

## بررسی گرایش دانش‌آموزان متوسطه دوره اول به فرادیدگاه‌های حاکم بر برنامه‌های درسی

### مهدی ربیع خورهه\*

دانشجوی دکتری، برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک،  
اراک، ایران

### فائزه ناطقی\*\*

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک،  
اراک، ایران

### محمد سیفی\*\*\*

گروه فلسفه تعلیم و تربیت، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک،  
اراک، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۳/۰۱، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۵/۰۲، تاریخ چاپ: شهریور ۱۳۹۶)

### چکیده

این پژوهش به بررسی و واکاوی برنامه‌های درسی در مدارس متوسط پرداخته و در این باره فرادیدگاه‌های پژوهشگران و کارشناسان را در چارچوب دانشی، نظری و کاربردی بررسی کرده است. در این زمینه، نخست به کاوش در دیدگاه نظریه‌پردازان برنامه‌های درسی پرداخته و فرادیدگاه و طبقه‌بندی‌های پژوهشگرانی چون میلر، آیزنر، شوبرت، لوییس و دیگران را واکاوانده است. برای نتیجه‌گیری پویا، نخست دیدگاه‌های مطرح شده در دایره‌المعارف برنامه درسی را در ۴ بند دیدگاه‌های نوآرکسیستی، ساخت‌وسازگرایی، بازسازی‌گرایی اجتماعی و بازنگری مفهومی؛ بازخوانی و آنگاه به‌شماری مطرح در باره فرادیدگاه‌ها پرداخته و آنان را به بحث و نظر نشانده است. برای یافتن هدف کاربردی، روش توصیفی پیمایشی و جامعه آماری از میان دانش‌آموزان متوسط با ۱۰۴ نفر دختر و پسر نزدیک به برابر، نمونه‌گیری و به نتیجه مطلوب دست یافته است.

**واژه‌های کلیدی:** برنامه‌های درسی، مدارس متوسطه، فرادیدگاه‌ها، گرایش به‌علوم انسانی، مفهومی کردن برنامه‌های درسی.

\* Email: rabiemehdi53@yahoo.com

\*\* Email: f-nateghi@iau-araak.ac.ir (نویسنده مسئول)

\*\*\* Email: Seifi ir 2000@yahoo.com

## مقدمه

در این پژوهش، به دیدگاه‌های برنامه‌درسی می‌پردازیم که این دو دیدگاه برآمدی از انگاره‌های آیینی، ارزشی، فرهنگی، علمی و آموزش و پرورش است. بنگریم که این برآمدها، چارچوبی ویژه دارد که تعاریف خاص خود را در پی دارد. بنابراین، دیدگاه‌های برنامه‌درسی، برگرفته‌هایی از نظریه‌های برنامه‌درسی و ایدئولوژی‌ها برمی‌خیزد و همانند چارچوبی از شاخص‌ها برای جهت‌گیری مطلوب برنامه‌درسی، در اختیار برنامه‌ریزان قرار می‌گیرد، برخی نیز بر این باورند که دیدگاه‌های بسیاری مطرح شده‌اند که بیشینه بیانگر واقعیت‌های کاربردی، کارکردی و کلاسی نیستند و به‌کنش‌ها نمی‌نگرند. به باور اینان، برنامه‌ریزی درسی قلمرویی کنشگر است (کلاین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲).

بررسی‌های ارائه شده در زمینه دیدگاه برنامه‌درسی و مفاهیمی همانند «نظریه برنامه‌درسی»، «انگاره برنامه‌درسی»، «رویکرد برنامه‌درسی» و «طرحواره برنامه‌درسی» گویای آنند که در کل، معنا و مفهوم نزدیکی میان اندیشه‌ورزان این گستره وجود دارد، گرچه، واژه‌ها و نام‌های متفاوتی را بکار می‌برند. چنانچه در پرداختن به این جنبه‌های فلسفی، ارزشی و زیربنای نظری و دیدگاهی در گستره برنامه‌درسی، سیلر<sup>۲</sup> و الکساندر<sup>۳</sup> و لوئیس<sup>۴</sup> (۱۹۸۱) و شوبرت<sup>۵</sup> (۱۹۸۶) از واژه "orientation" ایزنر<sup>۶</sup> و والانس<sup>۷</sup> (۱۹۷۴) از واژه "Onception" هس<sup>۸</sup> (۱۹۸۷) از واژه "View" آیزنر (۱۹۹۴) و اونیل<sup>۹</sup> (۱۹۸۳) از واژه "Ideology" باز هم آیزنر (۱۹۹۷) از واژه "Trend" اپل<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۸) از واژه "Theme" پاینار در لوی<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۱) و ارنشتاین<sup>۱۲</sup> و هانکینز<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۳) از واژه "Approach" استفاده کرده‌اند، اما، دیدگاه برنامه‌

1. Clein
2. Siler
3. Alexaner
4. Louis
5. schobert
6. Eisner
7. Valence
8. Hess
9. onil
10. Aple
11. Pinar der Levi
12. Orneschtein
13. Hankins

درسی، سکو و پایگاهی ویژه تربیت است که باور محوری، فهم از آنچه که هست و نظرگاه نسبت به آنچه که باید باشد را در فرایند ریختگری برنامه درسی بنا نهاده است. (مهر محمدی و امین خندقی، ۱۳۸۸).

موضوع مهم تلفیق دیدگاه‌های برنامه درسی و تشکیل فرادیدگاه‌ها در قالب خوشه‌هایی است که با توجه به طیف گسترده دیدگاه‌های برنامه درسی، از همخوانی و هماهنگی برخوردار باشند و مطالب کلیدی در گستره برنامه درسی و دیدگاه‌های برنامه درسی در آن گنجانده شده باشد. گستره برنامه درسی نشانگر آن است که پابندی، تنها به یک دیدگاه در همگی روندهای آموزش و پرورش، و نیز فرایند آموزشی؛ نمی‌توانند پاسخگوی نیازها و انتظارات تربیتی گسترده از برنامه درسی باشند، از این روست که با تلفیق‌ها و خوشه‌هایی از دیدگاه‌ها، در طراحی و تدوین برنامه درسی روبه‌رویم. گرچه طرحواره مطلوب و بهینه کاربرد دیدگاه‌های برنامه درسی در یک سامانه، باید درهم آمیختگی از آموزه‌ها و پندارها، اما هماهنگ و همخوان باشد. (ارنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۴).

هر فرادیدگاه مجموعه‌ای است از نقش‌های به هم پیوسته که قانونبندی‌های پذیرا و ناپذیرای اصول، قواعد و یا شرح خود را دارد. این همان معنای دریافتی از اصول و قواعد یک دانش است. برای مثال ممکن است یک فرادیدگاه، دگرگون‌ساز باشد، یا راهی نو برای دریافتن بهینه یک گفتار یا طرح یک موضوع باشد. هنگامی که یک فرادیدگاه پذیرفته می‌شود که روند پرورش نگره‌ها و نقدها را گذرانده و بخشی از روند دگرگون‌ساز را در خود گذرانده و موجب دگرگونی بنیادی در مفهوم نظری یک علم را پدید آورده باشد. (اوورتون، ۱۹۹۸، ص ۱).

در حال حاضر بیش از سه دهه است که در گستره آموزش و پرورش، تلاش‌های بسیاری برای هماهنگی با رشد شتابان و دگرگونی‌های شتابان اجتماعی و بهره‌گیری از آزموده‌های موفق آموزشی و پرورشی عصر حاضر پدید آمده است که از بنیادی‌ترین آن‌ها در سال‌های اخیر، تدوین «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» است که این سند در سال ۱۳۹۰ به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسیده و به وزارت آموزش و پرورش برای اجرا ابلاغ شده است. همچنین سند «مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» و پیش‌نویس سند برنامه درسی ملی که در اسفند ماه ۱۳۹۱، پس از تصویب در شورای عالی آموزش و پرورش، به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی برای اجرا، ابلاغ شده است که در ادامه برای تحقق اهداف مطرح در اسناد بالادستی، برنامه‌های درسی طراحی و تدوین شدند. قدر مسلم انتظار این است که گرایش دانش‌آموزان متوسطه دوره اول و دوم به فرادیدگاه‌های

حاکم بر برنامه درسی، که بر پایه فرادیدگاه مبتنی بر مبانی نظری، فلسفی - ارزشی، فرهنگی و اجتماعی گستره آموزش و پرورش و هماهنگ با اهداف طراحی شده‌اند، مورد بررسی قرار گیرد.

### پیشینه دیدگاه‌های برنامه درسی

بررسی و موشکافی دیدگاه‌ها و طبقه‌بندی پژوهشگرانی چون میلر، آیزنر و والاتس، شوبرت، سیلر، الکساندر و لوییس و... در گستره دیدگاه‌های برنامه درسی کمک می‌کند تا راه خود را در این جنگل انبوه نگره‌ها و دیدگاه‌ها پیدا کرده و پرداختن به آن‌ها زمینه‌ساز حرکت‌های بعدی در این پژوهش و ساخته شدن طحواره مناسب برای کاربرد دیدگاه‌های برنامه درسی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور باشد.

در این راستا، طبقه‌بندی‌های گوناگونی از دیدگاه‌های برنامه درسی ارائه شده است که می‌توان به دیدگاه‌های ارائه شده در دایره‌المعارف برنامه درسی، طبقه‌بندی مک کرنن، طبقه‌بندی سیلور، الکساندر و لوییس دیدگاه مک نیل، طبقه‌بندی رون میلر، هاگرسون، آیزنر و والاتس، طبقه‌بندی اسکایرو، طبقه‌بندی واکر، چی، پی میلر، شوبرت و طبقه‌بندی ارنشتاین و هانکینز اشاره کرد.

دیدگاه‌های مطرح شده در دایره‌المعارف برنامه درسی به شرح زیر است:

۱. دیدگاه نفومارکسیستی: در این دیدگاه، آموزش و پرورش باید در فراوری ابزار و ارتباطات جامعه، مشارکت کند.
۲. ساخت و سازگرایی: دانش آموز، کانون کار برنامه درسی است و باید فرایندهای دانشی را گذرانیده و با ارائه دستاوردهای دانشمندان، به ساخت و ساز زیربنای فکری خود، پردازد.
۳. بازسازی‌گرایی اجتماعی: تأکید بر بهبود و اصلاح جامعه، با نگاهی تندروانه در ریخت‌دهی دوباره جامعه است که در این نگاه، مدرسه ابزاری است برای بهینه‌سازی جامعه، استوار بر نگاه، پنداشت و انگارگان برنامه‌ریزان.
۴. بازنگری مفهومی: این دیدگاه بر این باور است که برنامه درسی باید دگرگونی پذیرد، هدف این برنامه‌ریزان؛ رهاسازی و آزادسازی از همگی قید و بندهاست (سلسبیلی،

(۱۳۸۲)

مک کرنن دیدگاه‌های برنامه درسی را این چنین بخشبندی می‌کند:

۱. فرادیدگاه عقل‌گرایی - خردگرا: نقش آموزش و پرورش را رشد بیشتر عقل با هنرهای خردمحور، همانند هنرهای هفتگانه آزاد برآمده از پندارهای خردگرایانه که باید در برنامه‌های درسی وجود داشته باشند.
۲. فرادیدگاه مذهبی - کلامی: در این دیدگاه، همگی برنامه‌های درسی متکی بر اصول مذهبی است و آموزه‌های دینی بر دیگر آموزه‌ها اولویت دارند.
۳. فرادیدگاه اجتماعی - رویایی: فراگیران به‌آمدگی برای با دیگران بودن، اجتماعی شدن به دموکراسی و آزاداندیشی نیازمندند و نیازها و علایق فراگیران باید مبنایی برای آموزش و برنامه درسی باشند.
۴. فرادیدگاه رفتاری - فنی: تأکید بر برنامه درسی تخصصی، قابل اندازه‌گیری و کاربرد فناوری در برنامه درسی.
۵. فرادیدگاه شخصی - عاطفی / مراقبه‌ای: مراقبت و رفاه عاطفی مد نظر است. تحقق شخصی، عزت نفس، احترام فردی از جمله تأکیداتی است که در ویژگی‌های برنامه درسی انسان‌گرایانه نیز دیده می‌شود.
۶. فرادیدگاه سیاسی - انتقادی: مبنای این فرادیدگاه، بررسی ارزش‌های پنهان است و غایت برنامه درسی، بازسازی فرهنگی و سیاسی است و تکیه‌گاه این دیدگاه، دادگری و رفع تبعیض و مخالفت با نژادپرستی است.  
سیلور، الکساندر و لوییس بر این باورند که دیدگاه‌های برنامه درسی دربردارنده:
  ۱. دیدگاه موضوعات درسی و رشته‌های علمی: رشته‌های علمی و موضوعات مدرسه‌ای، ساختاری داخلی دارند که یافته‌های دانشی نو به آن افزوده شده و در برابر، انگاره‌های منسوخ زوده می‌شوند.
  ۲. دیدگاه مبتنی بر صلاحیت‌های خاص / فناوری: در جستجوی فراهم آوردن کاراترین ابزار در انتقال دانش و تسهیل یادگیری بوده و فناوری، بخشی از شایستگی‌های خاص را تشکیل می‌دهد.
  ۳. دیدگاه مبتنی بر صفات و فرایندهای انسانی: تمرکز بر صفات انسانی که باید در دانش‌آموزان تقویت شود.
  ۴. دیدگاه مبتنی بر کارکردها و فعالیت‌های اجتماعی: از ویژگی‌های مهم این نوع دیدگاه آن است که ریشه در جامعه و مشکلات آن دارد و به‌عنوان معیاری برای انتخاب یک موضوع درسی است.

۵. دیدگاه مبتنی بر نیازها و علایق فعالیت فردی: تأکید این دیدگاه بیشتر بر نیازها و علایق فراگیران، وجود انعطاف در برنامه درسی و این که فراگیران در موقعیت‌های مناسب به صورت انفرادی آموزش داده شوند (سلسیلی، ۱۳۸۲).
- مک تیل دیدگاه‌های برنامه درسی را این گونه رده بندی کرده است:
۱. انسان‌گرایی: این دیدگاه، نگاهی پویا و ژرف به انسان‌گرایی با انگاره فردگرایی دارد.
  ۲. بازسازی‌گرایی اجتماعی: در این دیدگاه اصلاح جامعه و بهسازی مدارس و برنامه‌های درسی مدنظر است.
  ۳. فناوری: درصدد تبیین فرایند برنامه‌ریزی درسی و چگونگی تهیه، آماده‌سازی و تدوین برنامه‌های درسی است.
  ۴. دانشگاهی: گزینش موضوع، عنوان و زمینه‌هایی است که برای آموزش برنامه درسی مدارس، با هدف رشد ذهنی دانش‌آموزان ضروری است.
- رون میلر دیدگاه‌های برنامه درسی خود را شمول دیدگاه‌های زیر می‌داند:
۱. دیدگاه انتقالی: آموزش و پرورش در حقیقت فرایند انتقال ارزش‌ها، باورها و دانش‌هایی است که توسط اجتماع پذیرفته شده‌اند. این دیدگاه به‌طور اساسی با جنبش بازگشت به پایه‌ها مرتبط است.
  ۲. دیدگاه هم‌تنشی: آموزش و پرورش، یک فرایند حل مسأله است که در آن معلمان به دانش‌آموزان، کمک می‌کنند به صورت کاربردی، روش حل مسأله را بیاموزند.
  ۳. دیدگاه خود جهت‌دهی: در این فرادیدگاه، یادگیری به‌شکلی خاص، مدنظر قرار می‌گیرد. حامیان این دیدگاه با نمره، تدوین طرح درس، گروه‌بندی سنی و راهبردهای آموزش مخالفند.
  ۴. دیدگاه تحولی: این دیدگاه بر این باور است که جامعه مجموعه‌ای از کلیت‌های هم‌کنشی و به‌هم‌وابسته و پیوسته است. این دیدگاه در حقیقت از آموزش و پرورش کل‌گرایانه حمایت می‌کند (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۶).
- ایزرنر و والانس پنج جهت‌گیری عمده در گستره برنامه درسی مطرح می‌کنند:
۱. دیدگاه فناورانه: این دیدگاه بر هدف‌های رفتاری، آموزش مستقیم، تسلط بر محتوا و برنامه‌های از پیش تعیین شده تأکید دارد.

۲. دیدگاه فرایندشناختی: این دیدگاه از لحاظ محتوایی آزاد است و بر توانایی تفکر، استدلال و حل مسئله تأکید می‌نماید و رشد فرایندهای ذهنی را مدنظر دارد که در آثار بلوم و برونر دیده می‌شود.
۳. دیدگاه عقل‌گرایی آکادمیک: برنامه درسی باید بر پایه دانشی است که بر حسب موضوعات، سازماندهی شده باشد. تأکید این دیدگاه بر موضوع و رشد قوای ذهنی دانش‌آموزان است و بیشتر بر مدل‌های رفتاری تأکید دارد.
۴. دیدگاه بازسازی‌گرایی اجتماعی: تمرکز این دیدگاه بر اجتماع است و باور دارد که مشکلات جامعه و چگونگی غلبه بر آنها، را دانش‌آموزان باید شناسایی کنند. این دیدگاه در ارزیابی بر فرایند تأکید دارد.
۵. دیدگاه تحقق شخصی: در این دیدگاه، دانش‌آموزان در فرایند برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی نقش داشته و گسترانندگان برنامه درسی به‌شمار می‌آیند. محتوا تا آنجا اهمیت دارد که به‌فردیت دانش‌آموزان پیوسته است. در این دیدگاه، کلاس تبدیل به‌مکانی غنی و چالش‌برانگیز خواهد شد که دانش‌آموز و معلم، هر دو یادگیرندگانی می‌شوند که باید مفاهیم و فرایندهای نو را بگسترانند (کلاین، ۱۹۸۶). اسکایرو جهت‌گیری‌های برنامه درسی چنین پنداشته و رده‌بندی می‌کند:

  ۱. فرادیدگاه کلاسیک: در این فرادیدگاه، دانش موجود در رشته‌های علمی و انضباط به‌شکل آموزشی، سازماندهی شده است، و موضوع درسی به‌هنگام پرداختن به‌برنامه درسی در اولویت قرار دارد.
  ۲. فرادیدگاه کارایی اجتماعی: آموزش، فرایند دگرگونی رفتار فرد است و ساختار برنامه درسی از بررسی تکلیف به‌واحدهای کوچک‌تر و از ساختار پی‌درپی یادگیری پیروی می‌کند. هدف نهایی، خدمت به‌نیازهای اجتماعی است.
  ۳. فرادیدگاه بازسازی اجتماعی: هدف آموزش و پرورش چیرگی بر نارسایی‌های اجتماعی است. این دیدگاه افراد را می‌پروراند تا به‌ریختی پویا، آینده جامعه را در دست بگیرند. یادگیری در این فرایند به‌معنای حل مسئله است.
  ۴. فرادیدگاه مطالعه کودک: در این دیدگاه، فراگیر در روند یادگیری برنامه درسی به‌جای پرداختن به‌موضوع‌های مجزا، مجموعه‌ای به‌هم آمیخته از دانش است (قادری، ۱۳۸۸).

طبقه‌بندی واکر به شرح زیر است:

۱. نظریه‌هایی که درصدد منطقی کردن برنامه درسی‌اند: بنا بر این طرح، معلم باید برای اطمینان‌یابی از تسلط دانش‌آموز بر مواد درسی، آن‌ها را وادار به از برخوانی کند و کارکرد بر اساس آزمون‌های نوشتاری است.
۲. نظریه ساخت برنامه درسی: برنامه‌های درسی باید بنا بر مطالعه کارکردهای موفق فرزندان و فرهیختگان تعیین و تدوین شوند؛ این عملکردهاست که مبنای برنامه‌ریزی درسی قرار می‌گیرند.
۳. نظریه‌هایی که درصدد مفهومی کردن پدیده‌های برنامه درسی‌اند: این نوع نظریه‌ها بیشتر به دنبال هدایت مسائل و فعالیت‌های برنامه درسی بوده و روش‌نگری و ارائه روش تفکر پیرامون مسائل برنامه درسی مطرح می‌شود.
۴. نظریه‌هایی که به دنبال تشریح علمی و محققانه پدیده‌های برنامه درسی‌اند: دستیابی به درک و فهم عمیق‌تر از پدیده‌های برنامه درسی مورد توجه است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶).

طبقه‌بندی جی. پی. میلر شامل:

۱. دیدگاه رفتاری: با روش‌های خاص یادگیری که به رفتارهای مشخصی منجر می‌شود، سر و کار دارد. محیط یادگیری اهمیت بسیاری دارد و دارای ساخت بسته و از پیش تعیین شده‌ای است و از آزمون‌های مبتنی بر معیار بهره می‌گیرد.
۲. دیدگاه انضباطی / موضوعی: این دیدگاه بر قلمروهای علمی و روش‌های مورد استفاده کارشناسان در هر قلمرو تأکید دارد. تمرکز بر آن دسته از موضوع‌های درسی است که به‌طور سنتی در دوره ابتدایی و متوسطه ارائه می‌شود.
۳. دیدگاه اجتماعی: بر انتقال فرهنگی و شهروندی دموکراتیک تأکید دارد. برنامه درسی به‌منزله عامل جامعه پذیر کردن دانش‌آموزان و کمک به رشد مهارت‌های مربوط به بررسی مخالفت‌های ارزشی در یک بستر دموکراتیک است.
۴. دیدگاه رشدگرا: رشد و دگرگونی افراد، روندهایی نمایان و آشکار دارد. بنابراین باید برنامه‌های درسی و راهبردهای آموزشی را به‌گونه‌ای طراحی کرد که چنین رشد و دگرگونی را شتاب بخشد.
۵. دیدگاه فرایندشناختی: کانون اصلی این دیدگاه، تقویت مهارت‌های شناختی است. برنامه درسی بر واکاوی و بررسی اجزای به‌هم پیوسته، ارزشیابی و دیگر



- مهارت‌های ذهنی تأکید می‌ورزد. حل مسئله از مهمترین مهارت‌هایی است که باید تقویت شود.
۶. دیدگاه انسان‌گرایانه: برنامه‌های درسی باید سعی در مرتبط ساختن با معنا و مفهوم شخصی داشته باشند و بر دو موضوع رشد خودپنداره و مهارت‌های میان‌فردی و دستیابی به ارزش‌های فردی و اجتماعی توجه شود.
۷. دیدگاه فرا فردی: کانون توجه مرتبه بالاتری از وجود و دستیابی به روند تعالی است. تأکید بر اهمیت تفکر شهودی بوده، برنامه درسی در پی پرورش قوه خلاقیت و فرادیدگاه‌های تازه در حل مسائل است (میلر، ۱۳۷۸)
- هاکرسون<sup>۱</sup>، با نگاهی دیگر، برنامه‌های درسی را ارزیابی می‌کند، وی چهار بهینه‌گزینی را راهکار فرادیدگاهی آموزشی می‌داند:
۱. بهین‌گزینۀ منطقی - نظری: علمی و تاریخی است.
  ۲. بهین‌گزینۀ اسطوره شناختی - عملی: از نوع پژوهش‌های قوم شناختی و پدیدارشناختی است.
  ۳. بهین‌گزینۀ تحولی - تکاملی: بر کار بست خودزندگینامه و هرمنوتیک تأکید دارد.
  ۴. بهین‌گزینۀ هنجاری - انتقادی: که متکی بر پژوهشگری و هرمنوتیک است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶)
- طبقه‌بندی ویلیام شوپرت<sup>۲</sup> از دیدگاه‌های برنامه درسی به این شرح است:
۱. سنت‌گرایی عقلانی: کتاب‌های بزرگ باید، محتوای اصلی برنامه درسی باشند و فنون و مهارت‌های سه‌گانه خواندن، نوشتن و حساب کردن را تسهیل کند. در این دیدگاه، گسترانیدن و فرابری ذهنی فراگیران، محور اصلی آموزش است.
  ۲. رفتارگرایان اجتماعی: برنامه درسی باید متکی به پژوهش‌های دانشی و اجتماعی باشد و فراگیران را برای زندگی، کارآمدتر سازد. مهارت‌آموزی و شایستگی در توانایی‌های فنی و آمادگی برای زندگی بزرگسالی باید در نظر گرفته شود.
  ۳. تجربه‌گرایان: بنا بر این دیدگاه، برنامه درسی باید محل تلاقی تجارب و انگاره‌ها

---

1. Hakerson

2. Schobert, william

باشد و فرصت‌هایی را برای بازسازی تجربه فراهم آورد. فراگیران باید فرصت اظهار نظر کردن و تجربه‌آموزی را داشته باشند (قادری، ۱۳۸۶).  
طبقه‌بندی ارنشتاین و هانکینز به‌عنوان مبنای نظری مطالعه در بردارنده شش فرادیدگاه به شرح زیر است:

به‌باور ارنشتاین و هانکینز (۲۰۰۹) فرادیدگاه‌های برنامه‌درسی می‌توانند از دیدگاه فنی و غیر فنی، بررسی شوند. فرادیدگاه‌های فنی، همانند طرحواره‌های تعلیم و تربیت سنتی است که روش‌های تثبیت شده و رسمی آموزش را بازتاب می‌دهند؛ در حالی که فرادیدگاه‌های غیر فنی به‌عنوان بخشی از خط‌مشی‌های آموزش و پرورش پیشگام پدیدار آمده و با شیوه‌های آموزشی سنتی در چالش‌اند. از نگاه ارنشتاین، به‌طور کلی شش فرادیدگاه برنامه‌درسی مطرح می‌شود که ۴ فرادیدگاه نخست (رفتاری، مدیریتی، سامانه‌ای و دانشی) به‌عنوان فرادیدگاه فنی و دو فرادیدگاه دیگر (انسان‌گرایی و نو مفهوم‌گرایی) جزء فرادیدگاه‌های غیر فنی‌اند:

۱. فرادیدگاه رفتاری: این فرادیدگاه وسیله هدف، منطقی و تجویزی، قدیمی‌ترین فرادیدگاه در برنامه‌درسی است که بر اصول علمی و فنی تکیه دارد و شامل ملاحظات عملی و راهکارهای گام به‌گام در تنظیم برنامه‌درسی است. اهداف نهایی بر اساس یک طرح کلی نوشتاری، تعیین می‌شود؛ درونمایه و کنش‌های یادگیری با این اهداف، توالی می‌یابند و نتایج در ارتباط با اهداف از پیش تعیین شده، ارزیابی می‌شوند.

۲. فرادیدگاه مدیریتی: در این فرادیدگاه، مدرسه به‌عنوان یک نظام اجتماعی است که فراگیران، آموزندگان، کارشناسان برنامه‌درسی و دیگر دست‌اندرکاران، بنا بر هنجارها و اصول خاصی با یکدیگر در هم‌کنشی‌اند. برنامه‌درسی بنا بر جدول زمانی، امکانات، منابع، سازواره‌ها و کارگزاران شکل می‌گیرد. این فرادیدگاه ازگزینش، سازماندهی، برقراری ارتباط و نظارت و سرپرستی جانبداری می‌کند و به‌اصول عقلانی و مراحل منطقی پای‌بند است و بر آن تأکید دارد.

۳. فرادیدگاه سامانه‌ای: به‌برنامه‌درسی به‌عنوان یک سامانه نظر دارد که واحدهای فرعی در ارتباط با کل سامانه در نظر گرفته می‌شوند. نگرش به‌برنامه‌درسی، برگرفته‌ای از نگره سامانه‌ها و بررسی نظام‌هاست، همگی بخش‌های آموزشی با نگرستن

به‌اثرگذاری بر یکدیگر، بررسی می‌شوند. کارشناسان برنامه درسی، بیشتر برنامه درسی را سامانه اصلی در نظر می‌گیرند که آموزش و نظارت، به‌عنوان سامانه‌های فرعی به‌اجرای برنامه درسی یاری می‌دهند.

۴. فرادیدگاه دانشگاهی: به‌عنوان فرادیدگاهی سنتی، کلی‌نگر و عقلانی شناخته شده و به‌بررسی و واکاوی موقعیت‌های اصلی و مفاهیم برنامه درسی می‌پردازد. این دیدگاه، بحث در باره تدوین برنامه درسی، بحثی علمی و نظری می‌داند تا عملی که به‌جنبه‌های کلی آموزش و پرورش مربوط می‌شود. موافقان این فرادیدگاه، شماری از موضوع‌های بنیادی مانند: تاریخ، فلسفه و سیاست را مد نظر قرار داده، نگرشی کلی از برنامه درسی ارائه می‌دهند.

۵. فرادیدگاه انسان‌گرایی: فرادیدگاه انسان‌گرایی تحت تأثیر روانشناسی کودک و روانشناسی انسان‌گرا شکل گرفت که بر تجارب زندگی، برنامه‌های گروهی، رشد خودپنداره و عزت‌نفس یادگیرنده و فعالیت‌های هنری اجتماعی تأکید می‌ورزد. نقش دانش‌آموز در کنش‌های یادگیری، پویاست و هدف از برنامه درسی، اجتماعی کردن آن است. افزون بر برنامه درسی رسمی، برنامه‌های غیر رسمی نیز مد نظر است و به‌همه ابعاد شخصیتی می‌نگرد.

۶. فرادیدگاه نو مفهوم‌گرایی: برنامه درسی نه تنها بر مدارس بلکه بر نهادهای سیاسی، اقتصادی و اجتماعی نیز باید متمرکز باشد. نظام آموزشی، گستره‌ای از اجتماع است و هدف برنامه درسی باید آزادی‌بخشی باشد نه تثبیت‌گر وضعیت موجود. اینان، منتقدان آموزش و پرورشند و به‌بازنگری و مفهوم‌سازی در برنامه درسی تأکید می‌ورزند.

با توجه به آنچه که در زمینه طبقه‌بندی از فرادیدگاه‌های برنامه درسی گذشت، می‌توان گفت که ارنشتاین و هانکینز، بیشینه فرادیدگاه‌هایی را که دیگر صاحب‌نظران با نام‌های مختلف را بررسی و کاویده‌اند، در قالب دو فرادیدگاه کلی بازتاب داده‌اند که این طبقه‌بندی‌ها به‌کوتاهی در جدول شماره ۱ نمایانده شده است.

جدول ۱- طبقه‌بندی‌های گوناگون فرادیدگاه‌های برنامه درسی

صاحب نظر	فرادیدگاه‌های مطرح شده	صاحب نظر	فرادیدگاه‌های مطرح شده
آریه لوی	نئومارکسیستی	مک نیل	انسانگرایی
	ساخت و سازگرایی		بازسازی‌گرایی اجتماعی
	بازسازی‌گرایی اجتماعی		فناوری
	بازنگری مفهومی		دانشگاهی
رون میلر	انتقالی	اسکایرو	کلاسیک
	هم‌کنشی		کارایی اجتماعی
	خود جهت‌دهی		بازسازی اجتماعی
	تحویلی		مطالعه کودک
واکر	منطقی کردن برنامه درسی	هاکرسون	منطقی، نظری
	ساخت برنامه درسی		اسطوره شناختی عملی
	مفهومی کردن برنامه درسی		دگرگونی تکاملی
	تشریح علمی و محققانه برنامه درسی		هنجاری انتقادی
سیلور، الکساندر، لوئیس	موضوعات درسی ورشته‌های علمی	آیزنر و والانس	فناورانه
	صلاحیت‌های خاص/فناوری		فرایند شناختی
	صفات و فرایندهای انسانی		عقل‌گرایی دانشگاهی
	کارکردها و فعالیت‌های اجتماعی		بازسازی‌گرایی اجتماعی
	بر نیازها و علایق/فعالیت فردی		تحقق شخصی
جیمز مک کرن	عقل‌گرایی - خردگرا	ارنشتاین و هانکینز	رفتاری
	مذهبی - کلامی		مدیریتی
	اجتماعی رویایی		سامانه‌ای
	رفتاری - فنی		دانشگاهی
	شخصی - عاطفی/مراقبه‌ای		انسانگرایی
	سیاسی - انتقادی		نو مفهوم‌گرایی

همان گونه که اشاره شد، فرادیدگاه‌های برنامه درسی، یکی از بحث‌های اساسی و پرچالش این گستره است که مروری بر پیشینه نظری (طبقه‌بندی‌های صاحب نظران) نشان داد که توجه بسیار جدی به این موضوع، معطوف شده است. لیکن، در زمینه تجربی، در ایران پژوهش‌های انگشت‌شماری صورت گرفته و تا کنون شواهدی مبنی بر انجام چنین پژوهشی دیده نشده است.

در پژوهش امین خندقی و پاک‌مهر (۱۳۹۱) یافته‌ها حاکی از حاکمیت دیدگاه انضباطی بر برنامه درسی پرورش هنری بود.

نتایج پژوهش امام جمعه (۱۳۸۵) نیز آشکار ساخت که فرادیدگاه حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم ایران، مطابق با فرادیدگاه دانشگاهی است.

چونگ (۲۰۰۰) در پژوهشی با عنوان "بررسی باورهای معلمان درباره انواع طرح‌های برنامه" به این نتیجه دست یافت که بر خلاف آنچه که انتظار می‌رفت، همبستگی مثبت و معناداری (۹۱٪) بین فرادیدگاه‌ها به دست آمد، به طوری که معلمانی که جهت‌گیری انسان‌گرایانه را ارزش‌گذاری کردند، گرایش به حمایت از جهت‌گیری رفتاری نیز داشتند و از لحاظ مقطع تحصیلی (دوره ابتدایی و متوسطه) و جنسیت، تفاوت معناداری در جهت‌گیری‌های آنان دیده نشد. یافته اخیر چونگ، بر خلاف پژوهش جنکینز (۲۰۰۶) بود که جهت‌گیری‌ها نباید جنسیت و مقطع تحصیلی معلمان، تفاوتی نداشت.

با عنایت به این که فرادیدگاه‌ها، زیربنای شناخت نیازها در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه‌های درسی‌اند (طالب زاده نوبریان و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۲) و برنامه‌ریزان درسی بنابراین نگرشی است که نسبت به ماهیت برنامه درسی و تعلیم و تربیت دارند، پیرامون عناصر اصلی برنامه درسی تصمیم‌گیری کرده و جهت‌گیری برنامه درسی را تعیین می‌کنند (ملکی، ۱۳۸۳) بنابراین، کارشناسان گستره برنامه درسی و حتی دانشجویان این رشته نیز باید فرادیدگاه‌های خود را بررسی و ارزشیابی کنند (ارنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۹). با توجه به بیان اهمیت شناسایی فرادیدگاه‌ها و تأثیر آنها در تمامی مراحل و عناصر برنامه درسی، موضوع اصلی و هدف این مطالعه آن است تا از طریق توجه به تقسیم‌بندی‌های مطرح شده در گستره دیدگاه‌های برنامه درسی و بررسی دیدگاه‌های دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم، زمینه‌ساز حرکت آگاهانه‌تر بعدی در توجه به دیدگاه‌ها و تأثیر کاربرد آن در گستره‌های گوناگون برنامه درسی شود. افزون بر این، شناخت بیشتر این دیدگاه‌ها می‌تواند دانش کارشناسان موجود در این گستره را برای پژوهشگران و برنامه‌ریزان درسی شفاف‌تر و کاربردی‌تر گرداند. با توجه به آنچه که باز گفته

شد، هدف پژوهش حاضر، بررسی و شناسایی فرادیدگاه‌های برنامه درسی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم منطقه ۶ تهران است. بنابراین، پرسش اصلی مطالعه این است که فرادیدگاه غالب دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم چیست؟

طبقه‌بندی‌های متفاوتی از دیدگاه‌های برنامه درسی وجود دارد که در این پژوهش، طبقه‌بندی ارنشتاین و هانکینز (۲۰۰۹) به این دلیل که، به‌نوعی، همه فرادیدگاه‌ها را در دو (طیف فنی و غیر فنی) بررسی کرده است، مبنای مطالعه فرادیدگاه‌های دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم قرار گرفت.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر، از حیث هدف، کاربردی و از جهت روش، توصیفی پیمایشی و جامعه آماری این پژوهش عبارت است از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم مدرسه‌های دولتی روزانه منطقه ۶ شهر تهران که در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ تحصیل می‌کردند. از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول ۱۰۴ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای تعداد ۵۴ دختر و ۵۰ پسر و در مقطع متوسطه دوره دوم از ۱۰۰ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای ۴۸ دختر و ۵۲ پسر برگزیده شدند. پرسشنامه محقق ساخته بین افراد نمونه پژوهش، توزیع شد و سرانجام، از مجموع ۱۵ پرسشنامه، ۴۸ پرسشنامه بررسی و واکاوی شدند و ۳ پرسشنامه به دلیل عدم وصول و نقص در اطلاعات حذف شدند. برای گردآوری داده‌های پژوهش از یک پرسشنامه ساخته استفاده شد.

### ابزار اندازه‌گیری و گردآوری اطلاعات

برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌ای که دارای دو بخش، و هر بخش دارای شماری پرسش مهم و در قالب آن پرسش‌های چند گزینه‌ای بود، به شرح زیر استفاده شد. بخش اول پرسشنامه، مشخصات فردی که اطلاعات مربوط به جنسیت، مقطع تحصیلی، رشته تحصیلی، سال ورود جمع‌آوری شد.

بخش دوم پرسشنامه، حاوی پرسش‌های چند گزینه‌ای در قالب ۳ سوال اصلی است که شرح هر یک بدین ترتیب است: در سوال اول؛ دیدگاه‌های به‌کارگرفته شده در طراحی و تدوین برنامه درسی دوره اول و دوم متوسطه که شامل ۶ دیدگاه برنامه درسی مطرح شده توسط ارنشتاین (رفتاری، مدیریتی، سامانه‌ای، علمی، انسان‌گرایی و نومفهوم‌گرایی) بود توسط

پاسخ دهندگان مشخص شده است. قابل توجه است که در این سوال، پاسخ دهندگان می‌توانسته‌اند چند گزینه را علامت بزنند. در سوال دوم؛ تلفیقی بودن دیدگاه‌های به‌کار گرفته شده، مشخص شده است که دو گزینه را شامل شده است. در سوال سوم؛ اولین جهت‌گیری و دیدگاه به‌کار گرفته شده، مشخص شد که مکمل سوال اول و دوم این بخش بوده است. پرسش‌های پژوهش در قالب ۳۰ سوال بر اساس طیف درجه بندی لیکرت در ۴ درجه مطرح شد.

برای انطباق پرسش‌ها با سازه‌ها، از ۴ نفر کارشناس رشته برنامه درسی (عضو هیأت علمی) دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه خوارزمی استفاده شد. روایی پرسشنامه پس از انجام اصلاحات لازم، مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه نیز از طریق همسانی درونی آلفای کرونباخ محاسبه شد. بدین منظور پرسش‌نامه‌ای بین ۲۵ نفر از افراد نمونه توزیع شد که ضریب آلفای ۸۶٪ به دست آمد. داده‌های به دست آمده با استفاده از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس یک‌راهه و چند راهه) بررسی و واکاوی شد در مجموع پرسش‌های بخش دوم، تا حدودی دیدگاه‌ها و فرادیدگاه‌های به‌کارگرفته شده در برنامه درسی دوره اول و دوم متوسطه را مشخص کرده است.

### یافته‌های پژوهش

پرسش اول: به‌طور کلی، دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم به‌کدام یک از فرادیدگاه‌های برنامه درسی، گرایش دارند؟

در ذیل پرسش اول، سه پرسش فرعی به‌صورت زیر بررسی شد.

۱-۱- گرایش دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم به فرادیدگاه‌های برنامه درسی بر

حسب جنس چگونه است؟

۱-۲- وضعیت کلی گرایش دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم به فرادیدگاه‌های برنامه

درسی بر حسب مقطع تحصیلی چگونه است؟

۱-۳- وضعیت کلی گرایش دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم به فرادیدگاه‌های برنامه

درسی بر حسب سال ورود چگونه است؟

یافته‌های برآمده از آزمون بررسی واریانس چندگانه برای گرایش دانش‌آموزان به‌شش

فرادیدگاه برنامه درسی بنا بر جنس و مقطع تحصیلی، در جداول شماره ۲ و ۳ ارائه شده است.

جدول شماره ۲- آماره‌های توصیفی وضعیت کلی گرایش دانش‌آموزان به‌شش فرادیدگاه برنامه درسی

دیدگاه شاخص	رفتاری	مدیریتی	سامانه‌ای	علمی	انسانگرایی	نو مفهوم گرایی
میانگین	۶/۶۲	۹/۵۶	۸/۸۷	۹/۶۲	۱۱/۸۳	۱۰/۶۸
انحراف معیار	۲/۸۲	۲/۸۰	۲/۵۸	۲/۸۳	۲/۶۸	۲/۶۳

جدول شماره ۳- آماره‌های توصیفی گرایش دانش‌آموزان به‌شش فرادیدگاه برنامه درسی بر حسب

جنسیت، مقطع و سال ورود

دیدگاه شاخص گروه	رفتاری		مدیریتی		سامانه‌ای		علمی		انسانگرایی		نومفهوم گرایی	
	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
دختر دوره اول	۲/۶۶	۶/۸۱	۹/۶۹	۲/۸۵	۲/۵۲	۸/۷۵	۲/۹۵	۹/۹۰	۱۱/۹۳	۲/۵۴	۱۰/۴۵	۲/۶۴
پسر دوره اول	۳/۲۱	۶/۲۰	۹/۲۶	۲/۷۶	۹/۱۳	۲/۷۴	۲/۵۳	۹/۰۰	۱۱/۶۰	۳/۰۴	۱۱/۲۰	۲/۶۲
دختر دوره دوم	۲/۸۶	۶/۵۵	۹/۴۲	۲/۶۵	۸/۷۶	۲/۶۷	۲/۹۶	۹/۸۶	۱۱/۸۶	۲/۶۹	۱۰/۵۷	۲/۵۷
پسر دوره دوم	۲/۸۰	۶/۹۰	۱۰/۱۰	۳/۴۱	۹/۳۰	۲/۳۱	۸/۷۰	۲/۱۶	۱۱/۷۰	۲/۷۹	۱۱/۱۰	۲/۹۶
ورودی ۹۲	۲/۱۶	۵/۸۰	۸/۸۰	۳/۷۶	۸/۴۰	۱/۸۱	۱۰/۲۰	۲/۲۸	۱۰/۲۰	۲/۵۸	۱۰/۲۱	۳/۲۷
ورودی ۹۳	۳/۳۳	۶/۵۰	۱۰/۰۰	۲/۸۱	۸/۸۰	۲/۷۲	۹/۷۳	۲/۹۸	۱۱/۷۳	۲/۷۸	۱۰/۸۰	۲/۷۴
ورودی ۹۴	۲/۱۰	۷/۰۵	۹/۱۱	۲/۵۴	۹/۱۱	۲/۶۶	۹/۲۹	۲/۸۴	۱۲/۲۹	۲/۵۱	۱۰/۶۴	۲/۴۲

نتیجه‌های مندرج در جدول شماره ۳ نشانگرند که بین سال ورود و گرایش به فرادیدگاه‌های شاخص، جنسیت دانش‌آموزان نیز، تفاوت معناداری وجود ندارد و همگی به دیدگاه انسانگرایانه، گرایش دارند.

پرسش دوم: دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم به کدام یک از دو طیف فنی و غیر فنی برنامه درسی گرایش دارند؟

در زیر پرسش دوم، سه پرسش فرعی به صورت زیر مورد بررسی قرار گرفته است.

۱-۲- آیا بین فرادیدگاه‌های فنی و غیر فنی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم بر حسب جنس تفاوت معناداری وجود دارد؟

۲-۲- آیا بین فرادیدگاه‌های فنی و غیر فنی دانش‌آموزان بر حسب مقطع تحصیلی (دوره متوسطه اول و دوم) تفاوت معناداری وجود دارد؟



یافته‌های حاصل از آزمون تحلیل واریانس چندگانه برای مقایسه فرادیدگاه فنی و غیر فنی بر اساس جنس و مقطع تحصیلی، در جداول شماره ۴ و ۵ ارائه شده است.

جدول شماره ۴- آماره‌های توصیفی وضعیت کلی گرایش دانش‌آموزان به دیدگاه‌های برنامه درسی در

دو طیف فنی و غیر فنی

فرادیدگاه	نمره کلی	میانگین	تفاوت	انحراف معیار
فنی	۶۰	۳۴/۶۸	۲۴/۳۲	۷/۲۵
غیر فنی	۳۰	۲۲/۵۲	۷/۴۸	۴/۷۳

جدول شماره ۵- نتایج آزمون بررسی واریانس چندگانه برای مقایسه رویکرد فنی و غیر فنی بر حسب

جنس و مقطع تحصیلی

گروه	شاخص آماری متغیر	ss	۱df	۲df	MS	F	P
بر اساس جنسیت	فرادیدگاه فنی	۲۵/۸۰	۱	۴۶	۲۵/۸۰	۰/۴۸	۰/۴۹
	فرادیدگاه غیر فنی	۱/۷۰	۱	۴۶	۱/۷۰	۰/۰۷	۰/۷۸
بر اساس مقطع تحصیلی	فرادیدگاه فنی	۱/۲۳	۱	۴۶	۱/۲۳	۰/۰۲	۰/۸۸
	فرادیدگاه غیر فنی	۰/۹۸	۱	۴۶	۰/۹۸	۰/۰۴	۰/۸۳

طبق یافته‌های این جدول، تفاوت معناداری بین دو جنس از لحاظ گرایش به دو فرادیدگاه فنی و غیر فنی مشاهده نمی‌شود. با توجه به یافته‌های جدول مذکور، همگی به سمت فرادیدگاه غیر فنی، گرایش دارند. همچنین، بر اساس یافته‌های این جدول، تفاوت معناداری میان دانش‌آموزان دو مقطع (دوره متوسطه اول و دوم) به لحاظ گرایش به دو فرادیدگاه فنی و غیر فنی، مشاهده نمی‌شود. به عبارت دیگر، تقریباً همگی به فرادیدگاه غیر فنی گرایش دارند.

۳-۲- آیا بین فرادیدگاه فنی و غیر فنی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم بر حسب سال ورود تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول شماره ۶ - نتیجه‌های آزمون بررسی واریانس یکراهه برای مقایسهٔ رویکرد فنی و غیر فنی  
دانش‌آموزان بر حسب سال ورود

P	F	MS	df	SS	شاخص آماری منبع تغییر	فرادیدگاه
۰/۸۷	۰/۱۳	۷/۲۱	۲	۱۴/۴۳	بین گروهی	فنی
		۵۴/۷۰	۴۵	۲۴۶۱/۸۷	درون گروهی	
		---	۴۷	۲۴۷۶/۳۱	کل	
۰/۵۷	۰/۵۶	۱۲/۹۷	۲	۲۵/۹۵	بین گروهی	غیر فنی
		۲۲/۸۴	۴۵	۱۰۲۸/۰۲	درون گروهی	
		---	۴۷	۱۰۵۳/۹۷	کل	

نتیجه‌های مندرج در جدول شماره ۶ نشانگر آنند که بین سال ورود و گرایش به فرادیدگاه فنی و غیر فنی دانش‌آموزان نیز، تفاوت معناداری وجود ندارد و همگی بیشتر به فرادیدگاه غیر فنی گرایش دارند.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی فرادیدگاه‌های برنامهٔ درسی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ اول و دوم مشغول به تحصیل در مدارس منطقهٔ ۶ تهران پذیرفت. نتیجهٔ حاصل نشان داد که فرادیدگاه بیشتر دانش‌آموزان مورد بررسی، فرادیدگاه انسانگرایی و فرادیدگاه کمتر غالب، رفتاری است. با دیدی کلی‌تر در زمینهٔ فرادیدگاه‌ها، به بررسی میانگین نمره‌های دانش‌آموزان در دو طیف فنی و غیر فنی نیز پرداخته شد و یافته‌ها آشکار ساخت که میانگین نمرهٔ دانش‌آموزان به‌طور کلی در فرادیدگاه فنی ۳۴/۶۸ از ۶۰ و در فرادیدگاه غیر فنی ۲۲/۵۲ از ۳۰ است. با توجه به نمرهٔ کل هر فرادیدگاه و آزمون‌های آماری معلوم می‌شد که میانگین نمرهٔ دانش‌آموزان در فرادیدگاه غیر فنی، بالاتر از فرادیدگاه فنی است. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان به فرادیدگاه غیر فنی، گرایش بیشتری نشان داده‌اند. این یافته با نتیجه‌های پژوهش امام جمعه (۱۳۸۵) ناهمخوان است. یافته‌های مطالعهٔ وی، حاکی از آن بود که فرادیدگاه غالب و حاکم بر نظام تربیت معلم، مطابق با فرادیدگاه‌های فنی است و دیدگاه موضوع مداری، دیدگاه مورد تأکید است. در توجیه این یافته با علم بر این که نظام متوسطه و نظام تربیت معلم، به لحاظ شیوهٔ آموزش و شیوهٔ

تصمیم‌گیری پیرامون نظام برنامه درسی با یکدیگر متفاوتند و نظام تربیت معلم کمتر متمرکز و دارای برنامه‌های متفاوت و نظام متوسطه بیشتر متمرکز و دارای برنامه‌های درسی یکنواختند و نیز درباره فضای متفاوت آموزش و یادگیری در دوره‌های تحصیلات تکمیلی و متوسطه می‌توان گفت که رشته برنامه‌ریزی درسی در سطح اجرای برنامه درسی تا حد زیادی توانسته است در جهت تعدیل در دیدگاه‌های دانش‌آموزان خوب عمل کند، ولی در نظام تربیت معلم این روند دگرگونی کمتر اتفاق افتاده است. ضمن این که دیدگاه‌ها و رویکردهای افراد و نظام به صورت یک طیف قابل تفسیرند و هیچ کدام بدون دیگری نظامی فکری را تشکیل نمی‌دهند و بیشتر ترکیبی از این دیدگاه‌ها با محوریت یک یا چند نوع دیگر بیشتر مورد بحث است.

اکبری بورنگ، جعفری ثانی، آهنچیان (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود به این موضوع که به طور کلی، فرادیدگاه غالب در فضای آموزش مجازی دانشگاه‌های ایران فرادیدگاه رفتارگرایی و سپس شناختی و سازنده‌گرایی و بالاخره آسان‌گرایی است و بیشتر به صورت ترکیبی از چند جهت‌گیری و فرادیدگاه اشاره کرده است. افزون بر این موضوع دست یافته است که استادان در رشته‌های علوم انسانی در مقایسه با علوم پزشکی و فنی و مهندسی فرادیدگاه و جهت‌گیری انسان‌گرایانه‌تری را در آموزش اتخاذ کرده‌اند. در تکمیل بحث، سیمیر و تیموسین معتقدند که باید تجدید نظری اساسی در برنامه‌های درسی و آموزشی به عمل آید و این دگرگونی بهینه‌گزینی نیازمند تأمل در نقش استاد دانشجو، روش‌های ارزشیابی و پیامدهای یادگیری است. به گفته وان سلیمان، عبدالرحمان و دی زالکیفلی (۱۴۲۱) در مقاطع بالاتر تحصیلی، از آنجایی که محتوای برنامه‌های درسی، نیازمند سطوح بالای تفکر، تفکر انتقادی و مهارت‌های ارزشیابی و ارائه دلایلی برای عقاید، استدلال و اعتباریابی محتوایی که از استادان و برنامه‌های درسی دریافتی‌اند، بنابراین، در این دوران، استفاده از روش‌های تدریس دانش‌آموز محور و تغییر در سرفصل‌های دروس و نوع سازماندهی آن بایسته است. با استناد به این واکاوی‌ها می‌توان دریافت که استفاده از این گونه شیوه‌های آموزشی، مطابق با فرادیدگاه‌های غیر فنی بوده و در نتیجه، همین امر، عامل مؤثری در گرایش دانش‌آموزان مورد بررسی به سمت فرادیدگاه‌های انسان‌گرایی و نو مفهوم‌گرایی بوده است.

یافته دیگر، آن بود که برای هر دو جنس، بالاترین و پایین‌ترین نمره، به ترتیب مربوط به فرادیدگاه انسان‌گرایی و رفتاری بوده است. این یافته نمایانگر این است که هر دو جنس به فرادیدگاه انسان‌گرایی گرایش داشته، تفاوتی بین فرادیدگاه غالب آنان وجود نداشته است. در واقع، جنسیت، تأثیری بر تمایل به جهت‌گیری‌های مذکور نداشته است. این یافته با نتایج

مطالعات امین خندقی و پاک مهر (۱۳۹۱)، جنکینز (۲۰۰۶) و چونگ (۲۰۰۰) همخوان است. با توجه به تاثیر مبانی روان شناسی بر دیدگاه‌های برنامه درسی و این که به لحاظ روان شناسی جنسیت می تواند بر نگرش افراد پیرامون انتخاب گرایشی خاص تاثیر داشته باشد؛ اما در این مطالعه حاکی از عدم تفاوت بین دانش آموزان دختر و پسر در موضع گیری یک دیدگاه خاص بود که به لحاظ روانشناسی جای بحث و بررسی دارد.

یافته بعدی پژوهش حاکی از آن بود که میانگین بازه‌ای دانش آموزان دوره متوسطه اول در ۶ فرادیدگاه، به ترتیب مربوط به فرادیدگاه‌های انسان گرایی، نومفهوم گرایی، علمی، مدیریتی، سامانه‌ای و رفتاری و ترتیب میانگین نمره فرادیدگاه‌ها برای دانش آموزان دوره متوسطه، دوره دوم را فرادیدگاه‌های انسانگرایی، نومفهوم گرایی، مدیریتی، سامانه‌ای، علمی و رفتاری بود. یافته دیگر مربوط به فرادیدگاه‌های شش گانه دانش آموزان بر حسب سال ورود بود. بر اساس نتایج حاصل، در ورودی ۹۲ فرادیدگاه غالب نو مفهوم گرایی و در ورودی ۹۳ و ۹۴ فرادیدگاه غالب، فرادیدگاه انسانگرایی بود. بایسته یادآوری است که برای هر سه ورودی، کمترین میانگین مربوط به فرادیدگاه رفتاری بود. یافته‌های حاصل از آزمون بررسی واریانس چندگانه در مقایسه فرادیدگاه فنی و غیر فنی بر اساس جنس نیز، تفاوت معناداری را میان دو گروه در دو فرادیدگاه فنی و غیر فنی نشان نداد. این یافته با نتایج پژوهش چونگ (۲۰۰۰) همسو و با نتایج مطالعه جنکینز (۲۰۰۶) ناهمسو بود. به عبارتی می توان گفت که در مطالعه حاضر سال‌های تحصیلی، در گرایش دانشجویان به فرادیدگاه‌های مختلف برنامه درسی تأثیری نداشته است.

همچنین مطالعه امین خندقی و پاک مهر (۱۳۹۱) نشان داد، معلمانی که سابقه بیشتری در تدریس دارند، گرایش شدیدتری نیز به سمت فرادیدگاه انضباطی دارند. به اعتقاد آنان، این امر شاید حاکی از این واقعیت بوده است که هر چند در باور و اندیشه معلم، گرایش به یک جهت گیری خاص وجود دارد، اما حاکمیت انضباط محوری بر نظام آموزشی، به تدریج بر باور و اندیشه تأثیر می گذارد. به عبارت دیگر، هر چه حضور در نظام آموزشی انضباط محور بیشتر می شود، خواسته یا ناخواسته گرایش وی نیز به سوی این جهت گیری، افزایش می یابد.

در حالی که در این پژوهش، دانش آموزان هر سه ورودی فرادیدگاه غالب به انسانگرایی داشته‌اند و این امر همان گونه که در ادامه بحث می شود، حاکی از این است که گروه آموزشی دانش آموزان مورد بررسی از جمله گروه‌های پویا با استادان جوان و علاقه مند که این امر، در نتیجه کار بسیار تأثیرگذار بوده است که البته این نکته در مورد عدم تفاوت بین دانش آموزان دوره اول متوسطه و دوره دوم هم صدق می کند.

همچنین، نتایج آزمون بررسی واریانس چندگانه در مقایسه فرادیدگاه فنی و غیر فنی بر اساس مقطع تحصیلی، حاکی از آن بود که تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان دوره اول متوسطه و دوره دوم در دو فرادیدگاه وجود نداشته است. همچنین آخرین یافته پژوهش در زمینه مقایسه بین سال ورود و گرایش به فرادیدگاه فنی و غیر فنی دانش‌آموزان تفاوت معناداری را نشان نداد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان سال‌های مختلف ورودی، هم در فرادیدگاه فنی و هم در فرادیدگاه غیر فنی، در سطح برابری بودند.

همانگونه که اشاره شد، فرادیدگاه‌های برنامه درسی بر سایر مراحل برنامه‌ریزی تأثیر می‌گذارد. در این راستا، سلسیلی (۱۳۸۲) می‌نویسد که نگاهی به گذشته طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در کشور، حاکی از بی‌توجهی به این مرحله اساسی در فرایند تعلیم و تربیت است.

بنابراین از تعمیم یافته‌های این پژوهش به سایر جوامع آموزشی خودداری شده، انجام مطالعاتی دیگر در زمینه بررسی دیدگاه‌های برنامه‌ریزان، مربیان و تصمیم‌گیرندگان اصلی نظام‌های آموزشی در نظام آموزش و پرورش و نظام آموزش و پرورش، پیشنهاد می‌شود. زیرا هنگامی که دیدگاه‌های مختلف این دست اندرکاران با یکدیگر ترکیب می‌شوند، سمت و سوی نظام آموزشی، دستخوش سرگردانی می‌شود، چه بسا با وجود آرمان‌ها و اهداف در نظر گرفته شده، آنچه که در عمل به اجرا در می‌آید، با اهداف موردنظر، ناهماهنگ و حتی مخالف خواهد بود. زیرا به عمق تأثیر این دیدگاه‌ها و جهت‌گیری‌ها در برنامه‌های درسی توجهی نشده است. به‌طور کلی، نتایج پژوهش حاضر، حاکی از آن بود که دانش‌آموزان دوره اول متوسطه و دوره دوم، گرایش بیشتری به سمت فرادیدگاه غیر فنی و از جمله انسان‌گرایی و نو مفهوم‌گرایی داشتند. این امر بیانگر این نکته است که دانش‌آموزان مورد بررسی، بر امور شخصی، زیبایی شناختی و بازکاوی تأکید خاصی دارند. در واقع، تأکید آنان بر نقش فراگیر، در فرایند و عناصر برنامه درسی است تا بر بازده تولید. غالب دانش‌آموزان مورد بررسی، به‌عنوان نمونه‌ای از صاحب‌نظران آینده این گستره کارشناسی، با شیوه‌ها و برنامه‌ریزی‌های درسی سنتی در چالش بوده، بیشتر با فلسفه و خط مشی‌های آموزش و پرورش پیشگام و جدید (نو مفهوم‌گرایی، انسان‌گرایی و پیشرفت‌گرایی) هماهنگ و همسوست. ماهیت رشته‌های علوم تربیتی اقتضا می‌کند که این رشته‌ها بیشتر با مباحث روان‌شناسی و آموزش و پرورش سروکار داشته باشند و این امر، دانش‌آموزان را به سوی فرادیدگاه‌های انسان‌گرایانه و نو مفهوم‌گرایانه سوق می‌دهد. همچنین، نظام متوسطه یک نظام آموزشی پویا و تازه به‌روز شده است که سند دگرگونی بنیادی، اثر مطلوبی در پدیداری نگرش‌های نو در گستره‌های علمی هم‌پیوند پدید آورد.

## منابع

- اکبری بورنگ، محمد؛ جعفری ثانی، حسین؛ کارشکی، حسین (۱۳۹۱). ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران بر اساس فرادیدگاه‌های برنامه درسی و تجربه مدرسان، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، پذیرش چاپ.
- امام جمعه، محمدرضا (۱۳۸۵) نقد و بررسی فرادیدگاه‌های فکورانه ارائه چهارچوب نظری برنامه درسی تربیت معلم فکور و مقایسه آن با فرادیدگاه برنامه درسی تربیت معلم ایران، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.
- امین خندقی، مقصود؛ پاک مهر، حمیده (۱۳۹۱). حاکمیت سنت دیسپلین محوری در جهت گیری‌های برنامه درسی تربیت هنری معلمان دوره راهنمایی تحصیلی: چالش‌ها و آسیب‌ها، فصلنامه فرادیدگاه‌های نوین آموزشی دانشگاه اصفهان، پذیرش چاپ.
- سلسبیلی، نادر (۱۳۸۲). دیدگاه‌های برنامه درسی: برداشت‌ها، تلفیق‌ها و الگوها. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- طالب زاده نوبریان، محسن؛ فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۶). مباحث تخصصی برنامه‌ریزی درسی تهران: انتشارات آبیژ.
- کرمی، مرتضی؛ بهمن آبادی، سمیه؛ اسماعیلی ایولی، آرزو. ساختار تصمیم‌گیری مطلوب در طراحی برنامه درسی آموزش عالی: دیدگاه اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی، فصلنامه علمی پژوهشی، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۶). برنامه درسی بسوی هویت‌های جدید: شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی. تهران: انتشارات آبیژ.
- قادری، مصطفی (۱۳۸۸). بسترهای فهم برنامه درسی ویرایش دوم. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- ملکی، حسن (۱۳۸۳). برنامه‌ریزی درسی راهنمای عمل. تهران: انتشارات مدرسه.
- مهر محمدی، محمود؛ امین خندقی، مقصود (۱۳۸۸). مقایسه فرادیدگاه‌های برنامه درسی آیزنر با میلر: نگاهی دیگر مطالعات تربیتی و روان‌شناسی
- میلر، جی. پی (۱۳۸۷). نظریه‌های برنامه درسی ترجمه محمود مهر محمدی. تهران: سمت

- Barentt, E. (2005). *Conceptualizing curriculum change*, university of London Institute of Education Teaching in Higher Education, Vol6, and No 4.
- Bertrand, Y. (1995). *Contemporary Theories and Practice in Education*. Madison, Wisconsin: Magna Publications, Inc.
- Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in Higher Education*. Maiden head: SRHE/open.
- Eisner, E.W. (1979). *The educational imagination*. Macmillan publisher.
- Clark, E. (1997). *Designing and Implementing an Integrated Curriculum*. Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Iannone, R. & Obenauf, P. (1999). *Toward spirituality in curriculum and teaching*. education, Vol. 119.
- John J. Cecero & Tracy A. Prout (2011). Measuring Faculty Spirituality and Its Relationship to Teaching Style. *Religion & Education*, 38:2, 128-140
- Kimber, D. (2000). Spirituality in a Changing World: Issues for Education. *Journal of Human Values*; Vol. 6, No. 175
- Kliebard, H. (2004). *The Struggle for the American curriculum*. NewYork: Rotledge Falmer.
- Overton, Willis. F, (1998). *Metatheory & Methodology In Developmental Psychology*. Temple University, Philadelphia, PA. <http://astro.ocis.temple.edu/~overton/metatheory.html>.
- Stark, Y and Luttuca, SC (1997) *Shaping college curriculum* simon & Schuster publishing company.
- Wilber, K. (1997). *The Eye of Spirit*. Boston and London: Shambhala Publications, Inc.
- Thoresen, C. E. & Plante, T. G. (2005). Spirituality, Religion, and health: What do we know and what should you know? *Clinician Research Digest*, 23, supplemental Bulletin, 32.
- Vaughan, F. (2003). What is spiritual intelligence? *Journal of humanistic psychology*. 42(2).
- Wolf, P. (2007). *Curriculum Development in higher Education: Faculty – Driven process and practice*.
- Zais. R. S. (1976). *Curriculum Principles and Foundation*. Thomas Y. Growell Company, Inc