دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال نهم، شمارهٔ ۱۷، بهار و تابستان ۱۴۰۰، ۱۵۴-۱۱۹

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.17 (9); 2021, 119-154

برنامه درسی پیش‌بینی‌نشده؛ به‌عنوان پیامد عصر کرونا و پساکرونا[1]

Unpredictable Curriculum; As a Consequence of the Corona and Post-Corona Eras

دکتر سعید صفائی موحد[2]، سهراب محمدی پویا[3]

چکیـــده : بـــا پیـــدایش و شـــیوع ویـــروس کرونـــا بخـش‌هـای مختلـف جوامـع گونـاگون بـا چـالش‌هـای جـدی روبـه‌رو شـدند. نهـاد آمـوزش از اساسـی‌تـرین کـانون‌هـای دگرگـون شـده جهـان در دوران اپیـدمی ویـروس کرونـا بـه شـمار مـی‌رود. ایـن دگرگـونی‌هـای حاصـل از شـیوع ویـروس کرونـا و تغییـرات آن در برنامـه‌های درسـی رسـمی و غیررسـمی، پژوهشـگران را بـر آن داشـت کـه بـر اسـاس رسـالت تخصصـی و تحصیلی خـود بـه ارائـه مفهـومی نـو در حـوزه مطالعـات برنامـه درسـی مبـادرت ورزنـد و عنـوان " برنامـه درسـی پیش‌بینـی نشـده" را برگزیننـد. بـرای دسـتیابی بـه هـدف پـژوهش از راهبـرد توسـعه مفهـومی بهـره گرفتـه شـده اسـت. از معیارهـای تجـویزی زیگـر و نظـرات خبرگـان نیـز جهـت اعتبارسـنجی تحلیـل‌هـا و یافتـه‌هـای پـژوهش استفاده شـده اسـت. یافتـه‌هـای پـژوهش نشـان مـی‌دهـد کـه سرگشـتگی جامعـه تعلـیم و تربیـت، عـدم درک جامعـه تعلـیم و تربیـت نسـبت بـه ایـن‌گونـه اتفاقـات، آمـاده نبـودن جامعـه تعلـیم و تربیـت و نداشـتن برنامـه مشـخص از جملـه مصـادیق برنامـه درسـی پیش‌بینی‌نشده به شـمار مـی‌رود. ایـن نـوع برنامـه درسـی از وجوه مثبت و چـالش‌برانگیـز نیـز برخـوردار اسـت کـه در یافته‌ها بدان اشاره شده است.

واژگان کلیدی: برنامه درسی پیش‌بینی نشده، توسعه مفهومی، جلوه‌های مثبت، وجوه چالش زا.

S. SafaeiMovahed (Ph.D), S. Mohammadipuya

Abstract: With the emergence and spread of the corona virus, different sections of different societies faced serious challenges. The institution of education is one of the most fundamental centers of change in the world during the coronavirus epidemic. These changes resulting from the outbreak of the coronavirus and its changes in formal and informal curricula have led researchers to present a new concept in the field of curriculum studies based on their professional and educational mission, entitled "Unpredictable Curriculum". Choose. To achieve the research goal, a concept development strategy has been used. Sieger's prescriptive criteria and expert opinions have also been used to validate the analyzes performed. Findings show that the confusion of the education community, lack of understanding of the education community about such events, unpreparedness of the education community and lack of a clear curriculum are examples of unforeseen curriculum. This type of curriculum also has positive and challenging aspects that are mentioned in the findings.

Keywords: Unforeseen curriculum, Conceptual development, Positive effects, Challenging aspects.

۱.مقاله حاضر از نوع پژوهشی است. **تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۸/۱۷، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۱/۳۰**

۲. رئیس نظارت و ارزشیابی آموزشی شرکت ملی نفت ایران و عضو اصلی هیات مدیره انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.، رایانامه : s_s_movahed@yahoo.com

۳. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تبریز، ایران.(نویسنده مسئول) رایانامه : mohammadipouya1393@yahoo.com

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مقدمه

در اواخر دسامبر سال ۲۰۱۹، نشانه‌های غیرقابل توضیح در مورد پنومونی در ووهان[1] چین گزارش شد. سیاست‌گذاران و متخصصان حوزه بهداشت و درمان در چین به‌سرعت اقداماتی جهت کنترل همه‌گیری آن انجام داده و پژوهش‌های خود را آغاز کردند. با گسترش این ویروس در ۱۲ ژانویه سال ۲۰۲۰، سازمان بهداشت جهانی[2] (WHO) مجاب شد که به‌طور موقت ویروس جدید را کرونا ویروس نوین – ۲۰۱۹ عنوان کند. با این حال ناشناخته بودن و قدرت شیوع به حدی بود که در ۱۱ فوریه سال ۲۰۲۰، سازمان بهداشت جهانی رسماً بیماری ایجاد شده توسط کرونا ویروس را بیماری کووید- ۱۹[3] نام‌گذاری کرد (فرنوش؛ علیشیری؛ حسینی ذیجود؛ درستکار و جلالی فراهانی، ۱۳۹۹). با شیوع این ویروس کشورهای مختلف یک‌به‌یک درگیر ویروس شدند، بخش‌های مختلف جوامع تحت تأثیر این بیماری قرار گرفت. چالش‌هایی در حوزه عملکردی و ساختاری بهداشت و درمان، اقتصاد، آموزش، کشاورزی، حمل‌ونقل، صنعت و... به‌طورکلی سبک زندگی به وجود آمد. عمق معضلات این موضوع آن‌قدر بالاست که برخی بر این باورند شیوع ویروس کرونا چالشی بی‌سابقه برای جهان انسانی است و فراگیری بحران کرونا با توجه به گستردگی زیرساخت‌های ارتباطی در فضای موسوم به دهکده جهانی[4]، پدیده‌ای منحصربه‌فرد را در تاریخ بشر شکل داده است (میرزائی، ۱۳۹۹: ۹)؛ اما یکی از موضوعات پیرامون کرونا فقدان نمایان شدن چهره این ویروس است که حتی در حوزه بهداشت و درمان و اپیدمیولوژی[5] نیز روزبه‌روز به

1. Wuhan
2. World Health Organization
3. Corona Virus Disease 2019 (COVID- 19)
4. Global Village
5. Epidemiology

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مطالب جدیدی از این ویروس دست می‌یابند، بدان معنی که ممکن است آنچه تاکنون مشاهده نکرده‌ایم، بخشی از کوه یخ بوده و حتی بعید نیست که آغازگر یک نوزایی باشد (باقری نوع‌پرست، ۱۳۹۹: ۷۱).

ناظر بر آنچه گفته شد بی‌شک شیوع ویروس کرونا تمام بخش‌های جوامع را تحت تأثیر قرار داده است که نظام‌های آموزشی نیز یکی از این بخش‌ها است. به‌عبارت‌دیگر نهاد آموزش‌وپرورش از جمله نهادهایی است که در برابر بحران شیوع ویروس در امان نمانده است. مطابق گزارش‌های یونسکو از زمان شیوع ویروس تا اوایل آوریل ۲۰۲۰ با تعطیلی مدارس، نزدیک به ۹۰ درصد از دانش‌آموزان جهان خانه‌نشین شده‌اند (محمدی پویا، ۱۳۹۹). خانه‌نشینی بخش اعظمی از دانش‌آموزان در گستره جهانی و تحت تأثیر قرار گرفتن جنبه‌های اساسی آموزش‌وپرورش لزوم توجه به برنامه درسی را شکل می‌دهد چرا که رشته مطالعات برنامه درسی از حیطه‌های کلیدی آموزش‌وپرورش و آموزش عالی محسوب می‌شود و می‌تواند در اشاعه آموزش و فرایند یادگیری مطلوب نقش به سزایی داشته باشد. از سوی دیگر مسئولیت‌های تخصصی پژوهشگران متناظر با آموزش و پژوهش – یعنی انتقال دانش و مهارت به دیگران و پژوهیدن برنامه درسی – که مبتنی بر زمینه‌سازی اشاعه برنامه درسی در جامعه و تلاش در راستای توسعه نظری و عملی برنامه درسی (یادگارزاده، ۱۳۹۷) است، ایجاب می‌کند که در ارتباط با شیوع ویروس کرونا، مفهوم‌پردازی داشته و جهت غنی شدن سرمایه‌های مفهومی[1] رشته تلاش کنند. پس به نظر می‌رسد نگاهی گذرا به پیوستار مفهوم آفرینی رشته مطالعات برنامه درسی خالی از لطف نخواهد بود و می‌تواند به تبیین ضرورت پژوهش حاضر کمک کند.

1. Conceptual Capita

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

در بین متخصصان و فعالان حوزه یک قانون نانوشته یا توافق ضمنی مبنی بر نقطه شروع مطالعات برنامه درسی[۱] از سال ۱۹۱۸ با انتشار کتاب برنامه درسی[۲] توسط فرانکلین بابیت[۳] وجود دارد. با این حال شاید بتوان عنوان کرد که تعداد زیادی از اندیشمندان به‌مانند رالف تایلر[۴]، هیلدا تابا[۵]، جوزف شواب[۶] و ... در ۵۰ سال اول شکل‌گیری حوزه بیشتر دغدغه‌های کاربردی داشتند (صفایی موحد، ۱۳۹۶: ۳) و با سرانجام رساندن دغدغه‌های خود بر غنای رشته افزودند. از سوی دیگر ظهور و بروز جنبش نومفهوم‌گرایی[۷] در اواخر دهه ۱۹۶۰ در کشور امریکا که به اعتقاد پاینار[۸] و همکاران (۱۹۹۵) زمینه‌های تغییر پارادایم برنامه‌ریزی درسی[۹] به سمت‌وسوی فهم برنامه درسی[۱۰] (قادری، ۱۳۹۲: ۵۰) را شکل داد، جرأت نظرورزی و مسیر مفهوم‌پردازی[۱۱] را برای اندیشمندان رشته همواره کرد و در نتیجه آن موجبات پیدایش مفاهیم تأثیرگذار فراهم شد که از جمله آنان می‌توان به برنامه درسی پنهان[۱۲]، برنامه درسی مغفول[۱۳]، برنامه درسی بیرونی[۱۴] و ... اشاره کرد. البته نباید از پدید آیی پژوهش برنامه درسی و حرکت تکاملی آن از دهه ۱۹۳۰ و فرایند روبه رشد این حوزه از دهه ۱۹۷۰ به بعد که حاصل تلاش‌های ارزنده صاحب‌نظرانی به‌مانند ادموند شورت[۱۵]، واکر[۱]، شوبرت[۲]،

1. Curriculum
2. The Curriculum
3. Franklin Bobbitt
4. Ralph Tyler
5. Hilda Taba
6. Joseph Schwab
7. Reconceptualism
8. Pinar
9. Curriculum planning
10. Understanding curriculum
11. Conceptualizations
12. Hidden curriculum
13. Null curriculum
14. Outside curriculum
15. Short

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

پوزنر[3]، کانلی[4]، کلاندینین[5]، آیزنر[6]، هاگرسون[7]، آئوکی[8] و ... است (شریفیان، ۱۳۹۳: ۸)، غافل شد. چرا که آنان نیز به‌نوبه خود در مسیر غنای مفهومی و نظرورزی نقش مثبت و پررنگی داشته‌اند. بلاشک با نگاهی به برخورداری قدرت و کارکرد عملی مفاهیم برای سیاست‌گذاران آموزشی[9] و قابلیت استفاده در عرصه‌های مختلف خط‌مشی گذاری[10] بر ضرورت و اهمیت مفهوم‌پردازی موضوع افزوده خواهد شد. به‌طور مثال از اهداف پدید آیی و ابداع مفهوم برنامه درسی مغفول این است که نظر سیاست‌گذاران نسبت به محتوا یا فرایندهایی که مورد غفلت قرار گرفته‌اند یا به دلیل ناآگاهی از برنامه درسی رسمی حذف شده‌اند، جلب شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۳؛ به نقل از صفایی موحد، ۱۳۹۳: ۵) تا راهی برای ورود این محتوا به برنامه درسی رسمی پیدا شود و به‌نوعی در برنامه‌های درسی رسمی گنجانده شوند. پس می‌توان نتیجه گرفت که ضرورت مفهوم‌پردازی برنامه درسی از جنبه‌های نظری و کاربردی قابل توجیه است و شاید متناظر با این موضوع است که دانشمندان مختلف در طول تاریخ و از زمان پیدایش رشته مطالعات برنامه درسی تاکنون به ارائه طبقه‌بندی و دسته‌بندی‌های متنوع در این حوزه پرداخته‌اند. گفتنی است که در سال ۲۰۱۰ در دانشنامه مطالعات برنامه درسی نسبت به شناسایی و معرفی انواع برنامه درسی اقدام شده است که در ادامه به‌صورت خلاصه به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

---

1. Walker
2. Schubert
3. Posner
4. Connelly
5. Clandinin
6. Eisner
7. Haggerson
8. Aoki
9. Educational Policy Makers
10. Policy Making

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

۱ – برنامه درسی قصد شده[1]: آنچه با توجه به مطلوبیت توسط نظام آموزش‌وپرورش برای یادگیرندگان تدارک دیده شده است.

۲ – برنامه درسی اجرا شده[2]: شامل بخشی از برنامه درسی است که در محیط‌های آموزشی و سطح مدرسه تدریس می‌شود.

۳ – برنامه درسی تجربه شده[3]: شامل آن دسته از آموخته‌هایی که فراگیران ناظر بر حضور در فضای مدرسه و البته قرار گرفتن در معرض برنامه درسی کسب می‌کنند.

۴ – برنامه درسی ارزیابی شده[4]: آن دسته از برنامه درسی که در آزمون‌ها مورد سنجش قرار می‌گیرد.

۵ – برنامه درسی پنهان: مجموعه آموخته‌های یادگیرندگان که با توجه به حضور در فضا و بطن مدرسه کسب شده است و از قبل قصد نشده‌اند.

۶ – برنامه درسی مغفول: شامل آن دسته از محتوا و فرایندهایی است که به دلیل غفلت یا ناآگاهی از عرصه برنامه درسی و آموزش حذف می‌شوند.

۷ – برنامه درسی بیرونی: مجموعه آموخته‌ها و الگوهای یاددهی – یادگیری که در فضای خارج از مدرسه و آموزش رسمی شکل گرفته است.

۸ – برنامه درسی تدریس شده[5]: برنامه درسی که معلمان به واقع از طریق سخنرانی، پروژه‌ها و فعالیت‌های مرتبط به دانش‌آموزان ارائه داده‌اند.

۹ – برنامه درسی حمایت شده[1]: شامل برنامه درسی که در قالب کتاب‌های درسی، نرم‌افزارها، مواد چندرسانه‌ای و کتاب‌های کمک آموزشی است که در تدریس تأثیر دارد.

1. intended curriculum
2. implemented curriculum
3. experienced curriculum
4. tested curriculum
5. Taught Curriculum

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

۱۰ – برنامه درسی یاد گرفته شده[2]: شامل آن دسته از موضوعاتی است که دانش‌آموزان فرا می‌گیرند و در عملکردشان در آزمون‌ها و سنجش‌ها قابل ملاحظه است.

۱۱ – برنامه درسی اجتماعی[3]: تعاملات اجتماعی کلاس درس و محیط مدرسه را شامل می‌شود که در روابط و تعاملات بین فردی دانش‌آموزان با یکدیگر و دانش‌آموز و معلم اتفاق می‌افتد.

۱۲ – برنامه درسی گزارش شده[4]: شامل آنچه دانش‌آموزان در پاسخ به سؤال‌های ویژه‌ای که از سوی مسئولین آموزشی طراحی می‌شود، گزارش می‌دهند.

۱۳ – برنامه درسی توصیه شده[5]: شامل آن دسته از برنامه درسی که توسط متخصصان رشته تهیه و تدوین شده و یا از سوی آنان مورد حمایت است.

۱۴ – برنامه درسی فوق برنامه[6]: شامل آن دسته از تجربیات برنامه‌ریزی شده که از قلمرو برنامه‌های رسمی مدرسه خارج است (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۳؛ سعید صفایی موحد، ۱۳۹۶).

ارائه مفاهیم متنوع و دسته‌بندی‌های مختلف توسط متخصصان و نظریه‌پردازان حوزه مطالعات برنامه درسی نشان از تلاش فراوان در نزد آنان دارد که زمینه‌های در نظر گرفتن وجوه و ابعاد مختلف برنامه درسی را فراهم آورده است اما می‌توان عنوان کرد که در ارائه یک مفهوم غفلت شده است و جای خالی برنامه درسی پیش‌بینی‌نشده[7] احساس می‌شود. چرا که در بیشتر موارد نظرات صاحب‌نظران در طراحی و فهم برنامه درسی معطوف به رویکرد پیش‌بینی شده و از قبل تعیین‌شدگی برنامه درسی است و در

1. Supported Curriculum
2. Learned Curriculum
3. Societal Curriculum
4. Reported Curriculum
5. Re Commended Curriculum
6. Extra Curriculum
7. Unpredictable Curriculum

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

واقع چندان تصوری برای برنامه‌ها و اتفاقات پیش‌بینی‌نشده قائل نشده و جایگاهی برای این موضوع در نظر گرفته نشده و نمی‌شود. جهت تشریح بهتر موضوع می‌توان به زمینه‌های پیدایش «نظریه قوی سیاه[1]» گریزی داشت. تا قبل از کشف قاره استرالیا تصور بر این بود که تمامی قوی‌ها سفید هستند و اصلاً رنگ سیاه برای قوی‌ها قابل تصور نبود، اما مهاجرینی که به سرزمین و قاره استرالیا پای نهادند با دسته‌ها و تعداد بسیاری از قوی سفیدی روبه‌رو شدند که برای آنان تعجب‌آور بود و از آن پس در فرهنگ‌های مختلف برای چیزی که احتمال رخداد آن وجود ندارد درصدی از احتمال وقوع قائل می‌شوند که از آن به‌عنوان نظریه قوی سیاه یاد می‌شود (طالب[2]، ۲۰۱۰). با این حال باید اذعان داشت که در زمان بروز اتفاقات غیرقابل‌پیش‌بینی و از قبل تعیین نشده به‌نوعی دچار سردرگمی شده و به عبارتی زمینه‌های اتلاف وقت هموار می‌شود و حتی ممکن است که نظام آموزشی به‌ویژه آموزش‌وپرورش – به دلیل تحت تأثیر قرار گرفتن تعداد بسیاری از فراگیران و خانواده‌هایشان – را از برنامه‌های خود جدا کرده و اثرات مخربی بر بدنه این نظام وارد سازد. این موضوع با پیدایش و شیوع ویروس کرونا بسیار مشهود بود. افزون بر این‌ها با توجه به اینکه پویایی و پاسخگویی به نیازهای نوپدید جامعه نشان‌دهنده پویایی هر حوزه مطالعاتی و دانش است و فقدان عملکرد مطلوب در قبال نیازهای نوپدید، کارآمدی و مشروعیت حوزه را زیر سؤال می‌برد، لازم است که متخصصان حوزه مطالعات برنامه درسی نیز به‌نوبه خود به ارائه مفاهیم متناسب با شرایط زمان اقدام کرده و بر جایگاه حوزه مطالعاتی خود در سطح علوم مختلف بیفزایند، چرا که از نظر باقری (۱۳۸۷) نیز ارتباط علم با نیازها و مسائل آدمی از مبانی علم در دیدگاه واقع‌گرایی سازه‌گرایانه به شمار می‌رود. به‌طوری که «اصل ارتباط با امر

1. Blacks wan theory
2. Taleb

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مورد مطالعه» بر این موضوع اساسی استوار بوده که هرگونه ارتباط با امر مورد مطالعه، فرضیه پروری و تمرکز بر حل مسائل علمی مستلزم برقرار شدن پیوند میان علم و نیازهای بشری است (سجادیه و محمدی پویا، ۱۳۹۶: ۸۰). ازاین‌رو با توجه به بررسی پیشینه و احراز ضرورت موضوعی، پژوهشگر درصدد است تا با معرفی برنامه درسی پیش‌بینی‌نشده و تشریح مفهوم آن به کارکردهایی نظیر غنا بخشیدن به سرمایه مفهومی رشته مطالعات برنامه درسی و افزایش قابلیت پویایی حوزه مفهومی در پاسخ به اقتضائات زمانی و شرایط دنیای کنونی دست یابد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی قرار می‌گیرد. نیومن[1] (۱۹۹۷) بر این باور است که رویکرد کیفی ریشه در پارادایم‌های تفسیری و انتقادی دارد و افرادی چون سارانتاکوس[2] (۱۹۹۳) نیز عنوان می‌کنند که این رویکرد تنها از روشی واحد و یگانه برخوردار نیست و از تعدد روش برخوردار است. همین تنوع روشی پژوهشگر را قادر می‌سازد که متناسب با ماهیت مسئله پژوهش در جهت دستیابی به معنا و فهم دنیای اجتماعی بهتر عمل کند (ایمان، ۱۳۹۶؛ به نقل از محمدی پویا و همکاران، ۱۳۹۸: ۳۱۱). ازاین‌رو با توجه به ماهیت پژوهش، راهبرد توسعه مفهومی[3] مناسب تشخیص داده شد. راهبرد توسعه مفهومی نوعی راهبرد پژوهش فلسفی[4] است که می‌توان در راستای تدوین یک مفهوم جدید و یا دفاع از یک ساختار مفهومی از آن بهره گرفت (کومز و دنی یلز[5]، ۱۹۹۱). البته می‌بایست یادآور شد که کومز و دنی یلز (۱۹۹۱) بر این باورند

1. Neuman
2. Sarantakos
3. conception developmen
4. philosophical inquiry
5. Coombs and Daniels

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

برای توسعه و تدوین یک مفهوم روند مشخصی وجود ندارد و برای این منظور ۶ خط‌مشی را پیشنهاد می‌دهند که در پژوهش حاضر مد نظر قرار گرفته‌اند:

۱- تشریح کارکرد مفهوم

۲- حفظ معانی اصلی که افراد معمولاً به اصطلاحات نسبت می‌دهند

۳- شناسایی دامنه مفهوم و ابعاد مختلف آن

۴- تحلیل مفهومی کلمات تشکیل‌دهنده آن اصطلاح

۵- بررسی دقیق در مورد عدم ابداع مفاهیم مشابه توسط سایر نظریه‌پردازان

۶- تبیین منطقی سودمند بودن مفهوم تولیدی.

لازم به ذکر است که کومز و دنی یلز (۱۹۹۱) تسلط بر مجموعه‌ای از فنون تحلیلی، دانش و شناخت کافی نسبت به مفاهیم مورد تحلیل و تمایز و تفاوت بین آن‌ها و حساسیت نظری و قدرت قضاوت را از جمله موارد مهم و اساسی در تحقق یک پژوهش فلسفی بر می‌شمرند (صفایی موحد، ۱۳۹۶). اعتباربخشی مفهوم تدوین شده یکی از اساسی‌ترین مراحل پژوهش‌هایی این‌چنینی است. در این مسیر مجموعه شرایط تجویزی ارائه شده از سوی زیگر (۱۹۹۰) مبنا قرار گرفت و تلاش شد تا نظرات خبرگان در ارتباط با مفهوم ابداع شده بر اساس شاخص‌ها دریافت و در اصلاح و تعدیل مفهوم تدوین شده، استفاده شود. شاخص‌ها عبارت‌اند از:

۱- اصطلاح باید مستقیماً به مفهوم مرتبط شود و مفهوم را به‌وضوح برساند.

۲- اصطلاح باید از نظر واژگانی نظام‌مند بوده و تابع یکی از الگوهای واژگانی موجود باشد.

۳- اصطلاح باید با قواعد عمومی واژه‌سازی زبان تطبیق داشته باشد.

۴- اصطلاح باید اشتقاق‌پذیر باشد.

۵- اصطلاح نباید حشو (مثلاً ترکیب واژه خارجی با مترادف بومی آن) داشته باشد.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

۶- اصطلاح باید کوتاه و دقیق باشد.

۷- مترادف‌ها چه از نوع ضمنی و چه از نوع آشکار، مقبول نیستند.

۸- اصطلاحات نباید گونه صرفی داشته باشند.

۹- اصطلاحات نباید واژگان هم‌آوا داشته باشند.

۱۰- اصطلاحات باید تک معنا باشند.

۱۱- محتوای اصطلاحات باید دقیق بوده و فاقد همپوشانی با سایر اصطلاحات باشند.

۱۲- معنای اصطلاحات می‌باید فارغ از بافت باشد (داوری اردکانی، ۱۳۸۲؛ به نقل از صفایی موحد، ۱۳۹۶).

به‌طورکلی و با نظر به آنچه گذشت، در تدوین مفهوم مورد نظر پژوهش حاضر مجموعه فعالیت‌هایی صورت گرفت که در زیر بدان پرداخته خواهد شد.

ابتدا نشریات، کتاب‌های معتبر و مجموعه مفاهیم موجود در رشته مطالعات برنامه درسی شناسایی شدند تا از تکراری نبودن و عدم مفهوم‌پردازی با عنوان مفهوم پژوهش اطمینان حاصل شود. تعریف پژوهشگران از برنامه درسی پیش‌بینی نشده با تعاریف بالا مورد انطباق قرار گرفت تا از عدم همپوشانی معنایی اطمینان حاصل شود. در ادامه ابعاد مختلف و دامنه مفهوم مبتنی بر تجربیات میدانی و یافته‌های پژوهش‌های مختلف تدوین شد و کارکردهای نظری و عملی مفهوم نیز صورت‌بندی شد. در نهایت یافته‌های پژوهش در اختیار ۲ نفر از متخصصان حوزه مطالعات برنامه درسی – با آگاهی مناسب از نظریه‌ها و حوزه‌های مربوطه – قرار گرفت تا بر اساس معیارهای زیگر ارزیابی و اعتباربخشی شوند. هر چند در پژوهش حاضر سعی شد که خط‌مشی‌های ارائه شده از سوی کومز و دنی یلز و البته معیارهای مطرح شده توسط زیگر بهره گرفته شود، اما به‌طور قطع پذیرش مفهوم تدوین شده از سوی متخصصان و فعالان عرصه نظر و عمل به‌ویژه در حوزه برنامه درسی سهم به سزایی در اعتباربخشی آن خواهد داشت.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

یافته‌های پژوهش

در این بخش از پژوهش ابتدا با نگاهی گذار به برخی از نشانه‌های برنامه درسی پیش‌بینی نشده در طول تاریخ پرداخته می‌شود و سپس پژوهشگران به ارائه تعریف برنامه درسی پیش‌بینی نشده اهتمام خواهند داشت. در ادامه نیز مصادیق این نوع برنامه درسی مورد اشاره قرار خواهد گرفت. در پایان سعی می‌شود وجوه مثبت و چالش‌برانگیز این نوع برنامه درسی تشریح و توصیف گردد.

نشانه‌های تاریخی برنامه درسی پیش‌بینی نشده

بی‌شک با ظهور و بروز ویروس کووید ۱۹ و اپیدمی شدن آن جرقه‌های پرداختن به موضوع برنامه درسی پیش‌بینی نشده در ذهن پژوهشگر زده شد، اما با نگاهی به بافت و هویت تاریخی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و ... مشخص می‌شود که نشانه‌های از این نوع برنامه درسی در طول تاریخ وجود داشته است که البته تلاشی در جهت تدوین مفهوم برای آن صورت نگرفته است.

به‌عنوان مثال بمباران اتمی هیروشیما و ناکازاکی یک نمونه است که می‌توان آن را در ذیل برنامه درسی پیش‌بینی نشده جای داد. به این جهت که این بمباران اتمی از جمله مواردی است که شاید برای اولین بار در تاریخ صورت گرفته است. در این شرایط کشورهای مختلف در جنگ جهانی دوم نظیر ژاپن چندان اطلاعات و داده‌های کافی در زمینه بمب هسته‌ای و راه‌های مقابله و کاهش صدمات و اثرات آن نداشته تا بخواهند مهارت‌های لازم را آموزش داده و بتوانند عملکرد مناسبی در برابر بمباران هسته‌ای نشان دهند. حال بعد از بمباران هسته‌ای در جنگ جهانی دوم، چنانچه کشورهای دیگر با مشاهده، اطلاع و آگاهی اثرات مخرب بمب هسته‌ای به داده‌های مناسبی در خصوص چگونگی مقابله و شیوه عملکرد بمب‌های هسته‌ای دست یافتند و آموزش چگونگی رعایت موارد بهداشتی و خود مراقبتی در برابر انتشار اثرات و صدمات بمب هسته‌ای فراگرفته اما آموزش لازم در این حوزه را به افراد منتقل

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

نکرده‌اند، مصداق برنامه درسی مغفول تلقی می‌گردید. چرا که اطلاعات کشور ژاپن موجود بوده و از آن استفاده شده است. پس می‌توان در تشریح تفاوت برنامه درسی مغفول و پیش‌بینی نشده نیز این موضوع را مد نظر قرار داد.

از جمله موارد دیگری که در طول تاریخ رخ داده است و می‌توان از آنان در تبیین و تشریح برنامه درسی پیش‌بینی نشده بهره برد، موضوع کودتا سیاسیون و احزاب است. اتفاقاتی در زمینه کودتا سیاسیون علیه حزب حاکم در کشورهای مختلف طی دهه‌های گذشته به طرق گوناگون اتفاق افتاده است و البته کشور ترکیه نیز که اخیراً مورد کودتای داخلی قرار گرفت، از این مورد به دور نیست. این نمونه – از نمونه اولی– به‌قدری پیچیده‌تر است چرا که در یکسر طیف اعتقاد بر این است که می‌توانستند از تجربیات کشورهای دیگر استفاده کنند و در قالب برنامه درسی اجتماعی و آموزش تاریخ عنوان کنند اما یک مسئله این است که به‌خوبی نمی‌توان این موضوع را که در زمان کودتا چه کارهایی می‌بایست انجام گیرد و وظایف نهاد تعلیم و تربیت چیست؟ ارائه و آموزش داد و اگر چنین آموزشی ارائه شود دال بر باور به تداوم و ماندگاری حزب یا ایدئولوژی حاکم بر سکان هدایت و قدرت جامعه دارد و زمینه‌های تنزل حزب حاکم را اشاعه می‌دهد. چرا که اساساً این سؤالات قابل تصور خواهد بود. آیا می‌توان در اهداف برنامه‌های درسی جایی برای موضوع کودتا قرار داد؟ یا اینکه یک سرفصل خاص مرتبط در مواجه با مسائل و تبعات کودتا در نظر گرفت؟ شاید این دست از موضوعات و سرفصل‌های آموزشی و تخصصی در سازمان‌های نظامی و امنیتی قابلیت ارائه داشته باشد اما تبعات یک کودتا برای کل کشور است و مهارت‌های مقابله با آن برای نظام آموزشی شاید تا حدود بسیاری ناشناخته و غیرقابل پیش‌بینی است. با این حال مواجهه با این موضوع برای اولین بار تا حدود بسیاری در زمره برنامه درسی پیش‌بینی نشده قرار می‌گیرد. حتی می‌بایست عنوان کرد که در این مورد برنامه درسی پیش‌بینی نشده در قبال دستگاه‌های امنیتی نیز قابل تصور است. البته مواردی چون ترور روسای جمهور امریکا در طول تاریخ که ۴ بار اتفاق افتاده نیز در زمره این نوع مثال‌ها

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

قرار می‌گیرد. با این حال ترور اولین رئیس‌جمهور و برای بار نخست در زمره برنامه درسی پیش‌بینی نشده قرار می‌گیرد و ترورهای بعدی در این تعریف جای نمی‌گیرد.

در رابطه با شیوع ویروس کرونا نیز تقریباً چنین چیزی صدق می‌کند. شیوع این ویروس بخش‌های مختلف جامعه جهانی را دستخوش تغییر کرد از جمله اینکه ارزش سهام ۲ تریلیون دلار کاهش یافت، تبدیل ۳۵۰ میلیارد دلار سرمایه به نقدینگی متناظر با نگرانی ناشی از کرونا، ضرر ۱۰۰ میلیارد یورویی صنعت گردشگری اروپا، از بین رفتن بیش از ۵۰ میلیون شغل مرتبط در حوزه توریسم و مسافرت جهان و ...(عاملی، ۱۳۹۹: ۲۷۹– ۲۷۸) و از این‌ها مهم‌تر جان باختن افراد بسیاری در سطح جهان، کاهش اعتماد و امید به زندگی، افزایش استرس ناشی از شیوع ویروس و موارد دیگری که در زندگی ما قابل لمس است و البته تنها بخشی از اثرات مخرب اپیدمی کرونا ویروس است. با این حال با ذکر نکاتی در این زمینه می‌توان به مبحث تفاوت برنامه درسی مغفول و برنامه درسی پیش‌بینی نشده هم نگاهی داشت. چرا که ممکن است برای برخی از مخاطبان این سؤال مطرح شود که برنامه درسی پیش‌بینی نشده و برنامه درسی مغفول چه تفاوت‌هایی با یکدیگر دارند؟ جهت پاسخگویی به این دست سؤالات کافی است فرض کنید که در زمان ظهور ویروس کرونا عنوان شود که آموزش مهارت‌های خود مراقبتی و رعایت بهداشت چنانچه صورت می‌پذیرفت و بدان پرداخته می‌شد شاهد وضعیت اسفناک نبودیم و چنانچه چنین چیزی رخ نداده در زمره برنامه درسی مغفول است؛ اما بایستی توجه داشت که در برنامه درسی پیش‌بینی نشده اساساً آموزش‌های خود مراقبتی و بهداشتی که پیش‌تر و در مورد سایر بیماری‌ها به‌مانند سرماخوردگی و آنفولانزا مد نظر بوده است، ناکارآمد است؛ یعنی کسی از شرایط و ویژگی‌های این بیماری تا زمان بروز و ظهور آن در ووهان و گسترش این ویروس در سراسر جهان باخبر نبوده است و انتظاری نخواهد بود که مهارت‌های مقابله با آن در قالب برنامه درسی تعریف شود و در عین حال فقدان پرداختن به آموزش‌ها یک غفلت محسوب شود. در ارتباط با ترور روسای جمهور امریکا نیز چنین چیزی صدق می‌کند، اولین ترور مصداق برنامه درسی پیش‌بینی نشده است اما ترورهای ۲، ۳ و ۴ صورت گرفته در این کشور بنا بر تکرر و

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

برخورداری از سابقه عملیاتی، در صورت عدم پرداختن نهاد تعلیم و تربیت به آن مصداق برنامه درسی مغفول است. با توجه بدان چه گذشت در ادامه به تعریف برنامه درسی پیش‌بینی نشده مبادرت خواهد شد.

تعریف برنامه درسی پیش‌بینی نشده

برنامه درسی پیش‌بینی نشده " شامل مجموعه‌ای از تجربیات حاصل از اتفاقات، رخدادها و فرایندهای نوظهور و غیرقابل‌پیش‌بینی است که دانش، نگرش و مهارت افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد". لازم به ذکر است که چند نکته حائز اهمیت در تعریف ارائه شده وجود دارد که در ذیل بدان‌ها اشاره خواهد شد.

– اولین نکته حائز اهمیت در ارتباط با برنامه درسی پیش‌بینی نشده قابلیت نوظهوری و غیرقابل پیش‌بینی بودن آن است. به‌طوری که برخلاف انتظارات و رویه معمول بین مردم ظهور یافته است. کسی انتظار چنین اتفاقی را ندارد و افراد مختلف از برخورد با چنین موضوعی شوکه شده و حتی ممکن است آن‌قدر جدی باشد که افراد نخواهند وجود و بروز آن را باور داشته و از جنبه‌های روانی به انکار آن بپردازند.

– برنامه درسی پیش‌بینی نشده در واقع اکوسیستم یادگیری[1] فرد را به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد و در ابعاد مختلف اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و ... دگرگونی‌های بسیاری فراهم می‌آورد.

– موجبات تغییرات گسترده برای جمعیت قابل‌توجه و یا مجموعه‌ای از مخاطبان برنامه درسی و آموزشی فراهم می‌آورد؛ یعنی بروز و ظهور اتفاق نادر برای یک فرد تا زمانی که دیگر مخاطبان از آن باخبر نشده‌اند، نمی‌تواند مصداق برنامه درسی پیش‌بینی نشده قرار گیرد، چرا که این موضوع مختص یک فرد بوده و تعداد بسیاری از فراگیران را شامل نمی‌شود و در نتیجه اختلالی در روند و عملکرد نظام آموزشی و یا کارکرد

1. learning ecosystem

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

اجتماع ایجاد نکرده اما زمانی که سایر مخاطبان از اتفاق و یا بیماری نادر آگاهی یافته و درصدد چاره‌جویی به‌منظور کاهش اثرات آن برآیند شامل برنامه درسی پیش‌بینی نشده می‌شود. به‌طور مثال هنگامی‌که یک اتفاق نادر تنها برای یک فرد وجود دارد فقط زندگی و تحصیل او را مخدوش می‌کند که در این شرایط ممکن است مسئولان نظام آموزشی با خیال آسوده‌تری نسبت به حل مشکل و چاره‌جویی اقدام کنند و حتی چندان تلاش جدی و همه‌جانبه‌ای از خود به نمایش نگذارند؛ اما در مقابل هنگامی‌که تعداد افراد بیشتری از اتفاق رخ داده حتی برای یک فرد مطلع شوند و یا وسعت و شدت فراگیری اتفاق نادر افزایش یابد، تلاش نظام آموزشی برای احیای هویتش بیشتر خواهد شد. در معنای دیگر اینکه به‌ندرت ممکن است که عزم و توافق جمعی متخصصان بهداشت، برنامه درسی و ... برای مقابله با یک بیماری نادر و برای تعداد اندکی از مخاطبان شکل بگیرد اما در قبال آثار مد نظر مفهوم برنامه درسی پیش‌بینی نشده، توافق جمعی متخصصان و گروه‌های مختلف برای جامعه وسیع به‌خوبی شکل می‌گیرد.

– همان‌طور که در تعریف برنامه درسی پیش‌بینی نشده ذکر شد، تجربیات حاصل از اتفاقات نوظهور و غیرقابل پیش‌بینی دانش، نگرش و مهارت افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد و این موضوع را می‌توان در قبال شیوع ویروس کرونا چنین عنوان کرد که دانش افراد از ویژگی‌های ویروس‌ها، راه‌های انتقال، تفاوت آن با باکتری و ... شکل می‌گیرد. نگرش افراد در نتیجه برنامه درسی پیش‌بینی نشده و با تأکید بر ویروس کرونا به الزام رعایت موارد بهداشتی جهت در امان ماندند از بیماری حاصل شده است. مهارت نیز شامل استفاده از ماسک، شستن مکرر دست‌ها و هر بار به مدت ۲– ۳ دقیقه، حفظ فاصله اجتماعی و ... می‌شود.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

مصادیق برنامه درسی پیش‌بینی‌نشده

برنامه درسی پیش‌بینی نشده مصادیقی دارد که پرداختن به آن‌ها جهت شناخت دقیق‌تر این نوع برنامه درسی و زوایای آن می‌تواند مؤثر واقع شود.

الف) سرگشتگی جامعه تعلیم و تربیت؛

یکی از اساسی‌ترین مصادیق برنامه درسی پیش‌بینی نشده سرگشتگی و حیرت جامعه به‌طور عام و تعلیم و تربیت به شکل خاص است. با بروز و ظهور اتفاق نادر جامعه تعلیم و تربیت دچار پریشانی می‌شود. شوک وارد شده بر بدنه این نهاد نه‌تنها عملکرد و رویه معمول را با اختلال روبه‌رو می‌سازد، بلکه تدوین یک برنامه درسی مناسب برای کاهش اثرات ناگهانی آن را با مشکلات فراوانی همراه می‌کند. در نظرات برخی از فعالان حوزه آموزش نیز موضوع سرگشتگی و سراسیمگی مورد اشاره قرار گرفته است. به‌طور مثال خورسندی طاسکوه (۱۳۹۹) بر این باور است که در دوران اپیدمی کرونا «آموزش» در ایران بیش از نهادهای اجتماعی دیگر با سراسیمگی سیاست و بحران تصمیم مواجه شد. البته در اینجا بایستی فرصت را مغتنم شمرد و جهت تنویر افکار مخاطبان و تشریح دقیق‌تر موضوع به تفاوت برنامه درسی پیش‌بینی نشده و موضوع اتخاذ برنامه‌های درسی برای شرایط بحران اشاره کرد. یکی از تفاوت‌های برنامه درسی مبتنی بر شرایط بحران با برنامه درسی پیش‌بینی نشده به موضوع سابقه آن بر می‌گردد، چرا که برخی از افراد بر این باورند که از بین مجموع بحران‌های طبیعی و غیرطبیعی دو بحران زلزله و جنگ با برخورداری از بیشترین پیامدها برای زندگی بشر در جایگاه بالاتری نسبت به اقسام دیگر بحران‌ها قرار می‌گیرند تا حدی که در قرن بیستم ۱/۸ میلیون نفر جان خود را به خاطر زلزله از دست داده و بخش اعظمی از خانوارهای جهان دچار مشکلات گسترده و خسارات بالایی شده‌اند (نعیم و همکاران، ۲۰۱۱؛ به

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

نقل از قادری، مهرام، سعیدی رضوانی، نوغانی دخت بهمنی و کرمی، ۱۳۹۸: ۲۶۳) و همین موضوع نشان می‌دهد که مسئله حساس به بحران بودن بیشتر با رویکرد بحران‌های شناسایی شده است اما در برنامه درسی پیش‌بینی نشده قدمت، سابقه و تکرار اتفاق اساساً مطرح نیست. به‌طوری که وجهه نوظهوری و غیرقابل پیش‌بینی بودن اتفاق پررنگ است. در این حالت به‌تبع تعلیم و تربیت دچار سرگشتگی شده و حتی ممکن است به دلیل عدم سابقه، زمان را از دست داده و تا دستیابی به طرح و برنامه مشخص با ناکارآمدی بسیاری مواجه شود.

ب) عدم درک جامعه تعلیم و تربیت نسبت به این‌گونه اتفاقات؛

یکی از موضوعات اساسی که با شیوع کرونا ویروس بروز و ظهور عجیبی داشت، عدم درک جامعه از این اتفاق بود. توافق همگانی در ابتدای شیوع وجود نداشت و گویی مردم و نظام‌های جامعه چون بیدی بودند که به دامان باد سوار شده و آن‌سوی و این‌سوی می‌رفتند. فارغ از قضاوت در رابطه با صحت و اشتباه عملکرد هر یک از گروه‌ها و طرفداران آنان، مشخص بود که عده‌ای مطابق با بهداشت مدرن به شستن دست و زدن ماسک مباردت داشتند و عده‌ای مبتنی بر توصیه طب سنتی بر لزوم گرم نگه‌داشتن بدن و نوشیدن دم‌نوش در وعده‌های متفاوت روزانه اهتمام داشتند. روشنفکران با پیشگویی‌های قطعی از افول دین و یا غرب سخن می‌راندند. روشنفکران سنتی نیز از دوره آخرالزمانی سخن می‌گفتند که جملگی این مسائل نشان از اغتشاشی عظیم در میان گروه‌های مختلف جامعه اعم از مردم عادی، پزشکان سنتی، مدرن و مدیران و مسئولان و روشنفکران سنتی و مدرن داشت (رحمانی، ۱۳۹۹: ۴۲۶) و می‌توان اذعان داشت بخش بسیاری از این موضوع تابع عدم درک درست اتفاق رخ داده بوده و بخش دیگر آن به‌طور قطع در راستای نشان دادن هویت علمی، اعتقادی و کارایی و برحق بودن مواضعی است که دنبال می‌کنند؛ اما آنچه موجبات تفسیر و تبیین را از

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

سوی گروه‌های مختلف را فراهم آورده است تا حدود بسیاری در گرو عدم درک جامعه جهانی از اتفاق و بروز ویروس کرونا بود. ناگفته اینکه عدم درک جامعه جهانی از این ویروس در حوزه ویروس‌شناسی و علم پزشکی نیز بیشتر از سایر نهادهای جامعه است که بر حساسیت و صحت ادعای پژوهشگر مبنی بر عدم درک جامعه افزوده است. طبیعی است که در چنین شرایطی نهاد تعلیم و تربیت درک مشخصی از این اتفاقات ندارد. در این حالت کشتی تعلیم و تربیت به دلیل عدم درک از بروز چنین اتفاقاتی خواسته و یا ناخواسته بر امواج دریای پرتلاطم سوار شده و ممکن است به ناکجا کشانده شود.

ج) آماده نبودن جامعه تعلیم و تربیت؛

یکی از اساسی‌ترین خصیصه‌های برنامه درسی پیش‌بینی نشده موضوع عدم آمادگی جامعه تعلیم و تربیت برای مقابله با چالش‌های آن است. جامعه تعلیم و تربیت برای مواجهه با اثرات برنامه درسی پیش‌بینی نشده آمادگی ندارد. دلیل این موضوع نیز در موارد بالا قابل ملاحظه است، اول اینکه جامعه تعلیم و تربیت دچار سرگشتگی شده و دوم اینکه در این جامعه درک مناسبی از اتفاقات وجود نداشته و نتیجه اینکه در نهاد تعلیم و تربیت آمادگی لازم وجود نخواهد داشت. به‌تبع آماده نبودن، برنامه‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و حتی دستیابی به عملکرد مطلوب و تحقق برنامه‌های آتی را با چالش و از دست دادن زمان مواجه می‌کند.

د) نداشتن برنامه مشخص؛

در دوره ظهور بروز یک اتفاق نادر و غیرقابل پیش‌بینی، جامعه تعلیم و تربیت برنامه مشخص ندارد. در برنامه‌های درسی مبتنی بر شرایط بحران به دلیل سابقه کافی و برخورداری جوامع مختلف از تجربه مواجهه و مقابله در کاهش اثرات بحران بر

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

نظام‌های آموزشی، برنامه درسی مدون و حتی تجربه شده وجود دارد. به‌طور مثال در کتاب‌های درسی و برنامه‌های فوق برنامه و مانورهای مدارس به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود که در هنگام وقوع زلزله در مکان و فضاهای مخصوصی قرار گرفته تا بتوانند جان خود را از خطر محفوظ نگه دارند. یا اینکه دز زمان جنگ و بمباران هوایی یا شنیدن صدای آژیر به پناهگاه رجوع کنند. سپس با پایان زلزله و اتمام بمباران به‌صورت تجربی دریافته‌اند که فرایندهای برنامه درسی را با آرامش و در زیر چادر و یا محیط‌های باز و مناسب ادامه دهند چرا که احتمال وقوع پس‌لرزه یا بمباران مجدد وجود خواهد داشت. این در حالی است که در زمینه برنامه درسی پیش‌بینی نشده چنین موضوعی صدق نمی‌کند و اساساً به دلایل از قبل عنوان شده به‌مانند غیرقابل پیش‌بینی بودن نمی‌توان انتظار برنامه مشخصی را برای چنین مواقعی داشت و نداشتن برنامه جز لاینفک این مباحث به شمار می‌رود.

وجوه مثبت

- رشد برنامه درسی

یکی از جلوه‌های مثبت برنامه درسی پیش‌بینی نشده این است که منجر به رشد برنامه درسی شده و زمینه‌های ارتقاء و گسترش برنامه‌های درسی را پدید می‌آورد. نظریه‌پردازان جامعه و حوزه تعلیم و تربیت برای برون‌رفت از معضلات ناشی از اتفاق پیش‌بینی نشده به ارائه نظریه می‌پردازند و با تلاش‌های خود درصدد تدوین راهکار برمی‌آیند. همین تلاش و کوشش نظریه‌پردازان در حوزه برنامه درسی موجبات رشد برنامه درسی را فراهم می‌آورد. رشد برنامه درسی ممکن است از طریق غنا بخشیدن به سرمایه مفهومی حوزه مطالعات برنامه درسی – به‌مانند هدفی که پژوهش حاضر دنبال می‌کند – باشد و حتی به طراحی برنامه درسی و استفاده از شیوه‌های یاددهی – یادگیری منجر شود. به اعتقاد برخی از متخصصان نظیر مهرمحمدی (۱۳۹۹) وضعیت

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

شیوع کرونا که از آن با عنوان انقلاب در آموزشگری یاد می‌کند – و البته این انقلاب را در حوزه آموزش عالی می‌داند و پژوهشگر بر آن است که نمی‌توان از اختصاص این واژه به نظام آموزش رسمی و عمومی بالأخص در کشور ایران کوتاهی کرد –، اهداف برنامه درسی و شیوه‌های کاربرد یاددهی – یادگیری در آموزش مجازی را گسترش و سرعت بخشید که به‌نوعی رشد برنامه درسی را به دنبال داشته است. پس می‌توان اذعان داشت که نه‌تنها رشد در برنامه درسی بلکه انقلاب و انفجاری در مسیر عملکرد نهادهای آموزشی کشور برپا کرده است.

- شدت بخشیدن به تغییرات برنامه درسی

از دیگر ویژگی‌های برنامه درسی پیش‌بینی نشده شدت بخشیدن به اتفاقات و تغییرات برنامه درسی است. از این پدیده تحت عنوان «پنجره فرصت[1]» یاد می‌شود و به اعتقاد وایزنر[2] و همکاران (۲۰۰۴) با فشارهای پویایی که بر جامعه و البته نهاد تعلیم و تربیت وارد می‌کنند، پنجره‌هایی را جهت تغییر سیاست‌ها و راهبردهای آموزشی و درسی در نظام آموزش‌وپرورش می‌گشایند (قادری و همکاران، ۱۳۹۸). نشانه‌هایی از شدت بخشیدن به اتفاقات و تغییرات برنامه درسی را می‌توان در بهره‌مندی و ورود ابزارهای مجازی در مقیاس گسترده آن در آموزش‌وپرورش کشور ایران مشاهده کرد. در سالیان گذشته و علی‌رغم تأکیدات اسناد بالادستی به‌مانند سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش‌وپرورش و سند برنامه درسی ملی و ... همواره شاهد آن بودیم که بسیاری از جمعیت دانش‌آموزی کشور استرس فراوانی را برای همراه داشتن گوشی تلفن همراه در مدرسه متحمل شده و حتی با سپردن تعهد به مسئولین مدرسه گوشی‌های ضبط شده خود دریافت می‌کردند، اما در هنگام بروز و شیوع ویروس کرونا در کشور، مسئولان

1. window of opportunity
2. Wisner et al

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

نظام آموزشی با جدیت نسبت به غیرقابل‌انکار و عدم نادیده انگاشتن موضوع آموزش در بستر فضای مجازی به ترغیب معلمان به آموزش در فضای مجازی و طراحی شبکه شاد اقدام کردند و در مصاحبه‌های مختلف عنوان شد که در دوران پساکرونا با عادی شدن شرایط به شیوه سنتی آموزش باز نخواهند گشت و بخش اعظمی از آموزش‌ها – هر چند به‌صورت تکمیلی – در فضای مجازی صورت خواهد گرفت.

- گسترش یادگیری‌های عمومی

از ویژگی‌های برنامه درسی پیش‌بینی نشده گسترش یادگیری‌های عمومی در بین آحاد مردم است. یادگیری‌های عمومی در بخش‌هایی از برنامه درسی پیش‌بینی نشده ناظر بر موارد بهداشتی و زیستی متوجه حوزه بهداشت است. به‌طور مثال در زمینه استفاده از بمب اتم – که در بالا از آن به‌عنوان مصداقی از برنامه درسی پیش‌بینی نشده یاد شد – اطلاعات عمومی بسیاری وجود دارد. مثلاً در این زمینه و در کشور ما به‌طور تقریبی آگاهی عمومی نسبت به انواع بمب‌های اتمی و بمب‌های شیمیایی در سطح بالایی است. بخش اعظمی از مردمان کشور ما با بمب‌های شیمیایی آشنایی داشته و از خردل، تابون و ... به‌عنوان انواعی از رایحه این بمب‌ها نام می‌برند. در زمینه گسترش ویروس کرونا نیز چنین موضوعی صدق می‌کند. مردمان عادی یادگیری‌های بسیاری در حوزه بهداشت و زیست‌شناسی دریافت کردند. عموم مردم حتی در سطح جهان در نتیجه برنامه درسی پیش‌بینی نشده حاصل از شیوع ویروس کرونا نحوه شستشوی دست‌ها و رعایت بهداشت را فراگرفتند. در زمینه زیست‌شناسی ویژگی‌های ویروس‌ها، تفاوت آن باکتری‌ها و البته مقدار و ناچیز بودن وزن ویروس‌ها و هر آنچه هر فرد در نتیجه بروز و ظهور برنامه درسی پیش‌بینی نشده آموخته را می‌توان پیامد گسترش یادگیری عمومی دانست.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

وجوه چالش‌برانگیز

این بخش از پژوهش به تبیین وجوه چالش‌برانگیز برنامه درسی پیش‌بینی نشده اختصاص دارد. البته قبل از تشریح محورها و وجوه چالشی برنامه درسی پیش‌بینی نشده بهتر است که مفهوم چالش مورد اشاره قرار گیرد تا از این طریق بتوان به همراهی مخاطبان با موضوع پژوهش یاری رساند. چالش واژه‌ای است که هر زمان در بین عموم مردم سخن از آن به میان می‌آید، تداعی‌کننده نوعی دلهره و گرفتاری است که بعضاً افراد را با مشکلات جدی روبه‌رو می‌کند؛ اما جالب اینکه در فرهنگ معین از واژه چالش با معانی زدوخورد و جنگ و جدال یاد شده است. همچنین در فرهنگ لغت دهخدا با اشاره به بیت‌هایی از مولوی «چالش است این، لوت خوردن نیست این / تا تو برمالی به خوردن آستین»، «در میان آندو لشکرگاه زفت / چالش و پیکار آنچه رفت رفت» معانی جدال، تلاش، کشتی و مصارعت را برای واژه چالش به کار می‌برد. پس می‌توان عنوان کرد که چالش علاوه بر اینکه افراد یا سیستم را با نوعی مشکل و سختی روبه‌رو می‌کند، جهت مواجهه و کاهش تبعات احتمالی نیز آنان را به تلاش وا می‌دارد و به افراد یا سیستم و جامعه این امکان را می‌دهد که جهت مقابله با چالش به عمل آمده کوشش کنند و آمادگی و شایستگی‌های لازم را کسب نمایند. ازاین‌رو در ادامه به وجوه چالش‌برانگیز برنامه درسی پیش‌بینی نشده اشاره خواهد شد. لازم به ذکر است که در این بخش سعی می‌شود در راستای تبیین وجوه چالشی برنامه درسی پیش‌بینی نشده و تعلق خاطر مخاطب با موضوع مورد مطالعه به مثال‌هایی از وضعیت نظام آموزشی کشور نیز مبادرت شود.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

- عدم آمادگی نیروی انسانی

یکی از اساسی‌ترین چالش‌های برنامه درسی پیش‌بینی نشده عدم آمادگی نیروی انسانی برای مقابله با چنین شرایطی است. نیروی انسانی دستگاه‌های مختلف برای مقابله با اتفاقات پیش‌بینی نشده آمادگی ندارند. چرا که اساساً به دلیل غیرقابل پیش‌بینی بودن امکان تدارک برنامه‌های توانمندی و آمادگی نیروی انسانی را نمی‌دهد. البته این چالش به سازمان و دستگاه‌ها و حتی افراد این امکان را می‌دهد که برای مقابله با اتفاق غیرقابل پیش‌بینی آمادگی کسب کنند؛ اما ممکن است با توجه به پتانسیل‌های موجود در افراد و سازمان‌ها کسب آمادگی به یک مقدار و مدت‌زمان مشابه یکسان نباشد. به‌طوری که سازمان‌های با درگیری بیشتر با حادثه، به‌مراتب زودتر از سایر دستگاه‌ها به آماده‌سازی نیروهای خود برای مقابله با موضوعات پیش‌بینی نشده می‌پردازند. کما اینکه این موضوع در زمینه ویروس کرونا نیز صدق می‌کند. به‌عبارت‌دیگر می‌توان دستگاه‌ها و سازمان‌های مختلف را بر اساس سرعت و دقت واکنششان به اطلاعات دریافتی و اتفاقات ناشی از حوادث پیش‌بینی نشده در پیوستاری از سریع‌ترین تا کندترین واکنش دسته‌بندی کرد. البته لازم به ذکر است سرعت و دقت سازمان‌ها و گروه‌های مختلف وابستگی زیادی به امکانات، توانمندی‌ها، ارتباطات و البته قدمت سازمان و دانش تاریخی دارد (حسن زاده، ۱۳۹۸). متناظر با این موضوع می‌توان اذعان داشت که سازمان بهداشت جهانی و وزارت بهداشت و درمان کشورها با سرعت و دقت بیشتری نسبت به سایر دستگاه‌های ملی نسبت به واکنش با ویروس کرونا و آماده‌سازی نیروی انسانی اقدام کردند. با این حال عدم آمادگی نیروی انسانی در آموزش عمومی و آموزش عالی بسیار مشهود بود. معلمان از آگاهی کافی جهت کنشگری فضای مجازی و آموزش در بستر این محیط برخوردار نیستند. هر چند در این بین می‌توان از کشورهای پیشرفته در حوزه آموزش مجازی نام برد؛ اما در بسیاری از کشورهای جهان این مشکل

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

کم‌وبیش به‌وضوح مشاهده می‌شد. شاید به‌صراحت بتوان عنوان کرد که آموزش‌وپرورش کشور ما در این زمینه دچار نارسایی‌های جدی بود. هر چند استثناءهایی به‌مانند برخی از مدارس غیرانتفاعی شهر تهران و برخی از شهرهای بزرگ وجود دارد[1] که قبل از شیوع ویروس نیز از نرم‌افزارهای آموزشی مبتنی بر بستر اینترنت بهره می‌برند. استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی جهت پیشبرد اهداف برنامه درسی تنها یکی از موضوعاتی بود است که با عدم آمادگی نیروی انسانی پیوند دارد. با توجه به اینکه پژوهشگران – به اقتضای رشته تحصیلی و حوزه مطالعاتی خود – با تعداد قابل‌توجهی از معلمان در شهرهای گوناگون کشور در ارتباط هستند به دفعات مختلف شاهد بازخوردهای افراد از مشکلاتشان جهت عضویت در شبکه شاد و عدم توانمندی تدریس و آموزش در این شبکه بودند. عدم آمادگی نیروی انسانی تنها به این موضوع ختم نمی‌شود، چرا که آموزش در فضای مجازی به‌علاوه آشنایی با ویژگی‌ها و شرایط محیط آموزش به موضوعات مهم‌تری چون تدریس، ارزشیابی و ... نیز ارتباط دارد و در این زمینه‌ها نیروی انسانی نظام‌های آموزشی دنیا به‌ویژه در کشور ما با نارسایی‌های جدی روبه‌رو هستند. یافته‌های پژوهش سراجی، موحدی و سیاحت خواه (۱۳۹۳)

۱. از آنجایی که پژوهشگر مطالعات گسترده و طرح پژوهشی و تحلیل سیاستی در این زمینه انجام داده است، به‌خوبی با وضعیت حاکم آشنا است. تجربه پژوهشگر نشان می‌دهد که علی‌رغم طراحی شبکه شاد برخی از مدارس به حضور در این شبکه اهتمام نداشتند و علت آن را امکانات بیشتر نرم‌افزار و شبکه مورد استفاده خود می‌دانستند. البته برخی از مسئولان مدارس نیز بر این باور بودند که نسخه ابتدایی شبکه شاد مشکلاتی خواهد داشت و تا برطرف سازی مشکلات و افزایش ظرفیت این شبکه – علی‌رغم عضویت اسمی – همچنان از نرم‌افزارهای خود استفاده خواهند کرد. این مسائل در برهه‌ای از زمان موجبات واکنش مسئولان وزارت آموزش‌وپرورش را به دنبال داشت و آنان از التزام تمامی مدارس برای حضور در شبکه شاد نام بردند. با این حال پژوهشگر جهت جلوگیری از تبلیغ نرم‌افزارهای آموزشی و رعایت وحدت رویه برنامه‌های وزارت آموزش‌وپرورش مبنی بر حضور تمام مدارس در شبکه شاد و آموزش در محیط آن از ذکر نام نرم‌افزارهای مورد استفاده مدارس غیرانتفاعی خودداری می‌کند.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

به‌خوبی مؤید این موضوع است، چرا که آنان گزارش کردند که مدرسان دانشگاه‌های مجازی از نه مهارت مورد نیاز برای تدریس در دوره‌های مجازی در هشت مهارت وضعیت مناسبی ندارند. با این حال می‌توان چنین استنباط کرد که در دانشگاه‌های مجازی با بنیان‌های آموزش مجازی، وضعیت خوبی حاکم نیست به‌طور قطع در کشور ما و فقدان توجه به آموزش‌های مجازی در آموزش عمومی و رسمی به‌مراتب نبایست انتظار وضعیت بهتری داشت. کما اینکه محمدی پویا (۱۳۹۹) در پژوهش خود به موضوع پایین بودن سطح سواد رسانه‌ای و فقدان آمادگی معلمان برای ارائه آموزش مجازی اشاره می‌کند و این موضوع را از چالش‌های جدی نظام آموزش‌وپرورش کشور در دوران کرونا برمی‌شمرد و به مسئولان نظام آموزشی توصیه می‌کند که با سرعت بیشتری جهت توانمندی معلمان در این زمینه تلاش کنند.

- فقدان زیرساخت‌ها و امکانات آموزشی مناسب

از دیگر محورهای چالش‌برانگیز برنامه درسی پیش‌بینی نشده با تکیه بر دوران کرونا، موضوع فقدان زیرساخت‌های و امکانات آموزشی مناسب و کافی است. ابتدا بهتر است که موضوع فقدان زیرساخت‌های لازم را از خط مقدم دستگاه‌های اجرایی جوامع مختلف یعنی حوزه بهداشت و درمان شروع کنیم. کشورهایی به‌مانند ایتالیا، امریکا، برزیل، انگلیس و ... حتی کشور ایران به لحاظ تخت‌های بیمارستانی در وضعیت خوبی نبودند و از نظر تعداد تخت‌های بیمارستانی جهت مقابله با ویروس کرونا در شرایط مطلوبی قرار نداشتند. بر اساس آمار این کشورها از نظر سرانه تخت بیمارستانی در بین بیست کشور دارای بیشترین سرانه تخت بیمارستانی نیستند[1]. همین موضوع در کنار

۱. برای مطالعه بیشتر به گزارش منتشر شده در خبرگزاری اعتماد مورخ ۱۳۹۹/۰۲/۰۹ با عنوان «کشورهایی که بیشترین سرانه تعداد تخت بیمارستانی را دارند کدام‌اند؟» رجوع کنید. نشانی بازیابی اطلاعات: https://etemadonline.com/content/401405

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

کمبود تجهیزات پزشکی و تنفسی برای مراقبت از بیماران به‌خوبی نشانه‌های فقدان زیرساخت‌ها و امکانات را نشان می‌دهد. با این حال در حوزه آموزش هم حال‌وروز بهتری حاکم نیست. در کشورهای مختلف فقدان زیرساخت‌های آموزشی کم‌وبیش مشاهده می‌شود؛ اما شدت کمبود امکانات در کشورهای کمتر توسعه‌یافته بیشتر به چشم می‌آید. در حوزه آموزش نیز همین کمبود و فقدان زیرساخت‌های آموزشی به‌وفور مشاهده می‌شود. به‌طور مثال در کشور ما فقدان زیرساخت‌های آموزشی با توجه به گستردگی جغرافیایی و وجود مناطق کم برخوردار موضوع تازه‌ای نبوده و نیست. این در حالی است که علی‌رغم تأکیدات اسناد بالادستی نظام آموزش‌وپرورش به‌مانند بند ۷-۴ سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش‌وپرورش کشور بر «تجهیز مدارس به فناوری اطلاعاتی و ارتباطی و فراهم آوردن زمینه استفاده بهینه از آموزش‌های مرتبط با فناوری‌های نو در مدارس» و سند برنامه درسی ملی یعنی در بخش سیاست‌ها و الزامات اجرایی و در ذیل راهکار ۸ــ ۱۴ ــ بر موضوع «تجهیز مدارس به فناوری‌های نوین، کتابخانه، آزمایشگاه و کارگاه‌های فنی و حرفه‌ای» اشاره شده است اما متأسفانه اقدامات قابل‌توجهی در راستای تحقق زیرساخت‌ها و امکانات مورد نیاز جهت بهره‌مندی از فضای مجازی صورت نگرفته است. از این مهم‌تر عدم ثبت‌نام و عضویت سه و نیم میلیون نفر دانش‌آموز در شبکه شاد[1] به دلیل فقدان برخورداری از امکانات مورد نیاز، از دیگر موضوعاتی است که نه‌تنها بر چالش مذکور

۱. آمار عدم ثبت‌نام دانش آموزان در زمان نگارش مقاله، مربوط به دو هفته ابتدایی سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ است. نگارنده امیدوار است که مسئولان آموزشی به‌منظور جلوگیری از انفصال و محرومیت تحصیلی این میزان از جمعیت دانش‌آموزی چاره‌ای اندیشیده و راهی را جهت بازگرداندن دانش آموزان ایران اسلامی به نظام آموزشی دنبال کنند.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

صحه می‌گذارد بلکه می‌تواند به لحاظ عدالت آموزشی خسارت‌های گران باری را به جامعه علمی کشور وارد کند.

- به چالش کشاندن باورهای افراد

یکی از مسائل برنامه درسی پیش‌بینی نشده مبتنی بر شرایط بروز همه‌گیری ویروس کرونا به چالش کشیده شدن باورهای افراد است. در ادیان مختلف باور به خدا و استعانت و دعا به‌سوی پروردگار جهت فائق آمدن بر مشکلات موضوعی است که از دیرباز مورد توجه پیشروان بوده و همواره به پیروان ادیان خود به‌منظور چیره شدن بر مشکلات و از بین رفتن سختی‌ها توصیه شده است؛ اما شاید بتوان چنین اذعان داشت که تردید نسبت به تأثیر دعا و فواید آن برای از بین رفتن مشکلات حاصل از شیوع و ابتلا به ویروس یکی از بخش‌های مرتبط با حوزه دینی است که توسط برنامه درسی پیش‌بینی نشده و در دوران کرونا بروز پیدا کرد. کما اینکه حجت‌الاسلام حسینی قمی (۱۳۹۹) با ذکر این موضوع عنوان می‌کنند که برخی از افراد چنین چالش‌هایی را ایراد کرده‌اند «اگر توسّل معنا دارد، اگر امام زمانی وجود دارد و اگر خدا دستگیری می‌کند، اکنون ماه‌هاست که ویروس منحوس کرونا این همه شیعیان را مبتلا کرده است، پس چرا امام زمان به دادِ مردم نمی‌رسد؟[۱]». یا حتی اینکه برخی از افراد جامعه با پیش کشیدن مسئله شر و خیر بر این موضوع اشاره دارند که «اگر خداوند عالم مطلق است و قادر مطلق است و خیر محض است، نباید هیچ بدی و رنجی برای بشریت وجود داشته باشد. واقعاً ممکن است این مسئله تأثیر منفی داشته باشد و مردم بگویند چرا خداوند

۱. جهت مطالعه متن و گزارش تفصیلی در ارتباط با این پاراگراف می‌توانید به سایت خبرگزاری تسنیم با عنوان گزارش «پاسخ به شبهاتی دربارهٔ "کرونا" و کارکرد دین/ عدّه‌ای به دنبال تضعیف اعتقادات مردم‌اند» رجوع کنید. نشانی https://www.tasnimnews.com/fa/news/1399/06/17/2343372

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

برای همه انسان‌ها یک چنین اتفاقی را رقم بزند یا اینکه چرا جلویش را نگرفته است»(درویش، ۱۳۹۹). این‌ها تنها بخشی از سؤالات پیرامون کرونا و دین است که تردیدهایی را برای افراد به وجود آورده و باورهای آنان را کم‌وبیش دستخوش تغییر ساخته است؛ اما نکته قابل درک اینکه به نظر می‌رسد برنامه درسی پیش‌بینی نشده باورهای افراد را دستخوش تغییراتی می‌کند و این سؤال پیش می‌آید که دستورات آموزه‌های دینی جهت برون‌رفت از چنین شرایطی چیست؟[1]. البته متناظر با این محور و مباحث ارائه شده می‌توان به نظرات باقری (۱۳۸۰) مبنی بر ساخت زدایی معانی و واقعیت‌هایی به‌مانند «دور – نزدیک» و «ممنوع – مجاز» که حاصل از وجه چالش آفرین «انقلاب ارتباطات» است، نیز اشاراتی داشت. چه‌بسا در دوران کرونا و پساکرونا هم شاهد نوعی ساخت زدایی باشیم. از طرف دیگر می‌توان بیان کرد که به چالش کشیده شدن باورهای افراد تنها منوط به حوزه دین و کارکرد آن در قبال اتفاقات و برنامه درسی پیش‌بینی نشده نمی‌شود، چرا که باورهای علمی رایج در بین افراد هم در دوران کرونا به چالش کشیده شده است. برخی از افراد باور به توان علمی نوع بشر را تا قبل از کرونا محل مناقشه نمی‌دیدند و آن را بسیار قابل احترام می‌دانستند، اما با ظهور و بروز ویروس کرونا به یک‌باره امپراتوری بدون نفوذ قلمرو علم ساخته شده در ذهن خویش را ویران می‌دیدند و تردیدهای جدی نسبت به باور کارکردی علم بشری در آنان شکل گرفت.

۱. این قبیل سؤالات جهت طرح موضوع و ارتباط بیشتر مخاطب با محور به چالش کشیده شدن باورهای افراد مطرح شده است و یقیناً با رجوع به منابع معتبر دین اسلام و نظرات عالمان حوزه امر، می‌توان پاسخ‌هایی برای آن دریافت که به علت جلوگیری از طولانی شدن حجم مقاله این کار به عهده خواننده گذاشته شده است.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

- فقدان دانش و محتوای متقن و اعتماد پذیر

محور سوم در بخش وجوه چالش‌برانگیز بر موضوع فقدان دانش و محتوای متقن و اعتماد پذیر اشاره دارد. در ماه‌های ابتدایی شیوع ویروس کرونا شاهد آن بودیم، محتوای قابل اعتماد و متقنی در ارتباط با چگونگی و عوارض این بیماری وجود نداشت. به‌طوری که برخی از افراد قدرت کشندگی آن را برابر و حتی کمتر از ویروس آنفولانزا می‌دانستند که البته بعدها مورد تردید و عدم تأیید قرار گرفت. با این حال شکی نیست که فقدان دانش و محتوای متقن و اثربخش از ویژگی‌های اصلی برنامه درسی پیش‌بینی نشده به شمار می‌رود که در بسیاری از حوزه‌های مرتبط با شیوع ویروس جلوه کرده است. به‌عبارت‌دیگر این فقدان دانش و محتوای کافی چالش عظیمی بود که جهانیان با در اختیار قرار دادن اطلاعات و دستاوردهای حاصل از مطالعات آزمایشگاهی و بالینی خود تا حدودی بسیاری آن را تبدیل به یک فرصت کردند و با تلاش‌های خود در مسیر تولید و واکاوی ویژگی‌های ساختاری، نوع جهش ویروس جدید، مدت‌زمان ماندگاری در محیط و ... جهت دستیابی به محتوا و دانش متقن تا حدودی زیادی عملکردی مناسبی از خود به‌جای گذاشتند.

- مهارت‌های آموزشی والدین

از دیگر وجوه چالش‌برانگیز برنامه درسی پیش‌بینی نشده متناظر با نظام آموزش عمومی، نبود مهارت‌های آموزشی کافی در بین والدین است. فقدان مهارت‌های آموزشی والدین تحقق برنامه‌های درسی را در زمان خانه‌نشینی دانش‌آموزان که بنا بر گزارش‌های بین‌المللی میزان آن تا اوایل آوریل ۲۰۲۰ معادل ۸۹ درصد دانش‌آموزان کل جهان بوده (محمدی پویا، ۱۳۹۹) را با مشکلات جدی روبه‌رو کرده است. البته والدینی که در حرفه معلمی اشتغال داشتند از وضعیت بهتری نسبت به والدین در مشاغل غیر معلمی و حوزه تدریس برخوردار بودند. لازم به ذکر است در کشورهای توسعه‌یافته که

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

فعالیت‌هایی مانند یادگیری در خانه[1] دنبال می‌شود به‌مراتب شدت چالش یاد شده کمتر است زیرا والدین از مهارت‌های بیشتری در زمینه ارائه تکالیف درسی دانش‌آموزان برخوردار هستند. چرا که فعالیت‌های یادگیری در خانه به مجموعه‌ای از برنامه‌های توانمندسازی والدین در محیط خانه جهت فعالیت با فرزندانشان در حوزه‌ها و موضوعات علمی ازجمله، تکالیف درسی، تعیین اهداف و دیگر فعالیت‌های مرتبط با برنامه تحصیلی دانش‌آموزان اشاره دارد (اپستین و همکاران، ۲۰۰۹؛ به نقل از محمدی پویا، ادیب و زارعی، ۱۳۹۹). جهت تنور افکار مخاطبان می‌بایست عنوان کرد که مفهوم «یادگیری در خانه» با «آموزش در خانه» متفاوت است و نباید این مفاهیم را یکسان و مترادف به کار برد. مفهوم «آموزش در خانه»[2] به آن دسته از والدینی اشاره دارد که فرزندان خود را در محیط خانه آموزش می‌دهند و به باور هافمن[3] (۱۹۹۸) در این نوع آموزش به‌جای مدارس دولتی، خصوصی و ... در فرایند آموزش خودشان مشارکت دارند. به عبارتی در چنین آموزشی والدین مسئولیت تربیت فرزندانشان را بر عهده می‌گیرند و حتی ممکن است آنان دستورالعمل‌های برنامه‌های درسی برای خود تعریف و از آن تبعیت کرده و برنامه را گسترش دهند (فتحی واجارگاه، خراسانی و رودی، ۱۳۹۱). با این حال فقدان تسلط و مهارت کافی والدین در حوزه یادگیری در خانه در دوران شیوع ویروس کرونا و با تعطیلی آموزش حضوری، نه‌تنها یکی از چالش‌های نظام آموزش‌وپرورش را هویدا ساخت بلکه ضرورت توجه به آن را با توجه به استمرار آموزش مجازی در سال جاری، قوت بخشید. پس به وزارت آموزش‌وپرورش توصیه می‌شود که جهت برون‌رفت از این چالش تلاش‌های متمرکزی را در جهت ارتباط

1. learning at home
2. Homeschooling
3. Luffman

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

والدین با امر خطیر آموزش فرزندانشان مهیا سازد. جهت دستیابی به این هدف لازم است که با تدوین بسته سیاستی نسبت به تدارک برنامه‌های سیاستی چون آموزش تخصصی معلمان با محوریت یادگیری در خانه، آموزش تخصصی والدین با محوریت ارائه راهنمای تکالیف خانگی و تقویت رفتار تعاملی دانش‌آموز با محوریت ارائه تکالیف خانگی تعاملی (Davis, 1989, Cooper & Valentine, 2001) اقدام کنند.

نتیجه‌گیری

همان‌طور که در لابه‌لای متن اشاره شد با شیوع ویروس کرونا، پژوهشگر جهت پایبندی به رسالت حرفه‌ای خویش مبنی بر عدم سکون در برابر اتفاقات جهان پیرامون و به پشتوانه آشنایی مناسب با نظریه‌های برنامه درسی، دریافت که علی‌رغم تلاش‌های صورت گرفته در این حوزه، قابلیت غیرقابل پیش‌بینی بودن برخی از حوادث و احتمال رخداد اتفاقاتی هر چند نادر چندان مورد اشاره واقع نشده است. حاصل گفتگوهای بسیار در زمینه نسبت کرونا و برنامه درسی به یکی از مسائل قابل طرح یعنی تبیین و ارائه برنامه درسی پیش‌بینی نشده ختم شد. با تأملات بسیار و کنجکاوی‌های علمی نویسندگان به این نتیجه رسیدند که می‌توان از برنامه درسی پیش‌بینی نشده نیز در کنار نظریات ارائه شده از سوی نظریه‌پردازان مختلف سخن به میان آورد. از سوی دیگر با نگاهی به قلمرو روشی مطالعات برنامه درسی مشخص است که روش‌های کاوش تحلیل محتوا، پژوهش توصیفی و پژوهش همبستگی دارای بیشترین فراوانی مورد استفاده پژوهشگران در پژوهش‌های منتشره در فصلنامه‌های تخصصی حوزه برنامه درسی کشور (رحیمی و دهقانی، ۱۳۹۹) است و کم‌وبیش دلالت بر نادیده گرفتن روش توسعه مفهومی و فواید کاربست این روش در زمینه مطالعات نظری و اشاعه نتایج آن برای فعالان در حوزه مذکور دارد. به‌طوری که می‌توان عنوان کرد تبیین و تشریح مفهوم برنامه درسی پیش‌بینی نشده می‌تواند ضمن نشان دادن پویایی رشته برنامه درسی در جهت پاسخگویی به نیازهای دوران کرونا و پساکرونا نیز گام برداشته و توجه مسئولان را به ابعاد گسترده این حوزه به خود جلب کند.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

منابع

باقری نوع‌پرست، خسرو (۱۳۹۹). اگر کرونا آغازگر یک نوزایی باشد ...، در جستارهایی در آموزش عالی، علم و بحران کرونا در ایران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران.

باقری، خسرو (۱۳۸۰). تربیت دینی در برابر چالش قرن بیست و یکم، بازتاب اندیشه، شماره ۱۵.

برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱). مصوبه اسفندماه. تهران: شورای عالی آموزش‌وپرورش با همکاری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

حسن زاده، محمد (۱۳۹۸). حوادث پیش‌بینی نشده، مدیریت اطلاعات و رفتار شهروندی، فصلنامه علوم و فنون مدیریت اطلاعات، ۵(۴): ۸-۱.

خورسندی طاسکوه، علی (۱۳۹۹). مفهومینگی «آموزش عالی مجازی پیشرفته» در عصر پساکرونایی، در جستارهایی در آموزش عالی، علم و بحران کرونا در ایران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران.

درویش، جواد (۱۳۹۹). تأثیرات کرونا بر باورهای دینی؛ از گرایش به خداباوری تا گذار از دین‌داری مناسکی، خبرگزاری بین‌المللی قرآن (ایکنا)، منتشر شده در تاریخ ۱۳۹۹/۰۱/۲۹، نشانی دسترسی به متن https://iqna.ir/fa/news/3892098

دهخدا، علی اکبر (۱۳۷۷). لغت‌نامه علی اکبر دهخدا، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.

رحمانی، جبار (۱۳۹۹). دنیای پساکرونا و لزوم بازاندیشی درباره «علم – در – جامعه» تأملی پیرامون بازاندیشی در مسئولیت اجتماعی دانشگاه ایرانی و الگوهای سواد علمی در جامعه»، در جستارهایی در آموزش عالی، علم و بحران کرونا در ایران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران.

رحیمی، بهروز، دهقانی، مرضیه (۱۳۹۹). جغرافیای مطالعات برنامه درسی در ایران: قلمرو روش‌شناسی، نامه آموزش عالی، ۱۳(۵۰): ۱۷۴– ۱۴۵.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش‌وپرورش (۱۳۹۲). ابلاغی مقام معظم رهبری، مورخ ۱۳۹۲/۰۲/۰۵.

سجادیه، نرگس، محمدی پویا، سهراب (۱۳۹۶). تحلیل تطبیقی محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی چاپ قدیم و جدید پایه چهارم ابتدایی بر اساس اصول معرفت‌شناختی تربیت، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۲(۴۷): ۹۴-۶۹.

سراجی، فرهاد؛ موحدی، رضا و سیاحت خواه، منیر (۱۳۹۳). بررسی میزان برخورداری مدرسان دانشگاه‌های مجازی از مهارت‌های تدریس در این دوره‌ها، فصلنامه فناوری آموزشی، ۸(۴): ۲۵۷-۲۴۵.

شریفیان، فریدون (۱۳۹۳). بررسی روند پدید آیی پژوهش برنامه درسی و طبقه‌بندی سنت‌ها و صاحب‌نظران فعال در آن، رویکردهای نوین آموزشی، ۹(۱): ۳۶-۱.

صفایی موحد، سعید (۱۳۹۶). واکاوی و تبیین ماهیت و ابعاد برنامه درسی تبلوریافته: مفهومی نو برای پدیده‌ای آشنا، فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۲(۹): ۱۶-۱.

عاملی، سعیدرضا (۱۳۹۹). ظرفیت‌های کرونا برای بازمهندسی اجتماعی و تقویت نظام یادگیری در فضای مجازی: ضرورت ظرفیت‌سازی برای شهر هوشمند علم ایرانی، در جستارهایی در آموزش عالی، علم و بحران کرونا در ایران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران.

فتحی واجارگاه، کورش؛ خراسانی، اباصلت و رودی، محمد تقی (۱۳۹۱). علل گرایش به آموزش در خانه از نظر والدین کودکان آموزش دیده در خانه: مطالعه کیفی تجربیات والدین، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۹(۲): ۱۳-۱.

فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۳). اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی، تهران، انتشارات علم استادان.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

فرنوش، غلامرضا؛ علیشیری، غلامحسین؛ حسینی ذیجود، سید رضا؛ درستکار، روح‌الله و جلالی فراهانی، علیرضا (۱۳۹۹). شناخت کرونا ویروس نوین – ۲۰۱۹ و کووید – ۱۹ بر اساس شواهد موجود – مطالعه موردی، مجله نظامی، ۲۲(۱): ۱۱-۱.

قادری، سید علی؛ مهرام، بهروز؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ نوغانی دخت بهمنی، محسن و کرمی، مرتضی (۱۳۹۸). واکاوی نظریه‌های برنامه درسی بر مبنای طبقه‌بندی میلر به‌منظور شناسایی بستر نظری مناسب برای طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر شرایط بحران، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۷(۱۳): ۲۹۸– ۲۶۱.

قادری، مصطفی (۱۳۹۲). تحلیل تاریخی معانی و مقاصد نومفهوم گرایی در رشته‌ی مطالعات برنامه درسی، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱(۱): ۷۲– ۴۹.

محمدی پویا، سهراب؛ ایمان زاده، علی؛ محمدی پویا، فرامرز و زارعی، احمد (۱۳۹۸). پدیدارشناسی موانع برنامه درسی تربیت جنسی در مقطع متوسطه، دو فصلنامه دین و ارتباطات، ۲۶(۱): ۳۳۴-۳۰۳.

محمدی پویا، سهراب (۱۳۹۹). آموزش‌وپرورش و کرونا؛ چالش‌ها، ارزیابی اقدامات، تحولات پساکرونا و سیاست‌های گذر از بحران، تهران: انتشارت پژوهشکده حکمت.

محمدی پویا، سهراب؛ ادیب، یوسف و زارعی، احمد (۱۳۹۹). راهبردهای مناسبِ افزایش پیوند خانه، مدرسه و جامعه؛ تأملی در تجربیات جهانی، فصلنامه مدیریت مدرسه، ۸(۳): ۳۷۰-۳۳۶.

معین، محمد (۱۳۸۸). فرهنگ فارسی معین، تهران، انتشارات امیرکبیر.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۹). آیا کرونا نشانه‌ای از انقلاب در آموزشگری آموزش عالی است؟ منتشر شده در پایگاه خبری رب، https://rabnews.ir/13153/

میرزائی، حسین (۱۳۹۹). ما و کرونا: تأملی در باب نسبت آموزش عالی، علم و بحران کرونا، جستارهایی در آموزش عالی، علم و بحران کرونا در ایران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]

یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۹۷). شناسایی مؤلفه‌های مسئولیت حرفه‌ای متخصصان برنامه درسی، مجله پژوهش‌های برنامه درسی، ۸(۲): ۲۲۳-۱۱۹.

Coombs, Jerrold R. and Daniels, Le Roi B. (1991). Philosophical inquiry: conceptual analysis. In Edmond C. Short (Ed.) Forms of Curriculum Inquiry (pp.60-89). State University of New York Press, New York.

Cooper, H. C., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. Educational Psychologist, 36(3), 143-153.

Davis, B. (1989). A successful parent involvement program. Educational Leadership, 47(2), 19- 23.

Taleb, Nassim Nicholas (2010). The Black Swan: Second Edition: The Impact of the Highly Improbable, New York, Random House Trade Paperbacks.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-10-30]