

الگوی برنامه درسی جامعه‌محور

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۲/۲

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۸/۲/۲۴

محمد جوادی پور^۱

بهروز رحیمی^۲

تاریخچه و سیر تحول تاریخی الگو

سیر تاریخی آموزش و پرورش نشان می‌دهد توجه به جامعه و اهداف اجتماعی در آموزش و پرورش همواره از دغدغه‌های اساسی و محل منازع صاحب‌نظران و مربیان این حوزه بوده و در هر دوره نقش آن در برنامه‌های درسی کم‌رنگ یا تشدید گردیده است. به‌طور کلی هدف از طرح جامعه به عنوان منبع اطلاعاتی الگوهای برنامه درسی، اتصال آموزش مدرسه‌ای به جامعه و یا به عبارت بهتر، زندگی واقعی بوده است.

پژوهش‌های جامعه‌شناسان در قرن نوزدهم و سه رویکرد اصلی مورد توجه آنان، نظریه تکامل اجتماعی (چارلز داروین^۳، ۱۸۸۲-۱۸۰۹)، تئوری کارکردگرایی اجتماعی (پارسونز^۴، ۱۹۷۹-۱۹۰۲) تئوری تضاد اجتماعی (مارکس^۵، ۱۸۸۳-۱۸۱۸) را می‌توان به‌عنوان نقطه آغاز توجه به جامعه در نظام آموزشی در نظر گرفت. در هر یک از این رویکردها نظریه‌پردازان توصیف متفاوتی از جامعه ارائه می‌کنند و متناسب با آن برای هریک از نهادهای اجتماعی از جمله آموزش و پرورش وظایف متفاوتی مانند حفظ ساختار جامعه، تکامل یا تغییر آن را تجویز کرده‌اند.

به‌طور خاص، از اواخر قرن نوزدهم این ایده که «جامعه به‌عنوان مشتری نظام‌های آموزشی است» موجب ظهور و گسترش این ایدئولوژی در حوزه تعلیم و تربیت گردید. اما در رابطه با نقطه آغازین توجه به جامعه به‌عنوان منبعی برای طراحی برنامه درسی می‌توان به آغاز دهه (۱۹۳۰) و جنبش پیشرفت گرایی اشاره کرد. برخی از طرفداران این جنبش بر جامعه به‌عنوان یک آزمایشگاه تربیتی بزرگ^۶ تأکید داشتند. جان دیویی^۷ از پیشگامان این جنبش در دومین نوشتار خود، مدرسه و جامعه^۸ (۱۸۹۹) بیان می‌دارد آموزش مدرسه‌ای و برنامه درسی باید

^۱. دانشیار دانشگاه تهران

^۲. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه تهران

^۳-Charles Darwin

^۴-Parsons

^۵-Marx

^۶-Society at Large as Educational Laboratory

^۷-John Dewey

^۸-The School and Society

با جامعه ارتباط و اتصال داشته باشد. دوید اسندن^۱، از دیگر برجسته‌ترین چهره‌های ترویج و تبلیغ‌کننده جامعه‌شناسی آموزش نوین (۱۹۲۱) نیز به تعیین جامعه‌شناختی هدف‌های آموزشی و برنامه درسی پرداخته است (کلیبارد^۲، ۲۰۰۴).

علاوه بر اندیشه‌های پیشرفت‌گرایان، به‌طورکلی توجه و تأکید بر جامعه در برنامه‌های درسی را می‌توان در ذیل دیدگاه اجتماعی^۳ و دیدگاه‌های فرعی آن یعنی محافظه‌کارانه، انتقادی و آزادمنشانه (معروفی، ۱۳۹۴)، که در اکثر دیدگاه‌ها و طبقه‌بندی‌های صاحب‌نظران با عناوین مختلف نیز نمود دارد، موردبررسی قرار داد. (هونکی^۴، ۱۹۸۲؛ میلر^۵، ۱۳۷۹؛ شوبرت^۶، ۱۹۹۷؛ واکر^۷، ۲۰۰۳؛ رید^۸، ۲۰۰۶؛ اسکایرو^۹، ۲۰۱۲).

قدیمی‌ترین دیدگاه‌های اجتماعی، دیدگاه **محافظه‌کارانه** است. در این دیدگاه برنامه درسی به عنوان وسیله‌ای برای حفظ وضع موجود، جذب و درونی کردن ارزش‌ها و هنجارها، همنوایی، سازگاری و انطباق با شرایط موجود جامعه در نظر گرفته می‌شود (امینی و همکاران، ۱۳۸۹). مدرسه در رویکرد محافظه‌کارانه، منبع ارزش‌های فرهنگی و نهادی برای انتقال میراث فرهنگی و ارزش‌های بزرگسالان به نسل نو و در نتیجه حفظ آن برای نسل‌های آینده است. نقش مدارس همنوایی افراد با میراث فرهنگی و ایجاد حس تعلق در آنها است. بعلاوه مدرسه از طریق شناسایی و تربیت نیروی انسانی به جامعه کمک می‌کند (فریدینبرگ^{۱۰}، ۲۰۰۷).

دیدگاه انتقادی، مدرسه را عامل تغییر اجتماعی تلقی می‌کرد. در پایان قرن بیستم و سال‌های اولیه قرن بیست و یکم نظریه انتقادی به توسعه برنامه‌های درسی مختلفی از جمله پسامدرنیته (پست‌مدرنیته)، پسا-ساخت‌گرایی، فمینیسم افراطی و ترکیب‌گرایی انتقادی پرداخت (مک لارن^{۱۱}، ۲۰۱۵، ص. ۱۳). در نظریه انتقادی به برنامه درسی آشکار و پنهان مدرسه به‌عنوان وسیله‌ای برای بازسازی جامعه نگاه می‌شود. آثار متفکرانی چون جرج کونتز^{۱۲}، پائولو فریره^{۱۳}، ایوان ایلچ^{۱۴}، مایکل اپل^{۱۵}، هنری ژيرو^{۱۶}، هارولد راگ^{۱۷} و پیتیر مک لارن در زمره

¹-David Sneddon

²-Kliebard

³-social

⁴-Dorothy Huenecke

⁵-John P. Miller

⁶-Schubert

⁷-Walker

⁸-Reid

⁹-Schiro

¹⁰-Firedenberg

¹¹-Mclaren

¹²-George Counts

¹³-Paulo Freire

¹⁴-Ivan Illich

¹⁵-Michael Apple

¹⁶-Henry Giroux

¹⁷-Harold Rugg

نظریه‌های انتقادی برنامه درسی قرار می‌گیرد (قادری، ۱۳۸۳). مفاهیمی چون سواد انتقادی، سواد اجتماعی، نقادی سیاسی، خودآگاهی و رهایی بخشی، هسته برنامه درسی را تشکیل می‌دهد و برنامه درسی باید شجاعانه هدف تغییر مدرسه و جامعه را دنبال کند (یوسف زاده و طاهری تیزرو، ۱۳۸۹، ص. ۹۶).

دیدگاه آزادمنشانه، دیدگاه شهروندی دموکراتیک یا آزادمنشانه است که بر نقش حیاتی مدرسه در ایجاد دموکراسی و فرهنگ آن تأکید کرده و رشد آگاهی و برخی مهارت‌های شناختی مانند تفکر انتقادی، تحلیل ارزشها و مهارت‌های فرایند گروهی برای مشارکت در فرایند دموکراسی ضروری تلقی میشود (میلر، ۱۳۷۹). پرورش احترام به ارزشهای دموکراتیک، مهارت تجزیه و تحلیل تضادهای ارزشی و گفتگو و مفاهمه، از مهمترین اهداف برنامه درسی در دیدگاه آزادمنشانه محسوب میشود. مفاهیمی چون شأن و منزلت فرد، حاکمیت بر سرنوشت، هوش، کثرت گرایی و اجتماع جز مفاهیم اساسی به شمار میروند و هر فرد از ارزش و کرامت ذاتی برخوردار بوده و باید با او با احترام برخورد کرد.

به‌هرحال علاوه بر دیدگاه اجتماعی و رویکردهای آن امروزه، برنامه درسی جامعه‌محور، تحت عنوان الگوهای مطرح می‌گردد که به دنبال ایجاد تعامل سطح بالا دانش آموزان با یادگیری هستند. از جمله: الگوی خدمات اجتماعی آکادمیک^۱، آموزش شهروندی^۲، آموزش زیست‌محیطی^۳، یادگیری مبتنی بر محل^۴، یادگیری خدماتی^۵ و یادگیری محیط کار^۶. هر یک از این الگوها دارای مدافعان و متخصصانی بوده و همچنین هریک از آنها منابع باارزشی برای آموزش و یادگیری به ارمغان می‌آورد و فرصتهایی برای دانش آموزان فراهم می‌کنند تا با مسائل و موضوعات دنیای واقعی کار کنند. (املاویلی، برگ، بلانک^۷، ۲۰۰۶، ص. ۷؛ اسمیت^۸، ۱۹۷۳؛ دمارست^۹، ۲۰۱۴؛ تد و برینکمان^{۱۰}، ۲۰۰۷؛ هنسان^{۱۱}، ۲۰۰۸؛ کامینس، چو و اسپکتر^{۱۲}، ۲۰۰۶؛ فیشر، روهد و وولف^{۱۳}، ۲۰۰۷؛ فارسورث^{۱۴}، ۲۰۱۰؛ رید، ۲۰۱۶؛ گورد^{۱۵}، ۲۰۱۹).

¹-academically based community service

²-civic education

³-environmental education

⁴-place-based learning

⁵-service learning

⁶-work-based learning

⁷-Melaville & Berg and Martin

⁸-Smith

⁹-Demarest

¹⁰-Todd and Brinkman

¹¹-Hanson

¹²-Cummins & Chow and Schecter

¹³-Fischer & Rohde and Wulf

¹⁴-Farnsworth

¹⁵-Gourd

مبانی و مفروضات اساسی الگو

طراحان الگوی برنامه درسی جامعه‌محور با اتکا به مبانی اجتماعی، فرهنگی و سیاسی تعلیم و تربیت (بلوم^۱، ۱۹۵۰؛ وایتهد^۲، ۱۹۷۸؛ میلر، ۱۹۸۳؛ گرامت^۳، ۱۹۸۸؛ ژيرو، ۲۰۰۴؛ یانگ^۴، ۲۰۰۷) معتقدند «تربیت در جامعه، از طریق جامعه و باید برای جامعه صورت گیرد» (شکوهی، ۱۳۷۸، ص. ۸۵). به عبارت دیگر، توجه به نقش فرهنگ و جامعه در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی و تأکید بر تحقق انتظارات جامعه از طرف مدرسه عمده موارد مورد بحث در این مبانی است. تربیت اجتماعی، فرهنگی و سیاسی به معنای پرورش دانش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای زندگی اجتماعی است و نسبت به سایر اهداف آموزش عمومی دارای نوعی اولویت و تقدم اخلاقی است؛ زیرا تربیت اجتماعی، فرهنگی و سیاسی، دانش آموزان و شهروندان را برای مشارکت فعالانه در فرایند سازگاری، اصلاح، بازسازی و بهبود آگاهانه جامعه خویش آماده سازد (گاتمن^۵، ۱۹۸۹).

بنابراین، هر مبحثی درباره برنامه درسی باید مسائل اجتماعی به‌ویژه ارتباط بین مدارس و جامعه و تأثیر آن‌ها را بر تصمیمات برنامه درسی را مورد توجه قرار دهد. هوشیاری اجتماعی، فرهنگی و سیاسی برای متخصصان و تدوین‌کنندگان برنامه درسی یک اصل است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷). از نظر اسکایرو (۲۰۱۲) و هنسان (۲۰۱۰) برخی مسائل و موضوعاتی که باید در برنامه‌های درسی به آن‌ها پرداخته شود عبارت‌اند از: جامعه و مشکلات آن، توسعه علمی و فرهنگی، مسائل اقتصادی، رفاه اجتماعی، مسائل چند فرهنگی، بیکاری، تغییرات فناورانه، معنویت و ارزش‌های اخلاقی و غیره (رومانی، رفعیان و سپه‌وند، ۲۰۱۵). با توجه به بازتاب این موضوعات و مسائل مبانی مورد نظر در تعلیم و تربیت، درک گروه‌های مختلف اجتماعی از نیازهای جامعه یکسان نیست، بلکه صاحب‌نظران و اندیشمندان مختلف بر اساس مبانی معرفتی و مبادی فکری خود به ارائه دیدگاه‌های خاص خود از تربیت اجتماعی و نقش مدرسه به‌طور عام و برنامه درسی به‌طور خاص پرداخته‌اند. از یک منظر کلی، می‌توان مجموعه‌ای

¹-Bloom

²-Whitehead

³-Grumet

⁴-Young

⁵-Gutmann

از دیدگاه‌ها را در قالب برنامه درسی به‌عنوان وظایف و مفاهیم مجزا^۱، شهروندی دمکراتیک^۲، بازتولید فرهنگی^۳ و بازسازی جامعه^۴ موردبررسی قرار داد. (شوبرت، ۱۹۸۶). در هر چهار دیدگاه این موضوع موردتوجه است که جامعه و نیازهای آن تعیین‌کننده ماهیت یادگیری و برنامه درسی است. به‌طور کلی، خلاصه مفروضات مبانی اجتماعی در طراحی برنامه‌های درسی را می‌توان در موارد زیر خلاصه کرد:

- یادگیری یک حرکت اجتماعی است نه فعالیت انفرادی. در فرایند، محصول و هم در وسایل و نتایج، هدف اساساً «خودشکوفایی اجتماعی»^۵ است (براملد^۶، ۱۹۷۱).
- یادگیری هم در جامعه اتفاق می‌افتد هم در کلاس درس. یادگیری فراتر از مدرسه است.
- یادگیری از طریق زبان و ارتباط صورت می‌گیرد.
- یادگیری نوعی تجربه مستقیم است، باین حال تنها محدود به آن نیست.
- یادگیری نیازمند تعامل یادگیرندگان با محیط است.
- یادگیری یک فرایند فعال است و فقط یادگیرنده فعال یادگیرنده موفق است.
- یادگیری مهارت‌ها به تمرین و تکرار نیاز دارد «توانایی و مهارت واقعی با تمرین بسیار محقق می‌شود»
- یادگیری ارزشمند نه تنها به فکر نیاز ندارد بلکه واکنش عاطفی نسبت به آنچه درک شده نیز موردنیاز است (اسکایرو، ۲۰۱۲).

بدین ترتیب، در طراحی برنامه درسی جامعه‌محور، نیازهای اجتماعی، اساس برنامه درسی است، به فرد در بستر و شرایط خاص اجتماعی، فرهنگی و سیاسی نگریسته می‌شود و تلاش بر این است تا برنامه‌هایی متناسب با این بستر و شرایط تدوین شود (میلر، ۱۳۷۹).

ویژگی‌های برنامه درسی مبتنی بر الگو

تأکید بر جامعه، نیازها، مقتضیات، چالش‌ها و مشکلات اجتماعی در کانون توجه الگوی برنامه درسی جامعه‌محور قرار دارد (دهقانی، ۱۳۹۴). ساختار هدف در برنامه‌ی درسی جامعه‌محور شناسایی و تلاش برای حل مباحث اجتماعی است (الیس، ۱۳۹۵). گرچه ممکن است در این الگو از اهداف تصریح‌شده استفاده شود، لیکن این اهداف از جایگاه مهمی، آن‌چنان‌که در طرح برنامه درسی مبتنی بر موضوعات مدون مطرح است، برخوردار نیستند. معمولاً نوعی جهت‌گیری از پیش تعیین‌شده برای یادگیری وجود دارد لیکن نتایج مشخص و یکسانی

¹-Discrete Tasks and Concepts

²-Democratic Citizenship

³-Cultural Reproduction

⁴-Social Reconstruction

⁵-Social Self-realization

⁶-Brameld

برای کلیه دانش آموزان تجویز نشده است. محتوای معنادار^۱ برنامه درسی از زندگی جامعه و یا جوامع بشری برگرفته می‌شود. این محتوا ممکن است بر رسالت‌های این جوامع تأکید داشته باشد و یا بر فعالیت‌های اصلی یک شهروند در زندگی اجتماعی و یا اینکه بر مسائل دامن‌گیر دانش آموزان و نوع بشر تکیه نماید. منابع و ابزار آموزشی در حد اعلاّی تنوع موردنیاز می‌باشند و منابع موجود در جامعه و مدارک و اسناد اصیل بر کتاب‌های درسی ترجیح دارند. فعالیت‌های یادگیری دانش آموزان نیز بر اساس یک برنامه‌ریزی مشترک بین معلم و دانش آموزان شکل می‌گیرد. این فعالیت‌ها به گونه‌ای است که شرکت فعال دانش آموزان در جریان مطالعه و تحقیق را ایجاب می‌نماید. راهبردهای تدریس متناسب این الگو عبارت‌اند از آنچه معلم در آن نقش یک عنصر فراهم‌کننده تسهیلات را دارد و در استفاده از راهبردهایی که مستلزم پذیرش نقشی تمام‌کننده و حاکمانه از سوی معلم است، باید پرهیز شود. فضای آموزشی تعریف عامی دارد که دربرگیرنده کلیه امکانات مدرسه و جامعه تا آنجا که مربوط به موضوع مورد مطالعه می‌شوند، زمان نیز به‌عنوان یکی از امکانات عمومی مطرح است که دانش آموزان به اقتضای مسئله مورد مطالعه از آن استفاده می‌کنند. از تقسیم‌بندی مصنوعی زمان، در حد امکان اجتناب می‌گردد. ارزشیابی بیشتر به سمت شیوه‌هایی که مشارکت و همکاری معلم و دانش‌آموز با یکدیگر را می‌طلبد گرایش دارد. تأکید این ارزشیابی بر حل مسائل و موضوعات مورد مطالعه و یا اقداماتی که در جهت حل آن‌ها بکار گرفته شده، است (مهرمحمّدی، ۱۳۸۷؛ املاویلی، برگ، بلانک، ۲۰۰۶؛ مک درموت^۲ و دیگران، ۲۰۱۱).

جدول ۱: ویژگی‌های کلیدی الگوی برنامه درسی جامعه‌محور (الیس، ۱۳۹۵)

نقطه تمرکز (تأکید)	یادگیری	پروژه‌های گروهی تلاش مبتنی بر همیاری و همکاری فرصت‌های رهبری یادگیری برای دانش آموزان در گروه‌های یادگیری
تدریس	محیط	کلاس درس/موسسه به‌عنوان نمونه‌ای از دموکراسی پوشش سن و پایه‌ی تحصیلی (محدود نکردن کلاس‌های درسی به پایه‌ها و سنین خاص)
ارزشیابی	پیامدهای حاصل از فعالیت در جهان (محیط واقعی) توسعه توانایی شهروندی و توانایی رهبری در دانش آموزان مهارت‌ها و دانش کاربردی توسعه تفکر جمعی رشد اجتماعی	

^۱-Meaningful Content

^۲-McDermott et al

نمونه‌ها و مثال‌ها

در رابطه با توجه به جامعه به‌عنوان نقطه تمرکز برنامه‌های درسی نمونه‌های متعددی وجود دارد که برخی از آن‌ها پیشینه‌ی تاریخی به وسعت پیدایش این الگو داشته و یا حتی از مقدمات شکل‌گیری آن بوده‌اند. به‌عنوان مثال مدرسه کوهستانی هایلندر^۱ در سال ۱۹۳۲ در کوهستان مونتیگل تنسی^۲ توسط مایلس هورتون^۳ بنیان‌گذاری شد. هدف این مدرسه (بازسازی اجتماعی) آموزش برای ایجاد یک تحول بود، تحولی که قدرت‌های سیاسی و اقتصادی و سلطه‌ی آن‌ها به قشرهای ضعیف و بی‌توان را از بین برد (هورتون^۴، ۱۹۸۹). از نمونه‌های دیگر می‌توان به برنامه درسی فاکس فایر^۵ (۱۹۶۶) که در آپالاچی جورجیا توسط الیوت وگینتون^۶ ابداع شد، اشاره کرد. این برنامه تلاشی برای کمک به جوانان روستایی جهت درگیر ساختن آنان با تجارب جامعه‌محور که در آن به جوانان کمک می‌شد تا هم مهارت‌های سوادآموزی خود را توسعه دهند و هم به حفظ سنت‌های محلی مبادرت ورزند. در کانون برنامه درسی فاکس فایر مجله‌ای بود که دانش آموزان آن را تهیه می‌کردند و یکسری کتاب در خصوص زندگی در آپالاچی تألیف شده بود (کوجلماس^۷، ۱۹۹۵، ص. ۳؛ به نقل از الیس، ۱۳۹۵). رویکرد تلفیق علوم و ریاضیات در مدارس ابتدایی (USMES) (۱۹۷۰) که با تمرکز بر حل مسئله در دنیای واقعی توسط بنیاد ملی علوم^۸ مطرح شد، از برنامه‌های درسی دیگری است که به دنبال کمک به معلم و دانش آموزان در شناسایی و حل مشکلات و مسائل واقعی محیط محلی (جامعه) است. به‌هرحال، در حال حاضر در کشورهای مختلف برنامه‌های درسی با رویکرد جامعه‌نگری در حال اجرا و همچنین پژوهش‌های متنوعی با هدف یافتن الگوی مناسبی در جهت ارتباط مدارس و جامعه به انجام رسیده است. از جمله «برنامه درسی مبتنی بر محل: تلفیق برنامه درسی جغرافیای ابتدایی و یادگیری در فضای باز (دولان^۹، ۲۰۱۶)» که از طریق این تلفیق به دنبال ترویج آموزش در راستای توسعه پایدار است. به‌طور کلی هدف این پژوهش، تدوین یک برنامه درسی محلی با در نظر گرفتن سه عنصر محل،

¹-Highlander

²-Monteagle Mountain in Tennessee

³-Mayls Horton

⁴-Horton

⁵-Fox fire curriculum

⁶-Eliot Wigginton

⁷-Kugelmass

⁸-Nationa

⁹- Dolan

فضا و توسعه پایدار است. علاوه بر این پژوهش‌ها سازمان‌های نیز در این راستا وجود دارند. از جمله مرکز ترنت برای آموزش جامعه‌محور (TCCBE)^۱ (۱۹۹۵) و یو-لینکس^۲ (۱۹۹۹) در کشور کانادا به‌عنوان سازمان‌های مستقل که با هدف ایجاد ارتباط بین دانشگاه ترنت^۳ و سازمان‌های محلی عمل می‌کنند تا پژوهش‌های جامعه‌محور را جهت‌دهی نمایند.

نقد الگو

اولین نکته در رابطه با الگوی برنامه درسی جامعه‌محور، نگاه انحصاری به جامعه به‌عنوان یک منبع طراحی برنامه درسی است، تاریخ مطالعات برنامه درسی نشان داده که نگاه غالبی به هر منبع در طراحی الگو محکوم به شکست است و همواره سعی در رفع تضاحم و ایجاد پیوستگی بین منابع بوده است.

در خصوص نقاط ضعف دیگر الگو برنامه درسی جامعه‌محور، می‌توان به بحث ماهیت جامعه و تدوین الگوی برنامه درسی بر اساس آن اشاره داشت. چنین برنامه‌ای باید فعالیت‌های گسترده زندگی اجتماعی معاصر را در تمامی وجه‌ها و گونه‌های خود منعکس و تحلیل کند که نمی‌توان بدون در اختیار داشتن دانش حاصل از یک مطالعه عینی، برنامه درسی را تدوین و صورت‌بندی کرد و در عمل بررسی عینی فعالیت‌های متعدد و متنوع نیاز به ملاک‌ها و معیارهای ارزشی دارد و چنین بررسی‌ای در فراهم‌سازی ملاک‌های مبنایی ارزشی ضروری با ناکامی‌هایی مواجه می‌شود. از انتقادات دیگر وارد بر این الگو این است که بررسی ماهیت و فراوانی فعالیت‌های متعدد و متنوع زندگی اجتماعی کمک‌چندانی در روشن‌سازی مشکل‌های برنامه‌ریزی درسی نکرده است. فراوانی بالا و مطلوب بودن این فعالیت‌ها این معنا و پیشنهاد را داشته که آن را باید در بیرون مدرسه آموخت، مدرسه جای آموختن هر نوع فعالیت مطلوب و برخوردار از فراوانی بالا نیست (شریف، ۱۳۸۹).

از نقاط ضعف دیگر می‌توان به مواردی از جمله: برخورد سطحی با محتوا، امکان کاهش وحدت و یکپارچگی با توجه به انفصال و منقطع بودن موضوعات برای دانش‌آموزان، تغذیه ناکافی دانش‌آموزان از حیث میراث فرهنگی، عدم آمادگی معلمان برای تدریس چنین برنامه‌هایی و همچنین نیاز به امکانات آموزشی گسترده، امکان عدم تناسب موضوعات با علایق و در نتیجه کاهش انگیزه دانش‌آموزان، اشاره کرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۷، ص. ۱۸۸؛ میلر، ۱۳۷۹). و نقطه‌ضعف مهم دیگر اینکه، زندگی اجتماعی در هر زمان و لحظه، وجه‌ها و جنبه‌های گوناگون و متفاوت را از خود به نمایش می‌گذارد، بنابراین تدوین برنامه درسی مطابق با این تحولات سریع که در هر زمان دانش‌آموزان را با وجه و جنبه‌ی خاصی منطبق سازد ممکن نیست و در بهترین حالت می‌توان امیدوار بود برنامه درسی مطابق با زمان حال باشد.

^۱-Trent Centre for Community-Based Education

^۲- U-links

^۳-Trent University

منابع

- آرتور ک. الیس. (۲۰۱۴). سرمشق های نظریه برنامه درسی. (ترجمه : غلامرضا یادگارزاده، جمال سلیمی). (۱۳۹۵). تهران: نور علم.
- امینی. محمد. صدیقی ارفعی، فریبرز. قدمی، ملوک. (۱۳۸۸). بررسی اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی مقطع متوسطه از دیدگاه دبیران و دانش آموزان: مطالعه موردی شهر کاشان. دانشور رفتار. ۱۶(۳۶). ۴۱-۵۴.
- جی. پی. میلر. نظریه های برنامه درسی (۱۹۴۳). (ترجمه : مهرمحمدی. محمود). (۱۳۷۹). تهران: سمت
- دهقانی. مرضیه. (۱۳۹۴). برنامه درسی تربیت اجتماعی: طراحی و تدوین. تهران: کیکاووس.
- شکوهی. غلامحسین. (۱۳۷۸). مبانی و اصول آموزش و پرورش. مشهد: به نشر
- شریف. مصطفی. (۱۳۸۹). برنامه درسی، گفتمان نظریه، پژوهش و عمل برنامه درسی پیشرفت گرا. اصفهان: جهاد دانشگاهی.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۷). بررسی مبانی جامعه شناختی برنامه درسی جهت تعیین مهارت ها و نگرش های اساسی موردنظر در برنامه درسی ملی. طرح پژوهشی مصوب سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- قادری، مصطفی. (۱۳۸۳). بسترهای فهم برنامه درسی (ویرایش دوم). تهران: یادواره کتاب.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). برنامه درسی نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: سمت
- معروفی، یحیی. (۱۳۹۴). دیدگاه تغییر اجتماعی برنامه درسی. دانشنامه ایرانی برنامه درسی.
- یوسف زاده، محمدرضا. طاهری تیزرو، مهین. (۱۳۸۹). تربیت انتقادی (پیشگامان، اصول و برنامه درسی). سپهر دانش: همدان.

Bloom, B. S. (1950). Problem-solving processes of college students: An exploratory investigation.

Brameld, T. B. H. (1971). Patterns of educational philosophy.

Cummins, J., Chow, P., & Schecter, S. R. (2006). Community as curriculum. *Language Arts*, 83(4), 297.

Demarest, A. B. (2014). *Place-based curriculum design: Exceeding standards through local investigations*. Routledge.

Dolan, A. M. (2016). Place-based curriculum making: devising a synthesis between primary geography and outdoor learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 49-62.

Farnsworth, V. (2010). Conceptualizing identity, learning and social justice in community-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1481-1489.

Fischer, G., Rohde, M., & Wulf, V. (2007). Community-based learning: The core competency of residential, research-based universities. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(1), 9-40.

Firedenberg, E.Z. (2007). The role of conservatism educational value conflict. *Educational* 6, 4:215-221.

- Giroux, H. A. (2004). Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectual. *Communication and Critical/Cultural Studies*. Vol. 1, No. 1, pp. 59–79
- Gourd, K. M. (2019). Learning to Teach Through Community-Based Learning. *Educating Teachers and Tomorrow's Students through Service-Learning Pedagogy*, 201.
- Grumet, M. (1988). *Bitter Milk: Woman and Teaching*. The university of Massachusetts press.
- Gutmann, Amy (1989). *Democratic education*. Princeton University Press. New Jersey. P. 287.
- Hanson, C. (2008). Putting community back in the community college: The case for a localized and problem-based curriculum. *Community College Journal of Research and Practice*, 32(12), 999-1007.
- Horton, A. I. (1989). *The Highlander Folk School: A History of Its Major Programs, 1932-1961. Martin Luther King, Jr. and the Civil Rights Movement [Series]*.
- Huenecke, D. (1982). What is curriculum theorizing? What are its implications for practice? *Educational Leadership* 39 (2): 290–294.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Routledge.
- Melaville, A., Berg, A. C., & Blank, M. J. (2006). Community-based learning: Engaging students for success and citizenship.
- McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Routledge.
- McDermott, A., Phan, L., Queeley, M., & Ryan, C. (2011). Community-Based Education: The Effects of TCCBE and U-links Projects on Host Organizations and Communities.
- Reid, H. (2016). Ecosystem-and community-based adaptation: learning from community-based natural resource management. *Climate and development*, 8(1), 4-9.
- Reid, W. A.; Null J. W. (Ed. with and Intro. And Postscript) (2006) *the Pursuit of Curriculum: Schooling and the Public Interest*. Greenwich, CT: IAP-Information Age Publishing. (Original Work Published 1994).
- Roomani, S. Rafieian, K. Sepahvand, E. (2015). Social Foundations of Curriculum: Social Equality and Education. *J. Life Sci. Biomed*. 5(1): 6-10.
- Schiro, M. (2012). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Sage.
- Smith, R. A. (1973). The arts, cultural services, and career education: Recommendations for curriculum work. *Journal of Aesthetic Education*, 7(4), 97-108.
- Schubert, W. H (1997). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*, Second Edition. Columbus, OH: Prentice Hall.
- Schubert, W (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. NY: Macmillan Publishing Company.
- Todd, R. H., & Brinkman, S. G. (2007, October). Service learning in a social studies methods course: Experience and place-based curriculum. In *The Educational Forum* (Vol. 72, No. 1, pp. 79-91). Taylor & Francis Group.
- Walker, Decker (2003). (With Jan Terwel, co-editor). *Curriculum as a Shaping Force: Toward a Principled Approach in Curriculum Theory and Practice*. Hauppauge, NY: NOVA Science

Publishers.

Whitehead A. N. (1978). *Process and Reality*. New York, NY: The Free Press.

Young, M. (2007). Bringing knowledge back: From social constructivism to social realism in the sociology of education. London: Routledge.

