Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.13 (7); 2019, 261-298

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال هفتم، شمارهٔ ۱۳، بهار و تابستان ۱۳۹۸، ۲۹۸-۲۶۱

واکاوی نظریه‌های برنامه‌درسی بر مبنای طبقه‌بندی میلر به منظور شناسایی بستر نظری مناسب برای طراحی برنامه‌های‌درسی مبتنی بر شرایط بحران[۱]

Analyzing Curriculum Theories Based on Miller's Taxonomy to Identify an Appropriate Theoretical Framework for Designing Crisis-based Curricula

S.A. Ghaderi, B. Mahram(Ph.D), M. Saeedi Rezvani(Ph.D), M. Noghani Dokht Bahmani(Ph. D),M. Karami(Ph.D)

Abstract: The goal of this study was to identify and develop an appropriate theoretical framework for designing curricula in acute crises and emergencies. In this regard, first, by document analysis and ampliative criticism methods, the consequences of crises on the society and the educational system were extracted and used as a basis for criticism and drawing a conclusion. Then, relevant taxonomies in curriculum theories were studied, and based on some criteria such as comprehensiveness and efficiency in answering the research questions, the taxonomy of Miller was selected and the positions of its expounded theories on crises were analyzed. Based on the obtained results, given the special psychological and social conditions of people who have been involved with crises, it was recognized that the guidelines of the social humanistic theory are more appropriate than the others for designing a curriculum which would help increase people's resilience and cause their faster return to normal conditions. The integrity of the theory and practice foundations of curricula in crisses is an unavoidable necessity that has been referred to in the final analysis.

Keywords: crisis-based curriculum, theories of curriculum, social humanistic theory

سید علی قادری[۲]، دکتر بهروز مهرام[۳]، دکتر محمود سعیدی رضوانی[۴]، دکتر محسن نوغانی دخت بهمنی[۵]، دکتر مرتضی کرمی[۶]

چکیده: هدف این پژوهش، شناسایی و ایجاد بستر نظری مناسب برای طراحی برنامه‌درسی در شرایط بحران‌های حاد و اضطراری بود. در این راستا، ابتدا با تحلیل اسناد و روش نقد توسعی، پیامدهای بحران‌ها بر جامعه و نظام آموزشی استخراج و مبنای نقد و استنتاج قرار گرفت. سپس دسته‌بندی‌های مطرح در نظریه برنامه‌درسی بررسی و با توجه به معیارهایی چون جامعیت و کارآیی در پاسخگویی به مساله پژوهش، طبقه‌بندی جان میلر انتخاب و موضع نظریه های تشریح شده آن در قبال این شرایط تحلیل شد. بر اساس نتایج، با نظر به شرایط خاص روانی و اجتماعی افراد درگیر در بحران، رهنمودهای نظریه انسان‌گرایی اجتماعی برای طراحی یک برنامه درسی که به افزایش تاب‌آوری و بازگشت سریعتر افراد به شرایط عادی کمک کند نسبت به دیدگاه‌های دیگر مناسب‌تر تشخیص داده شد. وحدت بنیان های نظر و عمل برنامه درسی در شرایط بحران، ضرورت غیرقابل اجتنابی است که در تحلیل نهایی اشاره شده است.

واژگان کلیدی: برنامه‌درسی مبتنی بر بحران، نظریه برنامه‌درسی، انسان‌گرایی اجتماعی

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان:« طراحی برنامه درسی متناسب با شرایط بحران: الگویی برای آموزش و پرورش عمومی جمهوری اسلامی ایران» است. تاریخ دفاع: ۱۳۹۸/۰۷/۱۰– تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۶/۲۱، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۱۴

۲. دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد.مشهد . ایران رایانامه s.a.ghaderi@gmail.com
۳. دانشیار مطالعات برنامه درسی و آموزش دانشگاه فردوسی مشهد.(نویسنده مسئول).رایانامه bmahram@um.ac.ir
۴. دانشیار مطالعات برنامه درسی و آموزش دانشگاه فردوسی مشهد.مشهد. ایران. رایانامه: saeedy@um.ac.ir
۵. دانشیار جامعه شناسی آموزش و پرورش دانشگاه فردوسی مشهد.مشهد.ایران.رایانامه: noghani@um.ac.ir
۶. دانشیار مطالعات برنامه‌درسی وآموزش دانشگاه فردوسی‌مشهد.مشهد. ایران رایانامه: M.Karami@um.ac.ir

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

مقدمه

تمامی اسناد ملی و بین‌المللی مرجع در آموزش و پرورش مانند قانون اساسی (اصل ۳۰)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و بیانیه حقوق بشر، بر فراهم نمودن شرایط آموزش و پرورش همگانی مناسب و استاندارد برای جمعیت واجب‌التعلیم تاکید دارند. معاهده ۱۹۵۱ و الحاقیه ۱۹۶۷ ملل متحد (یونسکو[1]، ۲۰۱۰، بخش ۵، صص: ۷۹-۸۰) بیان می‌کند این حق در تمامی حالات و شرایط برقرار است و هیچ عاملی حتی منازعات و بحران‌ها نیز نباید باعث توقف آن شود.

بحران‌ها و بلایای طبیعی و غیرطبیعی (انسان ساخت) از ابتدای تاریخ وجود داشته‌اند (ربیعی و حسینی، ۱۳۹۲، ص: ۲۰؛ برواملی و اندینا[2]، ۲۰۱۰، ص: ۵۷۵)؛ اما این مسائل در قرن بیست و یکم افزایش چشمگیری یافته به نحوی که برآورد شده در هر سال حدود ۲۱۷ میلیون نفر تنها از بلایای طبی عی متاثر می‌شوند (دس-بریلفورد[3]، ۲۰۱۶). آن‌ها پیامدهای آسیب‌زای مختلف فیزیکی، اجتماعی و اقتصادی را به همراه می‌آورند (ثایپاران و همکاران[4]، ۲۰۱۵، ص ۳۳۸؛ پاتون[5]، ۲۰۱۶، ص:۱). به این آسیب‌ها باید عوارض روانی-جسمی را نیز اضافه کرد (مک فارلین و ویلیماز[6]، ۲۰۱۲، ص:۱). بحران، به مجموعه شرایطی اطلاق می‌شود که زندگی انسان را تهدید و در معرض خطر قرار می‌دهند. به عبارت دیگر، هر نوع دگرگونی در نظم اجتماعی معادل با بحران دانسته شده است (روشندل اربطانی، پور عزت و قلی پور، ۱۳۸۷، ص: ۶۴).

بحران‌ها به انواع و دسته های گوناگونی تقسیم بندی می‌شوند مانند حاد/گذرا در مقابل مزمن (پایدار) (پیگوتزی[7]، ۱۹۹۹ در سینکلیر[8]، ۲۰۰۲، ص: ۲۳) در تقسیم‌بندی دیگری، صاحبنظران بحران‌ها را به دو دسته کلی طبیعی و مصنوعی (با منشاء انسانی)

1. UNESCO
2. Bromley & Andina
3. Dass-Brailsford
4. Thayaparan et al.
5. Paton
6. McFarlane & Williams
7. Pigozzi
8. Sinclair

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

تقسیم می‌کنند. فدارسیون جهانی جمعیت‌های صلیب سرخ و هلال احمر[1] (۲۰۱۷) به عنوان یک نهاد تخصصی در زمینه مسائل بحرانی، بحران‌ها یا بلایای طبیعی را به چند دسته تقسیم می‌کند که شامل این موارد هستند:

- ✓ ژئوفیزیکی (زمین‌لرزه، رانش زمین، سونامی و آتشفشان)
- ✓ هیدرولوژیکی (بهمن و سیلاب)
- ✓ اقلیمی (تغییرات آب و هوایی، خشکسالی و آتش سوزی)
- ✓ هواشناختی (گردباد و طوفان)
- ✓ زیست‌شناختی (بیماری‌های مسری و آفات)

پایگاه‌داده بین‌المللی بلایا و رویدادهای اضطراری[2] (۲۰۱۷) وابسته به مرکز تحقیقات همه گیرشناسی بلایا نیز آن‌ها را به دو دسته کلی طبیعی و فناورانه تقسیم نموده است. اما در بین مجموعه بحران‌های طبیعی و غیرطبیعی، دو بحران زلزله و جنگ بیشترین پیامدها را در زندگی بشر دارند. طی قرن بیستم، ۱/۸ میلیون نفر جان خود را به خاطر زلزله از دست داده‌اند (نعیم و همکاران[3]، ۲۰۱۱، ص: ۲۶۸).

بلایا و بحران‌ها، اعم از طبیعی و غیرطبیعی، تاثیرات و عوارض منفی مختلفی از جهات فیزیکی، آموزشی، اقتصادی و روانی- اجتماعی دارند (پتال[4]، ۲۰۰۸، ص: ۲). در بحث بحران و مدیریت بحران نیز، آن‌چه اهمیت دارد این آثار و تبعات مختلف آن است. هر بحران، یک موقعیت منحصر به فرد است که چالش‌های غیرمنتظره خود را به جامعه تحمیل می‌کند (مک فارلین و ویلیامز، ۲۰۱۲، ص: ۲). اصطلاح چالش در تبیین این موقعیت کلیدی است چرا که بحران‌ها فراهم کننده بستر تغییر و تحول هستند. یعنی به همان میزان که ممکن است خسارت و تلفات ایجاد کنند، فرصت‌هایی برای بهبود، پیشرفت و تعالی نیز به وجود آورند. عوارض ناشی از فجایع و بلایا، ایجاد فضای

1. The International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies (IFRC))
2. Emergency Event Database (EM-DAT)
3. Naeem et al
4. Petal

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

یادگیری سالم و محافظت کننده‌ای را که معلم و دانش‌آموز در آن فرصت تفکر و تامل، بهبود، بازیابی و اظهار وجود پیدا کنند، اجتناب ناپذیر می‌سازد (آگیولار و رتامال[1]، ۲۰۰۹، ص: ۴). مالاً، اتخاذ رویکردی جدید به برنامه‌درسی متناسب با این شرایط نیز ضروری است.

آثار و تبعات بحران‌ها متعدد بوده و به صورت زنجیره‌ای با یکدیگر مرتبط و گاه مولد یکدیگر نیز هستند. در گزارش‌های متعددی که توسط سازمان‌های مسئول مانند کمیساریای عالی پناهندگان (آنکر)[2]، یونیسف[3] و فدراسیون جهانی جمعیت‌های صلیب سرخ و هلال احمر و نیز پژوهشگران مستقل منتشر شده است، مهمترین پیامدهای بحران‌های حاد و بزرگ در دو طیف مثبت و منفی عبارتند از:

- زمینه تغییر: در منابع مختلف، به بحران و پیامدهای آن علاوه بر ذکر آثار مخرب، نگاه خوشبینانه نیز وجود دارد. «پنجره فرصت»[4] اصطلاحی است که بیان کننده این نگاه است. وایزنر و همکاران[5] (۲۰۰۴، ص: ۳۳) معتقدند که بحران‌ها و بلایا با فشارهای پویایی که وارد می‌کنند، پنجره‌هایی را برای تغییر سیاست‌ها و راهبردهای عمومی می‌گشایند. در سطح نظری، این تغییرات می‌توانند منجر به مجموعه‌ای از فعالیت‌های عمومی، شخصی و شهروند–محور شده و در جهت تقویت توانمندی‌های جامعه محلی استفاده شود. وارگاس برون و مک کلور[6] (۱۹۸۸ به نقل از آگیولار و رتامال، ۲۰۰۹، ص: ۱۰) معتقدند که بحران‌ها می‌توانند یک پنجره فرصت ویژه را برای طراحان و برنامه‌ریزان [درسی] ایجاد کنند. بلافاصله پس از بروز بحران، به جای مراجعه به محتوای آموزشی قبلی و جریان عادی نظام آموزشی، رویکردها، روش‌ها و محتوای جدیدی باید ارائه شود. آموزش در شرایط

1. Aguilar & Retamal
2. United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR)
3. UNICEF
4. window of opportunity
5. Wisner et al
6. Vargas Baron & McClure

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

بحرانی، مدرسه، خانواده و تعلیم و تربیت را بـه هـم پیونـد مـی‌زنـد (شـاو، شیواکو و تاکئوچی[1]، ۲۰۰۱، ص: XV).

❖ زمینه اتحـاد و همبسـتگی اجتمـاعی: در پـژوهش‌هـای مختلـف، ایجـاد همبستگی بیشتر بین اعضاء خانواده‌ها و اجتماع را از جمله فوایـد اجتمـاعی بحران‌ها بیان کرده‌اند (به عنوان مثـال، کـوارنتلی و دینـز[2]، ۱۹۷۷ بـه نقـل از فیوردی[3]، ۲۰۰۷).

❖ ایجاد زمینه توسعه «فضاهای کودک‌پسند»[4]: در این فضاها، کودک عـلاوه قرار گرفتن در مسیر آموزش و تربیت، امکان بـازی، شـادی، برخـورداری از احساس توجه و امنیت را داشته ضمن این که سـلامت روانـی-اجتمـاعی و ظرفیت اجتماع برای محافظت از کودکان نیز ارتقاء خواهد یافت (یونیسف[5]، ۲۰۰۸، ص: ۹؛ ایگر و همکاران[6]؛ ۲۰۱۳، ص: ۱۳۳).

❖ آوارگی و جابجایی جمعیت‌ها و مردم

❖ شایعات: بحران ها توان بالقوه بالایی برای ایجاد و ترویج شایعات دارند.

❖ سست شدن اعتقادات/دشمنی با خدا: برخی مواقع، بحران‌ها ناشی از قهر خدا و طبیعت نسبت به انسان‌ها و انتقام گیری از او تلقی می‌شود کـه نتیجـه آن تزلزل در اعتقادات، دشمنی با خدا، سبّ او و حتی کفر می‌شود.

❖ نیازهای روانی-اجتماعی جدید: تغییر موقعیت افراد به دنبال بحـران هـا، موجب پیدایش نیازهای روانی اجتماعی جدیـد از جملـه نیـاز بـه همـدلی، همیاری، تطبیق با شرایط جدید و تنش‌زدایی می‌شود.

❖ نقض حریم و مالکیت شخصی

1. Shaw, Shiwaku & Takeuchi
2. Quarantelli and Dynes
3. Furedi
4. child friendly spaces (cfs)
5. UNICEF
6. Ager et al

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

❖ بروز اختلالات روان شناختی: اختلال استرس پس از سانحه، افسردگی، اضطراب و گاهی احساس گناه و خودخوری، رایجترین واکنش ها به بحران‌ها و بلایاست. با این حال، تظاهرات بیماری‌های روان‌شناختی در بین فرهنگ‌های مختلف، متفاوت است (وارگس[1]، ۲۰۱۰، ص: ۵۱۶). مثلاً در بین کودکان سوری که در معرض حوادث استرس‌زای جنگ و خشونت‌های اخیر این کشور قرار گرفته‌اند، افسردگی شایعترین مشکل روانی گزارش شده‌است. مشکلات روانی-جسمی هم در بین این کودکان شایع است (سیرین و راجرز-سیرین[2]، ۲۰۱۵، ص: ۱۳). بووالدا[3] (۱۹۹۶ به نقل از دیویس[4]، ۲۰۰۴، ص: ۹۹) معتقد است کودکانی که در اثر حوادثی مانند جنگ دچار تروما می‌شوند، علاوه بر آسیب عاطفی و روانی که خود می-بینند، تبدیل به یک منبع بالقوه خطر برای جامعه شده و ثبات جامعه را متزلزل و آن را آسیب پذیر می‌کنند.

❖ کاهش کیفیت زندگی: آسیب به اموال، سرمایه، زیست‌گاه و وابستگان فرد موجب کاهش کیفیت زندگی و شاخص‌های سلامتی جسمی و روانی، بهداشت، تغذیه و امنیت افراد می‌شود (یونیسف، ۲۰۰۹، ص: ۱۵؛ IFCR, 2016, pp: 106 & 133). قاسم‌زاده و همکاران (۱۳۸۶، ص: ۲۰۲) بر اساس شواهدی معتقدند که گرایش به مصرف مواد مخدر در بین کودکان پس از بروز بحران ها افزایش می‌یابد و لازم است آگاهی‌های لازم در این خصوص به ایشان داده شود.

❖ از بین رفتن احساس امنیت و تعلق: فوت نزدیکان و وابستگان فرد، حضور افراد جدید در خانواده و منطقه بحران‌زده و کوچ اجباری به مناطق

1. Varghese
2. Sirin, & Rogers-Sirin
3. Buwalda
4. Davies

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

دیگر، موجب سلب امنیت خاطر، آسایش و تعلقات اجتماعی و زیست‌بومی افراد می‌شود.

❖ کاهش یا به خطر افتادن انسجام اجتماعی، حاکمیت سیاسی و قانون: هر چند بروز بحران‌های حاد ممکن است احساس همدلی و همدردی و اتحاد اجتماعی را بالا ببرد، می‌تواند با تضعیف توان نهادهای عمومی و حاکمیتی، هرج و مرج و آشوب اجتماعی را افزایش و زمینه تعرض به حریم شخصی و اجتماعی را برای افراد قانون شکن ایجاد کند (تاویل[1]، ۲۰۰۱ به نقل از دیویس، ۲۰۰۴، ص: ۶؛ یونیسف، ۲۰۰۹، ص: ۱۴؛ جوگیا، کلاتونگا، یتس و وداواتا[2]، ۲۰۱۴، ص: ۱).

❖ تخریب محیط زیست و زیرساخت‌های طبیعی و مدنی

آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد و در واقع بزرگترین نهاد اجتماعی، در قبال بحران های حادث شده در شرایط بحرانی و اضطراری، وظایفی داشته و حضور آن، لازم و اثرگذار است. تبعاً، این وظیفه به برنامه‌درسی نیز به عنوان یکی از زیرنظام‌های آن، تسری می یابد. با توجه به تغییر شرایط، ماهیت و کارکردهای برنامه درسی با آنچه در حالت عادی و صلح‌آمیز وجود دارد، متفاوت است (برد[3]، ۲۰۰۵، ص: ۱۶)، مدارس و برنامه‌ها و اعضاء آن می‌توانند نقش مهمی را در مدیریت بحران ایفا کنند (جاوید و نیازی[4]، ۲۰۱۵، ص: ۴۰). این تمایز، پژوهشگران را به تحقیق و بررسی بیشتر در خصوص برنامه‌درسی متناسب با شرایط هدایت می‌کند.

اصل انعطاف‌پذیری برنامه‌ریزی (به معنای عام آن) ایجاب می‌کند که برنامه‌های‌درسی نیز برای شرایط ناپایدار مانند وقوع بحران‌ها، راهبردها و راهکارهای مناسبی را داشته باشند تا به انسان‌ها برای تاب‌آوری، برون رفت از این شرایط و بازیابی خود، کمک کنند.بحران، یکی از واقعیت‌های زندگی آدمی است و شاخه‌های مختلف

1. Tawil
2. Jogia, Kulatunga, Yates & Wedawatta
3. Burde
4. Javed & Niazi

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

علوم مانند مهندسی، مدیریت، زمین‌شناسی، محیط‌زیست و جامعه‌شناسی، بسته به حوزه کاری مربوطه، به آن می‌پردازند اما در قلمرو دانش برنامه‌درسی توجه چندانی به این موضوع نشده است. لذا، بحران‌ها می‌توانند زمینه پژوهشی گسترده‌ای را در برنامه‌درسی فراهم کنند. تاملی مختصر در وقایع اخیر منطقه غرب آسیا و کشور، مؤید این مدعاست. به عنوان مثال، برنامه‌های درسی و نظام تربیتی کشورها چقدر در بروز پدیده‌ای مانند تروریسم تکفیری که مدتی منطقه غرب آسیا را دچار بحران شدید کرده بود، نقش دارد؟ اگر بپذیریم که برنامه‌درسی باید شرایط یادگیری و بهبود وضعیت زندگی را برای افراد فراهم کند، وقتی ریزگردها یا سیلاب، جان افراد جامعه و به خصوص کودکان و نوجوانان را به خطر می‌اندازد، چه آموزش‌هایی و مبتنی بر کدام برنامه‌درسی می‌تواند به حفظ سلامتی ایشان کمک کند؟ اگر در این شرایط به طراحی برنامه‌درسی جدیدی نیاز باشد، کدام دیدگاه، رویکرد یا نظریه برنامه‌درسی، خواهد توانست نقش پشتیبانی کننده را ایفا کند؟ این مقاله عمدتاً پاسخ به سوال اخیر را دنبال می‌کند. پیش نیاز طراحی برنامه، اتخاذ یک رویکرد و نظریه مناسب است که تبیین کننده اصول و اجزاء برنامه و هدایت کننده طراح برنامه‌درسی باشد. در حوزه مطالعات برنامه‌درسی، شاهد دسته-بندی‌های متعددی از مبانی نظری برنامه‌درسی و بیان این مبانی با مفاهیم گوناگون هستیم. مبانی نظری، شامل بنیان‌ها، جهان‌بینی(ایدئولوژی)ها، رویکردها، دیدگاه‌ها و نظریه‌ها، در شکل‌گیری یک برنامه‌درسی نقشی تعیین کننده دارند. به جز بنیان‌ها، تمایزی دقیق بین رویکردها، ایدئولوژی‌ها، دیدگاه‌ها و نظریه‌ها وجود نداشته و گاه این مفاهیم به جای یکدیگر به کار می روند. اسکایرو (۱۳۹۳، ص: ۳) بیان می‌کند که در منابع اصلی برنامه‌درسی، نظریه‌های برنامه‌درسی با عناوین دیگری مانند جهت‌گیری، دیدگاه، رویکرد، ایدئولوژی و چشم‌انداز نیز ذکر شده است. در مجموع، اگر فاصله بین نظر و عمل را تصور کنیم، می‌توان این مفاهیم را به صورت طیفی نگریست که نزدیک-ترین مفهوم به عمل‌شناسی برنامه‌درسی یا به تعبیر مک‌کاچن (۱۹۸۲ در مهرمحمدی، ۱۳۸۹، ص: ۸۶)، پدیده برنامه درسی، نظریه است.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

بنیان‌ها: اورنشتاین و هانکینز[1] (۲۰۱۶، صص: ۴۶-۱۷۵)، بنیان‌های برنامه‌درسی را شامل فلسفی، تاریخی، اجتماعی و روان‌شناختی می‌دانند. ایشان، رویکردها را نیز به دو دسته کلی فنی/علمی و غیرفنی/غیرعلمی تقسیم می‌کنند که هر کدام شامل چند رویکرد فرعی (رفتاری، مدیریتی و سیستمی در دسته فنی و انسان‌گرایانه و نومفهوم‌گرایانه در دسته غیرفنی) هستند.

ایدئولوژی‌ها: ایدئولوژی، نظامی ارزشی است که روش های آموزشگاهی، برنامه درسی، تدریس و ارزشیابی مدارس را شکل می دهند. آیزنر در کتاب تصورات تربیتی خود شش ایدئولوژی (جهان‌بینی) یا باورها نسبت به مسائل اساسی برنامهدرسی را شناسایی و معرفی کرده که عبارتند از: جزمیت مذهبی، انسان گرایی خردگرا، پیشرفت گرایی، نظریه انتقادی، نومفهوم‌گرایی و کثرت‌گرایی شناختی. ایدئولوژی به عنوان یک نظام باور و ارزش، در عمل، ظهور و قطعیت ندارد (مهرمحمدی، ۱۳۸۹، صص: ۱۱۲-۱۴۷). ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی عمدتاً خطوط کلی فعالیت مدرسه و برنامه‌درسی را مطرح می‌کنند و کمتر ناظر به بعد عملیاتی ورود می‌کنند. به عنوان مثال، پیشرفتگرایی (که می‌توان آن را عملیاتی‌ترین ایدئولوژی برنامه‌درسی تلقی نمود)، مواردی چون مساله محوری، توجه به نیازهای کودک، کودک شناسی و تدریس به مثابه هنر را مورد تاکید و توجه قرار می‌دهد. الیس[2] (۲۰۱۴، ص: ۲۹) نیز پیشرفت‌گرایی را بیش از نظریه، به عنوان یک پارادایم برنامه‌درسی معرفی کرده است.

دیدگاه‌ها: حسینی‌خواه (۱۳۹۶، ص: ۱) دیدگاه برنامه‌درسی را به مثابه چتری فلسفی می‌داند که مجموعه‌ای از نظریه‌ها[ی همسو] را ذیل خود گرد آورده است. آیزنر و ولنس در کتاب «دیدگاه‌های معارض برنامه‌درسی»، چهار دیدگاه را با عناوین رشد و توسعه فرایندهای ذهنی و عقلی، عقل گرایی آکادمیک، خودشکوفایی و بازسازی یا تطابق اجتماعی معرفی کرده‌اند (مهرمحمدی، ۱۳۸۹، صص: ۹۹-۱۱۱). در مقابل،

1. Ornstein & Hunkins
2. Ellis

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

شوبرت (۱۹۹۷ در قلتاش، ۱۳۹۷)، معتقد به وجود چهار دیدگاه سنت‌گرایی عقلانی، رفتارگرایی اجتماعی، تجربه‌گرایی و بازسازی انتقادی است.

نظریه‌ها: از نظریه، به عنوان مقدمه عمل، در قلمرو برنامه‌درسی دسته‌بندی‌های متعددی انجام شده است. مک کاچن (۱۹۸۲ در مهرمحمدی، ۱۳۸۹، ص: ۸۶) نظریه برنامه‌درسی را به عنوان مجموعه‌ای در هم تنیده از ادراک‌ها، تفسیرها و تحلیل‌های مربوط به پدیده برنامه‌درسی تعریف می‌کند. به تعبیر وی، «پدیده برنامه‌درسی، مجموعه مباحث و مقوله‌هایی نظیر منابع برنامه‌درسی و برنامه‌درسی در اجرا و عمل را شامل می‌شود»..

در خصوص وجود نظریه (به معنای واقعی کلمه) در برنامه‌درسی، بین صاحبنظران اختلاف‌نظر است. برخی قائل به نبود نظریه در این حوزه مطالعاتی هستند چنانکه بوشامپ (۱۹۸۲ به نقل از سلطانی، ۱۳۹۳، ص: ۳۱) معتقد است هر چند نوشته‌های زیادی در باره نظریه‌های برنامه‌درسی وجود دارد اما هیچگونه نظریه‌ای با هستی و هویت معین در این حوزه تدوین نشده است؛ برخی بر فقر نظریه و درجاماندگی برنامه‌درسی تاکید دارند و برخی تکثر نظریه در این حوزه را تایید و از نقاط قوت آن می‌دانند (مهرمحمدی و امین خندقی، ۱۳۸۸، ص: ۲۹). برخی مانند شواب نیز مشکل اصلی برنامه‌درسی را نظریه‌زدگی آن [بدون اتصال نظریه به حوزه عمل] می‌دانند (مهرمحمدی، ۱۳۹۳، ص: ۱۸). به هر روی، کسانی که به وجود نظریه در این حوزه اعتقاد دارند، دسته‌بندی‌های مختلفی را از ماهیت و کارکرد آن‌ها ارائه داده‌اند.

در راستای هدف پژوهش، بیش از ۱۵ دسته‌بندی از نظریه‌ها و دیدگاه‌های برنامه‌درسی مورد بررسی قرار گرفت که در ادامه به تعدادی از آن‌ها اشاره می شود. یکی از مشکلاتی که در بیشتر دسته‌بندی‌های برنامه‌درسی مشاهده می‌شود، تمرکز بیشتر بر نظریه‌پرداز و صاحب دیدگاه است تا نظریه و مواضع آن در قبال وجوه مختلف برنامه‌درسی.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

حسینی‌خواه (۱۳۹۶، ص: ۳) با هدف معرفی دیدگاه دوروثی هونکی[1]، تلاش‌های انجام شده برای معرفی و دسته‌بندی نظریه‌های برنامه‌درسی را مختصراً مرور و سرآغاز آن را به دهه ۶۰ میلادی نسبت می‌دهد. اولین طبقه بندی توسط الیزابت و ماسیا صورت گرفت و چهار نظریه رسمی (تبیین ساختار دیسیپلین های علمی)، ارزشی (انتخاب بهترین محتوای برنامه‌درسی در جهت تحقق ارزشمندترین آرمان‌های تربیتی)، پیشامدی (پیش‌بینی کننده در شرایط خاص) و اقدامی (تعیین سیاست تصمیم‌گیری و اقدام در حوزه عمل برنامه‌درسی) را با الگوگیری از سایر علوم، معرفی کردند. این نظریه‌ها بسیار کلی بوده فاصله زیادی با عرصه عمل دارند. هونکی سه دسته نظریه را در برنامه‌های درسی شناسایی کرده است: ساختاری (معطوف به طراحی و تدوین برنامه‌های درسی مانند دیدگاه های تایلر و سایر پیروان رویکرد فنی و علمی به برنامه درسی)؛ ژنریک (معطوف به پیامدهای مختلف برنامه‌درسی و نگاه حاکمان بر محتوا، دانش آموز، معلم و جامعه و روابط متقابل این‌ها که در دیدگاه‌های افرادی چون مایکل اپل متجلی است) و بنیادی (معطوف به حوزه‌های مغفول برنامه‌درسی و دیدگاه‌های افرادی چون الیوت آیزنر و فیلیپ فینیکس). هونکی نیز در واقع نظریه خاصی را ارائه نمی‌دهد بلکه یک دسته‌بندی را با عباراتی جدید مطرح می‌کند.

بوشامپ (۱۹۸۱) در اثر خود با عنوان «نظریه برنامه‌درسی»، بیش از آن که به معرفی نظریه‌های برنامه درسی بپردازد، ابتداً، مفهوم نظریه و نحوه شکل‌گیری آن را تشریح می‌کند و سپس نظریه برنامه‌درسی را به دو حوزه فرعی با عنوان طراحی برنامه‌درسی و مهندسی برنامه‌درسی تقسیم کرده است. به زعم سلطانی (۱۳۹۳، ص: ۴۲) بوشامپ عمدتاً به فرایند عمل نظریه‌پردازی برنامه‌درسی پرداخته و گونه‌شناسی از نظریه‌های برنامه‌درسی، مبتنی بر دیدگاه‌های صاحبنظران را ارائه نداده است.

نال[2] (۲۰۱۶)، نظریه‌های برنامه‌درسی را تحت عنوان «سنت‌های برنامه‌درسی»[1] دسته‌بندی و آن‌ها را با عناوین نظام‌مند، وجودگرا، رادیکال (افراطی یا طرفدار تغیرات

1. Dorothy Huenecke
2. Null

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

اساسی)، عملگرا و مبتنی بر عمل فکورانه معرفی کرده است. نال در دسته‌بندی خود، به «مقوله‌های اساسی»[2] یا عناصر نقش آفرین (شریفیان، ۱۳۹۱، ص: ۱۶۸) برنامه‌درسی که قبلاً شواب آن‌ها را به ادبیات برنامه‌درسی معرفی کرده یعنی معلم؛ دانش آموز؛ بافت و زمینه؛ ماده درسی و ساخت برنامه‌درسی، توجه و مواضع نظریه‌ها در قبال این مقولات را تشریح نموده است. این امر، دسته‌بندی نال را در عداد طبقه‌بندی‌هایی قرار داده که به حوزه عملی برنامه‌درسی نزدیک‌ترند. هر چند نال تلاش نموده با تمرکز بر مقوله‌های اساسی، سنت‌ها و نظریه‌ها را تحلیل و نمونه‌هایی عملی از کاربرد سنت‌های تشریح شده را بیان کند اما دسته‌بندی وی کلی و بیشتر متمایل به فلسفه‌های تربیتی، ایدئولوژی‌ها و مبانی برنامه‌درسی است تا نظریه‌ها.

یکی از دسته‌بندی‌های مهم ارائه شده از دیدگاه‌های برنامه‌درسی، طبقه‌بندی و شرح میلر[3] است که در کتاب «گستره تعلیم و تربیت[4]- رویکردهای برنامه‌درسی» (ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۹۰) به چاپ رسیده است.[5] دیدگاه‌های مطرح شده (رفتاری، موضوعی/دیسیپلینی، اجتماعی، رشدگرا، شناختی، انسان‌گرایانه و ماورای فردی) که در پیوستاری هفت بخشی قرار گرفته‌اند از کنترل‌کننده‌های بیرونی (بعد بیرونی) شروع و تا کنترل‌کننده‌های درونی (بعد درونی) برنامه‌درسی امتداد پیدا کرده و محورهای اصلی دسته‌بندی وی در برنامه‌درسی است. در جدول شماره یک، دیدگاه‌های اصلی، نظریه‌های فرعی و چکیده پیام (آموزه‌های) هر دیدگاه گزارش شده است.

به نظر می رسد دسته بندی و شرح میلر از نظریه‌ها، بیان موضع هر نظریه در قبال عناصر اصلی برنامه‌درسی (اهداف، یادگیرنده، فرایند یاددهی-یادگیری، محیط یادگیری،

---

1. Curriculum Traditions
2. Commonplace
3. John Miller
4. the educational spectrum

۵. هر چند میلر در بیشتر مباحث این کتاب از به‌کار بردن اصطلاح تئوری (نظریه) اجتناب کرده، مترجم، عنوان کتاب را نظریه‌های برنامه‌درسی انتخاب و نظریه‌های برنامه‌درسی را مترادف با دیدگاه‌های تربیتی تلقی نموده است. لذا به اعتبار مترجم، نویسندگان این مقاله نیز از عبارت نظریه برنامه‌درسی استفاده کرده‌اند.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

معلم و ارزشیابی) و فراهم نمودن امکان نقد و مقایسه دیدگاه‌ها/نظریه‌ها، از جامعیت نسبی و اعتبار بیشتری در قیاس با سایر دسته‌بندی‌ها برخوردار است. در عین حال، به زعم

جدول ۱: اصول و آموزه‌های دیدگاه‌ها و نظریه‌های برنامه‌درسی بر اساس طبقه‌بندی میلر

دیدگاه	نظریه	اصول/آموزه ها
رفتاری	شرطی کنشگر	استفاده از محرک‌ها و موقعیت‌های تقویتی و تنبیهی برای شکل دادن به رفتار؛ ترجیح برنامه‌درسی از پیش تعیین شده
	شرطی متقابل	جانشین سازی رفتارهای نامطلوب با رفتارهای مطلوب، آرام سازی و جرات افزایی
	آموزش و پرورش قابلیت مدار	تعیین اهداف مشخص برای رشد و ارتقاء یادگیری دانش‌آموز و رسیدن به حد تسلط (اهداف از پیش تعیین شده)
موضوعی/ دیسیپلینی	موضوعی	تسلط بر مهارت‌های پایه و موضوعات سنتی دانش‌های شناخته شده
	دیسیپلینی	ایجاد رشته‌ها و دیسیپلین‌های علمی مدون مبتنی بر کشف
اجتماعی	انتقال فرهنگی	معرفی فرهنگ، میراث فرهنگی و ارزش‌های اجتماعی به نسل جدید
	شهروندی دمکراتیک	رشد دادن آگاهی‌های اجتماعی و مشارکت افراد در تعیین سرنوشت خود؛ توسعه مهارت‌های حل تعارضات و رسیدن به مفاهمه
	تغییر اجتماعی	توجه به تجدید ساختار جامعه، کاهش تضادهای اجتماع و حل معضلات آن
رشدگرا	رشد شناختی	متناسب سازی فرایند آموزش و پرورش و طراحی و

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

دیدگاه	نظریه	اصول/آموزه ها
	رشد اجتماعی رشد اخلاقی	تدوین برنامه‌های درسی با مراحل رشد و تحول ذهنی و جسمی یادگیرندگان
فرایند شناختی	–	قرار دادن آموزش و پرورش در مسیر توسعه فرایندها و مهارت‌های فکری
انسان‌گرایانه	انسان‌گرایی روان شناختی	تاکید بر توسعه عزت نفس و شکوفایی استعدادهای فردی دانش آموزان
	انسان‌گرایی اجتماعی	تغییر اجتماعی، غایت و مسئولیت تعلیم و تربیت بوده و معرفی معلم و دانش آموز به عنوان عامل اصلی این تغییر
ماورای فردی	شهود و استعلاء و آموزش و پرورش متلاقی	ترکیب تفکر عقلانی (تحلیلی) و تفکر شهودی در بستر هنر و خلاقیت در جهت رشد و تعالی فردی و اجتماعی (استعلاء)

سلطانی (۱۳۹۳، ص: ۳۸-۳۹)، ضعفی که متوجه آن است، قدمت و در برنداشتن نظریه‌ها و گفتمان های جدید برنامه‌درسی است هر چند که هنوز اعتبار خود را حفظ و در مجامع علمی بسیار مورد استناد قرار می گیرد. البته دیدگاه‌ها و نظریه‌های جدید نیز عمدتاً از جنس نومفهوم‌گرایی و فرانوگرایی هستند که کمتر به مقوله طراحی و عمل برنامه درسی توجه دارند.

روش مطالعه

هدف این مطالعه، شناسایی و پیشنهاد دیدگاه و نظریه‌ای است که بتواند ارائه (طراحی) یک برنامه‌درسی متناسب با شرایط بحرانی را هدایت و پشتیبانی کند. دست یافتن به چنین دیدگاهی ابتداً مستلزم تحلیل ویژگی‌ها و پیامدهای شرایط بحرانی در نظام آموزشی و برنامه‌درسی و سپس تحلیل و نقد موضع دیدگاه‌های موجود برنامه‌درسی (مبتنی بر طبقه بندی میلر) در قبال این شرایط است. در گام سوم، با توجه

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

به مواضع و مناسبت دیدگاه‌ها، دیدگاه یا نظریه‌ای که انطباق بیشتری داشته پیشنهاد شده است. بنابراین مطالعه با دو روش تحلیل اسناد و نقد توسعی یا تامل فلسفی به انجام رسیده است. در مرحله تحلیل محتوا، به روش قیاسی عمل شد به این معنی که ابتدا منابع مرتبط موجود (شامل کتاب‌ها، مقالات، گزارش‌های پژوهشی و مطالعاتی و پایگاه-های اطلاعاتی) در زمینه بحرانها و آثار و عوارضی که بر کلیت جامعه و نظام آموزشی می‌گذارند شناسایی و ویژگی‌های مترتب بر برنامه درسی در شرایط بحرانی نیز استخراج گردید. این ویژگی‌ها به عنوان معیارهای نقد تناسب دیدگاه‌ها و نظریه‌ها انتخاب شدند. واحد تحلیل، محتوای اسناد مورد بررسی در بخش های مرتبط با موضوع پژوهش و واحد ثبت، واژه ها و اصطلاحات مرتبط بود. در فرایند نقد توسعی نیز، برهان‌ها، توجیهات و نقادی سیاست‌ها، شیوه‌های عمل و نیز تحولات و یافته‌های پژوهشی برنامه‌درسی بررسی می‌شوند. مبانی منطقی، شیوه‌های استدلال و ارزش‌های راهنما یا هنجارهای حاکم بر اندیشه‌ها و اعمال، هدایت کننده پژوهشی هستند که به نقد تربیتی منجر می‌شود. به عبارت دیگر، در نقد تربیتی، مجموعه‌ای از هنجارها و اصول به عنوان ملاک‌هایی برای داوری در خصوص اثربخشی و مناسبت برنامه‌درسی در نظر گرفته می‌شوند. استدلال و استنتاج قیاسی، اساس نقد تربیتی است (شوبرت، ۱۹۹۱، ص: ۶۶-۸۵). در این مرحله، با توجه به معیارهای جامعیت و کارایی نظریه‌های برنامه‌درسی، یکی از دسته‌بندی‌های مطرح نظریه‌ها انتخاب و با توجه به الزامات روش نقد توسعی، بین ویژگی‌ها و اقتضائات برنامه‌درسی در شرایط بحرانی و نظریه‌ها، مقابله هایی برقرار و مفاهیمی استخراج و کدگذاری برای آن‌ها انجام شد. به جهت تلخیص مقاله، دو نمونه از مقابله‌ها و کدهای مستخرج در جدول شماره ۲ گزارش شده است. مقابله و تلاقی ایجاد شده نیز در جدول شماره ۳ با علامت‌های مثبت و منفی و کد مرتبط مشخص و در بخش یافته‌ها و تحلیل ارائه شده است.

یافته‌ها و تحلیل

در مطالعات میدانی، پژوهش‌های علمی و منابع علمی، آثار و عوارض مختلفی که بحران‌ها برای جوامع انسانی و نهادهای مدنی و به طور خاص، نظام های آموزشی

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

دارند، مورد بررسی قرار گرفته است. همچون سایر بخش‌های جامعه، بحران‌ها بر نظام آموزشی و زیرنظام‌های آن تاثیرات مثبت و منفی دارد. آنچه در اینجا بیشتر مورد نظر است، تاثیرات منفی بحران‌ها بر مدارس، اعضای آن‌ها (به ویژه دانش‌آموزان) و برنامه‌درسی است. از جمله پیامدهای نامطلوب بحران بر نظام آموزشی می‌توان به این موارد اشاره کرد[1]:

- وقفه در فعالیت‌های عادی آموزشی و تربیتی مدارس به دلیل آسیب دیدن فضای فیزیکی آموزشگاه‌ها یا تبدیل موقت کاربری آن‌ها به مواردی مانند پناهگاه، درمانگاه یا انبار؛
- نقض حق دسترسی عمومی به آموزش و پرورش و ایجاد محدودیت برای آن و مالاً افزایش انحرافات، جرائم و خشونت در جامعه (بن صلاح، ۲۰۰۲، صص: پیشگفتار و ۸؛ کاگاوا، ۲۰۰۵، ص: ۴۸۸)؛
- ناکارآمد شدن برنامه درسی مصوب؛
- حذف یا کاهش احساس امنیت فیزیکی و روانی در بین دانش آموزان و خانواده‌ها؛
- بازماندن دانش‌آموزان از تحصیل به دلیل درگیری در مشکلات ناشی از بروز بحران.

کاگاوا (۲۰۰۵، ص: ۴۹۴) معتقد است که حضور در مدرسه خود عاملی برای محافظت است چرا که کودکان را حداقل به لحاظ فیزیکی از خطرات محافظت، احساس عادی بودن شرایط را ایجاد، امکان تعامل با همسالان و ابراز وجود را فراهم و زمینه انتقال مهارت‌ها و دانش لازم برای مواجهه با خطرات را برقرار می‌کند. عدم امکان حضور در مدرسه به دلیل شرایط بحرانی، این فرصت را سلب می‌کند.

با بروز بحران‌های حاد، برنامه‌درسی به عنوان قلب نظام آموزشی می‌تواند در خدمت این نظام و اعضاء آن قرار گرفته و به کاهش بحران و تسریع بازیابی کمک کند.

---

۱. توجه به پیامدها و آثار بحران بر اعضاء و ذی نفعان نظام آموزشی (دانش آموز، معلم، اولیاء آموزشی و خانواده) نیز مهم و در خور توجه است اما به جهت محدودیت‌های موجود، امکان پرداخت تفصیلی به آن نیست اما در گزارش‌های روان‌شناسی به آن پرداخته شده است.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

در وهله اول، تغییراتی در نظام و کارکرد برنامه‌های درسی ضروری است. مونوز (در کاهیل، ۲۰۱۰، صص: ۲۳-۲۴) معتقد است که در شرایطی مانند جنگ به تدوین برنامه [درسی] جدیدی نیاز است که بر مبنای تحلیل جزییات و فهم نقش‌های ایفا شده توسط نظام قبلی باشد به نحوی که موقعیت اضطراری خود تبدیل به یک فرصت برای تغییرات کیفی شود. نظام آموزشی در این شرایط باید طرح آموزش در موقعیت های اضطراری را به عنوان بخشی از برنامه‌های عمومی آموزش و پرورش تهیه کند به نحوی که دربردارنده شاخص‌های ویژه برای تداوم آموزش در تمامی سطوح و در طول تمام مراحل بحران باشد. این طرح می‌تواند شامل کارآموزی برای معلمان در جنبه های مختلف موقعیت بحرانی بوده و همچنین، نیازهای کودکان و نوجوانان را در موقعیت-های اضطراری برآورده سازد. بنابراین:

- بروز بحران نمی‌تواند دلیلی برای وقفه در فعالیت‌های تعلیم و تربیت و محرومیت دانش‌آموزان از حق دسترسی به آموزش شود. از طرف دیگر، مشکلاتی که بحران به بار می‌آورد نیز امکان ارائه خدمات عادی و کامل را از نظام آموزشی سلب می‌کند. بنابراین، متناسب‌سازی برنامه‌های درسی با شرایط جدید اجتناب ناپذیر است.
- بحران‌های حاد معمولاً در مناطق محدودی اتفاق می‌افتند. در این شرایط و تا عادی شدن وضعیت ممکن است برنامه‌های درسی متمرکز کارآمدی کافی را نداشته و برنامه‌درسی، محلی و موقعیتی شود.
- به مقتضای شرایط، برنامه درسی برآمدنی که با مشارکت معلم و دانش‌آموز خلق می‌شود جایگزین برنامه‌درسی از پیش تعیین شده شود.
- برنامه‌های درسی می‌تواند در کاهش آثار روانی بحران مانند ترس، اضطراب، پرخاشگری و افسردگی موثر واقع شده، اعتماد به نفس دانش‌آموزان را افزایش دهد و به سازگار شدن با موقعیت جدید، کمک کند. نارینهان (۲۰۰۲ به نقل از شیرزاد کبریا، ۱۳۹۲، ص: ۱۰۳) معتقد است که اگر به دانش‌آموزان آسیب‌پذیر،

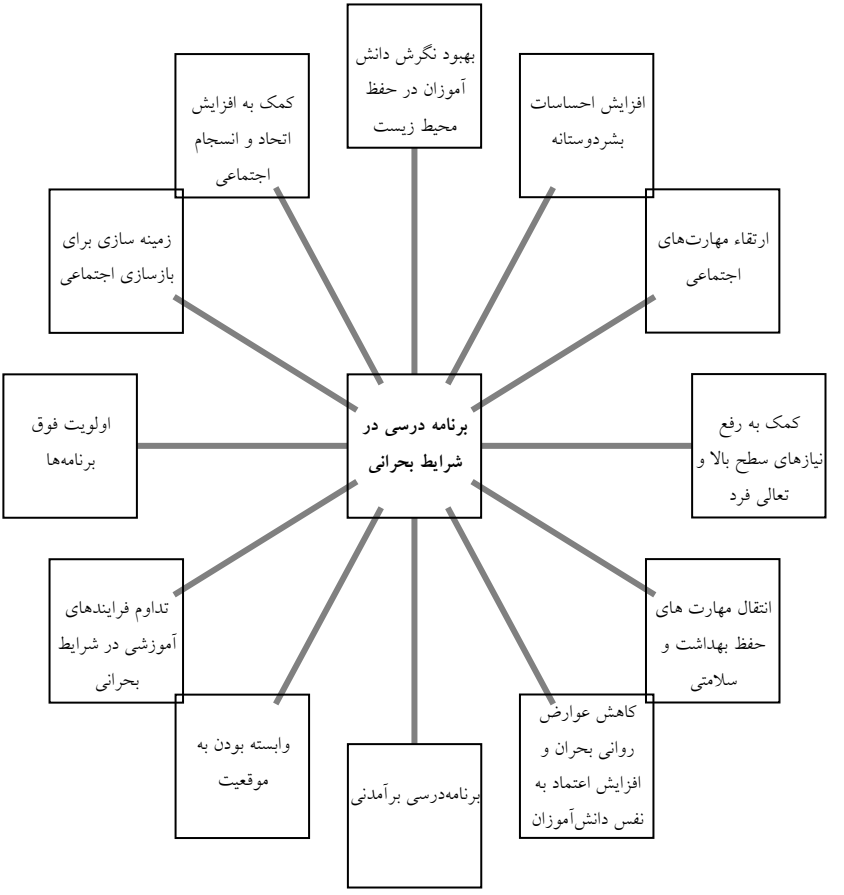
[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

آموزش‌های لازم ارائه شود نسبت به آینده نگاهی خوشبینانه پیدا کرده و اعتماد به نفسشان افزایش خواهد یافت.

- برخورداری دانش آموزان از مهارت‌های حفظ سلامت جسمی و بهداشت محیطی از موارد دارای اولویت در برنامه‌درسی ویژه شرایط بحرانی است.
- برنامه‌های درسی باید به برآوردن نیازهای کودکان و نوجوانان در موقعیت های اضطراری (مونوز در کاهیل، ۲۰۱۰، ص: ۲۴) و به ویژه نیازهای جدید ایشان از جمله نیازهای فیزیولوژیکی و امنیت از طریق صحیح و با حفظ شان و منزلت دانش‌آموزان (نیازهای سطح بالا) کمک کند. در برخی از بحران‌ها مانند وقوع زلزله، مشاهده شده که اخذ کمک‌های ارائه شده از سوی نهادهای دولتی و مردمی تبدیل به ایجاد انتظاری نسبتاً دائمی در کودکان و نوجوانان برای دریافت چنین کمک‌هایی شده و عزت‌نفس و خودکفایی را تضعیف می‌کند.
- توسعه مهارت‌های اجتماعی و برخورد با ناملایمات در دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی بحران اجتناب ناپذیر است.
- برنامه‌درسی باید حس بشردوستی و کمک به هم‌نوع و افزایش اتحاد و انسجام اجتماعی را در دانش‌آموزان افزایش دهد (رتامال و ایدو-ریچموند[1]، ۱۹۹۸؛ آگیولار و رتامال، ۲۰۰۹).

1. Aedo-Richmond

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]



- علاوه بر بهبود احساسات بشردوستانه، لازم است برنامه‌درسی، نگرش افراد نسبت حفظ و بهبود محیط زیست و میراث فرهنگی را نیز بهبود بخشد. بخشی از بحران‌های طبیعی ناشی از بی‌توجهی و تخریب محیط زیست طبیعی است
- یکی از کارکردهای قابل تصور برای برنامه‌درسی در شرایط بحرانی، کمک به بازیابی، بهبود فردی و جمعی و زمینه‌سازی تعالی افراد و بازسازی است.
- فوق برنامه‌ها و برنامه‌های درسی مکمل در شرایط بحرانی، نقشی محوری دارند.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

- با توجه به ناپایداری شرایط بحرانی، برنامه‌درسی متناسب با این شرایط، موقتاً به خدمت گرفته شده تا به پایدار کردن وضعیت کمک کند.

معنای آنچه تا به این‌جا گفته شد این نیست که تغییر در برنامه‌های درسی خواهد توانست به تنهایی تمامی این مسئولیت‌ها را محقق سازد بلکه منظور این است که برنامه‌درسی به عنوان یکی از بسترهای مهم در آموزش و پرورش می‌تواند هماهنگ با سایر اقدامات در خدمت کودکان و نوجوانان بحران زده قرار گرفته و چرخه بهبود و بازیابی را در مسیری صحیح، تسریع کند. اولین قدم در این مسیر، طراحی برنامه‌درسی مناسب است. در شکل یک، موارد فوق خلاصه شده است.

ارزیابی کارآمدی نظریه‌های برنامه‌درسی در طراحی برنامه‌درسی متناسب با شرایط بحرانی: هدف این بررسی، شناسایی مناسب‌ترین نظریه برای طراحی و حمایت از برنامه‌درسی مناسب برای شرایط بحرانی و ناپایدار بوده است. به این منظور، بر اساس تبیین‌هایی که از نظریه‌های برنامه‌درسی و نیز پیامدهای بحران مطرح شد، در جدول زیر، ویژگی‌ها و انتظارات قابل تصور از برنامه‌درسی مطلوب در شرایط بحرانی و کارایی نظریه‌های برنامه‌درسی در قبال آن‌ها به صورت خلاصه مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته است.

- پیش‌فرض *دیدگاه رفتاری* در قبال دانش‌آموزان، منفعل بودن ایشان و لزوم وجود یک ساز و کار تقویتی خارجی است. هدف‌ها، از پیش تعیین شده و بر همین اساس نیز برنامه‌درسی برای نیل به هدف‌ها تولید و اجرا می‌شود. برای این دیدگاه، رفع نیازهای سطح پایین اولویت دارد و در شیوه‌های آموزشی خود، فرد–محوری را توصیه می‌کند. این در حالی است که در شرایط بحرانی، هدف‌های از پیش تعین شده از حیز انتفاع خارج شده و ما به یک برنامه‌درسی روئیدنی و برآمدنی نیازمندیم که متناسب با نیازهای موقعیتی دانش‌آموزان باشد.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

- *دیدگاه موضوعی/دیسیپلینی* در قیاس با دیدگاه رفتاری، نگرشی فعالانه‌تر نسبت به دانش‌آموز دارد، اما بر مهارتهای پایه، قلمروهای سنتی علوم و علوم در مقیاس عام (کاربرد فراگیر) تاکید دارد. این دیدگاه عمدتاً ریشه در فلسفه‌های به پایدارگرایی و اساس‌گرایی دارد (اورنشتاین و هانکینز، ۲۰۰۹، ص: ۳۸-۴۵). ممکن است آموزه‌های این دیدگاه برای شرایط عادی و قبل از وقوع بحران‌ها بسیار مناسب و منجر به تعبیه دروس مرتبط با آمادگی و پیشگیری در مقابل بحران ها در برنامه درسی مصوب و جاری مدارس و حتی توسعه رشته‌های علمی و دانشگاهی (آکادمیک) با موضوع بحران شود اما به دلیل ناسازگاری با شرایط ناپایدار و مفید بودن برای شرایط پایدار و عادی، در شرایط بحرانی نمی‌تواند کارآیی چندانی داشته‌باشد.
- *دیدگاه اجتماعی*، به زعم میلر، هر چند به صورت کلی برتجربه حقایق اجتماعی توسط دانش‌آموزان در بستر و شرایط خاص تاکید دارد اما نظریه‌های ذیل آن در برخی اصول با یکدیگر ناسازگارند. نظریه انتقال فرهنگی، مشابه با نظریه رفتاری و دیسیپلینی مبتنی بر دانش گذشته بوده و از رویه‌های تعریف شده، عام و غیرمنعطف تبعیت می‌کند که با ویژگی های موقعیتی و برآمدنی بودن برنامه‌درسی در شرایط بحران سازگاری کمی دارد. در مقابل، نظریه شهروندی دموکراتیک بر فعال بودن دانش‌آموز و امکان مداخله او در بهبود شرایط در جهت حل تعارضات و مشکلات و احقاق حقوق عمومی حمایت می‌کند. این موارد از جمله چالش‌هایی است که در شرایط بحرانی ظهور و بروز دارد. دانش‌آموزان به چنین مهارت‌هایی برای غلبه بر معضلات ناشی از بحران‌ها به شدت نیاز دارند. سومین نظریه ذیل این دیدگاه یعنی تغییر اجتماعی مشابهت زیادی با شهروندی دموکراتیک دارد مضاف بر این که آموزش و پرورش را محملی برای ایجاد تغییرات اجتماعی و بازسازی جامعه می‌داند. بازسازی و بهبود نیز یکی از مراحل چهارگانه مدیریت بحران است و

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

آموزه‌های این نظریه در بازیابی و بهبود جامعه پس از بروز بحران می‌تواند منشاء اثر باشد.

دیدگاه رشدگرا هر چند در مجموع، نظری مثبت نسبت به انسان داشته و نقشی فعال در مسیر تکوین و رشد برای او قائل هستند؛ معماها، چالش ها و تکلیف ها را موقعیتی برای رشد فرد می دانند و فرد را برای ورود به جامعه آماده می‌کنند اما به نظر می‌رسد حداقل از دو جهت در طراحی برنامه‌درسی برای شرایط بحرانی دچار مشکل است: نخست این که تاکید زیادی بر فردگرایی دارد و رشد شناختی، اخلاقی و اجتماعی را از منظر فردی را پیگیری می‌کند. دوم این که عمدتاً توسعه مهارت‌های نظری کودکان (اخلاقی، شناختی و اجتماعی) را پیگیری می‌کند که به دلیل زمان بر بودن رشد انسان، برای موقعیت‌های حاد و فوری مناسبت چندانی ندارد. در عین حال، در برنامه درسی مورد نظر، مفاهیم و نکات اخلاقی از اهمیت زیادی برخوردار است.

- *دیدگاه فرایندشناختی:* تمرکز اصلی این دیدگاه و نظریه‌های مرتبط با آن بر پرورش و توسعه مهارت‌های فکری و شناختی و حل مساله است. اهمیت زیادی نیز برای برنامه های‌درسی برآمدنی قائل است. هر چند موقعیت‌های بحرانی بسیار مساله‌زا هستند و برخورداری کودک و نوجوان از مهارت‌های حل مساله کمک زیادی به بهبود شرایط می‌کند اما کم توجهی این دیدگاه به مسائل عاطفی و روانی ناشی از بحران‌ها و مناسبت آن برای شرایط عادی و با ثبات، اولویتش را برای مبنا قرار گرفتن در طراحی برنامه‌درسی برای شرایط ذکر شده، کم می‌کند.
- *دیدگاه انسان‌گرایانه:* با وجود چالش‌هایی که انسان‌گرایی در حوزه برنامه-درسی دارد، از جمله ماهیت ایده‌آلیستی و فلسفی آن، آموزه‌های ارائه شده در

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

این دیدگاه با پیامدهای بحران و برنامه درسی مطلوب برای این شرایط همخوانی زیادی دارد. توجه به مسائل عاطفی، تاکید بر همیاری و کمک به هم‌نوع با استفاده از ظرفیت‌های فردی، توجه به دل‌مشغولی‌های دانش‌آموزان در ارتباط با یادگیری، تاکید بر نیازهای سطح بالا و توصیه به استفاده از موقعیت‌های مختلف از جمله شرایط آشوبناک، سخت و دشوار برای ارتقاء فردی و جمعی و تنوع‌بخشی به برنامه‌ها مواردی است که همخوانی ذکر شده را مضاعف می‌کند. این همخوانی در نظریه انسان‌گرایی اجتماعی بیشتر از انسان‌گرایی روان‌شناختی است چرا که انسان‌گرایان اجتماعی توجه خود را بر تغییر اجتماعی متمرکز و آن را غایت اساسی خود می دانند. در واقع تفکرات آنان مشابه و سازگار با بازسازی‌گرایان اجتماعی یا طرفداران دیدگاه اجتماعی است و نظریه تغییر اجتماعی و کنش اجتماعی آن در برنامه درسی وجوه مشترکی دارد. استفاده از هنر و ادبیات برای بازآموزی ارزش های انسانی و تشویق انسان های گرفتار و درگیر (در این جا بحران زده) به ایجاد تغییرات اساسی در محیط زندگی خود، در این نظریه قابل پیگیری است. نکته جالب در این الگو توجه به اخلاقیات و رشد روانشناختی است که هر دو آنها با شرایط بحرانی انطباق دارد. در بعد اخلاقی، با قرار گرفتن فرد در موقعیتهایی که در بردارنده تضادهای احتمالی بین منافع خود و منافع دیگران است، تشویق و تاکید بر اقدام فکورانه می‌شود یعنی برنامه‌درسی مطلوب، برنامه‌ای است که توان تصمیمات اخلاقی و اقدام فکورانه موثر در محیط را در دانش-آموز ایجاد و توسعه دهد.

- *دیدگاه ماورای فردی:* این دیدگاه، مشابه دیدگاه انسان‌گرایی بر رشد و توسعه انسان‌ها در ابعاد هویتی تاکید دارد با این تفاوت که غایت خود را نیل به

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

مراتب ماورای انسانی معرفی می‌کند. هنر، تفکر خلاق و ادبیات در این دیدگاه جایگاه ویژه‌ای دارد و برنامه‌درسی برآمدنی را به شدت توصیه می‌کند. در عین حال، با توجه به شرایطی که بحران‌ها ایجاد می‌کنند و درگیری افراد بحـران‌زده با نیازهای فیزیولوژکی، امنیت و تعلق اجتماعی، پرداختن به مسائل مـاورایی و آرمان‌های این دیدگاه در این شرایط، چندان مطلوب به نظر نمی‌رسد.

جدول ۲: نمونه‌ی کدهای مقولات مستخرج از نظریه‌های برنامه‌های درسی در تعامل با شرایط بحرانی

نظریه	محورها و ویژگی های اصلی	اقتضائات شرایط بحرانی	کد
شرطی کنشگر	یادگیری بر اساس برنامه تقویتی ایجاد می شود	یادگیری در غیاب تقویت کننده های مثبت واقع می شود.	۱-۱
	لزوم وجود تقویت کننده‌ها برای تداوم یادگیری‌ها و عدم تاکید به انگیزه‌ها/ظرفیت های درونی یادگیرنده	عدم امکان ارائه منظم تقویت کننده و لزوم استفاه از ظرفیت-های فردی یادگیرندگان	۱-۲
	تدریس و آموزش از پیش تعیین‌شده و برنامه‌ریزی شده	تدریس وابسته به موقعیت و منعطف	۱-۳
	توجه به مهارت های عمومی/محیطی مورد نیاز یادگیرندگان (بینش اجتماعی)	نیاز به برخورداری از برخی مهارت‌های عمومی نظیر ارتباط و تعامل و حفظ محیط زیست	۱-۴
	معلم نقش کنترل کننده یادگیری ها و رفتارها را از طریق تقویت کننده ها دارد	معلم نقش همدل و حامی را در تعامل با دانش آموز دارد	۱-۵
	محتوای آموزش، بر اساس اهداف نظام آموزشی و مدرسه تدوین می	محتوا با توجه به نیازهای موقعیتی تهیه و ممکن است	۱-۶

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

نظریه	محورها و ویژگی های اصلی	اقتضائات شرایط بحرانی	کد
	شود	غیرمدون باشد	
	ارزیابی با شیوه های کمی و مبتنی بر محتوا هدف های از قبل تعیین شده است	ارزیابی با شیوه های غیرسنتی و کیفی با مشاهده مهارت ها و تعاملات انجام می شود.	۱-۷
	تمایل به تمرکز گرایی در نظام آموزشی	کارکرد غیرتمرکزی اقدامات آموزشی	۱-۸
انسان گرایی روان شناختی	زمینه سازی خودشکوفایی و افزایش عزت نفس انسان ها	تهدید عزت نفس و امید به آینده	۱۳-۱
	تمرکز بر انگیزه های درونی و نیازهای مختلف انسان	اهمیت یافتن نیازهای سطح بالاتر مانند تعلق و احترام پس از رفع نیازهای اولیه	۱۳-۲
	برقراری رابطه سالم انسانی در فرایند آموزش	قرار گرفتن در شرایط مبارزه برای بقاء خویش	۱۳-۳
	افزایش حس مسئولیت‌پذیری نسبت به خود، دیگران و محیط	لزوم توجه به دیگران (همدلی) و محیط زندگی	۱۳-۴
	توجه به یادگیری خودراهبر، اکتشافی و کمال گرا	مدیریت شخصی شرایط سخت و دشوار	۱۳-۵
	استفاده از گروه های رویارویی برای آموزش و یادگیری در لحظه	اتحاد گروهی و تفکر جمعی برای غلبه بر مشکلات	۱۳-۶
	دانش آموز به عنوان عنصری فعال	احساس مسئولیت فردی و جمعی نسبت به شرایط پیش آمده	۱۳-۷

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

جدول ۳: ارزیابی میزان تناسب نظریه‌های برنامه‌درسی با برنامه‌درسی در شرایط بحرانی

پیامدهای بحران / نظریه‌های برنامه درسی	تداوم فرایندهای آموزشی در شرایط بحرانی	وابسته بودن به موقعیت (برنامه درسی محلی و غیرمتمرکز)	برنامه درسی برآمدنی (روئیدنی)	کاهش عوارض روانی بحران و افزایش اعتماد به نفس دانش آموزان	انتقال مهارت‌های حفظ بهداشت و سلامتی	کمک به رفع نیازهای سطح بالا و تعالی فرد	ارتقاء مهارت‌های اجتماعی	افزایش احساسات بشردوستانه	بهبود نگرش دانش آموزان در حفظ محیط زیست	کمک به افزایش اتحاد و انسجام اجتماعی	زمینه سازی برای بازسازی اجتماعی	اولویت فوق برنامه‌ها
شرطی کنشگر	– کد۱-۱ و ۱-۳	– کد ۱-۷	– کد ۱-۵	+ کد ۱-۴	+ کد ۱-۴	– کد ۱-۲	– کد ۱-۲	– کد ۱-۵	– کد ۱-۴	– کد ۱-۸	– کد ۱-۱	+ کد ۱-۶
شرطی متقابل	–	+	–	+	+	–	–	–	–	+	–	+
آموزش‌و-پرورش قابلیت‌مدار	–	+	–	–	+	–	–	–	–	–	–	+
موضوعی	–	–	–	–	+	–	+	–	–	–	–	–
دیسیپلینی	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
انتقال فرهنگی	–	–	–	–	+	–	+	–	+	+	+	–

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

پیامدهای بحران / نظریه‌های برنامه درسی	تداوم فرایندهای آموزشی در شرایط بحرانی	وابسته بودن به موقعیت (برنامه درسی محلی و غیرمتمرکز)	برنامه درسی برآمدنی (روئیدنی)	کاهش عوارض روانی بحران و افزایش اعتماد به نفس دانش آموزان	انتقال مهارت‌های حفظ بهداشت و سلامتی	کمک به رفع نیازهای سطح بالا و تعالی فرد	ارتقاء مهارت‌های اجتماعی	افزایش احساسات بشردوستانه	بهبود نگرش دانش آموزان در حفظ محیط زیست	کمک به افزایش اتحاد و انسجام اجتماعی	زمینه سازی برای بازسازی اجتماعی	اولویت فوق برنامه‌ها
شهروندی دمکراتیک	+	+	+	−	−	−	+	+	+	+	+	+
تغییر اجتماعی	+	+	+	+	−	−	+	+	+	+	+	+
رشد شناختی	+	+	−	+	−	+	−	+	−	+	+	+
رشد اجتماعی	+	+	−	+	−	+	+	+	−	+	−	+
رشد اخلاقی	+	+	−	+	−	+	+	+	−	+	−	+
فرایند شناختی	−	+	+	−	−	−	−	−	+	−	−	+
انسان گرایی روان شناختی	+ کد ۱۳-۶	+ کد ۱۳-۶	+ کد ۱۳-۵ و کد	کد ۱۳-۱ و ۱۳-۳	−	+ کد ۱۳-۱	+ کد ۱۳-۲ و ۱۳-	+ کد ۱۳-۴ و ۱۳-	+ کد ۱۳-۴	+ کد ۱۳-۲ و ۱۳-	+ کد ۱۳-۷	+ کد ۱۳-۵ و کد ۱۳-

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

پیامدهای بحران / نظریه‌های برنامه درسی	تداوم فرایندهای آموزشی در شرایط بحرانی	وابسته بودن به موقعیت (برنامه درسی محلی و غیرمتمرکز)	برنامه درسی برآمدنی (روئیدنی)	کاهش عوارض روانی بحران و افزایش اعتماد به نفس دانش آموزان	انتقال مهارت‌های حفظ بهداشت و سلامتی	کمک به رفع نیازهای سطح بالا و تعالی فرد	ارتقاء مهارت‌های اجتماعی	افزایش احساسات بشردوستانه	بهبود نگرش دانش آموزان در حفظ محیط زیست	کمک به افزایش اتحاد و انسجام اجتماعی	زمینه سازی برای بازسازی اجتماعی	اولویت فوق برنامه‌ها
			۶-۱۳				۴	۷		کد ۱۳-۴		۷
انسان گرایی اجتماعی	+	+	+	+	−	+	+	+	+	+	+	+
شهود و استعلاء و آموزش و پرورش متلاقی	+	+	+	+	−	+	−	+	+	−	−	+

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

بحث و نتیجه گیری

تولید یک برنامه‌درسی نیازمند اتخاذ پایگاه نظری است که در عین جامعیت، بتواند ابعاد و اقتضائات برنامه را با توجه به اهداف و شرایط تبیین و هدایت کند؛ در واقع به زعم مکدونالد (۱۹۸۲، ص: ۵۹)، رابطه بین نظر و عمل برنامه‌درسی را می‌توان به صورت چرخه‌ای مارپیچی تصور نمود که از نظر (نظریه) شروع و با عمل ادامه می‌یابد. بیشتر برنامه‌های درسی که تا کنون طراحی و تدوین شده‌اند برای شرایط عادی و بر اساس کارکردهای معمول و مورد انتظار از کلیت نظام آموزشی در سطوح مختلف بوده است. واقعیت این است که ما همیشه با شرایطی عادی و پایدار سر و کار نداریم؛ بحران‌ها همواره در کمین بوده و اوضاع را تغییر می دهند.

جوامع امروزی به شدت با انواع بحران‌ها و بلایای طبیعی و غیرطبیعی دست‌به‌گریبان هستند و اهمیت این مقوله که با حیات و زندگی انسان‌ها سر و کار دارد، ایجاب می‌کند که حوزه‌های مختلف علمی برای پیشگیری و نیز فائق آمدن بر پیامدهای بحران‌ها مشارکت کنند. برنامه‌درسی نیز به عنوان یک حوزه مطالعاتی و رکن اساسی نظام آموزشی از این قاعده مستثنی نبوده و لازم است چه قبل از بروز بلایا و چه بعد از آن، زمینه‌های آماده‌سازی و توانمندی نسل تحت تعلیم را برای به حداقل رساندن عوارض بحران‌های مختلف فراهم کند. در این مقاله به نحوه مشارکت برنامه‌درسی در مرحله پس از بروز بحران و کمک به افراد بحران‌زده برای افزایش تاب‌آوری، تسریع در بهبودی و بازیابی خود با اتکاء به توانمندی‌های دانش‌آموزان پرداخته شده است؛ موضوعی که می‌توان از آن به عنوان برنامه‌درسی مغفول یاد کرد. گواه این مدعا آن است که حتی در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران نیز که در سال‌های اخیر تدوین و در دستور کار نظام آموزشی قرار گرفته، کمتر نشانه ای از آن دیده می‌شود.

در این راستا، دیدگاه‌های رایج برنامه‌درسی، بررسی و دیدگاه‌ها و نظریه‌هایی که توسط جان میلر (۱۹۸۳) شرح و دسته‌بندی شده اند، به دلیل جامعیت و شفافیت بیشتر نسبت به سایر دسته‌بندی‌ها، انتخاب و مبنای مطالعه قرار گرفت. سپس پیامدهای

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

بحران‌های حاد و اضطراری تحلیل و ۱۲ مفهوم و عامل مهم مرتبط با شرایط بحرانی استخراج گردید. پس از تحلیل اصول و مواضع دیدگاه‌ها و نظریه‌ها، میزان تطبیق آموزه‌های دو دیدگاه اجتماعی و انسان‌گرایانه با این شرایط بیشتر از دیدگاه‌های دیگر تشخیص داده شد. اگر این دو دیدگاه را به صورت تلفیقی در نظر بگیریم، انسان‌گرایی اجتماعی که یکی از نظریه‌های شناسایی شده توسط میلر است، دیدگاه مناسبی برای طراحی برنامه‌های‌درسی قابل استفاده در شرایط بحرانی (پس از بحران) محسوب می‌شوند. از آن‌جا که برنامه‌درسی مناسب برای شرایط پس از بحران جنبه تکمیلی، جبرانی و موقت دارند، با استفاده از رهنمودهای این دیدگاه، می‌توان برنامه‌های درسی مبتنی بر شرایط بحران را به گونه‌ای هدف‌گذاری و هدایت نمود که از قید و بندهای برنامه درسی مبتنی بر دیدگاه‌های فنی رها باشد.

طراحی برنامه‌درسی بر اساس دیدگاه انسان‌گرایی اجتماعی با چالش‌ها و دشواری‌های جدی نیز مواجه است: نخست این‌که بخشی از انسان‌گرایی ریشه در مکتب وجودگرایی (اگزیستانسیالیسم) دارد که خود از پایگاه منظم و مشخصی برخوردار نیست و نحله‌های فکری متفاوت و بعضاً متباین آن را تشکیل می‌دهد (گوتک، ۱۳۸۶، ترجمه پاک‌سرشت، ص: ۱۵۷). دوم این‌که با جهان‌بینی حاکم بر تمامی نظام‌های آموزش و پرورش همراستا نیست؛ نتیجه ی اومانیسم و انسان‌محوری محض، نفی خدامحوری است و این با جهان‌بینی حاکم بر جامعه‌ای مانند ایران که اسلامیت آن معناکننده جمهوریتش هست، منافات جدی دارد. صحبت از هدفی مانند رسیدن به حیات طیبه که پیوند نفس مطمئنه انسان با خداوند است، با معیارهای معرفت شناختی انسان‌گرایی بی‌معنی است. در حالی که اگر سند برنامه‌درسی ملی و اسناد پشتیبان آن را مورد مداقه قرار دهیم، خدامحوری در تمامی مبانی، اصول، بیانیه‌ها و راهبردها متبلور است. البته اسلام در بین تمام مخلوقات الهی، بیشترین بها و اعتبار را به انسان می‌دهد. آیات متعدد قرآن کریم مانند آیه هفتاد سوره مبارکه اسراء (و لقد کرمنا بنی آدم ... و ما به راستی فرزندان ادم را گرامی داشتیم و کرامت بخشیدیم ...) و روایات مختلفی که از پیامبر اسلام و ائمه معصومین نقل شده (مانند این فرمایش حضرت علی (ع): خداوند از

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

فرشتگان خواست که ودیعه الهی و پیمان او را با سجود بر انسان و قبول کرامت و بزرگی او ادا کنند.... (نهج البلاغه، خطبه ۱)) گواه بر این مدعاست. اسلام برتری و کرامت انسان بر سایر موجودات را می پذیرد اما در سایه اراده خداوندی. به عبارت دیگر دیدگاه انسان گرایی از این جهت بسیار با اسلام قرابت دارد با این تفاوت که در اسلام، انسان اصالت و برتری خود را از خداوند متعال کسب می‌کند.؛ سوم این‌که دیدگاه انسان‌گرایی و نظریه انسان‌گرایی اجتماعی همچون سایر دیدگاه‌های منتسب به رویکردهای پست مدرنیستی در میدان عمل و عملی شدن ایده‌ها دچار ضعف و چالش جدی است؛ چرا که تا کنون کمتر برنامه‌درسی مبتنی بر این رویکرد به نظام آموزشی عرضه شده است (امین خندقی و قادری، ۱۳۹۴، ص: ۲۷). عملیاتی کردن برنامه‌های درسی بر مبنای این دیدگاه تلفیقی و دشواری‌های خاص آن، تامل و تفکر همه جانبه را می‌طلبد. چهارم این‌که هر چند دغدغه‌های کنش‌گرایان اجتماعی به ویژه تاکید آن‌ها بر تقویت قابلیت‌های زیست‌محیطی در دانش‌آموزان، با مباحث بحران و آموزش بحران قرابت دارد و از انعطاف‌پذیری مورد نیاز برنامه‌های‌درسی بحران برخوردار است؛ اما در طراحی برنامه، بیش از آن که به الزامات و قواعد علمی بحران تقید داشته باشد به خواست اجتماعی و تناسب با نیاز و موقعیت جامعه و فراگیران توجه دارد؛ صبغه سیاسی آن در مواجهه با مفاهیم برنامه‌درسی، بر نیاز اجتماعی غلبه دارد چرا که این کارکرد را در بستر سیاست اجتماعی پیگیری می کند. از آنجا که در بیشتر شرایط بحرانی از نوع حاد و گذرا، به علت اثرات فوری و آسیب‌زای آن، مباحث انسانی و انسان‌دوستانه، اهمیت بیشتری می‌یابد، به نظر می‌رسد نظریه مذکور به رغم اعتباری که به انسان می‌دهد، به این مقوله و تفاوت‌های فردی و نیازهای خاص هر فرد توجه کمی دارد.

با وجود چالش‌های مورد اشاره در یافتن پایگاه نظری مناسب برای برنامه‌درسی در شرایط بحران، برای طراحی برنامه‌درسی مناسب با این شرایط، تلفیق بین ایده‌های الهام بخش دیدگاه انسان‌گرایی مانند شکوفایی استعدادها و تغییر اجتماعی در مسیر بهبود، با جهان بینی حاکم بر جامعه هدف، اجتناب‌ناپذیر است. لذا، بر اساس یافته‌های این

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

مطالعه، جنبه‌هایی از انسان‌گرایی اجتماعی می‌تواند برای طراحی الگوی برنامه درسی در شرایط بحران و تدوین برنامه‌ها مورد نوجه قرار گیرد که همسو با جهان‌بینی حاکم بر جامعه ایران باشد. جامعه‌ای که ارزش‌های آن مبتنی بر آموزه‌های اسلامی، تغییر در مسیر بهبود و پیشرفت فردی و اجتماعی، حیات طیبه و قرب به معبود است. در این برنامه باید حفظ کرامت دانش‌آموز به عنوان یک انسان (مطابق با بند ۱-۴ رویکردهای برنامه درسی ملی) در اولویت قرار گیرد؛ بر بازیابی و بهبود دانش‌آموز و توانمندسازی او برای کمک به دیگران متمرکز باشد؛ علاوه بر کمک به سایر انسان‌ها، حفظ و بهبود محیط زیست آسیب دیده از بحران را نیز مورد تاکید قرار دهد و با برنامه درسی مصوب مرتبط باشد. عملیاتی کردن آن چه گفته شد گام بعدی است که مستلزم بررسی و تحقیق بیشتر است.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

منابع

قرآن کریم.

نهج البلاغه. ترجمه محمد تقی جعفری (۱۳۸۰). تهران: موسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری و دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران.

اسکایرو، مایکل استیون (۱۳۹۳). نظریه‌های برنامه‌درسی (ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی). ترجمه محسن فرمهینی فراهانی، تهران: آییژ.

امین‌خندقی، مقصود و قادری، سیدعلی (۱۳۹۴). برنامه‌درسی پست‌مدرن در بوته نقد. *پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۵ (۱)، ۵-۲۹.

حسینی‌خواه، علی (۱۳۹۶). طبقه‌بندی نظریه‌های برنامه‌درسی: دورثی هیونکی. *دانشنامه ایرانی برنامه‌درسی*. بازیابی شده در تاریخ ۴ اسفند ۱۳۹۶، از http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/article/8/Dorothy%20Huenecke.%20Dr.%20Hosseinikhah.%207.11.96(1).pdf

ربیعی، علی و حسینی، سمیراسادات (۱۳۹۲). *مدیریت بحران (مفاهیم، الگوها و شیوه‌های برنامه‌ریزی در بحران های طبیعی)*. تهران: انتشارات تیسا.

روشندل اربطانی، طاهر؛ پور عزت، اصغر و قلی پور، آرین (۱۳۸۷). تدوین الگوی جامع فراگرد مدیریت بحران با رویکرد نظم و امنیت. *فصلنامه دانش انتظامی*، ۱۰ (۲): ۶۳-۸۰.

سلطانی، اصغر (۱۳۹۳). تحلیل «نظریه برنامه درسی» در کتب دانشگاهی ایران. *دو فصلنامه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی ایران*، ۳۴، ۲۸-۵۰.

شریفیان، فریدون (۱۳۹۱). نوع شناسی نظریه های برنامه درسی. اصفهان: نشر آموخته.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.

شورت، ادموند سی. (۱۳۸۸). *روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی*، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و سمت.

شیرزاد کبریا، بهارک (۱۳۹۲). بررسی ابعاد و مولفه‌های مدیریت بحران به منظور ارائه راهکار مناسب برای مدارس متوسطه شهر تهران. *فصلنامه علمی- پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۴(۴)، ۸۵- ۱۱۲.

قاسم‌زاده، فاطمه؛ موسوی شندی، پدرام؛ احمدیان، آراسب؛ خیل تاش، گلزار و نمازی، محمد باقر (۱۳۸۶). *کودک، حق، بحران: کودکان و رویکرد حق محور در بحران و نقش نهادهای مدنی*. تهران: نخبگان.

قلتاش، عباس (۱۳۹۷). طبقه‌بندی ویلیام هنری شوبرت از دیدگاه‌های برنامه‌درسی. *دانشنامه ایرانی برنامه‌درسی*. بازیابی شده در تاریخ ۷ مرداد ۱۳۹۷، از http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/article/8/William%20Henry%20Schubert-Dr_%20Gholtash_16_4_97.pdf

گوتک، جرالد، ال. (۱۳۸۶). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. تهران: سمت

مهرمحمدی، محمود و امین‌خندقی، مقصود (۱۳۸۸). مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی میلر و آیزنر: نگاهی دیگر. *مجله مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۱۰ (۱)، ۲۷-۴۵.

مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۸۹). *برنامه‌درسی: نظریه ها، رویکردها و چشم‌اندازها*(ویراست دوم)، مشهد: به‌نشر و تهران: سمت.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). درآمدی بر شوآب و شوآب‌شناسی. *فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی ایران*. ۸(۳۲)، ۱۱-۴۰.

میلر، جان (۱۳۹۰). *نظریه‌های برنامه‌درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. بازیابی شده در تاریخ ۲۰ خرداد ۱۳۹۴، از:
http://medu.ir/portal/File/ShowFile.aspx

Ager, A., Metzler, J., Vojta, M., & Savage, K. (2013). Child friendly spaces: a systematic review of the current evidence base on outcomes and impact. *Intervention*, *11*(2), 133-147.

Aguilar, P., & Retamal, G. (2009). Protective environments and quality education in humanitarian contexts. *International Journal of Educational Development*, *29*(1), 3-16. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2008.02.002.

Bensalah, K. (2002). In *Guidelines for education in situations of emergency and crisis: EFA strategic planning*. UNESCO. Division of Policies and Strategies of Education Support to Countries in Crisis and Reconstruction.

Bromley, P., & Andina, M. (2010). Standardizing chaos: a neo-institutional analysis of the INEE Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction. *Compare*, 40(5), 575-588, DOI: 10.1080/03057920903254972.

Burde, D. (2005). Education *in crisis situations: Mapping the field*. USAID.

Bauchamp, G (1981). *Curriculum Theory*. 4th ed. New York: peacock Publishers.

Cahill, K. M. (Ed.). (2010). Even in chaos: education in times of emergency (No. 8). Fordham Univ Press.

Dass-Brailsford, P (2016). Psychological Strategies and Challenges in Disaster Recovery, in Cutter, S. L. (Ed), *Natural Hazard Science: Oxford Research Encyclopedias.* Retrieved 2016, October 22, from http://naturalhazardscience.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780199389407.001.0001/acrefore-9780199389407-e-

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

35? rskey=n9hYGR&result=1, DOI: 10.1093/acrefore/9780199389407.013.35.

Davies, L. (2004). Education and conflict: Complexity and chaos. Routledge.

Ellis, A. K. (2014). *Exemplars of curriculum theory*. New York: Routledge.

Furedi, F. (2007). The changing meaning of disaster. *Area*, *39*(4), 482-489.

Jogia, J., Kulatunga, U., Yates, G. P., & Wedawatta, G. (2014). Culture and the psychological impacts of natural disasters: Implications for disaster management and disaster mental health. *Built and Human Environment Review*, *7*(1), 1.

Javed, M. L., & Niazi, H. K. (2015). Crisis Preparedness and Response for Schools: An Analytical Study of Punjab, Pakistan. *Journal of Education and Practice*, *6*(22), 40-47.

Kagawa, F. (2005). Emergency education: a critical review of the field. *Comparative education*, *41*(4), 487-503, DOI: 10.1080/03050060500317620.

Macdonald, J. B. (1982). How literal is curriculum theory? *Theory into practice*, *21*(1), 55-61.

McFarlane, A. C., & Williams, R. (2012). Mental health services required after disasters: Learning from the lasting effects of disasters. *Depression research and treatment*, *2012*.

Naeem, F.; Ayub, M.; Masood, K.; Gul, H.; Khalid, M.; Farrukh, A.; Shaheen, A.; Waheed, W.; Chaudhry, H. R. (2011). Prevalence and psychosocial risk factors of PTSD: 18months after Kashmir earthquake in Pakistan. *Journal of affective disorders*, *130*(1), 268-274.

Null, W. (2016). *Curriculum: From theory to practice*. Rowman & Littlefield.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2016). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson Education.

Paton, D. (2016). Risk, Readiness, and Resilience to Natural Hazards. in Cutter, S. L. (Ed), *Natural Hazard Science: Oxford Research Encyclopedias.* Retrieved 2016, October 22, from http://naturalhazardscience.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

9780199389407.001.0001/acrefore-9780199389407-e-2?rskey=8PpfGb&result=1, DOI: 10.1093/acrefore/9780199389407.013.2.

Petal, M. (2008). Disaster Prevention for Schools: Guidance for education sector decision-makers. Retrieved 2016, December 23, from http://www. Prevention web.

Shaw, R., Takeuchi, Y., Ru Gwee, Q., & Shiwaku, K. (2011). Chapter 1 Disaster education: an introduction. In *Disaster education* (pp. 1-22). Emerald Group Publishing Limited.

Sinclair, M. (2002). *Planning education in and after emergencies*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Migration Policy Institute.

The Intrenational Disaster Database (EM-DAT), Centre for Research on the Epidemiology of Disasters (CRED). General classification of disasters (2009). Retrieved 2017, January 23, from http://www.emdat.be/classification.

The International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies (IFRC) (2017). Types of disasters: Definition of hazard**.** Retrieved 2017, January 21, from: http://www.ifrc.org/en/what-we-do/disaster-management/about-disasters/definition-of-hazard/ (1/21/2017).

Thayaparan, M.; Siriwardena, M.; Malalgoda, C. I.; Amaratunga, D.; Lill, I. & Kaklauskas, A. (2015). Enhancing post-disaster reconstruction capacity through lifelong learning in higher education. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, *24*(3).

UN (2016). Universal Declaration of Human Rights. Retrieved 2016, November 17, from http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights

UNESCO (2010). *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*. UNESCO/IIEP.

UNICEF. (2007). *A Human Rights-Based Approach to Education for All: A framework for the realization of children's right to education and rights within education*. UNICEF.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]

UNICEF. (2009). *Psychosocial Support of Children in Emergencies*. UNICEF.

Varghese, S. B. (2010). Cultural, ethical, and spiritual implications of natural disasters from the survivors' perspective. *Critical care nursing clinics of North America*, *22*(4), 515-522.

Wisner, B., Blaikie, P., Cannon, T., Davis, I., (2004). *At risk: natural hazards, people's vulnerability and disasters*, Routledge.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-01]