

طراحی برنامه درسی متعادل با رویکرد برنامه‌ریزی درسی فطری و معنوی

یحیی محمدی *

علیرضا کیخا **

خدیجه علیپور مقدم ***

پذیرش نهایی: ۹۵/۱۲/۱۷

دریافت مقاله: ۹۵/۰۵/۲۶

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی الگوهای طراحی برنامه درسی و نقد آنها و طراحی برنامه درسی متعادل با رویکرد فطری و معنوی صورت گرفته است. رویکرد مطالعه کیفی و روش پژوهش، تحلیلی از نوع تحلیل محتوا بوده است. جامعه مورد مطالعه تمام منابعی بود که در این حوزه مطالعاتی وجود داشت که بر اساس نیاز از منابع مرتبط با بحث مورد بررسی به صورت هدفمند استفاده شد. برای تحلیل اطلاعات از رویکرد تحلیل محتوا به صورت تحلیلی و مفهومی استفاده شد. بر اساس مطالعات منابع مختلف در این حوزه مشخص شد که بیشتر متخصصان برنامه‌ریزی درسی از استفاده از سه منبع به صورت ترکیبی سخن گفته‌اند؛ ولی در عمل برتری یک منبع بر دیگر منابع دیده می‌شود، حتی می‌توان گفت در برنامه‌ریزی درسی، شاهد حاکمیت مطلق یک منبع اطلاعاتی به بهای حذف منابع دیگر هستیم. برای رفع الگوی تک بعدی برنامه درسی باید از هر سه منبع اطلاعاتی استفاده کرد که این همان الگوی طراحی برنامه درسی متعادل خواهد بود که در قرآن و منابع دینی به اصل تعادل زیاد تأکید شده است. ریشه فلسفی این الگو دین مبین اسلام است که همزمان به رشد همه جانبه شخصیت دانش‌آموز توجه می‌کند.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی متعادل، رویکرد فطری در برنامه درسی، رویکرد معنوی در برنامه درسی، طراحی برنامه درسی جامع.

* کارشناس مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند و دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی تهران. تهران. ایران

y_mohammady_29@yahoo.com

** نویسنده مسئول: عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان و دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی تهران

alirezakeka@yahoo.com

*** مربی گروه علوم تربیتی. دانشگاه پیام نور. ایران

مقدمه

تعلیم و تربیت در زندگی بشر، مهمترین و اساسی‌ترین جنبه زندگی است. ویژگی جامعه سالم و توسعه یافته، صرفاً به داشتن موقعیت جغرافیایی خوب و معادن گوناگون و منابع مالی نیست، بلکه جامعه سالم و توسعه یافته، جامعه‌ای است که نظام تعلیم و تربیت پویا، با نشاط، زنده و مترقی دارد. چنین نظامی می‌تواند انسانهای آزاد، مستقل، دینی، اخلاقی، و مبتکر بسازد که جامعه را به سامان مادی و تعالی معنوی برساند. از نگاه علامه مصباح یزدی در باب اهمیت تعلیم و تربیت می‌توان گفت «فراهم آمدن زمینه رشد و استکمال معنوی و باطنی آدمیان بیش از هر چیز مدیون نهاد تعلیم و تربیت است؛ نه هیچ نهاد دیگری» زیرا در سایه تعلیم عقاید هستی‌شناختی صحیح و ارزش‌شناختی صحیح و بر طبق ارزشهای پسندیده اخلاقی و حقوقی، می‌توان خداپرستی و استکمال معنوی انسانها را گسترش داد و عمق بخشید (مصباح یزدی، ۱۳۹۱).

هسته اصلی نظام تعلیم و تربیت برنامه‌های درسی است. برنامه‌های درسی^۱ و نظریات در زمینه آموزش و پرورش از جمله عوامل و عناصری است که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزشی نقش بسزایی دارد (نوروز زاده، ۱۳۸۵). برنامه‌های درسی به عنوان نقشه یا طرح بر مهمترین رخداد آموزش، یعنی یادگیری یا بازسازی تجربیات ناظر است (اولیوا^۲، ۲۰۰۸: ۴). متخصصان حوزه برنامه درسی به منظور نظم بخشیدن به فعالیتهای خود و کسب موفقیت در تهیه برنامه‌های درسی مناسب، مجموعه فعالیتهای برنامه درسی را به دو بخش طراحی و تدوین برنامه درسی تقسیم می‌کنند (ملکی، ۱۳۹۳: ۳۳). از نظر کلاین^۳ (۱۹۹۱) طراحی برنامه درسی، شکل مدون یا ساختار برنامه درسی است. طراحی برنامه درسی بر این تمرکز می‌کند که چه دانش، مهارت و ارزشهایی را دانش‌آموزان باید در مدارس بیاموزند؛ چه تجربه یادگیری باید در زمینه نتایج یادگیری در نظر گرفته شده ارائه شود؛ آموزش و یادگیری در مدارس یا سامانه آموزشی چگونه می‌تواند برنامه‌ریزی، اندازه‌گیری و ارزشیابی شود (آیمینی^۴، ۲۰۱۱).

در حوزه برنامه درسی به عنوان قلب نظام آموزشی، رویکردهای گوناگونی هست که هر

1 - Curriculum
2 - Oliva
3 - Klein
4 - Aimini

یک از آنها بر جنبه‌های گوناگونی از وجود انسان تأکید می‌کند. نگاهی به تاریخ برنامه‌های درسی و نیز بررسی رویکردهای نظامهای آموزشی از غلبه یکی یا برخی از رویکردها در آموزش حکایت دارد (قاسم پور دهقانی و نصرافهانی، ۱۳۹۱). در نظام آموزشی کشور ما و نیز بیشتر نظامهای آموزشی دنیا، برنامه‌های درسی و آموزش، عمدتاً حیطه شناختی فراگیران را مورد توجه قرار داده است. این رویکرد، یادگیرندگان را اسیر برخی موضوعات علمی کرده و در نتیجه آنان را به سوی یک بعدی بودن، جزم‌اندیشی و اعتقاد بدون دلیل، غرور غیرموجه و برخورد غیر عادلانه سوق داده است. پرورش حیطه شناختی نیز عمدتاً بر مبنای برنامه‌های درسی دیسیپلینی و کتاب‌محور است که این روش طی دهه‌های اخیر تشدید یافته و در نتیجه نظامهای تعلیم و تربیت از پرورش دیگر حیطه‌های وجودی فراگیران غفلت کرده و بیش از همه بر کسب دانش و باورهای معقول حیطه شناختی تأکید کرده و الگوی طراحی برنامه درسی موضوع‌محور بوده است (شعبانی، ۱۳۸۵). انسان دارای نیازهای گسترده و گوناگونی (اجتماعی، اخلاقی، جسمانی، مادی، معنوی) است که باید در تربیت او به گونه‌ای منسجم و متعادل مورد توجه قرار گیرد. شخصیت آدمی (شاکله) حاصل تربیت اوست. اگر شخصیت آدمی با فطرت او هماهنگ و منطبق باشد، انسان متعادل است و اگر با فطرت او انطباق نداشته باشد، دارای شخصیتی نامتعادل است؛ هم‌چنین اگر با فطرت آدمی در تضاد و تقابل باشد، انسان از شخصیت آدمی خارج، و با حیوانات و پست‌تر از آنها هم‌تراز می‌شود. برنامه‌های درسی و تربیتی باید به رعایت تعادل و پرهیز از افراط و تفریط و رعایت تناسب و توازن در توجه به ساحت‌های تعلیم و تربیت، هدف و محتوا و بهره‌گیری از روشهای متفاوت در طراحی، تولید، اجرا و ارزشیابی از برنامه‌ها پایبند باشد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).

برنامه درسی متعادل را نیز می‌توان به صورت آموزش هنرهای آزاد، برنامه درسی ادغام یافته، برنامه درسی غنی شده، برنامه درسی هسته‌ای و یا دوره آموزشی استاندارد تعریف کرد (هوارد، ۲۰۰۳). اسکویرس^۱ (۲۰۱۳) تأکید می‌کند در هر ناحیه‌ای که برنامه درسی متعادل به کار گرفته شده، دستاورد مثبتی در پی داشته و این دستاوردها متناسب با استانداردهای آموزشی و ویژگیهای ارزیابی و دیگر ویژگیهای بلام، که ناحیه آموزشی آنها را مفید بیند؛ تطبیق صورت گرفته است.

بوچانان^۱ (۲۰۰۹) بیان می‌کند که ابعاد برنامه درسی متعادل در غلبه بر احساس اضطراب و فشار آنها بر دانش‌آموز و معلم کمک‌کننده باشد.

برنامه درسی متعادل بر حیطة معینی از یادگیری تأکید نمی‌کند که این تأکید موجب از دست رفتن دیگر حیطة‌ها شود؛ بلکه تمامی حیطة‌ها برای یادگیری در مدرسه دارای اهمیت اساسی است. الگوی طراحی برنامه درسی متعادل اگر چه نسبت به سه الگوی مطرح شده قبلی کاملتر است و به رشد همه‌جانبه دانش‌آموز توجه دارد، معایبی هم دارد. به نظر نگارنده طراحی برنامه درسی بر اساس این الگو زمانبر، و اجرایی شدن آن مشکل است؛ مثلاً برنامه آموزشی پایه برای ایالت کارلینای شمالی در امریکا بر پایه همین فلسفه شکل گرفت ولی این برنامه آموزشی از آنجا که بودجه‌ای دریافت نکرد، تماماً اجرا نشد. اسکویرس (۲۰۱۳) تأکید می‌کند هنگام نوشتن برنامه درسی متعادل باید همزمان به اجرا و اصلاح آن اندیشه شود.

بر اساس آنچه گفته شد، الگوهای طراحی برنامه درسی، مبنای فلسفی دارد و طراحان برنامه درسی بر اساس مبانی ارزشی که قبول دارند در تدوین الگوی طراحی خود یکی از منابع اطلاعاتی را انتخاب می‌کنند؛ مثلاً کسانی که دانش‌آموز را محور قرار داده‌اند، مبنای فلسفی آنها اگزیستانسیالیسم و رویکرد روانشناسی انسان‌گرایانه، و تأکید آنها بر آزادی دانش‌آموز است که این خود، مزایا و معایبی دارد. بنابراین طراحی برنامه درسی بر اساس هر یک از منابع اطلاعاتی یاد شده، الگویی تک بعدی خواهد بود و قسمتی از استعدادهای انسان را رشد خواهد داد و قسمت اعظم آن مغفول خواهد ماند. مشروعیت هر الگو به رشد همه‌جانبه افراد بستگی دارد. به همین دلیل برای کاستن کمبود و نگاه‌های تک بعدی الگوی تعادل‌محور مطرح شد. اگر چه در گذشته صحبت‌هایی از این الگو شده در عمل طراحان برنامه درسی فقط گرایش آنها به سمت یک منبع اطلاعاتی بوده است. بر این اساس این مقاله به دنبال طراحی برنامه درسی متعادل با رویکرد فطری و معنوی است که در برگیرنده رشد همه‌جانبه شخصیت دانش‌آموزان باشد.

روش پژوهش

رویکرد این مطالعه کیفی، و روش آن، تحلیلی از نوع تحلیل محتوا است. جامعه مورد مطالعه

تمام منابعی است که با این حوزه مطالعاتی، ارتباط دارد که بر اساس نیاز از منابع مورد نظر به صورت هدفمند استفاده شد. برای تحلیل اطلاعات از رویکرد تحلیل محتوا به صورت تحلیلی و مفهومی استفاده شد که به دنبال جواب به سؤالات ذیل است:

- ۱ - طراحی هر الگو بر اساس منابع دانش آموز محور، جامعه محور و موضوع محور از دیدگاه متخصصان به تنهایی دارای چه کمبودهای است؟
- ۲ - الگوی تعادل محور چیست و تفاوت آن با الگوهای تک منبع چیست؟
- ۳ - مبانی فلسفی الگوی تعادل محور چیست؟
- ۴ - عناصر الگوی تعادل محور با رویکرد فطری معنوی کدام است و چه ویژگی‌هایی دارد؟

یافته‌های پژوهش

الگوی طراحی برنامه درسی متعادل (جامع، فراگیر، همه جانبه)

ملکی (۱۳۹۴) از الگویی تحت عنوان الگوی تعادل محور و یا همان الگوی متوازن یاد می‌کند. منظور از الگوی تعادل محور این است که هیچ یک از سه منبع یاد شده به تنهایی کفایت نمی‌کند و کافی نیست. هیچ یک از این الگوها و منبع اصلی تنها نمی‌تواند راه جامع و مطمئن طراحی برنامه درسی باشد. زمانی که گفته می‌شود الگوی برنامه درسی دانش آموز محور، دیگر الگوها از قلم خواهد افتاد و الگوی طراحی شده دچار نوعی تک بعدی نگری و انحصار مفهومی است. به همین دلیل الگویی که طراحی می‌شود ابتر، و آثار و نتایج آن تک بعدی خواهد بود و رشد همه‌جانبه دانش آموز را فراهم نخواهد کرد. مشروعیت الگوی طراحی به ظرفیت آن الگو و رشد همه‌جانبه فرد بستگی دارد. در مقابل رشد همه‌جانبه رشد کاریکاتوری است.

ریشه فلسفی الگوی طراحی برنامه درسی متعادل دین مبین اسلام است. در قرآن کریم آیات پرشماری درباره رعایت تعادل وارد شده که برخی از آنها به طور موضوعی بدین شرح است:

۱ - رعایت تعادل در نیازهای مادی کُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تَسْرِفُوا (اعراف/۳۱): بخورید و بیاشامید ولی اسراف نکنید.

۲ - تعادل نیازهای مادی و معنوی وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا (قصص/۷۷): و با آنچه خدایت داده سرای آخرت را بجوی و سهم خود را از دنیا فراموش

مکن یا رِجَالٌ لَّا تُلْهِيهِمْ تِجَارَةٌ وَلَا بَيْعٌ عَن ذِكْرِ اللَّهِ (نور/۳۷): مردانی که خرید و فروش آنها را از یاد خدا باز نمی‌دارد.

۳ - تناسب و ارتباط روح با جسم را قَائِدًا سَوِيَّتُهُ وَنَفَحَتْ فِيهِ مِنْ رُوحٍ (ص/۷۲): درست و معتدل نمودم و از روح خود در او دمیدم.

۴ - تعادل در برقراری ارتباط با دیگران (صابری و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۴۳).

آیین تربیتی دین اسلام به اعتدال در هر زمینه‌ای فرا می‌خواند و مجموعه قوانین و مقررات و آداب دینی به گونه‌ای است که مردمانی متعادل تربیت شوند؛ چراکه خدای سبحان امت اسلامی را متعادل و میانه‌رو معرفی می‌کند وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا (بقره/۱۴۳) (گلستانی و شکریان دهکردی، ۱۳۸۷: ۹). به طور کلی برنامه درسی متعادل بیانگر فلسفه و باورهای آموزشی است که رشد همه جانبه دانش‌آموزان را لحاظ می‌کند و دانش‌آموز را قادر می‌سازد تا نقش فعالی در ساخت معنا بر گرفته شده از تجربیات واقعی زندگی خویش داشته باشد (هوارد^۱، ۲۰۰۳). مبنای فکری این برنامه درسی این است که هسته مشترکی از دانش و مهارتهاست که هر دانش‌آموز هنگام دانش‌آموختگی از دبیرستان باید بر آنها مسلط باشد. بر اساس برنامه درسی آموزشی پایه^۲ (BTP)، تک بعدی نیست و در واقع باید به تمام جنبه‌های رشد دانش‌آموز از زمان کودکی تا دبیرستان بپردازد. در غیر این صورت نمی‌توان آن را پایه‌ای نامید؛ برای مثال هنر، جزء اساسی از برنامه پایه‌ای است؛ همان اندازه که ریاضی و زبان پایه‌ای است و باعث رشد همه جانبه شهروندان می‌شود (لیندمن^۳، ۲۰۰۳).

از ویژگی‌های الگوی طراحی برنامه درسی متعادل، رشد همه جانبه، رشد عقل در پرتوی روح و روان، تعادل محتوا و روش، ارزش‌مداری، توجه به سه رکن خدا آگاهی، جهان آگاهی و خود آگاهی است (ایزدی و همکاران، ۱۳۹۳). میلر^۴ (۲۰۰۰) به نقل از ایزدی و همکاران، (۱۳۹۳) اشاره می‌کند که از طریق رفتن به سوی برنامه درسی روحانی است که می‌توان تجربیات با ارزش و با معنایی را در اختیار دانش‌آموزان قرار داد. دارشان^۵ (۲۰۰۹) به نقل از کیخا، (۱۳۹۵) معتقد است

1 - Howard

2 - Basic training program

3 - Lindeman

4 - Miler

5 - Darshan

که برنامه درسی متعادل برای دانش‌آموزان، آرامش درونی و بیرونی فراهم می‌آورد.

مبانی برنامه درسی متعادل با رویکرد اسلامی

در برنامه درسی متعادل مبتنی بر رویکرد اسلامی باید از طریق آن، فراگیران را هدایت کرد تا نظامی آرمانی و الهی را، که رهبری آن از سوی یک انسان کامل و خلیفه واقعی خداوند است، بشناسند و برای تحقق آن تلاش کنند. پداگوژی یا نظریه عملی تربیتی انتظار، نوعی پداگوژی و تعلیم و تربیت رهایی‌بخش و انقلابی است که می‌تواند انسان را از سلطه نیروها و امیال درونی و نیروها و موانع بیرونی بازدارنده تعالی فرد و جامعه رهایی بخشد. از این رو این نوع پداگوژی باید نسل نو و کودکان و نوجوانان را به گونه‌ای تربیت کند که با اصلاح و تغییر واقعیت‌ها، وضعیت لازم را برای ظهور مصلح الهی و منجی جهانی آماده سازند. افزون بر نظریات کل‌گرایانه درباره برنامه درسی متعادل، باید گفت در برنامه درسی ملی نیز به هفت جنبه مباحث نظری اشاره شده است که از این جنبه‌ها، مبانی فلسفی که در برنامه درسی بیشتر نمود پیدا می‌کند، بررسی می‌شود.

مبانی فلسفی برنامه درسی متعادل

ارتباط قلمروی برنامه درسی در ابعاد نظری و عملی با تأملات فلسفی مربوط به تبیین چیستی و چرایی جریان تربیت از دیدگاه عموم صاحب‌نظران برنامه درسی، مستدل و مسلم به نظر می‌رسد به گونه‌ای که عموم نویسندگان عرصه برنامه درسی، «مبانی فلسفی» را یکی از مبانی اصلی این قلمرو دانسته‌اند (صادق زاده قمصری، ۱۳۸۹).

فلسفه یکی از مهمترین مبانی در برنامه درسی است؛ زیرا فلسفه از یک مدرسه خاص و کارکنان آن جانبداری می‌کند و روی اهداف، مقاصد، محتوا و سازمان برنامه درسی اثر می‌گذارد. مطالعه فلسفه به ما کمک می‌کند که با نظام شخصی و باورها و ارزشهای خود دنیای پیرامونمان را درک کنیم و هر آنچه را برایمان حائز اهمیت است، تعریف کنیم (ارنشتاین، ۱۳۸۴: ۱۰۹)؛ به عبارتی فلسفه شامل اصول و مفاهیم ارزشی است که برنامه‌ریزان درسی هنگام تعیین اهداف، انتخاب محتوا، تعیین و انتخاب روشها و ارزشیابی می‌توانند خط مشی لازم را از آن بدست آورند. فلسفه تربیتی و اجتماعی حاکم بر جوامع قدیم و معاصر با دیگر جوامع متفاوت است. زیر بنای فعالیتهای آموزش و پرورش هر جامعه تحت تأثیر آرمانها و آرزوها و ارزشهای حاکم بر آن جامعه است. فلسفه حاکم بر هر جامعه‌ای خط مشی‌های اساسی درباره ماهیت واقعیت، ماهیت انسان،

ماهیت جامعه و زندگی مطلوب فراروی برنامه‌ریزان قرار می‌دهد. مبانی فلسفی مانند چتری است که اطلاعات مبانی قبلی زیر این چتر قرار می‌گیرد. در هر مرحله از برنامه‌ریزی، عناصر و ارکانی که به گونه‌ای با فلسفه حاکم مغایرت داشته باشد حذف می‌شود.

برنامه درسی متعادل مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است که مبنای تصمیم‌گیری و استنتاج دیگر اقدامات تربیتی از جمله برنامه‌ریزی درسی است. برنامه‌ریزی درسی دارای مبانی فلسفی است. با ملاحظه منابع علمی در این زمینه ملاحظه می‌شود که «برنامه درسی» از دیدگاه‌های مورد قبول از مبانی فلسفی اثر می‌پذیرد. علت اصلی تنوع دیدگاه‌های برنامه درسی را در این مبانی متفاوت باید جستجو کرد (ملکی، ۱۳۸۷).

در تبیین مبانی فلسفی بر ارزشها و معارف اسلام ناب محمدی (ص) و هم‌چنین بر نقش مدرسه به عنوان جلوه‌ای از تحقق مراتبی از حیات طیبه و زمینه‌ساز جامعه عدل مهدوی (عج) تأکید بسیاری شده است. نظام فلسفی بنا به اعتقاد مکتب اسلام، چارچوبی کلی و منسجم از نگاه انسان نسبت به عالم هستی (رابطه با خدا)، انسان (رابطه با خویشتن)، دیگران (رابطه با خلق خدا) و طبیعت (رابطه با جهان آفرینش) در سایه ساحت‌های تربیتی مانند عناصر تعقل، ایمان، علم و عمل و اخلاق را فراهم می‌سازد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱: ۵۷). به طور کلی مبانی فلسفی مورد نظر فلسفه تربیتی اسلام هویتی مستقل و برگرفته از متون دینی دارد (ملکی، حکیم زاده و خالقی نژاد، ۱۳۹۴).

الف) مبانی هستی‌شناسی برنامه درسی متعادل: از دیدگاه اسلام، جهان خارج از ذهن، وجود واقعی دارد. اصل اصیل در هر چیز وجود هستی اوست و هستی بدیهی‌ترین بدیهیات به شمار می‌رود؛ به عبارت دیگر خدا وجود مطلق و کاملی است که سراسر عالم و جهان را فراگرفته است (علوی، ۱۳۸۷). در مبانی فلسفی اسلامی، برترین حقیقت ماوراء طبیعی خداست و او در رأس یا کانون تمام هستی قرار دارد. هر آنچه در جهان هست از آن اوست و هر آنچه در آن رخ می‌دهد، تحت نفوذ قدرت و علم او قرار دارد (باقری، ۱۳۸۲) بر این اساس تشکیلات، محتوا، اهداف و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش باید در جهت شناخت واقعیات و تحقق بخشیدن به کمالات فطری انسان در مسیر الی‌الله و رسیدن به قرب الهی باشد. در چنین فلسفه‌ای جوهر هستی و هستی‌بخش خداوند است و محور تعلیم و تربیت اسلامی خدامحور و هستی خداوند محور است (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱).

ب) مبانی انسانشناختی برنامه درسی متعادل: انسان نیز به عنوان زیر مجموعه هستی، فقط در بعد

مادی خلاصه نمی‌شود، بلکه دارای بعد غیر مادی (روح) است. وی مخلوق خدا، و موجودی هدفدار است. با توجه به آیه شریفه «ماخلقت الجن والانس الا ليعبدون» (ذاریات/۵۶). هدف غایی آفرینش انسان، عبادت است (علوی، ۱۳۸۷: ۱۱۹). هدف آفرینش انسان این است که آدمی با اختیار خویش مسیر تکامل و تعالی و قرب الهی را پیماید و به هدف متعالی الهی دست یابد و بدین‌سان فرجامی نیک برای خویش فراهم آورد (محمدی منفرد، ۱۳۸۷: ۷۲).

مراد از مبانی انسانشناختی، آن دسته از گزاره‌های توصیفی تبیینی مدلل درباره واقعیت وجود انسان است که از آموزه‌های اسلامی یا معارف اصیل اسلامی یا از مباحث مربوط به تربیت انسان در فلسفه اسلامی (علم النفس فلسفی) استخراج شده است و باید آنها را به لحاظ نقش محوری تبیین و ترسیم سیمای انسان در هر نظریه فلسفی تربیت، سنگ بنای اصلی هرگونه توصیف و تبیینی از فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی دانست (رون، ۱۳۸۹).

انسان و حرمت انسان در فلسفه تربیت اسلامی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. در این فلسفه وجود جسم مادی و نفس مجرد در انسان به رسمیت شناخته شده است. در انسانشناسی اسلامی، آدمی به منزله عامل مورد نظر قرار می‌گیرد و آگاهی، قصد و مسئولیت نسبت به رفتار خود از آن قابل حذف نیست (باقری، ۱۳۸۸). در واقع، تربیت اسلامی خواستار برنامه‌ای فراگیرنده و جامع است که تمام استعدادهای انسانی و ظرفیتهای مربوط به مراتب ادراکی نفس به طور متعادل محقق شود. علاوه بر این، یگانگی حقیقت انسانها، که در قرآن در آیه ۱۱۰ سوره کهف (قل انما انا بشر مثلكم) آمده، نیز موضوعی است که بوضوح تصریح شده است (علم‌الهدی، ۱۳۸۴: ۱۴۸). هم‌چنین با در نظر جایگاه انسان در دین اسلام، طبق اصل ۵۶ قانون اساسی حاکمیت مطلق بر جهان و انسان از آن خداوند است و او انسان را بر سرنوشت خویش حاکم ساخته است و هیچ کس نمی‌تواند این حق الهی را از انسان سلب کند (باقری، ۱۳۸۹: ۲۹۴).

در طراحی برنامه درسی بر مبنای انسانشناسی باید برنامه درسی به گونه‌ای طراحی شود که تواناییهای شناختی دانش‌آموزان همراه با عواطف و نگرش آنان نسبت به جلوه‌های زیبای هستی و رغبت عمل تقویت شود؛ امکان تعامل اجتماعی مؤثر و کسب هویت اجتماعی مناسب برای دانش‌آموز فراهم شود؛ بین انتظارات و محدودیتهای وجودی فرد تناسب به وجود آورد. در برنامه درسی امکان به کارگیری اراده و اختیار در طراحی برنامه و فعالیتهای یادگیری وجود داشته، و پاسخگو بودن یادگیرنده در قبال اعمالش الزام‌آور باشد؛ باید «گرایش ربوبی» خفته در درون آدمی

را برانگیزد. برنامه‌های درسی باید طوری طراحی و تولید شود که با فعالیتهای یادگیری، یادگیرنده از وضع رفتار ظاهری و حالات باطنی خود آگاه شود و برای تغییر یا تکمیل آن اقدام کند (ملکی، ۱۳۸۷).

ج) مبانی معرفت‌شناسی برنامه درسی متعادل: اسلام کسب معرفت را برای انسان، امکانپذیر می‌داند (علوی، ۱۳۸۷). منظور از مبانی معرفت‌شناختی، مهمترین گزاره‌های توصیفی و تبیینی درباره شناخت آدمی و حدود و ثغور آن است که بنابر سنت متعارف در مباحث فلسفی معاصر و با توجه به اهمیت بسیار عرصه معرفت‌شناسی در تعیین فلسفه تربیت، مبانی مربوط به این عرصه از مبانی عام انسانشناختی متمایز گشته است (رون، ۱۳۸۹). برنامه‌های درسی باید بتواند ضمن انتقال دانش، نگرش و رفتار و آمادگیهای فردی و اجتماعی افراد را در تحقق اهداف آرمانی فلسفه انتظار افزایش دهد؛ زیرا تحقق چنین هدف و رسالتی بزرگ، که آرمان الهی خلقت و نظام آفرینش تلقی می‌شود، نیازمند کسب آمادگیهای تربیتی و پرورش انسانهای آگاه، مصمم، عمیق و دارای فضایل اخلاقی و معنوی است. به همین دلیل، انتظار در تربیت، خودسازی، تحرک و امید و نوید نقش بسیار مهمی خواهد داشت (مکارم شیرازی، ۱۳۸۴: ۱۰۵).

بر اساس مبانی معرفت‌شناسی، برنامه درسی باید طوری طراحی شود که اطلاعات مرتبط و کامل درباره پدیده مورد نظر به دانش آموز داده شود. یادگیرنده قبل از دریافت اطلاعات درسی درباره پدیده، جلوه‌های مختلفی از آن را مشاهده کند؛ شواهد و دلایل کافی برای منطبق بودن علم با واقعیت ارائه شود (ملکی، ۱۳۸۷).

عناصر برنامه‌ریزی درسی متعادل با رویکرد فطری - معنوی

رویکرد فطری - معنوی، رویکردی پیشنهادی در حوزه برنامه درسی است که بر مبنای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی تدوین شده است و دیدگاه‌های دیگر را به چالش می‌کشد. علت اصلی تنوع دیدگاه‌های برنامه درسی، تنوع مبانی فکری صاحب‌نظران است. بر مبنای تبیین دیگری از امور اساسی یعنی «انسان»، «معرفت» و «ارزش» می‌توان اصول و روشهای دیگری در حوزه برنامه‌ریزی درسی ارائه کرد. دیدگاه فطری - معنوی این تبیین را در نظام فکری معینی ارائه کرده است. فطری بودن این دیدگاه به این معناست که گرایشهای عالی فطری انسان مبنا قرار گرفته است. «معنوی بودن» نیز حاکی است که این دیدگاه بر سوق دادن یادگیرنده به سوی ارزشهای متعالی انسانی در پرتوی فطرت از طریق برنامه درسی تأکید می‌کند (ملکی، ۱۳۸۷).

هر طرح برنامه درسی از تعدادی عناصر وابسته به هم ایجاد شده است و شامل آنچه طراح می‌خواهد انجام شود، است (طالبی و همکاران، ۱۳۹۰: ۲۴)؛ لذا با توجه به اینکه مبنای ارزشی الگوی طراحی برنامه درسی متعادل دین مبین اسلام است، عناصر برنامه درسی هم برگرفته شده از این مبنای ارزشی خواهد بود. طراحی الگوی برنامه درسی و تعیین تعداد عناصر آن به پژوهش وابسته است و بر اساس پژوهش می‌توان الگویی را طراحی و رویکردی را تدوین کرد و عناصری به آن افزود. نگارنده در این مقاله، عناصر برنامه درسی را بر اساس رویکرد فطری و معنوی با توجه به مطالعه پیشینه نظری مبانی دینی و معنوی و عناصر دهگانه به شرح ذیل بیان می‌کند:

۱ - اهداف برنامه درسی متعادل: برنامه ریزان و طراحان برنامه‌های درسی، هدف یا اهداف خاصی را در برنامه‌های خویش دنبال می‌کنند. هر برنامه‌ای بسته به آگاهی و شناخت فرد یا گروه برنامه‌ریز نسبت به موضوع آن از ویژگیهای خاص معطوف به هدف برخوردار خواهد بود. هدف اصلی برنامه‌ریزی درسی معنوی، ایجاد وضعیتی است که از طریق آن فراگیران به سطوح عالی آگاهی و معنی‌دار کردن زندگی خویش دست یابند (قاسم پور دهاقانی و نصر اصفهانی، ۱۳۹۱).

به طور کلی اهداف برنامه درسی متعادل باید به طور متوازن در جهت تأمین نیازهای روانی زیستی و نیازهای فطری و معنوی انسان باشد؛ از جمله این نیازها، تمایل فطری به کمال‌طلبی، سعادت‌طلبی و شکوفا شدن استعدادهاست. بر اساس انسان‌شناختی اسلامی و توحیدی، برنامه درسی زمانی می‌تواند در جهت تحقق این نیازها گام بردارد و ادعای برآورده کردن این نیازها را داشته باشد که بر اساس جهان‌شناسی، خداشناسی و انسان‌شناختی توحیدی بنا شده باشد؛ یعنی سه رکن اساسی در جهت اهداف همین‌ها است.

۲ - محتوای برنامه درسی متعادل و چگونگی سازماندهی: محتوایی که برای تحقق هدف برنامه درسی معنوی در نظر گرفته می‌شود باید اولاً با هدف برنامه درسی معنوی متناسب باشد که رسیدن به معنویت است و ثانیاً به شرایط ذهنی، عاطفی، عقلی و جسمی فراگیران توجه لازم را مبذول کند و ثالثاً با مبانی دین هماهنگ باشد؛ به عبارت دیگر، برنامه باید با هدف آفرینش هماهنگ باشد؛ ویژگیهای روانی انسان و توان و وضعیت او را در نظر بگیرد؛ نسبت به ابعاد فردی، اجتماعی، زمانی و مکانی انسان بی‌اعتنا نباشد؛ تمام دوران زندگی انسان را در نظر بدارد و به عبارتی ابزار معنوی همه‌جانبه پدید آورد؛ به گونه‌ای که انسان بتواند در هر موقعیتی از این ابزار برای تقرب به خدا و رسیدن به معنویت استفاده کند؛ لذا قرآن کریم می‌تواند بهترین منبع

تدوین محتوا در نظر گرفته شود (قاسم پور دهاقانی و نصر اصفهانی، ۱۳۹۰: ۸۴).

محتوای برنامه درسی، وسیله رشد یادگیرنده است و هندسه آن باید با هندسه فطرت متوازن باشد. در وجود فرد جنبه‌های الهی، معنوی، عقلانی، اجتماعی، اخلاقی، عاطفی و جسمانی قرار داده شده است. محتوا با این ابعاد باید تا حدود بسیاری هم وزن باشد. اگر محتوا یکی از ابعاد وجود را تقویت کند، ولی به دیگر ابعاد فطری بی توجه باشد، انسان یک بعدی پرورش می‌دهد (ملکی، ۱۳۸۵: ۲۷)؛ لذا قرآن کریم به منزله کتابی جامع، که با فطرت انسانی سازگار است به منزله محتوایی حایز اهمیت که می‌تواند تعادل و توازن را در زمینه محتوای پرورشی رعایت کند. پس محتوای کتابها باید بر دیدگاه‌های اسلامی و مکاتب فلسفی متناسب به تمدن اسلامی - ایرانی منطبق باشد؛ هم‌چنین مبانی نظری و ارزشهای بنیادین را برای تولید علوم تربیتی اسلامی و بومی در اختیار گذارد (نوذری، ۱۳۹۱). اصول سازماندهی محتوای برنامه درسی را می‌توان در جدول ۱ مشاهده کرد.

جدول ۱: اصول سازماندهی محتوای برنامه درسی و برخی مصداقهای قرآنی (امیری، پرتابیان، امیری، ۱۳۹۳).

عنوان اصل	آیه مرتبط
قیاسی	لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا (انبیاء/۲۲)
استقرایی	إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ ... سَلَامٌ هِيَ حَتَّىٰ مَطْلَعِ الْفَجْرِ (قدر/کل آیات)
از عینی به ذهنی	مَثَلُ الْجَنَّةِ الَّتِي وَعَدَ الْمُتَّقُونَ فِيهَا أَنْهَارٌ مِنْ مَاءٍ غَيْرِ آسِنٍ ... وَمَغْفِرَةٌ مِنْ رَبِّهِمْ (محمد/۱۵)
نظم پیدایش وقایع	وَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُوا شُيُوخًا (غافر/۶۷)
از حال به گذشته و بالعکس	يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ (بقره/۱۸۳)
معلوم به مجهول	يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنْفَعَةٌ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِنْ نَفْعِهِمَا (بقره/۲۱۹)
مجهول به معلوم	مِقَارِعُهُ مَا الْقَارِعَةُ وَمَا أَذْرَاكَ مَا الْقَارِعَةُ (فارعه/۱۱-۱)
مجاز به حقیقت	وَيَبْقَىٰ وَجْهُ رَبِّكَ ذُو الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ (الرحمن/۲۷)
استمرار	وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ (الرحمن/ کل آیات) (قمر/۱۷، ۲۲، ۴۰، ۳۲)
تعادل	كَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا (بقره/۱۴۳) (قصص/۷۷)
وسعت	أَوَلَا يَذَّكَّرُ الْإِنْسَانُ أَنَّا خَلَقْنَاهُ مِنْ قَبْلُ وَلَمْ يَكُ شَيْئًا (مریم/۶۷)
وحدت	هَلْ تَرَىٰ مِنْ فُطُورٍ (ملک/۳)

۳ - فرایند یادگیری در برنامه درسی: نظریه‌پردازانی که به شناسایی مراحل رشد و تحول در ابعاد گوناگون وجودی انسان مبادرت کرده‌اند، اغلب بر این باورند که این نظریه‌ها، سیر یکسان رشد و تکامل را تأیید می‌کند، ولی سرعت طی این مسیر در افراد متفاوت است. به تعداد دیدگاه‌های موجود، تلقی نسبت به فرایند یادگیری نیز متفاوت است؛ به عنوان نمونه در دیدگاه رشد‌گرا، یادگیری با رشد مرتبط است. رشد (تحول) شناختی و اخلاقی زمانی به وقوع می‌پیوندد که فرد از طریق روبه‌رو شدن با تعارضهای شناختی یا معماهای اخلاقی به بازنگری ساختار الگوی تفکر خود می‌پردازد. بر اساس این الگو، یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که تکلیف‌ها یا

مسائلی که محرک دستیابی دانش‌آموز به الگوی جدید تفکر است به وی عرضه شود (شاملی و همکاران، ۱۳۹۰).

یکی از رسالت‌هایی که دست‌اندرکاران و تأثیرگذاران عرصه برنامه‌ریزی درسی دارند، آسان‌سازی تفکر هدفمند و اختیاری در فراگیران در زمینه معاد، توحید، حقیقت انسان، وجود روح، حیات ابدی و چپستی سعادت واقعی انسان است. اینها مبادی اصلی فعالیت‌های مربوط به فرایند یادگیری است؛ یعنی دیدگاه حاکم بر برنامه‌ریزی درسی نباید محصور شود و دچار نوعی جزم‌گرایی شود؛ بلکه در «صفر و یک» به قول معروف بین فرایند یادگیری باید هم به ابعاد درونی فراگیران از قبیل احساسات و افکار، و هم بر ابعاد بیرونی مانند رفتار بیرونی دانش‌آموزان تأکید کند (شاملی و همکاران، ۱۳۹۰).

دانش‌آموزانی که تحت برنامه درسی متعادل قرار دارند به این فرصت دست خواهند یافت که چهار کارکرد اصلی مغز را به کار گیرند. هر چه دانش‌آموزان بیشتر بتوانند به اطلاعات دست یابند و معنی آنها را استخراج کنند، افکار جدید را به وجود آورند و بر اساس آن عمل کنند، بهتر می‌توانند از این مهارت‌ها در موقعیت‌های دیگر استفاده کنند (هوارد، ۲۰۰۳).

بنابراین در طی فرایند یادگیری از یک سو اگر قصد ایجاد تحولات باطنی فرد را داریم، باید به‌رغم میل باطنی فرد بر اجرای برخی از رفتار و حرکات ظاهری اصرار ورزید و بر فرد تحمیل کرد. از سوی دیگر، اگر قصد داریم که ارزشهای اخلاقی، جسمانی، اجتماعی، سیاسی و... در رفتار افراد نمود پیدا کند و دگرگونی در فرد به‌وجود آید، باید نسبت به مسئله اعطای بینش تأکید کرد.

۴ - نقش یادگیرنده در برنامه درسی: یادگیرنده کیست؟ چه ویژگی‌هایی دارد؟ یادگیرنده فردی است که می‌تواند از طریق مشاهده و تفکر به لایه‌های عالم پی ببرد و به کمک تزکیه نفس به شناخت عمیق‌تر برسد. وی کسی است که از طریق صفای باطن، می‌تواند به مقام قرب الهی نایل شود. در متون دینی، و در برخی آیات، خداوند خود فرد را به عنوان مسئول تربیت خویش معرفی می‌کند (شاملی و همکاران، ۱۳۹۳).

بر اساس مبانی فلسفی، دانش‌آموز مسئول معرفت و دانش خویش است. معرفت از آگاهی فرد سرچشمه می‌گیرد و نه از محتوا (گوتک، ۱۳۹۳: ۱۶۸). بر اساس برنامه درسی متعادل، اینجا دانش‌آموز محوری و معلم محوری در یک سطح است و تربیت اسلامی تلفیقی از معلم محوری و

دانش‌آموز محوری است. در این الگو نیازها، علاقه و توانایی دانش‌آموز در نظر گرفته می‌شود و دانش‌آموز در کلاس درس نقش فعالی دارد.

برنامه درسی متعادل برای تمام دانش‌آموزان است نه آنهایی که در سطح بالاتر یا پیشرفته‌تری از دیگران هستند یا در کلاسهای منظم حضور دارند. هر کودک حتی آنهایی که ناتوانی دارند، باید از طریق آموزش تمام عیار به واسطه برنامه درسی متعادل برخوردار باشند. نقش نهایی در تربیت به عهده خود دانش‌آموز است نه دیگران؛ بلکه دیگران نقش فراهم‌کننده زمینه تربیت هستند. بنابراین با توجه به مبانی انسان‌شناختی و روان‌شناختی، «مختاربودن انسان»، «مسئولیت‌پذیر بودن وی» و «تفاوت‌های فردی» فراگیران از جمله نکات مهمی است که باید متخصصان و معریان برنامه درسی و آموزشی به آنها توجه خاص کنند؛ چرا که توجه به این ویژگی‌ها در برنامه‌های درسی و چگونگی طراحی برنامه آموزشی تأثیرگذار است. بر اساس دیدگاه خودشکوفایی یا ارتباط شخصی، یادگیری تنها زمانی برای فرد آموزنده، و آموخته‌ها زمانی پایدار و ماندنی است که فرد در طراحی و اجرای آن سهم و فعال باشد.

۵- نقش معلم در برنامه درسی: از دیرباز نقش معلم در فرایند تعلیم و تربیت کودکان نقشی برجسته و آشکار بوده است. معلم، یکی از حلقه‌های زنجیره نظام آموزشی و مؤثرترین عنصر آن است. ضعف و فتور معلم می‌تواند موجب از هم پاشیده شدن این زنجیره و شکست در دستیابی به اهداف مورد نظر باشد. نام معلم، ذهنیت خاص درس دادن، یادگیری سازمان‌یافته و نقش مستقیم و گفتاری او را به ذهن می‌آورد.

از یک نظر می‌توان گفت معلم از دیدگاه اسلام از حرمت و اقتدار ویژه‌ای برخوردار است که تصمیم می‌گیرد محتوای آموزشی قابل قبول خاصی را با روشهای تدریس مورد نظر خود برای شاگردان درس دهد و موازین لازم را برای مدیریت کلاس به کار گیرد. این رویکرد در نگاه اول معلم محوری را تداعی خواهد کرد ولی از سوی دیگر، محتوای آموزشی و روش تدریس معلم در شناختی ریشه دارد که از دانش‌آموز دارد. پس قطعاً معلم نیاز دارد ویژگیهای دانش‌آموزان خود را بشناسد و کاملاً متناسب با آنها عمل کند؛ لذا معلم باید ضمن آشنایی تمام با مبانی انسان‌شناسی و ویژگیهای فطری انسان و شاگردان خود، در مورد روش تدریس و برنامه‌های خود تصمیمات مقتضی بگیرد (علوی، ۱۳۸۷). هم‌چنین تدریس دروس نباید بر اساس سلیقه مدرس باشد بلکه باید بر اساس دوره آموزشی استاندارد باشد. دانش‌آموزان، استعدادها و نیازهای متفاوتی دارند و برنامه

درسی متعادل به معنای برآورده کردن تمامی نیازهای دانش‌آموزان و ارائه فرصت به پرورش و بروز نقاط قوت، استعدادها و تواناییهای دانش‌آموزان در عین تقویت حیطه ضعیفشان است (هوارد، ۲۰۰۳). بر اساس این الگو معلم نقش راهنما دارد و به دنبال شکوفایی استعدادهای همه جانبه دانش‌آموزان است.

۶- راهبردهای تدریس در برنامه درسی: راهبردهای یاددهی یادگیری به سبکها و روشهایی اشاره دارد که تجربه‌های تربیتی مخاطبان در فرایند آموزش، بدان‌گونه شکل می‌گیرد. این روشها گوناگون است که باید به تناسب ویژگیهای مخاطبان و نوع محتوا و امکانات انتخاب شود. تقریباً می‌توان گفت مجموعه راهبردهای آموزشی به دو دسته کلی فعال و غیرفعال تقسیم می‌شود؛ از جمله روشهای فعال، شیوه اکتشافی یا حل مسئله است و از جمله روشهای غیر فعال، شیوه توضیحی یا سخنرانی است (صابری و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۳۸).

تدریس به طریق برنامه درسی متعادل به معنی آموزش دوره درسی استاندارد است و نه اینکه معلم به انتخاب خود آنچه را گمان می‌کند جالبتر، با مزه‌تر و راحت‌تر است، تدریس کند. در عین اینکه در چگونگی اجرایی کردن برنامه درسی انعطاف‌پذیری وجود دارد، اهداف کلی و جزئی و محتوا باید بر اساس دوره درسی استاندارد تهیه شود. لازم است که محتوا در بافت موقعیت ارائه شود تا دانش‌آموزان معنا و ارتباط آن را با یادگیری بهتر درک کنند؛ برای مثال مهارتهای رایانه‌ای و مهارتهای اطلاعاتی باید در سرتاسر برنامه درسی ارائه شود نه صرفاً طی بازدیدهای هفتگی به آزمایشگاه (هوارد، ۲۰۰۳).

با درک اینکه افراد مختلف با شیوه‌های مختلف یاد می‌گیرند، طبیعی است که شیوه تدریس موفق نیز باید متفاوت باشد. با این حال آنچه دانش‌آموزان فرا می‌گیرند باید شامل برنامه درسی مشترک و چالش‌آوری باشد. برنامه درسی متعادل دانش‌آموزان را در تمام حیطه‌های یادگیری به چالش می‌طلبد و به آنها امکان می‌دهد تا دانش‌آموز خود را به شیوه‌های مختلف به نمایش بگذارند (شورای برنامه درسی، ۲۰۰۲، به نقل از کیخا، ۱۳۹۵).

یکی از ویژگیهای نظام تربیتی اسلام تنوع روشهای تربیتی آن است. در مکتب اسلام برای تربیت افراد از روشهای گوناگونی استفاده می‌شود؛ روشهایی همچون تلفیق علم و عمل، روش عقلانی، امر به معروف و نهی از منکر (نحل/۹۰) جهاد، پاداش و تنبیه، توبه، ذکر مثل (شریعتمداری، ۱۳۷۰: ۶۱). با مطالعه آیات الهی روشن می‌شود که طیف گسترده‌ای از شیوه‌ها در

قرآن به کار رفته است تا مخاطبان در موقعیت‌های گوناگون اقناع شوند. به نظر نگارنده راهبردهای تدریس باید بتواند تمام جنبه‌های شخصیت انسان را شکوفا سازد. بر این اساس معلمان با توجه به رشد دانش‌آموز، محتوای مورد تدریس، ویژگی‌های شخصیتی و رشد تربیت دینی و اخلاقی در دانش‌آموزان راهبردهای مناسب را به کار گیرند.

۷ - گروه‌بندی دانش‌آموزان در برنامه درسی: گروه‌بندی دانش‌آموزان در کلاس درس برگرفته شده از الگوی طراحی برنامه درسی است؛ مثلاً بر اساس الگوی طراحی مبتنی بر دانش‌آموز نیز از نهایت انعطاف‌پذیری برخوردار است و گروه‌های مختلف براساس نیازها و با علائق دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. تأکید می‌شود که علائق مشترک دانش‌آموزان و نه تشخیص معلم از توانمندی‌های آنان مبنای گروه‌بندی‌های آموزشی را تشکیل می‌دهد (مهرمحمدی، ۱۳۶۷).

نوع گروه‌بندی سبب می‌شود، زمینه آموزش فردمحوری دانش‌آموزان فراهم، و نیازهای آنان به‌گونه مطلوب‌تری برآورده شود. روش دیگری که از طریق این‌گونه آموزشها محقق می‌شود، استفاده از منابعی است که به سبک آموزش برنامه‌ریزی تهیه شده است. این منابع طوری طراحی شده است که هر دانش‌آموزی بتواند به میزان مورد نیاز وقت صرف یادگیری محتوای آن کند و با سرعت متناسب خود پیشروی نماید که به این ترتیب زمینه فردمحوری در آموزش به بهترین وجه فراهم می‌شود. مهم این است که توجه شود در این نوع از طرح برنامه درسی فرد - محوری (یا شخصی نمودن برنامه درسی) علی‌الاصول از بعد زمان مورد نیاز برای یادگیری مطرح است نه از جهت سایر عوامل برنامه. البته در موارد معدودی نیز به دانش‌آموزان حق انتخاب در زمینه دیگر عوامل برنامه همچون منابع، فعالیتها و راهبرد آموزشی داده می‌شود.

برنامه درسی متعادل به معنای تدارک آموزشی یکسان برای مقدار زمان یکسان به شیوه دقیقاً مشابه برای دانش‌آموزان نیست؛ به همین دلیل، تدریس به شیوه سخنرانی و یا تقسیم دانش‌آموزان به گروه‌های کوچک برای همه دانش‌آموزان فرصتهای یادگیری یکسانی را فراهم نمی‌کند.

۸ - زمان در برنامه درسی: بر اساس برنامه درسی متعادل اگر چیزی مهم است و ارزش دانستن را دارد، منطقی است که نباید طی یک جلسه ۱۵ دقیقه‌ای و یک بار در هفته به صدها دانش‌آموز ارائه شود. از بسیاری از دانش‌آموزان انتظار است که هنرهای بصری، تربیت بدنی و دیگر حیطه‌های برنامه درسی را در چنین وضعیتی در برگیرند. پس کلاسهای حیطه‌های خاص دارای زمان کافی باشد تا امکان تدریس حیطه‌ها وجود داشته باشد (هوارد، ۲۰۰۳).

۹ - فضا در برنامه درسی: در صدر اسلام، اولین مکان تعلیم و تربیت مسجد و محور این آموزش، قرآن کریم بوده است. این سیره در زمان ائمه معصومین نیز رایج بوده است. بنابراین، مسجد در واقع کهن‌ترین دانشگاه اسلامی و پایگاه اساسی‌ترین آموزشها در تاریخ آموزش اسلامی بوده است. با اندک تأمل روشن می‌شود که این کاربرد مسجد در آن زمان، نقش مراکز یادگیری پیشرفته امروزی را ایفا می‌کرده است (شاملی و همکاران، ۱۳۹۰).

یکی از عناصر دخیل در طراحی برنامه درسی، فضا و مدرسه است. از آنجا که انسان موجودی اجتماعی است و در اجتماع زندگی می‌کند، پس از خانواده، یکی از مؤثرترین نهادهای تأثیرگذار بر پایه‌های تربیت بویژه تربیت دینی و اخلاقی، مدرسه است. تربیت نیز بدون شک تحت تأثیر محیط است. از جمله محیط‌هایی که دانش‌آموزان از آن تأثیر می‌پذیرند، مدرسه است. مدرسه و کلاس درس به وجود آورنده فضایی است که دانش‌آموزان در آن تربیت می‌شوند. دانش‌آموزان، همان‌طور که در مدرسه از معلم الگوبرداری می‌کنند از فضا و محیط مدرسه نیز تأثیر می‌پذیرند.

برای دانش‌آموز، فضای آماده شده باید بسیار زیبا و جذاب و متناسب با سن وی باشد. باید گفت محیط یادگیری با سطح رشد دانش‌آموزان هماهنگ باشد؛ هم‌چنین محیط یادگیری فضایی دلسوزانه و سرشار از اعتماد بین شاگردان و معلم باشد به گونه‌ای که دانش‌آموز از بیان افکار خود ترسی نداشته باشد (شاملی و همکاران، ۱۳۹۰).

۱۰ - ارزشیابی در برنامه درسی: اگر ارزشیابی نکنیم از تحقق یا عدم تحقق هدفها آگاهی پیدا نمی‌کنیم؛ مسائل و مشکلات فرایند یادگیری را متوجه نمی‌شویم و در نتیجه نمی‌توانیم یادگیرنده را در جهت دستیابی به هدفها یاری کنیم. ارزشیابی به عنوان مؤلفه اصلی از چرخه تدریس و یادگیری است. مدرسان باید دانش‌آموزان را مورد ارزیابی قرار داده تا بتوانند تصمیمات آموزشی بگیرند (هوارد، ۲۰۰۳).

آزمایش و ارزشیابی در قرآن کریم با نامهایی همچون ابتلا، فتنه، محاسبه و مراقبه آمده است. درباره فلسفه آزمایش، قرآن کریم چنین می‌فرماید: *وَلِيَّبْتَلِيَ اللّٰهُ مَا فِي صُدُورِكُمْ وَلِيْمَحْصَرَ مَا فِي قُلُوبِكُمْ وَاللّٰهُ عَلِيمٌ* (آل عمران/۱۵۴): برای این است که خدا آنچه را در سینه‌هایتان دارید بیازماید و آنچه را در سینه‌هایتان است، پاک و خالص گرداند و خدا به راز سینه‌ها آگاه است (محمدی ری شهری، ۱۳۸۴: ۸۳).

جدول ۲: مصداق‌هایی از ارزشیابی و انواع آن در قرآن (امیری، پرتابیان، امیری، ۱۳۹۳).

روش ارزشیابی	آیه مرتبط
خودارزیابی	فَمَنْ اتَّقَىٰ وَأَصْلَحَ (اعراف / ۳۵)
ارزیابی بیرونی	وَإِنْ تُبَدُّوا مَا فِي أَنْفُسِكُمْ أَوْ تُخْفَوُهُ يُخَاسِبِكُمْ بِهِ اللَّهُ (بقره / ۲۸۴)
ابتلا	اِتَّبَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ رَبَّهُ بِكَلِمَاتٍ فَاتَمَمَّهَا (بقره / ۱۲۴)
فتنه	وَاعْلَمُوا أَنَّمَا أَمْوَالُكُمْ وَأَوْلَادُكُمْ (انفال / ۲۸)
محاسبه	وَكَفَىٰ بِاللَّهِ حَسِيبًا (نساء / ۶)
مراقبه	أَلَمْ يَعْلَم بِأَنَّ اللَّهَ يَرَىٰ (علق / ۱۴) وَلَنَنْظُرَ نَفْسٌ مَّا قَدَّمَتْ لِغَدٍ (حشر / ۱۸)
مشارطه	أَلَمْ أُعْهِدْ إِلَيْكُمْ يَا بَنِي آدَمَ أَنْ لَا تَعْبُدُوا الشَّيْطَانَ (یس / ۶۰)
معاتبه	وَلَا أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ (قیامت / ۲)
مجاهده	وَمَنْ جَاهَدَ فَإِنَّمَا يُجَاهِدُ لِنَفْسِهِ (عنکبوت / ۶)

به اعتقاد ملکی (۱۳۸۷)، در ارزشیابی باید اصول زیر را رعایت کرد:

- ۱ - توجه به دو رویکرد هدف محوری و فرایند محوری
- ۲ - تعیین شاخصهای مناسب در زمینه رفتارهای همه جانبه
- ۳ - لزوم در اختیار داشتن اطلاعات کافی از وضع یادگیرنده
- ۴ - تقویت امید به پیشرفت
- ۵ - کمک گرفتن از خود ارزیابی
- ۶ - هماهنگی با خانواده در دستیابی به اطلاعات بیشتر
- ۷ - پرهیز از تحقیر یادگیرنده بر مبنای نتایج
- ۸ - استفاده از آزمونهای گوناگون
- ۹ - استمرار ارزشیابی و استفاده از آن در پیشرفت یادگیرنده

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه درسی وسیله حرکت دادن گام به گام انسان به سوی زندگی متعالی و کمال‌نهایی است. برای رسیدن به این کمال، آموزش و پرورش به طراحی برنامه درسی نیاز دارد. طراحی برنامه

درسی بر این تمرکز می‌کند که چه دانش، مهارت و ارزشهایی را دانش‌آموزان باید در مدارس بیاموزند؛ چه تجربه یادگیری باید در زمینه نتایج یادگیری در نظر گرفته شود؛ آموزش و یادگیری در مدارس یا سامانه آموزشی چگونه می‌تواند برنامه‌ریزی، اندازه‌گیری و ارزشیابی شود. پس از بررسیها نتایج سؤالات به صورت ذیل مشخص شد:

در پاسخ به سؤال یک تحقیق در ارتباط با هر یک از الگوهای موضوع محور، دانش‌آموز محور و جامعه محور ضعفهایی به شرح ذیل مطرح شده است:

میلر به نقل از مهر محمدی (۱۳۹۲)، شش ضعف اساسی برای الگوی «موضوع محور» ذکر می‌کند که از جمله آنها: ۱- برنامه درسی مبتنی بر این الگو با دنیای واقعی دانش‌آموز هیچ‌گونه ارتباطی ندارد. مسائل، مشکلات و اموری که دانش‌آموز به طور پیوسته و روزانه با آنها سر و کار دارد به اندازه کافی در برنامه درسی آنها گنجانده نشده است ۲- این‌گونه برنامه درسی به توانمندیها، نیازها، علائق و تجربه‌های گذشته دانش‌آموزان توجه کافی مبذول نمی‌دارد. این موضوع ممکن است سنخیت محتوای برنامه با دانش‌آموزان را دچار اشکال کند و در نتیجه، انگیزه‌های لازم را برای یادگیری از ایشان بگیرد. ۳- اینکه معلومات به صورت قالب‌بندی و تکه تکه شده به دانش‌آموزان ارائه می‌گردد. این عامل باعث فراموشی سریع محتوا می‌شود و از استفاده و کاربرد محتوای آموخته شده نیز می‌کاهد.

هم‌چنین میلر به نقل از مهر محمدی (۱۳۹۱)، دو ضعف اساسی و پنج ضعف فرعیتر برای الگوی «دانش‌آموز محور» نام می‌برد که از جمله آنها به نظر منتقدان این الگوی برنامه‌ریزی درسی اشاره می‌کنند، که آنها را به نارسایی در زمینه آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زندگی اجتماعی متهم می‌کنند و معتقدند که این ضعف از بی‌توجهی به هدفهای اجتماعی تعلیم و تربیت و هم‌چنین میراث فرهنگی، نوع بشر نشأت می‌گیرد و معلمان آمادگی تدریس این‌گونه کلاسها را به صورت از پیش تعیین شده ندارند و مواد و منابع آموزشی در دسترس دانش‌آموزان معمولاً بر این اساس تدوین نشده است.

هم‌چنین میلر به نقل از مهر محمدی، (۱۳۹۱) برای الگوی «جامعه محور» سه ضعف اساسی برشمرده که از جمله آنها نخست اینکه وسعت و نظام منطقی محتوای درس بخوبی تعریف نشده و ممکن است سبب برخورد سطحی با محتوای برنامه بشود. دوم اینکه این‌گونه الگوهای برنامه ممکن است سبب القای فکر به دانش‌آموزان بشود و آنان را برای پذیرش نظام حاکم بر جامعه

آماده سازد و فکر اصلاح جامعه از اذهان زدوده شود و نهایتاً اینکه، نه معلمان آمادگی تدریس آن را دارند و نه منابع آموزشی پاسخگوی آن هستند.

در جمع‌بندی کلی و جامع، مهمترین ضعفی که برای سه‌الگوی یاد شده می‌توان در نظر گرفت این است که: «هر یک از این سه‌الگوی طراحی به تنهایی دچار نوعی تک‌بعدی‌نگری و انحصار مفهومی است و به همین دلیل‌الگویی که طراحی می‌شود، ابر خواهد بود و آثار و نتایجی را در پی خواهد داشت اما نه آثار و نتایجی که رشد همه‌جانبه را فراهم بکند. مشروعیت هر‌الگو به ظرفیت آن‌الگو در رشد همه‌جانبه فرد، بستگی دارد؛ چون نقطه مقابل رشد همه‌جانبه، رشد کاریکاتوری است» (ملکی، ۱۳۹۴). به همین منظور استفاده ترکیبی از هر سه منبع یاد شده را به منظور دستیابی به برنامه درسی متعادل توصیه می‌کنند؛ هر چند در عمل گرایش به سوی یکی از آنها بیشتر است (مهر محمدی، ۱۳۹۱). بنابراین پرداختن به‌الگوی تعادل‌محور با عنایت به ضعفهای فراوانی که هر یک از این‌الگوها می‌تواند داشته باشد، ضروری و مؤثر به نظر می‌رسد و نگاه جدیدی را فراروی برنامه‌ریزان درسی می‌تواند قرار دهد.

در پاسخ به سؤال دوم تحقیق،‌الگوی تعادل‌محور چیست و تفاوت آن با‌الگوهای تک‌منبع کدام است، باید گفت به نظر می‌رسد در هیچ‌یک از مکاتب فکری و فلسفی غربی و غیرمسلمان تعادل‌محوری به عنوان‌الگوی برنامه درسی مطرح نشده و یا اینکه نگارنده به آن نرسیده است؛ به عنوان نمونه:

از نظر پرورشکاران ایدئالیست، رئالیست و تومیست و ماهیت‌گرایان و پایدارگرایان، برنامه درسی از «مهارتها و موضوعاتی» تشکیل می‌شود که به صورت منظم و مرتبی تهیه شده باشد. از دیدگاه این فلسفه‌های سنتی، طرحهای گزیده برنامه درسی بر موضوع / محتوا تمرکز دارد (گوتک، ۱۳۹۳)؛ بنابراین این نگاه‌ها به برنامه درسی «موضوع‌محور» است.

از «دیدگاه انسان‌گرایانه» از فرد این‌الگو برنامه‌ریزی به عنوان واکنشی در مقابل‌الگوی تربیتی گرفته شده از صنعت و فناوری، که بارزترین نوع آن در طرح برنامه درسی مبتنی بر موضوعهای درسی مجزا منعکس است، شناخته شده است (مهر محمدی، ۱۳۹۱). لیکن بدون تردید می‌توان ادعا کرد این‌الگوی برنامه‌ریزی درسی به طرح برنامه مبتنی بر «دانش‌آموز» نزدیکی بیشتری دارد تا به طرحهای مبتنی بر موضوعهای درسی جدا و یا جامعه (مهر محمدی، ۱۳۹۱).

آزمایشگران^۱، پیشرفتگرایان^۲ و طرفداران اصالت بازسازی^۳، بیشتر به فرایند یادگیری توجه می‌کنند تا کسب محتوای برنامه. این روش برنامه‌ریزی فرایندمدار اغلب به عنوان برنامه مبتنی بر فعالیت و تجربه یا مشکل‌گشایی خوانده شده است» (گوتک، ۱۳۹۳) و بیشتر به «جامعه» به عنوان الگوی برنامه درسی می‌نگرند.

بجز الگوی تایلر، که معتقد است در تعیین هدفهای موقت تربیتی باید سه منبع دانش‌آموز، جامعه و نظر متخصصان را در نظر گرفت و موضوعات درسی را باید از دو صافی فلسفه تربیتی و روانشناسی یادگیری عبور داد، الگوی تدوین دیگری یافت نشد که هر سه منبع را در برنامه درسی لحاظ کند و یا نگارنده به آن نرسید؛ هر چند این الگو هم به لحاظ محتوایی دچار دو ضعف اساسی به شرح زیر است:

یکی اینکه نگاه به این سه منبع تنها به نیازهای مادی محدود است و چیزی به عنوان نیازهای معنوی دیده نشده است که به گفته ملکی، نوعی تک بعدی‌نگری به برنامه درسی می‌تواند باشد. دوم اینکه جایگاه فلسفه بسیار کم در نظر گرفته شده؛ چرا که فلسفه را به عنوان صافی در نظر گرفته است که نگاه اولویت دوم به شمار می‌رود و حال اینکه فلسفه با هدفها و چستی و چرائی برنامه سروکار دارد و در واقع تعیین‌کننده اساس برنامه است.

دو نکته هم مد نظر کسانی مثل هیل، اسکوایرس، هارینگتون و دیگران هم بوده است که از تعادل محوری بحث کرده‌اند: یکی اینکه برای آموزش به کودکان ناتوانمند (استثنایی) بر اساس نیاز آنان مسائل مختلف فرهنگی از جمله امور شخصی در ابعاد فردی و اجتماعی مد نظر قرار گیرد و دوم اینکه برنامه‌ای که نظریات مختلف محلی، منطقه‌ای، ایالتی و ملی در آن لحاظ شده است به عنوان استاندارد تلقی شود و در وب سایت با کلمه عبور خاص برای تمام مدارس اعم از فقیر و برخوردار قرار گیرد تا مدارس ورود پیدا کنند و آن را اجراء کنند و در پایان سال بر اساس بازخوردی که توسط تمام افراد دست‌اندر کار، ارائه می‌شود به اصلاح آن اقدام شود که این نگاه نوعی نظر سنجی به شمار می‌رود تا تعادل محوری در برنامه درسی متناسب با نیازهای واقعی.

از این رو، هنگام طراحی برنامه درسی برای کودکان ناتوانمند نیازهای خاص آنها را باید به حساب آورد. علاوه بر این موضوعات اساسی فرهنگی و دانشگاهی باید حجم مناسبی از حیطه‌های

1 - Experimentalists

2 - Progressives

3 - Reonstrucstionists

یادگیری به رشد شخصی و اجتماعی اختصاص یابد. مهمتر از همه اینها، حجم متعادلی از موضوعات را مطابق با امکانات موجود برای برآورده ساختن علاقه و توانایی فرد شاگردان در نظر گرفت و به آنها فرصت این را داد که در طول زندگی تحصیلی خود به لذت و موفقیت برسند (هیل^۱، ۲۰۱۳).

برنامه درسی متعادل دستاورد اصلاحی در هر منطقه است که برنامه درسی خود را با توجه به این الگو بنویسند که بتوانند اجرای برنامه درسی معتبری را، که (اسکواپرس، ۲۰۱۳) تولید کرده و بر وب مبتنی است که برای دسترسی برخط برای تمامی افرادی که در مدارس منطقه ثبت نام شده‌اند، استفاده کنند. برنامه درسی متعادل کمک می‌کند تا مدارس رشد کودک را در مرکز برنامه درسی و توسعه قرار دهند و با ایجاد روابط حرفه‌ای از طریق همکاری و اجماع به آن برسند. در این فرایند افزایش ظرفیت مدیریت مدرسه و یا منطقه برای اصلاح برنامه درسی با تعهد بر حفظ پاسخگویی است. روند برنامه درسی متعادل، زمینه‌ای فراهم می‌کند که ابزار و فرایندها به ساختار مدرسه یا محل کار منطقه برای شناسایی محتوای مهم تلقی شود که به توسعه دانش آموزان کمک کند و عملکرد آنان را بهبود بخشد. این فرایند شامل سه مرحله است: تعریف برنامه درسی، متعادل کردن برنامه درسی و ارزیابی برنامه درسی. این را می‌توان در هر دو مدرسه و یا در سطح منطقه انجام داد (اسکواپرس و ارینگتون، ۱۹۹۸). انسان به لحاظ روانی نیز همواره در تلاش برای ایجاد و حفظ تعادل است؛ چرا که اگر انسان در حادثه‌ای بد دچار غم و اندوه شود از طریق فراموشی آن حادثه به تعادل می‌رسد و یا اگر بر اثر حادثه‌ای خوب در زندگی دچار خوشحالی زیادی شود با فراموشی به تعادل خواهد رسید؛ چون هم خوشحالی زیاد برای انسان مضر است و هم ناراحتی زیادی. نعمت فراموشی همواره انسان را به تعادل می‌رساند (کیخا، ۱۳۹۵). فشارهای روانی هم کم و زیادش هر دو برای انسان زیانبار است، چون تلاشهای انسان را دچار اختلال می‌کند. فشارهای روانی به اندازه نیاز برای وادار شدن انسان به کار و تلاش مفید و مؤثر خواهد بود؛ این همان حد وسط است که انسانها از طریق ساختارهای دفاعی خود را به تعادل می‌رسانند. دین مبین اسلام اساسا دین عدالت و تعادل است و هرگونه افراط و تفریط را قبول ندارد. از نظر قرآن «هستی بر مدار عدالت و اعتدال آفریده شده و مسئله تسویه و تناسب و میزان بشدت مراعات شده است». اعتدال در اسلام قلمروی وسیعی دارد؛ از تعادل در بعد جسمانی و روانی انسان گرفته تا زندگی

فردی و اجتماعی و آفرینش آسمانها و زمین در همه جا مشیت الهی مقرر داشته است تا مبنای کار بر محور تعادل باشد. خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «همانا خداوند به عدل و احسان فرمان می‌دهد». از نظر حضرت علی(ع) اصولاً کسی نمی‌تواند مدعی ایمان باشد در حالی که معتدل نیست. ایشان در بیان صفات مؤمنان، می‌فرماید: «شیوه مؤمن، اعتدال و میانه روی است».

در پاسخ به سؤال سوم تحقیق یعنی مبانی فلسفی برنامه تعادل محور کدام است، باید این اصل کلی را مد نظر قرار داد که هر فلسفه از مبانی چهارگانه هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و... تشکیل شده که در الگوی تعادل محور با رویکرد فطری معنوی این‌گونه تبیین شده است.

در پاسخ به سؤال چهارم تحقیق یعنی عناصر برنامه درسی تعادل محور با رویکرد معنوی کدام است، باید گفت برای رفع الگوی تک بعدی باید از هر سه منبع اطلاعاتی استفاده کرد که این همان الگوی طراحی برنامه درسی متعادل است که در قرآن و منابع دینی بر اصل تعادل زیاد تأکید شده است. الگو یا طراحی برنامه درسی متعادل، همزمان به رشد همه‌جانبه شخصیت دانش‌آموز توجه می‌کند؛ لذا عناصر برنامه درسی هم برگرفته شده از این مبنای ارزشی خواهد بود. طراحی الگوی برنامه درسی و تعیین تعداد عناصر آن به پژوهش وابسته است. بر اساس پژوهش می‌توان الگویی را طراحی و رویکردی را تدوین کرد و عناصری به آن افزود. ولی نگارنده در این مقاله، عناصر برنامه درسی را بر اساس رویکرد فطری و معنوی با توجه به مطالعه پیشینه نظری مبانی دینی و معنوی مرتبط با این الگو، ده عنصر (اهداف برنامه درسی، محتوای برنامه درسی و چگونگی سازماندهی، فرایند یادگیری در برنامه درسی، نقش یادگیرنده در برنامه درسی، نقش معلم در برنامه درسی، راهبردهای تدریس در برنامه درسی، گروه‌بندی دانش‌آموزان در برنامه درسی، زمان در برنامه درسی، فضا در برنامه درسی، ارزشیابی در برنامه درسی) را تجزیه تحلیل کرد.

در نهایت باید این‌گونه نتیجه‌گیری کرد که طراحی برنامه درسی بر اساس منبعی خاص نقاط قوت و ضعف دارد و به رشد کاریکاتوروری دانش‌آموزان ختم می‌شود. الگوهایی که تک بعدی است، بیش از آنچه در عمل اجرا شود، بُعد شعاری دارد؛ چون در توجه به واقعیت‌های برنامه درسی یک بعدی نگرى معنا ندارد. تک بعدی نگرى به یادگیری و یادگیرنده، توجه ندارد. برای رفع معایب الگوی تک بعدی باید از هر سه منبع اطلاعاتی استفاده کرد که این همان الگوی طراحی برنامه درسی متعادل همزمان به رشد همه‌جانبه شخصیت دانش‌آموز توجه می‌کند و

ریشه فلسفی الگوی طراحی برنامه درسی متعادل دین مبین اسلام است.

منابع

قرآن کریم.

- امیری، مهدی؛ پرتابیان، اکبر؛ امیری، زهره (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی عوامل و عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی با قرآن کریم. *فصلنامه اسلام و پژوهش‌های اسلامی*. س ۶. ش ۲: ۹۷ تا ۱۱۸.
- اعلائی، غلامحسین؛ گلستانی، هاشم؛ کشتی آرای، نرگس (۱۳۹۱). تحلیل معرفت عقلانی مطرح شده در آیات قرآن کریم بر اساس تفسیرالمیزان و دلالت‌های آن بر اهداف برنامه‌های درسی تربیت دینی. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*. س ۹. ش ۶: ۲۱ تا ۳۷.
- ایزدی، صمد؛ قادری، مصطفی؛ حسینی، فاطمه (۱۳۹۳). امکان سنجی اجرای برنامه درسی با رویکرد معنوی در دوره متوسطه. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*. س ۱۱. ش ۱۴: ۳۴ تا ۵۰.
- ارنشتاین، الن سی؛ فرانسیس، پی هانکینز (۱۳۸۴). *مبانی، اصول و مسائل برنامه درسی*. ترجمه قدسی احقر. تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- باقری، خسرو (۱۳۸۸). *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم تربیت*. تهران: انتشارات علم.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران*. ج ۲. ج ۱. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران*. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. ش ۴: ۹ تا ۴۸.
- برنامه درسی ملی (۱۳۹۱). وزارت آموزش و پرورش.
- خالقی نژاد، سید علی؛ ملکی، حسن؛ حکیم زاده، رضوان (۱۳۹۴). نقد دیدگاه پست مدرنیسم در برنامه‌درسی با شاخص‌های مبانی فلسفی تربیت اسلامی. *فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی*. ش ۱: ۵ تا ۴۲.
- رون، سید امیر (۱۳۸۹). حوزه یادگیری قرآن و معارف اسلامی در برنامه درسی ملی. *مجله قرآن*. ش ۱: ۸ - ۱۵.
- شاملی، عباسعلی؛ ملکی، حسن؛ کاظمی، حمیدرضا (۱۳۹۰). برنامه درسی، ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی. *فصلنامه اسلام و پژوهش‌های تربیتی*. س ۳. ش ۲: ۷۷ تا ۹۸.
- شعبانی، زهرا (۱۳۸۵). طراحی و ارائه رویکرد جامع تلفیق برنامه‌های درسی در حوزه علوم انسانی. خلاصه مقالات همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش: ۱۰۶ - ۱۰۹.
- شریعتمداری، علی (۱۳۷۰). *تعلیم و تربیت اسلامی*. ج ۱۱. تهران: امیرکبیر.
- صابری، رضا، قندیلی، سیدجواد؛ رستمی نسب، عباسعلی (۱۳۸۹). سازماندهی محتوای برنامه‌های درسی با الهام از آیات قرآن کریم. *معرفت در دانشگاه اسلامی*. س ۱۴. ش ۱: ۱۳۲ تا ۱۵۳.

- صادق زاده قمصری، علیرضا (۱۳۸۹). بررسی و نقد فلسفی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران براساس فلسفه تربیت اسلامی و دلالت‌های آن. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*. س ۵. ش ۱۸: ۱۶۵ تا ۱۸۸.
- طالبی، سعید؛ مظلومیان، سعید؛ صیف، محمدحسن (۱۳۹۰). *اصول برنامه‌ریزی درسی*. ج ۳. تهران: دانشگاه پیام نور.
- قاسم پور دهقانی، علی؛ نصر اصفهانی، احمد رضا (۱۳۹۱). رویکرد معنوی و برنامه ریزی درسی. *فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*. س ۱۹. ش ۱۳: ۷۱ تا ۹۲.
- علم‌الهدی، جمیله (۱۳۸۴). مبانی تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی درسی: براساس فلسفه صدرای. تهران: نشر دانشگاه امام صادق.
- علوی، سید حمیدرضا (۱۳۸۷). نکات اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت و مکاتب فلسفی و تربیتی. کرمان: انتشارات دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- کیخا، علیرضا (۱۳۹۵). مبانی فلسفی الگوی تعادل محور در برنامه درسی. نخستین همایش ملی بومی‌سازی برنامه درسی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- گوتک، جرالد (۱۳۹۳). *مکاتب فلسفی و آرای تربیتی*. ترجمه جعفر پاک سرشت. تهران: انتشارات سمت.
- گلستانی، سید هاشم؛ شکریمان دهکردی، مریم (۱۳۸۷). فلسفه تعلیم و تربیت در اسلام با تکیه بر آیات قرآن کریم و نهج البلاغه. *علوم قرآن و حدیث (کوثر)*. ش ۲۹: ۵ تا ۱۲.
- ملکی، حسن (۱۳۹۳). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*. ویراست دوم. ج ۱۸. تهران: انتشارات پیام اندیشه.
- ملکی، حسن (۱۳۹۴). جزوه کلاسی درس برنامه ریزی درسی ۲. دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- ملکی، حسن؛ حکیم زاده، رضوان؛ خالقی نژاد، سید علی (۱۳۹۴). نقد دیدگاه پست مدرنیسم در برنامه‌درسی با شاخص‌های مبانی فلسفی تربیت اسلامی. *فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی*. ش ۱.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۶۷). *الگوهای طراحی برنامه درسی. فصلنامه تعلیم و تربیت*. س ۳. ش ۱۵ و ۱۶: ۱۰ تا ۲۸.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). *برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها*. ج دوم. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- محمدی منفرد، بهروز (۱۳۸۷). معنای زندگی، نیهیلیسم و اندیشه مهدویت. *فصل‌نامه مشرق موعود*. س ۲. ش ۷: ۶۸ تا ۸۰.
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۸۴). *حکومت جهانی مهدی (عج)*. قم: انتشارات نسل جوان.
- محمدی ری شهری، محمد (۱۳۸۴). *منتخب میزان الحکمه*. ج سوم. ترجمه حمیدرضا شیخی. قم: دار الحدیث.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۱). *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*. تهران: انتشارات مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان (انتشارات مدرسه).

نوذری، محمود (۱۳۹۱). امکان اسلامی‌سازی و بومی‌سازی برنامه درسی رشته علوم تربیتی. فصلنامه راهبرد فرهنگ. ش ۱۹: ۱۳۹ تا ۱۶۸.

نوروززاده، رضا (۱۳۸۵). وضعیت سهم مشارکت دانشگاه‌ها در بازنگری برنامه‌های درسی مصوب شورایی عالی برنامه‌ریزی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. س ۱۲. ش ۴۲: ۷۱ تا ۹۳.

Aimini, L. Yan, C. (2011). A Case study of Colleg English Curriculum Design Under the social Needs Analysis. Studies in Literature and Language, 3(3): 1-5. Relationship to Teaching Style. Religion & Education, 38:2, 128-140.

Buchanan, T. (2009) the spiritual dimension and curriculum change, international journal of childrens spirituality, volumn 14, issue 40.

Hill, j. M (2013) planning and design of curriculum construction and organization university koros press limited London, uk

Howard N. (2003) The Balanced Curriculum. NC Department of Public Instruction.

Klein, f. m. (1991) curriculum Design. ency clopedia of curriculum.

National Association of State Boards of Education. Any time, Any Place, Any Path, Any Pace: Taking the Lead on e-Learning Policy (2001). Alexandria, VA: NASBE.

Oliva, P. F (2008). Developing the Curriculum. Boston: Pearson press.

Squires David A. (2013) The Balanced Curriculum Model: Description and Results. January-March, 1-10.

Squires. D, Arrington, a (1998) a balanced curriculum standards assessments for high performance.

