

Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences,
Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)
Monthly Journal, Vol. 20, No. 10, Winter 2020, 17-43
Doi: 10.30465/crtls.2020.5873

A Critical Review of the Book *Curriculum in Secondary School*

Seyyed Mohammad Hossein Hosseini*

Abstract

The purpose of this study is to criticize the book entitled “*Curriculum in Secondary School*”. Therefore, a combination of a critical book review, critical philosophical inquiry, and critical educational criticism methods was used. The case of this study was the book written by Farajollahi and Talebi and published in 2014 by the Payam Noor University Press. The tool of criticism of the mentioned book is a checklist (form) of The Iranian Council for Reviewing Books and Texts the Humanities. Qualitative content analysis was also used for data analysis. According to the findings, the strengths of the book include apparent comprehensiveness, typography, the quality of printing and binding, the content congruence with the principles and Foundations of religion and Islam, the use of scientific tools, and equivalence and application of specialized terms. Shortcomings of this book include: Inappropriate cover design, need for scientific and literary editing, inappropriate overall and intra-section coherence, resource ambiguity, lack of scientific analysis, no innovation and no new content, the inconsistency of book’s content with the foundations and presuppositions of the curriculum area and non-Coverage of the approved syllabus of Ministry of Science, Research and Technology.

Keywords: Curriculum, Secondary School, Farajollahi, Talebi, Payam Noor University.

*PhD of Curriculum Studies, Member of the Research Institute of Education (RIE) and Secretary of the Educational Sciences Group of the Iranian Council for Reviewing Books and Texts in Humanities, Tehran, Iran, Hosseini261@gmail.com

Date received: 2020-05-29, Date of acceptance: 2020-11-07

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

نقدی بر کتاب برنامه درسی در دوره متوسطه

سیدمحمدحسین حسینی*

چکیده

هدف پژوهش حاضر نقد کتاب برنامه درسی در دوره متوسطه است. بنابراین از ترکیبی از روش‌های مرور انتقادی کتاب، کاوش‌گری فلسفی انتقادی، و نقادی آموزشی استفاده شده است. کتاب مذکور تألیف فرج‌الهی و طالبی است که دانشگاه پیام‌نور در سال ۱۳۹۳ آن را منتشر کرده است. ابزار نقد اثر مذکور چک‌لیست نقد کتب درسی دانشگاهی شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی است. برای تحلیل اطلاعات نیز از تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است. براساس یافته‌ها، نقاط قوت کتاب شامل جامعیت صوری، حروف‌نگاری، کیفیت چاپ و صحافی، سازواری با مبانی و اصول دینی و اسلامی، به‌کارگیری ابزارهای علمی، معادل‌سازی، و کاربرد اصطلاحات تخصصی است. کاستی‌های اثر نیز طرح جلد نامناسب، نیاز به ویرایش علمی و ادبی، نظم و انسجام کلی و درون‌فصلی نامناسب، ابهام در منابع، نداشتن تحلیل علمی، نداشتن نوآوری و جدیدنبودن محتوا، سازوارنبودن محتوای اثر با مبانی و پیش‌فرض‌های حوزه معرفتی «برنامه درسی»، و عدم پوشش سرفصل‌های مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، دوره متوسطه، فرج‌الهی، طالبی، دانشگاه پیام‌نور.

۱. مقدمه و تبیین مسئله

وقتی درباره کتاب درسی بحث می‌شود، چند نکته درخور توجه است.

* دکترای برنامه‌ریزی درسی و عضو پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و دبیر گروه علوم تربیتی شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، Hosseini261@gmail.com
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۰۹، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۱۷

- نکته اول این که کتاب درسی مهم‌ترین، اصلی‌ترین، و متداول‌ترین عنصر آموزشی در مدارس و دانشگاه‌هاست (Mukundan 2014; Lee 2013; Charalambous 2011; Mahmood et al. 2009). کتاب منبج اصلی محتوا و ابزار اصلی تدریس در تعیین و جهت‌دهی فعالیت‌های یادگیری یادگیرندگان قلمداد می‌شود (Sikorova 2011). ابزاری دربردارنده موضوعات، مباحث، عقاید، رفتارها، مفاهیم، و حقایق است (UNESCO 2013) و در قواعد کلی سیاسی و اجتماعی جامعه تأثیر می‌گذارد و با القای درکی سراسری از تاریخ و قوانین جامعه، قواعد هم‌زیستی با مردم را می‌آموزد (Pingel 2010).

- نکته دوم این که هر کتابی را نمی‌توان به‌منظور کتاب درسی دانشگاهی در نظر گرفت، حتی اگر برای برنامه درسی خاصی تدوین شده باشد؛ زیرا بررسی‌ها نشان می‌دهد که کتاب‌های دانشگاهی به‌طور اعم و کتاب‌های دانشگاهی حوزه علوم تربیتی به‌طور اخص، با مزایایی چون روانی، روشنی و قابل فهم بودن، رعایت قواعد ویرایشی و نگارشی، تناسب حجم آثار با تعداد واحدهای درسی، معادل‌سازی مناسب و استفاده از اصطلاحات تخصصی، جامعیت آثار، تناسب آثار با اهداف دروس و عنوان و فهرست آن‌ها، نظم منطقی و انسجام مطالب و کاستی‌های مختلفی مانند نامناسب بودن طرح روی جلد، صحافی، و کیفیت چاپ، عدم استفاده از ابزارهای علمی، عدم تطابق با سرفصل‌های شورای عالی برنامه‌ریزی، نداشتن نوآوری، روزآمد نبودن اطلاعات و داده‌ها، و عدم طرح سؤال یا افق جدید مواجه‌اند (حسینی و مطور ۱۳۹۱). یافته‌های بابان‌آبادی و همکاران (۱۳۹۶) و قراگوزلوفرها (۱۳۹۶) نیز مؤید این امر است.

- نکته سوم ضرورت نقد کتاب‌های درسی است، زیرا یافته‌های مختلف، مانند آنچه در بالا ذکر شد، نشان می‌دهد تقریباً همه کتاب‌های دانشگاهی نقاط قوت و ضعف دارند و کتاب درسی ایدئال وجود ندارد (Laketa and Drakulić 2015). بنابراین باید مدام برای شناسایی و معرفی کتاب‌های مناسب‌تر یا بهتر کوشید. یکی از راه‌های این امر نقد کتاب‌های درسی است.

- نکته چهارم وجود معیارهای مختلف برای نقد کتاب‌های درسی به شرح زیر است:
- ارزش (بار) آموزشی، شیوه ارائه، ابعاد تصویرگری، جنبه‌های دست‌رسی، و جنبه‌های نمایشی (Chambilss نقل شده در فتحی و اجارگاه و آقازاده ۱۳۸۵).
- تناسب با ویژگی و نیازهای یادگیرنده (توانایی‌ها و استعدادها، یادگیری، نیازها و رغبت‌ها و زندگی واقعی یادگیرندگان، و زمینه‌سازی تجربیات بعدی آنان)، تناسب با ارزش‌های اجتماعی (فرهنگ، ایده، آرزوهای اجتماعی، پیشرفت‌های علمی و

فناوری، مسائل و نیازهای جامعه ملی و محلی، و ارتباطات جهانی)، و تناسب با قانون‌مندی‌های برنامه درسی (تعادل و انسجام محتوا) (فتحی و اجارگاه ۱۳۸۶).

- هم‌خوانی با سیاست‌های برنامه درسی، قابلیت اطمینان و اعتبار متن، واژگان، تصاویر، و طراحی مناسب، انسجام و هماهنگی متن در کل کتاب و در تقسیم‌بندی موضوعی، تشویق (متن) به آموزش خلاقانه و متقدانه، داشتن قابلیت سنجش و ارزیابی، راه‌نمای کتاب و سایر مواد کمک آموزشی، و تشویق به یادگیری با استفاده از معرفی منابع بیش‌تر (Mahmood et al. 2009).
- نگارش مختصر، قابل فهم، و به زبانی شیوا، تنظیم با استفاده از روش‌شناسی نظام‌مند، ساختار و نظم منطقی فصل‌ها و بخش‌های آن، و استفاده هماهنگ و منسجم از متن، تصویر، و نقشه (Laketa and Drakulić 2015).
- معیارهای ظاهری، معیارهای محتوایی، معیارهای ساختاری، معیارهای زبانی، و معیارهای روشی (رضی ۱۳۸۸).

متناسب با نکات چندگانه فوق می‌توان به قاعده‌ای کلی دست یافت، مبنی بر این‌که ورود هر اثر منتشرشده از جانب ناشران، اعم از دولتی یا خصوصی و دانشگاهی یا غیردانشگاهی، به فضای علمی و فرایند یاددهی-یادگیری دانشگاهی به نقد این اثر از زوایا و ابعاد مختلف و با معیارهای متعدد نیازمند است.

از کتاب‌هایی که در سال‌های اخیر در حوزه برنامه درسی تألیف و روانه بازار علمی شده برنامه درسی دوره متوسطه است که همانند دیگر آثار حوزه علوم تربیتی می‌تواند مزایا یا معایبی داشته باشد و به نقد نیاز دارد. علاوه بر آن، این کتاب برای دانشجویان دانشگاه پیام‌نور تهیه شده است. دانشگاه پیام‌نور از بزرگ‌ترین و گسترده‌ترین دانشگاه‌های کشور است که اساس خود را بر یادگیری از دور مبتنی بر کتاب‌های درسی خودآموز قرار داده و کتاب درسی مهم‌ترین ماده آموزشی آن است. بنابراین بررسی مزایا و معایب این اثر موضوع این مقاله است.

۲. روش‌شناسی

درباره نقد کتاب روش‌های مختلفی مانند مرور انتقادی کتاب (book review)، کاوش‌گری فلسفی انتقادی (critical philosophical inquiry)، و نقادی آموزشی (educational criticism) وجود دارد.

- مرور انتقادی کتاب توصیف و تحلیل کتاب یا نوشتار چاپی از لحاظ محتوا، کیفیت، و سودمندی (Gringarten et al. 2014)، سازمان‌دهی، سبک نوشتاری، جذابیت احتمالی بازار و اهمیت فرهنگی، سیاسی، و ادبی در دو نوع توصیفی و انتقادی است (Shaban 2015). در مرور توصیفی گزارشی از مشخصات اثر، اهداف، و نحوه تحقق آن‌ها ارائه می‌شود تا ماهیت و محتوای کتاب مشخص شود، اما در مرور انتقادی علاوه بر ارزیابی اثر از نظر معیارهای پذیرفته‌شده علمی و ادبی، اعتبار ادعاهای کتاب و پشتیبانی مطالب اثر از سوی شواهد محکم نیز توصیف و قضاوت می‌شود (Smith NA; Shaban 2015). مرور کتاب گام‌های خواندن، توصیف (اطلاعات کتاب‌شناختی، پیشینه نویسنده، هدف، و ایده کتاب)، ارزش‌یابی، و نتیجه‌گیری را شامل می‌شود (ibid.).

- کاوش‌گری فلسفی انتقادی به معنی جست‌وجوی مبانی منطقی، روش‌های استدلال، ارزش‌های راه‌نما، و هنجارهای حاکم بر اندیشه‌ها و اعمال آموزشی است که به دو صورت استنتاجی (قیاسی، منطقی، منطقی-قیاسی، و تجربی-آماري) و استقرایی (توسعی) انجام می‌شود. مراحل این روش تشریح فرض‌های روش‌شناختی و هستی‌شناختی سنت پژوهشی در دست بررسی، مقایسه سنت‌های پژوهشی چندگانه به منظور توجه به مسئله تحت رسیدگی، و تعیین کارآیی شایسته‌ترین پارادایم یا سنت با اعمال معیار پیش‌روندگی است (هاگرسون ۱۳۸۷).

- نقادی آموزشی هنر علنی‌سازی و افشای کیفیت‌های ناآشکار و مهم پدیده‌های آموزشی است که معمولاً در قالب نوشتاری انتقادی (بارون ۱۳۸۷) و طی سه مرحله توصیف (description)، تفسیر (interpretation)، و ارزیابی (assessment) انجام می‌شود (مک‌کاجن نقل‌شده در بارون ۱۳۸۷). توصیف به معنی به تصویرکشیدن کیفیت‌های موجود، حقایق اساسی و مهم پدیده آموزشی، و هم‌چنین زمینه وسیع‌تری است که در آن قرار دارد. تفسیر یعنی نسبت‌دادن معانی به موقعیت با معیارهای به‌دست‌آمده از بافت تاریخی، نظریه‌های مختلف علمی، و غیره. ارزیابی نیز شامل اظهارنظر درباره شایستگی و ارزش کل موقعیت یا اجزای آن است (ویلینز ۱۳۸۷؛ بارون ۱۳۸۷).

در این مقاله از تلفیقی از روش‌های فوق استفاده شده است و نقد کتاب در سه مرحله توصیف و تشریح کتاب (معرفی اثر و نویسندگان آن)، تفسیر کتاب (شکلی و محتوایی)، و

ارزیابی و تعیین کارایی کتاب انجام شده است. البته به دلیل تشابه زیاد مرحله آخر با نتیجه گیری مقاله، این دو بخش یکی در نظر گرفته شده است. مورد مطالعه این مقاله کتاب برنامه درسی در دوره متوسطه است که ویژگی های آن در بخش بعد شرح داده شده است. برای گردآوری اطلاعات پژوهش از چک لیست نقد کتب درسی دانشگاهی شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی دانشگاه ها استفاده شد. این چک لیست به منزله ابزار نقد کتاب های دانشگاهی استفاده می شود و در دو بعد شکلی و محتوایی تنظیم شده است. هریک از این ابعاد معیارهای خاص خود را دارد. در بعد شکلی جامعیت صوری، کیفیت چاپی و فنی، رعایت قواعد عمومی نگارش و ویرایش، و روان و رسابودن بررسی می شود. نظم منطقی و انسجام مطالب، منابع مورد استفاده، تحلیل و بررسی و تجزیه و تحلیل علمی مسائل مورد نظر، نوآوری، مبانی و پیش فرض ها، انطباق و جامعیت، انطباق با آخرین سرفصل های مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، نحوه به کارگیری ابزارهای علمی، و اصطلاحات تخصصی معیارهای بُعد محتوایی است. برای تحلیل اطلاعات نیز از تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است.

۳. معرفی کتاب

کتاب برنامه درسی دوره متوسطه تألیف مهران فرج الهی و سعید طالبی در ۲۵۵ صفحه در سال ۱۳۹۳ در انتشارات دانشگاه پیام نور برای نخستین بار چاپ شده است. این کتاب هفت فصل دارد.

در فصل اول با عنوان «برنامه درسی»، ابتدا دوره متوسطه تشریح شده است، سپس برنامه درسی دوره متوسطه در زیرفهرست هایی شامل برنامه درسی رسمی، اجرایی یا عملیاتی، پوچ، و فوق برنامه مطرح شده است. عناصر برنامه درسی شامل مقاصد و اهداف، محتوا، فعالیت های یادگیری، روش تدریس، تکنولوژی آموزشی، مکان و زمان، و سنجش و ارزش یابی موضوع بعدی این بخش است. این فصل با برنامه ریزی درسی شامل سه مدل اداری، ریشه ای، اشاعه ای، یک خلاصه، و تعدادی سؤال چندگزینه ای به پایان رسیده است.

فصل دوم با عنوان «ویژگی های محیط آموزشی» وارد موضوعات عوامل کالبدی مدرسه، شرایط فیزیکی کلاس درس، مدرسه محوری و ارتباط والدین با مدرسه، مدیریت کلاس درس (ارتباط معلم و دانش آموز)، و وظایف مدیریت کلاس شده و با خلاصه و سؤالات چندگزینه ای اتمام یافته است.

موضوع فصل سوم «معلم» است و نقش معلم در برنامه‌ریزی درسی، صلاحیت‌های شخصی معلم، ویژگی‌های حرفه‌ای معلم، مشکلات معلمان دوره متوسطه، و استخدام و آموزش ضمن خدمت معلمان (برحسب زمان، هدف، و ماهیت) مطرح شده است.

فصل چهارم «تفاوت‌های فردی» را بررسی می‌کند و شامل زیرفهرست‌های تفاوت‌های جسمانی، تفاوت‌های روان‌شناختی (هوش، سبک یادگیری، باورهای خودکارآمدی، عزت نفس، و تجربیات دانش‌آموزان)، تفاوت‌های خانوادگی دانش‌آموزان، و شیوه فرزندپروری و جو عاطفی خانواده است.

در فصل پنجم «مهارت‌های تحصیلی» مطرح و انگیزش پیشرفت تحصیلی و مهارت مطالعه، مهارت درگیرشده در تحصیل، مهارت خودتنظیمی و مدیریت زمان، و مهارت امتحان‌دادن تشریح شده است.

فصل ششم درباره «آموزش و یادگیری» است و در آن تدریس چیست، نقش معلم در تدریس، کاربرد روان‌شناسی در تدریس، طرح درس روزانه، مهارت‌های تدریس، و روش‌های تدریس بررسی می‌شود.

موضوع فصل هفتم «مواد، وسایل آموزشی، و فناوری اطلاعات» است و در آن تاریخچه فناوری اطلاعات، بررسی فلسفی نسبت فناوری اطلاعات با تعلیم و تربیت، فناوری اطلاعات و آموزش متوسطه، معلم و فناوری اطلاعات، روش‌های آموزش در عصر فناوری اطلاعات، آموزش مکاتبه‌ای (نیمه‌حضوری) شامل آموزش دیداری و شنیداری (غیرحضوری)، آموزش مجازی (غیرحضوری) و روش ترکیبی (کاربری هم‌زمان هر سه روش)، عوامل فردی استفاده از فناوری اطلاعات، آینده فناوری اطلاعات و نظام آموزشی، و موانع به‌کارگیری فناوری اطلاعات در دوره متوسطه تشریح شده است.

۴. معرفی نویسندگان کتاب

مهران فرج‌الهی کارشناس ارشد مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و دکترای علوم تربیتی از دانشگاه پنجاب هند و استاد و مدیر دفتر تدوین و تولید کتب و محتوای آموزشی دانشگاه پیام‌نور است. سعید طالبی دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی آموزشی و استادیار دانشگاه پیام‌نور استان فارس است.

۵. تحلیل کتاب

دومین گام از نقد کتاب برنامه درسی دوره متوسطه تحلیل براساس معیارهای مشخص است. همان‌طور که در روش‌شناسی ذکر شد، نقد کتاب براساس چک‌لیست نقد کتب درسی دانشگاهی شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی در دو بعد شکلی و محتوایی انجام می‌شود.

۱.۵ تحلیل شکلی

این کتاب از نظر جامعیت صوری دارای فهرست مطالب تفصیلی، مقدمه فصول، نمودار (یک مورد در صفحه ۱۱۲)، اهداف دروس، خلاصه فصول، تمرین و آزمون فصول، و منابع است. اما از پیش‌گفتار، اهداف اثر، جدول، تصویر و نقشه، خلاصه کلی کتاب، پیش‌نهادهای فصول، منابع برای مطالعه در هر فصل، پژوهش در هر فصل، نمایه نام‌ها، واژه‌نامه، و کتاب‌شناسی بهره‌ای نبرده است.

طرح جلد مصوب دانشگاه پیام‌نور است. روی جلد کتاب، در کادر وسط چند کتاب، چند علامت سؤال و نماد تخیل، نماد پاسخ‌نامه آزمون‌های بسته‌پاسخ مانند کنکور، و یک سکوی نفرات اول تا سوم مسابقات با افرادی ایستاده روی آن‌ها طراحی شده است. تصویری که به برداشتی بسیار سنتی از برنامه درسی و البته برداشتی رایج در نظام آموزشی کشور مربوط می‌شود. به بیان دیگر، در برداشت سنتی برنامه درسی هم‌چون میدان مسابقه‌ای است که آغاز و پایان مشخص و از پیش تعریف شده‌ای دارد و بر مجموعه‌ای از تصمیم‌هایی از پیش گرفته شده و مسیر شناخته شده‌ای متکی است که یادگیرندگان براساس تشخیص برنامه‌ریزان باید طی کنند (مهرمحمدی و دیگران ۱۳۸۷: ۱۱، ۱۲). برداشتی که امروزه در مطالعات برنامه درسی جایگاه خود را از دست داده است و رویکردها و نظریه‌های جدیدی در حال طرح و استفاده‌اند. از طرف دیگر، تعاریف متعددی از برنامه درسی وجود دارد. تعاریفی که طیفی از «مجموعه‌ای از دروس یا مواد درسی، فهرست رئوس مطالب، محتوای یک درس یا مجموعه‌ای از دروس، برنامه زمانی برای تدریس دروس، مجموعه‌ای از اهداف و مقاصد، مجموعه‌ای از تجارب یادگیری، شیوه تفکر تا یک طرح» را شامل می‌شوند (فتحی و اجارگاه ۱۳۸۶).

براساس تعاریف برنامه درسی، تصویر روی جلد این اثر مبین مفهوم برنامه درسی به منزله مجموعه‌ای از دروس (چند کتاب) و برنامه زمانی تدریس یا یادگیری دروس است. مفهوم و برداشتی که نگاهی سنتی به برنامه درسی را نشان می‌دهد و مؤسسات آمادگی برای

کنکور معرف و مبلغ آن‌اند. تصویر پشت جلد نیز با عنوان و موضوع کتاب ارتباط چندانی ندارد و حاوی مطالبی کلی دربارهٔ تعلیم و تربیت از دیدگاه افراد مختلف است. حروف‌نگاری اثر خوب است، اگرچه در برخی از صفحات (۵۶ و ۸۶) از اعداد انگلیسی برای نوشتن سال استفاده شده است. صفحه‌آرایی و کیفیت چاپ اثر مناسب است. صحافی کتاب نیز مناسب اثر دانشگاهی و قطع کتاب مناسب است. باین‌همه، کتاب اشتباهات تایپی معدودی دارد که در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. اشتباهات تایپی

صفحه	پاراگراف	خط	نادرست	درست
۲۴	اول	اول	باتلر ایده‌آلیست‌های معروف	باتلر از ایدئالیست‌های ...
۴۹	دوم	۹	کنگلوسی	گنگلوسی
۶۱ و ۶۳	آخر و چهارم	۱۶ و ۲۲	دیوس	دیویس
۶۲	پانویشت		Resovce	Resource
۶۴	پانویشت ۲		Domocratic Leadevship	Democratic Leadership
۹۰	دوم	۸	خین و آپوتاسام	خین و آپوتاسامی
۷۷		آخر	رسان‌های	رسانه‌ای
۱۰۲		اول	موریکا - سیلسی	سیلسی - موریکا
۱۰۶	سوم	۱۵	هاس	هس
۱۱۶	اول	۲	کاهش می‌و	کاهش می‌دهد و
۱۲۵	اول	۱۴	زانگ	زانگ
۱۵۴	۷	۲۱	فعال	فعالیت
۲۴۵		۱۲	نیکلس، ادری و هاوارد	نیکلس، ادری؛ نیکلس، هاوارد

قواعد عمومی نگارش تاحدی رعایت شده است، اگرچه علایم سجاوندی مانند نقطه و ویرگول در بسیاری از جاها افتاده یا قبل از پرانتز آمده است. باین‌همه، به دلیل وجود جملاتی مبهم و جاافتادن کلمات یا افراد در برخی از جملات به ویرایش علمی و ادبی نیاز دارد. برای نمونه، موارد ذیل آورده می‌شود:

- وجود دو فعل در جمله «... هدف‌های تربیتی دورهٔ متوسطه عبارت است از... یک

فلسفهٔ جامع از زندگی است» (فرج‌الهی و طالبی ۱۳۹۳: ۱، ۲)؛

- طرح دو روش ارزش‌یابی هنجاری و معیاری (همان: ۳۶) به‌منزلهٔ روش‌های

ارزش‌یابی برنامهٔ درسی اشتباه است. درواقع این دو روش‌های ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است؛

- مبهم بودن جمله «... اما هیچ‌گاه دانش‌آموزی که زحمت کشیده ولی موفق نشده را مؤاخذه نمی‌شود، زیرا ...» (همان: ۴۴)؛
- به‌کارگیری واژه مدرس به‌جای معلم (همان: ۷۸)؛
- مبهم بودن جمله «... روش تدریس به‌دلیل نگرش محدود به مسائل پیرامون خویش، محکوم به شکست‌های پی‌درپی است» (همان: ۱۰۱، ۱۰۲)؛
- استفاده از دو معادل «تجارب تسلط‌یابی» و «تجارب مسلط قبلی» برای عبارت «mastery experience» (همان: ۱۱۵)؛
- استفاده از دو معادل «قانع‌سازی اجتماعی» و «قانع‌سازی کلامی» برای عبارت «social persuasion» (همان: ۱۱۵، ۱۱۶)؛
- مبهم بودن جمله «آموزش، اجرای الگو برنامه درسی است...» (همان: ۱۷۳)؛
- بی‌ارتباط بودن عبارت «... مدارس، به‌ویژه مدارس خردسالان باید...» (همان: ۱۷۴)؛
- جاافتادن منبع جمله «هفت ویژگی معلمان اثربخش را چنین...» (همان: ۱۷۵).
- این کتاب از نظر روان و رسابودن نیز ابهامات و تکرارهای درخور توجهی دارد که از رسایی آن کاسته است. در بند قبلی بخشی از ابهامات به‌منزله کاستی‌های ویراستاری ذکر شد. بیان اهداف دوره متوسطه در صفحه ۳ و تکرار آن در صفحات ۵ و ۱۷، تکراری بودن مباحث فصل دوم (ویژگی‌های محیط آموزشی) به‌ویژه از صفحه ۵۶ به بعد با محتوای فصل سوم (معلم)، و هم‌پوشانی مباحث صفحات ۲۳-۲۵ با محتوای فصل ششم (آموزش و یادگیری) از مباحث تکراری است.
- همین‌طور، در ارائه بسیاری از مطالب مانند سطرهای ۵ و ۶ صفحه ۶، سطرهای ۶ و ۷ صفحه ۴۶، و سطرهای ۱۵ و ۱۶ صفحه ۵۲، بدون ارائه مقدمات لازم، درباره موضوع قضاوت کرده است که خواننده را سردرگم می‌کند. پاراگراف چهارم صفحه ۸۸ نیز مبهم است.

۲.۵ تحلیل محتوایی

۱.۲.۵ نظم منطقی و انسجام مطالب

نظم و انسجام مطالب اثر در دو بعد انسجام کلی و درون‌فصلی مدنظر قرار می‌گیرد. نظم و انسجام این اثر در هر دو بعد نامناسب است. زیرا اگر فصول کتاب عناوین کلی اثر در نظر گرفته شوند، نظم و انسجام مشخصی ندارند. فصول کتاب شامل برنامه درسی، ویژگی‌های

محیط آموزشی، معلم، تفاوت‌های فردی، مهارت‌های تحصیلی، آموزش و یادگیری، و مواد و وسایل آموزشی و فناوری اطلاعات است. اولاً، نظم روشنی بین فصول برقرار نیست. ثانیاً، به غیر از دو فصل اول و ششم، سایر فصول ارتباط چندانی با موضوع کتاب یعنی برنامه درسی آن هم در دوره متوسطه ندارند. ثالثاً، ارتباط روشنی بین فصول برقرار نیست و می‌توان آن‌ها را جابه‌جا کرد، بدون آن‌که تغییری در درک و فهم محتوا ایجاد شود.

نظم و انسجام درون‌فصلی نیز جای سؤال دارد. فصل اول، که مرتبط‌ترین فصل کتاب با عنوان آن است، چالش‌هایی به شرح زیر دارد:

- فقط یک صفحه و نیم به «دوره متوسطه» اختصاص یافته است. آن هم ناقص و گذرا؛
- تیتتر فرعی «برنامه درسی دوره متوسطه» با قضاوتی نادرست از برنامه درسی دوره متوسطه آغاز شده است که خواننده را با تردید درباره موضوع وارد بحث می‌کند. در ادامه انواع برنامه درسی شامل برنامه درسی رسمی، برنامه درسی عملیاتی یا اجرایی، برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ، و برنامه درسی فوق‌برنامه بیان شده است که بخش اول آن ناقص است. درباره انواع برنامه درسی دیدگاه‌های مختلفی مانند گودلد (سیلور و دیگران ۱۳۷۶)، زایس (مهرمحمدی و دیگران ۱۳۸۷)، آیزنر (Eisner) و کیوبان (Cuban) (Joseph 2011)، ویلسون (Wilson 2005)، مک‌کران (McKernan 2008)، و پتر-ویلیامز (Penner-Williams 2010) وجود دارد که می‌توان آن‌ها را شامل برنامه درسی رسمی (قصدشده، اجراشده، آزمون‌شده، و کسب شده)، برنامه درسی پنهان، برنامه درسی مغفول، و فوق‌برنامه‌های درسی در نظر گرفت (حسینی ۱۳۹۳)؛
- در تیتتر فرعی عناصر برنامه درسی به برنامه درسی موضوع‌محور، دانش‌آموز‌محور، و جامعه‌محور اشاره شده است که عناصر برنامه درسی نیستند؛ بلکه دیدگاه‌ها یا رویکردهای برنامه درسی‌اند که ناقص و نادرست آورده شده‌اند. عناصر ذکرشده برای برنامه درسی نیز ناقص است. درباره عناصر برنامه درسی بین صاحب‌نظران برنامه درسی اتفاق نظر چندانی نیست و دامنه وسیعی از یک تا ۱۰ عنصر مطرح می‌شود. فقط عنصر برنامه درسی از نظر جانستون (Johnston 1990) شامل نتایج یادگیری و از نظر پورتلی (Portelli) (حسینی ۱۳۹۱) دربرگیرنده محتواست. از نظر آیزنر (مهرمحمدی ۱۳۹۳) هفت عنصر برنامه درسی شامل هدف، انتخاب محتوا، انتخاب فرصت‌های یادگیری، سازمان‌دهی فرصت‌های یادگیری، سازمان‌دهی حوزه‌های محتوایی، و اشکال ارائه و اشکال پاسخ و ارزش‌یابی است. به‌زعم کلاین

(۱۳۹۳) نه عنصر تشکیل دهنده برنامه درسی شامل هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزش‌یابی، زمان، فضا، و گروه‌بندی است. از نظر وندناکر و همکاران (Van den Akker et al., 2006: 41)، عناصر برنامه درسی شامل منطقی یا چرایی، غایات و اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع، گروه‌بندی، فضا، زمان، و سنجش است. باین‌همه، رایج‌ترین دیدگاه در زمینه عناصر برنامه درسی دربردارنده چهار عنصر هدف‌ها، محتوا، روش، و ارزش‌یابی است (سیلور و دیگران ۱۳۷۶؛ نیکلس و نیکلس ۱۳۶۸؛ فتیحی و اجارگاه ۱۳۸۶؛ مهرمحمدی ۱۳۶۷).

در این کتاب نظریات نیکلس و نیکلس و کلاین مطرح شده است، اما در زیرتیترهای عناصر برنامه درسی از مقاصد و اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش تدریس، تکنولوژی آموزشی، مکان و زمان، و سنجش و ارزش‌یابی نام برده شده است که معلوم نیست ۱. کدام طبقه‌بندی مدنظر است؟ ۲. تکنولوژی آموزشی از کجا آمده است؟ ۳. دلیل انتخاب برخی عناصر و کنار گذاشتن دیگر عناصر چیست؟ ۴. در بخش اهداف، منابع تدوین اهداف بسیار مبهم بیان شده است و خواننده را به برداشتی منطقی و درست نمی‌رساند. ضمن آن‌که در همین بخش در پاراگراف آخر بیان شده است که «لذت یا تنفر از درس و مدرسه به دو عامل چگونگی کیفیت آموزش و استعداد و انگیزش دانش‌آموزان بستگی دارد» که ارتباط آن با اهداف آموزشی معلوم نیست؛ ۵. در بخش محتوا دروس دوره متوسطه را شامل دروس عمومی - الزامی، اختصاصی، انتخابی، مهارتی، آموخته‌های خارج از مدرسه، و فعالیت‌های پرورشی ذکر کرده است، که دو نوع آخر نه درس و نه هم‌خوان با دیگر موارد ذکر شده‌اند. هم‌چنین در بخش معیارهای مربوط به موضوع درسی، که درست آن دانش موضوعی است، معیار ۴ یعنی «محتوا باید متناسب با تخیل دانش‌آموزان باشد و...» (فرج‌الهی و طالبی ۱۳۹۳: ۲۲) اشکال دارد و باید در بخش معیارهای مربوط به فراگیران آورده شود. روش‌های ذکر شده برای سازمان‌دهی محتوا در کشورهای غربی (همان: ۲۳) هم نادرست است، زیرا اولاً سازمان‌دهی محتوا محدودیت جغرافیایی ندارد و ثانیاً این تقسیم‌بندی ناقص است؛ ۶. بخش فعالیت‌های یادگیری مبهم است و تفاوت آن با روش تدریس معلوم نیست؛ ۷. روش‌های ذکر شده در بخش روش تدریس سنتی و منسوخ است؛ ۸. مطالب ذکر شده در بخش تکنولوژی آموزشی بسیار قدیمی و بی‌اعتبار است. طلق شفاف و اورهد دیگر در هیچ مرکز آموزشی یافت یا استفاده نمی‌شود؛ ۹. عناصر بحث‌شده برای برنامه درسی بسیار کلی و عمومی است و ارتباط آن‌ها با دوره متوسطه مشخص نیست.

در زیر تیتراژ «برنامه‌ریزی درسی»، که باید بر برنامه درسی مقدم باشد و ابتدای فصل آورده شود، فرایند برنامه درسی از مراحل سه‌گانه برنامه‌ریزی درسی قلمداد شده است (همان: ۳۲) که درست آن براساس نظر بوشامپ (مهرمحمدی و دیگران ۱۳۸۷: ۲۶۶) «تولید یا تدوین برنامه درسی» است. هم‌چنین، در بخش اجرای برنامه درسی (فرج‌الهی و طالبی ۱۳۹۳: ۳۳) از تدوین برنامه درسی صحبت شده است که جای آن در این بخش نیست. مدل‌های ذکر شده برای اجرای برنامه درسی (اداری، ریشه‌ای، و اشاعه‌ای) نیز جای سؤال دارد و مطالب ذکر شده در آن‌ها ناقص است. انواع ارزش‌یابی برنامه درسی ذکر شده نیز مشکل دارد که در بخش ویرایش علمی ذکر شد.

فصل ششم یعنی «آموزش و یادگیری»، که بعد از فصل اول مرتبط‌ترین فصل با عنوان کتاب است، نیز کاستی‌های متعددی به شرح زیر دارد:

- مطالب ذکر شده در بخش چستی تدریس برداشت سنتی تدریس را منعکس می‌کند. برداشتی که امروزه در نظام‌های آموزشی پیشرفته منسوخ شده و کاربرد آن‌ها نشان‌دهنده عقب‌ماندگی نظام آموزشی است؛
- تیتراژ فرعی «نقش معلم در تدریس» جای سؤال دارد. مگر تدریس بدون معلم تصورشدنی است که چنین تیتراژی آورده شده است؟ به جای آن بهتر بود از ارتباط برنامه درسی و آموزش بحث می‌شد که برای دانشجویان کاربردی باشد. هم‌چنین مطالب ذکر شده در این بخش عمومی است و نشان‌دهنده آموزش یا تدریس در دوره متوسطه نیست؛ آن هم با رشته‌های مختلف دوره متوسطه که روش‌های تدریس متمایزی نیاز دارند. برای مثال روش‌های کارگاهی در رشته‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش در این بخش می‌توانست بسیار جذاب و برانگیزنده باشد؛
- مهارت‌های تدریس ذکر شده در صفحات ۱۸۷-۱۹۰ جای بحث دارد و بیشتر به عوامل مؤثر در انتخاب روش تدریس مربوط می‌شوند. به‌زعم صفوی (۱۳۸۲)، فرایند تدریس مجموعه اعمالی سنجیده، منطقی، و پیوسته است که به‌منظور ارائه درس از سوی معلم انجام می‌شود. توانایی‌هایی که معلم برای اجرای این اعمال به‌دست می‌آورد، مهارت‌های فرایند تدریس نامیده می‌شود. مهارت‌هایی که به سه بخش مهارت‌های قبل از تدریس، مهارت‌های حین تدریس، و مهارت‌های پس از تدریس تقسیم می‌شود (صفوی ۱۳۸۲؛ شعبانی ۱۳۸۱). مهارت‌های قبل از تدریس شامل تهیه طرح درس، پیش‌بینی و تهیه وسایل و امکانات آموزشی و کمک‌آموزشی

متناسب با درس جدید، بررسی و ارزیابی تکالیف مربوط به درس گذشته دانش‌آموزان، ارزش‌یابی آموخته‌های قبلی دانش‌آموزان، بیان هدف‌های یادگیری درس جدید به صورت انتظارات عملکردی، قبل از آغاز درس جدید، و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان برای یادگیری درس جدید است. مهارت‌های حین تدریس به ارائه درس جدید براساس روش‌های نوین و فعال تدریس اختصاص دارد. مهارت‌های پس از تدریس نیز دربرگیرنده ارزش‌یابی تکوینی و تعیین تکلیف برای تمرین و تعمیق یادگیری دانش‌آموزان است (حسینی ۱۳۹۲).

سایر فصول کتاب ارتباط چندانی با برنامه درسی دوره متوسطه ندارند. با این همه، انسجام آن‌ها به شرح زیر است:

- فصل دوم «ویژگی‌های محیط آموزشی»: مطالعه مقدمه این فصل نشان می‌دهد که منظور مؤلفان از عوامل آموزشی نه محیط آموزشی، بلکه عوامل فیزیکی و انسانی است. این تقسیم‌بندی مشکل دارد، زیرا اولاً قرار است درباره محیط آموزشی بحث شود، نه عوامل آموزشی. ثانیاً، محیط آموزشی به دو بعد محیط فیزیکی و محیط روانی - اجتماعی تقسیم می‌شود، نه عوامل انسانی. طرح «... فضای روانی حاکم بر مدرسه...» در سطر ۱۸ صفحه ۴۴ مبین این امر است. ثالثاً، عوامل انسانی مدرسه شامل مدیر و کارکنان مدرسه، معلمان، دانش‌آموزان، والدین، و جامعه محلی است که در این کتاب فقط معلمان، دانش‌آموزان، و والدین مدنظر قرار گرفته‌اند و سایر عوامل نادیده گرفته شده‌اند. هم‌چنین، نگاهی اجمالی به تیرهای فرعی نشان می‌دهد که منظور از محیط آموزشی در این فصل به کلاس درس محدود است و سایر فضاهای آموزشی کم‌رنگ مطرح شده است. این امر در دوره متوسطه، آن هم در رشته‌های مهارتی مانند فنی و حرفه‌ای و کاردانش که کارگاه و آزمایشگاه مهم‌تر از کلاس درس است، جای بحث دارد.

شرایط فیزیکی مطرح شده برای کلاس درس نیز بسیار ابتدایی و کلی است. در این زمینه استانداردهای فضای آموزشی متعددی وجود دارد که می‌توانست مدنظر قرار گیرد. تیر فرعی «مدرسه محور» در صفحه ۵۲، اولاً با جمله‌ای منفی آغاز شده است و ثانیاً، مدیریت مدرسه محور را مطرح کرده است، نه برنامه درسی مدرسه محور. این امر اشراف‌نداشتن نویسندگان به موضوع مورد بحث را نشان می‌دهد. مطالب بخش شورای معلمان، به غیر از دو سطر آخر، به شورای معلمان ربطی ندارد و مباحث کلی مطرح شده

است. مطالب ذکر شده در تیتراژ فرعی «وظایف مدیریت مدرسه» همان وظایف معلم است که در بخش‌های مختلف کتاب، به‌ویژه فصل سوم، به تفصیل مطرح شده است.

- فصل سوم «معلم»: در مقدمه این فصل ذکر شده است که «معلم در عصر انفجار دانش نقش مهمی ایفا می‌کند، زیرا انتقال قسمتی از این اطلاعات برعهده معلم است» (فرج‌الهی و طالبی ۱۳۹۳: ۷۸) یا «در مفهوم‌شناسی تعلیم و تربیت، معلم غالباً انتقال‌دهنده معلومات شناخته شده است» (همان: ۷۸). چنین عباراتی در آغاز مقدمه بسیار نادرست است، زیرا انفجار دانش ظهور دانش جدید و باطل و منسوخ شدن دانش قبلی است. در چنین عصری نمی‌توان از انتقال دانش صحبت کرد؛ آن هم دانشی که معلوم نیست درست یا نادرست است و از طرف دیگر هر روزه بر حجم آن افزوده می‌شود. معلم کارگر انتقال دانش نیست که نقش وی این چنین تعریف شود.

با این همه، مرتبط‌ترین تیتراژ فرعی این فصل با برنامه درسی نقش معلم در برنامه‌ریزی درسی است. البته رویکردهای مطرح شده درباره نقش معلم در برنامه‌ریزی درسی (همان: ۸۱) جای بحث دارد و بهتر است از منابع دست‌اول و معتبرتری استفاده شود. در این زمینه الباز (Elbaz) (اکرمی و حسینی ۱۳۸۶) چهار حالت عدم مشارکت، حرکت به سمت برنامه‌های درسی مقاوم در برابر معلم، نبودن موقعیتی برای مشارکت معلم در برنامه‌های درسی، مشارکت فعال معلمان در تدوین مواد آموزشی و مشارکت فعال معلمان در برنامه‌ریزی درسی را برای مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی مطرح می‌کند که درخور فهم‌تر است.

صلاحیت‌های شخصی مطرح شده در این فصل نیز بیش‌تر ویژگی‌های فردی است تا صلاحیت. برعکس ویژگی‌های حرفه‌ای از جنس صلاحیت است. اگرچه تیتراژ فرعی «مشکلات معلمان دوره متوسطه» به نوعی به برنامه درسی دوره متوسطه مربوط می‌شود، اما استدلال‌های سطحی و غیرعلمی در این بخش شایسته کتاب دانشگاهی نیست. در نهایت، استخدام و آموزش معلمان نیز بیش‌تر به تربیت معلم و توان‌مندسازی و بازآموزی آن‌ها مربوط می‌شود، نه برنامه درسی آن هم در دوره متوسطه.

- فصل چهارم «تفاوت‌های فردی»: تیتراژ فرعی این فصل با عنوان فصل تناسب و انسجام لازم را دارند، اما محتوای این فصل بیش‌تر محتوای کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی است تا برنامه درسی. این که برنامه درسی با قواعد علمی مختلف مانند روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، و فلسفه تعلیم و تربیت ارتباط دارد، به این معنی نیست که فصلی از کتاب برنامه درسی به آن‌ها اختصاص یابد. اگر این استدلال مبنای کار

باشد، پس فصول مربوط به دیگر قواعد کجاست؟ هم چنین ارتباط محتوای این فصل عمومی است و هم برای دانش آموزان دوره متوسطه و هم دانش آموزان دبستان اجرایی است. هوش گاردنر و سبک‌های یادگیری نیز کلی مطرح شده‌اند و ارتباط آن‌ها با دانش آموزان متوسطه مطرح نشده است.

- فصل پنجم «مهارت‌های تحصیلی»: این فصل نیز همان موارد فصل چهارم را دارد و جای آن در کتاب دیگری به غیر از برنامه درسی دوره متوسطه است. ضمن آن که محتوای فصول چهارم و پنجم با دوره متوسطه ارتباطی ندارند و عمومی‌اند.

- فصل هفتم «مواد، وسایل آموزشی و فناوری اطلاعات»: نگاهی اجمالی به تیتروهای فرعی این فصل نشان می‌دهد، انسجامی اولیه بین آن‌ها حاکم است، اما ارتباط آن‌ها (به غیر از تیترو فرعی روش‌های آموزش در عصر فناوری اطلاعات که می‌شود آن را در فصل آموزش و یادگیری مدنظر قرار داد) با برنامه درسی دوره متوسطه نامعلوم است. البته براساس سرفصل‌های جدید وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، درسی با عنوان «برنامه‌ریزی درسی در آموزش مجازی (دوره متوسطه)» در دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی در نظر گرفته شده است که مطالب این فصل با آن کتاب هم‌خوانی بیش‌تری دارد، منوط به آن‌که از نگاه عمومی خارج و خاص دوره متوسطه شود.

۲.۲.۵ منابع کتاب

منابع کتاب براساس اعتبار منابع، استفاده به قدر کفایت از منابع جدید و در دسترس، دقت در استنادات و ارجاعات اثر باتوجه به اصول منبع‌دهی علمی، و رعایت امانت بررسی می‌شود. اعتبار منابع استفاده شده در این اثر از چند جنبه درخور بحث است. نخست این‌که، اکثر کتاب‌ها و منابع اعتبار لازم را دارند و مستندند. دوم این‌که، وبسایت‌هایی در منابع ذکر شده است (فرج‌الهی و طالبی ۱۳۹۳: ۱۰۴، ۱۵۱) که نمی‌توان از اعتبار آن‌ها مطمئن بود. سوم این‌که اعتبار منابع در ارتباط با موضوع کتاب است. از مجموع ۱۲۲ منبع فارسی، فقط ۲۶ منبع (۲۱٪) و از مجموع ۴۷ منبع انگلیسی فقط ۶ منبع (۱۳٪) به برنامه درسی و آموزش مربوط است و سایر منابع با موضوعات دیگر ارتباط دارند. چنین امری نشان می‌دهد که منابع مرتبط و معتبر آن‌طور که باید مدنظر قرار نگرفته‌اند. ضمن آن‌که از منابع نویسندگان نه منبع استفاده شده است که به یکی از آن‌ها اختصاص دارد و فقط یک منبع با برنامه درسی ارتباط دارد. چنین امری جای سؤال دارد.

درباره استفاده کافی از منابع در دسترس و جدید برای تبیین موضوعات مورد بحث، این اثر در سال ۱۳۹۳ چاپ شده و جدیدترین منبع فارسی آن به سال ۱۳۹۲ و قدیمی‌ترین آن به سال ۱۳۴۱ مربوط است. جدیدترین منبع انگلیسی آن نیز به سال ۲۰۱۲ و قدیمی‌ترین آن به سال ۱۹۷۴ مربوط است. بنابراین سعی شده است تا از منابع جدید و قدیمی استفاده شود، اما نوع استفاده از منابع جای بحث دارد، زیرا اکثر منابع استفاده شده ارتباط مستقیمی با برنامه درسی دوره متوسطه ندارند.

استناددهی در این اثر ابهامات زیادی دارد. اولاً به روش علمی APA نیست. در بسیاری از جاها استناددهی به منابع فارسی به صورت «نام‌خانوادگی نویسنده، سال، به نقل...» سال نقل‌کننده» آورده شده است که در چنین مواردی به سال نویسنده اول نیاز نیست. «شکوهی، ۱۳۷۰، به نقل از صافی، ۱۳۸۴» در صفحه ۳ نمونه‌ای از این نوع استناددهی است. در منابع لاتین نیز به صورت «نام‌خانوادگی نویسنده، سال به میلادی، نقل شده در...» سال نقل‌کننده» آورده شده است. «کلاین، ۱۹۹۱، نقل شده در کرمی و دیگران ۱۳۹۱» در صفحه ۱۲، «اسمیت، استانلی و شورش، ۱۹۷۵، نقل از طالبی و دیگران ۱۳۹۱» در صفحه ۳۳، «دیویس، ۱۹۹۵، نقل از سرمدی و صیف، ۱۳۹۲» در صفحه ۶۲، «اکس و اوچا، ۲۰۰۵، نقل از معدن‌دارآرانی و کاکیا، ۱۳۹۱» در صفحه ۹۱، و «مارتون، ۱۹۸۸ نقل شده در امامی‌پور و شمس اسفندآباد، ۱۳۸۶» در صفحه ۱۱۰ مصادیق این موردند. البته مواردی نیز وجود دارد که بدون ذکر سال است، مانند «هایمن، نقل از صفوی، ۱۳۷۵» در صفحه ۱۲۹.

استناددهی به منابع ترجمه‌ای نیز یک‌دست نیست و در برخی موارد بدون ذکر مترجم و در مواردی با ذکر مترجم آورده شده است. «ولف، ۱۳۸۳» در صفحه ۲۹، «میلر و میلر، ترجمه میری، ۱۳۹۱» در صفحات ۳۱، ۷۸، و ۸۳ «لوی، ترجمه مشایخ، ۱۳۸۰» در صفحات ۳۳ و ۹۴، «سیلور و همکارانش، ۱۳۸۷» در صفحه ۳۵، «جوینس و دیگران، ۱۳۸۱» در صفحه ۸۰، «کالاهان و کلارک، ترجمه طهوری، ۱۳۷۵» در صفحه ۱۰۴، «اتکینسون و دیگران ترجمه براهنی و دیگران ۱۳۶۹» در صفحه ۱۲۰، و «هریسون، ترجمه وجدی، ۱۳۶۴» در صفحه ۱۲۹ نمونه‌هایی از این ایرادند.

یک‌دست نبودن استناددهی دیویس در صفحات ۶۱-۶۴ و ناهمخوانی منبع «طالبی و دیگران ۱۳۹۱» (فرج‌الهی و طالبی ۱۳۹۳: ۱۸۳) با منابع پایانی کتاب نیز از دیگر کاستی‌های استناددهی است. ضمن آن‌که درست منبع نیکلس در صفحه ۱۹، نیکلس و نیکلس است. منابع ترجمه‌ای پایان کتاب نیز یک‌دست نیست. مصادیق این ناهمسانی منابع ۱۴، ۲۹، و ۸۴ است.

رعایت امانت در کتاب مبهم است و موارد متعددی وجود دارد که منبع آن‌ها ذکر نشده یا در منابع پایانی کتاب آورده نشده است. برای مثال، در صفحه ۳ منبع آیین‌نامه دوره متوسطه در پاراگراف اول ذکر نشده است. منابع وب‌سایتی (همان: ۱۰۴، ۱۵۱)، آیسبورک (همان: ۱۰)، و یاسایی (همان: ۱۱۸) نیز در منابع پایانی آورده نشده است.

۳.۲.۵ بررسی و تحلیل علمی مسائل موردنظر

بررسی و تحلیل علمی اثر تحلیل و نقد موضوع اثر و بی‌طرفی علمی است. در این اثر نه فقط تحلیل‌هایی درباره موضوع وجود ندارد، بلکه مؤلفان در توصیف کامل و مناسب موضوع اثر نیز موفق نبوده‌اند و بسیاری از حوزه‌های برنامه‌های درسی آموزش متوسطه نادیده گرفته شده است (برای درک بهتر این امر به معیار مربوط به سرفصل‌های مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مراجعه کنید). البته در بخش‌هایی از کتاب قضاوت‌هایی عجولانه و ناقص درباره موضوع انجام شده است که نه فقط به فهم بهتر موضوع کمکی نمی‌کند، بلکه خواننده را دچار سردرگمی می‌کند.

۴.۲.۵ نوآوری

نوآوری شامل طرح نظریه علمی جدید، ارائه ساختار علمی نو، به‌کارگیری ادبیات علمی روزآمد، طرح افقی نو و خلاقیتی ویژه، تنظیم جدید مباحث، طرح استدلال نو، و روزآمدی داده‌ها و اطلاعات اثر است. محتوای این اثر در فصول اول و ششم تکرار ناقص و گیج‌کننده مطالب مرتبط با برنامه درسی از منابع موجود است. محتوای سایر فصول نیز با موضوع ارتباط چندانی ندارند. بنابراین این اثر نوآوری خاصی ندارد و مطالعه سایر منابع مرتبط با برنامه درسی، در مقایسه با این کتاب، دانشجویان را با مبانی نظری آن بیش‌تر آشنا می‌کند. از نظر داده‌ها و اطلاعات اثر نیز از منابع جدید استفاده شده، اما محتوای کتاب چندان تازه و به‌روز نیست و تکراری از محتوای منابع موجود است.

۵.۲.۵ مبانی و پیش‌فرض‌ها

مبانی و پیش‌فرض‌ها شامل مبانی و پیش‌فرض‌های حوزه موضوعی — معرفتی و مبانی و اصول دینی و اسلامی است. سازواری محتوای این کتاب با مبانی و پیش‌فرض‌های حوزه معرفتی «برنامه درسی» مناسب نیست. به‌بیان‌دیگر، اگر حدود و ثغور برنامه درسی را مبنای نظری آن در نظر بگیریم، در ادبیات موجود برنامه درسی با برداشت‌های الف) سند

مکتوب، ب) حوزه مطالعاتی یا قلمرو معرفتی، و ج) نظام تعریف می‌شود. برنامه درسی سندی مکتوب و دربرگیرنده تعاریفی از فهرست رئوس مطالب، محتوای یک درس یا مجموعه‌ای از دروس، برنامه زمانی برای تدریس دروس، مجموعه‌ای از اهداف و مقاصد، مجموعه‌ای از تجارب یادگیری، شیوه تفکر، و طرح یا نقشه (فتمی و اجارگاه ۱۳۸۶) تا مجموعه وقایع از قبل تعیین شده برای دست‌یابی به نتایج آموزشی – تربیتی است (مهرمحمدی و دیگران ۱۳۸۷: ۱۳).

برنامه درسی دربرگیرنده نظامی شامل ابعاد تدوین (خاستگاه، اقشار دست‌اندرکار یا تصمیم‌گیرنده، و میزان انعطاف)، اجرا، و ارزش‌یابی برنامه درسی است. برنامه درسی به‌منزله قلمرو معرفتی شامل حدود و ثغور برنامه درسی و تبیین مسائل و موضوع‌های بحث و تجزیه و تحلیل شده در آن مانند مبانی برنامه درسی (فلسفه و ماهیت دانش، فرهنگ و جامعه، فرد، و نظریه‌های یادگیری)، طراحی برنامه درسی، ساخت برنامه درسی (فرایند تصمیم‌گیری ناظر بر تعیین ماهیت و سازمان برنامه درسی)، تدوین یا تولید برنامه درسی، اجرای برنامه درسی، مهندسی برنامه درسی، اصلاح برنامه درسی، و تغییر برنامه درسی است (همان).

اگر دوره متوسطه را نیز به این مبانی و پیش‌فرض‌ها اضافه کنیم، مبانی نظری برنامه درسی دوره متوسطه می‌تواند به صورت زیر تعیین شود. البته به دلیل لایه‌لایه و پیچیده‌بودن ماهیت برنامه درسی، هم‌پوشانی‌هایی نیز بین مبانی وجود خواهد داشت که می‌شود با ارجاع‌دهی عرضی آن‌ها را برطرف کرد.

- برنامه درسی دوره متوسطه به‌منزله سند مکتوب:
- معنی و مفهوم برنامه درسی دوره متوسطه؛
- فهرست رئوس مطالب دوره متوسطه؛
- برنامه زمانی تدریس دروس متوسطه؛
- اهداف و مقاصد دوره متوسطه؛
- محتوا یا تجارب یادگیری دوره متوسطه.
- برنامه درسی دوره متوسطه به‌منزله نظام:
- تدوین برنامه‌های درسی دوره متوسطه؛
- خاستگاه برنامه‌های درسی دوره متوسطه؛
- دست‌اندرکاران یا تصمیم‌گیران برنامه‌های درسی دوره متوسطه؛
- میزان انعطاف برنامه‌های درسی دوره متوسطه.

- اجرای برنامه‌های درسی دوره متوسطه؛
- ارزش‌یابی برنامه‌های درسی دوره متوسطه؛
- برنامه‌دستی دوره متوسطه به‌منزله حوزه‌ای مطالعاتی:
- فلسفه و ماهیت دانش، فرهنگ و جامعه، فرد، و نظریه‌های یادگیری در دوره متوسطه؛
- طراحی برنامه‌دستی دوره متوسطه؛
- ساخت برنامه‌دستی دوره متوسطه؛
- تدوین یا تولید برنامه‌دستی دوره متوسطه؛
- اجرای برنامه‌دستی دوره متوسطه؛
- مهندسی برنامه‌دستی دوره متوسطه؛
- اصلاح برنامه‌دستی دوره متوسطه؛
- تغییر برنامه‌دستی دوره متوسطه.

با در نظر گرفتن این مطالب، این کتاب فقط به بخش‌های ناچیزی از این مبانی به‌صورت گذرا و ناقص توجه کرده و بخش درخور توجهی از آن را نادیده گرفته است. با این‌همه، محتوای کتاب هم به‌دلیل تألیف‌بودن و تقید مؤلفان به اصول و باورهای دینی و هم به‌دلیل انتشار از جانب انتشارات دانشگاهی معتبر و مرجع در کشور و رعایت اصول و مبانی دینی و اسلامی در آن، سازواری لازم با مبانی و اصول دینی و اسلامی را دارد.

۶.۲.۵ انطباق و جامعیت

جامعیت اثر با انطباق محتوا با عنوان و فهرست آن و هم‌چنین با اهداف درس مورد نظر سنجیده می‌شود. همان‌طور که در بخش‌های گوناگون بیان شد، فهرست مطالب و محتوای این اثر با عنوان آن تناسب چندانی ندارد. در بخش برنامه‌دستی، به‌غیر از فصول اول و ششم، سایر فصول ارتباط مستقیمی با برنامه‌دستی ندارند و بیش‌تر محتوای اثر درباره روان‌شناسی تربیتی و فناوری آموزشی است. در بخش دوره متوسطه نیز، به‌غیر از فصل اول و چند قسمت در سایر بخش‌های کتاب مانند مشکلات معلمان دوره متوسطه در فصل سوم، فناوری اطلاعات و آموزش متوسطه و بررسی موانع به‌کارگیری فناوری اطلاعات در آموزش متوسطه در فصل هفتم، و مشارکت معلمان دوره متوسطه در فرایند برنامه‌دستی (فرج‌الهی و طالبی ۱۳۹۳: ۸۲) سایر محتوای کتاب عمومی است و بدون در نظر گرفتن

عنوان کتاب می‌توان در سایر منابع مرتبط نیز آن را ارائه کرد. بنابراین محتوای این اثر بسیار متفاوت از عنوان آن است.

در این کتاب دربارهٔ دروس مرتبط با کتاب بحثی نشده است، اما تناسب محتوای درس با اهداف درس موردنظر از نظر تعداد صفحات مناسب است. با این‌همه، از نظر محتوایی بسیاری از اهداف درس برنامه‌ریزی درسی در دورهٔ متوسطه را پوشش نمی‌دهد و نمی‌تواند منبع اصلی یا حتی فرعی باشد.

۷.۲.۵ انطباق با آخرین سرفصل‌های مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

براساس آخرین سرفصل‌های مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، مورخ ۱۳۹۳/۰۷/۲۷، درس «برنامه‌ریزی درسی در دورهٔ متوسطه» درس اختیاری دواحدی (۳۲ ساعت نظری) برای دانشجویان کارشناسی ارشد رشتهٔ برنامهٔ درسی است و اهداف آن عبارت است از:

- آشنایی با کارکرد، مأموریت، و هدف آموزش در دورهٔ متوسطه و وجه تمایز این دوره با دورهٔ قبل در ایران و جهان و چرخش‌های اصلی آن؛
- آشنایی با مباحث اساسی، حوزه‌های یادگیری، و زمینه‌های اصلی محتوایی در دورهٔ متوسطه؛
- بررسی مهم‌ترین مشخصه‌های عناصر برنامهٔ درسی دورهٔ متوسطه شامل اهداف، انتخاب محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری، فضای یادگیری، هدایت تحصیلی، و ارزش‌یابی؛
- شناسایی مهم‌ترین مسائل، چالش‌ها، و مشکلات حوزهٔ برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه در ایران و جهان؛
- به‌کارگیری مراحل برنامه‌ریزی درسی از نیازسنجی تا تبیین هدف، انتخاب و تنظیم محتوا، تبیین روش یاددهی - یادگیری، و پیش‌نهاد شیوهٔ ارزش‌یابی برای وضعیتی خاص در دورهٔ متوسطه.

سرفصل‌های تعیین‌شده برای این درس به شرح زیر است:

- ماهیت آموزش متوسطه شامل:
- بحث تاریخی و سابقهٔ آموزش دورهٔ متوسطه، سابقهٔ جهانی، و سابقه در ایران؛
- مأموریت و هدف این دوره؛

- تفاوت‌های اساسی این دوره با دوره‌های قبلی
- محتوای آموزش دوره متوسطه و گرایش‌های اصلی:
- گرایش‌های اصلی آموزش متوسطه در ایران و جهان (نظری و فنی و حرفه‌ای):
- زمینه‌های اصلی محتوایی؛
- حوزه‌های یادگیری و عناوین دروس؛
- تغییرات عمده در دوره‌های تاریخی.

بر اساس سرفصل‌های مصوب، این کتاب رئیس مطالب درس موردنظر را در حداقل ممکن پوشش می‌دهد. به بیان دیگر، به‌غیر از فصل اول کتاب که مطالبی بسیار کلی درباره برنامه درسی و گاهی اوقات برنامه درسی دوره متوسطه را دربر دارد (مانند تاریخچه در صفحات ۳ و ۴، اهداف در صفحات ۳، ۵، ۶ و ۱۷، انواع مدارس متوسطه در صفحه ۷، و انواع دروس متوسطه در صفحات ۱۹ و ۲۰)، سایر فصول با سرفصل‌های مصوب آن ارتباط چندانی ندارند. فصل دوم تناسب ناچیزی با عنوان کتاب دارد، زیرا می‌توان عناصر نه‌گانه کلاین یا ده‌گانه وندناکر و دیگران درباره برنامه درسی را ملاک قرار داد و فضا را یکی از عناصر برنامه درسی محسوب کرد و این فصل را بخشی از برنامه درسی دوره متوسطه در نظر گرفت، اما چون در فصول دیگر بقیه عناصر بررسی نشده، چنین استدلالی مردود است. فصل سوم یعنی «معلم» نیز یکی از بازیگران و دست‌اندرکاران اصلی برنامه درسی و شاید مهم‌تر از دیگر دست‌اندرکاران مانند مدیر و کارکنان مدرسه، دانش‌آموزان، والدین، و جامعه محلی است، اما کم‌توجهی یا بی‌توجهی به دیگر بازیگران و دست‌اندرکاران چنین فصلی را غیرضروری می‌کند. فصول چهارم و پنجم مباحثی مرتبط با روان‌شناسی تربیتی دارند و ارتباط آن‌ها با برنامه درسی دوره متوسطه و سرفصل‌های مصوب معلوم نیست. فصل ششم با سرفصل‌های «حوزه‌های یادگیری و عناوین دروس» می‌تواند هم‌خوان تحلیل شود، اما اولاً مباحثی بسیار عمومی در آن بیان شده و ثانیاً حوزه‌های یادگیری و دروس دوره متوسطه را مدنظر قرار نداده است و نمی‌تواند فصلی مرتبط در نظر گرفته شود. فصل هفتم نیز با سرفصل‌های مذکور ارتباطی ندارد و خود کتاب درسی جداگانه‌ای دارد که باید در آن کتاب مطرح شود یا می‌تواند به‌منزله بخشی از فصل آموزش و یادگیری آورده شود.

۸.۲.۵ نحوه به‌کارگیری ابزارهای علمی

ابزارهای علمی مدنظر در کتاب یا اثر علمی شامل پیش‌گفتار، مقدمه، فهرست، جمع‌بندی نهایی، نتیجه‌گیری، تمرین و آزمون، جدول، تصویر، نمودار، و نقشه است. به‌دلیل ماهیت

خودآموزی کتاب‌های پیام‌نور، تلاش می‌شود تا از ابزارهای علمی به‌نحو مناسب استفاده شود. در این کتاب نیز در آغاز فصول از هدف‌های یادگیری و مقدمه و در پایان فصول از خلاصه و سؤالات چندگزینه‌ای استفاده شده است. اگرچه این ابزارها سبب آماده‌سازی یادگیرنده و جمع‌بندی مناسب دروس از جانب وی می‌شود، اما اهداف یادگیری در قالب اهداف رفتاری بیان شده‌اند. اهداف رفتاری امروزه با چالش‌هایی اساسی مانند توجه به صلاحیت‌ها و مهارت‌های جزئی و بی‌اهمیت، محدودکردن خلاقیت و ابتکار در فعالیت‌های آموزشی، تمرکز بر حقایق یا امور معلوم و غفلت از رفتارهای پیچیده و عالی‌تر، و انعطاف‌ناپذیر و غیرانسانی‌کردن آموزش (میلر ۱۳۹۴) مواجه بوده و اثربخشی آن‌ها زیرسؤال است. آزمون‌های چهارگزینه‌ای پایان فصول نیز بیش‌تر بر سطح دانش از حیثه شناختی مبتنی است و خواننده را به تعمق و تفکر وادار می‌دارد. از سایر ابزارهای علمی مانند جدول، تصویر، و نقشه نیز استفاده چندانی نشده است.

۹.۲.۵ اصطلاحات تخصصی

کتاب از نظر معادل‌سازی و کاربرد اصطلاحات تخصصی وضعیت مناسبی دارد. اگرچه ابهاماتی به شرح جدول ۲ نیز دارد.

جدول ۲. ابهامات معادل‌سازی

صفحه	پاراگراف	خط	نادرست	درست	معادل انگلیسی ذکر نشده است
۹	آخر		گیروکس	ژیرو	
	۱۰	اول			
۱۰	اول	۳			آیسبورک
۶۱	۷	۲۱	نظارت برای Control	کنترل	
۱۰۶	۳	۱۴	رشد برای Development	توسعه یا تدوین	
۱۴۵		اول	نظارت یا بازنگری برای Monitoring	پایش	

۶. نتیجه‌گیری

کتاب درسی مهم‌ترین ماده آموزشی است و بخش زیادی از زمان آموزش را به خود اختصاص داده و محور اصلی فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و فرایند آموزشی است. یکی از کتاب‌های درسی مرتبط با حوزه علوم تربیتی، که در سال ۱۳۹۳ برای نخستین بار چاپ و

روانه بازار شده است، کتاب برنامه درسی دوره متوسطه است که در هفت فصل تنظیم شده است. این مقاله کتاب مذکور را در دو بعد شکلی و محتوایی نقد و بررسی کرد. براساس یافته‌ها، جامعیت صوری اثر تاحدودی مناسب است، اما طرح جلد براساس برداشت سستی از برنامه درسی طراحی شده است. حروف‌نگاری، کیفیت چاپ، و صحافی اثر مناسب است، اما معدود اشتباهات تایپی هم دارد و ویرایش علمی و ادبی نیاز دارد. نظم و انسجام کلی و درون‌فصلی اثر نامناسب است. منابع استفاده‌شده در متن جای بحث دارد. در کتاب تحلیل علمی چندانی دیده نمی‌شود، نوآوری ندارد، و محتوای آن جدید نیست. سازواری محتوای این کتاب با مبانی و پیش‌فرض‌های حوزه معرفتی «برنامه درسی» مناسب نیست، اما با مبانی و اصول دینی و اسلامی سازواری لازم را دارد. این کتاب سرفصل‌های مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برای درس «برنامه‌ریزی درسی در دوره متوسطه» را در حداقل ممکن پوشش می‌دهد. با این همه، از نظر به‌کارگیری ابزارهای علمی، معادل‌سازی، و کاربرد اصطلاحات تخصصی وضعیت مناسبی دارد. با توجه به مزایا و کاستی‌های مطرح‌شده، این کتاب بازنویسی و بازنگری اساسی نیاز دارد و با وضعیت موجود نمی‌تواند نیازی از نیازهای علمی یا کاربردی فضای جامعه را برآورده کند یا کاری حتی در حد منابع موجود انجام دهد. به بیان دقیق‌تر، خواننده با مطالعه این اثر به برداشتی مناسب از برنامه درسی در دوره متوسطه، ضرورت آن و نحوه مواجهه با موضوع، و فائق‌آمدن بر نیازها یا مسائل حوزه مربوطه نخواهد رسید. در مقایسه با منابع مرتبط با حوزه برنامه درسی مانند مبانی برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه، تألیف نعمت‌الله موسی‌پور، و برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه، تألیف حسن ملکی، نیز این اثر ضعیف‌تر است و حتی کاربرد آن به‌منظور منبع کمکی یا فرعی جای تردید دارد. بنابراین پیش‌نهاد می‌شود محتوای کتاب مجدداً براساس سرفصل‌های مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری نوشته شود. اضافه‌شدن متخصصان مطرح رشته به گروه مؤلفان در این زمینه یاری‌گر خواهد بود.

کتاب‌نامه

- اکرمی، سیدکاظم و سیدمحمدحسین حسینی (۱۳۸۶)، «مقایسه نقش معلمان در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز و غیرمتمرکز»، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- بابان‌آبادی، فرشته، حسن‌رضا زین‌آبادی، و بیژن عبدالهی (۱۳۹۶)، «ارزیابی کیفیت یک کتاب مطرح در رشته مدیریت آموزشی از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی»، مجموعه مقالات اولیّه همایش ملی نقد، تهران.

- بارون، تی. ای. (۱۳۸۷)، «نقادی و خبرگی آموزشی»، ترجمه علیرضا کیامنش، در: برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، تهران: سمت.
- حسینی، سیدمحمدحسین (۱۳۹۱)، ارزش‌یابی برنامه درسی (قصداً شده) تعلیمات اسلامی دوره ابتدایی براساس ملاک‌های راه‌نمای برنامه درسی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش، تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- حسینی، سیدمحمدحسین (۱۳۹۲)، آسیب‌شناسی اجرای روش‌های فعال تدریس و ارائه راه‌کارهای مناسب برای بهبود و ارتقای آن در استان آذربایجان غربی، آذربایجان غربی: اداره کل آموزش و پرورش.
- حسینی، سیدمحمدحسین و معصومه مطور (۱۳۹۱)، «نقدی بر کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته علوم تربیتی در ایران»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ش ۲۶.
- رضی، احمد (۱۳۸۸)، «شاخص‌های ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی»، سخن سمت، ش ۲۱.
- سیلور، جی. گالن، ویلیام ام. الکساندر، و آرتور جی. لوئیس (۱۳۷۶)، برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد، مشهد: به‌نشر.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۱)، مهارت‌های آموزش و پرورش، تهران: سمت.
- صفوی، امان‌الله (۱۳۸۲)، روش‌ها و فنون تدریس، تهران: معاصر.
- فتحی و اجارگاه، کورش و محرم آقازاده (۱۳۸۵)، راه‌نمای تألیف کتاب‌های درسی، تهران: آبیژ.
- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۶)، اصول برنامه‌ریزی درسی، تهران: ایران‌زمین.
- فرج‌اللهی، مهران و سعید طالبی (۱۳۹۳)، برنامه درسی دوره متوسطه، تهران: پیام‌نور.
- قراگوزلو فرهاد، زهرا (۱۳۹۶)، نقد و ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته علوم ارتباطات در ایران براساس معیارهای مطلوب کتاب درسی دانشگاهی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران غرب.
- کلاین، ام. فرانسیس (۱۳۹۳)، «الگوهای طراحی برنامه درسی»، ترجمه محمود مهرمحمدی، در: برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، تهران: سمت.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۶۷)، «الگوهای طراحی برنامه‌ریزی درسی»، فصل‌نامه تعلیم و تربیت، ش ۱۵ و ۱۶.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳)، «برنامه درسی به عنوان محصول»، تهران: دانش‌نامه ایرانی برنامه درسی.
- مهرمحمدی، محمود و دیگران (۱۳۸۷)، برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، تهران: سمت.
- میلر، جی. پی. (۱۳۹۴)، نظریه‌های برنامه درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: سمت.
- نیکلس، ادری و هاوارد نیکلس (۱۳۶۸)، برنامه‌ریزی درسی (راه‌نمای عملی)، ترجمه داریوش دهقان، تهران: قدیانی.
- ویلیز، جی. (۱۳۸۱)، «ارزش‌یابی کیفی»، ترجمه علیرضا کیامنش، در: برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد: به‌نشر.

هاگرسون، نلسون ال. (۱۳۸۷)، «کاوش‌گری فلسفی: نقد توسّعی»، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، در: روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی و دیگران، تهران: سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

- Charalambous, A. C. (2011), *The Role and Use of Course Books in EFL*, (Master's thesis in ELT), Retrieved from: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524247.pdf>>.
- Gringarten, H. and R. Fernández-Calienes (2014), "How to Write and Publish a Book Review in a Marketing Journal", *Strategic Management Review*, vol. 8, no. 1.
- Johnston, S. (1990), "Understanding Curriculum Decision-Making through Teacher Images", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 22, no. 5.
- Joseph, P. B. (ed.) (2011), *Cultures of Curriculum*, Routledge.
- Laketa, S. and D. Drakulić (2015), "Quality of Lessons in Traditional and Electronic Textbooks", *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, vol. 13, no. 1.
- Lee, S. M. (2013), "The Development of Evaluation Theories for Foreign Language Textbooks", *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, vol. 17, no. 2.
- Mahmood, K., M. Z. Iqbal, and M. Saeed (2009), "Textbook Evaluation through Quality Indicators: The Case of Pakistan", *Bulletin of Education and Research*, vol. 31, no. 2.
- McKernan, J. (2008), *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*, London: Kogan Page.
- Mukundan, J. (2014), "Evaluation of Malaysian Primary English Language Textbooks", *Advances in Language and Literary Studies*, vol. 5, no. 5.
- Penner-Williams, J. (2010), "Formal Curriculum", in: *Encyclopedia of Curriculum Studies*, United States of America: SAGE Publications Ltd.
- Pingel, F. (2010), *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Unesco.
- Shaban, R. (2015), "A Guide to Writing Book Reviews", *Australasian Journal of Paramedicine*, vol. 4, no. 3.
- Sikorova, Z. (2011), "The Role of Textbooks in Lower Secondary Schools in the Czech Republic", *IARTEM e-Journal*, vol. 4, no. 2.
- Smith, K. G. (NA), "How to Write a Book Review", Retrived in 2019 from: <<http://www.sats.edu.za/userfiles/Smith,Howtodoabookreview.pdf>>.
- Unesco International Bureau of Education (IBE) (2013), *Glossary of Curriculum Terminology*, Geneva: Unesco IBE.
- Van den Akker, J., K. Gravemeijer, S. McKenney, and N. Nieveen (eds.), (2006), *Educational Design Research*, Routledge.
- Wilson, L. O. (2005), "What Are the Types of Curriculum?", Retrieved in 2017 from: <<http://www.thesecondprinciple.com/wp-content/uploads/2013/11/different-curricular-types.pdf>>.