



فصلنامه پژوهش‌های کاربردی در مشاوره

واکاوی شقوق فرادیدگاه دگرگونی و تحول در طراحی و تدوین برنامه
درسی مبتنی بر برابری آموزشی

ملیحه خبازی^۱، سمیه پور مجاهد^۲، فاطمه حسینی حصار^۳، سحر کریمزاده^۴

۳۱

دوره ۸، شماره ۴، پیاپی ۳۱
زمستان ۱۴۰۴

مقاله علمی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۴/۰۸/۰۴
تاریخ پذیرش:
۱۴۰۴/۱۰/۰۷
صص: ۱۱۵-۱۳۳

شاپا چاپی: ۵۳۲۲-۲۶۷۶



Q4

چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی شقوق و مؤلفه‌های فرادیدگاه دگرگونی و تحول در طراحی و تدوین برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی انجام شد. این پژوهش از نظر ماهیت کیفی بوده و با استفاده از روش اسنادی-کتابخانه‌ای انجام شده است. داده‌ها از طریق مطالعه و تحلیل منابع علمی معتبر داخلی و خارجی مرتبط با برنامه درسی، عدالت آموزشی و فرادیدگاه‌های تربیتی گردآوری و به شیوه تحلیل مفهومی مورد بررسی قرار گرفتند. یافته‌ها نشان دادند که در طراحی برنامه درسی عدالت‌محور، اتکا به سه رویکرد انسان‌گرایانه، تغییر اجتماعی و ماورای فردی نقش اساسی دارد. توجه به نیازهای فردی و اجتماعی فراگیران، تقویت مهارت‌های تصمیم‌گیری و حق انتخاب، درگیری شناختی و عاطفی در حل مسائل، توجه به ارزش‌ها و تفاوت‌های فرهنگی، نگرش عادلانه طراحان و سیاست‌گذاران، مشارکت متخصصان و ذی‌نفعان در فرآیند طراحی، تربیت شهروند انتقادی با توان استدلال و اقناع، و تقویت خلاقیت از طریق ایجاد تعادل میان تفکر شهودی و تحلیلی، از مهم‌ترین مؤلفه‌های مؤثر در تحقق عدالت آموزشی شناسایی شدند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که حاکم شدن عدالت آموزشی از طریق طراحی برنامه درسی مبتنی بر فرادیدگاه دگرگونی و تحول می‌تواند زمینه بهره‌مندی عادلانه همه فراگیران از فرصت‌ها و امکانات آموزشی متناسب با نیازهای آنان را فراهم سازد و به تحقق عدالت در ابعاد مختلفی همچون توزیع منابع، رویه‌های آموزشی، ارزشیابی و کاهش تبعیض‌های جنسیتی، قومی و نژادی منجر شود.

کلیدواژه‌ها: طراحی برنامه‌ی درسی، دیدگاه‌ها و فرادیدگاه‌های برنامه درسی، فرادیدگاه دگرگونی و تحول، عدالت آموزشی.

۱. استادیار گروه مشاوره، دانشگاه سید جمال الدین اسدآبادی، اسدآباد، همدان، ایران. (نویسنده مسئول)

m.khabazi@sjau.ac.ir

۲. رئیس مرکز مشاوره و خدمات روانشناختی تخصصی پژوهشی اداره کل آموزش و پرورش استان همدان.

۳. کارشناس رشته علوم تربیتی دانشگاه سید جمال الدین اسدآبادی.

۴. کارشناس رشته علوم تربیتی دانشگاه سید جمال الدین اسدآبادی.

مقدمه

تعریف برنامه درسی^۱ به دلیل تنوع پارادایم‌ها، رویکردها، مبانی فلسفی و عناصر سازنده، مفهومی چندبعدی و پیچیده دارد و از این رو، تعاریف متعددی از آن ارائه شده است (کرمی، ۱۴۰۰). غنای مفهومی این حوزه سبب شده است که صاحب‌نظران برنامه درسی، هر یک از منظر نظری خاصی به تبیین آن بپردازند و بر ابعادی متفاوت همچون اهداف، محتوا، تجربه یادگیری، فرایند اجرا و ارزشیابی تأکید کنند (کشاوری و مرزوقی، ۱۳۹۵). با وجود این تنوع، می‌توان برنامه درسی را به طور کلی فرایندی نظام‌مند و مستمر دانست که به سازمان‌دهی تجارب یاددهی-یادگیری با هدف ایجاد تغییرات مطلوب در یادگیرندگان و ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات می‌پردازد (عصمت و حیاتی، ۱۳۹۷).

در ادبیات کلاسیک برنامه درسی، نظریه‌پردازانی همچون تایلر، تابا و بوشامپ، با تأکید بر الگوهای فنی و تجویزی، برنامه درسی را عمدتاً به مثابه سند یا نظامی برای تعیین اهداف، انتخاب و سازمان‌دهی محتوا، اجرا و ارزشیابی تلقی کرده‌اند. تابا با نقد منطق خطی تایلر، برنامه درسی را فرایندی دوری و مبتنی بر سنجش نیازها، تدوین اهداف، سازمان‌دهی محتوا و ارزشیابی معرفی می‌کند (صفایی موحد، ۱۴۰۲). بوشامپ نیز با تفکیک برنامه درسی به عنوان سند، نظام و حوزه مطالعاتی، بر ماهیت چندسطحی این مفهوم تأکید دارد (موسی پور، زرقانی، امین خندقی و شعبانی ورکی، ۱۳۹۵). در ادامه این سیر نظری، اندیشمندانی همچون جانسون، اسمیت و واکر، برنامه درسی را مجموعه‌ای از پیامدهای قصدشده یادگیری، تجارب سازمان‌یافته آموزشی و شیوه‌ای برای نظم‌بخشی به اهداف و محتوا در نظام آموزشی می‌دانند (مهر محمدی، ۱۳۹۳).

با توسعه مطالعات برنامه درسی، توجه از تعریف صرف به ابعاد طراحی، اجرا و ارزشیابی معطوف شده است. برنامه درسی به عنوان قلب نظام آموزشی، مهم‌ترین ابزار سیاست‌گذاری آموزشی برای هدایت یادگیری فراگیران و انتقال تجارب ارزشمند تلقی می‌شود. در این چارچوب، طراحی برنامه درسی نقشی بنیادین دارد؛ زیرا تعیین‌کننده جهت‌گیری اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۶).

1 Educational curriculum

طبقه‌بندی عناصر برنامه درسی، به‌ویژه الگوی نه‌عنصری کلاین، نشان می‌دهد که هماهنگی و توازن میان عناصر، شرط اساسی اثربخشی و کیفیت برنامه درسی است (ملکی، ابراهیم کافوری و خسروی بابادی، ۱۳۹۴).

از سوی دیگر، تصمیم‌های مربوط به طراحی برنامه درسی همواره متأثر از دیدگاه‌ها و فرادیدگاه‌های نظری طراحان بوده است. در این راستا، میلر با ارائه طیفی از دیدگاه‌های تربیتی و تلفیق آن‌ها در قالب سه فرادیدگاه سنت‌گرایی، پژوهش و تصمیم‌گیری، و دگرگونی و تحول، چارچوبی منسجم برای تحلیل نظریه‌های برنامه درسی فراهم می‌آورد (میلر، ۱۹۸۳؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۴۰۰). در میان این فرادیدگاه‌ها، فرادیدگاه دگرگونی و تحول که ریشه در دیدگاه‌های تغییر اجتماعی، انسان‌گرایی و هاورای فردی^۱ دارد، بر توانمندسازی فراگیران، پرورش تفکر انتقادی، خودآگاهی، خلاقیت و ایجاد تغییرات فردی و اجتماعی از درون تأکید می‌کند.

تحقق اهداف عالی نظام‌های آموزشی، از جمله پرورش انسان‌های مسئول، منتقد و توانمند، بدون توجه به عدالت آموزشی امکان‌پذیر نیست. عدالت آموزشی به‌عنوان یکی از بنیادی‌ترین رسالت‌های نظام‌های آموزشی، مفهومی پویا و نسبی است که متناسب با شرایط اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی جوامع تغییر می‌یابد (انصاری و رجبی، ۱۳۹۵). در معنای جامع، عدالت آموزشی به بهره‌مندی همه افراد از فرصت‌ها و امکانات آموزشی متناسب با نیازها، استعدادها و شرایط آنان اشاره دارد (حاتمی ماریینی، ۱۴۰۰). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که حاکمیت عدالت در نظام آموزشی، زمینه‌ساز انسجام اجتماعی، کاهش نابرابری‌ها و پایداری توسعه انسانی است (نظرزاده، قریشی خوراسگانی و بهرامی، ۱۴۰۰).

الگوهای غالب طراحی برنامه درسی در ایران، عمدتاً مبتنی بر فرادیدگاه سنت‌گرایی و الگوهای فنی و تجویزی بوده‌اند که انعطاف‌پذیری اندکی نسبت به تفاوت‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی فراگیران دارند (میلر، ۱۴۰۰؛ ترجمه مهرمحمدی). با وجود تصویب اسناد بالادستی همچون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، شواهد پژوهشی حاکی از آن است که شکاف معناداری میان آرمان عدالت آموزشی و واقعیت‌های موجود در نظام آموزشی کشور وجود دارد.

1 Trans personal

(نظرزاده و همکاران، ۱۴۰۰). بررسی ابعاد مختلف عدالت آموزشی نشان می‌دهد که نارسایی‌ها صرفاً به سطح اجرا یا مدیریت مدارس محدود نمی‌شود، بلکه ریشه اصلی آن در سطح کلان‌تر، یعنی طراحی و تدوین برنامه درسی قرار دارد (شفیع‌پور مطلق، ۱۳۹۵).

در چنین ساختاری، برنامه درسی کمتر به نیازهای متنوع گروه‌های مختلف یادگیرندگان، از جمله مناطق محروم، اقلیت‌های فرهنگی، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و تفاوت‌های جنسیتی و اجتماعی پاسخ می‌دهد و این امر تحقق عدالت آموزشی را با چالش جدی مواجه ساخته است (کریمی، اسلامی‌هرندی و نادی، ۱۳۹۸). از این‌رو، بازاندیشی در مبانی نظری طراحی برنامه درسی و حرکت به‌سوی رویکردهای تحول‌گرا و عدالت‌محور ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. در سال‌های اخیر، طراحی برنامه درسی به‌عنوان یکی از مؤثرترین ابزارهای تحقق عدالت آموزشی، مورد توجه گسترده پژوهشگران داخلی و خارجی قرار گرفته است. مطالعات نشان می‌دهند که برنامه درسی صرفاً یک سند فنی یا محتوایی نیست، بلکه بازتاب‌دهنده ارزش‌ها، نگرش‌ها و فرادیدگاه‌های حاکم بر نظام آموزشی است و می‌تواند به بازتولید یا کاهش نابرابری‌های آموزشی منجر شود (ریگنی^۱، ۲۰۲۴).

از این منظر، عدالت آموزشی تنها به توزیع برابر منابع محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم طراحی برنامه درسی‌ای است که به تفاوت‌های فردی، فرهنگی و اجتماعی فراگیران پاسخ دهد و فرصت‌های معنادار یادگیری را برای همگان فراهم آورد (بارگر^۲ و لارا^۳، ۲۰۲۵).

پژوهش‌های بین‌المللی اخیر بر ضرورت بازاندیشی در رویکردهای سنتی و حرکت به‌سوی طراحی برنامه درسی عدالت‌محور و تحول‌گرا تأکید دارند. تحقیقات آرنا^۴، پراتولونگو^۵، لوآزل^۶، تران^۷، خورخه^۸ و دلگادو^۹ (۲۰۲۵) نشان می‌دهد که تقاطع عدالت آموزشی و عدالت اجتماعی

- 1 Rigney
- 2 Barger
- 3 Lara
- 4 Arena
- 5 Pratolongo
- 6 Loisel
- 7 Tran
- 8 Jorge
- 9 Delgado

در طراحی برنامه درسی، نیازمند عبور از الگوهای فنی و تجویزی و پذیرش رویکردهایی است که عاملیت فراگیران، مشارکت دموکراتیک و تغییرات اجتماعی را در کانون توجه قرار می‌دهند. در همین راستا، مطالعات منتشرشده در مجله دیدگاه‌های برنامه درسی^۱ بیانگر آن است که تحقق دموکراسی آموزشی و عدالت، بدون تغییر در فرادیدگاه‌های حاکم بر برنامه درسی امکان‌پذیر نیست و طراحی برنامه درسی باید به‌گونه‌ای انجام شود که صدای گروه‌های به‌حاشیه‌رانده‌شده را بازنمایی کند (ریگنی، ۲۰۲۴).

برخی پژوهش‌ها به‌طور خاص بر مفهوم عدالت برنامه درسی تمرکز کرده‌اند و نشان داده‌اند که دسترسی همه فراگیران به یک برنامه درسی غنی، عمیق و معنادار، شرط اساسی عدالت آموزشی است. در این مطالعات تأکید می‌شود که تفاوت در کیفیت محتوای آموزشی، شیوه‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی، می‌تواند نابرابری‌های پنهان اما عمیقی را در نتایج یادگیری ایجاد کند (جرارد^۲ و پروکتور^۳، ۲۰۲۳). پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که طراحی برنامه درسی با رویکرد عدالت‌محور نیازمند در نظر گرفتن زمینه‌های اجتماعی، توانمندسازی یادگیرندگان و انعطاف در پاسخ به نیازهای متنوع است؛ برای نمونه، کیوووا^۴، راس^۵ و کو^۶ (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای درباره طراحی برنامه درسی عدالت‌محور در آموزش‌های غیررسمی گزارش کردند که تعادل بین مهارت‌های فنی و پداگوژی عدالت‌محور، بازتاب موقعیت‌های اجتماعی و انعطاف‌پذیری نسبت به نیازهای دانش‌آموزان، از مهم‌ترین عناصر طراحی چنین برنامه‌هایی است.

در حوزه داخلی، مطالعات اخیر نیز بر نقش تعیین‌کننده طراحی برنامه درسی در تحقق یا تضعیف عدالت آموزشی تأکید کرده‌اند. بقایی و محمدی نائینی (۱۴۰۴) در یک سنتز پژوهی کیفی نشان دادند که تمرکزگرایی، عدم انعطاف‌پذیری طراحی، و بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی و منطقه‌ای از مهم‌ترین موانع اجرای برنامه درسی عدالت‌محور در نظام آموزشی ایران

1 Curriculum Perspectives

2 Gerrard

3 Proctor

4 Kivuva

5 Ross

6 Ko

است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های شهبازی، رحمانی و قادری (۱۴۰۴) و پرافکنده حقیقی، سورانی یانچشمه و جویباری (۱۴۰۴) هم‌راستا است که نشان می‌دهد طراحی برنامه درسی بدون توجه به زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و جغرافیایی فراگیران، به بازتولید نابرابری‌های آموزشی می‌انجامد.

مطالعات مرتبط با طراحی الگوهای نوین برنامه درسی نیز حاکی از آن است که استفاده از رویکردهای انعطاف‌پذیر، بین‌رشته‌ای و مشارکتی می‌تواند زمینه تحقق عدالت آموزشی را فراهم آورد. حسینی و رسولی (۱۴۰۳) و محمودی، شاه آبادی، شاه‌محمدی (۱۴۰۳) نشان داده‌اند که طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر پژوهش، یادگیری مرکب و تفکر انتقادی، امکان پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع فراگیران را افزایش داده و فرصت‌های یادگیری عادلانه‌تری ایجاد می‌کند. همچنین پژوهش‌هایی که بر آموزش حقوق شهروندی و صلاحیت‌های بین‌فرهنگی تمرکز داشته‌اند، بر نقش برنامه درسی در پرورش آگاهی اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و عدالت‌خواهی تأکید کرده‌اند (خضری دنخه و رنج‌دوست، ۱۴۰۳).

از سوی دیگر، عدالت آموزشی در پژوهش‌های داخلی به‌عنوان مفهومی چندبعدی معرفی شده است که شامل عدالت توزیعی، رویه‌ای، تعاملی و شناختی می‌شود و تحقق آن مستلزم طراحی برنامه درسی‌ای است که این ابعاد را به‌صورت هم‌زمان در نظر بگیرد (جاوید، ۱۴۰۳). نتایج این مطالعات نشان می‌دهد که حتی بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی نیز بدون چارچوب نظری عدالت‌محور در طراحی برنامه درسی، نمی‌تواند به کاهش نابرابری‌های آموزشی منجر شود.

پژوهش‌های اخیر در حوزه مداخلات روان‌شناختی و مشاوره‌ای نیز نشان می‌دهند که بهره‌گیری از رویکردهای نوین، نقش مؤثری در بهبود شاخص‌های سلامت روان، تنظیم هیجانی و کارکرد فردی ایفا می‌کند. نتایج مطالعه بذرافشان و کردمحلّه (۱۴۰۳)، نشان داد درمان مبتنی بر شفقت به خود موجب کاهش اضطراب آشکار و پنهان بیماران قلبی-عروقی شده و هم‌زمان رفتارهای ارتقادهنده سلامت و شاخص‌های فیزیولوژیک از جمله فشار نبض را بهبود می‌بخشد؛ یافته‌ای که بر اهمیت رویکردهای مبتنی بر خودپذیری و مهربانی با خود در سلامت روان-تنی تأکید دارد (بذرافشان و کردمحلّه، ۱۴۰۳).

از سوی دیگر، پژوهش مروجی و بیوک (۱۴۰۳) نشان داد مداخلات آموزشی-مشاوره‌ای مبتنی بر رویکردهای روان‌شناختی مثبت، با تقویت خودتنظیمی هیجانی و نگرش‌های سازگارانه، می‌توانند به ارتقای سلامت روان و افزایش کارآمدی فردی منجر شوند. همچنین نتایج مطالعات امانی و سالم (۱۴۰۳) و موسوی، باقری و مهدی‌زاده (۱۴۰۴)، حاکی از آن است که آموزش‌ها و مداخلات مشاوره‌ای، با تمرکز بر ارتقای مهارت‌های فردی و افزایش سازگاری روانی، نقش مؤثری در بهبود عملکرد و کاهش مشکلات روان‌شناختی گروه‌های هدف دارند.

در حوزه منابع روان‌شناختی مثبت، یافته‌های توکلی شیرازی نشان داد سلامت معنوی و استحکام ذهنی به‌طور معناداری با افزایش امید به بهبودی در ورزشکاران آسیب‌دیده مرتبط است و می‌تواند به‌عنوان عاملی محافظتی در فرآیند سازگاری و بازتوانی روانی ایفای نقش کند (توکلی شیراجی، ۱۴۰۳). مجموع این یافته‌ها نشان می‌دهد که مداخلات مشاوره‌ای اثربخش، زمانی بیشترین کارایی را دارند که ابعاد شناختی، هیجانی، رفتاری و معنوی فرد را به‌صورت یکپارچه مدنظر قرار دهند و در چارچوب رویکردی جامع و انسان‌محور طراحی شوند.

در مجموع، مرور پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان می‌دهد که اگرچه عدالت آموزشی و طراحی برنامه درسی هر یک به‌طور جداگانه مورد توجه قرار گرفته‌اند، اما بررسی نظام‌مند شقوق و مؤلفه‌های فرادیدگاه دگرگونی و تحول در طراحی و تدوین برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی همچنان با خلأ نظری و پژوهشی مواجه است. این خلأ، ضرورت انجام پژوهش حاضر را برای تبیین ابعاد نظری این فرادیدگاه و ارائه چارچوبی مفهومی برای بازاندیشی در سیاست‌ها و رویه‌های برنامه‌ریزی درسی برجسته می‌سازد.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف واکاوی شقوق و مؤلفه‌های فرادیدگاه دگرگونی و تحول در طراحی و تدوین برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی انجام شده است تا با تبیین نظری این فرادیدگاه، زمینه‌ای برای اصلاح سیاست‌ها و رویه‌های برنامه‌ریزی درسی و حرکت به‌سوی نظام آموزشی عادلانه‌تر فراهم آورد.

با توجه به آنچه در مبانی نظری و پیشینه مفهومی برنامه درسی و عدالت آموزشی تبیین شد، می‌توان دریافت که علی‌رغم تأکید اسناد بالادستی و اهداف کلان نظام آموزشی کشور بر تحقق عدالت آموزشی، در عمل همچنان نابرابری‌های معناداری در دسترسی به فرصت‌های یادگیری،

کیفیت آموزش، توجه به تفاوت‌های فردی و اجتماعی فراگیران و شیوه‌های ارزشیابی مشاهده می‌شود. تمرکز صرف بر اصلاحات اجرایی یا مدیریتی، بدون بازاندیشی در مبانی نظری و فرایند طراحی برنامه درسی، نتوانسته است به کاهش پایدار این نابرابری‌ها منجر شود. ازاین‌رو، طراحی برنامه درسی به‌عنوان زیربنایی‌ترین مؤلفه نظام آموزشی، نقشی تعیین‌کننده در بازتولید یا اصلاح ناعدالتی‌های آموزشی ایفا می‌کند. در این میان، غالب‌بودن الگوهای سنت‌گرا و فنی در طراحی برنامه درسی کشور، موجب محدودشدن انعطاف‌پذیری، کاهش مشارکت ذی‌نفعان، کم‌رنگ‌شدن نقش عاملیت فراگیران و نادیده‌گرفتن ابعاد شناختی، عاطفی و ارزشی یادگیری شده است؛ امری که با ماهیت پویای عدالت آموزشی همخوانی ندارد. در مقابل، فرادیدگاه دگرگونی و تحول با تأکید بر تغییرات فردی و اجتماعی، توانمندسازی فراگیران، پرورش تفکر انتقادی، توجه به تفاوت‌های فرهنگی و زمینه‌ای و مشارکت فعال در فرایند یادگیری، ظرفیت نظری بالایی برای بازتعریف عدالت آموزشی در بستر برنامه درسی دارد. با این حال، بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که واکاوی نظام‌مند شقوق و مؤلفه‌های این فرادیدگاه در طراحی و تدوین برنامه درسی، به‌ویژه در پیوند با عدالت آموزشی، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. ازاین‌رو، انجام پژوهشی که بتواند با رویکردی تحلیلی و اسنادی، ابعاد مختلف فرادیدگاه دگرگونی و تحول را در زمینه طراحی برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی تبیین کند، ضروری به نظر می‌رسد. چنین پژوهشی می‌تواند ضمن غنابخشی به ادبیات نظری حوزه برنامه درسی، مبنایی برای سیاست‌گذاری آموزشی، اصلاح رویه‌های طراحی برنامه درسی و حرکت به‌سوی نظام آموزشی عادلانه‌تر فراهم آورد.

با توجه به ضرورت‌های مطرح‌شده، سؤال اصلی پژوهش حاضر به شرح زیر است:

شقوق و مؤلفه‌های فرادیدگاه دگرگونی و تحول در طراحی و تدوین برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی کدام‌اند؟

روش

با در نظر داشتن کیفی بودن ماهیت، هدف و کاربرد پژوهش حاضر (واکاوی شقوق فرادیدگاه دگرگونی و تحول در طراحی و تدوین برنامه درسی مبتنی بر برابری آموزشی)، شیوه اسنادی - کتابخانه‌ای برای مطالعه و جمع‌آوری اطلاعات مورد استفاده قرار گرفت. برای دسترسی به منابع مختلف داخلی و خارجی، ضمن استفاده از کتب، مقالات و پایان‌نامه‌های متنوع مرتبط، از پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر گوناگونی از جمله ERIC، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)، پایگاه اطلاعاتی مگیران (بانک اطلاعات نشریات کشور)، پایگاه اطلاعاتی نورمگز و گوگل اسکولار استفاده گردید. ملاک گزینش منابع منتخب، میزان ارتباط بیشتر محتوای آن‌ها با موضوع مورد بررسی بوده است.

یافته‌ها

می‌توان گفت زمانی که یک کمیته برنامه درسی درباره دیدگاه‌ها اتخاذ موضع می‌نماید، می‌تولند آرمان‌ها یا هدف‌های برنامه درسی را تعیین کرده و آنگاه آن‌ها را به اهداف جزئی‌تر خرد نماید. لذا نظریه‌ها و فرادیدگاه‌ها با برنامه درسی و فرایند طراحی، اجرا و ارزشیابی، در ابعاد و شکل‌های متعدد تعامل برقرار می‌نمایند؛ از این‌رو، درک، فهم و اتخاذ موضع در طیف دیدگاه‌های تربیتی حائز اهمیت می‌باشد (میلر، ۱۹۴۳؛ مهرمحمدی، ۱۴۰۰). از آنجایی که پژوهش حاضر در پی پرداختن به فرادیدگاه دگرگونی و تحول در طراحی و تدوین برنامه درسی عدالت‌محور است، به شرح مختصری بسنده می‌شود:

از ترکیب دیدگاه‌های تغییر اجتماعی، انسان‌گرایی و ماورای فردی، فرادیدگاه دگرگونی و تحول حاصل می‌شود. در این فرادیدگاه، تأکید بر مهارت‌هایی است که امکان دگرگونی و تحول را هم به لحاظ فردی و هم از نظر اجتماعی فراهم می‌کنند (امین‌خندقی، ۱۳۹۷). به‌طور کلی، منطق و مفروضات اساسی فرادیدگاه دگرگونی و تحول به شرح زیر است: دیدگاه انسان‌گرایانه که خود شامل دو دیدگاه فرعی می‌باشد؛ نخست، دیدگاه روان‌شناختی که افرادی همچون مازلو و راجرز از مطرح‌کنندگان آن هستند. مازلو سلسله‌مراتبی از نیازهای انسان را در چارچوبی

مشخص ارائه نمود که بر اساس آن، نیازهای سطوح پایین باید پیش از سطوح بالاتر تأمین شوند. راجرز نیز به ظرفیت‌هایی اشاره دارد که می‌توانند منجر به برقراری روابط سالم انسانی شوند که برجسته‌ترین آن‌ها همدلی، اصالت و احترام است. دوم، دیدگاهی است که تغییر اجتماعی^۱ را غایت اساسی معرفی می‌نماید و بر پرورش خودپنداره مثبت و مهارت‌های میان‌فردی تأکید دارد.

دیدگاه ماورای‌فردی بر ارتباط میان جهان درون فرد با جهان بیرونی توجه دارد؛ در اصل، تمرکز خود را بر مرتبه‌ای بالاتر از وجود خویشتن قرار می‌دهد و در پی تقویت تفکر شهودی، استعلا و روحانیت است. دیدگاه سوم، موسوم به تغییر اجتماعی، معتقد است نظام آموزشی باید در رویارویی با مسائل، اهداف و ارزش‌ها در سطح اجتماع و در جهت تجدید ساختار جامعه، نقشی پیش‌تاز ایفا نماید و فراگیران را به‌عنوان کارگزاران و عاملان تغییر در نظر گیرد (امین‌خندقی، ۱۳۹۷).

از طرفی، با در نظر داشتن عدالت به‌منظور رساندن افراد به حقوق خود - که معنای آن از توجه به تفاوت‌ها تا یکسان‌سازی در نوسان بوده است - مفهوم عدالت آموزشی همواره در همه اعصار مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت بوده و آنان در دوره‌های زمانی مختلف تلاش نموده‌اند تا طراحی برنامه‌های درسی را به‌گونه‌ای انجام دهند که هرچه بیشتر به سمت نظریه‌های یادگیری مبتنی بر عدالت‌محوری سوق یابد (محمدزاده، ۱۴۰۱).

فرادیدگاه  آرمان‌ها  تولید (طراحی)  اجرا  ارزشیابی

با تأمل و غور در شقوق ارتباطاتی که از طریق پیکان نمایش داده شده است، اگر فرادیدگاه دگرگونی و تحول را به‌عنوان دیدگاه فراگیر و حاکم بر کل این فرایند در نظر داشته و عدالت آموزشی را به‌عنوان آرمان و مبنا برای طراحی، اجرا و نهایتاً ارزشیابی مدنظر قرار دهیم، می‌توان مطالب عمده ذیل را استخراج و سازمان‌دهی نمود:

۱. دیدگاه انسان‌گرایی معیارهایی را برای طراحی و تدوین برنامه درسی پیشنهاد می‌نماید که شامل موارد زیر است:

- نیازهای افراد، مهم‌ترین منبع اطلاعات برای تصمیم‌گیری است.

- آموزش و پرورش در جهت تقویت مهارت تصمیم‌گیری و افزایش حق انتخاب فراگیران است.
- دانش شخصی دست‌کم همان درجه از اهمیت و اولویت را دارد که دانش عمومی از آن برخوردار است.
- رشد هیچ‌کس مانع رشد دیگری نمی‌شود.
- تمام عناصر برنامه درسی باید به شکل‌گیری احساس مهم بودن و ارزشمندی در افراد یاری رسانند.
- به دنبال درگیری شناختی و عاطفی فراگیران برای حل مسائل است.
- تأکید اصلی بر کاوش و دستیابی به ارزش‌های فردی و اجتماعی است.
- لذا، اگر دستیابی به عدالت و برابری به‌عنوان مسئله اصلی و ارزشی مهم در زمینه فردی و اجتماعی، در اولویت طراحان برنامه درسی قرار گیرد، می‌توان با دگرگونی و تحول در سیر طراحی برنامه درسی از شکل سنتی آن، به‌عنوان راهبردی در راستای تحقق هدف موردنظر که همان برابری و عدالت آموزشی است، بهره برد.
- ۲. از جمله موانع موجود در زمینه عدم تحقق عدالت آموزشی در جنبه‌های مختلف توزیعی، رویه‌ای، تبادل و اطلاعاتی، می‌توان به عدم نگرش عادلانه طراحان و مسئولان در طراحی و تدوین اهداف در رأس، و به تبع آن محتوا، روش اجرا و ارزشیابی در حوزه برنامه درسی حاکم بر نظام تربیتی اشاره نمود. با در نظر داشتن دیدگاه تغییر اجتماعی، راهبردهای رفع موانع و دستیابی به عدالت آموزشی شامل موارد زیر است:
- متناسب‌سازی آموزش با نیازهای فراگیران
- توجه ویژه به متخصصان در زمینه طراحی برنامه درسی
- توجه به علایق و استعدادهای داوطلبی
- مرتبط کردن برنامه درسی با بازار کار، صنعت و تجارت
- نظرخواهی از همگان در فرایند طراحی و تدوین اهداف برنامه درسی
- چراکه این دیدگاه، برای نظام آموزشی در رویارویی با مسائل اجتماعی، نقش پیش‌تاز را برای مدارس در نظر دارد و بر این باور است که دانش‌آموز باید به‌صورت فعالانه با مقوله تغییر

اجتماعی — که می‌تواند به ایجاد برابری و عدالت در بستر جامعه و نظام آموزشی منجر شود - مواجه گردد.

۳. در راستای تحقق عدالت آموزشی، تربیت شهروند انتقادی اهمیت ویژه‌ای می‌یابد؛ به عبارتی، تعلیم و تربیت باید به دانش‌آموزان فرصت لازم را بدهد تا توان گسترش ظرفیت انتقادی خود را در مواجهه با تغییرات سیاسی و اجتماعی داشته باشند. تقویت همین مهارت می‌تواند پیش‌زمینه‌ای برای عدالت‌خواهی و عدالت‌طلبی فراگیران در نظام آموزشی و شهروندان در بستر جامعه، از طریق استدلال‌آوری و اقناع به شیوه‌ای صحیح، فراهم آورد. تحقق این امر نیازمند ایجاد تحول و دگرگونی در طراحی برنامه درسی است؛ به گونه‌ای که تفکر انتقادی را به عنوان بخشی از محتوای اصلی آموزش در سطوح و پایه‌های مختلف قرار دهد. این مهم زمانی تحقق‌پذیر است که برنامه درسی طراحی‌شده، در پی تقویت قوای خلاقیت، ایجاد تعادل و تلفیق میان تفکر شهودی و تحلیلی، و اتخاذ رویکردهای تازه در حل مسائل باشد؛ مؤلفه‌هایی که دیدگاه ماورای فردی در پی تحقق آن‌هاست.

۴. از یافته‌های دیگر به دست آمده می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

- فراهم کردن شرایطی برای بررسی دموکراسی رادیکال در نظام آموزشی؛ منظور دموکراسی‌ای است که بتواند میان دیدگاه‌های متفاوت پیوندی عمیق برقرار کند.
- تأکید و توجه به گفتمان سازنده دانش؛ گفتمانی که در جهت ساختن دانش با هدف اثبات آن شکل می‌گیرد و بر عملی‌بودن دانش تأکید دارد، به گونه‌ای که فراگیر، تولیدکننده و مصرف‌کننده دانش به‌شمار آید، نه صرفاً داننده آن. این امر با توجه به دیدگاه تغییر اجتماعی قابل تبیین است؛ دیدگاهی که در آن، فراگیران به عنوان کنشگران فعال در امور مطرح نقش‌آفرینی می‌کنند و مدارس به عنوان نهادهای اجرایی در تحقق عدالت آموزشی محسوب می‌شوند.
- توجه به فرهنگ عمومی و مطالعات فرهنگی که ابزارهایی فراهم می‌آورند تا تمامی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت بتوانند به صورت انتقادی با قضایا برخورد نمایند؛ این امر با توجه به دیدگاه ماورای فردی قابل توجه است.
- خودآفریندگی و ابراز وجود خویش‌تن از طریق نقد خود و نقد جامعه، با توجه به

دیدگاه انسان‌گرایی.

تلفیق این سه دیدگاه و نقش هر یک در برنامه درسی طراحی و تدوین شده، بر اساس فرادیدگاه دگرگونی و تحول، موجب افزایش آگاهی در زمینه‌های فرهنگی، تاریخی، سیاسی، بوم‌شناختی، زیبایی‌شناختی، الهیاتی و اجتماعی می‌شود و در صورت تحقق، می‌تواند آورده و ارمغان ارزشمندی از عدالت و برابری را نه تنها در نظام آموزشی، بلکه در گستره جامعه به همراه داشته باشد.

در نهایت، برنامه درسی مبتنی بر فرادیدگاه دگرگونی و تحول، به دنبال نوعی تربیت تحولی است که سبب می‌شود فراگیران در سفری اکتشافی به بررسی مسائل تربیتی و اجتماعی، از جمله برابری و عدالت، بپردازند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که فرادیدگاه دگرگونی و تحول، به عنوان یکی از فرادیدگاه‌های بنیادین در نظریه‌های برنامه درسی، از پشتوانه نظری منسجم و ظرفیت عملی بالایی برای تحقق عدالت آموزشی برخوردار است. این فرادیدگاه که از تلفیق دیدگاه‌های انسان‌گرایانه، تغییر اجتماعی و ماورای فردی شکل گرفته است، برنامه درسی را نه صرفاً به عنوان یک سازوکار فنی و تجویزی، بلکه به مثابه کنشی ارزشی، اجتماعی و تحول‌آفرین در نظر می‌گیرد؛ کنشی که می‌تواند به بازتولید یا کاهش نابرابری‌های آموزشی منجر شود (مهرمحمدی، ۱۴۰۰).

تبیین یافته‌ها نشان می‌دهد که تأکید فرادیدگاه دگرگونی و تحول بر نیازها، علایق، حق انتخاب و درگیری شناختی-عاطفی فراگیران، با مبانی نظری دیدگاه انسان‌گرایانه همخوانی دارد. نظریه‌های انسان‌گرایانه بر این اصل استوارند که یادگیری معنادار زمانی محقق می‌شود که تجربه زیسته فراگیران، نیازهای روان‌شناختی و احساس ارزشمندی آنان در طراحی برنامه درسی مورد توجه قرار گیرد (امین‌خندقی، ۱۳۹۷). از این منظر، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی فراگیران در طراحی برنامه درسی، به شکل‌گیری نابرابری‌های ساختاری در فرایند یادگیری منجر می‌شود؛ امری که با اهداف عدالت آموزشی ناسازگار است (محمدزاده،

۱۴۰۱). همچنین فرادیدگاه دگرگونی و تحول با تأکید بر نقش فعال فراگیران، به‌خوبی با دیدگاه تغییر اجتماعی هم‌راستا است. این دیدگاه، نظام آموزشی و به‌ویژه برنامه درسی را ابزاری برای مواجهه انتقادی با مسائل اجتماعی و بازسازی ساختارهای ناعادلانه می‌داند (میلر، ۱۴۰۲؛ ترجمه مهرمحمدی). در این چارچوب، عدالت آموزشی صرفاً به معنای دسترسی برابر به آموزش نیست، بلکه مستلزم توانمندسازی فراگیران برای مشارکت آگاهانه در تغییرات اجتماعی و نقد نابرابری‌هاست. نتایج پژوهش حاضر که بر مشارکت ذی‌نفعان، متناسب‌سازی آموزش با نیازهای واقعی فراگیران و پیوند برنامه درسی با مسائل جامعه تأکید دارد، با یافته‌های پژوهش‌های داخلی در زمینه عدالت آموزشی هم‌خوانی دارد (اسلامی هرنیدی و همکاران، ۱۳۹۸؛ قریشی خوراسگانی و همکاران، ۱۴۰۰).

از سوی دیگر، دیدگاه ماورای فردی، با تمرکز بر خودآگاهی، معناجویی، خلاقیت و تلفیق ابعاد درونی و بیرونی یادگیری، نقش مکملی در تحقق عدالت آموزشی ایفا می‌کند. این دیدگاه بر آن است که تحول پایدار آموزشی، بدون دگرگونی در نگرش‌ها، ارزش‌ها و شیوه‌های ادراک فراگیران امکان‌پذیر نیست (امین‌خندقی، ۱۳۹۷). یافته‌های پژوهش که بر تقویت تفکر انتقادی، ایجاد تعادل میان تفکر تحلیلی و شهودی و پرورش خلاقیت تأکید دارد، نشان می‌دهد که برنامه درسی تحول‌گرا می‌تواند زمینه‌ساز تربیت شهروندانی مسئول، آگاه و عدالت‌خواه باشد. در مجموع، نتایج بخش بحث نشان می‌دهد که فرادیدگاه دگرگونی و تحول با عبور از رویکردهای تقلیل‌گرایانه و فنی، امکان توجه هم‌زمان به فرد، جامعه و ارزش‌های انسانی را فراهم می‌آورد. این یافته با پژوهش‌هایی که بر چندبعدی‌بودن عدالت آموزشی و نقش تعیین‌کننده طراحی برنامه درسی در تحقق آن تأکید دارند، هم‌سو است (سیدی، واصفیان و کشاورزی، ۱۴۰۰؛ شفیع‌پور مطلق، ۱۳۹۵).

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که فرادیدگاه دگرگونی و تحول، چارچوبی نظری و عملی مناسب برای بازطراحی برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی فراهم می‌آورد. این فرادیدگاه با تلفیق دیدگاه‌های انسان‌گرایانه، تغییر اجتماعی و ماورای فردی، عدالت آموزشی را مفهومی پویا، زمینه‌مند و تحول‌زا تلقی می‌کند و آن را در تمامی عناصر برنامه درسی، از اهداف و محتوا تا روش‌های اجرا و ارزشیابی، جاری می‌سازد.

نتایج پژوهش نشان می‌دهد که تحقق عدالت آموزشی بدون بازاندیشی در فرادیدگاه‌های حاکم بر طراحی برنامه درسی امکان‌پذیر نیست. غلبه الگوهای سنتی و فنی در برنامه‌ریزی درسی، موجب نادیده‌گرفتن تفاوت‌های فردی و اجتماعی فراگیران و در نتیجه بازتولید نابرابری‌های آموزشی شده است (میلر، ۱۴۰۲؛ ترجمه مهرمحمدی؛ محمدزاده، ۱۴۰۱). در مقابل، فرادیدگاه دگرگونی و تحول با تأکید بر عاملیت فعال فراگیران، مشارکت ذی‌نفعان، پرورش تفکر انتقادی و خلاق، و توجه به ابعاد شناختی، عاطفی و ارزشی یادگیری، می‌تواند زمینه‌ساز شکل‌گیری نظام آموزشی عادلانه‌تر باشد.

بر این اساس، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران و طراحان برنامه درسی با بهره‌گیری از ظرفیت‌های این فرادیدگاه، به طراحی برنامه‌های درسی انعطاف‌پذیر، مشارکتی و عدالت‌محور توجه ویژه‌ای داشته باشند. تأکید بر خودارزشیابی، تقویت مهارت‌های میان‌فردی و گروهی، و پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع فراگیران در بسترهای فرهنگی و اجتماعی مختلف، می‌تواند به تحقق برابری فرصت‌های یادگیری و کاهش نابرابری‌های آموزشی در سطوح مختلف نظام آموزشی منجر شود.

فهرست منابع

- اسلامی هرندی، فاطمه؛ کریمی، فریبا؛ نادی، محمدعلی (۱۳۹۸). شناسایی مولفه‌های عدالت آموزشی در آموزش و پرورش ایران. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳(۴۷).
- امانی، احمد و سالم، رامین (۱۴۰۳). تبیین مدل رضایت زناشویی بر اساس کیفیت زناشویی و حالت‌های مثبت روانشناختی: نقش واسطه‌ای سبک‌های عشق‌ورزی در بین فرهنگیان شهرستان مریوان. پژوهش‌های کاربردی در مشاوره، ۷(۲)، ۹۳-۱۱۶.
- امین‌خندقی، مقصود (۱۳۷۷). برنامه‌ریزی درسی: اصول و مبانی نظری. تهران: سمت.
- انصاری، مریم؛ رجبی، معصومه (۱۳۹۸). تحلیلی بر مولفه‌های عدالت آموزشی از نظر جان رالز. همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت.
- بقایی، مریم؛ محمدی نائینی، مژگان (۱۴۰۴). چالش‌ها و مشکلات اجرای برنامه درسی عدالت‌محور در دوره ابتدایی. مطالعات کاربردی در مدیریت آموزشی و یادگیری

الکترونیکی، ۲(۱)، ۱۱-۲۱.

بیوک، رویا و مروجی، مهتاب (۱۴۰۳). اثربخشی مداخله پذیرش و تعهد با رویکرد مثبت نگری بر پذیرش بیماری و خودکارآمدی مقابله در بیماران مبتلا به ام اس. فصلنامه پژوهش های کاربردی در مشاوره، ۷(۲)، ۷-۲۶.

پرافکنده حقیقی، مهدی؛ سورانی یانچشمه، رضا؛ جویباری، آریتا (۱۴۰۴). ارائه مدل توسعه عدالت آموزشی در معلمان شهرستان های استان تهران. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۱۳-۱.

تاجیک، مریم (۱۴۰۳). اثربخشی زوج درمانی شفقت محور بر مقابله زوجی در زنان متاهل. فصلنامه پژوهش های کاربردی در مشاوره، ۷(۱)، ۱۳۱-۱۴۳.

توکلی شیراجی، طلا (۱۴۰۳). بررسی ارتباط استحکام ذهنی و حمایت اجتماعی با سلامت روانی در ورزشکاران آسیب دیده رشته های مختلف ورزشی. فصلنامه پژوهش های کاربردی در مشاوره، ۷(۱)، ۷-۲۱.

جاوید، فاطمه (۱۴۰۳). نقش فناوری در ترویج عدالت آموزشی از دیدگاه فلسفه آموزش و یادگیری. مدیریت، آموزش و توسعه در عصر دیجیتال، ۱(۳)، ۹۱-۱۰۱.

حاتمی مارینی، مرضیه (۱۴۰۰). اهمیت برنامه ریزی درسی. دومین همایش ملی مدرسه آینده . <https://civilica.com/doc/1404363>

حسینی، فاطمه؛ رسولی، سیده. عصمت (۱۴۰۱). طراحی الگوی روش تحقیق درسی با تأکید بر پژوهش های هنری. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۱۱(۲)، ۲۶۱-۲۷۶.

خضری دنخه، زینت؛ رنج دوست، شهرام (۱۴۰۴). تحلیل کیفی برنامه ریزی درسی مبتنی بر یادگیری حقوق شهری. مجله شناخت، رفتار، یادگیری، ۲(۳)، ۱-۱۲.

رسولی، عصمت؛ حیاتی، زهرا (۱۳۹۷). نگاهی به برنامه درسی ایران با تأکید بر تئوری آسیب. کنفرانس ملی دستاوردهای نوین جهان از تعلیم و تربیت، روانشناسی، حقوق و مطالعات فرهنگی-اجتماعی.

زرقانی، اعظم؛ امین خندقی، مقصود؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ موسی پور، نعمت الله (۱۳۹۵). نسبت میان نظریه و عمل از منظر پارادایم های حوزه مطالعاتی برنامه درسی.

- سیدی، محبوبه؛ واصفیان، فرزانه؛ کشاورزی، مهدی (۱۴۰۰). طراحی مدل اهداف برنامه درسی مبتنی بر عدالت آموزشی در آموزش عالی ایران. مجله راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی، ۱۴(۵)، ۳۳۳-۳۲۳.
- شفیع‌پور مطلق، فرهاد (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین عدالت و پویایی آموزشی با بهبود اخلاق آموزشی ادراک شده. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱۱(۲)، ۷۶-۶۹.
- شهبازی، شهرام؛ رحمانی، جواد؛ قادری، محمد؛ و اسماعیلی، رضا (۱۴۰۱). طراحی الگوی برنامه درسی صلاحیت‌های بین‌فرهنگی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۶(۲)، ۲۵۶-۲۷۷.
- صفایی موحّد، سعید (۱۴۰۲). گونه‌شناسی سبک نظارت پژوهشی استادان راهنما در ایران: از تسهیل‌گری تا فرمان‌دهی! نظریه و عمل در برنامه درسی، ۲۱، ۵-۲۸.
- عامری، محمدعلی؛ سرلکی، ابوالفضل و خانجانی، سجاد (۱۴۰۳). شناسایی فرآیند بهبودی نشانه‌های افسردگی در روان‌درمانی پویایی کوتاه‌مدت فشرده: یک مطالعه تک آزمودنی. پژوهش‌های کاربردی در مشاوره ۷(۲)، ۹۲-۵۷.
- عقیلی کردمحله، سید مجتبی و بذرافشان، مهرداد (۱۴۰۴). اثربخشی درمان مبتنی بر شفقت به خود، بر اضطراب آشکار و پنهان، رفتارهای ارتقادهنده سلامت و فشار نبض بیماران قلبی-عروقی. پژوهش‌های کاربردی در مشاوره، ۷(۴)، ۷-۲۴.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۶). اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی. نشر علم استادان. قریشی خوراسگانی، مریم سادات؛ نظرزاده زارع، محسن؛ بهرامی، بهنوش (۱۴۰۰). بررسی وضعیت عدالت آموزشی در مدارس دولتی شهر تهران. مدیریت مدرسه، ۹(۱).
- کرمی، مرتضی (۱۴۰۰). الگوهای طراحی برنامه درسی: طبقه‌بندی ارنشتاین و هانکینز. دانشنامه ایرانی برنامه درسی.
- کشاورزی، مرضیه؛ مرزوقی، رحمت‌الله (۱۳۹۵). نقش و اهمیت برنامه درسی ضمنی در فرایند یاددهی و یادگیری دانشجویان با نگاه به برنامه درسی پنهان. همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی).
- محمدزاده، روناک (۱۴۰۱). عدالت آموزشی و عوامل تأثیرگذار بر تحقق آن و شناسایی موانع

عدم تحقق. کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت. محمودی، زهرا؛ شاه آبادی، محمدرضا؛ شاه‌محمدی، نیره (۱۴۰۳). طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری مرکب. مجله شناخت، رفتار، یادگیری، ۱(۲)، ۵۲-۲۰.

مرزوقی، رحمت‌الله (۱۳۹۵). مبانی، اصول و تحولات نوظهور تعلیم و تربیت در دوران معاصر. ملکی، حسن؛ ابراهیم کافوری، کیمیا؛ خسروی بابادی، علی‌اکبر (۱۳۹۴). بررسی نقش عناصر برنامه درسی کلان در افت تحصیلی درس ریاضی سال اول دوره متوسطه از دیدگاه شرکای برنامه درسی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۲(۱۷).

موسوی، سید علی محمد؛ باقری، محمد و مهدی زاده، علی (۱۴۰۴). بررسی تاثیر آموزش نظریه انتخاب گلاسر به دانشجویان؛ بر خشنودی و مسئولیت پذیری. پژوهش های کاربردی در مشاوره، ۸(۱)، ۸۷-۱۱۴.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). برنامه درسی به عنوان محصول ("یک" برنامه درسی). مهرمحمدی، محمود؛ کیانی، غلامرضا؛ خضری‌نژاد، مریم (۱۳۸۲). انگلیسی برای دانشجویان رشته برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات سمت.

میلر، جان (۱۳۹۴م). نظریه‌های برنامه درسی. مترجم: مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). تهران: سمت. چاپ شانزدهم بهار ۱۴۰۰.

- Arena, M., Pratolongo, P., Loisel, H., Tran, M. D., Jorge, D. S. F., & Delgado, A. L. (2025). Full-resolution Sentinel-3 satellite observations of phytoplankton phenology in optically complex waters of the northern Patagonian shelf. *Estuaries and Coasts*, 48(5), 138. <https://doi.org/10.1007/s12237-025-01572-7>
- Barger, C., & Lara, S. (2025). Promoting reflection through an engaged action research practicum. *Educational Action Research*. <https://doi.org/10.1080/09650792.2025.2514448>
- Gerrard, J., & Proctor, H. (2023). The new sociology of education and the 'new' conservatives: The battle over the school social sciences curriculum. *Curriculum Perspectives*, 43, 203–206. <https://doi.org/10.1007/s41297-023-00217-8>
- Kivuva, M., Ross, D. A., & Ko, A. J. (2025). Justice-Centered Computing Curriculum Design in Informal Learning. In *Proceedings of the 2025*

Conference on Research on Equitable and Sustained Participation in Engineering, Computing, and Technology. 176–185.

Rigney, A. (2024). Prefigurative remembrance: Archiving as activist mnemonic practice. *Memory Studies*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/17506980241262182>