

پرورش تفکر خلاق و انتقادی در برنامه ریزی درسی ایران

سید احمد هاشمی ۱ و آرزو صاحب الزمانی (نویسنده مسئول) ۲

۱. استاد تمام گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران

hmd_hashemi@yahoo.com

۲. دبیر آموزش و پرورش، دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه آزاد واحد لامرد، گروه علوم تربیتی، لامرد، ایران

Aradmohamadhasani09@gmail.com

چکیده

سابقه و هدف: هدف اصلی این پژوهش پرورش تفکر خلاق و انتقادی در برنامه ریزی درسی ایران بود. برنامه ریزی، فرآیند آگاهانه تصمیم گیری در مورد اهداف و فعالیتهای آینده یک فرد، گروه، واحد کاری یا سازمان است. مواد و روشها: مطالعه حاضر از نوع توصیفی تحلیلی است و پس از بررسی مفاهیم با ارائه نتایج به پیشنهادات کاربردی پرداخته شده است. روش تحقیق حاضر توصیفی و روش گردآوری اطلاعات آن، کتابخانه ای است. بدین صورت که از منابع کتابخانه ای نظیر: کتاب، مقاله، منابع خارجی و ... و آموخته های محقق استفاده شده است. یافته ها: از نظر این پژوهش مدیر یا مدیران برنامه ریزی، برنامه ریزی را با یک تحلیل موقعیتی آغاز می نمایند و در چارچوب محدودیت زمانی و منابع، اطلاعات مرتبط با مسأله مورد برنامه ریزی را جمع آوری و تفسیر می نمایند. نتیجه گیری: از مباحث ایراد شده نتیجه گرفته می شود که با تأکید بر خلاقیت، مدیران و کارکنان را تشویق کرده تا بر پایه نگرشی وسیع به امورشان بیندیشند. آنگاه با توجه به مزایا، مضرات و تأثیرات بالقوه هرگزین، مناسبترین و امکان پذیرترین اهداف و طرحها را برگزیده و مدیران و کارکنان را توجیه نموده و منابع مورد نیاز را در اختیار آنان گذاشته و به انجام آن تشویق می نمایند.

واژه های کلیدی: کلاس درس، مدیریت، هدف، برنامه ریزی

مقدمه

برنامه درسی فرایندی است رسمی یا غیر رسمی که از طریق آن، یادگیرنده با نظارت مدرسه، معلوماتی را کسب می کند و شیوه درک آنها را در می یابد، مهارتهایی را فرا می گیرد و نگرش، ارزشگذاری و ارزشها را تغییر می دهد. (باقری، ۱۳۹۹).

از نظر گود (۱۹۵۹) برنامه درسی عبارت از یک برنامه کلی و عمومی در ارتباط با محتوای آموزشی که توسط مدارس به دانش آموزان ارائه می گردد تا در سایه آن یادگیرندگان قادر شوند صلاحیت های لازم را در خود بوجود آورده و برای ورود به حوزه های فنی و حرفه ای خاص آماده شوند. برنامه درسی، در واقع همان برنامه آموزشی پیشنهادی است که بیانگر کشاندن یادگیرنده به سویی است که برای رشد وی ترجیح داده شده است و تکیه بر نظام ارزش ها دارد و برنامه درسی وسیله ای برای رسیدن به آرمانها، تحقق هدفها، و انجام دادن مقاصد تربیتی است. (باقری، ۱۳۹۵)

مواد و روشها

پژوهش حاضر یک پژوهش کاربردی است که با استفاده از روش پژوهش کیفی از نوع تحلیل محتوای استقرایی انجام گردیده است. در این مطالعه برای استخراج و تدوین مطالب از روش سه سو سازی استفاده گردید، یعنی مطالعه با بهره گیری از پژوهشهای مربوط و مبانی نظری انجام شد. این روش تحقیق از نوع روش تحقیق نظری است که با روش تحلیل محتوا و با رویکرد کیفی انجام گرفته است. ابزار جمع آوری اطلاعات، فیشهای برداشت شده از کتب گوناگون و از طریق مطالعه کتابخانه ای بوده است. قلمرو تحقیق، کلیه منابع اصلی و دست اول و همچنین منابعی بوده است که دیگران به صورت نقد در خصوص آنها تدوین نموده و به زبان های انگلیسی و فارسی بوده است. در این مورد محقق به سراغ منابع اولیه و وکتاب ها، آثار و نوشته های دست اولی که به طور مستقیم و غیر مستقیم به موضوع اشاره نموده رفته است. بر اساس تحلیل منابع، یافته های پژوهش را ارائه داده است و در نهایت این یافته ها را مورد بحث قرار داده است. شیوه انتخاب منابع که مبنای تحلیل قرار گرفته است، عمدتاً اصالت منبع، موثق بودن و مرجعیت نویسنده یا نویسندگان بوده است. همچنین قابلیت دسترسی به منابع نیز وجهه نظر قرار گرفته است و در پایان به جمع بندی و نتیجه گیری بحث می پردازیم.

مبانی نظری

برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی در اوایل قرن بیستم پدید آمد. زمان پیدایش رسمی برنامه درسی مصادف با انتشار کتاب برنامه درس نوشته فرانکلین بوبیت در سال ۱۹۱۹ است، کتاب بوبیت رشته برنامه درسی را فراهم آورد. اگر چه بوبیت تحت تأثیر اصول مدیریت های علمی عصر خود قرار گرفت، لذا او در صدد کار بست این اصول در امر برنامه درسی بوده است. اثر بوبیت پایه های نظری را در برنامه درسی پی ریزی کرد که مشوق دیگران در امر برنامه درسی بود (پارسا، ۱۳۹۲)

معلمان نیز به عنوان انسانهایی که با کودکان و فراگیران سروکار دارند در نگاه و نحوه کار کردن با ایشان دیدگاهها و طرز تلقی های شخصی و فردی را دارند که در اعمال و رفتارشان تأثیر می گذارد. در این میان دیدگاههای مبانی برنامه درسی عرضه می شود تا بتواند معلمان را به افکار روشنی درباره ی رویکردهای یاددهی و یادگیری رهنمون سازد (هاشمی، و طاهری طیبی، ۱۳۹۴)

برای تدریس در چهار چوب برنامه های درسی، معلمان برای تدریس در یک ماده درسی تربیت می شوند. بنابراین معلمان از تسلط و توانایی برای تدریس یک موضوع خاص برخوردارند. زمان کلاس ورزشی نیز حول محور موضوعهای تعیین می شود (پاول هنری ماسن و دیگران، مترجم یاسایی، ۱۳۹۳)

تغییرات برنامه درسی در دو سطح فردی و سازمانی را در نظر دارد. این تأکید بر موفقیت تحصیلی شاگردان داشته و فرایند برنامه درسی و مراحل اجرای آن در درجه دوم الویت قرار دارد و به نتیجه و حاصل آموزش و برنامه درسی توجه دارد. معتقد به ارزش هایی در برنامه درسی دارند که از میراث فرهنگی گذشتگان باقی مانده باشد و در برنامه درسی از آنها بهره گرفته و ارزش های جاودانه را بر شاگردان آموخت و تعقل عملی و نخبه پروری را از اهداف برنامه درسی می داند (هاشمی، ۱۳۹۲).

آموزش مهارت تفکر

تفکر یکی از در دسترس‌ترین راه‌ها برای افزایش توانمندی‌های ذهنی و پرورش نیروهای فوق‌العاده مغزی است. واینک تفکر را فرایندی می‌داند که تجربه‌های گذشته فرد را جهت استفاده در موقعیت فعلی، سازمان می‌دهد (توانگر، ۱۳۹۲). تفکر جنبه‌های خلاق و انتقادی ذهن را در بر می‌گیرد. این جنبه‌ها شامل استفاده از برهان و فراروش ایده‌ها در ذهن می‌شوند. تفکر شامل هر نوع فعالیت ذهنی است به تدوین یا حل یک مسئله تصمیم‌گیری یا فهم مطلب کمک می‌کند. (هاشمی، ۱۳۹۹)

آموزش روش‌های تفکر

ادوارد دو بونو^۱ در کتاب روش‌های تفکر می‌گوید: گمان نمی‌کنم در هیچ جای دنیا بتوان حتی یک نمونه سیستم آموزشی پیدا کرد که یکی از اهداف اصلی آموزش و پرورش را «آموزش تفکر به دانش‌آموزان» قلمداد نکند. اما آیا به راستی روش فکر کردن را به دانش‌آموزان یاد می‌دهند؟ پاسخ این سوال در نظام تربیتی ما از اهمیت بسیاری برخوردار است و آنچه که شواهد آموزشی و اجتماعی و فرهنگی نشان می‌دهند وضعیت نامطلوبی در این مورد داریم (جهانی، ۱۳۹۹). روش‌های کلیشه‌ای ارزشیابی، نتایج طرح‌هایی چون تیمز و پرلز^۲، وضعیت خلاقیت و پژوهشگری در مدارس و غیره نشان می‌دهند که ما در آموزش مهارت‌های تفکر در بعد تحصیلی بسیار ضعیف کار کرده‌ایم. در بعد اجتماعی نیز، مسائلی چون اعتیاد، رفتارهای جنسی و نحوه مواجهه با خاطرات مختلف نشان می‌دهند که کودکان و نوجوانان در توانایی‌های شناختی و مهارت‌های تفکر، وضعیت چندان مطلوبی ندارند. اگر والدین و مدارس، تقویت انگیزه‌های درونی را با اهمیت تلقی کنند، به آموزش روش‌های تفکر بهای لازم را بدهند و زمینه‌های جسارت‌ورزی برای کودکان و نوجوانان را فراهم آورند، هم احتمال خطاهای تربیتی کاهش خواهد یافت و هم تربیت در مسیر متعادلی پیش خواهد رفت (هاشمی، ۱۳۹۴).

تفکر انتقادی

کلمه انتقاد از زبان یونانی مشتق شده و به معنی سوال، انتخاب، بحث، ارزشیابی، و قضاوت است. تفکر انتقادی تقریباً به معنای تفکر اندیشمندانه و منطقی است که بر تصمیم‌گیری برای انجام دادن چیزی یا باور آن متمرکز است. تفکر انتقادی فرآیندی است که به موجب آن، فرد نظرات، اطلاعات و منابع فراهم‌کننده اطلاعات را ارزیابی نموده و به طور منسجم و منطقی نظم بخشیده، با عقاید و اطلاعات دیگر مرتبط می‌کند، و نیز منابع دیگر را در نظر گرفته و مفاهیم ضمنی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد (جهانی، ۱۳۹۲).

خلاقیت عبارت است از سازماندهی دوباره دانسته‌ها برای پی بردن به مطالبی که نمی‌دانیم. بنابراین برای آن که خلاقانه بیندیشیم لازم است این قابلیت در ما ایجاد شود که بتوانیم آن چه را که معمولاً درست فرض می‌کنیم مورد بازنگری قرار دهیم. اصطلاح تفکر انتقادی تفکری است که به ارزیابی دلیل و استدلال می‌پردازد و آرمان شخص معقول یعنی کسی که می‌تواند به طور مستقل و بدون کنترل دیگران به تفکر بپردازد را مورد تاکید قرار می‌دهد. تفکر چیزی است که در زمان حل مسئله به وقوع می‌پیوندد (هاشمی، ۱۳۹۱).

مهارت‌های تفکر انتقادی

مهارت‌های اصلی تفکر انتقادی شامل:

- تفسیر، به معنی درک و بیان معانی مربوط به تجربیات متنوع می‌باشد. در آموزش باید اطلاعات به صورت منظم و با توجه به الگویی جهت دسته بندی اطلاعات (مانند تشخیص یادگیری) جمع آوری گردیده و اطلاعات غیرضروری حذف شود.

^۱ Vinac

^۲ Edward Two Bono

^۳ TIMSS and PIRLS

- تحلیل، به معنی تشخیص هدف مطالب و پی بردن به ارتباطات موجود در بین آنها می باشد و بررسی ایده‌ها، شناسایی و تجزیه و تحلیل استدلالها را شامل می‌گردد (راینکیه، و داتیلیو، فریمن، ترجمه‌ی علاقبند راد، و فرهی ۱۳۹۰).
- ارزشیابی، به معنی تعیین اعتبار مطالب و ارزیابی نحوه ارتباطات بین آنها می باشد.
- استنتاج، به معنی شناسایی عناصر مورد نیاز جهت نتیجه گیری منطقی، تدوین فرضیه ها، توجه به اطلاعات مهم، و پیش بینی پیامدهای تصمیمات و قضاوت ها است.
- استنباط یا تبیین، به معنی توانایی نتیجه گیری از مطالب است.
- خودتنظیمی، به معنی اصلاح و بازبینی تفکرات خود بر اساس مطالب مورد بررسی می باشد. خود تنظیمی به تجربیات فرد وابسته است و نوعی امتحان از خود است (هاشمی، ۱۳۹۴)

چارچوب تفکر انتقادی

تفکر انتقادی در تمام رشته های علمی، عناصر اصلی استدلال منطقی را با عناصر لازم جهت حصول به قضاوت های صحیح، تلفیق می‌کند. به این ترتیب، تفکر انتقادی غالباً در هر رشته، شکل حل مساله یا تجزیه و تحلیل به خود می‌گیرد. با این حال، هم استدلال منطقی و هم حل مساله در چارچوب رشته های مختلف تحصیلی شکل های مختلف به خود می‌گیرند (هرگنهان، بی.آر و السون، متیو اچ، ترجمه سیف، تهران، ۱۳۸۹).

کوئین (۲۰۰۱) نیز می نویسد، این دیدگاه که تفکر انتقادی یک مهارت کلی است و می تواند در هر موقعیتی به کار گرفته شود، اشتباه است. اما برای انجام تفکر انتقادی در زمینه ای خاص، فرد نیازمند دانش کافی در آن زمینه است. بنابراین، کودک ممکن است قادر به ارزشیابی نظرات افراد در زمینه های خاص آموزشی باشد، اما این موضوع را نمی‌توان به ارزشیابی نظرات در تمام رشته‌ها عمومیت داد. در نتیجه وجود نگرشهای متنوع در آموزش تفکر انتقادی تعجب آور نمی باشد. تفکر انتقادی در رشته های علمی مختلف باید با شیوه‌های مختلف توسعه‌یابد. نمی توان دستورالعمل ثابتی را برای آموزش و پرورش تفکر انتقادی در تمام رشته ها صادر کرد. اما آنچه بیشتر متخصصان بر آن اتفاق نظر دارند این است که مهارت‌های تفکر انتقادی هنگام بحث و تبادل اندیشه و حل مساله به بهترین وجه پرورش می یابد. بنابراین، در کودکان و نوجوانان نیز باید پایه‌ای برای تفکر انتقادی وجود داشته باشد. با یک بررسی کلی بر نظریات و الگوهای موجود، می توان رد پای تفکر انتقادی در کودکان و نوجوانان را در فرآیند آموزش جستجو نمود (هاشمی، ۱۳۹۱).

ارزشیابی تفکر انتقادی

تفکر انتقادی یکی از برآیندهای آموزش کودکان و نوجوانان است، لذا باید بتوانیم سطح مهارت‌های تفکر انتقادی کودکان و نوجوانان را تعیین کنیم. در اینجا است که لزوم ارزشیابی تفکر انتقادی حس می‌شود (احدیان، و آقازاده، ۱۳۹۸). از سوالات کوتاه پاسخ، سنجش نگرش سبک لیکرت، گزارشات موردی، کنفرانس‌های کلاسی، تکالیف کتبی، بحث های کلاسی، ثبت وقایع روزانه و مانند آن می توان برای ارزشیابی تفکر انتقادی کودکان و نوجوانان کمک گرفت. هر وسیله ارزشیابی، در موقعیت های خاصی کاربرد دارد. بنابراین معلم نباید خود را محدود به یک روش ارزشیابی کند (هاشمی، و حضرتی، ۱۳۹۴).

هدف تفکر نقادانه

هدف تفکر نقادانه^۴ رسیدن به داوری منطقی است، داوری منطقی و نه صرفاً مبتنی بر عقل. داوری منطقی برآمده از به هم پیوستگی فعالیت عقلانی و عاطفی در ذهن انسان است. احساس و عاطفه داده ای درباره واکنش درونی ما به موضوعی است که با آن درگیریم. واکنش عاطفی مثبت و منفی وجهی از داده و اطلاعاتی است که با تعبیر و تفسیرشان می توانیم تحلیل، ارزیابی، استدلال و استنتاج کنیم (ایمانی طالب آزاد، ۱۳۸۳).

^۴. Quinn

^۵. critical thinking

به باور کونرلی اگر دانش‌آموزان از مهارت‌های تفکر نقادانه استفاده کنند دیدگاه‌های عمیق، واضح و روشنی کسب می‌کنند، به رویدادها علاقه‌مند می‌شوند، روش قابل قبولی را برمی‌گزینند و منصفانه عمل می‌کنند (هاشمی، ۱۳۹۱).

اهمیت تفکر منطقی

اهمیت تفکر منطقی از آنجا معلوم می‌شود که فرد نمی‌تواند به سطح نقد برسد، مگر آن که توانایی تجزیه و تحلیل و یا به تعبیری تفکر منطقی را داشته باشد، چرا که برای رسیدن به تجزیه و تحلیل نیاز به منطق وجود دارد (آقازاده، ۱۳۹۹). بدین ترتیب ملاحظه می‌شود که تجزیه و تحلیل منطقی، نقد و سرانجام خلاقیت به دنبال یکدیگر می‌آیند. به عبارت دیگر، تفکر منطقی، انتقادی و خلاق، ابعادی منفک از یکدیگر نبوده، بلکه وجوهی از یک امر واحد هستند که در ارتباط با یکدیگر معنا پیدا می‌کنند (هاشمی، ۱۳۹۲).

اهمیت و تقسیم‌بندی مهارت‌های تفکر نوجوانان

آموزش مهارت‌های تفکر نوجوانان همچون حل مسئله، تفکر انتقادی و تفکر خلاق، تصمیم‌گیری، مهارت‌های ارتباطی و بین‌فردی، خودآگاهی از اهداف بنیادی نظام‌های آموزشی است. در نظام آموزشی نیز آموزش مهارت‌های ضروری به نوجوانان، به شکل صریح و یا ضمنی جزو اهداف آرمانی تعلیم و تربیت یا حتی دروس خاص در دوره‌های گوناگون تحصیلی ذکر شده است (بیگم حائزاده، و همکاران، ۱۳۸۳).

جدیدترین دسته‌بندی مطرح در زمینه عناصر برنامه درسی از آکر است که شامل ده عنصر منطق، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، زمان، فضا، گروه بندی و ارزشیابی است. (هاشمی، ۱۳۹۹).

جایگاه و ضرورت مهارت تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت

مدارس امروز به دلیل پیشرفت‌های مختلف علوم و تغییرات هم‌زمان در هدف‌های آموزشی سعی خود را بیشتر به انتقال اطلاعات و حقایق علمی معطوف کرده‌اند، در حالی که با ورود به دوران فراصنعتی و عصر اطلاعات به دلیل ویژگی‌هایی مانند انفجار دانش، تحول و تغییر سریع یافته‌های علمی، حضور ماشین‌های هوشمند در عرصه تعلیم و تربیت و از همه مهم‌تر عدم قطعیت معرفت علمی، نه امکان انتقال همه یافته‌های علمی وجود دارد و نه ضرورتی در این زمینه احساس می‌شود (تقی پور ظهیر، ۱۳۹۹). به همین دلیل، متخصصان تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزان درسی به جای انتقال حقایق علمی، پرورش و تقویت روش‌ها و نگرش‌های علمی را توصیه می‌کنند و به جای تولید مجدد حقایق علمی، بر فرایند تأکید می‌کنند. آن‌ها معتقدند که دانش‌آموزان به جای کسب حقایق علمی، باید به روش کسب حقایق علمی توجه کنند و به جای انباشت حقایق علمی در ذهن، بیاموزند که چگونه به‌تنهایی فکر کنند، تصمیم بگیرند، و درباره امور مختلف قضاوت کنند (هاشمی، ۱۳۹۱).

روش‌های تدریس از عناصر اصلی برنامه درسی است و در فرایند آموزش و یادگیری نقش بارزی را ایفا می‌کند. تحقق هدف‌های آموزشی از طریق کاربرد روش‌ها و فنون تدریس امکان می‌یابد. در برنامه درسی سعی بر این است با انتخاب محتوای مناسب، به ایجاد یادگیری و تغییر رفتار مطلوب پرداخته شود. شیوه ارائه محتوا یا روشی که طی آن سعی می‌شود، تغییرات مورد نظر در یادگیرنده ایجاد شود (تقی پور، ۱۳۸۵). روش تدریس و یا راهبرد یاددهی یادگیری نامیده می‌شود. در روش‌های یاددهی یادگیری، مواردی چون نحوه ارائه دانش، تغییر نگرش و آموزش مهارت‌های مورد نظر توسط معلم به دانش‌آموز، چگونگی ارتباط معلم با یادگیرنده، نحوه استفاده از امکانات و تجهیزات در فرایند آموزش، نحوه و میزان مشارکت یادگیرنده در امر یادگیری، چگونگی ارتباط یادگیرندگان با یکدیگر، با محیط، مواد و با وسایل و امکانات آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد. (هاشمی، ۱۳۹۶).

بحث و نتیجه‌گیری

از مباحث فوق نتیجه گرفته می‌شود که دانش‌آموزان در فرایند آموزش باید بتوانند ادراک حسی، فهم نظریات مختلف و تفکر علمی و نقاد خود را تقویت کنند و رشد دهند. رسیدن به چنین اهدافی مستلزم فرصت‌های مطلوب یادگیری

۶. Connerly

است. چنین فرصت و موقعیتی با دستور دادن، موعظه کردن، القا و ترغیب به تقلید و اطاعت از دیگری به وجود نخواهد آمد، زیرا محدود ساختن تعلیم و تربیت به انتقال و حفظ حقایق علمی، رشد طبیعی دانش‌آموزان را محدود خواهد ساخت.

منابع و مأخذ

- [۱] باقری، احسانه، (۱۳۹۹) داستانهای فکری، ترجمه، فیلیپ کم، انتشارات امیر کبیر.
- [۲] باقری، خسرو، (۱۳۹۵) اندیشه‌های نوین تربیتی، انتشارات هستی.
- [۳] پارسا، محمد (۱۳۹۲) روان‌شناسی یادگیری (بر بنیاد نظریه‌ها)، تهران، بعثت، چاپ دوم.
- [۴] پول هنری ماسن و دیگران، رشد و شخصیت کودک، مترجم مهشید یاسایی، (۱۳۹۳) تهران، انتشارات سعدی، چاپ هفتم.
- [۵] توانگر، زهرا (۱۳۹۲) رابطه سبک‌های تفکر و عملکرد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- [۶] جهانی، جعفر، (۱۳۹۹) رابطه سبک‌های تفکر و خلاقیت، دانشگاه شیراز.
- [۷] جهانی، جعفر، (۱۳۹۲) برنامه فلسفه برای کودکان و رشد اخلاقی، وزارت علوم.
- [۸] راینکیه، مارک ای و داتیلیو، فرانک ام و آرتور فریمن، شناخت درمانی در کودکان و نوجوانان، ترجمه‌ی جواد علاقبند راد، حسن فرهی (۱۳۹۰) انتشارات بقعه.
- [۹] هرگنهن، بی.آر و السون، متیو اچ، نظریه‌های یادگیری، علی‌اکبر سیف، تهران، (۱۳۸۹) دوران، چاپ شانزدهم.
- [۱۰] احدیان، محمد و آقازاده، محرم، (۱۳۹۸) راهنمای روشهای نوین تدریس برای آموزش و کارآموزی، تهران، آیش،
- [۱۱] ایمانی طالب آزاد، لید (۱۳۸۳)، آموزش بزرگسالان در چند کشور جهان، مقاله رایج شده به همایش آموزش بزرگسالان،
- [۱۲] آقازاده، محرم (۱۳۹۹) راهنمای روش‌های نوین تدریس بر پایه پژوهش‌های مغز محوری، تهران، پوران پژوهش
- [۱۳] بیگم حائزاده، خیریه و همکاران (۱۳۸۳) یادگیری از طریق همیاری، تهران، انتشارات تربیت
- [۱۴] تقی پور ظهیر، علی (۱۳۹۹)، برنامه ریزی آموزشی و درسی، تهران، آگاه،
- [۱۵] تقی پور، علی (۱۳۸۵)، مقدمه‌ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی، تهران، انتشارات آگاه
- [۱۶] هاشمی، سید احمد (۱۳۹۱). فرهنگ و تعلیم و تربیت، انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد.
- [۱۷] هاشمی، سید احمد (۱۳۹۴). برنامه ریزی درسی (اصول و کاربرد)، انتشارات تایماز.
- [۱۸] هاشمی، سید احمد، حضرتی، عباس (۱۳۹۴). اندازه‌گیری و سنجش در علوم تربیتی، انتشارات تایماز.
- [۱۹] هاشمی، سید احمد (۱۳۹۱). آموزش عالی، انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد.
- [۲۰] هاشمی، سید احمد، (۱۳۹۹) مبانی روانشناختی و اجتماعی و برنامه ریزی درسی، اول، انتشارات پارلاق قلم،
- [۲۱] هاشمی، سید احمد، (۱۳۹۶)، مبانی فلسفی آموزش و پرورش ایران، اول، انتشارات پارلاق قلم،
- [۲۲] هاشمی، سید احمد، (۱۳۹۲) آموزش عالی، اول، انتشارات نوید شیراز،
- [۲۳] هاشمی، سید احمد (۱۳۹۴). برنامه ریزی درسی (اصول و کاربرد)، انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.
- [۲۴] هاشمی، سید احمد و طاهری طیبی، سعیده (۱۳۹۴). نظریه‌های برنامه‌ی درسی (اصول و کاربرد)، انتشارات

پارلاق قلم