

بسمه تعالی

شرح و توضیح برنامه درسی ملی

در کتاب مبانی نظری تحول بنیادین

در نظام تعلیم و تربیت

رسمی و عمومی

جمهوری اسلامی ایران

تنظیم برای چاپ: اداره امور تربیتی معاونت پرورشی و فرهنگی

الگوهای نظری زیرنظام های اصلی تربیت رسمی و عمومی (نقش، جایگاه و روابط)

زیرنظام های اصلی نظام تربیت رسمی و عمومی، بخش های اساسی این نظام در جهت پشتیبانی از جریان تربیت، انجام رسالت نظام و کمک به تحقق اهداف و کارکردهای آن هستند. عملکرد این زیرنظام ها تمامی مولفه های نظام تربیت رسمی و عمومی را تحت تاثیر خود قرار می دهند و عبارتند از:

۱- راهبری و مدیریت تربیتی؛

۲- برنامه درسی؛

۳- تربیت معلم و تامین منابع انسانی؛

۴- تأمین و تخصیص منابع مالی؛

۵- تامین فضا، تجهیزات و فن آوری؛

۶- پژوهش و ارزشیابی.

رهیافت، رویکرد و اصول نظام تربیت رسمی و عمومی مبنای سازماندهی چهارچوب نظری هریک از زیر نظام های اصلی است. این چهارچوب شامل:

۱- **وظایف، ۲- جهت گیری ها و ۳- اصول خاص** مربوط به هر زیرنظام می باشد. در تبیین جهت گیری و

اصول هر زیر نظام برحسب قلمرو و وظایف آن تبیین شده است. وظایف زیر نظام ها گزاره های معطوف به

بیان دستاوردهای مطلوب زیر نظام؛ رویکرد ناظر به جهت گیری کلی مشخص و منسجم درباره ماهیت زیر

نظام و چگونگی مواجهه با مسائل و موضوعات آن است، که با توجه به مجموعه ای از مفروضات نظری و

رهیافت و رویکرد کلان نظام تربیت رسمی و عمومی، تعیین شده و التزام به آن موجب ایجاد هم گرایی و

هماهنگی در انتخاب اصول، معیارها و روشهای خاصی هر زیر نظام خواهد شد. **اصول خاص، قواعد**

تجویزی کلی است که در جهت بیان چگونگی تحقق وظایف زیر نظام به مثابه معیار و راهنمای عمل کار

گزاران قرار می گیرند تا هر یک وظایف خود را به نحو مطلوب انجام دهند. این اصول، که به یک معنا

اصول خاص تربیت در قلمرو زیرنظام مربوطه می باشند، با نظر به مبانی دینی، فلسفی و علمی و اصول

مندرج در فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران و همچنین خصوصیات

زیر نظام مربوطه وضع شده اند. به سخن دیگر محدوده این اصول چهار چوب عمل هر زیر نظام را در بر

می گیرد.

۲-۳. الگوی نظری زیر نظام برنامه درسی

۱-۲-۳. تعریف و قلمرو

برنامه درسی به مجموعه فرصت های تربیتی نظام مند و طرح ریزی شده (از سطح ملی، منطقه ای و محلی تا مدرسه و کلاس درس با طیف مخاطبان بسیار گسترده و فراگیر تا بسیار محدود) و نتایج مترتب بر آن ها اطلاق می شود که متریبان برای کسب شایستگی های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی در معرض آن ها قرار می گیرند تا با تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش مرتبه قابل قبولی از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد را به دست آورند.

زیر نظام برنامه درسی شامل ابعاد چهار گانه طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی^۱ است، که با توجه به "عوامل مؤثر بر کیفیت"^۲ در یک بافت منسجم و یک پارچه هم سو و هم آهنگ با غایت و اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی سامان دهی می شود.

۱- ابعاد زیر نظام برنامه درسی شامل:

طراحی، در درجه نخست ناظر به ویژگی های عام طرح یا نقشه حاکم بر برنامه درسی است که دیدگاه یا خاستگاه ارزشی برنامه درسی را تبیین می نماید در درجه دوم با ابتناء به چنین پایگاهی برای عناصر برنامه درسی مانند تشخیص نیاز و تدوین اهداف، انتخاب محتوی، سازماندهی محتوی، راهبردهای تدریس /فرصت ها و فعالیت های یادگیری، سنجش پیشرفت تحصیلی و زمان تعیین تکلیف می نماید.

تدوین، ناظر به فرایند ساخت و تولید برنامه درسی است و شامل ابعادی مانند خاستگاه برنامه ریزی درسی /تمرکز و عدم تمرکز، میزان انعطاف و ترکیب گروه های تصمی مگیرنده درباره عناصر برنامه درسی می باشد.

اجرا، ناظر به رخدادهایی است که چگونگی عملیاتی ساختن برنامه درسی را در کانون توجه داشته و شامل ابعادی همچون منشا /مبدا تغییر، واحد /عامل تغییر و پیامدهای تغییر می شود.

ارزشیابی، ناظر به فرایند دریافت داده های معتبر برای بازسازی و به سازی مداوم برنامه درسی است و شامل ابعادی مانند سطوح، روش و منابع اطلاعاتی می شود.

۲- عوامل چهارگانه مؤثر بر کیفیت عبارتند از: بخش کلان نیمه تجویزی و غیر تجویزی (موسوم به فوق برنامه)، مشاوره و راهنمایی، زمان تدریس و بالاخره زبان تدریس. عوامل مؤثر بر کیفیت برنامه درسی است.

بخش کلان نیمه تجویزی و غیر تجویزی، شامل انواع فعالیت های (انتخابی و اختیاری) فوق برنامه، مکمل و اوقات فراغت است که به تعیین تکلیف برای عاملان طراحی، اجرا، ارزشیابی و زمان این فعالیت ها می پردازد.

۲-۲-۳. وظایف:

زیر نظام برنامه درسی ماموریت های زیر را در نظام تربیت رسمی و عمومی بر عهده دارد:

- زمینه سازی برای اتخاذ تصمیمات مناسب در خصوص ابعاد مختلف برنامه درسی در سطوح ملی تا محلی .

استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، ناظر به فناوری در ابعاد نرم افزاری و سخت افزاری است و به تعیین تکلیف برای رسانه ها و ابزارهای تسهیل کننده یادگیری و توانمندسازی آن می پردازد. مشاوره و راهنمایی، ناظر به جریان معین و مکمل اصل جریان تربیت است. این جریان معین و مکمل شامل ابعادی همچون اهداف، عاملان، مخاطبان، روشها و ابزار مشاوره و راهنمایی می باشد. زمان آموزش، به عنوان یک مقوله کلان تاثیر گذار بر جهت گیریها، فرایند و محصول تربیت (نه یک عنصر برنامه درسی) و به عبارت دیگر به عنوان ظرف تدریس (نه ابزار تدریس) مطرح نظر است. زبان آموزش، ناظر به تعیین تکلیف برای پیش نیاز های اساسی تربیت از جمله تدریس زبان فارسی به عنوان زبان ملی، زبان فارسی برای متریبان غیر فارسی زبان و همچنین تدریس زبان های خارجی در نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران است..

برنامه درسی شامل سه دسته عنصر به شرح ذیل می باشد:

uni - بخشی از برنامه درسی که برای پرورش " هویت مشترک " متریبان کاربرد دارد. به صورت (**core**) -الزامی یا تجویزی یا "نک وضعیتی" تعریف می شود. ناظر به قابلیت ها یا شایستگی های پایه، آماده سازی برای حرفه به صورت عام (در **form** قالب شایستگی های اساسی و عمدتا شناختی و نگرشی و نه مهارتی) در این بخش اتفاق می افتد.... می تواند یکی از فقرات باشد. **core**

بخشی از برنامه درسی که علاوه به کمک به پرورش " هویت مشترک " متریبان، (**core/elective**) انتخابی یا نیمه تجویزی پرورش " هویت اختصاصی " آنان را نیز در کانون توجه قرار می دهد. به صورت چند وضعیتی (یعنی متناسب با وضعیت های گوناگونی که متریبان از نظر شغلی و تحصیلی برای آینده خود متصورند) تعریف و طراحی می شوند تا امکان انتخاب از میان اشکال و انواع وجود داشته باشد.

برخی از حوزه ها یا فعالیت های یادگیری در برنامه درسی که کاملاً تحت تاثیر (**elective**) اختیاری یا غیر تجویزی موقعیت های خاص زمانی، مکانی و انسانی اختصاصاً برای پرورش " هویت (های) اختصاصی " کاربرد دارد. دامنه تنوع حداکثری یا وضعیت های نامحدود.

- استقرار سازوکارهای مناسب طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی از برنامه های درسی در سطوح ملی تا محلی

- مشارکت فعال در تصمیم سازی های مرتبط با سایرکلیه زیرنظام ها به دلیل تاثیر گذاری مستقیم آنها بر کیفیت اجرا و بهسازی برنامه درسی در سطوح ملی تا محلی

۳-۲-۳. رویکرد

در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومی، جهت گیری کلان این زیر نظام با توجه به قلمرو آن "موقعیت محوری" و "یکپارچه نگری" است.

موقعیت محوری، هم سو با هدف کلی تربیت رسمی و عمومی، ویژگی برنامه های درسی است که در تصمیم گیری های مربوط به ابعاد مختلف آن(اعم از طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی)، موقعیت در کانون توجه قرار می گیرد.

یکپارچه نگری، همسو با اصول آزادی، وحدت گرائی و همه جانبه نگری در فلسفه تربیت رسمی و عمومی، بدین معناست که مفاهیمی مانند " برنامه و فوق برنامه"، " دانش سازمان یافته و دانش آموز"، " آموزش و پرورش"، " حال گرائی و آینده گرائی"، "تمرکز و عدم تمرکز"، " منابع درسی و کمک درسی"، " تخصص گرائی و عام گرائی"، " موضوع محوری و مضمون محوری" و "حیطه های شناختی، عاطفی" ضرورتاً متقابل و غیر قابل جمع تفسیر نمی شوند، بلکه می توانند لازم و ملزوم و مکمل یکدیگر تلقی شده و زیر نظام برنامه درسی باید در جهت وحدت بخشیدن به آنها حرکت نماید.

تأکید بر جهت دهی تمامی عناصر برنامه درسی در راستای تکوین و تعالی هویت متریبان برای دستیابی به مراتبی از حیات طیبه.

اتخاذ این رویکرد اصلی از جمله دلالتهای زیر را داراست:

- تاکید بر مضامین فرارشته ای: مرزهای شناخته شده میان حوزه های مختلف دانش بشری در طراحی برنامه درسی مبنا نیست. برنامه درسی با تاکید بر مضامین فرارشته ای یا پیامدها به سمت یکپارچگی(تلفیق برنامه های آموزشی و فوق برنامه)فعالیت های پرورشی)

هر چه بیشتر و رویارویی موثرتر عناصر برنامه درسی با موقعیت ها بر اساس ”نظام معیار اسلامی“ سوق یابد.

- تاکید بر “کارکردهای ثانوی” و ”فرا برنامه درسی” در مواقعی که حفظ ساختار رشته ای (موضوعی) مواد درسی ضرورت می یابد، ارتباط نظام مند میان حوزه های یادگیری با استفاده از تلفیق متکی به اصل ”کارکردهای ثانوی“ در دستور کار قرار می گیرد. تلفیق از نوع فرا برنامه درسی، به عنوان شکل فراگیر و بسط یافته تلفیق از نوع کارکرد ثانوی، نیز با عنایت به انتخاب و التزام به نظام معیار اسلامی مورد تاکید می باشد.
- تاکید بر انعطاف در عین ثبات: سیاست ها، برنامه ها و روش ها در کلیه ابعاد زیرنظام برنامه درسی باید ضمن ابتناء بر مبانی فلسفی، ارزشی و دینی قدرت انطباق با تغییرات و تحولات در کلیه سطوح جهانی تا محلی را داشته باشد تا کفایت و کارآیی آن به مخاطره نیفتد.
- همه جانبه نگری: برنامه درسی رشد همه جانبه استعداد های فطری و طبیعی و ایجاد تعادل در امیال و عواطف متریبان را در جهت تکوین و تعالی هویت ایشان را به عنوان یک “کل” مد نظر قرار می دهد تا دست یابی به آمادگی تحقق مرتبه قابل قبول ”حیات طیبه” در تمامی ساحتها که غایت تربیت رسمی و عمومی است فراهم شود.
- توجه به ابعاد، لایه ها و انواع هویت: برنامه درسی ابعاد، همه لایه ها و انواع هویت (فردی، جنسیتی، دینی، قومی، ملی و جهانی) را نیز چون لازمه دست یابی به حیات طیبه می باشند، مورد تاکید قرار می دهد. بدین ترتیب هرچند تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) و هویت اختصاصی (مذهبی، قومی، شغلی و جنسیتی) متریبان هر دو مورد توجه برنامه درسی است اما تاکید برنامه درسی همچون نظام تربیت رسمی و عمومی بر هویت مشترک انسانی، اسلامی و ایرانی خواهد بود ولی با فراهم نمودن فرصتهای مناسب - به خصوص در ابعاد غیر تجویزی (انتخابی و اختیاری) برنامه درسی - زمینه مقدماتی تکوین و تعالی هویت اختصاصی متریبان را نیز متناسب با خصوصیات فردی آنان فراهم می آورد.

۴-۲-۳-اصول

اصول طراحی برنامه درسی

- ساختار کلان برنامه درسی ضمن برخورداری از بخش تجویزی یا الزامی (تک وضعیتی و تعیین تکلیف شده به شکل پیشینی)، از بخش نیمه تجویزی یا انتخابی (چند وضعیتی) و غیر تجویزی یا اختیاری (بی وضعیتی یا باز) نیز برخوردار خواهد بود. این ساختار مثلثی ثابت بوده ولی باید در ارتباط با هریک از دوره های تربیت و برای دستیابی متریبان به هویت مشترک و ویژه و لحاظ نمودن سایر متغیرهای ذی مدخل به شکل متناسب عملیاتی شود.
- برنامه درسی در سطح خرد (هر یک از حوزه های یادگیری) نیز از بخش های تجویزی یا الزامی، نیمه تجویزی یا اختیاری و غیر تجویزی یا انتخابی تشکیل می شود.
- در طراحی برنامه درسی از حیث جهت گیری کلان زمانی یا تعیین "محیط زمانی"، "حال گرایی" (معنا بخشیدن به فرایند تربیت و تجربیات تربیتی برای متریبان در حال یا در حال زیستن) و "آینده گرایی" (معنا بخشیدن به فرایند تربیت و تجربیات تربیتی برای متریبان در آینده یا برای آینده زیستن) باید توأمان در کانون توجه باشد. حال گرایی منهای آینده گرایی و آینده گرایی منهای حال گرایی هر دو فاقد وجاهت تربیتی است.
- برای تدارک فرصت های تربیتی اتکاء به رویکرد رفتاری یا قالب رفتاری در تدوین اهداف برنامه درسی تجویزی باید به حداقل ممکن تنزل یابد تا دست یابی به هویت مشترک (انسانی، اسلامی ایرانی) و تداوم آن در ابعاد/ساحت های مختلف امکان پذیر گردد.
- برنامه درسی تجویزی یا الزامی باید با استفاده از رویکرد حل مساله یا قالب حل مساله در تدوین هدف ها، از انعطاف برخوردار شده و فرصت های تربیتی از عمق و غنای بیشتری برخوردار شود.
- تدارک فرصت های تربیتی متنوعی که در آن امکان درک و اصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی برای تمامی متریبان فراهم شود، مستلزم آن است که نیاز سنجی، متناسب با کثرت و تنوع پذیرفته شده در خاستگاه تصمیم گیری (آزاد سازی) به صورت

چند لایه ای (چند مرحله ای) ادراک شده و از انحصار تشکیلات مرکزی خارج شود

- سازماندهی محتوای برنامه درسی باید با اتکا بر رویکرد تلفیقی و مسئله محور و تأکید بر مفاهیم، مهارت ها و ایده های اساسی در هر یک از ساحت های تربیت صورت گیرد، تا فرصت تجربیات دست اول برای کسب شایستگی ها جهت درک و اصلاح مداوم موقعیت از سوی متریبان بر اساس نظام معیار اسلامی را فراهم کند.
- در برنامه درسی مرحله دوم دوره متوسطه باید "گرایش تخصصی نرم" را تعریف و تعبیه نمود و از شکل گیری "افتراق کامل برنامه ای" یا ایجاد شاخه های تخصصی مجزا به صورت از پیش طراحی شده جلوگیری کرد و توجه به هویت ویژه متریبان و نیاز های جامعه را در اولویت قرار دهد، به گونه ای که آنان آماده ورود به زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی شوند.
- با توجه به مفهوم برنامه درسی "مغفول" (بوچ)، باید از تکیه انحصاری به الگو ها و روش های رایج در تعیین اولویت های محتوایی پرهیز نموده و رقابت های درون موضوعی و میان موضوعی برای حضور در برنامه درسی را به رسمیت شناخت. (همه جانبه نگری؛ پویایی)

اصول تدوین برنامه درسی

- برای آن که عاملان تربیت در کلیه سطوح نظام تربیت رسمی و عمومی در قبال کیفیت تربیت و نتایج آن مسئول و پاسخگو باشند و بستر لازم را برای مشارکت موثر ارکان و عوامل سهیم و موثر در فرآیند تربیت فراهم آید، ضروری است متناسب با نقش ارکان و عوامل سهیم و موثر در سطوح مختلف به تناسب، و به "آزاد سازی" معقول به عنوان یک اصل مبنائی نگریسته شود.
- نگاه قطبی (صفر و یکی، همه یا هیچ) به تمرکززدائی از نظام برنامه ریزی درسی یا آزاد سازی پاسخگو نبوده و منجر به بی فعلی (بی عملی) از یک سو یا اقدامات عملی نسنجیده و مخرب از سوی دیگر می شود. در نگاه غیرقطبی، شناخت سطوح آزاد سازی از یک سو، شرایط و ظرفیت های گوناگون و متغیر عوامل سهیم و موثر در مناطق مختلف کشور از سوی دیگر ضروری است.

- شش سطح آزاد سازی^۳ (که با بخش های سه گانه برنامه درسی هماهنگ است) باید به طور هم زمان در نظام برنامه ریزی درسی بکار گرفته شده و به درستی مدیریت شود.

۳- این سطوح عبارتند از: ۱- آزاد سازی نا محسوس یا در حد صفر که معرف دخل و تصرف های قصد نشده، اراده نشده یا سیاستگذاری نشده است (که در ارتباط با بخش تجویزی یا الزامی برنامه درسی است) و حکایت از جرح و تعدیل هایی در برنامه درسی دارد که معمولاً در مقیاس بسیار محدود و بر اساس مقتضیات محیط اجرا به وقوع می پیوندد. این سطح از آزاد سازی به این معناست

که تمرکز گرای به معنای مطلق در نظام های برنامه ریزی درسی امری موهوم و تحقق ناپذیری است. دلالت این سطح از آزاد سازی برای تربیت معلمان حرفه ای است که باید از صلاحیت برنامه ریزی درسی و طراحی آموزشی برخوردار باشند تا دخل و تصرف هایشان در جهت ارتقاء کیفیت برنامه و کیفیت آموزش و یادگیری باشد (معلم فکور، معلم پژوهنده)

۲- آزاد سازی تولید منابع یادگیری، این سطح دلالت بر اکتفا به تولید سند اصلی برنامه یا همان راهنمای برنامه درسی توسط تشکیلات مرکزی برنامه ریزی درسی در ارتباط با بخش تجویزی یا الزامی دارد. در این سند جهت گیری کلی برنامه و همچنین تکلیف عناصر و اجزا آن (اهداف، محتوا، روش ها و سنجش آموخته ها و...) به صورت کلی مشخص می شود. این سطح از آزاد سازی با مفهوم چند تالیفی و اعطاء حق انتخاب به مدارس و مناطق برای انتخاب هماهنگ است. این سیاست را میتوان به شکل یکسان و همزمان در سراسر کشور به مورد اجرا گذاشت. چنانچه سیاست چند تالیفی بخواهد از طریق راهبرد "کتاب باز" به مورد اجرا گذاشته شود (که به معنای فراهم کردن زمینه ورود آحاد معلمان به عرصه تولید / تعدیل / تکمیل منابع یادگیری به صورت محدود یا گسترده است)، آن گاه باید گفت این سیاست در سطح اجرا دستخوش تغییر و تنوع خواهد شد.

۳- آزاد سازی انتخاب از میان راهنماهای برنامه درسی موازی، حاکی از آن است که تشکیلات مرکزی برنامه ریزی درسی، می تواند مبادرت به تولید بیش از یک راهنمای برنامه درسی در ارتباط با بخش تجویزی یا الزامی برنامه بنماید و سطوح اجرایی را در انتخاب از میان آن ها آزاد بگذارد. این سیاست ثابت می تواند به طور طبیعی صور مختلف اجرا را به ارمان آورد و به یکی از جلوه های رقابت در نظام تربیتی محسوب شود.

۴- آزاد سازی ناظر به بخش نیمه تجویزی یا انتخابی برنامه درسی:

الف: در سطح خرد یا یک حوزه خاص یادگیری، براساس تعریفی که پیش تر ارائه شد، به طور یکسان (ثابت) در برنامه های درسی گنجانده می شود. لازم است آموزش های لازم به معلمان داده شود تا از این فرصت به شکل صحیح بهره برداری شود. اجرای این سیاست به شکل سراسری باید تعقیب شود.

ب: در سطح کلان یا کل برنامه درسی پایه یا دوره، براساس تعریفی که پیش تر ارائه شد. اجرای آن قطعاً نیازمند آمادگی از نظر منابع انسانی است که بتوانند از عهده ارائه دروس چند وضعیتی برآیند. (البته در تربیت معلم پیش از خدمت باید این شکل خاص از آمادگی لحاظ شود). علاوه بر این در موارد و مواقعی که ارائه دروس چند وضعیتی مستلزم داشتن تخصص های گوناگون است (مانند هنر، تربیت بدنی) باید این امکان در محیط اجرا فراهم شود. به هر حال لازم است زمینه اجرای این سطح از آزاد سازی (این بخش از برنامه درسی) در کل کشور به طور یکسان فراهم شود.

۵- آزاد سازی ناظر به بخش غیر تجویزی یا اختیاری برنامه درسی:

الف: در سطح خرد یا یک حوزه خاص یادگیری (براساس تعریفی که پیش تر ارائه شد) همانند سطح پیشین یا آزاد سازی ناظر به بخش نیمه تجویزی است. چون آزادی و انتخاب در حوزه ای قرار است اتفاق بیفتد که معلم علی الاصول در آن تخصص دارد، به شرط برخورداری از توانمندی های حرفه ای لازم (نگرش و مهارت های ناظر به بهره برداری صحیح از این فرصت تربیتی) قابل اجرا به شکل سراسری می باشد.

ب: در سطح کلان یا کل برنامه درسی پایه یا دوره (براساس تعریفی که پیش تر ارائه شد) نیازمند امکانات بسیار از جهات مختلف است. چون اولاً هرگز دامنه انتخاب های متریبان قابل پیش بینی نیست، ثانیاً باید در درون مدرسه تجهیز منابع و امکانات اتفاق بیفتد و در بیرون مدرسه نیز مدیریت منابع محلی صورت پذیرد. به هر روی این سطح از آزاد سازی (بخش از برنامه درسی) را نمی توان به طور کلی از مدارس و مناطق دریغ کرد. طبیعی است که هرچه مدرسه و منطقه بهتر تدارک شده باشند، دامنه این بخش به حداکثر پیش بینی شده نزدیک تر می شود و بالعکس. این عرصه هم یکی از جلوه های بارز

سیاست آزادسازی در این سطوح، سیاست واحد و اجرای آن در مناطق و مدارس ثابت یا متغیر است.

- تمرکز زدائی از برنامه های درسی باید زمینه رقابت سازنده در جهت افزایش کیفیت و کارآئی نظام تربیت رسمی و عمومی را در چارچوب نظام معیار اسلامی نیز فراهم سازد. به برنامه ریزی درسی باید به مثابه یک فرایند پژوهشی (پژوهش از نوع عمل فکورانه) که دارای اهمیت ویژه ای است و منجر به ابداع یک محصول فرهنگی - تربیتی می شود نگریسته شود.

اصول اجرای برنامه درسی (آموزش)

- اجرای برنامه درسی (جدید) با نگاه کل نگرانه یا بوم شناختی و با توجه به تأثیرات آن بر رویه های جاری، اندیشه ها و انگاره های رایج در درون و برون مدرسه باید در کانون توجه باشد. به دیگر سخن، طراحی و تدوین برنامه درسی مطلوب نباید شرط لازم و کافی برای تحقق تغییرات یا اجرای آن در محیط های مختلف دانسته شود و بازآفرینی فرهنگ مدرسه صالح به عنوان مقصد نهایی باید در صدر اقدامات قرار گیرد.
- مسئولیت پذیری جمعی تمامی عوامل سهیم و موثر در کلیه سطوح، برای بهره گیری هم زمان از ظرفیت های ملی و محلی برای استقرار برنامه های درسی جدید.
- در تغییر با منشا بیرونی، انتظار اجرای وفادارانه (منفعلانانه) باید جای خود را به رویکرد "انطباق متقابل" داده و در فرایند اجرا به مربی به منزله "کارگزار / مجری فکور" نگریسته شود.

رقابت مدارس خواهد بود.

۶- آزاد سازی کل برنامه درسی، در این سطح از آزاد سازی، رسالت تشکیلات مرکزی برنامه ریزی به تدوین استانداردهای عملکردی یا یادگیری در هر یک از حوزه های یادگیری تقلیل پیدا می کند و حتی مسئولیت تدوین راهنمای برنامه درسی در آن حوزه یادگیری به عهده مراجع غیر مرکزی است. این سطح مرتبط با بخش تجویزی و در سطح خرد برنامه درسی (یک حوزه یادگیری) است. بر این اساس پاسخگویی مناطق و مدارس بر اساس توانمندی و کیفیت عوامل درون دادی مورد نیاز در درون و بیرون مدرسه و همچنین نظارت بر کیفیت فرایند های مورد عمل در جهت دستیابی به استانداردهای یادگیری مورد نظر و البته پاسخ گوئی نسبت به کیفیت خروجی ها در زمینه مورد نظر با تکیه بر سنجش ها و ارزیابی های معتبری که توسط متولیان (مثلا در سطح منطقه یا استان) انجام می شود. این سطح از آزاد سازی هم می تواند جلوه دیگری از رقابتی شدن آموزش و پرورش و مدارس باشد. (یعنی مدرسی که مجازند در حوزه های کمتری با اتکاء به استانداردها عمل کنند. بدین ترتیب سیاست آزاد سازی در این سطح نمی تواند به شکل سراسری و یک نواخت به مورد اجرا گذاشته شود.

- در تغییر با منشا بیرونی، به تغییر باید به عنوان یک فرایند پیچیده انسانی، نه یک واقعه یا حادثه نگریسته شود. چرا که مجریان یا عاملان اجرا هر یک به گونه ای خاص تغییر مطالبه شده را فهم و تفسیر نموده و در قبال آن واکنش نشان می دهند
- در تغییر با منشا بیرونی، هر چه تغییر از تازگی بیشتر یا وضوح کمتری برای عاملان اجرا برخوردار باشد، ضرورت نگاه انسانی و فردی (انفرادی) به فرایند تغییر و اعمال انعطاف در آن بیشتر می شود. تنها در این صورت می توان به استقرار نوآوری و تغییر (عدم رجعت به گذشته) امیدوار بود.
- اجرای تغییرات متأثر از تصمیمات سطوح غیر مرکزی، در چارچوب "سطوح آزاد سازی" برنامه درسی، به میزان نزدیکی خاستگاه تصمیم گیری به محیط اجرا، می تواند با رویکرد "وفادارانه" یا بی نیاز از انطباق تعقیب شود.
- تغییرات برنامه درسی باید در قالب یک طرح کلان پردازش شده و در یک فرایند مرحله ای و گام به گام به اجرا گذاشته شود. (خرد در عین کلان)
- از نگاه تک ساحتی به ماهیت تدریس باید پرهیز نموده و نسبت به صبغه هنری (زیبا شناختی) آن علاوه بر صبغه علمی و فنی توجه خاص مبذول داشت. (ایده معلم به عنوان کارگزار فکور)
- به کسب شایستگی ها باید به عنوان فرایند دستیابی به معنا نگریست که در آن مترقی عاملیت داشته و مری راهنماست
- در فرایند کسب شایستگی ها لازم است پرسشگری مترقیان (از آن جا که پرسش انرژی مترکم یادگیری است) مورد تاکید و تشویق قرار گیرد.
- وجه رقابت زائی یا رقابت جوئی ارزشیابی باید به حداقل ممکن تقلیل یافته و ارزشیابی گروهی (مشارکتی) مورد تاکید قرار گیرد.

- در سنجش شایستگی‌ها (صفات و توانمندی‌ها)، تمامیت تجارب تربیتی کسب شده (متاثر از برنامه درسی صریح و برنامه درسی ضمنی / پنهان) باید مورد توجه و تاکید باشد.
- با توجه به تاکید برنامه درسی بر کسب شایستگی‌های پایه، ارزیابی از این شایستگی‌ها در مقایسه با شایستگی‌های ویژه باید در اولویت قرار گیرد.
- ارزشیابی از شایستگی‌ها (توانمندی‌ها مهارت‌ها و صفات) متریان باید در خدمت یادگیری قرار داشته و فرایند ارزشیابی تا سرحد امکان در فرایند یاددهی-یادگیری منحل گردد. (ارزشیابی تکوینی/تدریجی/فرایندی)
- در ارزشیابی از شایستگی‌ها (توانمندی‌ها مهارت‌ها و صفات) متریان (اعم از تکوینی یا مجموعی/پایانی) باید اصل "ارزشیابی منصفانه" که از به رسمیت شناختن تفاوت‌های فردی متریان به ویژه از نظرهوش (استعداد‌های) آنان سرچشمه می‌گیرد در کانون توجه قرار گیرد.
- مفهوم ارزشیابی نباید به مفهوم اندازه‌گیری تقلیل داده شود. ارزشیابی باید آئینه تمام‌نمای اهداف (برنامه درسی و نظام تربیت رسمی و عمومی) باشد. ارزشیابی "مغناطیس توجه" است و عدم هماهنگی، به معطل ماندن هدف منجر می‌شود.

• اصول ارزشیابی برنامه درسی

- ارزشیابی برنامه درسی باید در مراحل سه‌گانه فرایند تدوین (تکوین)، اجرای آزمایشی (تکوینی) و پایانی (مجموعی) برای ارزیابی میزان موفقیت نظام تربیت رسمی و عمومی در دستیابی متریان به مراتب حیات طیبه انجام شود.
- ارزشیابی باید با شناخت کیفیت اجرای برنامه درسی در سطوح مختلف ملی، منطقه‌ای و محلی میزان ارزشمندی، جامعیت، کارآمدی و اثربخشی شایستگی‌ها را (در سه سطح محصول، برونداد و پیامد) تعیین نماید.

- ارزشیابی برنامه درسی باید فراهم کننده اطلاعات معتبر، مفید و به موقع برای کلیه عوامل سهیم (اعم از سیاست گذاران، کارکنان، کارشناسان، برنامه ریزان درسی، مدیران، مربیان، اولیاء، مشاوران و سایر افراد ذینفع) باشد و مشارکت موثر تمامی عوامل سهیم رادر بهره برداری از نتایج در سطوح مختلف به دنبال داشته باشد
- از آنجا که هدف فرصت های تربیتی تدارک دیده شده در برنامه درسی درک و اصلاح مداوم موقعیت از سوی متربیان است، لذا ارزشیابی برنامه درسی باید با استفاده از ظرفیت طیف رویکرد مربوطه، به ویژه رویکرد ”هدف آزاد“ و ”هدف گرا“، انجام شود تا بتواند کلیه واقعیت های اجرای برنامه درسی را در فرآیند دستیابی به مراتب حیات طیبه به تصویر بکشد.
- ارزشیابی از برنامه درسی باید نسبت به دستیابی متربیان به هویت مشترک و هویت ویژه (اقتضائات بخش تجویزی، نیمه تجویزی و غیر تجویزی برنامه درسی) حساس بوده و رویکردهای مناسب هریک را مورد توجه قرار دهد.
- ارزشیابی باید به تناسب با استفاده از داده های کمی و کیفی یا ترکیبی از آن ها انجام شود تا به نتایج دقیق تر و سودمندتری برای اصلاح مداوم نظام تربیت رسمی بر اساس نظام معیار اسلامی دست یابد.

اصول ناظر به عوامل موثر در کیفیت زیرنظام

- اصول بخش غیر تجویزی (انتخابی و اختیاری) در ساختار کلان برنامه درسی
- توجه به طیف ظرفیت های وجودی (علائق و استعدادها و نیازهای) متربیان در طراحی برنامه ها و فعالیت ها
- توزیع بهینه فرصت های تربیتی میان انواع سه گانه (مکمل، فوق برنامه و اوقات فراغت) و انواع اهداف در ساحت های تربیت (اعتقادی عبادی و اخلاقی / اجتماعی و سیاسی / بدنی و زیستی / اقتصادی و حرفه ای / علمی و فناوری / زیبایی شناختی و هنری)
- اصالت قائل شدن برای هویت ویژه (نیازها، علایق و رغبت) متربیان در استفاده از

برنامه ها و فعالیت ها کوشش در جهت برقراری تعامل سازنده میان برنامه درسی تجویزی (الزامی) و برنامه نیمه تجویزی (انتخابی) و غیر تجویزی (اختیاری) و ایجاد هم افزائی میان این اجزاء سه گانه درنیل به شایستگی ها

- اصالت قائل شدن برای ارزشیابی فرایندی، غیر رسمی و درونی (اثر بخشی) بهره مندی از همه عوامل تربیتی درون مدرسه تحت نظارت مدیریت برای طراحی و اجرای فرصت های تربیتی غیر تجویزی (انتخابی و اختیاری) برنامه درسی همسو با بخش تجویزی آن
- توجه به هویت ویژه در بخش نیمه تجویزی و غیر تجویزی برنامه درسی برای تأمین و ارتقاء سطح سلامت و توانمندسازی متربیان با عنایت به ملاحظات جنسیتی آنان.

اصول زبان آموزش

- در تدریس متکی به منابع زبانی (مکتوب) باید نسبت به سطح زبانی (کلامی) متربیان کاملاً هوشیار بود و تناسب دشواری متن با سطح توانائی زبانی خوانندگان را مورد توجه قرار داد.
- کسب آگاهی از اشتراک زبانی و واژگانی متربیان در مناطق مختلف کشور (در زبان فارسی) و تلاش برای استفاده از واژگان مشترک و آشنای متربیان ایران زمین باید در کانون توجه تولید کنندگان مواد و منابع یادگیری قرار گیرد.
- برای حمایت از یادگیری کودکان متعلق به اقوام غیر فارس زبان ایرانی و برخورداری آنان از فرصت برابر در کسب شایستگی ها، نظام برنامه درسی باید یک دوره تعریف شده "انتقال" از زبان مادری به چرخه زبان رسمی (فارسی) را در کانون توجه قرار دهد. ویژگی های فرهنگی و زبانی مناطق مختلف در برنامه های درسی این دوره محوریت خواهد داشت.
- * ایجاد تنوع در رسانه ها و تاکید بر استفاده از رسانه های غیرکلامی در فرایند یاددهی - یادگیری هماهنگ با اهداف گوناگون یادگیری و همچنین انواع دانش (معرفت) که آموختن آنها در دستور کار نظام تربیتی قرار دارد باید در کانون توجه قرار گیرد.

- با توجه به خزانه واژگان غیر مشترک فارسی میان متریبان مناطق مختلف کشور، تولید منابع یادگیری زبانی متناسب با ویژگی های زبانی (فارسی) خاص مناطق مختلف در دستور کار قرار گیرد.
- تدریس زبان های فارسی و عربی در چارچوب بخش الزامی (تجویزی) برنامه درسی متناسب با ضرورت تقویت و تحکیم هویت اسلامی و ایرانی و پیش نیاز آن ها در کانون توجه خواهد بود.
- زبان خارجی اول در چارچوب بخش اختیاری (نیمه تجویزی) برنامه درسی متناسب با تقویت و تثبیت هویت انسانی و پیش نیاز آن در کانون توجه خواهد بود. در این رابطه حفظ هویت ملی و دیری متریبان باید مورد اهتمام باشد.
- زبان خارجی دوم نیز در چارچوب بخش انتخابی (غیر تجویزی) برنامه درسی و با همان هدف تدریس زبان خارجی اول در دستور کار خواهد بود.

اصول زمان آموزش

- پیوستگی زمان تحصیل باید پاس داشته شده و از بروز ”شکاف زمانی“ در طول سال تحصیلی جلوگیری شود.
- سازماندهی زمانی حوزه های یادگیری باید به گونه ای باشد که امکان تمرکز بر حداقل حوزه های یادگیری در زمان واحد را فراهم سازد.
- زمان تدریس متناظر با ساختار کلان و خرد برنامه درسی باید دارای مولفه تجویزی یا الزامی، نیمه تجویزی یا انتخابی و غیر تجویزی یا اختیاری باشد.
- زمان تدریس علاوه بر بعد درون مدرسه ای دارای بعد برون مدرسه ای نیز باید شناخته شود تا اصل استمرار کسب شایستگی ها و محدود نشدن آن به محیط مدرسه رعایت شود.

اصول راهنمایی و مشاوره

راهنمایی یک جریان پیوسته و متوالی تربیتی است که از پیش از دبستان آغاز می شود و

در دوره های بعدی تربیت با هدف تسهیل فرآیند دستیابی متریبان به مرتبه ای از حیات

طیبه ادامه می یابد

- انواع راهنمایی و مشاوره شامل تحصیلی، تربیتی (سازشی) و شغلی باید در کانون توجه نظام تربیت رسمی و عمومی قرار گیرد.
- در راهنمایی و مشاوره باید هویت ویژه متریبان و تنوع فرهنگ ها به ویژه نظام معیار اسلامی مورد توجه قرار گیرد.
- تنوع هویت ویژه (علائق، استعدادها و نیازهای فردی و اجتماعی) متریبان، انعطاف فزاینده در برنامه های درسی در مراحل تربیت را طلب می نماید.
- فرایند یاددهی و یادگیری باید با نگاه مشاوره و راهنمایی - محور سامان یابد.