴- توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی یادگیرندگان. ۵- تدارک امکانات مادی و انسانی مورد نیاز برای اجرا. ۶- آماده‌سازی دست‌اندرکاران فرایند برنامه‌ریزی درسی. ۷- افزایش قابلیت‌ها حرفه‌ای معلمان. ۸- توافق مولفه‌های دخیل در فرایند برنامه‌ریزی درسی. ۹- افزایش نظارت بر اجرای فرایند برنامه‌ریزی درسی از سوی دفتر برنامه ریزی و تألیف کتابهای درسی. ۱۰- تربیت کارشناسان برنامه‌ریزی درسی موضوع محور. ۱۱- برگزاری دوره‌های آماده‌سازی آموزشی برای مدرسان مراکز تربیت معلم، عوامل اجرایی و ارزشیابان برنامهٔدرسی. ۱۲- تعیین

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

استانداردهای مناسب برای تشخیص میزان موفقیت یک برنامهٔدرسی در فرایند ارزشیابی.



عاملان برنامهٔ درسی
تعاملات عاملان و برنامهٔ درسی
طراحی و تولید مواد آموزشی
تعاملات عاملان برنامه
مشارکت عاملان در

شکل(۱): الگوی مفهومی کاهش فاصلهٔ سه برنامهٔدرسی قصدشده، اجراشده و کسب شده

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

شکل (۱) نشان دهنده الگوی مفهومی کاهش فاصلهٔ سه برنامهٔدرسی یاد شده است که متشکل از چهار قسمت دایره‌ای شکل است.در قسمت مرکزی شکل دیدگاه و رویکرد حاکم بر اجرا به چشم می‌خورد. دیدگاه حاکم بر اجرا در این الگو یعنی نوع ارتباط بین اقدامات برنامه‌ریزی، دیدگاه ترکیبی است که نشان دهندهٔ تعامل بین سه برنامهٔدرسی است و رویکرد حاکم بر اجرا، رویکرد تربیتی است که در نتیجه چنین دیدگاه و رویکردی، شاهد کاهش فاصلهٔ سه برنامهٔدرسی خواهیم بود. در قسمت مرکزی شکل، ارتباط سه نوع برنامهٔدرسی از دو منظر قابل شرح است: اول اینکه برنامهٔدرسی هم چون مثلثی فرض می‌شود که خود در داخل مثلث و انواع آن یعنی قصدشده، اجراشده و کسب شده در سه ظلع آن قرار دارند. دوم اینکه در این الگو یک مثلث وجود دارد که در رأس هر یک از زوایای آن یکی از عاملان سه برنامهٔدرسی یاد شده به نمایش درآمده‌اند. طراحان در رأس هرم قرار دارند، زیرا طراحان به عنوان تصمیم‌گیرندگان اصلی حوزهٔ برنامهٔدرسی در نظر گرفته می‌شوند. دایره‌ای در داخل مثلث جای گرفته است که ارائه کنندهٔ طراحی و تولید مواد آموزشی یا برنامهٔدرسی طراحی‌شده می‌باشد. سه بخش سیاه رنگ الگو از طریق تعامل میان عاملان و برنامهٔ-درسی شکل گرفته و بیانگر برنامهٔدرسی اجراشده می‌باشد. سه بخش سایه‌دار همان عاملان برنامهٔدرسی‌اند. برای نشان دادن تعاملات میان خود عاملان از پیکان‌های دو جهتی در سه طرف مثلث استفاده شده است. در این تصویر پیوستاری که مشارکت اندک تا فشرده و زیاد آن را نشان می‌دهد، با استفاده از سه پیکان نمایش داده شده است که از جانب هریک از عاملان به سمت طراحی و تولید مواد آموزشی کشیده شده‌اند. هرچه نوک این پیوستار(پیکان) به برنامه درسی نزدیک‌تر باشد، میزان مشارکت هم بیشتر خواهد بود.

از آن‌جا که دیدگاه و رویکرد حاکم بر اجرا متأثر از نظام برنامه‌ریزی درسی است، برای رسیدن به هدف مورد نظر (کاهش فاصلهٔ بین سه برنامهٔدرسی)، کاهش تمرکز در تصمیم گیری‌های فرایند برنامه‌ریزی درسی، خصوصاً حوزهٔ طراحی و تولید مواد آموزشی از جمله ضروریات نظام برنامه‌ریزی درسی به شمار می‌رود. دایرهٔ سفید رنگ،

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

شامل شورای انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش است که با تدوین اسناد بالادستی (مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامهٔدرسی ملی) و سیاست گذاری لازم بر نظام برنامه‌ریزی درسی و سه برنامهٔدرسی یادشده اثر می‌گذارد و سرانجام، دایره آخر محیط کلان سیاسی، اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی حاکم بر جامعه است که از طریق سند چشم انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامهٔدرسی ملی بر نظام برنامه‌ریزی درسی و سه برنامهٔدرسی یادشده اثر می‌گذارد.

۲- الگوی پیشنهادی ارائه شده تا چه حد معتبر است؟

به منظور تعیین میزان مطلوبیت الگوی، از روش نظرخواهی استفاده شد. بدین ترتیب که بعد از تهیه پیش‌نویس الگوی پیشنهادی، پرسش‌نامه نیمهٔ ساختارمند تهیه و بر اساس آن از ۲۳ نفر متخصصان برنامهٔدرسی و اعضای شورای تألیف کتب درسی نظرخواهی به عمل آمد. که در این نظرخواهی ۱۶نفر به پرسش‌نامه پاسخ دادند. نظرات متخصصان در مورد بخش‌های مختلف الگوی پیشنهادی درجدول (۱) آمده است.

جدول (۱): دیدگاه متخصصان در مورد مطلوبیت الگو

موارد			موافق		مخالف		بدون نظر	
			ف	د	ف	د	ف	د
عوامل شکاف در برنامهٔ درسی قصدشده		۱- نوع نظام‌برنامه‌ریزی درسی	۱۵	۹۳,۸	۱	۶,۳		
		۲- دیدگاه حاکم بر اجرا	۱۵	۹۳,۸	۱	۶,۳		
		۳- رویکرد حاکم بر اجرا	۱۴	۸۷,۵	۱	۶,۳	۱	۶,۳
		۴- تخصص محوری در حوزه طراحی	۱۳	۸۱,۳	۲	۱۲,۵	۱	۶,۳
		۵- جدایی مؤلفه های دخیل در برنامه‌ریزی درسی	۱۴	۸۷,۵	۱	۶,۳	۱	۶,۳
عوامل شکاف در برنامهٔ		ماهیت برنامهٔدرسی تدوین شده	۱۴	۸۷,۵	۱	۶,۳	۱	۶,۳
	عوامل محیطی	عدم توافق و مشارکت ذی‌نفعان	۱۵	۹۳,۸	۱	۶,۳		
		عدم تدارک لوازم اجرا	۱۶	۱۰۰				
		عدم آماده‌سازی	۱۵	۹۳,۸	۱	۶,۳		

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

موارد			موافق		مخالف		بدون نظر	
			ف	د	ف	د	ف	د
درسی اجراشده		دست‌اندرکاران						
		عدم نظارت بر نحوهٔ اجرای برنامه‌درسی	۱۶	۱۰۰				
	عوامل معلم	عدم مشارکت معلمان	۱۶	۱۰۰				
		عدم قابلیت و توانایی حرفه‌ای مدرس	۱۶	۱۰۰				
عوامل شکاف در برنامهٔ درسی کسب‌شده		آمادگی فراگیرنده	۱۳	۸۱,۳	۲	۱۲,۵	۱	۶,۳
		عدم آشنایی دانش‌آموزان با راهبردهای یاددهی و یادگیری	۱۳	۸۱,۳	۲	۱۲,۵	۱	۶,۳
		عدم انگیزش دانش‌آموزان	۱۲	۷۵	۴	۲۵		
رویکرد الگو		کاهش تمرکز در تصمیم‌گیرهای فرایند برنامه‌ریزی درسی	۱۶	۱۰۰				
فلسفه الگو		ضرورت وجود الگویی جامع، کاربردی و متناسب با نظام آموزشی	۱۵	۹۳,۸	۱	۶,۳		
		ضرورت وجود یک راهنمای عملی برای پیوستگی دستگاهها	۱۵	۹۳,۸	۱	۶,۳		
		۳- هویت بخشی ملی به برنامهٔدرسی	۱۳	۸۱,۳	۳	۱۸,۹		
		۴- توسعه و ارتقای کیفی نظام آموزشی	۱۳	۸۱,۳	۱	۶,۳	۱	۶,۳
هدف الگو		کاهش فاصلهٔ بین سه برنامهٔدرسی یاد شده	۱۶	۱۰۰				
		افزایش اثربخشی برنامهٔدرسی	۱۶	۱۰۰				
		افزایش پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان	۱۳	۸۱,۳	۱	۶,۳	۲	۱۲,۵

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

موارد		موافق		مخالف		بدون نظر	
		ف	د	ف	د	ف	د
اصول	اصل مشارکت ذی‌نفعان	۱۶	۱۰۰				
	اصل توافق و همکاری ذی‌نفعان	۱۶	۱۰۰				
	اصل ارتباط	۱۶	۱۰۰				
	اصل نظارت	۱۶	۱۰۰				
شیوه‌های کاهش	کاهش تمرکز در فرایند طراحی و تولید برنامهٔدرسی	۱۶	۱۰۰				
	توجه به دیدگاه ترکیبی و رویکرد تربیتی	۱۳	۸۱,۳	۲	۱۲,۵	۱	۶,۳
	افزایش مشارکت ذی‌نفعان در طراحی برنامه‌ریزی درسی						
	توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی یادگیرندگان	۱۳	۸۱,۳	۲	۱۲,۵	۱	۶,۳
	تدارک امکانات مادی و انسانی مورد نیاز برای اجرا	۱۶	۱۰۰				
	آماده‌سازی دست‌اندرکاران فرایند برنامه‌ریزی درسی	۱۶	۱۰۰				
	افزایش قابلیت‌ها حرفه‌ای معلمان.	۱۶	۱۰۰				
	توافق مؤلفه‌های دخیل در فرایند برنامه‌ریزی درسی	۱۶	۱۰۰				
	تعیین استانداردهای مناسب برای تشخیص میزان موفقیت	۱۶	۱۰۰				

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به مبانی نظری و تجربی تحقیق می‌توان این‌گونه اظهار داشت که ایجاد شکاف بین سطوح برنامهٔدرسی، امری طبیعی است و هر سه عاملِ تدوین کننده، مجری و تجربه‌کننده (دانش‌آموز) در این امر تأثیر گذار هستند. آن‌چه اهمیت دارد این است که

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

نظام برنامهٔدرسی به گونه‌ای طراحی و اجرا گردد تا این عدم انطباق به حداقل کاهش یابد. بدین منظور آنچه در این مطالعه مورد بحث قرار گرفته است، طراحی و تدوین الگویی مفهومی به منظور کاهش فاصلهٔ سه برنامهٔدرسی یاد شده است تا از این طریق بتوان کیفیت نظام آموزشی کشور، اثربخشی برنامهٔدرسی و سطح توانمندی‌های دانش-آموزان را ارتقا داد. اهمیت این الگو از آن جا است که با توجه به عوامل اساسی که باعث شکاف سه برنامهٔدرسی یاد شده، می‌شوند (بر اساس نتایج پژوهش‌های داخلی و خارجی) و همچنین بر اساس مبانی نظری موجود در حوزهٔ برنامهٔدرسی شکل گرفته، پیشنهاد شده است. از دیگر ویژگی‌های برجستهٔ این الگوی پیشنهادی این است که برای اولین بار در سطح کشور در زمینهٔ کاهش فاصلهٔ سه برنامهٔدرسی یاد شده، انجام گرفته است؛ الگوی پیشنهادی قابلیت اجرایی دارد، چرا که از سویی مبتنی بر شرایط موجود در نظام آموزشی کشور است و از سویی دیگر اجرای آن، نیازی به تغییری اساسی در ساختار نظام آموزشی موجود ندارد؛ الگوی پیشنهادی جامع و کلی است یعنی به درس خاصی و دوره تحصیلی خاصی اختصاص ندارد، بلکه متناسب با کل نظام آموزش عمومی کشور و همه دوره‌های تحصیلی است. همچنین مطلوبیت الگوی یاد شده از منظر متخصصان برنامهٔدرسی و اعضای شورای تألیف کتب درسی (اجماعی بالای ۸۵ درصد)، مورد تأیید قرار گرفته است. این در حالی است که در مطالعاتی که از روش نظرسنجی استفاده شده است، اجماع بیش از ۷۰ درصد ملاک توافق نظر صاحب‌نظران بوده است (پولیت[1] و همکاران،۲۰۰۷؛ پونس[2]،۲۰۰۶).

تازگی الگوی ارائه شده در تحقیق حاضر از چهار جنبه در حوزهٔ برنامه‌درسی قابل بحث و بررسی است:

(۱) در نظر گرفتن سه مورد از عاملان (ذی‌نفعان) برنامهٔدرسی (یعنی طراحان، مجریان و یادگیرندگان) در طراحی و تولید مواد آموزشی (اصل هماهنگی و ارتباط ذی‌نفعان)،

[1].Polit
[2]. Pons

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

در حالی که در نظام آموزشی کشورمان معمولاً طراحان به تنهایی مورد توجه قرار می‌گیرند.

(۲) تصور میزان مشارکت عاملان در طول یک پیوستار که شدت و تراکم مشارکت به میزان اندک تا نوع بسیار آن را منعکس می‌نماید. چنین دیدگاهی در خصوص مشارکت، این فرصت را ایجاد می‌کند که متخصصان برنامهٔدرسی در سطحی فراتر از سنجش و اندازه‌گیری پیشرفت‌های تحصیلی دانش‌آموزان، به دانش‌آموزان به عنوان عوامل مهم در برنامه‌درسی نگاه کنند. چنین پیوستاری با دارا بودن تراکم مشارکتی اندک تا زیاد، بینش‌های خالص و فرهیخته‌ای را در درک اثر ذی‌نفعان در طراحی برنامه‌درسی فراهم می‌نماید و حتی می‌تواند مشارکت احتمالی آنها را افزایش دهد.

(۳) تفاوت میان مشارکت اندک و زیاد هر یک از عاملان، سوالات تحقیقاتی را به وجود می‌آورد که می‌توانند در رابطه با هر یک از عاملان و چگونگی مشارکت آنها (برای مثال در خصوص مجریان [معلمان])، مورد بررسی قرار گیرند.

(۴) از این الگو می‌توان در مطالعات مربوط به اجرای برنامهٔدرسی و در فرآیند معرفی برنامه‌ریزان، طراحان و مجریان قلمرو برنامهٔدرسی استفاده کرد.

پس در یک جمع بندی از نتایج این پژوهش، می‌توان گفت، هماهنگی بیشتر و شکاف کمتر در بین سطوح برنامه‌های درسی، با امعان نظر به موارد زیر محقق خواهد شد:

– نظام برنامه‌ریزی درسی، توجه به انگیزه‌ها، علایق، نیازها و تجارب دانش‌آموزان را به عنوان عامل اساسی در فرآیند برنامه‌ریزی درسی مد نظر قرار دهد و ترکیب بهینه‌ای از افراد را در تدوین برنامهٔدرسی به کار گیرد.

– دیدگاه حاکم بر اجرای برنامهٔدرسی، بر اساس نوع ارتباط بین اقدامات برنامه‌ریزی (طراحی، اجرا و ارزشیابی)، مبتنی بر دیدگاه ترکیبی باشد.

– رویکرد حاکم بر اجرای برنامهٔدرسی از حیث نوع مواجههٔ برنامهٔدرسی با مردم، رویکرد تربیتی باشد.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

– مشارکت ذی‌نفعان (معلمان، برنامه‌ریزان، سیاستگذاران، والدین، دانش‌آموزان و...) در طراحی و تدوین برنامه‌ریزی درسی، خصوصاً طراحی و تولید مواد آموزشی بیشتر باشد.

– بین ذی‌نفعان و مؤلفه‌های دخیل در طراحی و تدوین برنامه‌ریزی درسی، هماهنگی وتعامل بیشتری باشد.

– ارتباط دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی با سایر دفاتر و مؤسسات وابسته به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و همچنین دپارتمانهای برنامه‌ریزی درسی در دانشکده‌های علوم تربیتی (خصوصاً استادان رشته برنامه‌ریزی درسی)، بیشتر باشد.

– نظارت و ارزشیابی بر نحوهٔ اجرای برنامه‌های درسی تدوین شده از سوی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی در مرحلهٔ اجرا از نظر فراهم آوردن شرایط مناسب اجرایی، مانند آموزش معلمان و تهیهٔ مواد و تجهیزات موردنیاز پشتیبانی بیشتر باشد.

– کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی جهت آشنایی مجریان با سطوح متعدد برنامهٔدرسی، عوامل بوجود آورندهٔ شکاف برنامه‌های‌درسی، جایگاه نظام برنامه‌ریزی درسی (ضد معلم، نیمه سازگارانه و سازگاری آزاد)، جایگاه مجریان در اثربخشی برنامهٔدرسی، تأثیرات فزایندهٔ معلمان در به کارگیری روش‌های تدریس مناسب، اجرای صحیح برنامه-های درسی و همچنین کارگاه‌های آموزشی برای آشناسازی معلمان و دانش‌آموزان با نقش سبک‌های یادگیری و راهبردهای مطالعه به منظور کاهش شکاف و هماهنگی بیشتر برنامه‌های درسی یاد شده برگزار شود.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

منابع:

- احمدی، غلامعلی، (۱۳۸۸)، **ارزشیابی برنامهٔدرسی اجراشده و کسب‌شده علوم دوره راهنمایی**، *طرح پژوهشی*، وزارت آموزش و پرورش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- اخلاقی،مرتضی، (۱۳۸۳)، ***بررسی میزان هماهنگی برنامهٔدرسی قصدشده و اجراشده مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستان***، (*پایان نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد*)،دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- پارسا، عبدالله و ساکتی، پرویز، (۱۳۸۶)، رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات یادگیری دانشجویان از برنامهٔدرسی اجرا شده، ***مجله علوم اجتماعی و انسانی*** **دانشگاه شیراز، ۲۶**(۳)، ۴۱-۶۲.
- حاجی تبار فیروزجائی، محسن، (۱۳۹۲)، **بررسی میزان همخوانی برنامه‌درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستان در شهر تهران و ارائه الگوی مطلوب**، (رساله چاپ نشده دکتری)، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- حیدری، فائزه، (۱۳۸۹)، ***شناسایی مشکلات فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی از نظر کارشناسان و مدیران برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی***، (*پایان نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد*)، دانشگاه تربیت دبیر رجائی، تهران.
- سیف، علی اکبر، (۱۳۹۲)، ***روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش***، تهران: دوران.
- شعبانی، زهرا، (۱۳۸۷)، ارزشیابی برنامهٔدرسی تدوین‌شده، اجراشده و کسب‌شده قرآن پایه پنجم ابتدایی، **مجله علوم انسانی دانشگاه امام حسین(ع)، ۷۷** (۱۷)، ۱۷۹-۲۳۵.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

- فتحی‌واجارگاه، کورش، (۱۳۸۱)، **اصول برنامه‌ریزی درسی**، تهران: ایران زمین.
- مفتخر، سیف الله، (۱۳۸۶)، ***بررسی تفاوت برنامهٔدرسی قصدشده و اجراشده شهروند مسئول در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران علوم اجتماعی***، (*پایان نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد*)، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- موسی‌پور، نعمت‌الله و صابری، سید حسین، (۱۳۸۹)، **ارزش‌یابی استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامهٔدرسی ملی جمهوری اسلامی ایران**، ***فصلنامه مطالعات برنامهٔدرسی ایران***، **۱۸** (۵)،۶۲-۸۸.
- مومنی مهمونی، حسین، کرمی، مرتضی و مشهدی، علی، (۱۳۸۹)، بررسی نقش عوامل کاهش‌دهنده فاصله بین برنامهٔدرسی قصدشده، اجراشده و تجربه‌شده در آموزش عالی، ***دو فصلنامه مطالعات برنامهٔدرسی آموزش عالی***، **۲**، ۹۰-۱۱۰.
- مهرمحمدی، محمود و همکاران، (۱۳۸۹)، ***برنامهٔدرسی: نظرگاه‌ها، رویکردها، چشم‌اندازها***، *مشهد*: آستان قدس‌رضوی.
- Bekalo, Samuel and Welford, Geoff.(2001) 'Practical activity in Ethiopian secondary physical sciences: implications for policy and practice of the match between the intended and implemented curriculum'**, Research Papers in Education**, 15: 2, 185- 212
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988).***Teachers as curriculum planners: Narratives of experience***. New York: Teachers College Press.
- Clarisse, A. M. H. (2011). ***Intended VS.Implemented. VS. Achieved- curriculum***. http//www.Scribd.com/dog/ 38747022/ Intended-VS.
- Freeman, E. (2004). The stakeholder approach revisited, ***ZWU***, 5 (3), 228-241.
- Glatthorn, A.A, Boschee, F, White head, B.m, Boschee,B.F. (2012). ***Curriculum leader ship: Strategies for Development***

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]

and Implementation.third Ed, Thousand Oaks,California, SAGE, Inc.

- Glatthorn, A.A, Jailall, J. M. (2009) The Principal as Curriculum Leader: Shaping What Is Taught and Tested.third Ed, Thousandoaks, SAGE, Inc.
- Menis, Joseph.(1994). Chemistry in Israeli 12 th Grade Classes: the intended, implemented and the achieved curricula. {Electronic version} .***Studies in Educational evaluation***,20, 349-363.
- ***A study of textbooks as the potentially implemented curriculum***.Monica,J(2003. Department of Mathematics Lulea university of technology. SE-971 87 Lulea , SWEDEN.
- Norris, K. (1998). ***Professional Growth: New approaches Indicating change In the culture of shools***.http: //www.klingestein.org/Additional-Resources/Projects/1998.
- Polit, D. & Beck, C. & Owen, S. (2007). Is The CVI and Acceptable Indicator of content Validity? Appraisland Recommendations. ***Research in Nursing & Heath***, 30, 459-467.
- Pons, P & Beck, C. (2006). The content Validity Index: Are you Know Whats Being Reported? Critique and Recommendations.***Research in Nursing & Heath***, 29.489-97.
- Robitaille. D.F.et al(1993). ***Curriculum Framework For Mathematics and science Canada*** IEA.
- Schmidt,M.H.et al (1997). ***Many visions, many aims: across national investigation of curricular intentions in school Mathematics (vol.1).***Dordrecht : Kluwer.
- Terence, S. P. (2011). ***Assessing the curriculum*** .*Dangkusay.* http//www.Scribd.com/dog/ 61986229/ Intended-VS-Implemented- VS- Achieved- curriculum
- Tshering,Y (1998).***The Intended and the Taught curriculum in Grade 6 Geography in Bhutan :A curriculum Audit.*** In the Department of curriculum and Instruction, The university of new RUNSWICK.April.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOI: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5]