

نقدی بر کتاب «رویکردهای نظری و عملی تدوین برنامه‌های درسی در آموزش عالی»

سیدمحمدحسین حسینی*

چکیده

هدف مقاله حاضر، نقدی بر کتاب «رویکردهای نظری و عملی تدوین برنامه‌های درسی در آموزش عالی» بود. لذا از روش کاوشگری فلسفی انتقادی استفاده شد. مورد مطالعه کتاب مذکور تألیف نصر، اعتمادی‌زاده (دریکوندی) و نیلی بود که در سال ۱۳۹۰ از سوی انتشارات دانشگاه اصفهان و سازمان سمت منتشر شده است. ابزار نقد اثر مذکور چک‌لیست نقد کتب درسی دانشگاهی شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی بود. برای تحلیل اطلاعات نیز از تحلیل محتوای کیفی استفاده شد. براساس یافته‌ها، قوت‌های کتاب شامل نگارش روان و رسا، سازواری اثر با مبانی و اصول دینی و اسلامی و به کارگیری ابزارهای علمی بود. ضعف‌های اثر نیز عبارت بودند از: نامناسب بودن نظم منطقی و انسجام مطالب فصول، قدیمی بودن منابع، استناددهی نامناسب، ابهام در امانت‌داری در منبع‌دهی، کم‌توجهی به بررسی و تحلیل علمی مسائل، نداشتن نوآوری و قدیمی بودن محتوا، کم‌توجهی به مبانی و پیش‌فرض‌های موردقبول در حوزه برنامه‌درسی. با در نظر گرفتن قوت‌ها و ضعف‌های فوق می‌توان گفت که این اثر نیازمند بازنگری است.

* دکتری برنامه‌ریزی درسی، عضو پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، و دبیر گروه علوم تربیتی شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (Hosseini261@gmail.com).

تاریخ پذیرش: ۹۷/۸/۲۰

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۰/۳۰

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۴۳، پاییز و زمستان ۱۳۹۷، ص ۱۱۶-۱۴۱

کلید واژه‌ها

نقد، کتاب، رویکردهای نظری و عملی، برنامه‌دستی، آموزش عالی.

مقدمه و تبیین مسئله

وقتی درباره آموزش به طور اعم و آموزش عالی به طور اخص بحث و تبادل نظر می‌شود، کتاب درسی یکی از مهم‌ترین محورهای این بحث و تبادل نظر است. زیرا: اولاً، آموزش نیازمند برنامه‌دستی است و ملموس‌ترین محصول برنامه‌دستی نیز، کتاب درسی است که غالباً به عنوان یک اثر استاندارد در یک موضوع خاص (فرهنگ و آژگان اکسفورد^۱، ۲۰۱۷)، و کتابچه‌ای راهنما یا استاندارد در شاخه‌های خاصی از علم (شریم - پات^۲، ۲۰۱۰) شناخته می‌شود. ثانیاً، کتاب درسی مهم‌ترین و اصلی‌ترین ماده آموزشی مورد استفاده در مدارس و دانشگاه‌هاست (موکوندان^۳، ۲۰۱۴؛ لی^۴، ۲۰۱۳؛ چارالامبوس^۵، ۲۰۱۱؛ محمود و دیگران^۶، ۲۰۰۹) و به عنوان منبع اصلی محتوا، ابزار اصلی تدریس و فعالیت‌های یادگیری و ملاک ارزشیابی پیشرفت یادگیری یادگیرندگان قلمداد می‌شود (سیکوراوا^۷، ۲۰۱۱؛ آرمند و ملکی، ۱۳۹۱). ثالثاً، بیش از ۷۵ درصد از زمان دانش‌آموزان و دانشجویان به مطالعه و بررسی کتاب‌های درسی می‌گذرد (فتحی و اجارگاه و آقازاده، ۱۳۸۵).

هرچند کتاب‌های درسی از اصلی‌ترین و مهم‌ترین مواد آموزشی در کلاس درس هستند، هر کتابی - حتی اگر برای برنامه‌دستی خاصی تدوین شده باشد - نمی‌تواند برچسب «درسی» را یدک بکشد یا کاربرد آموزشی داشته باشد، مگر آنکه ویژگی‌ها و شاخص‌های کتاب درسی را داشته باشد.

درباره ویژگی‌های کتاب درسی نظرات متعددی وجود دارد. به زعم چامبیل^۸ (به نقل از فتحی و اجارگاه و آقازاده، ۱۳۸۵: ۱۳-۱۵) معیارهای کتاب درسی شامل (۱) ارزش (بار) آموزشی؛ (۲) شیوه ارائه؛ (۳) ابعاد تصویرگری؛ (۴) جنبه‌های دسترسی و (۵) جنبه‌های نمایشی است.

1. Oxford dictionaries
2. Schramm-Pate
3. Mukundan
4. Lee
5. Charalambous
6. Mahmood, et al.
7. Sikorava
8. Chambilss

هشت ویژگی کلی برای تعیین کتاب درسی با کیفیت از نظر محمود و دیگران (۲۰۰۹) عبارتند از: ۱) همخوانی با سیاست‌های برنامه درسی؛ ۲) قابلیت اطمینان و اعتبار متن؛ ۳) واژگان، تصاویر و طراحی مناسب؛ ۴) انسجام و هماهنگی متن در کل کتاب و در تقسیم‌بندی موضوعی؛ ۵) تشویق (متن) به آموزش خلاقانه و منتقدانه؛ ۶) دارا بودن قابلیت سنجش و ارزیابی؛ ۷) راهنمای کتاب و سایر مواد کمک آموزشی؛ ۸) تشویق به یادگیری با استفاده از معرفی منابع بیشتر.

از نظر لاکتا و دراکولیچ^۱ (۲۰۱۵) نیز نگارش مختصر، قابل فهم و به زبانی شیوا، تنظیم با استفاده از روش‌شناسی سیستماتیک، ساختار و نظم منطقی فصل‌ها و بخش‌های آن، استفاده هماهنگ و منسجم از متن، تصویر و نقشه از مهم‌ترین شاخص‌های کتاب درسی است. شاخص‌هایی که جمالی‌زواره (۱۳۸۷) آن‌ها را در ۵ حیطه نگارشی، ساختاری، ظاهری، محتوایی و روان‌شناختی در نظر می‌گیرد و قراگوزلوفرها (۱۳۹۶) به دو بعد شکلی (ظاهری و ساختاری) و معیارهای محتوایی (نگارشی و محتوایی) تقسیم می‌کند. از نظر فتحی و اجارگاه (۱۳۸۶) نیز مهم‌ترین معیارهای محتوای آموزشی کتاب درسی، شامل تناسب محتوا با ارزش‌های اجتماعی (فرهنگ، ایده و آرزوهای اجتماعی، پیشرفت‌های علمی و فناوری، مسائل و نیازهای جامعه ملی و محلی و ارتباطات جهانی)، تناسب محتوا با ویژگی و نیازهای یادگیرنده (توانایی‌ها و استعدادها، یادگیری، نیازها و رغبت‌ها و زندگی واقعی یادگیرندگان و زمینه‌سازی تجربیات بعدی آنان) و تناسب با قانونمندی‌های برنامه درسی (تعادل و انسجام محتوا) است.

بررسی وضعیت موجود کتاب‌های درسی به طور اعم و کتاب‌های درسی در حوزه علوم تربیتی نشان می‌دهد که این کتاب‌ها در بعد شکلی دارای قوت‌هایی چون روان، روشن و قابل فهم بودن نگارش اثر، رعایت قواعد ویرایشی و نگارشی، تناسب حجم اثر با تعداد واحدهای درس موردنظر، مناسب بودن کیفیت شکلی اثر به ویژه حروف‌نگاری و صفحه‌آرایی و جامعیت صوری اثر از فهرست مطالب تا نمایه و ضعف‌هایی همچون غلط‌های چاپی، نامناسب بودن طرح روی جلد، صحافی و کیفیت چاپ دارند (حسینی و مطور، ۱۳۹۱).

همچنین در بعد محتوایی، قوت‌های این کتب شامل معادل‌سازی مناسب و استفاده از اصطلاحات تخصصی، جامعیت اثر، تناسب موضوعی و محتوایی اثر با اهداف درس، انطباق محتوای اثر با عنوان و فهرست آن، نظم منطقی و انسجام مطالب در فصول و کل اثر، کفایت

منابع با توجه به منابع موجود، اعتبار منابع از جهت علمی، رعایت بی‌طرفی علمی در تحلیل، رویکرد اثر به فرهنگ و ارزش‌های اسلامی و مسائل نظام جمهوری اسلامی و رویکرد سیاسی، اجتماعی و اخلاقی؛ و ضعف‌های آن‌ها عدم استفاده از ابزارهای علمی، عدم تطابق با سرفصل‌های شورای عالی برنامه‌ریزی، نداشتن نوآوری، روزآمد نبودن اطلاعات و داده‌ها، ابهام در استنادات و ارجاعات و عدم طرح سؤال یا افق جدید است (حسینی و مطور، ۱۳۹۱).

یافته‌های پژوهش زین‌آبادی و بابان‌آبادی (۱۳۹۶) درباره کتاب «مقدمات مدیریت آموزشی» نیز نشان می‌دهد که این کتاب از نظر معیارهای جامعیت و روزآمدی، پاکیزگی نگارشی و ادبی، هم‌خوانی با نظریه‌های یادگیری و ماهیت تعاملی و توان‌انگیزی، وضعیت رضایت‌بخشی ندارد. یافته‌های قراگوزلوف‌رهاد (۱۳۹۶) نیز نشان می‌دهد که هیچ کدام از سه کتاب «ارتباطات انسانی ۱ و ۲»، «مبانی ارتباطات جمعی» و «جامعه‌شناسی ارتباطات اصول و مبانی» از لحاظ معیارهای شکلی نتوانسته‌اند ۷۰ درصد از امتیاز معیارهای شکلی و همچنین معیارهای بعد محتوایی را کسب کنند.

بنابراین همان‌طور که لاکتا و دراکولیچ (۲۰۱۵) استدلال می‌کنند کتاب درسی ایده‌آل وجود ندارد. بنابراین باید به طور مداوم به صورت نظری و کاربردی برای تهیه کتاب‌های درسی بهتر کوشید. یکی از راه‌های تلاش برای بهبود و ارتقای وضعیت کتاب‌های درسی، نقد کتاب‌های موجود است.

یکی از کتاب‌هایی که در سال‌های اخیر در حوزه برنامه‌درسی تألیف و روانه بازار علمی شده، کتاب «رویکردهای نظری و عملی تدوین برنامه‌های درسی در آموزش عالی» است که به دو دلیل نیازمند نقد و بررسی است. دلیل اول، برجسب درسی بودن آن است. این اثر توسط سازمان سمت منتشر شده است. سازمانی که مسئولیت چاپ کتاب‌های درسی دانشگاهی را دارد و پرونده‌های آن برای یادگیری در اختیار دانشجویان قرار می‌گیرد. همچنین محتوای کتاب‌های این سازمان در ارزشیابی‌های آموزشی نیز ملاک عمل هستند. بنابراین نقد و بررسی کتاب‌های درسی منتشر شده از سوی سازمان سمت، و از جمله این اثر، مهم‌تر از نقد کتاب‌هایی است که توسط ناشران دانشگاهی منتشر می‌شود. دلیل دوم، نقش این کتاب در تدوین برنامه‌های درسی، به خصوص در آموزش عالی است. به بیانی دقیق‌تر، کتاب درسی محصول فرایند برنامه‌ریزی درسی است. اگر این فرایند به درستی انجام شود، می‌توان به تدوین کتاب‌هایی ارزشمند و مفید امیدوار بود. عکس قضیه نیز درست است و فرایند نامناسب برنامه‌ریزی درسی می‌تواند هم منجر به کتاب‌های درسی

نامطلوب شود و هم فرایند یاددهی - یادگیری را مختل نماید. این اثر داعیه آموزش فرایند برنامه‌ریزی درسی را دارد؛ بنابراین تعیین اینکه در این اثر، در این زمینه تا چه حد درست عمل شده است، از طریق نقد آن به دست خواهد آمد. بنابراین اینکه مزایا و معایب این اثر چیست موضوعی است که این مقاله در پی بررسی آن است.

روش‌شناسی

برای بررسی موضوع از روش پژوهش «کاوشگری فلسفی انتقادی» استفاده شده است. کاوشگری فلسفی انتقادی یعنی حاکمیت تأمل فلسفی بر عمل (ویل، نقل شده در هاگرسون، ۱۳۸۷)، و جست‌وجوی مبنای منطقی، شیوه‌های استدلال، ارزش‌های راهنما، یا هنجارهای حاکم بر اندیشه‌ها و اعمال آموزشی. مراحل این روش شامل تشریح مفروضات روش‌شناختی و هستی‌شناختی سنت پژوهشی در دست بررسی، مقایسه سنت‌های پژوهشی چندگانه به منظور توجه به مسئله تحت رسیدگی، و تعیین کارایی شایسته‌ترین پارادایم یا سنت با اعمال معیار پیش‌روندگی است (هاگرسون، ۱۳۸۷). البته در زمینه نقادی آموزشی یا کاوشگری انتقادی، ویلیز و مک‌کاجن نیز مراحل‌ی را معرفی کرده‌اند. مراحل نقادی آموزشی از نظر ویلیز (۱۳۸۱) دربرگیرنده مشاهده، توصیف^۱، تفسیر^۲ و ارزیابی^۳ و از نظر مک‌کاجن (نقل شده در بارون، ۱۳۹۳) شامل توصیف، تفسیر و ارزیابی است. توصیف یعنی به تصویر کشیدن کیفیت‌های موجود در برنامه درسی، حقایق اساسی و مهم آن و همچنین زمینه وسیع‌تری که آموزش در آن قرار دارد (ویلیز، ۱۳۸۱، بارون، ۱۳۹۳). تفسیر یعنی نسبت دادن معانی به موقعیت؛ معانی‌ای که می‌توانند از درون یا بیرون حاصل شوند. البته این گام از نقادی آموزشی، نیازمند در نظر گرفتن معیارهایی برای نقد است. معیارهایی که می‌تواند براساس یک بافت تاریخی، نظریه‌های مختلف علمی، و غیره تدوین شود. ارزیابی نیز شامل اظهار نظر درباره شایستگی و ارزش کل موقعیت یا اجزای آن است. در این مقاله، مراحل کاوشگری فلسفی انتقادی با مراحل نقادی آموزشی تلفیق و قالب کلی نقادی شامل مراحل سه‌گانه الف) توصیف و تشریح کتاب، ب) تفسیر کتاب، و ج) ارزیابی و تعیین کارایی کتاب، در بخش نتیجه‌گیری آورده شد. البته به دلیل تشابه زیاد مرحله سوم با جمع‌بندی و نتیجه‌گیری مقاله، این دو بخش، یکی در نظر گرفته شد.

1. Description
2. Interpretation
3. Assessment

جدول ۱ مراحل نقادی کتاب درسی

۱. توصیف و تشریح	۲. تفسیر	۳. ارزیابی و تعیین کارایی
✓ معرفی کتاب	✓ تدوین و معرفی معیارهای نقادی کتاب ✓ تحلیل و تفسیر کتاب براساس معیارهای فوق	✓ تعیین قوت‌ها و ضعف‌های کتاب ✓ قضاوت درباره کتاب

مورد مطالعه در این مقاله، کتاب رویکردهای نظری و عملی تدوین برنامه‌های درسی در آموزش عالی بود که از طریق چک‌لیست نقد کتب درسی دانشگاهی شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها بررسی شد (دبیرخانه شورای بررسی متون، ۱۳۹۶). چک‌لیستی که براساس آن، نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی در دو بعد شکلی و محتوایی تحلیل می‌شوند. معیارهای بخش شکلی شامل جامعیت صوری، کیفیت چاپی و فنی، رعایت قواعد عمومی نگارش و ویرایش، و روان و رسا بودن است و معیارهای بخش محتوایی عبارت‌اند از: نظم منطقی و انسجام مطالب، منابع مورداستفاده، تحلیل و بررسی و تجزیه و تحلیل علمی مسائل موردنظر، نوآوری و نو بودن، مبانی و پیش‌فرض‌ها، انطباق و جامعیت، انطباق با آخرین سرفصل‌های مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، نحوه به کارگیری ابزارهای علمی، و اصطلاحات تخصصی. در نهایت، اطلاعات به صورت تحلیل محتوای کیفی تحلیل شد.

یافته‌ها

متناسب با مراحل کاوشگری فلسفی انتقادی، یافته‌های مربوط به سؤالات به شرح زیر است:

۱. معرفی و توصیف اثر

کتاب «رویکردهای نظری و عملی تدوین برنامه‌های درسی در آموزش عالی» کتابی ۳۰۷ صفحه‌ای است که توسط آقایان دکتر احمدرضا نصر، دکتر هدایت‌الله اعتمادی‌زاده (دریکوندی) و دکتر محمدرضا نیلی احمدآبادی در سال ۱۳۹۰ توسط انتشارات دانشگاه اصفهان و سازمان سمت، برای اولین بار چاپ شده است. اگرچه به استناد صفحه ۲ اثر، این کتاب برای اولین بار در سال ۱۳۸۶ توسط جهاد دانشگاهی دانشگاه اصفهان منتشر شده است. یازده فصل این کتاب به شرح جدول زیر است:

فصل	محتوا
۱. مفهوم برنامه درسی	تعاریف برنامه درسی و تحلیل آن، مؤلفه‌های برنامه درسی، و مشارکت کنندگان در تدوین برنامه درسی
۲. گذشته، حال و آینده برنامه درسی در دانشگاه‌های ایران، الزامات برنامه درسی دانشگاه محور، برنامه درسی در دانشگاه آسیب‌های برنامه درسی دانشگاه محور و راهبردهای مقابله با آن	
۳. باورها، ارزش‌ها و ایدئولوژی‌ها در طراحی درس و دوره آموزشی	رویکرد سنتی یا رشته محور، رویکرد عملکرد محور یا سیستم محور، رویکرد شناختی، رویکرد تجربی یا تناسب شخصی، و رویکرد انتقادی
۴. ساختار دوره مطالعاتی یا برنامه‌های درسی	ساختار برنامه درسی مبتنی بر منطق موضوع درسی، ساختار مبتنی بر عملکرد، نقش و صلاحیت، ساختار پروژه محور، پژوهش محور یا مسئله محور، ساختار مبتنی بر مفاهیم اساسی، موضوعات و توانایی‌های عقلانی، و ساختارهای ترکیبی
۵. رویکرد سیستمی در بازنگری و تدوین برنامه درسی	مقدمه‌ای بر مدل مورد استفاده، تصمیم‌گیری برای طراحی یا بازنگری یک درس یا یک برنامه، دلیل آغاز پروژه‌ها، رویکردهای تولید پروژه، انتخاب پروژه‌ای که باید انجام شود، انتخاب تیم طراحی و تعیین اهداف و رویه‌ها، گردآوری تجزیه و تحلیل داده‌های اساسی
۶. ترسیم برنامه درسی عوامل مدنظر در تدوین پروژه‌های برنامه درسی، عوامل مدنظر در تدوین ایدئال و انطباق آن با درس‌ها، شفاف‌سازی اهداف درس و اندازه‌گیری نتایج یادگیری، انتخاب واقعیت	رسانه‌های آموزشی، و ارزشیابی مواد آموزشی موجود
۷. ملاحظات اساسی در برنامه‌ریزی درسی	محتوای درس، دانشجویان، غایت‌ها و اهداف، نوشتن اهداف، منبع اهداف، تنظیم توالی و سازماندهی درس، سایر ملاحظات در طراحی درس و ارزشیابی درس
۸. دستورالعمل‌های کاربردی برای تدوین یا بازنگری درس	راهبردهای کلی، تصمیم‌گیری در مورد آنچه می‌خواهید انجام دهید، تعریف و محدود کردن محتوای درس، سازماندهی درس، معیارهای انتخاب کتاب‌های درسی و خواندنی‌ها، تدوین خط‌مشی برای درس و اداره کلاس، و انجام وظایف مدیریتی
۹. تهیه و تدوین فهرست راهبردهای کلی، تهیه فهرست رئوس مطالب، و استفاده از فهرست رئوس مطالب	
۱۰. شمارش معکوس برای فراهم‌سازی درس	زمان: سه ماه قبل از تشکیل کلاس‌ها، زمان: دو ماه قبل از تشکیل اولین جلسه کلاس، زمان: دو هفته قبل از تشکیل اولین جلسه کلاس
۱۱. اولین روز کلاس	راهبردهای کلی، بررسی وظایف اجرایی، ایجاد جوی مثبت در کلاس، و بیان انتظارات و استانداردهای درس

۲. تفسیر اثر

دومین گام از نقد این اثر، تفسیر آن براساس معیارهای مشخصی است که در این مقاله، معیارهای چک‌لیست نقد کتب درسی دانشگاهی شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (۱۳۹۶) مدنظر قرار گرفت. وضعیت این کتاب براساس این معیارها به شرح زیر است:

۱-۲ جامعیت صوری

این اثر از نظر جامعیت صوری، دارای پیشگفتار، اهداف اثر، مقدمه فصول (فصول ۲ الی ۹)، فهرست تفصیلی مطالب، جدول و نمودار، اهداف درس، تمرین و آزمون، واژه‌نامه و منابع است، اما از خلاصه فصول، جمع‌بندی کلی کتاب، نتیجه‌گیری و پیشنهادها، معرفی منابع برای مطالعه در هر فصل، پیشنهاد پژوهش در هر فصل، و نمایه نام‌ها استفاده نشده است.

۲-۲ کیفیت فنی و ظاهری

طرح جلد، حروف‌نگاری، صفحه‌آرایی، کیفیت چاپ، صحافی، قطع کتاب و نمونه‌خوانی و اشتباهات تایپی نشانگرهای کیفیت فنی و ظاهری یک کتاب است. طرح روی جلد این اثر، تصویری شبیه به یک پنجره شش‌بخشی است که درون برخی از این بخش‌ها نیز تصویری شبیه به پنجره سه‌بخشی دیده می‌شود. روی این تصویر نیز مطالبی به خط میخی آورده شده است. این تصویر ظاهراً ارتباطی با برنامه درسی ندارد. پشت جلد کتاب طرح خاصی ندارد و عنوان انگلیسی اثر آورده شده است. البته در پشت جلد، پیام مربوط به کتاب شامل اهمیت، اهداف، و شمایی از محتوای اثر آورده شده که مناسب است و خواننده را برای مطالعه اثر آماده می‌سازد.

حروف‌نگاری مناسب و درخور اثر دانشگاهی است. برای مثال در صفحات ۸۹ و ۹۰ مطالب نقل شده با فونت و حاشیه‌های متفاوت آورده شده است. صفحه‌آرایی، کیفیت چاپ، صحافی، و قطع کتاب نیز مناسب است.

۳-۲ رعایت قواعد عمومی نگارش و ویرایش

این کتاب یک اثر دانشگاهی است و توسط انتشارات دانشگاه اصفهان و سازمان سمت

منتشر شده و ویراستار ادبی نیز داشته است؛ با وجود این، نگارش و ویرایش نیازمند بازبینی مختصری است.

۴-۲ روان و رسا بودن

اثر روان و رسا نوشته شده است. به ویژه فصول پایانی کتاب که بیشتر جنبه عملی دارد، خواننده را بیشتر جذب می‌کند.

۵-۲ نظم منطقی و انسجام مطالب

نظم و انسجام اثر در دو بعد انسجام کلی و درون‌فصلی مدنظر قرار می‌گیرد. با در نظر گرفتن نشانگرهای تناسب عناوین و محتوای فصول با عنوان اثر، ارتباط و هماهنگی محتوای فصول با یکدیگر، و همچنین توالی محتوا، نظم و انسجام کلی اثر به شرح زیر است:

الف. معیار تناسب عناوین و محتوای فصول با عنوان اثر
با در نظر گرفتن عنوان اثر و عناوین و محتوای فصول، انطباق بین عنوان و محتوای اثر عبارت است از:

جدول ۳ وضعیت تناسب عنوان اثر و عناوین و محتوای فصول

عنوان فصل	ارتباط با عنوان اثر
مفهوم برنامه درسی	بخش نظری تدوین برنامه‌های درسی
گذشته، حال و آینده برنامه درسی در دانشگاه	بخش آموزش عالی
باورها، ارزش‌ها و ایدئولوژی‌ها در طراحی درس و دوره آموزشی	بخش رویکردهای نظری تدوین برنامه درسی
ساختار دوره مطالعاتی یا برنامه‌های درسی	بخش نظری تدوین برنامه‌های درسی
رویکرد سیستمی در بازنگری و تدوین برنامه درسی	بخش رویکردهای نظری تدوین برنامه درسی
ترسیم برنامه درسی ایدئال و انطباق آن با واقعیت	بخش نظری تدوین برنامه‌های درسی
ملاحظات اساسی در برنامه‌ریزی درسی	
دستورالعمل‌های کاربردی برای تدوین یا بازنگری درس	
تهیه و تدوین فهرست رئوس مطالب	
شمارش معکوس برای فراهم‌سازی درس	
اولین روز کلاس	بخش عملی تدوین برنامه‌های درسی

با تعمق در عنوان فصل‌های اثر، هماهنگی و انطباق مناسبی بین آن‌ها دیده می‌شود. با وجود این، کاستی‌هایی نیز وجود دارد که تأکید بیش از حد مؤلفان محترم بر آموزش عالی و تغییر بسیاری از ادبیات برنامه‌دستی با واژه‌های مناسب آموزش عالی، و توجه و تأکید زیاد بر بازنگری برنامه‌های دستی و معادل دانستن آن با تدوین برنامه‌های دستی از مصادیق آن است. این در حالی است که بازنگری، اصلاح، یا تغییر برنامه‌های دستی یک حوزه مطالعاتی وسیع است (هارگریوز و دیگران^۱، ۲۰۱۲) و علی‌رغم هم‌پوشانی‌های زیاد با تدوین برنامه‌های دستی، مرزهای متمایزی نیز دارد.

ب. ارتباط و هماهنگی محتوای فصول با یکدیگر

براساس این نشانگر، فصول اول، دوم و سوم کتاب مرتبط است و هماهنگی لازم را دارد، اما سایر فصول بیش از آنکه با هم ارتباط داشته باشند، تداخل مطلب دارند. فصل چهارم درباره‌ی سازماندهی محتواست که بیشتر، ادامه‌ی مطالب فصل سوم است. فصل پنجم می‌تواند به عنوان بخشی از فصل مربوط به محتوا باشد. یا مطالب فصل نهم، تکراری از مطالب فصل هشتم است.

ج. توالی محتوا

از نظر توالی یا سازماندهی محتوا، به استناد همین اثر (صفحات ۸۵ و ۸۶)، اصول مختلفی مانند توالی زمانی، توالی مکانی، توالی گونه‌ای، توالی سیستم‌های کارکردی، توالی بیانی، توالی ساده به پیچیده وجود دارد. در هر حال، توالی کل به جزء و نظر به عمل، نیز می‌تواند از معیارهای سازماندهی محتوا باشد که در این اثر مدنظر قرار گرفته است. به بیانی دیگر، اثر با مباحث کلی و نظری شامل مفهوم و تاریخچه‌ی برنامه‌دستی، رویکردها و دیدگاه‌های مختلف آغاز شده و در نهایت با مباحث عملی و ترسیم برنامه‌دستی، تدوین یا بازنگری برنامه‌های دستی، فهرست رئوس مطالب، فراهم‌سازی درس و اولین روز کلاس به پایان رسیده است. از این نظر انسجام مطالب مناسب است. هرچند بهتر است فصل سوم که بیشتر سازماندهی محتوای برنامه‌های دستی است به بعد از فصل هفتم منتقل شود و فصل هفتم که به اهداف برنامه‌دستی می‌پردازد پس از فصل سوم آورده شود.

همچنین با در نظر گرفتن دو نشانگر نظم بین تیتراهای اصلی و فرعی فصول و مطالب

ذکر شده زیر هر تیترا، نظم درون فصلی کتاب ابهام دارد. به بیانی دقیق‌تر:

● در فصل اول، تیتراهای فرعی با عنوان فصل و با یکدیگر هم‌خوانی دارند، اما جای خالی انواع برنامه‌دستی شامل برنامه‌ رسمی (قصده شده، اجرا شده، آزمون شدن و کسب شده)، برنامه‌ دستی پنهان، برنامه‌ دستی مغفول، و فوق برنامه‌های دستی (حسینی، ۱۳۹۳)، و اصول برنامه‌ریزی دستی احساس می‌شود. اگرچه در صفحه ۸ توضیحاتی اندک درباره برنامه‌ دستی واقعی و عملیاتی آورده شده است. از نظر مطالب زیر هر تیترا، در بخش «تعاریف برنامه‌ دستی»، برداشت برنامه‌ دستی به عنوان سند مکتوب مدنظر قرار گرفته و دو برداشت دیگر نادیده گرفته شده است. به بیانی دقیق‌تر، درباره برنامه‌ دستی برداشت‌های متعددی وجود دارد. بوشامپ^۱ (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۳ الف: ۲۰) آن‌ها را به سه دسته برنامه‌ دستی به عنوان یک سند مکتوب، برنامه‌ دستی به عنوان یک نظام، و برنامه‌ دستی به عنوان یک قلمرو معرفتی تقسیم کرده است. به زعم وی، گستردگی تعاریف برنامه‌ دستی به عنوان سند مکتوب برابر با کتاب‌های نوشته شده برای آن است. تعریف برنامه‌ دستی به عنوان فهرست رئوس مطالب، محتوای یک درس یا مجموعه‌ای از دروس، برنامه‌ زمانی برای تدریس دروس، مجموعه‌ای از اهداف و مقاصد، مجموعه‌ای از تجارب یادگیری، شیوه تفکر، طرح یا نقشه (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶)، مجموعه وقایع از قبل تعیین شده برای دستیابی به نتایج آموزشی - تربیتی (ایزنر، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۳ ب: ۱۳) نشان‌دهنده این گستردگی است. برنامه‌ دستی به عنوان یک نظام، دربرگیرنده نظامی انسانی شامل ابعاد فرایند تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌ دستی است؛ و برنامه‌ دستی به عنوان قلمرو معرفتی شامل حدود و ثغور برنامه‌ دستی و تبیین مسائل و موضوع‌های بحث و تجزیه و تحلیل شده در آن است (بوشامپ، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۳ الف). با در نظر گرفتن برداشت‌های مذکور، کتاب دستی فقط برداشت برنامه‌ دستی به عنوان سند را مدنظر قرار داده، توضیحی درباره دیگر برداشت‌ها ارائه نکرده است و این امر سبب فهم ناقص مفهوم برنامه‌ دستی شده است. این امر به دو دلیل مشکل‌آفرین است. دلیل اول، این است که فهم دقیق مفهوم برنامه‌ دستی، خشت زیرین اقدامات بعدی در این زمینه است، و فهم ناقص یا بدفهمی، تأثیرات منفی زیادی بر هر نوع برنامه‌ریزی دستی خواهد داشت. دلیل دوم، وجود همپوشانی‌های زیاد بین برنامه‌ دستی به مثابه سند و برنامه‌ دستی به مثابه نظام و ضرورت فهم مناسب و توجه به هر دو برداشت در هر اقدام مربوط به برنامه‌ریزی

درسی است. به بیانی دقیق‌تر، برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها یک فرایند است که به محصولی به نام برنامه درسی منجر می‌شود. بنابراین افراد مسئول باید هم فرایند و هم محصول آن را به خوبی بشناسند. هرگاه برنامه درسی به مثابه یک نظام، برداشت و ارائه نشود سبب شناخت ناقص موضوع و در نتیجه عمل بی‌نتیجه خواهد شد. البته در این بخش تحلیل‌های مناسبی از تعاریف مختلف برنامه درسی ارائه شده است که می‌تواند به خوانندگان در فهم بهتر موضوع کمک کند. در بخش مؤلفه‌های برنامه درسی، از واژه‌های مختلفی مانند مانند مفاهیم (شامل محتوا، هدف، و سازماندهی)، ویژگی‌ها (قصدها، برنامه‌ریزی، تصریح، هماهنگی، و روابط)، اصول و تصور (جامعه‌محور، مبتنی بر فراگیر، مبتنی بر دانش و ترکیبی) استفاده شده است که مؤلفه نیستند و خواننده را گمراه می‌کنند. ضمن آنکه مطالب این بخش بسیار پراکنده و ناقص است و رسیدن به یک برداشت مناسب را غیرممکن می‌سازد، بهتر است در این بخش، درباره مؤلفه‌ها یا عناصر برنامه درسی، توضیح داده شود که چه دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد. جانستون^۱ (۱۹۹۰) از یک عنصر «نتایج یادگیری»؛ و پورتلی^۲ (به نقل از حسینی، ۱۳۹۵) از یک عنصر «محتوا»؛ بوشامپ (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۳ ج) از دو عنصر «هدف و محتوا»؛ گودلد^۳ (۱۹۸۴)، سیلور و دیگران (۱۳۷۶)، نیکلس و نیکلس (۱۳۶۸)، فتحی و اجارگاه (۱۳۸۶)، و مهرمحمدی (۱۳۶۷) از چهار عنصر هدف‌ها، محتوا، روش و ارزشیابی؛ آیزنر (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۳ ب) از هفت عنصر هدف، انتخاب محتوا، انتخاب فرصت‌های یادگیری، سازماندهی فرصت‌های یادگیری، سازمان‌دهی حوزه‌های محتوایی، اشکال ارائه و اشکال پاسخ و ارزشیابی؛ کلاین^۴ (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۳ ب) از نه عنصر هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزشیابی، زمان، فضا و گروه‌بندی؛ و وندناکر و دیگران^۵ (۲۰۰۶: ۴۱) از ده عنصر «منطق یا چرایی، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع، گروه‌بندی، مکان، زمان و سنجش»، نام می‌برند. با این همه، اشاره به افراد مختلف در تدوین برنامه‌های درسی در بخش مربوط ارزشمند است.

● از تیتروهای فرعی فصل دوم، دو مورد پایانی ارتباط چندانی با عنوان فصل ندارد.

1. Johnston
2. Portelli
3. Goodlad
4. Klein
5. Van den Akke, et al.

از نظر مطالب زیر هر تیتتر نیز، در مقدمه این فصل، مطالب مختصری درباره تغییر و بازنگری برنامه‌های درسی آورده شده است که چند اشکال اساسی دارد. اشکال اول، ناقص بودن این مطالب است. برای نمونه به فرایند تغییر یا بازنگری برنامه‌های درسی اشاره‌ای نشده است، یا در بخش دلایل تغییر، از تغییر در حوزه فناوری، تغییرات اجتماعی، تغییر در فناوری آموزشی و تقاضاها و نیازهای فردی نام برده شده است، در حالی که عوامل تغییر متعدّدند و علاوه بر موارد ذکر شده، تغییرات سیاسی، تغییرات فرهنگی، و تغییرات اقتصادی را نیز شامل می‌شوند (لابل و وارد^۱، به نقل از توه و سو^۲، ۲۰۱۱؛ لاوتن^۳، ۲۰۱۲؛ گاسکی^۴، ۲۰۰۲؛ ویلگاس - ریمر^۵، ۲۰۰۳؛ مافورا و فوراباتو^۶، ۲۰۱۳). اشکال دوم نیز، اشتباه بودن رابطه خطی بین عوامل مختلف تغییر برنامه‌های درسی است. تعامل و ارتباط عوامل تغییر کاملاً غیرخطی و هم‌افزایانه است.

در بخش برنامه درسی در دانشگاه‌های ایران، تاریخچه‌ای از برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ارائه شده که بسیار کلی است. در بخش‌های الزامات برنامه درسی دانشگاه‌محور و آسیب‌های برنامه درسی دانشگاه‌محور و راهبردهای مقابله با آن، مطالبی ارائه شده است که تناسب چندانی با عنوان این فصل ندارد. ضمن آنکه، مباحث الزامات برنامه درسی دانشگاه‌محور بسیار ساده‌انگارانه و ناقص است. مسلماً حرکت از تمرکز به عدم تمرکز نیازمند مفروضات، فرایندها، و اقدامات مختلفی است که مطالب ارائه شده، بخشی ناچیز از آن را تشکیل می‌دهد. برای مثال، دانشگاه‌محوری نیازمند گذار از مدرنیسم و طرح مفروضات پست مدرنیسم، فرایندهای غیرخطی و مبتنی بر بستر دانشگاه‌ها یا محیط آموزشی، مشارکتی بودن برنامه‌ریزی درسی و غیره است که اصلاً مطرح نشده است. آسیب‌های برنامه درسی دانشگاه‌محور و راهبردهای مقابله با آن نیز غیرمستند است. بهتر بود مؤلفان محترم به تاریخچه و سرنوشت مدرسه‌محوری در برنامه‌ریزی درسی که شبیه به برنامه درسی دانشگاه‌محور است نگاهی می‌انداختند و مستندات مربوط به آن را مطرح می‌کردند.

● در فصل سوم بهتر است به جای «طراحی درس و دوره آموزشی»، «برنامه درسی» آورده شود؛ ارتباط سرفصل‌های آن با عنوان فصل نیز قابل تأمل است. به بیانی دیگر، بحث

1. La Belle and Ward
2. Toh & So
3. Lawton
4. Guskey
5. Villegas-Reimers
6. Mafora & Phorabatho

درباره جهت‌گیری‌های کلان فلسفی یا تربیتی برنامه‌های درسی، یا «موضع‌گیری اساسی درباره یاددهی و یادگیری، و ابعاد گوناگون نظری و عملی» (میلر، ۱۳۹۴) که با عناوین مختلفی مانند رویکرد، دیدگاه، نظریه یا ایدئولوژی مطرح می‌شود، یکی از مباحث پرمناقشه در حوزه برنامه‌های درسی بوده (مهرمحمدی و امین‌خندقی، ۱۳۸۷)، و دسته‌بندی‌های مختلفی برای آن ارائه شده است که عبارت‌اند از:

- دیدگاه‌های انسان‌گرایانه، بازسازی‌گرایی اجتماعی، فناوریانه و موضوعات علمی (مک‌نیل^۱، ۲۰۱۴).
- دیدگاه‌های انضباط روانی، بهبود‌گرایان اجتماعی، کارآمدی اجتماعی و رشد‌گرایان (کلیبارد^۲، ۲۰۰۴).
- رویکرد رفتاری، مدیریتی، سیستمی، علمی، انسان‌گرایانه، و بازسازان مفهومی (ارنشتاین و هانکینز^۳، ۲۰۰۴).
- ایدئولوژی بنیادگرایی، تعقل‌گرایی، محافظه‌گرایی، آزادی‌خواهی، رهایی‌بخشی و هرج و مرج‌گرایی (انیل^۴، ۱۹۸۳).
- سنت‌های سنت‌گرایان عقلانی، رفتار‌گرایان اجتماعی، تجربه‌گرایان و بازسازی‌گرایان انتقادی (شوبرت^۵، ۱۹۹۶).
- نظریه‌های هنجاری رشد و توسعه فرایندهای ذهنی و عقلی، عقل‌گرایی آکادمیک، خودشکوفایی یا ارتباط شخصی و بازسازی اجتماعی یا تطابق اجتماعی (آیزنر و ولنس، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۳).
- ایدئولوژی‌های جزمیت مذهبی، انسان‌گرایی خردگرا یا عقلانی، پیشرفت‌گرایی، نظریه انتقادی، نومفهوم‌گرایی و کثرت‌گرایی شناختی (آیزنر، به نقل از خوی‌نژاد و مهرمحمدی، ۱۳۹۳).
- نظریه‌های رفتاری، موضوعی - دیسپلینی، اجتماعی، رشد‌گرا، فرایندشناختی، انسان‌گرایانه، و ماورای فردی یا کل‌گرا (میلر، ۱۳۹۴).
- فرهنگ‌های تربیت برای کار و بقا، قرارگرفتن در مدار دانش و ارزش معیار، پرورش

1. McNeil
2. Kliebard
3. Ornstein and Hunkins
4. O'neil
5. Schubert

خویشتن و معنویت، ساخت فهم^۱، مردم‌سالاری در بستر اندیشه و عمل، مقابله با نظم حاکم بر جامعه، تمرکز بر کانون، حفظ سنتهای بومی، و تجسم صلح (ژوزف^۲، ۲۰۱۱).

متناسب با دسته‌بندی‌های فوق، آنچه در این فصل ارائه شده، تصویری ناقص از ایدئولوژی‌ها، رویکردها یا دیدگاه‌های برنامه‌درسی است و خواننده اولاً، درک مناسبی از انواع رویکردها، ایدئولوژی‌ها، دیدگاه‌ها یا نظریه‌های برنامه‌درسی به دست نمی‌آورد؛ ثانیاً دچار سردرگمی می‌شود. زیرا در صفحات ۴۴ و ۴۵ از الگوهای رشته‌محور، موضوعی، انفرادی، و انتقال فرهنگی صحبت می‌شود، اما در ادامه فصل، رویکردهای سنتی یا رشته‌محور، عملکردمحور یا سیستم‌محور، شناختی، تناسب فردی/تجربی، و انتقال فرهنگی تشریح می‌شود که جای سؤال دارد. علاوه بر آن، در مطالب ذکر شده در مقدمه بحث - که در آن‌ها از تأثیرپذیری عناصر مختلف برنامه‌درسی از ایدئولوژی‌ها سخن رفته است - از عناصر اهداف، محتوا، شیوه طراحی فضاهای آموزشی، و زمان صحبت شده است، اما روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی که عناصر اصلی برنامه‌درسی محسوب می‌شوند، فراموش شده‌اند. همچنین، در توضیحات هر یک از رویکردهای مطرح شده در این فصل از معیارهای نگرش به دانش، فرایند یادگیری و نقش‌های مدرسان و فراگیران، هدف‌های یادگیری و نحوه بیان آن‌ها، چگونگی انتخاب و سازماندهی محتوا، منابع و زیرساخت‌های موردنیاز استفاده شده، که معیارهای فرایند یاددهی - یادگیری و فرایند ارزشیابی آموخته‌ها نادیده گرفته شده است. در پایان فصل نیز درباره وجود یا عدم رویکرد غالب صحبت شده است، اما جای خالی بحث فرادیدگاه‌ها، یا فرایندها، آن گونه که در فصل پایانی کتاب میلر (۱۳۹۴) آورده شده است، احساس می‌شود.

● فصل چهارم درباره سازماندهی محتوای درسی است. درباره سازماندهی محتوا دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد. به زعم شوپرت (به نقل از مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۱: ۲۵۶) انواع سازماندهی برنامه‌درسی شامل موضوع‌های مجزا، حوزه‌های گسترده، پروژه‌ها، هسته اصلی و تلفیق است. جی کوپز (به نقل از مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۱: ۲۵۶) از شش نوع سازماندهی رشته‌محور، رشته‌های موازی، واحدهای درسی یا درس‌های شکل گرفته از رشته‌های مکمل، درس‌های میان‌رشته‌ای، روز تلفیق شده و برنامه تلفیق کامل برای سازماندهی برنامه‌درسی نام می‌برد.

با در نظر گرفتن مطالب فوق، انتظار می‌رود خواننده ابتدا درباره مفهوم محتوا و

انواع آن اطلاعات مناسبی دریافت نماید و با چستی آن آشنا شود، سپس دربارهٔ گزینش یا انتخاب و همچنین سازماندهی محتوا بحث شود. در این فصل، که بلافاصله بعد از ایدئولوژی‌های برنامهٔ درسی مطرح شده، چنین موضوعاتی ارائه نشده است.

● **فصل پنجم** با عنوان «رویکرد سیستمی در بازننگری و تدوین برنامهٔ درسی» مشخص شده است. فصلی که از عنوان تا محتوای آن ابهام برانگیز است. انتخاب رویکرد سیستمی برای یک مدل (آن گونه که در صفحهٔ ۱۲۲ ذکر شده است) جای بحث دارد. علاوه بر آن، این رویکرد، همان نظریهٔ رفتاری مدت‌نظر میلر، و ارنشتاین و هانکینز است و جای آن در فصل سوم است نه در فصلی مجزا. ضمن آنکه طرح چنین رویکردی در برنامه‌ریزی‌های درسی، آن هم در آموزش عالی، و تخصیص یک فصل مجزا به آن جای سؤال دارد.

● **فصل ششم** دربارهٔ ترسیم برنامهٔ درسی ایده آل و انطباق آن با واقعیت است. تأمل در این فصل نشان می‌دهد که اولاً عوامل تدوین پروژه‌های برنامهٔ درسی بسیار ناقص و محدود بیان شده است. ثانیاً، در بخش عوامل تدوین درس‌ها، از تقسیم‌بندی دوگانه (۱) تعیین و طراحی عناصر برنامه درسی و (۲) طراحی و تدوین درس‌ها، شامل تولید، اجرا، ارزشیابی و بازننگری، استفاده شده است که مبنای چنین تقسیم‌بندی‌ای روشن و منطقی نیست. ثالثاً تفکیک بین درس و برنامهٔ درسی ابهام دارد. و رابعاً محتوای این فصل در ۱۸ صفحه، هیچ منبعی ندارد.

● **فصل هفتم** بخش قابل توجهی از مطالب این فصل دربارهٔ اهداف برنامهٔ درسی است که نیاز است در قالب یک فصل مجزا آورده شود. همچنین این فصل با محتوای درس شروع شده و با اهداف به اتمام رسیده است و چنین توالی‌ای در تهیه و تدوین عناصر برنامهٔ درسی مرسوم نیست. مطالب ذکر شده برای منع اهداف نیز مختصر و ناکافی است. و در نهایت، در این فصل فقط از ۲ منبع استفاده شده است که نمی‌تواند به نظم و انسجام فصل کمک کند.

● **فصل هشتم** به دستورالعمل‌های کاربردی برای تدوین یا بازننگری درس می‌پردازد. کتاب از این فصل به بعد به مباحث عملی برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی می‌پردازد. نکتهٔ قابل توجه اینکه این فصل با وجود پرداختن به مباحث عملی، از نظر منابع و استنادات (۸ منبع)، قوی‌تر از فصل‌های ماقبل است که به مباحث نظری می‌پردازند. همچنین گام‌های تدوین یک برنامهٔ درسی منطقی‌تر از فصل‌های قبلی است. با این‌همه، از کاستی‌های این فصل می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: ۱. در مقدمه، چهار سؤال اساسی برنامهٔ درسی تایلری به سه سؤال کاهش پیدا کرده است. ۲. در معیارهای انتخاب کتاب‌های

درسی، این مطلب: «... کتاب‌های درسی بیش از روش تدریس بر یادگیری دانشجویان تأثیر می‌گذارد» از مک‌کیچی نقل شده است که مبهم و ناقص است. برنامه درسی، عناصر متعددی دارد که روابط غیرخطی با یکدیگر دارند و نمی‌توان تأثیر یک عنصر بر سایر عناصر را بیشتر یا کمتر از بقیه دانست. ۳. انجام وظایف مدیریتی ذکر شده بیشتر به اجرای برنامه درسی جدید مربوط می‌شود نه تدوین و بازنگری آن.

● فصل نهم تکراری از مطالب صفحات ۱۹۵ الی ۱۹۷ کتاب است و مطالبی کلی در آن بیان شده است. تفاوتی بین محتوای زیر عنوان راهبردهای کلی و تهیه فهرست رئوس مطالب وجود ندارد. در صفحه ۲۲۰ به ذکر زمان حذف اضطراری درس اشاره شده است که ربطی به تهیه و تدوین فهرست رئوس مطالب ندارد.

● فصل دهم درباره تهیه و تدوین فهرست رئوس مطالب است. مطالب این فصل غیرممکن به نظر می‌رسد. «سه ماه قبل از اولین جلسه کلاس در ترم پاییز»، یعنی تیرماه، زمانی که استادان به شدت درگیر امتحانات پایان ترم هستند و تهیه برنامه‌های درسی جدید چندان در اولویت نیست. «دوماه قبل»، یعنی مردادماه که اکثر دانشگاه‌ها تعطیل هستند.

● فصل یازدهم به شمارش معکوس برای فراهم‌سازی درس می‌پردازد. آنچه در این فصل ذکر شده، مربوط به اجرای برنامه درسی جدید است و محدود به جلسه اول نمی‌شود، بلکه در طول ترم یا سال تحصیلی، جاری است.

۲-۶ منابع مورد استفاده

منابع اثر براساس اعتبار منابع، استفاده کافی از منابع جدید و موجود، دقت در استنادات و ارجاعات اثر با توجه به اصول منبع‌دهی علمی و رعایت امانت بررسی شد. اعتبار منابع از دو جهت قابل طرح است. نخست، ارزش و بار علمی منابع استفاده شده و دوم، بهره‌گیری از یافته‌ها و منابع جدید علمی. منابع استفاده شده در این اثر، براساس بعد اول، معتبر و علمی هستند؛ اما براساس بعد دوم، اعتبار منابع ابهام دارد. زیرا جدیدترین منبع فارسی اثر به سال ۱۳۸۷ و جدیدترین منبع انگلیسی به سال ۲۰۰۲ مربوط می‌شود. مسلماً حوزه مطالعات برنامه‌های درسی در بیش از یک دهه اخیر تحولات و رشد زیادی داشته که در این اثر نادیده گرفته شده است. همچنین، از بسیاری از منابع به‌روز و جدید مرتبط با موضوع در این اثر استفاده‌ای نشده است. در استنادات و ارجاعات اثر نیز کاستی‌هایی وجود دارد و یکی از مشکلات اساسی این اثر، امانت‌داری در منبع‌دهی است.

۷-۲ بررسی و تحلیل علمی مسائل موردنظر

در بررسی و تحلیل علمی اثر، به تحلیل و نقد موضوع اثر و بی‌طرفی علمی و نداشتن جانبداری پرداخته می‌شود. در این اثر، به ویژه در فصل‌های دوم، سوم و چهارم تحلیل‌هایی انجام شده است. تحلیل‌های فصل چهارم و برخی تحلیل‌های فصل سوم مناسب است، اما دو مشکل اساسی وجود دارد. مشکل اول، عدم توصیف کامل موضوع؛ و مشکل دوم، تحلیل‌های ناقص است. به مشکل اول، در پاسخ به سؤال مربوط به نظم و انسجام درون‌فصلی، پرداخته شد؛ اما موارد مربوط به مورد دوم به شرح زیر است:

● در فصل دوم، پاراگراف سوم صفحه ۲۶ آمده است که «برنامه‌های آموزش عالی قبل از انقلاب، برنامه‌های متمرکز بوده و مشارکت اشخاص و گروه‌ها را در برنامه‌های درسی غیرممکن نموده بودند». چنین برداشتی چند مشکل دارد: مشکل اول، متن پاراگراف بعد از نتیجه مذکور است، که در آن به لغو قانون هیئت امنای دانشگاه‌ها پس از پیروزی انقلاب اسلامی اشاره شده است که نتیجه قبلی را رد می‌کند. مشکل دوم، نادیده گرفتن بستر تاریخی برنامه‌ریزی درسی در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ میلادی در سطح بین‌المللی است که برنامه‌ریزی درسی کشور نیز تقریباً با آن هم‌خوان بوده است. در بستر تاریخی مذکور، برنامه‌های درسی به شدت متمرکز و تحت استیلاي متخصصان دانشگاهی بوده و انتظار عدم تمرکز برنامه‌ریزی درسی در کشور امری غیرمنطقی است. مشکل بعدی، تلقی بازگشت به گذشته و طرح مجدد قانون تشکیل هیئت امنای دانشگاه‌ها در اوایل دهه ۱۳۷۰ و دستورالعمل برنامه‌ریزی درسی توسط دانشگاه‌ها به عنوان برنامه‌ریزی نیمه‌سازگارانه است. نوعی از برنامه‌ریزی درسی که در سطوح ۴ و ۵ به عنوان فرصت مغتنم، در خط پایانی صفحه ۲۸ به عنوان اولین تجربه برنامه‌ریزی درسی سازگارانه و در خط ۷ صفحه ۳۲ به عنوان حرکتی فرخنده تلقی شده است. آوردن چنین مطالبی، حتی با ذکر منبع، غیرمنطقی و نتیجه‌گیری نادرست است و خواننده را سردرگم می‌کند. همین‌طور در سطرهای ۷ و ۸، به نقل از سیاری (۱۳۷۷)، هدف از تمرکز در برنامه‌ریزی رشته‌ها و دروس، انطباق برنامه با نیازهای جامعه ذکر شده است که جای سؤال دارد.

● در فصل سوم، در صفحه ۴۷ آمده است که «... دوره‌های دانشگاهی اغلب به مثابه یک کل منسجم برنامه‌ریزی نمی‌شوند، بلکه به صورت ترکیب هنرمندانه‌ای از واحدهای مجزا تدوین می‌شوند». چنین استدلالی مبهم است؛ زیرا مشخص نیست کل منسجم چه تفاوتی با ترکیب هنرمندانه دارد؟

با وجود این، در پایان این فصل تحلیل‌هایی از عوامل محدودساز انتخاب ایدئولوژی‌های مناسب برنامه‌درسی صورت گرفته که مفید است و به خواننده کمک می‌کند. اگرچه، این بخش می‌توانست به یک فرادیدگاه یا فرایدئولوژی ختم شود که هم ضرورت دارد و هم عملی است. همچنین آوردن قوت‌ها و کاستی‌های ایدئولوژی‌ها در یک جدول، امکان مقایسه بین آن‌ها را بیشتر مهیا می‌کند. در فصل چهارم، مزایا و محدودیت‌های شیوه‌های سازماندهی محتوا تحلیل شده است که مفید و کاربردی است. همچنین در پایان فصل از ساختارهای ترکیبی صحبت شده است که برای خواننده می‌تواند مفید باشد.

۸-۲ نوآوری و نو بودن

نوآوری و نو بودن شامل طرح نظریه علمی جدید، ارائه ساختار علمی نو، به کارگیری ادبیات علمی روزآمد، طرح افق نو و خلاقیت ویژه، تنظیم جدید مباحث، طرح استدلال نو و روزآمدی داده‌ها و اطلاعات اثر است. این اثر، گردآوری، ترجمه و بازنویسی مبانی نظری موجود برنامه‌های درسی در قالب آموزش عالی است و نوآوری خاصی در آن دیده نمی‌شود. هر چند نمونه‌هایی از کشورها، نظام‌های آموزشی و دانشگاه‌های دیگر در بخش‌هایی آورده شده است که می‌تواند مفید باشد، کتاب به دلیل ابهام در نظم و انسجام منطقی مطالب نمی‌تواند بینش یا برداشتی جدید یا بدیع ارائه نماید.

همچنین جدیدترین منبع فارسی اثر به سال ۱۳۸۷ و جدیدترین منبع انگلیسی آن به سال ۲۰۰۲ برمی‌گردد. با در نظر گرفتن موارد فوق، داده‌ها و اطلاعات این اثر چندان به‌روز نیست. از طرفی دیگر، در این اثر، مواردی مانند «کرایه فیلم‌های آموزشی در صفحه ۱۵۹»، «فیلم استریپ، اسلاید، فیلم‌های صامت در صفحه ۱۶۵» مطرح شده است که به هیچ وجه با فناوری‌های آموزشی به‌روز هم‌خوانی ندارد. بنابراین روزآمدی داده‌ها و اطلاعات اثر جای سؤال دارد. این امر، هر چند در بخش رویکردهای برنامه‌ریزی درسی مشکل‌آفرین نیست، در سایر بخش‌ها مانند ساختار دوره‌ها، تهیه و تدوین فهرست رئوس مطالب، و بخش‌های عملی اثر، مفید بودن کتاب را به چالش می‌کشد.

۹-۲ مبانی و پیش‌فرض‌ها

مبانی و پیش‌فرض‌ها شامل مبانی و پیش‌فرض‌های حوزه موضوعی - معرفتی و مبانی و اصول دینی و اسلامی است. این اثر منافاتی با مبانی و اصول دینی و اسلامی ندارد. اما از

نظر سازواری با مبانی و پیش فرض‌های پذیرفتنی در حوزه موضوعی، کاستی‌های متعددی وجود دارد. به بیان دیگر:

● با معیار قرار دادن «رویکردهای نظری و عملی تدوین برنامه‌های درسی»، رویکردهای برنامه‌ریزی درسی به سه بخش متمرکز، مؤسسه یا مدرسه‌محور، و مشارکتی تقسیم می‌شود که در این اثر بیشتر رویکرد دانشگاه‌محور مدنظر است. این رویکرد در آموزش و پرورش با عنوان برنامه درسی مدرسه‌محور آزموده و کاستی‌های متعدد آن آشکار شده است.

● با معیار قرار دادن «رویکردهای برنامه درسی»، این اثر نتوانسته است توصیفی مناسب از انواع دیدگاه‌ها و ایدئولوژی‌های برنامه درسی ارائه دهد و به یک فرادیدگاه بینجامد.

● با معیار قرار دادن برداشت‌های برنامه درسی، در این اثر، برنامه درسی به عنوان محتوا مدنظر بوده است. برداشتی سنتی که کاستی‌های متعددی دارد و امروزه چندان مدنظر نیست.

● با معیار قرار دادن عناصر برنامه درسی، و پذیرش عناصر چهارگانه هدف، محتوا، روش و ارزشیابی، عناصر روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی آموخته‌های دانشجویان آن گونه که باید، مدنظر قرار نگرفته است.

● با معیار قرار دادن مراحل تغییر یا بازنگری برنامه‌های درسی، یعنی آغاز، کاربست و نهادینه‌سازی (فولن^۱، ۲۰۰۷)، کاربست یا اجرای برنامه‌های درسی جدید آن گونه که باید، مطمح نظر نبوده و نهادینه‌سازی برنامه‌های جدید نیز آورده نشده است.

۲-۱۰ انطباق و جامعیت

جامعیت اثر، با انطباق محتوا با عنوان و فهرست آن و همچنین با اهداف درس موردنظر سنجیده می‌شود. تناسب عنوان و فهرست مطالب، در معیار نظم منطقی و انسجام مطالب تشریح شد. درباره تناسب کتاب با اهداف درس موردنظر نیز می‌توان به هدف از ترجمه/تألیف این اثر استناد کرد. براساس پاراگراف صفحه دوم پیشگفتار: «تهیه کتاب‌های راهنما گام مهمی برای کمک به ... برنامه‌ریزی درسی است. کتاب حاضر قصد دارد به منظور تحقق مطلوب این رسالت علمی، مبانی اولیه و فرایند برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه را تبیین نماید»؛ از آنجا که این اثر یک اثر مبنایی است، بیشتر یک کتاب راهنما برای استادان و متخصصان برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها است تا کتاب درسی برای دانشجویان

رشته برنامه‌ریزی درسی به طور اعم و برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی به طور اخص. همچنین، بسیاری از مطالب ذکر شده در این اثر نیز به صورتی تخصصی‌تر در منابع رشته برنامه‌ریزی درسی مانند نظریه‌های برنامه درسی تألیف میلر، برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها تألیف مهرمحمدی و همکاران، و غیره وجود دارد و خواننده با مراجعه به آن‌ها بهتر می‌تواند به حوزه مطالعاتی برنامه درسی اشراف پیدا نماید. بنابراین این اثر هر چند می‌تواند در دروس مختلف مطالعات برنامه درسی به صورت منبع کمکی به کار برده شود، از جامعیت لازم برخوردار نیست.

۱۱-۲ نحوه به کارگیری ابزارهای علمی

در این اثر از ابزارهای علمی مختلف مانند پیشگفتار، اهداف ضمنی، مقدمه فصول (فصول ۲ الی ۹)، فهرست تفصیلی مطالب، جدول و نمودار، اهداف درس، تمرین و آزمون، پیوست‌ها، واژه‌نامه و منابع استفاده شده است. نحوه استفاده از این ابزارهای علمی به شرح زیر است:

- **پیشگفتار:** در این بخش توضیحات مناسبی درباره بازنگری برنامه‌های درسی آموزش عالی، ضرورت آشنایی مدرسان و اساتید دانشگاهی با برنامه‌ریزی درسی، ضرورت تهیه کتاب‌های راهنما برای این امر، تاریخچه‌ای از تدوین این اثر، تغییرات این چاپ (۱۳۹۰) نسبت به چاپ قبلی (۱۳۸۶) توسط جهاد دانشگاهی دانشگاه اصفهان، خلاصه‌ای از فصول کتاب و تشکر از همکاران آورده شده است.

- **اهداف اثر:** اهداف این اثر به طور ضمنی در پیشگفتار و پشت جلد آورده شده است. به نظر می‌رسد این اثر برای اساتید و مدرسان دانشگاهی تنظیم شده است، نه دانشجویان رشته برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی.

- **مقدمه:** در این اثر مقدمه‌ای کلی آورده نشده است، اما برای هشت فصل از آن مقدمه ذکر شده است که ورود به بحث را تسهیل می‌کند؛ اما نکته قابل تأمل در مقدمه فصول، ورود به بحث اصلی فصل یا طرح موضوعات مهم، اما کم‌تناسب با عنوان فصل است. به بیانی دقیق‌تر، در مقدمه فصل دوم، مباحث مربوط به تغییر و بازنگری برنامه‌های درسی، و دلایل تغییر آورده شده است که اولاً بسیار کلی و ناقص هستند (به ویژه چرخه دلایل تغییر در صفحه ۲۲)، ثانیاً، ارتباط چندانی با تاریخچه تغییر برنامه‌های درسی در کشور یا حتی در سطح بین‌المللی ندارند.

- **فهرست مطالب:** فهرست کتاب، تفصیلی و مناسب است، هر چند در دو فصل سوم و هفتم، جزئیات فصل به صورتی مفصل آورده شده است که نیازی به این امر نیست و نحوه تنظیم آن‌ها نامناسب است. همچنین فهرست جداول و نمودارها آورده نشده است.
- **جدول:** در این کتاب از ۵ جدول استفاده شده است. جدول ۱ (ص ۲۲) به روند تغییرات ساختاری در آموزش عالی از چند دهه گذشته پرداخته است که در آن، دهه‌ها مشخص نیست؛ و معلوم نیست چنین تغییراتی در سطح ملی است یا بین‌المللی. جدول ۲ (ص ۱۸۰) درباره ارتباط بین اهداف، فعالیت‌های یادگیری و ارزیابی است که عنوان اشتباهی برای آن (نمونه جدول طراحی درس) انتخاب شده است. جدول ۳ (ص ۱۸۵) درباره نمونه اهداف درسی است. جدول ۴ (ص ۱۸۷) مثالی از هماهنگی فعالیت‌های یادگیری با اهداف درس ارائه کرده است؛ و جدول ۵ (ص ۱۸۹) نمونه‌ای از هماهنگ‌سازی شیوه‌های ارزیابی با اهداف درسی است که مناسب می‌نماید.
- **نمودار:** در این اثر از چند نمودار استفاده شده است. نمودار ۱ (ص ۱۱) به مفهوم برنامه درسی اشاره می‌کند؛ اما معلوم نیست از چه منبعی آورده شده است. ضمن آنکه این نمودار تعریف مد نظر مارش و استافورد (۱۹۸۸) و مارش و ویلیز (۱۹۵۵) را نمی‌رساند. نمودار ۲ (ص ۲۲) دلایل تغییر را به صورت چرخه خطی نشان داده است؛ هر چند عوامل ذکر شده برای تغییر، منطقی اما ناقص هستند. چنین چرخه‌ای درباره عوامل یا دلایل تغییر نیز کاملاً اشتباه است. نمودار ۳ (ص ۱۱۰) با عنوان شکل معرفی شده است، اما شکل نیست و نمودار است و درباره «چرخه یادگیری واحدهای ...» است. بهتر است منبع نمودار در زیر آن آورده شود. نمودار ۴ (ص ۱۲۳) به فرایند تدوین برنامه در دانشگاه میامی می‌پردازد، اما منبع آن ذکر نشده و به جای نمودار از واژه شکل استفاده کرده است. نمودار ۵ (ص ۱۲۴) به جریان انجام کار براساس زمان، اشاره دارد که چندان گویا نیست و بهتر است از نمادهای بهتری استفاده شود.
- **اهداف فصول:** استفاده از اهداف در فصول مختلف، مناسب است و تصویری کلی از محتوای هر فصل ارائه می‌دهد؛ هر چند تناسبی بین اهداف فصول و تیترهای اصلی هر فصل دیده نمی‌شود.
- **تمرین و آزمون:** تمامی فصول این اثر دارای تمرین و آزمون هستند. نکته مثبت این تمرین‌ها، تحلیلی و مفهومی بودن سؤالات است.
- **پیوست‌ها:** در این اثر از ۶ پیوست استفاده شده است. پیوست اول، ایجاد مرکزی

در دانشگاه برای بهبود برنامه‌های درسی است که بهتر است عنوان آن به ایجاد مرکز برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه تغییر یابد. محتوای این پیوست بیشتر از جنس برنامه‌ریزی درسی است و باید به عنوان محتوای فصول کتاب آورده شود نه پیوست. پیوست دوم شامل آیین‌نامه و اگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌های دارای هیئت ممیزه است که به دلیل اشاره به عدم تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی در بخش‌هایی از کتاب، وجود آن ضرورت دارد. پیوست سوم و همچنین بخش‌های الف، ب و ج آن به روند و ساختار بازنگری و تدوین برنامه‌های درسی در دانشگاه اصفهان اختصاص دارد. این پیوست، نمونه‌ای از برنامه‌ریزی دانشگاهی است که می‌تواند برای علاقه‌مندان مفید باشد. اما الگوبرداری از آن جای سؤال دارد؛ زیرا در این تجربه، برداشتی سنتی و منسوخ از برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی تحت استیلای متخصصان، حاکم است. برداشت و روندی که تجربه، شکست آن را نشان داده است و تعبیر «رویکرد شکست‌خورده» برنامه‌ریزی درسی در منابع مختلف، به کرات برای آن دیده می‌شود (برادی و کندی^۱، ۲۰۰۷؛ چنگ^۲، ۲۰۰۲؛ فولن، ۱۹۹۱، ۲۰۰۱، ۲۰۱۴؛ گودلد و کلاین^۳، ۱۹۷۴).

● **واژه‌نامه:** آوردن واژه‌نامه از قوت‌های این کتاب است و در درک مفاهیم و اصطلاحات تخصصی رشته مورد نظر، کمک زیادی به خواننده می‌کند. با وجود این، مواردی در واژه‌نامه وجود دارد که نیازمند بازنگری است.

● **فهرست منابع:** فهرست منابع خوب است و براساس *APA* تنظیم شده است؛ هر چند نیاز به ویرایش دارد و لازم است نقطه‌های قبل و بعد از پراکنش سال، آورده شود؛ و بعد از عنوان اثر، نقطه گذاشته شود، نه ویرگول؛ و همچنین بعد از محل نشر، دو نقطه آورده شود.

با وجود این، نیاوردن جمع‌بندی یا خلاصه درس در پایان فصل سبب شده است فصل، به یکباره تمام شود و خواننده به برداشتی مناسب از آن نرسد.

۱۲-۲ اصطلاحات تخصصی

این کتاب از نظر معادل‌سازی و کاربرد اصطلاحات تخصصی، علی‌رغم وجود برخی موارد، وضعیت تقریباً مناسبی دارد.

1. Brady & Kennedy
2. Cheng
3. Goodlad & Klein

نتیجه‌گیری

با توجه به مزایا و کاستی‌های مطرح شده، این اثر نیاز به بازنویسی و بازننگری دارد. برای بازنویسی اثر نیز پیشنهاد می‌شود:

● عنوان اثر به «بنیان‌های نظری و عملی برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی» تغییر یابد. چنین عنوانی با توجه به رسالت کتاب، استفاده‌کنندگان از اثر و محتوای آن هم‌خوانی بیشتری دارد.

● کتاب به دو بخش نظری و عملی تقسیم گردد و مباحث نظری برنامه‌دستی با وفاداری به ادبیات و مبانی نظری موجود - و بدون در نظر گرفتن تقسیم‌بندی آموزش و پرورش و آموزش عالی - آورده شود. برای مثال، مباحث کتاب در قالب طراحی برنامه‌دستی، و مهندسی برنامه‌دستی (تولید، اجرا و ارزشیابی) تنظیم شود؛ اما در بخش عملی، محتوای اثر، با محوریت آموزش عالی تنظیم گردد و فرایند و فرآورده طراحی و مهندسی برنامه‌های درسی آموزش عالی، در آن ارائه شود.

منابع

- آرمند، محمد و حسن ملکی (۱۳۹۱)، *مقدمه‌ای بر شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی دانشگاهی*، تهران: سمت.
- بابان‌آبادی، فرشته، حسن‌رضا زین‌آبادی و بیژن عبدالهی (۱۳۹۶)، «ارزیابی کیفیت یک کتاب مطرح در رشته مدیریت آموزشی از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی»، تهران: *اولین همایش ملی نقد*، ۳۰ آذر ۱۳۹۶.
- بارون، تی. ای (۱۳۹۳)، «نقادی و خبرگی آموزشی»، ترجمه علیرضا کیامنش، در: *برنامه‌دستی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۹۳)، تهران: سمت و به‌نشر، چاپ هفتم.
- پورنلی، جان پی (۱۳۸۱)، *تعریف برنامه‌دستی*، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد، در: *برنامه‌دستی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۸۱)، مشهد: به‌نشر.
- جمالی‌زواره، بتول (۱۳۸۷)، *بررسی معیارهای تألیف و تدوین کتابهای درسی مطلوب رشته‌های دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی از نظر صاحب‌نظران برنامه‌دستی*، مؤلفان برتر و دانشجویان سال آخر کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- حسینی، سیدمحمدحسین و معصومه مطور (۱۳۹۱)، «نقدی بر کتابهای درسی دانشگاهی رشته علوم تربیتی در ایران»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۱۶ (۲۶)، صص ۱۱۹-۱۴۲.
- حسینی، سیدمحمدحسین (۱۳۹۳)، *ارزشیابی از بسته آموزشی هدیه‌های آسمان سوم ابتدایی*. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- حسینی، سیدمحمدحسین (۱۳۹۵)، *تدوین الگوی مفهومی تغییر برنامه‌دستی براساس نظریه‌های آشوب - پیچیدگی و ارزشیابی تغییر برنامه‌دستی دوره ابتدایی نظام آموزش و پرورش کشور براساس این الگو*. رساله دکتری، دانشگاه خوارزمی.

- خوی نژاد، غلامرضا و محمود مهر محمدی (۱۳۹۳). «ایدئولوژی‌های برنامه‌دستی»، در: برنامه‌دستی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، مهر محمدی، محمود. (۱۳۹۳). تهران: سمت و به‌نشر.
- دبیرخانه‌ی شورای بررسی متون (۱۳۹۶). نقد و بررسی متون و کتب علوم انسانی (کتب ملی). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، دبیرخانه‌ی شورای بررسی متون.
- زین‌آبادی، حسن‌رضا و فرشته بابان‌آبادی (۱۳۹۶). «تأملی بر عوامل و نشانگان کارآمدی و اثربخشی یک کتاب مطرح در رشته‌ی مدیریت آموزشی». پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، دوره ۲۱، شماره ۴۰، بهار و تابستان، صص ۲۴-۱.
- سیلور، جی. گالن؛ ویلیام ام الکساندر و آرتور جی. لوئیس (۱۳۷۶). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه‌ی غلامرضا خوی‌نژاد. مشهد: به‌نشر.
- فتحی واجارگاه، کورش و محرم آقازاده (۱۳۸۵). راهنمای تألیف کتابهای درسی. تهران: آبیژ.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۶). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: ایران زمین.
- قراگوزلو فرهاد، زهرا (۱۳۹۶). نقد و ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته علوم ارتباطات در ایران براساس معیارهای مطلوب کتاب درسی دانشگاهی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۶۷). «الگوهای طراحی برنامه‌دستی»، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره ۱۵ و ۱۶، پاییز و زمستان. صص ۲۸-۱۰.
- مهر محمدی، محمود و مقصود امین‌خندقی (۱۳۸۷). «مقایسه‌ی ایدئولوژی‌های برنامه‌دستی آیزنر با میلر: نگاهی دیگر». مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی، دوره دهم، شماره ۱، صص ۲۷-۴۵.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۹۳ الف). «بازشناسی حدود و ثغور موضوعی برنامه‌دستی به عنوان یک حوزه معرفتی»، در: برنامه‌دستی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، مهر محمدی، محمود و همکاران. (۱۳۹۳). تهران: سمت و به‌نشر.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۹۳ ب). «برنامه‌دستی و نسبت آن با سایر رشته‌های علوم تربیتی»، در: برنامه‌دستی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، مهر محمدی، محمود و همکاران. (۱۳۹۳). تهران: سمت و به‌نشر.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۹۳ ج). «برنامه‌دستی به عنوان محصول». تهران: دانشنامه‌ی ایرانی برنامه‌دستی.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۹۳ د). «دیدگاه‌های برنامه‌دستی»، در: برنامه‌دستی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، مهر محمدی، محمود و همکاران. (۱۳۹۳). تهران: سمت و به‌نشر.
- مهر محمدی، محمود و همکاران. (۱۳۸۱). برنامه‌دستی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: به‌نشر.
- میلر، جی. پی (۱۳۹۴). نظریه‌های برنامه‌دستی. ترجمه‌ی محمود مهر محمدی. تهران: سمت.
- نصر، احمدرضا؛ هدایت‌الله، اعتمادی‌زاده (دریکوندی) و دکتر محمدرضا نیلی احمدآبادی. (۱۳۹۰). رویکردهای نظری و عملی تدوین برنامه‌های درسی در آموزش عالی. تهران: سمت و دانشگاه اصفهان.
- نیکلس، ادری و هاوارد نیکلس (۱۳۶۸). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عملی). ترجمه‌ی داریوش دهقان. تهران: قدیانی.
- ویلیز، جی (۱۳۸۱). ارزشیابی کیفی. ترجمه‌ی علیرضا کیامنش، در: برنامه‌دستی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۱). تهران: سمت و به‌نشر.
- هاگرسون، نلسون ال (۱۳۸۷). «کاووشگری فلسفی: نقد توسعه‌ی»، ترجمه‌ی محمدجعفر پاک‌سرشت. در روش‌شناسی مطالعات برنامه‌دستی، شورت، ادmond سی. (۱۳۸۷)، ترجمه‌ی دکتر محمود مهر محمدی و همکاران. تهران: سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

- Brady, L., & Kennedy, K. (2007). *Curriculum construction*. Pearson Higher Education AU.
- Charalambous, A. C. (2011). *The Role and Use of Course Books in EFL*. (Master's thesis in ELT). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524247.pdf>
- Cheng, Y. C. (2002). *Towards the Third Wave of School Effectiveness and Improvement in Hong Kong: Internal, Interface and Future*.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *the new meaning of Educational Change*. The Columbia University: Teachers College (4th Edition).
- Fullan, M. (2014). *Leading in a culture of change personal action guide and workbook*. John Wiley & Sons.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school*. San Francisco: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I., & Klein, M. F. (1974). *Looking behind the classroom door: A useful guide to observing schools in action*. CA Jones Pub. Co.
- Guskey, T. R. (2002). "Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*", 8(3), 381-391.
- Hargreaves, A., Stone-Johnson, C., & Kew, K. (2012). *Education Reform and School Change*. Oxford University Press.
- Johnston, S. (1990). "Understanding curriculum decision making through teacher images". *Journal of Curriculum Studies*, 22(5), 463-471.
- Joseph, P.B. (2011). *Cultures of Curriculum*, Taylor & Francis
- Kliebard, H. (2004). *The Struggle For The American Curriculum*. New York: Rotledge Falmer.
- Laketa, S., & Drakulić, D. (2015). "Quality of Lessons in Traditional and Electronic Textbooks". *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 13(1), 117-127.
- Lawton, D. (2012). *Theory and Practice of Curriculum Studies* (RLE Edu B). Routledge.
- Lee, S. M. (2013). "The Development of Evaluation Theories for Foreign Language Textbooks". *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 17(2).
- Mafora, P., & Phorabatho, T. (2013). "Curriculum change implementation: Do secondary school principals manage the process". *Anthropologist*, 15(2), 117-124.
- Mahmood, K., Iqbal, M. Z., & Saeed, M. (2009). "Textbook evaluation through quality indicators: The case of Pakistan". *Bulletin of Education and Research*, 31(2), 1-27.
- McNeil, J. D. (2014). *Contemporary curriculum: In thought and action*. John Wiley & Sons.
- Mukundan, J. (2014). "Evaluation of Malaysian primary English language textbooks". *Advances in Language and Literary Studies*, 5(5), 5-9.
- O'neil, W.F. (1983). *Rethinking Education, Selected Reading in the Educational Ideologies*. Kendall/ Hant Publishing Company.
- Ornstein, A., and Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum Foundation, Principles and Issues*. Fourth Edition. Pearson Education, Inc.
- Oxford dictionaries (2012), *Textbook Definition*, www.oxforddictionaries.com
- Schubert, W.H. (1996). "Perspectives on Four Curriculum Traditions". *Educational Horizons*. 74(4), 169-176
- Sikorova, Z. (2011). "The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic". *ARTEM e-Journal*, 4(2), 1-22.
- Toh, Y., & So, H. J. (2011). "ICT reform initiatives in Singapore schools: a complexity theory perspective". *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 349-357
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational design research*. Routledge.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.