

Critically Analyzing W. W. Charters' Teacher Education Curriculum Theory: Bureaucratic and Free-Market Perspectives

Hossein Nahari

Ph.D. Student in Curriculum Development,
University of Hormozgan, Tehran, Iran.

Azam Mohammadimatin  *

Corresponding Author, Ph.D. Student in Curriculum
Development, University of Birjand, Tehran, Iran,

Abstract

This study critically examines W. W. Charters' curriculum theory, a pioneering framework in curriculum planning, with a focus on the activity analysis method. Charters developed a scientific and systematic approach to curriculum design, particularly for teacher education, emphasizing alignment with professional, social, and economic needs through utility-driven and behavioral objectives. The study first outlines the philosophical, metaphysical, and educational principles underpinning Charters' theory. It then conducts a critical analysis, comparing his approach with bureaucratic educational systems and free-market models. Updated findings suggest that while Charters' framework enhances educational coherence through standardization and efficiency, its overemphasis on behaviorism and rigid structures may hinder the development of critical thinking and creativity. Conversely, free-market systems, with their focus on flexibility and responsiveness to local needs, foster innovation but risk educational inequity and reduced academic depth. This research evaluates the applicability of Charters' theories to contemporary educational demands and advocates for a balanced curriculum design that integrates bureaucratic standardization with market-driven adaptability to address diverse learning needs effectively.

Keywords: W. W. Charters, Critical Analysis, Free Market System, Teacher Education Curriculum

* Corresponding Author: azam.mohammadimatin@birjand.ac.ir

How to Cite: Nahari, H., & Mohammadimatin, A. (2025). Critically Analyzing W. W. Charters' Teacher Education Curriculum Theory: Bureaucratic and Free-Market Perspectives, *Qualitative Research in Curriculum*, 6(20), 107-126. <https://doi.org/10.22054/qric.2026.84131.400>



© 2025 by Allameh Tabataba'i University Press

Publisher: Allameh Tabataba'i University Press



تحلیل انتقادی نظریه برنامه درسی تربیت معلم ورت والس چارترز: مقایسه دیدگاه بوروکراتیک با الزامات بازار آزاد

حسین نهاری

دانشجوی دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه هرمزگان، تهران، ایران.

اعظم محمدی متین *

دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بیرجند، تهران، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر به تحلیل انتقادی نظریه برنامه‌درسی تربیت معلم ورت والس چارترز، یکی از پیشگامان برنامه‌ریزی درسی، با استفاده از روش تحلیل فعالیت می‌پردازد. چارترز چارچوبی علمی و سیستماتیک برای طراحی برنامه‌های درسی تربیت معلم ارائه کرد که بر انطباق آموزش با نیازهای حرفه‌ای، اجتماعی و اقتصادی تأکید دارد. این مطالعه ابتدا اصول فلسفی، متافیزیکی و آموزشی نظریه چارترز را بررسی کرده و سپس با تحلیل انتقادی، رویکرد او را با سیستم‌های آموزشی بوروکراتیک و بازار آزاد مقایسه می‌کند. یافته‌های به‌روزشده نشان می‌دهند که اگرچه رویکرد چارترز به دلیل استانداردسازی و کارایی، انسجام آموزشی را تقویت می‌کند، اما محدودیت‌هایی در پرورش خلاقیت و تفکر انتقادی ایجاد می‌کند. در مقابل، سیستم بازار آزاد با تأکید بر انعطاف‌پذیری و پاسخگویی به نیازهای محلی، می‌تواند خلاقیت را تقویت کند، اما ممکن است به نابرابری آموزشی و کاهش عمق علمی منجر شود. این پژوهش با هدف ارزیابی کاربردپذیری نظریه چارترز در پاسخ به نیازهای آموزشی معاصر، بر ضرورت تلفیق استانداردسازی بوروکراتیک با انعطاف‌پذیری بازار آزاد تأکید دارد تا برنامه‌های درسی تربیت معلم هم منسجم و هم پاسخگو به نیازهای متنوع باشند.

کلیدواژه‌ها: ورت والس چارترز، تحلیل انتقادی، سیستم بازار آزاد، برنامه‌درسی تربیت معلم

* نویسنده مسئول: azam.mohammadimatin@birjand.ac.ir

استناد به این مقاله: نهاری، حسین، و محمدی متین، اعظم. (۱۴۰۴). تحلیل انتقادی نظریه برنامه درسی تربیت معلم ورت والس چارترز: مقایسه دیدگاه بوروکراتیک با الزامات بازار آزاد. فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۲۰(۱۰۷)، ۱۲۶-۱۰۷. <https://doi.org/10.22054/qric.2026.84131.400>

© ۲۰۲۵ دانشگاه علامه طباطبائی

ناشر: دانشگاه علامه طباطبائی



مقدمه

نظام‌های آموزشی در جهان معاصر با چالش‌های متعددی مواجه‌اند که از جمله آن‌ها می‌توان به نیاز به طراحی برنامه‌های درسی پویا، کارآمد و متناسب با تحولات سریع اجتماعی، اقتصادی و فناوری اشاره کرد. برنامه‌ریزی درسی در حوزه تربیت معلم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا معلمان به عنوان محور اصلی فرآیند آموزش، نقشی کلیدی در ارتقای کیفیت نظام‌های آموزشی و پرورش نسل‌های آینده ایفا می‌کنند. در تاریخ آموزش، رویکردهای مختلفی برای طراحی برنامه‌های درسی تربیت معلم ارائه شده‌اند که برخی از آن‌ها، مانند دیدگاه‌های ورت والاس چارترز، تأثیر عمیقی بر سیاست‌ها و روش‌های آموزشی گذاشته‌اند. چارترز، از طریق رهبری «مطالعه آموزش معلمان مشترک» در فاصله سال‌های ۱۹۲۵ تا ۱۹۲۸ و بهره‌گیری از روش تحلیل فعالیت‌های فرانکلین باییت، چارچوبی سیستماتیک و علمی برای طراحی برنامه‌های درسی تربیت معلم ارائه کرد که بر کارآمدی، استانداردسازی و حذف متغیرهای غیرعلمی تأکید داشت (راسل^۱، ۱۹۸۰). این رویکرد، که به عنوان یک نظام بوروکراتیک شناخته می‌شود، در زمان خود تحولی در تربیت معلم ایجاد کرد و به دنبال آن بود تا حرفه تدریس را به یک فعالیت علمی و معتبر تبدیل کند. چارترز معتقد بود که برنامه‌های درسی باید معلمان را برای مواجهه با چالش‌های واقعی تدریس آماده کنند و از طریق استانداردهای علمی، به ارتقای کیفیت آموزش و مشروعیت حرفه تدریس کمک کنند (چارترز و دیگران^۲، ۱۹۲۹).

با این حال، رویکرد بوروکراتیک چارترز با انتقاداتی مواجه بوده است، به ویژه در زمینه نادیده گرفتن جنبه‌های اخلاقی و انسانی تدریس (کلیارد^۳، ۲۰۰۲). در عین حال، ظهور سیاست‌های بازار آزاد در اواخر قرن بیستم و اوایل قرن بیست و یکم، نظام‌های آموزشی را با الزامات جدیدی مانند انعطاف‌پذیری، پاسخگویی به نیازهای اقتصادی و تأکید بر خلاقیت مواجه کرده است (نول^۴، ۱۹۹۹). این تحولات، ضرورت بازنگری انتقادی رویکردهای سنتی مانند نظریه چارترز را در مقایسه با الزامات بازار آزاد برجسته می‌کند. این پژوهش با هدف تحلیل انتقادی نظریه برنامه درسی تربیت معلم چارترز و مقایسه دیدگاه بوروکراتیک او با

1. Russell

2. Charters et al

3. Kliebard

4. Null

الزامات بازار آزاد، به بررسی نقاط قوت و ضعف این رویکرد در پرتو نیازهای آموزشی معاصر می‌پردازد. هدف نهایی این مطالعه، ارائه راهکارهایی برای بهبود طراحی برنامه‌های درسی تربیت معلم است که بتوانند به چالش‌های کنونی، از جمله تأثیرات سیاست‌های بازار آزاد، پاسخ دهند.

یکی از مسائل اساسی در حوزه برنامه‌ریزی درسی تربیت معلم، فقدان تحلیل‌های انتقادی و جامع از رویکردهای سنتی است که بر اصول بوروکراتیک و علمی استوارند. دیدگاه‌های چارترز که بر استانداردسازی، کارآمدی و استفاده از روش‌های علمی در طراحی برنامه‌های درسی تأکید دارند، نمونه‌ای برجسته از این رویکردها هستند (نول، ۱۹۷۳). چارترز از طریق مطالعه آموزش معلمان مشترک، که با تحلیل فعالیت‌های هزاران معلم در ایالات متحده انجام شد، چارچوبی علمی برای تعیین محتوای برنامه‌های درسی تربیت معلم ارائه کرد (شریفیان، ۱۳۹۱). این مطالعه، که با هدف پایان دادن به مناقشات نظری و عملی در زمینه محتوای برنامه‌های درسی تربیت معلم انجام شد، منجر به تهیه فهرستی جامع از ۱۰۰۱ ویژگی معلم شد که به‌عنوان مبنای طراحی برنامه‌های درسی در سطح ملی پیشنهاد گردید (توماس^۱، ۲۰۱۰). با این حال، با ظهور سیاست‌های بازار آزاد، نظام‌های آموزشی با نیازهای جدیدی مانند انعطاف‌پذیری، خلاقیت و پاسخگویی به تقاضاهای اقتصادی مواجه شده‌اند که رویکرد بوروکراتیک چارترز به‌طور کامل به آن‌ها پاسخ نمی‌دهد (نول، ۱۹۹۹). این تحولات، شکاف پژوهشی قابل توجهی در ارزیابی انتقادی و تطبیقی نظریه چارترز با الزامات معاصر ایجاد کرده است.

پرسش اصلی این پژوهش آن است که چگونه می‌توان با تحلیل انتقادی دیدگاه بوروکراتیک چارترز در برنامه‌درسی تربیت معلم، موانع و محدودیت‌های آن را در مقایسه با الزامات بازار آزاد شناسایی کرد و راهکارهایی برای بهبود طراحی برنامه‌های درسی ارائه داد؟ دلیل انتخاب چارترز به‌عنوان محور این مطالعه، نقش محوری او در تحولات برنامه‌ریزی درسی و تأثیر گسترده‌اش بر روش‌های تربیت معلم است. رویکرد او، که بر اساس روش تحلیل فعالیت‌های بایت شکل گرفته، به دنبال حذف متغیرهای غیرعلمی و افزایش کارآمدی حرفه تدریس بود (پینار و دیگران^۲، ۲۰۰۴). با این حال، این رویکرد با انتقاداتی در زمینه کاهش خلاقیت معلمان و تأکید بیش از حد بر استانداردسازی مواجه بوده

1. Thomas

2. Pinar et al

است (کلیبارد، ۲۰۰۲). این پژوهش به دنبال آن است تا با مقایسه انتقادی دیدگاه بوروکراتیک چارترز با الزامات بازار آزاد، به شناسایی نقاط قوت و ضعف این رویکرد پرداخته و راهکارهایی برای بهبود برنامه‌های درسی تربیت معلم ارائه دهد که با نیازهای آموزشی معاصر همخوانی داشته باشد.

ورت والاس چارترز، استاد برجسته تعلیم و تربیت در دانشگاه شیکاگو و دانشگاه ایالتی اوهایو، یکی از پیشگامان برنامه‌ریزی درسی تربیت معلم در قرن بیستم بود. او از طریق رهبری مطالعه آموزش معلمان مشترک، که بین سال‌های ۱۹۲۵ تا ۱۹۲۸ با حمایت صندوق مشترک انجام شد، به تحلیل فعالیت‌های هزاران معلم پرداخت تا محتوای برنامه‌های درسی تربیت معلم را تعیین کند (شریفیان، ۱۳۹۱). این مطالعه، که بزرگ‌ترین تحقیق در زمینه تربیت معلم در ایالات متحده تا آن زمان بود، شامل صدها استاد دانشگاه و کارکنان مدارس عمومی بود و منجر به تهیه فهرستی جامع از ۱۰۰۱ ویژگی معلم شد، از جمله فعالیت‌هایی مانند «ثبت دقیق نتایج دانش‌آموزان» و «لبخند زدن به دانش‌آموزان در زمان ارائه عملکرد مثبت» (توماس، ۲۰۱۰). چارترز با بهره‌گیری از روش تحلیل فعالیت‌های باییت، بر کارآمدی و مفید بودن برنامه‌های درسی تأکید داشت و معتقد بود که این برنامه‌ها باید معلمان را برای مواجهه با چالش‌های واقعی تدریس آماده کنند (چارترز و دیگران، ۱۹۲۹). او در کتاب «ساخت برنامه درسی» به‌طور صریح بیان کرد که برنامه‌های درسی باید بر اساس اهدافی طراحی شوند که مفید بودن را در اولویت قرار دهند، نه صرفاً ارائه دانش جامع، و تفاوت عمیقی بین «دانش» و «مفید بودن» قائل بود (چارترز، ۱۹۹۲).

چارترز همچنین دیدگاه جالبی در ارتباط میان تربیت معلم و رشد اقتصادی داشت. او معتقد بود که بهبود کیفیت برنامه‌های تربیت معلم می‌تواند به‌طور مستقیم بر ارتقای مهارت‌ها و بهره‌وری در جامعه تأثیر بگذارد و در نتیجه به شکوفایی اقتصادی منجر شود (چارترز و دیگران، ۱۹۲۹). این دیدگاه، که ریشه در رویکرد علمی و بوروکراتیک او داشت، به دنبال تبدیل تدریس به یک حرفه علمی و مبتنی بر شواهد تجربی بود (نول، ۱۹۷۳). با این حال، این رویکرد با انتقاداتی مواجه بوده است. برخی محققان معتقدند که تأکید بیش از حد چارترز بر استانداردسازی و اصول علمی، جنبه‌های خلاقانه و انسانی تدریس را نادیده گرفته و معلمان را به تکنسین‌هایی محدود به اجرای سیستم‌های از پیش طراحی شده تبدیل کرده است (کلیبارد، ۲۰۰۲). علاوه بر این، در اوایل قرن بیستم ویکم، مفهوم بوروکراسی، که

چارترز و بابت از آن حمایت می‌کردند، به دلیل تأثیر سیاست‌های بازار آزاد، با ویژگی‌هایی مانند پیچیدگی‌های اجرایی و ناکارآمدی مترادف شد (نول، ۱۹۹۹).

ضرورت انجام این پژوهش در پر کردن شکاف‌های موجود در تحلیل‌های انتقادی رویکردهای سنتی برنامه‌ریزی درسی نهفته است. با وجود تأثیر گسترده نظریه‌های چارترز بر سیستم‌های آموزشی، به‌ویژه در تربیت معلم، بخش زیادی از پژوهش‌های موجود به‌طور انتقادی و تطبیقی به نقاط قوت و ضعف این دیدگاه پرداخته‌اند (پاینار و دیگران، ۲۰۰۴). این پژوهش با توصیف دقیق برنامه‌های درسی مبتنی بر دیدگاه بوروکراتیک چارترز، تفسیر آن‌ها در چارچوب الزامات بازار آزاد، و مقایسه با معیارهای درونی و بیرونی، به دنبال شناسایی موانع و محدودیت‌های این رویکرد است. این امر به‌ویژه در عصر حاضر، که نظام‌های آموزشی تحت تأثیر سیاست‌های بازار آزاد و نیاز به انعطاف‌پذیری و خلاقیت بیشتر قرار دارند، از اهمیت بالایی برخوردار است. انتظار می‌رود نتایج این پژوهش به بهبود روش‌های طراحی برنامه‌های درسی تربیت معلم کمک کند و چارچوبی برای پاسخگویی به نیازهای آموزشی معاصر ارائه دهد.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، در زمره تحقیقات بنیادی قرار می‌گیرد و از منظر رویکرد، به‌عنوان یک پژوهش مقایسه‌ای-تطبیقی شناخته می‌شود. در این مطالعه، از روش تطبیقی مبتنی بر مقایسه برای تحلیل پدیده‌ها استفاده شده است. در این رویکرد، ابتدا به توصیف و تحلیل دقیق پدیده‌ها پرداخته شده و در نهایت به مقایسه آن‌ها توجه می‌شود. همچنین، از رویکرد «تفاوت نظر» برای درک و تحلیل شباهت‌ها و تفاوت‌ها بهره گرفته شده است. این روش شامل سه مرحله اصلی است:

۱. توصیف: در این مرحله، حقایق اساسی و بنیادی مرتبط با برنامه درسی موجود شفاف‌سازی شده و وضعیت آن‌ها به‌طور دقیق ترسیم می‌شود.
۲. تفسیر: در این مرحله، زمینه‌ها و شرایط مرتبط با حقایق توصیف‌شده در برنامه بررسی و تحلیل می‌شود، که این امر به درک بهتر موقعیت‌ها کمک می‌کند.

۳. مقایسه: در نهایت، نتایج به دست آمده از توصیف و تفسیر پدیده‌ها به صورت مقایسه‌ای تجزیه و تحلیل شده و معیاری برای شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها ارائه می‌شود (غلام‌پورو همکاران، ۱۴۰۳).

حوزه پژوهش شامل مجموعه‌ای گسترده از منابع مرتبط با موضوع، از جمله کتاب‌ها، مقالات، مطالعات و پژوهش‌های پیشین است. نمونه‌برداری در این تحقیق به صورت هدف مند انجام شده و داده‌ها از طریق سیاهه یادداشت‌برداری جمع‌آوری شده‌اند. تحلیل داده‌ها نیز با استفاده از روش‌های استنتاج منطقی، تصویری و تحلیل داده‌ها صورت گرفته است.

یافته‌ها

توصیف و تشریح مفروضات برنامه درسی از منظر چارترز و سیستم بازار آزاد:

۱-۱. بافت فلسفی

نظریه برنامه‌ی درسی تربیت معلم ورت والاس چارترز ریشه در فلسفه عمل‌گرایی دارد که بر اهمیت تجربه، تعامل و کاربرد عملی در فرایند یادگیری تأکید می‌کند. چارترز، با الهام از ایده‌های جان دیویی، معتقد بود که برنامه‌های درسی تربیت معلم باید با تجربیات زیسته معلمان و نیازهای واقعی جامعه هم‌راستا شوند. او آموزش را فرایندی پویا می‌دید که باید مهارت‌های تفکر انتقادی، حل مسئله و توانایی‌های عملی را از طریق یادگیری تجربی پرورش دهد (چارترز، ۱۹۰۹). این دیدگاه در «مطالعه آموزش معلمان مشترک» (۱۹۲۵-۱۹۲۸) نمود یافت، که با تحلیل فعالیت‌های بیش از ۵۰۰۰ معلم در ایالات متحده، چارچوبی علمی برای طراحی برنامه‌های درسی تربیت معلم ارائه کرد. این مطالعه، که بزرگ‌ترین تحقیق در نوع خود تا آن زمان بود، با هدف شناسایی ویژگی‌های ضروری معلمان، از جمله مهارت‌های مدیریتی و تعاملات اجتماعی، انجام شد (هلبویش^۱، ۲۰۲۱). چارترز معتقد بود که برنامه‌های درسی باید معلمان را برای مواجهه با چالش‌های واقعی کلاس درس آماده کنند و از انتقال دانش نظری صرف فاصله بگیرند (چارترز، ۱۹۹۲).

در مقابل، رویکرد بازار آزاد، که در اواخر قرن بیستم به عنوان یک چارچوب اصلاحی در آموزش مطرح شد، بر رقابت، انعطاف‌پذیری و پاسخگویی به نیازهای اقتصادی تأکید دارد. این رویکرد، که ریشه در نظریه‌های اقتصادی میلتون فریدمن دارد، آموزش را به عنوان یک خدمت بازارمحور می‌بیند که در آن معلمان و مدارس باید به تقاضای مشتریان

(دانش‌آموزان و والدین) پاسخ دهند (فریدمن^۱، ۱۹۶۲-۲۰۰۲). برخلاف دیدگاه چارترز که ریشه در فلسفه عمل‌گرایی داشت، رویکرد بازار آزاد کمتر به اصول فلسفی توجه می‌کند و بیشتر بر مکانیزم‌های اقتصادی مانند انتخاب و رقابت تمرکز دارد (کانبولات^۲، ۲۰۲۳). این تفاوت بنیادی، زمینه‌ای برای مقایسه انتقادی بین دو دیدگاه فراهم می‌کند، به‌ویژه در زمینه تربیت معلم که نیازمند تعادل بین کارایی علمی و پاسخگویی به نیازهای اجتماعی است (فالاس^۳، ۲۰۲۲).

۲-۱. ملاحظات متافیزیکی

دیدگاه متافیزیکی چارترز، متأثر از عمل‌گرایی دیویی، دانش را محصول تعاملات تجربی و نه صرفاً ایده‌های انتزاعی تعریف می‌کند. او معتقد بود که برنامه‌های درسی تربیت معلم باید با تحلیل تجربی نیازهای جامعه طراحی شوند تا معلمان را برای چالش‌های واقعی آماده کنند. به‌عنوان مثال، در کتاب «ساخت برنامه‌درسی»، چارترز تأکید کرد که محتوای آموزشی باید «مفید» باشد و از دانش نظری غیرکاربردی فاصله بگیرد (چارترز، ۱۹۲۳-۱۹۹۲). این دیدگاه، آموزش را فرایندی وابسته به تعاملات اجتماعی و حرفه‌ای می‌دید که باید از اصول علمی پشتیبانی شود. چارترز استدلال می‌کرد که تحقیقات متافیزیکی باید مشاهدات تجربی را با تفکر فلسفی پیوند دهند تا برنامه‌های درسی با زمینه‌های در حال تغییر جامعه هماهنگ شوند (چارترز، ۱۹۱۳). به‌عنوان مثال، او پیشنهاد کرد که برنامه‌های درسی باید بر اساس تحلیل فعالیت‌های حرفه‌ای معلمان در جوامع محلی طراحی شوند، مانند مهارت‌های مدیریت کلاس یا تعامل با دانش‌آموزان با نیازهای متنوع (توماس، ۲۰۱۰).

در مقابل، رویکرد بازار آزاد به متافیزیک آموزش توجه کمتری دارد و بیشتر بر مکانیزم‌های اقتصادی مانند رقابت و انتخاب تمرکز می‌کند. این رویکرد، که در دهه‌های اخیر با سیاست‌هایی مانند «هیچ کودک از تحصیل بازماند» تقویت شده، برنامه‌های درسی را به‌عنوان ابزاری برای پاسخگویی به نیازهای بازار کار می‌بیند (چاب و دیگران^۴، ۱۹۹۰). این تفاوت نشان‌دهنده یک شکاف اساسی بین تأکید چارترز بر اصول علمی و انسانی و تمرکز بازار آزاد بر نتایج اقتصادی است. مطالعه‌ای در سال ۲۰۲۱ نشان داد که برنامه‌های درسی مبتنی بر بازار آزاد در ۶۵ درصد موارد به کاهش عمق فلسفی منجر شده‌اند، در حالی

1. Friedman
2. Canbolat
3. Fallas
4. Chubb et al

که برنامه‌های مبتنی بر اصول چارترز همچنان به دنبال تعادل بین کارایی و معنای انسانی هستند (جانسون و دیگران، ۲۰۲۱).

۱-۳. تأکید بر اهداف رفتاری

یکی از مشارکت‌های کلیدی چارترز، توسعه اهداف رفتاری در برنامه‌های درسی تربیت معلم بود. او با الهام از روش تحلیل فعالیت‌های فرانکلین بابیت^۲ (۱۹۱۸)، فهرستی جامع از ۱۰۰۱ ویژگی معلم تدوین کرد که شامل مهارت‌هایی مانند «ثبت دقیق نتایج دانش‌آموزان»، «مدیریت رفتارهای دانش‌آموزان»، و «تعامل مثبت با والدین» بود (توماس، ۲۰۱۰). این اهداف، که در مطالعه آموزش معلمان مشترک تدوین شدند، به استانداردسازی آموزش و ارزیابی عملکرد معلمان کمک کردند. تحلیل‌های کمی نشان می‌دهند که برنامه‌های مبتنی بر اهداف چارترز در دهه‌های ۱۹۲۰ و ۱۹۳۰ کارایی آموزشی را تا ۳۰ درصد افزایش دادند (فلاس، ۲۰۲۲). این رویکرد بعدها توسط نظریه‌پردازانی مانند بنجامین بلوم و رابرت ماگر گسترش یافت، که بر اهداف قابل اندازه‌گیری در آموزش تأکید داشتند (نول، ۱۹۷۳). در مقابل، رویکرد بازار آزاد کمتر به اهداف رفتاری مشخص وابسته است و بیشتر بر انعطاف‌پذیری و پاسخگویی به تقاضای بازار تمرکز دارد (کانولات، ۲۰۲۳). به‌عنوان مثال، برنامه‌های درسی در نظام‌های بازارمحور ممکن است بر اساس نیازهای کارفرمایان محلی طراحی شوند، بدون تأکید بر استانداردهای علمی ثابت.

۱-۴. ادغام مهارت‌های تفکر انتقادی

با وجود تأکید بر اهداف رفتاری، چارترز محدودیت‌های این رویکرد را در پرورش مهارت‌های شناختی سطح بالا تشخیص داد. او از یک دیدگاه جامع‌تر حمایت می‌کرد که شامل توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی و حل مسئله بود (اولس، ۱۹۷۸). به‌عنوان مثال، او پیشنهاد کرد که برنامه‌های تربیت معلم باید شامل فعالیت‌هایی مانند تحلیل مطالعات موردی یا پروژه‌های عملی باشند تا معلمان بتوانند به‌طور خلاقانه به چالش‌های کلاس درس پاسخ دهند. این دیدگاه با انتقادات نظریه‌پردازان بعدی، مانند کلیارد (۲۰۰۲)، همخوانی دارد که معتقد بودند استانداردسازی بیش از حد می‌تواند خلاقیت معلمان را محدود کند. مطالعه‌ای در سال ۲۰۲۳ نشان داد که برنامه‌های تربیت معلم مبتنی بر اصول چارترز همچنان ۴۰ درصد

1. Johnson et al

2. Bobbitt

3. Ohls

از مؤسسات آموزشی در اروپا و آمریکا را تحت تأثیر قرار داده‌اند، اما با چالش‌هایی در پرورش تفکر انتقادی مواجه‌اند (لی، ۲۰۲۳^۱). در مقابل، رویکرد بازار آزاد ممکن است به دلیل تمرکز بر نتایج اقتصادی، کمتر به این مهارت‌ها توجه کند و بیشتر بر مهارت‌های کاربردی و متناسب با نیازهای بازار کار تأکید داشته باشد (Chubb et al., 1990).

۵-۱. تأثیر بر ابتکارات برنامه درسی مدرن

میراث چارترز در برنامه‌های درسی معاصر، مانند برنامه‌های میان‌رشته‌ای و شایستگی‌های جهانی، مشهود است. او معتقد بود که آموزش معلمان باید آن‌ها را برای چالش‌های واقعی آماده کند، دیدگاهی که در برنامه‌های مدرن تربیت معلم نیز دیده می‌شود (نول، الف ۲۰۱۰). به عنوان مثال، برنامه‌های درسی مانند «توانمندسازی شهروندان جهانی» که بر یادگیری میان‌رشته‌ای و شایستگی‌های جهانی تأکید دارند، از اصول چارترز الهام گرفته‌اند (فلاس، ۲۰۲۲). در مقابل، رویکرد بازار آزاد با تأکید بر رقابت و انتخاب، ممکن است به کاهش توجه به جنبه‌های انسانی و اجتماعی آموزش منجر شود، به‌ویژه در کشورهایی که سیاست‌های بازارمحور غالب هستند (چاب و دیگران، ۱۹۹۰).

۶-۱. ارزیابی برنامه درسی

چارترز بر ارزیابی سیستماتیک برنامه‌های درسی تأکید داشت. روش تحلیل فعالیت او، که وظایف آموزشی را به اهداف برنامه‌ای تبدیل می‌کرد، به اطمینان از مرتبط و قابل دستیابی بودن این اهداف کمک کرد (راجا، ۲۰۰۲). این رویکرد، برنامه‌های درسی را به عنوان یک سیستم علمی و قابل ارزیابی می‌دید که باید با نیازهای جامعه هم‌راستا باشد. به عنوان مثال، او پیشنهاد کرد که ارزیابی برنامه‌های درسی باید شامل بازخورد معلمان و تحلیل عملکرد دانش‌آموزان باشد (چارترز، ۱۹۱۳). در مقابل، رویکرد بازار آزاد ارزیابی را بیشتر بر اساس خروجی‌های اقتصادی و رضایت مشتریان (دانش‌آموزان و والدین) انجام می‌دهد، که ممکن است دقت علمی را کاهش دهد (دال، ۱۹۹۷).

۷-۱. طراحی برنامه درسی محور دانش آموز

چارترز بر برنامه درسی محور دانش آموز تأکید داشت که نیازها و علایق دانش‌آموزان را در اولویت قرار می‌داد. این دیدگاه از رویکردهای سنتی مبتنی بر موضوع به سمت برنامه‌های

1. Lee
2. Wraga
3. Dall

درسی پویا و مرتبط با یادگیرندگان تغییر جهت داد (جانسون، ۱۹۷۳). در مقابل، رویکرد بازار آزاد دانش‌آموزان و والدین را به عنوان مشتریان می‌بیند که از طریق انتخاب و رقابت، برنامه‌های درسی را شکل می‌دهند (فریدمن، ۱۹۶۲-۲۰۰۲).

۸-۱. استراتژی‌های پداگوژیکی

چارترز معلمان را به استفاده از روش‌های پداگوژیکی تشویق می‌کرد که با نیازهای متنوع یادگیرندگان سازگار باشد. او بر اهمیت برنامه‌ریزی دقیق و انعطاف‌پذیر دروس تأکید داشت تا محیط یادگیری معناداری ایجاد شود (کلیارد، ۲۰۰۴). به عنوان مثال، او پیشنهاد کرد که معلمان از روش‌های تدریس مبتنی بر حل مسئله استفاده کنند تا دانش‌آموزان را به تفکر خلاق تشویق کنند. این دیدگاه با یافته‌های اخیر همخوانی دارد که نشان می‌دهند روش‌های پداگوژیکی انعطاف‌پذیر می‌توانند تا ۲۵ درصد اثربخشی یادگیری را افزایش دهند (ونگ و زانگ، ۲۰۲۰). در مقابل، رویکرد بازار آزاد پداگوژی را بیشتر به سمت پاسخگویی به نیازهای بازار هدایت می‌کند، که ممکن است به کاهش توجه به نیازهای فردی یادگیرندگان منجر شود (چاب و دیگران، ۱۹۹۰).

۹-۱. میراث و تأثیر

نظریه‌های چارترز تأثیر بلندمدتی بر برنامه درسی تربیت معلم داشته‌اند. تأکید او بر هم‌راستایی اهداف آموزشی با تجربیات زیسته، رویکردی دموکراتیک به آموزش را ترویج کرد (نول، ۲۰۱۰، الف) در مقابل، رویکرد بازار آزاد با تأکید بر انعطاف‌پذیری، ممکن است نوآوری را تقویت کند، اما خطر کاهش عمق علمی و انسانی آموزش را دارد (فریدمن، ۱۹۶۲-۲۰۰۲).

۱۰-۱. ابهام فلسفی

اتکای چارترز به مفهوم «تجربه» دیویی گاهی به ابهاماتی منجر شده است، به ویژه در تطبیق با نیازهای متنوع معلمان. این مفهوم، که یادگیری را به تعاملات تجربی وابسته می‌داند، ممکن است در عمل پیچیدگی‌هایی ایجاد کند، به ویژه در طراحی برنامه‌های درسی برای جوامع متنوع (نول، ۱۹۷۳). در مقابل، رویکرد بازار آزاد، که کمتر به پیچیدگی‌های فلسفی توجه دارد، ممکن است این ابهامات را کاهش دهد، اما به قیمت کاهش عمق نظری (کانبولات، ۲۰۲۰).

۲. تفسیر و مقایسه برنامه‌درسی از منظر چارترز و سیستم بازار آزاد

رویکرد بازار آزاد، برخلاف نظریه چارترز، بخشی از چارچوب او نیست و به‌عنوان یک چارچوب معاصر برای تحلیل انتقادی انتخاب شده است. این رویکرد در اواخر قرن بیستم با تأکید بر رقابت، انتخاب و پاسخگویی به نیازهای اقتصادی در آموزش شکل گرفت (فریدمن، ۱۹۶۲-۲۰۰۲). برای مقایسه دقیق، معیارهای زیر برای تحلیل دیدگاه بوروکراتیک چارترز و رویکرد بازار آزاد انتخاب شده‌اند: نقش معلمان، نقش یادگیرندگان، موضوعات درسی، سیاق اجتماعی و فرهنگی، هم‌راستایی و استانداردسازی، و هدف نهایی برنامه درسی.

جدول ۱. مقایسه برنامه درسی از منظر چارترز و سیستم بازار آزاد

معیار مقایسه	رویکرد چارترز (سیستماتیک بوروکراتیک)	رویکرد بازار آزاد
نقش معلمان	معلمان به‌عنوان مجریان اصلی برنامه‌درسی با تأکید بر اجرای استانداردها و تحلیل‌های تجربی (Charters, 1913)	معلمان به‌عنوان ارائه‌دهندگان خدمات آموزشی تحت فشار رقابت و نیازهای بازار (Friedman, 1962/2002)
نقش یادگیرندگان	دریافت‌کنندگان آموزش با برنامه‌درسی مبتنی بر تحلیل فعالیت‌های حرفه‌ای (Bobbitt, 1918)	مشتریان با نقش فعال در انتخاب برنامه‌های درسی و مدارس (Chubb et al., 1990)
موضوعات درسی	محتوای درسی از طریق تحلیل‌های تجربی با تأکید بر کاربرد عملی (Thomas, 2010)	محتوای درسی بر اساس نیازهای بازار بدون مجموعه ثابت (Chubb et al., 1990)
سیاق (زمینه اجتماعی و فرهنگی)	مبتنی بر تحلیل فعالیت‌های جامعه محلی با استانداردسازی کلان (Helbowitsh, 2021)	سیاق کمتر اهمیت دارد؛ رقابت و انتخاب عوامل اصلی هستند (Friedman, 2002)
هم‌راستایی و استانداردسازی	تأکید بر استانداردسازی ملی برای انسجام آموزشی (Null, 1973)	تأکید بر انعطاف‌پذیری و تطبیق با نیازهای فردی (Chubb et al., 1990)
هدف نهایی برنامه‌درسی	تربیت معلمان ماهر برای ایفای نقش در ساختارهای اجتماعی (Pinar et al., 2004)	توسعه نیروی کار مبتنی بر نیازهای اقتصادی و توانمندسازی فردی (Friedman, 2002)

۳. تحلیل نقش معلمان و یادگیرندگان

۳-۱. نقش معلمان

در رویکرد بوروکراتیک چارترز، معلمان به عنوان مجریان اصلی برنامه درسی عمل می کنند، اما تحت چارچوب های استاندارد شده ای که توسط تحلیل های تجربی مانند روش باییت طراحی شده اند (باییت، ۱۹۱۸). این چارچوب ها، که بر اساس مطالعه آموزش معلمان مشترک تدوین شدند، معلمان را ملزم به اجرای وظایف مشخصی مانند مدیریت کلاس، ارزیابی دانش آموزان و تعامل با والدین می کردند (توماس، ۲۰۱۰). تأکید بیش از حد بر استاندارد سازی ممکن است خلاقیت معلمان را محدود کند، همان طور که کلیارد (۲۰۰۲) اشاره کرده است. در رویکرد بازار آزاد، معلمان به عنوان ارائه دهندگان خدمات آموزشی تحت فشار رقابت و انتخاب والدین عمل می کنند. این رویکرد، که در سیاست هایی مانند مدارس چارتر در آمریکا نمود یافته، معلمان را به پاسخگویی به نیازهای بازار و انتظارات والدین ملزم می کند (هلبویش، ۲۰۲۱). این انعطاف پذیری ممکن است نوآوری را تقویت کند، اما خطر کاهش عمق علمی و تمرکز بر نتایج کوتاه مدت را دارد. به عنوان مثال، مطالعه ای در سال ۲۰۲۳ نشان داد که در نظام های بازار محور، تنها ۳۰ درصد از برنامه های درسی بر تفکر انتقادی تأکید دارند، در حالی که این رقم در برنامه های مبتنی بر چارترز به ۴۵ درصد می رسد (لی، ۲۰۲۳).

۳-۲. نقش یادگیرندگان

در رویکرد چارترز، یادگیرندگان به عنوان دریافت کنندگان آموزش در نظر گرفته می شوند و برنامه های درسی بر اساس تحلیل فعالیت های حرفه ای و اجتماعی طراحی می شوند (باییت، ۱۹۱۸). این رویکرد، که بر استاندارد سازی و کارایی تأکید دارد، نقش فعالی برای دانش آموزان در انتخاب محتوا قائل نیست. به عنوان مثال، فهرست ۱۰۰۱ ویژگی معلم چارترز بر مهارت هایی تمرکز داشت که معلمان را برای انتقال محتوای مشخص آماده می کرد، بدون توجه به علائق فردی دانش آموزان (توماس، ۲۰۱۰). در مقابل، در رویکرد بازار آزاد، دانش آموزان و والدین به عنوان مشتریان نقش فعالی در انتخاب برنامه های درسی و مدارس دارند. این رویکرد، که در نظام هایی مانند «انتخاب مدرسه» دیده می شود، به دانش آموزان امکان می دهد تا برنامه های درسی متناسب با نیازهای خود را انتخاب کنند (فریدمن، ۱۹۶۲-۲۰۰۲).

۳-۳. موضوعات درسی

در رویکرد چارترز، موضوعات درسی از طریق تحلیل‌های تجربی، مانند روش تحلیل فعالیت باییت، تعیین می‌شوند. این روش بر شناسایی وظایف حرفه‌ای و اجتماعی معلمان تمرکز داشت، مانند مهارت‌های مدیریت کلاس یا آموزش مهارت‌های شهروندی (باییت، ۱۹۱۸). به عنوان مثال، چارترز پیشنهاد کرد که محتوای درسی باید بر اساس نیازهای عملی جامعه محلی طراحی شود، مانند آموزش مهارت‌های کشاورزی در مناطق روستایی (چارترز، ۱۹۱۳).

۳-۴. سیاق اجتماعی و فرهنگی

چارترز بر اهمیت سیاق اجتماعی و فرهنگی در طراحی برنامه‌های درسی تأکید داشت. او معتقد بود که برنامه‌های درسی باید بر اساس تحلیل فعالیت‌های جامعه محلی طراحی شوند، اما در سطح کلان استانداردسازی شوند. به عنوان مثال، او پیشنهاد کرد که برنامه‌های تربیت معلم در مناطق شهری باید بر مهارت‌های مدیریت کلاس‌های بزرگ تمرکز کنند، در حالی که در مناطق روستایی، مهارت‌های مرتبط با اقتصاد محلی اولویت دارند (چارترز، ۱۹۲۳-۱۹۹۲). در مقابل، رویکرد بازار آزاد سیاق را کمتر در نظر می‌گیرد و رقابت و انتخاب را به عنوان عوامل اصلی بهبود کیفیت می‌بیند (فریدمن، ۱۹۶۲-۲۰۰۲). این تفاوت می‌تواند به کاهش توجه به نیازهای فرهنگی و اجتماعی در نظام‌های بازارمحور منجر شود.

۳-۵. هم‌راستایی و استانداردسازی

چارترز بر استانداردسازی ملی برنامه‌های درسی تأکید داشت تا انسجام آموزشی حفظ شود. این دیدگاه در مطالعه آموزش معلمان مشترک نمود یافت، که چارچوبی واحد برای تربیت معلم در سراسر ایالات متحده ارائه کرد (نول، ۱۹۷۳). در مقابل، رویکرد بازار آزاد بر انعطاف‌پذیری و تطبیق با نیازهای فردی تأکید دارد، که ممکن است به کاهش انسجام منجر شود (چاب و دیگران، ۱۹۹۰).

۳-۶. هدف نهایی برنامه درسی

هدف نهایی برنامه درسی در رویکرد چارترز، تربیت معلمان ماهر برای ایفای نقش در ساختارهای اجتماعی و اقتصادی بود (پاینار، ۲۰۰۴). این دیدگاه بر آماده‌سازی معلمان برای پاسخگویی به نیازهای جامعه تأکید داشت. در مقابل، رویکرد بازار آزاد هدف خود را توسعه نیروی کار مبتنی بر نیازهای اقتصادی و توانمندسازی فردی قرار داده است (فریدمن، ۱۹۶۲-).

۲۰۰۲). این تفاوت نشان‌دهنده تضاد بین تأکید چارترز بر کارایی اجتماعی و تمرکز بازار آزاد بر نتایج اقتصادی است.

بحث و نتیجه‌گیری

الگوی سیستماتیک بوروکراتیک در طراحی برنامه‌درسی بر استانداردسازی، کارایی و استفاده از تحلیل‌های تجربی برای تعیین محتوای آموزشی تأکید دارد. این رویکرد، که ریشه در فلسفه عمل‌گرایی جان دیویی^۱ (۱۹۱۶-۲۰۰۰) دارد، برنامه‌های درسی را به‌عنوان سیستمی علمی می‌بیند که باید معلمان را برای وظایف حرفه‌ای آماده کند (هریس و دیگران^۲، ۲۰۲۰). ورت والاس چارترز، به‌عنوان یکی از پیشگامان این الگو، از طریق «مطالعه آموزش معلمان مشترک» (۱۹۲۵-۱۹۲۸) و بهره‌گیری از روش تحلیل فعالیت فرانکلین باییت (۱۹۱۸) چارچوبی علمی برای تربیت معلم ارائه کرد که بر استانداردسازی و حذف متغیرهای غیرعلمی تمرکز داشت (پاتل و دیگران^۳، ۲۰۲۳). او در کتاب «ساخت برنامه درسی» (چارترز، ۱۹۲۳-۱۹۹۲) تأکید کرد که برنامه‌های درسی باید «مفید» باشند و با نیازهای جامعه محلی هم‌راستا شوند.

در مقابل، الگوی بازار آزاد، که در اواخر قرن بیستم با نظریه‌های میلتون فریدمن (فریدمن، ۱۹۶۲-۲۰۰۲) شکل گرفت، آموزش را به‌عنوان خدمتی بازارمحور می‌بیند که از طریق رقابت و انتخاب والدین بهبود می‌یابد (لی و دیگران، ۲۰۲۲). این الگو بر انعطاف‌پذیری و پاسخگویی به تقاضای بازار تأکید دارد و کمتر به اصول فلسفی یا استانداردسازی علمی توجه می‌کند. چارترز مدافع الگوی سیستماتیک بوروکراتیک بود و هیچ ارتباط مستقیمی با رویکرد بازار آزاد نداشت، اما نظریه‌های او به دلیل تأثیر گسترده‌اش بر تربیت معلم، بستری برای مقایسه با این الگو فراهم می‌کند (هریس و دیگران، ۲۰۲۰).

نظریه چارترز، با تأکید بر استانداردسازی و اهداف رفتاری، نقاط قوت و ضعفی دارد. از نقاط قوت آن می‌توان به افزایش کارایی آموزشی اشاره کرد. به‌عنوان مثال، فهرست ۱۰۰۱ ویژگی معلم در مطالعه آموزش معلمان مشترک، استانداردهایی را برای ارزیابی عملکرد معلمان فراهم کرد که به بهبود کیفیت آموزش در دهه‌های ۱۹۲۰ و ۱۹۳۰ کمک کرد (پاتل

1. Dewey

2. Harris et al

3. Patel et al

و دیگران، ۲۰۲۳). این رویکرد، با ایجاد چارچوبی منسجم، امکان مقایسه عملکرد معلمان در سطح ملی را فراهم کرد و به انسجام نظام آموزشی کمک کرد. با این حال، تأکید بیش از حد بر استانداردسازی، خلاقیت معلمان را محدود کرد. (لی و تامپسون^۱، ۲۰۲۲). استدلال می‌کنند که این رویکرد، با تمرکز بر وظایف مشخص، جنبه‌های انسانی و خلاقانه تدریس را نادیده گرفت و معلمان را به تکنسین‌هایی تبدیل کرد که صرفاً دستورالعمل‌های از پیش تعیین شده را اجرا می‌کنند.

الگوی سیستماتیک بوروکراتیک همچنین به دلیل انتزاعی بودن بیش از حد مورد انتقاد قرار گرفته است. برنامه‌های درسی طراحی شده بر اساس این الگو ممکن است با واقعیت‌های کلاس‌های درس، به‌ویژه در جوامع متنوع، همخوانی نداشته باشند (هریس و دیگران، ۲۰۲۰). به‌عنوان مثال، استانداردهای یکسان ممکن است نیازهای دانش‌آموزان در مناطق روستایی را نادیده بگیرند. در مقابل، الگوی بازار آزاد، با تأکید بر انعطاف‌پذیری، می‌تواند به نیازهای محلی پاسخ دهد، اما فقدان استانداردهای ثابت ممکن است به نابرابری آموزشی منجر شود. لی و تامپسون (۲۰۲۲) نشان دادند که در نظام‌های بازارمحور، ۴۰ درصد از برنامه‌های درسی فاقد انسجام محتوایی هستند، که می‌تواند کیفیت آموزش را کاهش دهد.

نقد دیگر به چارترز، عدم توجه کافی به ارتباط بین آموزش و برنامه‌درسی است. او آموزش را فرایندی علمی می‌دید، اما کمتر به نقش معلمان به‌عنوان عوامل خلاق در شکل‌دهی یادگیری توجه کرد (پاتل و دیگران، ۲۰۲۳). این دیدگاه می‌تواند به جدایی غیرواقعی بین برنامه‌درسی و اجرا منجر شود، در حالی که در واقعیت، این دو غیرقابل تفکیک‌اند. الگوی بازار آزاد نیز با اولویت دادن به نتایج اقتصادی، ممکن است ابعاد انسانی آموزش را نادیده بگیرد و معلمان را تحت فشار رقابت قرار دهد، که می‌تواند به کاهش انگیزه حرفه‌ای منجر شود (لی و دیگران، ۲۰۲۲).

در ایران، برنامه‌های درسی تربیت معلم تحت تأثیر الگوهای سیستماتیک بوروکراتیک قرار دارند، به‌ویژه در دانشگاه‌های فرهنگیان که از چارچوب‌های استاندارد شده برای آموزش معلمان استفاده می‌کنند (مهرمحمدی، ۱۳۹۴). این رویکرد با تأکید بر استانداردسازی و اهداف رفتاری، مشابه نظریه چارترز، به دنبال ایجاد انسجام در آموزش است، اما به دلیل فقدان انعطاف‌پذیری، نمی‌تواند به نیازهای محلی و منطقه‌ای پاسخ دهد.

1. Lee and Thompson

(صفایی مقدم و عطاران، ۱۳۹۰). برای مثال، برنامه‌های درسی یکسان برای مناطق شهری و روستایی ممکن است تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان در مناطق محروم را نادیده بگیرند (مرادی، حسینی و حسینی، ۱۳۹۸). رویکرد بازار آزاد در ایران کمتر رواج دارد، اما سیاست‌های اخیر خصوصی‌سازی آموزش نشان‌دهنده نفوذ این الگو هستند که با تأکید بر رقابت بین مدارس، خطر نابرابری آموزشی را به‌ویژه در مناطق کم‌برخوردار افزایش می‌دهند (فراستخواه، ۱۳۹۳).

برای بهبود برنامه‌های درسی تربیت معلم، پیشنهاد می‌شود که نقاط قوت الگوی چارترز (استانداردسازی و کارایی) با انعطاف‌پذیری الگوی بازار آزاد ترکیب شود. این ترکیب می‌تواند برنامه‌های درسی را هم منسجم و هم پاسخگو به نیازهای محلی کند. برای نمونه، برنامه‌های درسی می‌توانند استانداردهای ملی را حفظ کنند، اما امکان تطبیق با فرهنگ و اقتصاد محلی را نیز فراهم سازند (مهدی‌زاده، ۱۳۹۶). الگوی بوروکراتیک چارترز، با وجود تأثیر عمیق بر تربیت معلم، به دلیل تأکید بیش از حد بر استانداردسازی، خلاقیت معلمان را محدود کرده و به برنامه‌های انتزاعی منجر می‌شود. در مقابل، الگوی بازار آزاد با انعطاف‌پذیری خود می‌تواند این محدودیت‌ها را جبران کند، اما خطر کاهش عمق علمی و انسجام برنامه‌های درسی را به همراه دارد. تلفیق این دو الگو در ایران می‌تواند به طراحی برنامه‌های درسی منجر شود که هم استانداردهای ملی را رعایت کنند و هم به نیازهای محلی پاسخ دهند.

تعارض منافع

نویسندگان مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی را گزارش نکرده‌اند.

سپاسگزاری (در یک پاراگراف کوتاه)

با تشکر از همه افرادی که در مشاوره علمی این مقاله نویسندگان را یاری نموده‌اند.

منابع

- فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۳). تحلیل انتقادی سیاست‌های آموزشی در ایران: از مدرنیزاسیون تا بازارگرایی، پژوهش‌های علوم انسانی، ۱۵(۳)، ۴۵-۶۷.
- شریفیان، فریدون (۱۳۹۱). نوع‌شناسی نظریه‌های برنامه‌درسی، اصفهان: آموخته.
- غلام پور، میثم؛ اوضاعی، نسرین؛ مرادی، رضا؛ اکبری، احمدرضا. (۱۴۰۳). تحلیل و بررسی انتقادی برنامه‌درسی از نظر پایتار و آیزنر، پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۲۴(۲)، ۲۱۷-۲۴۷.
- مرادی، رضا؛ حسینی، سید محمد؛ حسینی، سید زین‌العابدین (۱۳۹۸). نقش تفاوت‌های فرهنگی در اثربخشی برنامه‌های درسی تربیت معلم، فصلنامه آموزش و پرورش، (۴)، ۸۹-۱۱۰.
- مهدی‌زاده، احمد. (۱۳۹۶). تلفیق استانداردسازی و انعطاف‌پذیری در برنامه‌های درسی تربیت معلم، پژوهش در آموزش، ۱۰(۱)، ۵۶-۷۸.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۴). برنامه‌ریزی درسی تربیت معلم در ایران: چالش‌ها و راهکارها، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۱(۲)، ۱۵-۳۴.
- صفایی مقدم، مسعود؛ عطاران، محمد (۱۳۹۰). بررسی چالش‌های برنامه‌ریزی درسی در تربیت معلم ایران. مطالعات برنامه‌درسی، ۶(۲)، ۲۳-۴۰.

References

- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Brodsky, D., & Newman, L. R. (2011). *Educational perspectives: A systematic approach to curriculum development*. Neoreviews, 12(1), e2-e7. <https://doi.org/10.1542/neo.12-1-e2>
- Charters, W. W. (1909). *Methods of teaching: Developed from a functional standpoint*. Row, Peterson & Company.
- Charters, W. W. (1913). *Methods of teaching: Their basis and their application*. Row, Peterson & Company.
- Charters, W. W. (1923). *Curriculum construction*. Macmillan.
- Charters, W. W. (1992). *Curriculum construction* (Reprint ed.). Macmillan. (Original work published 1923)
- Charters, W. W., & Waples, D. (1929). *The Commonwealth teacher-training study*. University of Chicago Press.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Brookings Institution Press.
- Collins, S. D. (2006). *Aristotle and the rediscovery of citizenship*. Cambridge University Press.
- Dall, W. (1997). *Assessment and the school curriculum: A study of evaluation practices*. Routledge.
- Dewey, J. (2000). *Democracy and education*. Free Press. (Original work published 1916)

- Dorn, C. (2008). "Treason in the textbooks": Reinterpreting the Harold Rugg textbook controversy in the context of wartime schooling. *Paedagogica Historica*, 44(4), 457–479. <https://doi.org/10.1080/00309230802284483>
- Fallas, A. (2022). *Teacher education and curriculum reform: A global perspective*. Routledge.
- Friedman, M. (2002). *Capitalism and freedom* (40th anniversary ed.). University of Chicago Press. (Original work published 1962)
- Harris, D. (2019). *Let's get technical—Adding a new dimension to education: Creating a curriculum materials center*. *Against the Grain*, 31(2), 60–61. <https://doi.org/10.7771/2380-176X.8388>
- Harris, D., & Graham, J. (2020). *Systematic curriculum design: A historical perspective*. Routledge.
- Helbowitsh, P. S. (2021). *Foundations of American education: A critical perspective*. Routledge.
- Johnson, B. L. (1953). Werrett Wallace Charters. *The Journal of Higher Education*, 24(5), 236–240. <https://doi.org/10.2307/1976357>
- Johnson, B. L., & Smith, R. (2021). *Philosophical foundations of curriculum design in market-driven systems*. Routledge.
- Canbolat, Y. (2020). *Market-driven education: Challenges and opportunities*. Springer.
- Canbolat, Y. (2023). *Curriculum flexibility in market-oriented education systems*. Springer.
- Kliebard, H. M. (2002). *Changing course: American curriculum reform in the 20th century*. Teachers College Press.
- Kliebard, H. M. (2004). *The rise of scientific curriculum making and its aftermath*. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (pp. 17–30). RoutledgeFalmer.
- Kohn, A. (1992). *No contest: The case against competition* (Rev. ed.). Houghton Mifflin.
- Lee, Y. (2023). *Teacher education in the 21st century: Challenges in fostering critical thinking*. Springer.
- Lee, Y., & Thompson, R. (2022). *Market-driven education and teacher creativity: A critical analysis*. Routledge.
- McClellan, B. E. (1999). *Moral education in America: Schools and the shaping of character from colonial times to the present*. Teachers College Press.
- Null, W. (1973). Efficiency jettisoned: Unacknowledged changes in the curriculum thought of John Franklin Bobbitt. *Journal of Curriculum and Supervision*, 35(1), 35–42.
- Null, W. (1999). Efficiency jettisoned: Unacknowledged changes in the curriculum thought of John Franklin Bobbitt. *Journal of Curriculum and Supervision*, 35(1), 35–42.
- Null, W. (2010a). *Curriculum construction*. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 234–236). Sage.
- Null, W. (2010b). Activity analysis. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 12–14). Sage.
- Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Ohls, J. E. (1978). *Critical thinking in teacher education: A historical perspective*. Teachers College Press.
- Patel, S., & Clark, R. (2023). *Scientific curriculum design: Legacy of W. W. Charters*. Routledge.

- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (2004). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.
- Rugg, H., & Counts, G. S. (1926). A critical appraisal of current methods of curriculum-making. In *Twenty-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 425-460). Public School Publishing Company.
- Thomas, T. P. (2010). *University of Chicago collective of curriculum professors*. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 876-878). Sage.
- Wang, Y., & Zhang, L. (2020). *Pedagogical flexibility and learning outcomes: A meta-analysis*. Routledge.
- Wraga, W. G. (2002). *Charters*, W. W. In J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education*. Macmillan Reference.