



برنامه درسی یا برنامه ریزی درسی؟!

تألیف:

دکتر مهدی اکبرزاده سقایی

دکتر آتوسا زیارت

سرشناسه	: اکبرزاده، مهدی، ۱۳۶۵-
عنوان و نام پدیدآور	: برنامه درسی یا برنامه‌ریزی درسی/ تألیف مهدی اکبرزاده، آتوسا زیارت.
مشخصات نشر	: تبریز: انتشارات پژوهش‌های دانشگاه، ۱۳۹۸.
مشخصات ظاهری	: ۵۱۴ ص.
شابک	: 978-600-483-228-1
وضعیت فهرست‌نویسی	: فیبا
موضوع	: برنامه‌های درسی -- ایران
موضوع	: Education -- Curricula -- Iran
موضوع	: برنامه‌های درسی
موضوع	: Education -- Curricula
موضوع	: برنامه‌ریزی درسی
موضوع	: Lesson planning
شناسه افزوده	: زیارت، آتوسا، ۱۳۳۲-
شناسه افزوده	: انتشارات پژوهش‌های دانشگاه
شناسه افزوده	: University Press Publications
رده‌بندی کنگره	: LB۲۸۰۶/۱۵
رده‌بندی دیویی	: ۳۷۵/۰۰۱
شماره کتاب‌شناسی ملی	: ۵۹۶۳۶۲۸

عنوان کتاب: ----- برنامه درسی یا برنامه‌ریزی درسی

تألیف: ----- مهدی اکبرزاده - آتوسا زیارت

ناشر: ----- انتشارات پژوهش‌های دانشگاه

طراح روی جلد: ----- نعیمه مناف زاده

صفحه‌آرایی: ----- الهام اعرج فدائی

چاپ و مصافح: ----- مدیران

تیراژ: ----- ۱۰۰۰ جلد

نوبت چاپ: ----- اول/۱۳۹۸

شابک: ----- ۹۷۸-۶۰۰-۴۸۳-۲۲۸-۱

قیمت: ----- ۵۴۰۰۰ تومان



انتشارات پژوهش‌های دانشگاه
عضو رسمی انجمن ناشران دانشگاهی



آدرس دفتر مرکزی: آذربایجان شرقی، تبریز، آبرسان، مجتمع تجاری بلور، روبروی کلانتری، داخل حیاط (ضلع شرقی)، پلاک ۳۹
 تلفن‌های تماس بخش مدیریت: ۰۹۱۴۶۱۴۳۳۴۶
 بخش امور فنی: ۰۹۱۴۱۲۸۹۲۵۳/۰۴۱۳۳۲۵۰۲۴۸
 دفتر اهر: شهرستان اهر - میدان معلم - روبروی دارایی - انتشارات پژوهش‌های دانشگاه/ دفتر اهر
 تلفن: ۰۹۳۰۸۱۴۸۴۸۶

www.Pajohesh-daneshgah.ir / www.Unpb.org / Info@unpb.org

Info@pajohesh-daneshgah.ir

طبق قانون حمایت از حقوق ناشران و مؤلفان هر شخص حقیقی و حقوقی که تمام یا قسمتی از این اثر را بدون اجازه ناشر و مؤلف، نشر یا عرضه یا تکثیر یا تجدید چاپ نماید مورد پیگیری جدی قانونی خواهد گرفت و مطابق با جرائم قوانین اسلامی برخورد خواهد شد.

فهرست مطالب

مقدمه.....	۱۹
فصل اول: برنامه درسی یا برنامه‌ریزی درسی؟	
مقدمه.....	۲۲
برنامه‌ریزی درسی به تاریخ پیوسته است!.....	۲۴
ابعاد توجیه کننده برنامه درسی به عنوان یک رشته مطالعاتی.....	۲۹
برداشت های مختلف از مفهوم برنامه درسی	۲۹
متون جامع.....	۳۴
رشته نومفهوم پردازی شده: فهم برنامه درسی.....	۳۸
انواع برنامه درسی.....	۴۰
سطوح برنامه درسی از دیدگاه فرانسیس کلاین.....	۴۰
برنامه درسی آکادمیک یا آرمانی.....	۴۱
برنامه درسی اجتماعی.....	۴۱
برنامه درسی رسمی.....	۴۱
برنامه درسی نهادی.....	۴۲
برنامه درسی آموزشی.....	۴۲
برنامه درسی اجرایی.....	۴۲
برنامه درسی تجربی.....	۴۲
انواع برنامه درسی از دیدگاه پوزنر.....	۴۳
برنامه درسی رسمی.....	۴۳
برنامه درسی اجرایی یا عملیاتی.....	۴۳
برنامه درسی پنهان.....	۴۴
برنامه درسی پوچ.....	۴۵
برنامه درسی فوق برنامه.....	۴۵
اشارات ضمنی سطوح و انواع برنامه درسی.....	۴۶
جغرافیای برنامه درسی.....	۴۷
طبقه‌بندی زایس.....	۴۷
طبقه‌بندی کانلی و لاتنز.....	۴۸
طبقه‌بندی شوبرت.....	۴۹
طیف مختلف دیدگاه‌ها و نظریه ها.....	۵۰
نقشه موردنظر مک نیل.....	۵۱
آیزنر و والانس.....	۵۴

۵۵	نقشه‌کشی هربارت کلیارد.....
۵۶	طبقه‌بندی دکر واکر.....
۵۷	نظریه ساخت برنامه درسی.....
۵۸	نظریه‌هایی که در صدد مفهومی کردن پدیده‌های برنامه درسی هستند.....
۵۹	نظریه‌هایی که به دنبال تشریح علمی و محققانه پدیده‌های برنامه درسی هستند.....
۵۹	نقشه‌کشی رون میلر.....
۶۱	نقشه‌کشی هاکرسون.....
۶۲	نقشه‌کشی پوزنر.....
۶۳	طبقه‌بندی ژيرو، پنا و پاینار.....
۶۴	نقشه رشته معاصر از دیدگاه پاینار، رینولدز و تابمن.....
۶۵	مباحثات سیاسی و اتوبیوگرافیکال.....
۶۵	مباحث فمینیستی.....
۶۵	مباحث پدیدارشناسی.....
۶۶	مباحث هنری/زیبایی شناختی.....
۶۶	مباحث نژادی.....
۶۷	مباحث پسااختارگرایی.....
۶۷	مباحث مذهبی.....
۶۸	مباحث بین‌المللی.....
۶۸	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

فصل دوم: مدل‌های برنامه‌ریزی درسی

۷۱	مفهوم برنامه درسی.....
۷۴	مدل‌های برنامه‌ریزی درسی.....
۷۵	مدل باییت (تکنیکی).....
۷۶	توانایی در سازمان‌دهی و ارائه اندیشه‌های خود به دیگران در مواقع.....
۷۶	توانایی جمع‌آوری، سازمان‌دهی و تفسیر حقایق مورد نیاز.....
۷۶	اصول هدف‌نویسی از نظر باییت.....
۷۷	مدل «چارترز» (غیرتکنیکی).....
۷۷	مراحل تهیه برنامه درسی از دیدگاه «چارترز».....
۷۸	مدل تایلر (تکنیکی): چهار اصل اساسی.....
۸۰	مدل تبا (تکنیکی).....
۸۲	«مدل سیلور و الکساندر» (تکنیکی).....

- ۱- هدف های کلی، هدف های جزئی و حیطه ها ۸۲
- ۲- طراحی برنامه درسی ۸۳
- ۳- اجرای برنامه درسی ۸۳
- ۴- ارزشیابی برنامه درسی ۸۳
- مدل تصمیم‌گیری هانکینز ۸۴
- ۱- مفهومی ساختمان و مشروعیت بخشیدن به برنامه درسی ۸۴
- ۲- تشخیص برنامه درسی ۸۵
- ۳- انتخاب محتوا ۸۵
- ۴- انتخاب تجربه های یادگیری ۸۵
- ۵- اجرای برنامه درسی ۸۶
- ۶- ارزشیابی ۸۶
- ۷- نگهداری برنامه ۸۶
- «مدل وین اشتین و فانتی نی» (غیر تکنیکی) ۸۷
- الف) شناخت فراگیر ۸۷
- ب) تعیین علایق ۸۸
- ج) ایده های سازمان دهنده ۸۸
- د) انتخاب زمینه هایی که محتوا بر اساس آن‌ها شکل می‌گیرند ۸۸
- ه) مهارت های یادگیری ۸۹
- و) روش های تدریس ۸۹
- ز) نتیجه ۹۰
- نقد و بررسی مدل ها ۹۰
- مدل پیشنهادی ۹۳
- فرایند برنامه‌ریزی درسی ۹۵
- ۱- نیازسنجی ۹۵
- منابع نیازها ۹۶
- نظام تعلیم و تربیت ۹۷
- اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران ۹۷
- الف) اهداف اعتقادی ۹۷
- ب) اهداف اخلاقی ۹۸
- پ) اهداف علمی آموزش ۹۸
- ت) اهداف فرهنگی هنری ۹۹
- ث) اهداف اجتماعی ۹۹
- ج) اهداف زیستی ۱۰۰

- خ) اهداف سیاسی ۱۰۰
- ج) اهداف اقتصادی ۱۰۱
- ۱- سیاست های آموزشی دولت و جنبه های کمی و کیفی توسعه ۱۰۱
- ۲- انتظارات عمومی از آموزش، مدرسه و غیره: ۱۰۱
- ۳- اطلاعات آماری درباره روندهای اقتصادی جامعه شناختی و جمعیتی ۱۰۲
- ۴- بازده عمومی آموزش، چه کسی و چگونه از آن استفاده می کند؟ ۱۰۲
- ۵- آمار ثبت نام، نیازها و مسائل ترک تحصیل، مردودین، اطلاعات ویژه درباره مسائل محلی، نیازهای
معلمان، ساختمان های آموزشی، وسایل تجهیزات و بودجه مدارس ۱۰۲
- ۶- سطح تحصیلات و کارآموزی معلمان و نظر آنان درباره دانش آموزان، نیازهای آموزشی و کمک
آموزشی و مسائل مربوط به آن ها ۱۰۲
- ۷- میزان موفقیت دانش آموزان و دانشجویان در مقاطع تحصیلی مختلف، انتظارات، مدل های مورد نظر
اشتغال و امکان اشتغال ۱۰۲
- ۸- تربیت معلم و مسائل آن در هر مقطع تحصیلی ۱۰۲
- ۹- اطلاعات ویژه از طریق اقتصاد کلان در خصوص مشاغل و سطوح تحصیلات، مهارت ها و مشاغل
مورد نیاز کشور ۱۰۳
- ۱۰- بودجه آموزش و پرورش و نسبت آن در چارچوب بودجه کل کشور، هزینه های جاری آموزش و
پرورش ۱۰۳
- رویکردهای برنامه ریزی درسی ۱۰۳
- تحولات علمی و فرهنگی ۱۰۴
- انسان مطلوب ۱۰۵
- اهمیت اشتغال ۱۰۶
- یادگیری ۱۰۷
- اطلاعات درباره فراگیران ۱۰۷
- اطلاعات جمعیت شناختی ۱۰۸
- انواع اطلاعات ۱۰۸
- اطلاعات روانشناختی ۱۰۹
- انواع اطلاعات ۱۰۹
- مراحل رشد شخصیت ۱۰۹
- ۱- اعتماد اساسی در مقابل شرمساری و تردید (کودکی اول) ۱۰۹
- ۲- ابتکار در مقابل احساس گناه (سن بازی) ۱۰۹
- ۳- سازندگی در برابر احساس حقارت (سن دبستانی) ۱۰۹
- ۴- هویت یابی در مقابل آشفتگی (نوجوانی) ۱۱۰
- ۵- تعلق و صمیمیت در مقابل انزوا (جوانی) ۱۱۰

- ۶- زاینده‌گی در مقابل رکود (بزرگسالی)..... ۱۱۰
- ۷- خودیکپارچگی (کمال) در مقابله یأس (سالخوردگی)..... ۱۱۰
- رشد عقلی..... ۱۱۱
- مرحله ۱- حسی-حرکتی..... ۱۱۱
- مرحله ۲- ماقبل تفکر عینی (پیش عملیاتی)..... ۱۱۱
- مرحله ۳- تفکر عینی (عملیات)..... ۱۱۱
- مرحله ۴- تفکر انتزاعی (صوری)..... ۱۱۲
- نیازها و علائق..... ۱۱۲
- احتیاجات بدنی..... ۱۱۲
- احتیاجات روانی..... ۱۱۲
- نیازهای فرد در دوره بلوغ..... ۱۱۳
- تفاوت های فردی..... ۱۱۴
- برنامه درسی و تفاوت های فردی..... ۱۱۴
- اطلاعات درباره ارزش ها..... ۱۱۵
- ۱- مراجعه به قانون اساسی..... ۱۱۶
- ۲- اهداف نظام آموزش و پرورش..... ۱۱۶
- ۳- مطالعه آثار و تالیفات صاحب نظران اعتقادی فرهنگی..... ۱۱۶
- ۴- منابع و انتشارات محلی و منطقه‌ای..... ۱۱۶
- اطلاعات درباره جامعه..... ۱۱۷
- انواع اطلاعات در مورد خانواده..... ۱۱۷
- انواع اطلاعات در مورد گروه‌های همسال..... ۱۱۸
- انواع اطلاعات در مورد نهادها و موسسات اجتماعی..... ۱۱۸
- اطلاعات مورد نیاز سازمانها و موسسات اجتماعی..... ۱۱۹
- انواع اطلاعات در مورد ارتباط جمعی..... ۱۱۹
- انواع اطلاعات در مورد دانش..... ۱۲۰
- تشخیص نیازها..... ۱۲۱
- زمینه‌های تشخیص..... ۱۲۲
- الف) دانش مورد نیاز..... ۱۲۲
- ب) مهارت های مورد نیاز..... ۱۲۲
- ج) مهارت های روانی-حرکتی..... ۱۲۲
- د) ارزش ها و گرایش ها..... ۱۲۳
- ه) ویژگی ها و عملکرد معلمان..... ۱۲۳
- و) ارزشیابی و امتحانات..... ۱۲۳

- ۱۲۴..... (ز) وسایل کمک آموزشی
- ۱۲۴..... (ح) گروه بندی دانش آموزان
- ۱۲۷..... ۲- جهت‌دهی ارزشی
- ۱۲۸..... ۳- تعیین هدفهای برنامه درسی
- ۱۲۸..... تعیین هدفهای جزئی
- ۱۲۹..... آشنا شدن دانش آموزان با خرده نظام خانواده
- ۱۳۱..... هدف های اساسی و مقطعی
- ۱۳۲..... حیطه‌های هدف
- ۱۳۲..... حیطه مفاهیم و اطلاعات
- ۱۳۲..... حیطه مهارت های شناختی
- ۱۳۳..... حیطه روان- حرکتی
- ۱۳۳..... حیطه گرایش ها و ارزش ها
- ۱۳۳..... ۴- تعیین تناسب هدف ها با مواد و وسایل آموزشی
- ۱۳۴..... ۵- انتخاب محتوا
- ۱۳۵..... ۱- اهمیت
- ۱۳۵..... ۲- اعتبار
- ۱۳۶..... ۳- علاقه
- ۱۳۶..... ۴- سودمندی
- ۱۳۶..... ۵- قابلیت یادگیری
- ۱۳۷..... ۶- انعطاف پذیری
- ۱۳۷..... ۷- توجه به ساختار دانش
- ۱۳۷..... ۸- توجه کامل به حفظ و اشاعه میراث فرهنگی و نظام ارزشی
- ۱۳۷..... ۹- ایجاد و تقویت پایه علمی برای آموزش مداوم و خودراهبری
- ۱۳۷..... ۱۰- ارتباط با زندگی و تجربیات روزمره و مسائل روز
- ۱۳۷..... ۱۱- ایجاد فرصت مناسب برای فعالیت ها و مهارت های یادگیری چندگانه
- ۱۳۸..... ۶- سازمان‌دهی محتوا
- ۱۳۹..... ۷- انتخاب و سازمان‌دهی فعالیت های یادگیری
- ۱۳۹..... ارتباط محتوا با تجربیات
- ۱۴۰..... اصول حاکم بر انتخاب تجارب و فعالیت های یادگیری
- ۱۴۱..... ۸- تعیین روش های یاددهی-یادگیری
- ۱۴۲..... رفتار معلم و یادگیری
- ۱۴۳..... طرح‌ریزی قبل از آموزش معلم و برنامه درسی
- ۱۴۵..... بررسی ارتباط های چندگانه طرح‌ریزی آموزش معلم با برنامه درسی

چند مدل تدریس	۱۴۶
روش سخنرانی-تدریس توضیحی	۱۴۶
الگوی تدریس پیش سازمان دهنده	۱۴۸
الگوی کسب مفهوم	۱۵۴
الگوی کاوشگری	۱۶۱
معیارهای انتخاب روش های تدریس	۱۶۷
هدف های آموزشی	۱۶۷
تجربیات یادگیری لازم برای تحقق هدف ها	۱۶۸
علاقه دانش آموزان	۱۶۸
اصول یادگیری	۱۶۹
امکانات، تجهیزات و منابع	۱۷۰
۹- تعیین نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۱۷۰
اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۱۷۱
اصل ۱- ارزشیابی بخش جدایی ناپذیر فرایند یاددهی-یادگیری است.	۱۷۱
اصل ۲- هدف غایی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی اصلاح و بهبود فرایند یاددهی-یادگیری است.	۱۷۱
اصل ۳- اصل توجه به آمادگی دانش آموزان.	۱۷۱
اصل ۴- توجه به رشد همه جانبه دانش آموزان	۱۷۱
اصل ۵- توجه همه جانبه به دانش ها، مهارت ها و نگرش ها	۱۷۱
اصل ۶- اصل توجه به فرایندهای فکری منتهی به ارائه پاسخ	۱۷۱
اصل ۷- اصل توجه به ارزشیابی دانش آموز از یادگیری های خود	۱۷۲
اصل ۸- اصل ارزشیابی از فعالیت های گروهی	۱۷۲
اصل ۹- اصل هماهنگی میان هدف ها، محتوا، روش های یاددهی-یادگیری و فرآیند ارزشیابی	۱۷۲
اصل ۱۰- اصل استقلال مدرسه و معلم در فرایند ارزشیابی	۱۷۲
اصل ۱۱- اصل تنوع روش ها و ابزارهای اندازه گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی	۱۷۲
اصل ۱۲- اصل استفاده از انواع ارزشیابی	۱۷۲
اصل ۱۳- اصل هماهنگی در انجام ارزشیابی در وزارت آموزش و پرورش	۱۷۳
اصل ۱۴- اصل تأکید بر نوآوری و خلاقیت دانش آموزان	۱۷۳
اصل ۱۵- اصل نظارت بر ارزشیابی	۱۷۳
مراحل برنامه ریزی ارزشیابی	۱۷۳
الف) تعیین سطح عملکرد مورد انتظار	۱۷۳
ب) تعیین شیوه های ارزشیابی	۱۷۴
ج) نوع ابزار اندازه گیری	۱۷۴
۱۰- تعیین نقش معلم در برنامه درسی	۱۷۴

۱۷۵	ویژگی‌های نقش معلم.....
۱۷۶	الف) فهم درست برنامه.....
۱۷۶	ب) اجرای کامل برنامه.....
۱۷۶	ج) نقّادی برنامه.....
۱۷۷	د) سازمان‌دهی مناسب.....
۱۷۸	۱۱- تولید مواد آموزشی.....
۱۷۹	ساختار و ویژگی‌های کتاب درسی.....
۱۷۹	۱- قسمت مقدماتی.....
۱۸۰	۲- قسمت میانی (تنظیم واحد یادگیری).....
۱۸۱	۳- قسمت پایانی کتاب درسی.....
۱۸۱	جلوه عناصر برنامه درسی در کتب درسی.....
۱۸۱	۱- ویژگی‌های کتاب درسی در بُعد بیان اهداف.....
۱۸۲	۲- ویژگی‌های کتاب درسی در بُعد محتوا و روش‌های ارائه آن.....
۱۸۲	۲-۱- رابطه محتوا و هدف.....
۱۸۲	۲-۲- محتوا و توان فراگیران.....
۱۸۳	۲-۳- محتوا و زمان.....
۱۸۳	۲-۴- محتوا و سودمندی.....
۱۸۳	۲-۵- محتوا و ارتباط عمودی.....
۱۸۳	۲-۶- محتوا و ارتباط افقی.....
۱۸۳	۲-۷- محتوا و روش‌های یاددهی-یادگیری.....
۱۸۵	۳- ویژگی‌های کتاب درسی از بُعد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی.....
۱۸۵	کتاب راهنمای معلم.....
۱۸۶	مؤلفه‌های کتاب راهنمای معلم.....
۱۸۶	بخش اول - تبیین رویکرد برنامه.....
۱۸۶	بخش دوم - تبیین واحد یادگیری (معرفی فصل).....
۱۸۸	پیشنهاد.....
۱۹۰	کتاب کار.....
۱۹۱	تعریف.....
۱۹۱	اهداف.....
۱۹۱	ملاحظات مربوط به تدوین کتاب کار.....
۱۹۲	ساختار کتاب کار.....
۱۹۳	اصول و روش‌ها.....
۱۹۶	لوازم و شرایط.....

۱۹۸	..... کتاب ارزشیابی
۱۹۸	..... ساختار کتاب ارزشیابی
۱۹۹	..... ملاحظات مربوط به کتاب ارزشیابی
۲۰۴	..... ۱۲- ارزشیابی تکوینی
۲۰۴	..... ارزشیابی‌های هدف کلی
۲۰۵	..... ارزشیابی از هدف‌های جزئی
۲۰۶	..... ارزشیابی محتوا، تجربیات، روش‌ها و وسایل پیش‌بینی شده
۲۰۶	..... ۱- بررسی و آزمایش نمونه به‌طور فردی
۲۰۸	..... ۲- آزمایش بر روی گروه‌های کوچک
۲۰۹	..... ۳- اجرای آزمایشی
۲۱۰	..... ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در اجرای آزمایشی
۲۱۱	..... ۱- چهارچوب پرسشنامه نظرسنجی از معلم در خصوص مواد آموزشی
۲۱۱	..... الف) کتاب درسی
۲۱۲	..... بخش اول
۲۱۳	..... بخش دوم
۲۱۳	..... ب) کتاب راهنمای معلم
۲۱۹	..... ۱۳- اشاعه برنامه درسی
۲۱۹	..... معلمان
۲۲۰	..... مدیران
۲۲۱	..... اولیای دانش‌آموزان
۲۲۲	..... مجریان
۲۲۳	..... ۱۴- اجرای برنامه درسی
۲۲۴	..... ۱۵- نظارت و کنترل برنامه درسی
۲۲۵	..... اصول نظارت و کنترل
۲۲۶	..... ابزارهای گردآوری اطلاعات در نظارت
۲۲۶	..... ۱۶- ارزشیابی پایانی
۲۲۸	..... ۱۷- بازنگری و اصلاح برنامه

فصل سوم: برنامه‌ریزی درسی و آموزشی

۲۳۱	..... انواع برنامه درسی از دیدگاه انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
۲۳۲	..... برنامه درسی قصد شده
۲۳۲	..... برنامه درسی اجرا شده
۲۳۲	..... برنامه درسی کسب شده

۲۳۳	تعریف برنامه‌ریزی درسی و برنامه‌ریزی آموزشی
۲۳۳	برنامه‌ریزی درسی
۲۳۳	برنامه‌ریزی آموزشی
۲۳۴	تفاوت برنامه‌ریزی درسی و آموزشی
۲۳۵	برنامه درسی، آموزشی و تدریس
۲۳۶	تاریخچه تحولات برنامه درسی
۲۳۶	الف: دوران غیر رسمی
۲۳۸	ب: دوران رسمی
۲۴۰	تحولات مفهوم برنامه درسی
۲۴۰	مناظر مختلف برنامه درسی از دید بوشامپ و بحث حدودوئغور برنامه درسی
۲۴۱	برنامه درسی به عنوان سند مکتوب
۲۴۱	برنامه درسی به عنوان نظام
۲۴۲	برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی
۲۴۳	طبقه‌بندی گولد از برنامه‌ریزی درسی
۲۴۳	مفهوم رویکرد برنامه درسی و انواع آن
۲۴۴	۱) رویکردهای علمی-فنی
۲۴۴	گرایش رفتاری
۲۴۵	گرایش مدیریتی
۲۴۵	گرایش سیستمی
۲۴۶	گرایش علمی
۲۴۶	۲) رویکردهای غیرعلمی-غیرفنی
۲۴۷	گرایش انسان‌گرا
۲۴۸	گرایش بازسازان مفهومی
۲۴۹	چارچوب برنامه درسی
۲۵۰	اصول برنامه درسی مبتنی بر مفاهیم

فصل چهارم: برنامه‌ریزی آموزش و پرورش

۲۵۳	مقدمه
۲۵۳	مفهوم آموزش و پرورش
۲۵۶	برنامه‌ریزی آموزش و پرورش
۲۵۸	مبانی برنامه‌ریزی آموزش و پرورش
۲۵۸	مقدمه
۲۵۹	انواع مبانی برنامه‌ریزی آموزش و پرورش

۲۶۱	..... مبانی روانشناختی برنامه‌ریزی آموزش و پرورش
۲۶۲	..... آمادگی
۲۶۴	..... انگیزش
۲۶۵	..... نظریه های جبری نگر
۲۶۷	..... نظریات طرفداران اختیاری نگر
۲۶۹	..... یادگیری
۲۷۱	..... یاد داری (حافظه)
۲۷۳	..... انتقال یادگیری
۲۷۶	..... مبانی جامعه شناختی برنامه‌ریزی آموزش و پرورش
۲۷۷	..... فرهنگ
۲۷۷	..... اجتماعی شدن
۲۷۸	..... کنش متقابل اجتماعی
۲۷۸	..... قشربندی و ساخت اجتماعی
۲۷۹	..... قومیت و نژاد
۲۸۰	..... گروه‌های اجتماعی
۲۸۰	..... دولت/حکومت
۲۸۱	..... نهادهای اجتماعی
۲۸۱	..... مبانی فلسفی برنامه‌ریزی آموزش و پرورش
۲۸۲	..... متافیزیک
۲۸۳	..... معرفت شناسی
۲۸۴	..... ارزش شناسی
۲۸۵	..... مبانی دانشی برنامه‌ریزی آموزش و پرورش
۲۸۵	..... انواع دانش
۲۸۶	..... ارتباط بین علوم
۲۸۷	..... جنبه های علوم
۲۸۷	..... مبانی دینی برنامه‌ریزی آموزش و پرورش

فصل پنجم: معرفی ایدئولوژی های برنامه درسی

۲۹۵	..... عقاید شما در مورد برنامه درسی
۲۹۵	..... ایدئولوژی‌های برنامه درسی
۲۹۵	..... ایدئولوژی دانش پژوهان آکادمیک
۲۹۶	..... ایدئولوژی کارایی اجتماعی
۲۹۷	..... ایدئولوژی یادگیرنده-محور (مدار)

۲۹۸.....	ایدئولوژی بازسازی اجتماعی
۲۹۹.....	دیدگاه تاریخی در مورد ایدئولوژی ها.....
۳۰۰.....	فعالان برنامه درسی
۳۰۲.....	ماهیت ایدئولوژی های برنامه درسی.....

فصل ششم: مقایسه ایدئولوژی های مربوط به برنامه درسی

۳۰۹.....	خلاصه مقایسه ای
۳۰۹.....	اهداف
۳۱۰.....	علم و دانش.....
۳۱۶.....	یادگیری.....
۳۱۸.....	کودک.....
۳۲۶.....	تدریس.....
۳۲۸.....	ارزشیابی
۳۳۵.....	پارامترهای دیگر.....
۳۳۵.....	آزادی.....
۳۳۹.....	زمان
۳۳۹.....	بهبود و اصلاح اجتماعی.....
۳۴۰.....	تعلیم و تربیت چند فرهنگی
۳۴۴.....	نتیجه گیری.....

فصل هفتم: مقاله ها

۳۴۸.....	برنامه درسی و نسبت آن با سایر رشته های علوم تربیتی.....
۳۵۳.....	رابطه میان رشته برنامه درسی با سایر رشته های علوم تربیتی
۳۵۳.....	رابطه میان رشته برنامه درسی و رشته آموزش (طراحی آموزشی).....
۳۵۳.....	رابطه میان رشته برنامه درسی و رشته برنامه ریزی آموزشی
۳۵۵.....	رابطه میان رشته برنامه درسی و رشته فلسفه تعلیم و تربیت
۳۵۷.....	نظریه برنامه درسی چیست؟.....
۳۵۹.....	نظریه برنامه درسی
۳۶۰.....	ویژگی های نظریه برنامه درسی
۳۶۱.....	منافع، کاربردها یا عملکردهای نظریه های برنامه درسی
۳۶۵.....	چگونگی تدوین نظریه های برنامه درسی.....
۳۶۶.....	چگونه می توان تدوین نظریه درسی را آسان نمود؟.....
۳۶۹.....	دیدگاه های برنامه درسی
۳۷۰.....	دیدگاه رشد و توسعه فرایندهای ذهنی و عقلی

۳۷۴	عقل گرایی آکادمیک
۳۷۷	دیدگاه خود شکوفایی یا ارتباط شخصی
۳۸۰	دیدگاه بازسازی اجتماعی یا تطابق اجتماعی
۳۸۳	الگوهای طراحی برنامه درسی
۳۸۶	الگوی مبتنی بر موضوع‌های درسی مدون به عنوان منبع اطلاعاتی
۳۹۴	الگوی مبتنی بر دانش‌آموز به عنوان منبع اطلاعاتی
۳۹۹	الگوی مبتنی بر جامعه به عنوان منبع اطلاعاتی
۴۰۱	سایر طرح‌های برنامه درسی
۴۰۳	ویژگی‌های اصولی طرح یا الگوی برنامه درسی
۴۰۵	برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور
۴۰۶	سیر تاریخی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور
۴۰۷	ویژگی‌های برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور
۴۰۸	وظیفه و ساختار
۴۰۹	روابط انسانی و کاربرد منابع
۴۱۰	متغیرهای دخیل و میزان گستردگی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور
۴۱۱	نکات مثبت و منفی در مورد برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور
۴۱۴	چشم‌انداز آینده و تحقیقات مربوط
۴۱۵	تأملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی
۴۱۵	هدف
۴۱۵	جایگاه بحث در قلمرو برنامه درسی
۴۱۷	از تمرکز در اندیشه تا عدم تمرکز در عمل و اجرا
۴۱۹	مروری بر مفاهیم و نظریه‌های مربوط
۴۲۱	دلالت‌های عملی برای نظام برنامه‌ریزی درسی
۴۲۴	ترکیب بهینه برای تصمیم‌گیرندگان در فرآیند تدوین برنامه درسی
۴۲۴	جایگاه بحث ترکیب گروه‌های برنامه‌ریزی درسی در ساختار مفهومی قلمرو برنامه درسی
۴۲۶	اهمیت مبحث گروه‌های دست‌اندرکار تدوین برنامه درسی
۴۲۷	مرور اجمالی بر اهم نظریه‌های فرایند برنامه‌ریزی درسی
۴۲۹	ترکیب بهینه گروه‌های دست‌اندرکار برنامه‌ریزی درسی
۴۳۱	تجربه قابل توجه تدریس
۴۳۲	استمرار ارتباط با کلاس درس
۴۳۲	معلم فکور، خلاق و نوآور
۴۳۳	داشتن تعلق خاطر به حضور در صحنه‌های تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی
۴۳۳	جمع‌بندی

۴۳۴	پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه‌ریزی درسی: نظریه عمل گرای شوآب
۴۳۴	مقدمه
۴۳۵	مقدمات نظریه شوآب و طرح یک پارادوکس
۴۳۷	پیام اصلی نظریه شوآب
۴۳۹	مفهوم کلیدی نظریه (روش پژوهش)
۴۳۹	اساس نظریه (پیش فرض پژوهش)
۴۴۱	ماهیت نظریه علمی از دیدگاه شوآب
۴۴۳	توانایی‌ها یا قابلیت‌های اساسی مورد نیاز فرایند پژوهش ناظر بر عمل فکورانه (مراحل پژوهش)
۴۴۳	الف) هنرهای عملی
۴۴۵	هنرهای ناظر بر کاربرد «خادمانه و تکثرگرایانه» نظریه‌ها در تصمیم‌گیری و دستیابی به راه‌حلی قابل دفاع
۴۴۹	ترکیب گروه پژوهشی یا عناصر تصمیم‌گیرنده درباره برنامه درسی
۴۵۰	سطوح تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی
۴۵۲	تغییر برنامه درسی
۴۵۳	ماهیت تغییر برنامه درسی
۴۵۵	فرایند تغییر برنامه درسی
۴۵۸	اجرای برنامه درسی
۴۵۹	۱. نگاهی به اجرای برنامه درسی
۴۶۰	۲. رویکردهای تعریف اجرای برنامه درسی
۴۶۲	۳. مولفه‌های اجرای برنامه درسی
۴۶۳	۴. عوامل موثر در اجرای برنامه درسی
۴۶۳	۱-۴ ویژگی‌های تغییر
۴۶۶	۲-۴ شرایط محلی
۴۶۸	۳-۴ راهبردهای محلی
۴۶۹	۴-۴ عوامل خارجی
۴۷۰	۵. اندازه‌گیری و ارزشیابی
۴۷۰	۱-۵ نتایج
۴۷۲	۲-۵ اجرا
۴۷۳	۳-۵ عوامل موثر در اجرا
۴۷۳	۶. طرح‌ریزی برای اجرا
۴۷۵	الگوهای ارزشیابی برنامه درسی
۴۷۵	دانشگاه شهید بهشتی
۴۷۵	۱. ارزشیابی محصول برنامه درسی
۴۷۶	ارزشیابی بر مبنای ملاک‌های برونی

۴۷۸	.....	۱-۲ ارزشیابی بر مبنای اطلاعات حاصل از نتایج اجرای میدانی
۴۷۹	.....	۲. ارزشیابی از برنامه درسی
۴۸۱	.....	الف) الگوهای روش محور
۴۸۱	.....	ارزشیابی بر مبنای سنجش پیامد
۴۸۲	.....	ارزشیابی مبتنی بر پژوهش یا روش شناسی کمی
۴۸۳	.....	روش های ارزشیابی طبیعت گرا
۴۸۳	.....	ب) الگوهای ارزش محور
۴۸۷	.....	ج) الگوهای مصرف محور

فصل هشتم: نظریه برنامه درسی

۴۹۰	.....	شکاف میان نظریه و عمل برنامه درسی
۴۹۱	.....	تاریخ نظریه برنامه درسی
۴۹۳	.....	دلایل وجود شکاف میان نظریه و عمل برنامه درسی
۴۹۷	.....	طرح هایی برای بستن شکاف میان نظر و عمل برنامه درسی
۵۰۱	.....	چشم انداز کنونی

مقدمه

برنامه درسی^۱ به عنوان یکی از رشته‌های علوم تربیتی با انگیزه مهندسی تعلیم و تربیت شکل گرفته است. نخستین صاحب‌نظرانی که برای تعیین ماهیت این رشته و پیدایش آن در جهان علم تلاش کرده‌اند، در مقابل این سؤال قرار داشته‌اند که مجموعه اقدامات و فعالیت‌های تعلیم و تربیت با چه قواعد و ضوابطی انتخاب و سازمان‌دهی شود تا یادگیری مؤثر تحقق یابد. به همین دلیل اگر گفته شود که برنامه درسی، طراحی نقشه یادگیری است، سخن نادرستی نیست. بر این اساس این رشته علمی با تجربه و عمل در عرصه یادگیری، پیوند وثیقی دارد. در هیچ یک از رشته‌های علمی نمی‌توان بازخورد عمل را نادیده گرفت، ولی در برنامه درسی، عمل و اجرا عامل اصل شکل‌دهی این رشته است. به همین دلیل به نظر نگارنده، افرادی که مسائل برنامه درسی را تبیین می‌کنند، به عمل برنامه‌ریزی درسی^۲ نیاز مبرم دارند. در غیر این صورت قادر به ارائه قواعد و ضوابط ثمربخش نخواهند بود.

مربیان و برنامه‌ریزان درسی^۳ و آموزش، مسئولیت سنگین تربیت فرزندان جامعه را بر عهده دارند و باید در جهت شناخت عوامل و عناصری که در فرآیند تعلیم و تربیت مؤثرند، کوشش کنند. نیازها و ویژگی‌های امروز و آینده جامعه را بشناسند و برنامه‌های تربیتی را مطابق با این نیازها طراحی کنند. تعلیم و تربیت به شکل سنتی و تعریف ناپذیر آن، دیگر جوابگوی شرایط جدید و تغییر یافته و یا در حال تغییر جامعه نیست و بسیاری از عقاید و مفروضات تربیتی، نیاز به اصلاح و تجدیدنظر دارند. اگر در گذشته‌های نظام تعلیم و تربیت، برنامه‌های تعلیم و تربیت به دلیل کمبود منابع، کتابخانه و بانک‌های اطلاعاتی و... بر حفظ کردن، تکرار و تمرین و شرطی‌سازی، تأکید و سعی می‌کردند ذهن شاگردان را به یک فرهنگ‌نامه و بانک کوچک اطلاعاتی یا خزانه لغات و فرمول‌ها تبدیل کنند و معلومات و حقایق و اطلاعات معلم را در آن سرازیر کنند و یا نظریات و محتوای علمی کتاب‌های درسی را به عنوان اموری مجرد و مقدس در ظرف ذهنی دانش‌آموزان جای دهند، جامعه امروزی انتظار دیگری دارد.

جامعه امروز از مربیان و برنامه‌ریزان در مقام کسانی که رسالت تربیتی دارند و از شاگردان در مقام آینده‌سازان فردا انتظارات دیگری دارد.

¹ Curriculum

² Curriculum Development

³ Curriculum developers

بنابراین تدریس و آموزش و نیز باورها و اندیشه‌های تربیتی ما نیازمند تغییر و تحولی اساسی خواهد بود که این تغییر و تحول، مستلزم شناخت عمیق‌تر ماهیت برنامه درسی^۱، مبانی آن و انواع الگوها و مدل‌های برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی آموزشی است.

¹ Nature of Curriculum

فصل اول

برنامه درسی

یا

برنامه ریزی درسی؟

مقدمه

به عنوان یک عضو هیئت علمی در کمتر کلاسی حضور داشته‌ام که در آن این بحث که عنوان یا نام رشته، برنامه‌ریزی درسی است یا برنامه درسی؛ مبدل به یک چالش تمام‌عیار نشده باشد. چه آنکه در شرایطی که عنوان این رشته دانشگاهی برنامه‌ریزی درسی است و بسیاری از مدرسان و کارشناسان نیز در داخل کشور، رشته را با این عنوان معرفی می‌کنند، چنین وضعیتی کاملاً طبیعی است.

چگونه می‌توان انتظار داشت درک جامع و کاملی از این رشته حاصل شود، بدون اینکه تحولات و پیشرفت‌های حاصله در ابعاد مختلف این حوزه معرفتی به‌طور کامل در داخل کشور انعکاس نیافته و از طرف دیگر به علت فاصله بسیار زیاد بین دانش برنامه درسی در داخل کشور با آنچه که در بسیاری از ممالک جهان در حال اتفاق افتادن است، پژوهش‌های داخل نقش بسیار کمی در پیشبرد این حوزه معرفتی در سطح جهان داشته باشند.

در شرایطی که ما در داخل کشور، رشته را به عنوان برنامه‌ریزی درسی معرفی می‌کنیم، رشته‌ای با این عنوان عملاً به دلایلی که بعدها ملاحظه خواهیم کرد، به تاریخ پیوسته است و دوران آن به سر آمده است و آنچه که عملاً وجود دارد عبارت است از برنامه درسی یا مطالعات برنامه درسی^۱ به عنوان یک رشته معرفتی.

اینکه چرا هنوز رشته با عنوان «برنامه‌ریزی درسی» مورد خطاب قرار می‌گیرد شاید حداقل به سه دلیل عمده زیر باشد:

۱- بسیاری از آثاری که تاکنون در ارتباط با رشته منتشر شده است، نتوانسته‌اند تصویری جامع و کامل از اندیشه‌ها، نظریات، تحقیقات و تحولات برنامه درسی به تصویر بکشند. بیشتر آثار با عنوان برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک رشته که مربوط به دوران قبل از ۱۹۷۰ است، انتشار یافته یا اینکه علایق و سلاقی موجود در پاره‌ای از این آثار سبب شده است تا از تحولات و افکار بسیاری از اندیشمندان جدید چشم‌پوشی شود. این اغماض آگاهانه یا ناآگاهانه، سبب

¹ Curriculum Studies

شده است تا پیشرفت و تغییرات بنیادی^۱ ایجاد شده در رشته برنامه درسی آن طور که بایسته و شایسته است، در این آثار منعکس نشود.

۲- دلیل دیگر که باید به عنوان یک حقیقت تلخ از آن یاد کرد آن است که برخی از اذهان آشنا به پارادایم‌ها و طرز تفکر پوزیتویستیکی و منطقی دهه ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰، عملاً در این رشته در الگوها، طرز نگرش‌ها و تحلیل‌های آن دوران فریز شده‌اند و به بازتولید آن اندیشه‌ها با بحث و بررسی سنت‌های برنامه درسی در دوران بابت^۲، تایلر^۳، تابا و مانند آن اقدام می‌کنند. این بیان بدان معنا نیست که اندیشه‌های متقدمان برنامه درسی ناروا و غیرمؤثر بوده‌اند بلکه آن‌ها نقش و سهمی قابل تقدیر و تأمل در حیات کلاسیک رشته داشته‌اند و مروجان اندیشه‌های متقدمان در ایران نیز از همین تأثیر و نفوذ برخوردار بوده‌اند، اما مسئله اساسی این است که بازتولید این اندیشه‌ها و تاسی به پارادایم و چارچوب فکری که دوران آن به عنوان یک پارادایم مسلط و غالب به سر آمده است، زیستن در فضایی است که عملاً به تاریخ پیوسته و وجود خارجی ندارد.

۳- دلیل دیگر شاید به وضعیت فعلی رشته بازگردد که به زعم بسیاری از اندیشمندان، بسیار پیچیده، گیج‌کننده و گنگ است (Marsh, 1995; Ornestien & Hunkins, 1997; Pinar, 2004; Jackson, 1992). برخی آثار با نام برنامه‌ریزی درسی و برخی با عنوان برنامه درسی منتشر می‌شوند و تعریف مشخص و قابل قبولی از رشته در دسترس نیست. این ابهام و سردرگمی در رابطه با رشته واقعاً در تناسب با چند دهه گذشته بسیار بیشتر است. آثار منتشر شده به ویژه در دهه اول ۲۰۰۰ آن قدر گیج‌کننده است که به سختی می‌توان قبول کرد که مباحثات موجود در آن‌ها در رابطه با رشته برنامه درسی است.

¹ Radicalness

² Franklin bobbit

³ Ralph Tyler

اما اگر واقعاً رشته برنامه درسی را در مرحله معینی از تحول در نظر بگیریم یعنی نوعی تغییر پارادایم در دهه ۱۹۷۰ و سپس آن را با پژوهش‌هایی که در دهه قبل از ۱۹۷۰ انجام شده‌اند مقایسه کنیم، آن گاه تصویر حاصله، تصویری روشن و قابل درک است (Pinar et al, 1995).

بنابراین آنچه انگیزه اصلی اثر حاضر را تشکیل می‌دهد عبارت است از:

الف) به تصویر کشیدن تحولات، پیشرفت‌ها و اندیشه‌های معاصر در رشته‌ای تحت عنوان برنامه درسی که مرزهای آن نسبت به دورانی که برنامه‌ریزی درسی خوانده می‌شد، شکسته، دگرگون و حتی دیگرگون شده است.

ب) آماده و عرضه کردن کتابی که بخش عمده‌ای از تلاش‌های پژوهشی در رشته را مطرح نماید. به عبارت دیگر قصد اصلی در اینجا آن است تا دیدگاه‌ها و نقطه نظرات اندیشمندان مختلفی که تلاش‌های فراوانی را در دوران معاصر در عرصه برنامه درسی به عمل آورده‌اند و عمر ارزشمند خویش را صرف حل و فصل و بررسی مسائل و مباحثات برنامه درسی و طرح نقطه نظرات جدید نموده‌اند، به نحوی امکان عرضه در داخل کشور را پیدا کنند.

برنامه‌ریزی درسی به تاریخ پیوسته است!

بررسی سیر تحول عنوان رشته نشان می‌دهد که واژه برنامه‌ریزی درسی (Curriculum Development)، مبدل به واژه‌ای کوتاه‌تر یعنی برنامه درسی یا Curriculum شده است و واژه Development از آن حذف شده است. برای مثال نگاه کنید به:

Pinar et al, 1995; Pinar, 2004; Gough, 2004; Marsh, 1995, Ornestien & Hunkins, 1997; Schubert, 1986; Zais, 1971; Eisner, 1994; Klien, 1991; Beauchamp, 1981; Lewy, 1991; Fullan, 1991; Goodlad, 1990; Posner, 1990; Sherier & Hunter, 1988; Short, 1991; Sowell, 1996.

علاوه بر این، کمتر نشریه‌ای را در سطح جهان می‌توان یافت که توسط محافل علمی و پژوهشی رشته، با عنوان برنامه‌ریزی درسی منتشر گردد؛ ولی در عوض چنین نشریاتی با عنوان برنامه درسی انتشار یافته‌اند که از آن جمله نظریه‌پردازی برنامه درسی^۱، مطالعات برنامه درسی، چشم‌انداز برنامه

^۱ Curriculum Theorizing

درسی^۱ و پژوهش در برنامه درسی^۲ است. به همین سان انجمن‌های علمی-پژوهشی اغلب در سطح جهان با عناوین برنامه درسی یا مطالعات برنامه درسی در حال فعالیت هستند و به ندرت از عنوان برنامه‌ریزی درسی استفاده می‌کنند، از آن جمله:

- انجمن مطالعات برنامه درسی استرالیا^۳
- انجمن مطالعات برنامه درسی کانادا^۴
- انجمن مطالعات برنامه درسی ژاپن^۵
- شبکه برنامه درسی اروپا^۶
- انجمن پیشبرد مطالعات برنامه درسی آمریکا^۷
- انجمن بین‌المللی پیشبرد مطالعات برنامه درسی^۸
- انجمن اخلاق در برنامه درسی^۹
- انجمن مطالعه تاریخ برنامه درسی^{۱۰}
- انجمن برنامه درسی هلند^{۱۱}
- شورای اسکاتلندی برنامه درسی^{۱۲}
- انجمن مطالعات برنامه درسی ایران^{۱۳}
- شورای جهانی برنامه درسی و آموزش^{۱۴}
- و...

^۱ Curriculum Perspective

^۲ Curriculum Inquiry

^۳ Australian Curriculum Studies Association

^۴ Canadian Curriculum Studies Association

^۵ Japanese Association for Curriculum Studies

^۶ ECUNET

^۷ American Association for Advancement of Curriculum Studies

^۸ International Association for Advancement of Curriculum Studies

^۹ Society for Ethics Across the Curriculum

^{۱۰} Society for study of Curriculum History

^{۱۱} SLO (Netherland Association for Curriculum studies)

^{۱۲} Scottish Council on the Curriculum

^{۱۳} Iranian Curriculum Studies Association

^{۱۴} World Council of Curriculum and Instruction

به همین سان در کمتر دانشگاهی در سطح جهان در دوره‌های تحصیلات تکمیلی، رشته‌ای با عنوان برنامه‌ریزی درسی ارائه می‌شود؛ بلکه آنچه که عملاً عرضه می‌شود، عبارت است از رشته برنامه درسی با پیشنهادهایی نظیر مطالعه، پژوهش، مدیریت، فهم و نیز برنامه درسی و آموزش.

به راستی چرا وضع بدین گونه است؟ چرا برنامه درسی به عنوان یک رشته جایگزین رشته‌ای با عنوان برنامه‌ریزی درسی شده است؟ آیا در عمل، شاهد نوعی تحول و تکامل رشته از برنامه‌ریزی درسی (ناشی از تفکر اداری-مدیریتی دوران باییت، تایلر، تابا و...) به سوی مطالعات یا فهم برنامه درسی در دوران حاضر هستیم؟

پاره‌ای از محققین پا را فراتر نهاده و بر این باورند که برنامه‌ریزی درسی، رشته‌ای است که دوران آن به سر آمده و اساساً از گردونه علمی خارج و رشته‌ای جدید به نام برنامه درسی جایگزین شده است. در این میان پینار^۱، رینولدز^۲ و تابمن^۳ در کتاب فهم برنامه درسی، با الگوبرداری از آنچه که برای مزار انسان‌های از دنیا رفته انجام می‌شود، سنگ قبری را به استعاره برای رشته برنامه‌ریزی درسی تعریف کرده‌اند که در آن این رشته در زمان معینی متولد و در زمان معینی از دنیا رفته است:

برنامه ریزی درسی

تولد: ۱۹۱۸

مرگ: ۱۹۶۹

(Pinar et al, 1995)

و پس از آن رشته‌ای به نام برنامه درسی متولد شده است. از دید آن‌ها اگرچه هنوز هم محققان غیرفعال برنامه درسی در بسیاری از مکان‌های علمی-پژوهشی برای تدریس رشته از آثار دهه ۱۹۵۰ استفاده می‌کنند و برداشتی از برنامه درسی عرضه می‌کنند که دیگر وجود خارجی ندارد و با این عمل خود یعنی استفاده از منابع کهنه ولی درعین حال در دسترس، صدای بسیاری از محققان جوان

¹ Pinar

² William Reynolds

³ Peter Taubman

ولی درعین حال پخته و عمیق نظیر فمینیست‌ها^۱، پدیدارشناسان و پست‌مدرن‌ها را خفه می‌کنند و دائماً رشته را با فرآیند تکراری طراحی، اجرا و ارزشیابی معرفی می‌کنند، اما واقعاً دل‌مشغولی رشته، دیگر فقط نحوه تدوین یا طراحی برنامه درسی^۲ نیست. به عبارت روشن‌تر، دوران تعریف رشته برنامه درسی به عنوان فن تهیه برنامه درسی برای مدارس و نیز تلقی از متخصص یا کارشناس برنامه درسی به عنوان یک تکنسین که در راستای سازوکار برنامه درسی فعالیت می‌کند، به سر آمده است و دورانی آغاز شده است که در آن بر فهم، درک و مطالعه ابعاد پیچیده برنامه درسی تأکید می‌شود.

اگرچه باید به برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک فعالیت مهم (تنها یک فعالیت و نه بیشتر) رشته برنامه درسی نگریسته شود و این کار برای مدارس و نظام آموزشی بسیار مهم و اساسی است، اما امروزه دغدغه رشته برنامه درسی تنها حل و فصل امور روتین و معمولی نیست. این نوع دغدغه، مربوط به دوران برنامه‌ریزی درسی بود. دورانی که در آن وظیفه اصلی، سازمان‌دهی و آماده‌سازی برنامه درسی برای مدارس بود، ولی ما اکنون در دوران متفاوتی زندگی می‌کنیم. در این دوران اگرچه طراحی برنامه درسی مدارس هنوز مهم و اساسی است، اما رشته، دیگر در اشغال تدوین یا طراحی برنامه درسی نیست. در دوران کنونی، رشته برنامه درسی علاقه‌مند به مطالعه موضوعات درسی مدرسه و نیز مسائل و رویدادهای است که در درون هر یک از این موضوعات اتفاق می‌افتند و نیز مایل به مطالعه روابط بین برنامه درسی و جهان پیرامون است. این بیان بدان معناست که رشته، دیگر در انحصار برنامه‌ریزی درسی صرف نیست، بلکه آنچه که دغدغه اصلی را تشکیل می‌دهد، فهم و درک برنامه درسی به عنوان یک پدیده است.

البته به کارگیری واژه فهم، درک یا مطالعه برنامه درسی به معنای آن نیست که با برنامه‌ریزی درسی یا تغییر برنامه درسی مخالفت شود؛ بلکه برعکس، اساساً فهم برنامه درسی برای تغییر بهینه برنامه درسی است. مفهوم برنامه درسی امروزه با پیچیدگی فزون‌تری همراه شده است و برنامه

¹ Feminists

² Curriculum Design

درسی مشتمل بر قلمروهای مختلف تاریخ، تغییر، تدوین، پژوهش، نظریه و... است که برنامه‌ریزی درسی تنها یک قلمرو آن را تشکیل می‌دهد.

حقیقت آن است که این حق دانشجویان رشته برنامه درسی است که رشته را آن طور که هست ببیند نه آن طور که بود. در صورتی که دانشجویان و محققان درگیر در برنامه درسی به عنوان یک فن (یا برنامه‌ریز درسی) و پارادایم سنتی باشند و دغدغه آن‌ها پرداختن به مباحثی چون تقدم و تأخر هدف و محتوا و یافتن پاسخ‌های قطعی، دقیق و همه پسند از مسائل تدریس و برنامه درسی و نیز نوشتن هدف‌های رفتاری، انتخاب محتوا، آزمون‌های استاندارد و نه فهم ابعاد مختلف آموزش مدرسه‌ای باشد، این کار به معنای اتلاف در سرمایه ارزشمند انسانی و پرداختن به مسائلی است که نباید تمامیت رشته را در اشغال خود درآورد.

در حالی که در صورت آشنایی افراد و دانشجویان با مباحث و گفتمان‌های جدیدتر در برنامه درسی نظیر گفتمان‌های پسا ساختارگرایانه/پست مدرن، پدیدارشناختی، هنری و غیره، نقطه آغاز پژوهش حرفه‌ای آنان بسی جلوتر و نزدیک‌تر به مرزهای رشته بوده و نه نقطه تولد اولیه آن. پرداختن انحصاری به برنامه‌ریزی درسی و یا نحوه آماده سازی برنامه درسی، سؤالی که در سرآغاز رشته به عنوان یک مسئله اصلی مطرح بوده است و عدم توجه به گفتمان‌های جدیدتر یا پارادایم متفاوت به معنای اتلاف منابع، به هدر دادن عمر برای تجربه مجدد آن چه که دیگران آزموده‌اند و وابستگی مداوم به نظریات جدیدتر است، بدون آنکه خود سهمی در تولید آن‌ها داشته باشیم.

در دوران کنونی، برنامه درسی به عنوان رشته‌ای است که در آن زبان^۲ و گفتمان‌های^۳ متفاوتی به کار برده می‌شود که در آن، زبان فنی یا برنامه‌ریزی درسی تنها یک زبان یا گفتمان را تشکیل می‌دهد. منظور از گفتمان، متن و بستری است که در آن یک موضوع یا رشته مورد توجه قرار می‌گیرد. در دوران معاصر، گفتمان‌های متعدد دیگری به منصف ظهور رسیده که برنامه درسی را در بسترهای مختلفی چون انتقادی، جنسیتی، پدیدار شناختی، هنری، بین‌المللی، پست مدرن و غیره مورد بحث و بررسی قرار داده است که در آن مسائل فنی برنامه درسی یا برنامه‌ریزی درسی تنها

^۱ Selection of content

^۲ Language

^۳ Discourses

یک گفتمان بوده است و پس از ۱۹۷۰، گفتمان‌های جدیدتری به منصفه ظهور رسیده‌اند و رشته را به خود مشغول کرده‌اند، گفتمان‌هایی که در این کتاب از آن‌ها بحث خواهد شد.

ابعاد توجیه‌کننده برنامه درسی به عنوان یک رشته مطالعاتی

علاوه بر آنچه که تاکنون در خصوص تغییر و تحول رشته از برنامه‌ریزی درسی به برنامه درسی گفته شده، مجموعه‌ای از شواهد و مستندات در دسترس است که عنوان رشته در عرصه‌های مختلف متناسب با واژه برنامه درسی است و نه برنامه‌ریزی درسی.

این ابعاد عبارت‌اند از:

- ۱- سیر تحول برداشت‌های مختلف از برنامه درسی
 - ۲- آثار منتشر شده در متون جامع^۱ برنامه درسی
 - ۳- انواع و سطوح مختلف برنامه درسی
 - ۴- جغرافیای برنامه درسی
 - ۵- طبقه‌بندی‌های عرضه شده از دیدگاه‌های مختلف در برنامه درسی
- اینک به شرح هر یک از آن‌ها می‌پردازیم.

برداشت‌های مختلف از مفهوم برنامه درسی

یکی از زمینه‌هایی که می‌تواند در فهم تحولات رشته برنامه درسی نقش ایفا کند و بیانگر دگرگونی تمام‌عیار در برداشت از برنامه درسی باشد، تعریف مفهوم برنامه درسی است. به‌طور کلی تلاش‌هایی که در این زمینه ارائه شده است را می‌توان در قالب یک از موارد زیر گنجانند:

۱- برنامه درسی به عنوان درس یا دروس یا آنچه که در مدرسه آموزش داده

می‌شود: تعریف برنامه درسی به عنوان آنچه که در مدرسه تدریس می‌شود، بسیار مهم است.

¹ Synoptic texts

در این برداشت، افراد درباره برنامه درسی مدرسه به طور کلی صحبت می کنند و عمدتاً اشاره آن‌ها به موضوعات و دروسی است که در مدرسه تدریس می شود. اگرچه برنامه درسی مشتمل بر مجموعه‌ای دروس است اما هرگز به آن محدود نمی شود (Marsh, 1995).

۲- برنامه درسی به عنوان محتوا: در برداشتی دیگر، برنامه درسی به عنوان محتوای دروس مدنظر قرار می گیرد. تمرکز بر محتوا و حتی خود دروس سبب می شود تا بسیاری دیگر از فعالیت‌های برنامه ریزی شده و نشده که بخش مهمی از تجربیات مدرسه را تشکیل می دهد، به حساب نیاید. در برنامه درسی، چیزی بیشتر از محتوایی که باید تدریس شود مدنظر است و مواردی نظیر روش‌های آموزشی، روش‌های سازمان‌دهی و توالی محتوا، مسائل انگیزشی و ابزارهای ارزشیابی از آن جمله‌اند (Schubert, 1988).

۳- برنامه‌های درسی به عنوان فعالیت‌های یادگیری برنامه ریزی شده: در این برداشت، برنامه درسی عبارت است از کلیه فعالیت‌هایی که توسط مدرسه، برنامه ریزی و هدایت شده باشد (Caswell & Compbell, 1933 به نقل از Sowell, 1997). خواه این فعالیت‌ها به صورت تدریس و یادگیری در کلاس باشد، خواه در قالب مراسم صبحگاهی، بازدیدها و هرگونه فعالیت دیگر برنامه ریزی شده صورت پذیرد. مسئله عمده در اینجا آن است که تأکید اصلی بر روی ابعاد بیرونی کنترل به جای رشد و پرورش درونی دانش آموز است و بیشتر به نتایج توجه می شود تا فرایند. علاوه بر این، در این جا بخش مهمی از فرآیند آموزش مدرسه‌ای یعنی تجربیات یادگیری برنامه ریزی نشده مورد غفلت واقع می شوند. در نظر گرفتن آنچه که برنامه ریزی شده است و تمرکز بر نتایج یادگیری مورد انتظار، عامل مهمی برای غفلت از نتایج قصد نشده یا همان برنامه درسی پنهان^۱ است. برنامه درسی پنهان را می توان حداقل در سه محور عمده مورد توجه قرار داد:

۱- آموخته‌های دانش آموزان از یکدیگر

۲- تعاملات دانش آموزان با اولیای مدرسه

¹ Hidden Curriculum

۳- فضا و جو موجود در مدرسه (Myers & Myers, 1990)

این پیامدها و نتایج فرهنگ آموزش مدرسه‌ای، بسیار مهم و قابل توجه است.

۴- **برنامه درسی به عنوان بازتولید فرهنگی**^۱: برخی بر این باورند که برنامه درسی در هر جامعه‌ای، انعکاس و بازتابی از آن فرهنگ است و باید باشد. وظیفه اصلی آموزش مدرسه‌ای عبارت از بازتولید دانش و ارزش‌های برجسته برای تداوم و تعالی بخشی نسل جدید است. از این رو شناسایی مهارت‌ها، دانش و امور ارزشمند و لحاظ کردن آن‌ها در برنامه درسی، وظیفه اصلی مربیان و برنامه‌ریزان درسی است. نقد اصلی بر این برداشت آن است که بازتولید غیرنقادانه بدان معنی است که وضع موجود به اندازه کافی خوب است و نباید برای تغییر آن اقدام کرد. اندیشمندانی چون مایکل اپل^۲ بر این باورند که نابرابری‌های گسترده به همراه ساختار سلسله مراتبی ناعادلانه اجتماعی از مسائل جوامع امروز است، از این رو نمی‌توان از شکاف میان غنی و ضعیف و ارزش‌هایی که به ویژه در جوامع لیبرال دموکراسی ترویج می‌شود، حمایت کرد و آن‌ها را بازتولید کرد. باید به نقد آن‌ها پرداخت و مدرسه به جای آنکه محلی برای بازتولید این ارزش‌ها باشد، باید مکانی برای تغییرات اجتماعی و فرهنگی گسترده باشد (Schubert, 1988).

۵- **برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای از صلاحیت‌ها**: برنامه‌های درسی در اینجا به عنوان مجموعه‌ای از صلاحیت‌هایی^۳ فرض می‌شود که به صورت مجموعه‌ای از وظایف مجزا است و ضمن بیان آن‌ها به صورت عینی و رفتاری، دانش‌آموزان باید بدان تسلط یابند. این نوع برداشت به ویژه در دوره‌های فنی-حرفه‌ای، کارآموزی صنعت و تجارت و امور نظامی متداول است. از انتقادات وارده بر این برداشت، توجه انحصاری به ابعاد فنی، داشتن نگرشی کاهش‌گرایانه و رفتاری، بی‌توجهی به ابعاد عاطفی و نیز این تصور است که هر چیزی قابل تجزیه است.

^۱ Cultural Reproduction

^۲ Michael Apple

^۳ Competencies

۶- برنامه درسی به عنوان عاملی برای بازسازی اجتماعی^۱: در اینجا، مسئله اصلی این است که تصور می‌شود برنامه درسی مدرسه می‌تواند عاملی برای تغییر در وضعیت موجود جامعه باشد. در این راستا، برنامه درسی از طریق افزایش دانش و نیز بهسازی ارزش‌های دانش‌آموزان، به بهبود جامعه و مؤسسات فرهنگی کمک می‌کند. در اینجا فرض اصلی آن است که هیچ جامعه یا فرهنگی، کامل نیست و هدف تعلیم و تربیت، بهبود بخشیدن به آن فرهنگ و جامعه است. نئومارکسیست‌ها و نظریه‌پردازان انتقادی عمدتاً از طرفداران این برداشت از برنامه درسی هستند.

با این همه، همان‌طور که شوبرت^۲ می‌گوید، جای بحث است که واقعاً مدارس از لحاظ سیاسی آن قدر قدرت داشته باشند که تغییرات اجتماعی ایجاد کنند. این انتظار از مدرسه ظاهراً واقع‌بینانه نیست، اما اگر واقعاً برنامه درسی مدرسه این قدر قدرت تأثیر و نفوذ داشته باشد، این شبهه ایجاد می‌شود که مربیان و طراحان برنامه درسی نیز می‌توانند باورها و اعتقادات سیاسی خود را به دانش‌آموزان القا کنند.

۷- برنامه درسی با عنوان Currere: یکی از برداشت‌های متفاوت مطرح شده از برنامه درسی عبارت است از مفهوم Currere که خود فعل کلمه برنامه درسی است. در اینجا به جای تفسیر برنامه درسی از ریشه Race course، واژه Currere به دویدن در مسابقه و نیز توانایی‌ها و ظرفیت‌های یک فرد برای نومفهوم‌پردازی بر اساس شرح حال و سرگذشت خویش اشاره می‌کند. از نظر پاینار و گرامت، هر انسانی در هنگامه و **عرضه** حوادث و رخداد‌های جاری، در جستجوی کسب معنی است و در هنگام مواجهه با مسائل، به تجارب گذشته خود مراجعه می‌کند تا از لحاظ تاریخی، ریشه‌ها و خاستگاه‌های مرتبط با مسائل نو را پیدا کند و بر مبنای آن جهت‌گیری‌های احتمالی را برای آینده‌اش ترسیم کند (Pinar & Grumet, 1976). هنگامی که در کلاس درس، رویکرد اصلی، تأکید بر خود شرح نویسی و بیان تجارب گذشته افراد باشد، آن‌ها می‌توانند به یک درک و فهم مشترک دست یابند و برنامه درسی نیز عملاً به فرایند درک مجدد و بازنمایی تجربیات

¹ Social Reconstruction

² William Schubert

گذشته فرد برای استفاده در آینده وی مبدل می‌گردد. این فرایند، همچنین می‌تواند مبدل به نوعی جریان اجتماعی شود که در آن فرد به درک بیشتری از خود، دیگران و جهان از طریق نومفهوم-پردازی متقابل نائل می‌گردد (Schubert, 1988). در اینجا تأکید اصلی بر ابعاد خود شرح نویسی و تفسیر تجربیات زندگی است.

این تلاش‌ها برای ارتقای دانش از خویشتن و استفاده از آن‌ها برای آینده، عملاً بسیار دشوار است که توسط معلم به دانش‌آموزان انجام شود. این قبیل فعالیت‌ها عمدتاً مستلزم آن است که معلم دارای تخصص‌های گسترده روان تحلیل‌گری، روان‌پزشکی و مانند آن باشد، که امکان‌پذیر نیست. علاوه بر این، حتی اگر این کار در سطح مدرسه شدنی باشد، نباید انجام شود؛ زیرا بسیار فراتر از هدف اصلی مدارس برای انتقال دانش، مهارت و ارزش‌های یک فرهنگ و بهسازی آن‌هاست. این افزایش درک و فهم از خویشتن، نوعی مسئولیت فردی و نیز مسئولیت والدین است و نه مدرسه‌ای که توسط دولت و یا سایر نهادهای حمایت‌کننده آن اداره می‌شوند.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود تعریف برنامه درسی، بسیار چالش‌برانگیز، مبهم و گنگ است. در همین راستا است که گودلد^۱ می‌گوید برنامه درسی رشته‌ای است که دارای بحران هستی نیست، اما قطعاً دارای بحران چیستی است. همین‌طور آیزنر^۲ از آن، تحت عنوان رشته یا قلمروی بی‌شکل^۳ نام می‌برد (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۳).

با مطالعه آثار و مقالات متعددی که در خصوص برنامه درسی نگاشته شده، هر خواننده‌ای احساس سرخوردگی و یاس می‌کند. هدف در اینجا آن نیست که در یک نوشتار کوتاه، تعریفی جامع از برنامه درسی به دست دهیم، بلکه توجه به این نکته است که هدف اصلی رشته برنامه درسی، دستیابی به پاسخ‌هایی دقیق و قطعی نیست، بلکه افزایش درک و فهم از پیچیدگی‌ها و تغییرات در پارادایم‌های موجود در این قلمرو معرفی است. باید توجه داشت که برنامه درسی از فعالیت‌های اجتماعی منتج می‌شود و در آن هم هدف‌های انسانی موجود و هم در حال ظهور مدنظر قرار می‌گیرند. جامعه امروز، جامعه‌ای است پویا که در آن همه ما اغلب عدم قطعیت، ابهام و

¹ Goodlad

² Elliot Eisner

³ Amorphous

سردرگمی را تجربه می‌کنیم، از این رو جای تعجب نیست که حوزه برنامه درسی نیز این چگونگی‌ها را منعکس کند. حقیقت امر آن است که آنچه که تحت عنوان سردرگمی، آشفتگی و بی‌نظمی در تعریف مفاهیم بنیادین نظیر تعریف برنامه درسی معرفی می‌شود، بیشتر پویایی‌های واقعی و موجود در این رشته را به تصویر می‌کشد (Ornestien & Hunkins, 1997).

معنای نهفته در برداشت‌های مختلف از برنامه درسی، همان طور که جکسون^۱ خاطر نشان ساخته است، عبارت است از نوعی تحول و پیشرفت مفهومی (Tanner & Tanner, 1980) که هر آینه، برداشت، دیدگاه و نظر پیشرفته‌تری از این حوزه مطرح و معرفی می‌گردد که برداشت‌های قبلی را تحت الشعاع قرار می‌دهد. رشته برنامه درسی هنگامی بهتر فهمیده و به تصویر کشیده می‌شود که تلاش شود تا برداشت‌های نوین از آن به بهترین وجه عرضه شود. همان طور که در برداشت‌های مختلف مورد توجه قرار گرفت، حوزه برنامه درسی در بردارنده قلمروهای پژوهشی و نظری متعددی است و نمی‌تواند منحصر به تدوین و یا تولید صرف برنامه درسی باشد. برداشت نوین از برنامه درسی، بیانگر شکستن قالب‌های سنتی از برنامه درسی به عنوان محتوا، موضوع درسی، هدف، طرح و مانند آن و گرویدن به تفکرات نوین است که مبین تأکید بر فهم و درک پیچیدگی‌ها و ظرافت‌های موجود در این رشته است.

متون جامع

یکی دیگر از شواهدی که دال بر تبدیل نام رشته از برنامه‌ریزی درسی به عنوان کوتاه‌تر برنامه درسی است، عناوین کتب جامع است. منظور از متون جامع برنامه درسی عبارت است از آثاری که در صدد تلخیص وضعیت رشته برنامه درسی برای مربیان و پژوهشگرانی است که درگیر کار برنامه درسی هستند (Flinders & Thornton, 1997). این کتب که از زمان انتشار آن‌ها به عنوان آثار اصلی و یا کمکی در رشته برنامه درسی در بسیاری از دانشگاه‌های جهان تدریس شده است، برداشتی دایرةالمعارف گونه از محافل علمی-پژوهشی که از آن‌ها تحت عنوان یک رشته مطالعاتی (نظیر برنامه درسی) نام برده می‌شود، عرضه می‌کنند (Schubert, 1982).

^۱ Jackson

متون جامع دارای کارکردهای متنوعی هستند نظیر اینکه:

- ۱- به رشته انسجام می‌بخشند.
- ۲- موارد مهم و اساسی در رشته را مشخص می‌کنند.
- ۳- قلمروهای مختلف رشته را به نمایش می‌گذارند و از تحولات جدید پرده برداری می‌کنند.
- ۴- نقاط اختلاف و محل نزاع فکری را به تصویر می‌کشند.
- ۵- با نگاهی گذشته‌گرا، مسائل رشته را در وضع موجود روشن می‌کنند و جهت‌گیری‌های آینده رشته را شناسایی و تشریح می‌کنند.

بنابراین در صورتی که نگاهی به متون جامع منتشر شده در رشته برنامه درسی داشته باشیم، این خود می‌تواند سیر تحول رشته را نمایان کند. پاینار، رینولدز و تابمن در کتاب فهم برنامه درسی، تفسیر جامعی از این متون جامع عرضه داشته‌اند که در اینجا بدان استناد می‌شود (Pinar et al, 1995). از دید آن‌ها سنت تدوین متون جامع برنامه درسی از سال ۱۹۳۵ با انتشار کتاب برنامه‌ریزی درسی «کسول و کمپل» آغاز شد و تاکنون به‌طور جدی دنبال شده است. از این رو، کتبی که در دهه ۱۹۸۰ منتشر شده در صدد ارائه نگاهی تاریخی به مسائل برنامه درسی بوده‌اند تا صاحب‌نظران و مجریان برنامه‌های درسی را از ابعاد و مسائل برنامه درسی آگاه نمایند، اما نمایش آن‌ها، تاکنون نمایش جامعی نبوده است.

همان‌طور که کلیبارد^۱ (Kliebard, 1992) و سایرین (Tanner & Tanner, 1980) خاطر نشان ساخته‌اند و از آن شکایت کرده‌اند، رشته برنامه درسی اساساً فاقد نگرش تاریخی^۲ و فاقد نگرش مبنی بر نظریه^۳ است. این دو مسئله از هم مجزا نیستند. توسعه و نگرش نظری، مستلزم درک و فهم تاریخ برنامه درسی است. رشته برنامه درسی در طی دو دهه گذشته، تغییر و تحولات عمده‌ای را پشت سر گذاشته است. این تغییر و تحول رشته، نوعی نومفهوم پردازی بنیادی^۴ در

^۱ Herbert Kleibard

^۲ Ahistorical

^۳ Atheoretical

^۴ Foundemental reconceptualization

خصوص مفاهیم پایه و اساسی، روش‌های پژوهشی، موقعیت رشته و نحوه کارکرد آن در رشته بزرگ‌تر و وسیع‌تر تعلیم و تربیت بوده است. این تغییر که به خاطر نومفهوم‌پردازی صورت گرفت، عمدتاً در دهه ۱۹۷۰ اتفاق افتاد. این تغییر و تحول عمدتاً به صورت تغییر در پارادایم تفکر و تحلیل برنامه درسی صورت پذیرفته است.

منظور از پارادایم، قوانین و موضوعات قلمرو یا حیطه‌ای معین است و تئوری‌ها، مباحثات و ارزش‌هایی که یک رشته را تشکیل داده و ارائه می‌کند (Couldner, 1970). به زبان ساده‌تر، پارادایم عبارت است از یک نظم ذهنی و یا چشم‌انداز کلی که برای مثال، مواردی چون جهت‌گیری پژوهشی یک رشته را معلوم می‌کند و اینکه چه چیزی دانش مشروع را تشکیل می‌دهد و اینکه چه کسی سخنگوی مشروع برای رشته است، روشن می‌سازد.

در اینجا تصور بر آن است که همان تغییر پارادایمی که در رشته‌های علوم انسانی در طی سه دهه گذشته اتفاق افتاده است، رشته برنامه درسی را نیز در بر گرفته است. قصد این نیست که گفته شود که تغییرات شامل عناصر موجود در رشته گذشته نیست. در حقیقت هم‌اکنون در پژوهش‌های معاصر برنامه درسی، رد پا و انعکاسی از موضوعاتی چون توجه به یادگیرنده، جنبش پیشرفت‌گرا و مباحث مرتبط با کارایی اجتماعی^۱ به چشم می‌خورد.

شاید مهم‌ترین مسئله‌ای که متون جامع برنامه درسی در دوران کنونی با آن دست‌به‌گریبان‌اند، آن است که اغلب آن‌ها به‌طور نسبی پژوهش‌ها و تحقیقات معاصر در رشته برنامه درسی را مورد غفلت قرار داده‌اند (Rogan, 1991). در برخی آثار نیز این کوشش‌ها به ویژه از ۱۹۷۰ مورد توجه قرار گرفته‌اند (Saylor & Alexander, 1980) و آنچه که آمده است بیانگر توجه ناقص است.

آنچه که می‌توان برای این بی‌توجهی غیرمسئولانه نسبت به تغییر پارادایم از دهه ۱۹۷۰ بیان کرد، آن است که در این تغییر پارادایم، رشته برنامه درسی به عنوان حوزه‌ای که در اشغال برنامه‌ریزی درسی بوده، مورد بازنگری مفهومی یا نومفهوم‌پردازی قرار گرفته و مبدل به حوزه‌ای

¹ Social efficiency

شده که در آن درک و فهم برنامه درسی، هدف و منظور اصلی را تشکیل می‌دهد. چنین تغییری بدون درد، ناراحتی و عصبانیت نبوده است، چرا؟

وقتی یک رشته از پارادایم غالب به پارادایم دیگری تغییر جهت می‌دهد، برخی محققان با مفاهیم و نظریاتی که دیگر غالب نیستند، تنها می‌مانند. با این همه باید توجه داشت که تعارض و تضاد نسل‌ها تنها دلیل برای عدم توفیق در به تصویر کشیدن حوزه برنامه درسی نیست. برخی اوقات، تعهدات ایدئولوژیک و فکری، صاحب‌نظران را از جامع‌نگری و بینش وسیع به سوی دگماتیسم و نگاه تونلی و محدود سوق می‌دهد. صاحب‌نظران سیاسی معمولاً به خاطر تعصب ایدئولوژیک مورد نقد قرار گرفته‌اند، پژوهشگران و صاحب‌نظران پدیدارشناسی^۱ و ساختارگرا، گاهی اوقات روش خود را به عنوان روش و شیوه کامل و بی‌عیب و نقص مدنظر قرار می‌دهند (Pinar & Bowers, 1992). صاحب‌نظران حوزه فمینیست، مارکسیست‌های سنتی که ابزارهای تولید را عنصر زیربنای تمام درک و فهم‌ها قرار می‌دهند، جنسیت را به عنوان عنصر زیربنایی تلقی می‌کنند. اگرچه نمی‌توانیم امیدوار باشیم که ایدئولوژی‌ها، به نحوی تمام تحولات و مباحث مربوط را مدنظر قرار دهند، اما حداقل می‌توانیم در این راستا حداکثر تلاش خود را بکنیم. از این رو در اثر حاضر، حداکثر تلاش برای معرفی تمام این حوزه‌های پژوهشی است. قصد اصلی آن است تا زمینه یا مبنایی مشترک ایجاد شود که بر اساس آن سنت‌ها و درک و فهم‌های مختلف، بتوان به ایجاد درک و فهمی جامع و کامل از مرحله فعلی رشته برنامه درسی به دست داد. در اینجا تلاش بر آن نیست تا درست‌ترین و یا به عبارت دیگر (فراروایت) از برنامه درسی معرفی شود، بلکه قصد بر آن است تا تمام دیدگاه‌ها در این زمینه امکان عرضه و بروز و ظهور داشته باشند.

به علت آن که محققان برنامه درسی در گذشته، دسترسی بیشتری به مدارس داشتند و یا حداقل به گونه‌ای در منابع و کتب نوشته‌اند که وضع به این صورت بوده، دل‌مشغولی اصلی آن‌ها فقط تمرکز بر برنامه‌ریزی درسی و برای مدارس بوده است.

از این رو نوشته‌های آن‌ها بیشتر تمایل به مسائل معلمان و مدیران و دروس ابتدایی و متوسطه بوده و حتی در برخی منابع و نوشته‌ها هنوز هم به این منوال است. به عبارت دیگر برای ایجاد توسعه

¹ Phenomenological

رشته‌ای که دانش و افزایش درک و فهم مراد اصلی باشد، رشته‌ای که به طور هم‌زمان دارای ابعاد نظری تاریخی باشد، تلاشی صورت نگرفته است.

«مورتیز جانسون^۱ این امید را در مورد رشته سنتی به شرح زیر بیان می‌کند:

اکثر صاحب‌نظران تربیتی، مجریان آموزش و صاحب‌نظران فعال در «اصلاحات برنامه درسی» بیشتر متوجه «بهبود برنامه درسی^۲» بوده‌اند تا فهم برنامه درسی و نیز علاقه‌مند به اقدام و نتایج حاصل از آن بوده‌اند تا پژوهش و تحقیق (Johnson, 1917).

این تمرکز بر برنامه درسی مدرسه و بهبود بخشیدن فرایند آن، افق دید رشته سنتی را محدود کرد. در نتیجه مشاهده می‌شود که پارادایم رشته سنتی، «برنامه‌ریزی درسی» بود. مروری بر کتاب‌های جامع که در طی دوران اولیه رشته برنامه درسی (۱۹۸۰-۱۹۲۰) به چاپ رسیده‌اند نشان می‌دهند که اغلب آن‌ها در انحصار برنامه‌ریزی درسی بوده‌اند. برای مثال:

- کتاب ساخت برنامه درسی چارترز^۳ (۱۹۲۰) در دهه ۱۹۲۰
- برنامه‌ریزی درسی کازول و کمیل (۱۹۳۵) در دهه ۱۹۳۰
- اصول برنامه درسی و آموزش تایلر (۱۹۴۵) در دهه ۱۹۴۰
- کتاب مبانی برنامه‌ریزی درسی اسمیت^۴، استانلی و شولتر (۱۹۵۷) در دهه ۱۹۵۰
- در دهه ۱۹۶۰ کتاب برنامه‌ریزی درسی: تئوری و عمل هیلدا تابا (۱۹۶۲)
- در دهه ۱۹۷۰ کتاب برنامه‌ریزی درسی: تئوری در عمل دانیل و لورل تانر (۱۹۷۵)

رشته نومفهوم پردازی شده: فهم برنامه درسی

یکی از مهم‌ترین کتب جامع دهه ۱۹۸۰، کتاب برنامه درسی شوبرت است (Schubert, 1986) که در عنوان کتاب، خبری از واژه برنامه‌ریزی درسی نیست و واژه تدوین یا

^۱ Mauritz Johnson

^۲ Curriculum Improvement

^۳ Charters

^۴ Smith

Development از عنوان کتاب حذف شده و برنامه درسی با عناوین فرعی چشم انداز، پارادایم و امکان آمده است. اگرچه بخش مهمی از کتاب شوبرت به برنامه ریزی درسی و نحوه تدوین آن در مراحل مختلف انتخاب هدفها، محتوا و تجربیات یادگیری، سازمان دهی و ارزشیابی اختصاص دارد، یعنی همان پارادایم برنامه ریزی درسی تایلر و درعین حال بخش هایی نیز به پژوهش در برنامه درسی اختصاص یافته که نسبت به زمان خود حرکتی نو به شمار می رود، اما جهت گیری رشته ای در کتاب شوبرت به خوبی نمایان است. این اثر نشان می داد که رشته به تدریج در حال عبور از کارکرد اولیه اش یعنی برنامه ریزی درسی، کارکردی که دیگر از لحاظ سیاسی و ساختاری برای آن مطرح نیست، به سوی فهم برنامه درسی در حال حرکت است. اگرچه در آموزش ریاضی و علوم، برنامه ریزی درسی همچنان باقی مانده، اما برای آن دسته از متخصصان برنامه درسی که به ارتباط میان موضوعات درسی مدرسه و ارتباط این موضوعات درسی با عناصر غیرسازمانی و موسسه ای نظیر جنسیت و نژاد و غیره علاقه مند هستند، سپهر برنامه ریزی درسی بیشتر کوچک شده است (Jackson, 1992; Tanner & Tanner, 1995).

شاخص این تغییر، افتادن واژه Development از واژه Curriculum یا برنامه درسی است. همان طور که یکی از محققان مورد تأکید قرار داده است:

هم زمان با گذر سالها، در محاورات و کاربردهای روزمره تعلیم و تربیت به تدریج برنامه ریزی درسی به واژه کوتاه تر برنامه درسی تنزل یافته و آنچه که جایگزین آن شده است، فهم و درک برنامه درسی است (Pinar et al, 1995).

و بالأخره اثر فهم برنامه درسی: مقدمه ای بر مطالعه مباحث تاریخی و معاصر برنامه درسی منعکس کننده تغییر تعریف برنامه درسی از آنچه که به عنوان موضوعات برنامه درسی مدنظر بوده به یک نوع نمایش و عرضه جامع از مباحث برنامه درسی است.

فهم برنامه درسی به عنوان نمایش جامع، به آن فعالیتها، ساختارها، تصاویر و گفتمان هایی اشاره می کند که می تواند به طریق و روش های مختلف، شناسایی و تجزیه و تحلیل شود. نظیر

رویکردهای سیاسی، نژادی، خودشرح حال نویسی، پدیدارشناختی، بین‌المللی و نیز با توجه به جنسیت و ساختارشکنی.

باید به برنامه‌ریزی درسی نه تنها از لحاظ تاریخی (به عنوان یک پارادایم مربوط به گذشته) بلکه به عنوان یک کارکرد سازمانی/موسسه‌ای (یا بروکراتیک) توجه کنیم، اما رشته موجود دیگر به عنوان برنامه‌ریزی درسی نمی‌تواند مورد خطاب قرار گیرد.

انواع برنامه درسی

یکی دیگر از ابعاد مفهومی که پرداختن صرف به تدوین و برنامه‌ریزی درسی در رشته را زیر سؤال می‌برد و بیانگر این حقیقت است که برنامه درسی به عنوان یک قلمرو معرفتی دارای پیچیدگی‌ها و ظرافت‌های متعدد و ابعاد ناشناخته و یا حداقل کمتر شناخته شده است که نمی‌تواند تنها در قالب برنامه‌ریزی درسی مدنظر قرار گیرد، طبقه‌بندی سطوح یا انواع برنامه درسی است. برای نمونه در اینجا تنها به نظرات دو دانشمند برجسته برنامه درسی، فرانسیس کلاین و جورج پوزنر^۱ در باب سطوح و انواع برنامه درسی اشاره می‌شود.

سطوح برنامه درسی از دیدگاه فرانسیس کلاین

کلاین در اثر خود تحت عنوان «یک چارچوب مفهومی برای تصمیم‌گیری برنامه درسی^۲»، الگوی ویژه‌ای را مطرح می‌کند که الگوی «مطالعه آموزش مدرسه‌ای^۳» نامیده می‌شود. در این الگو که به عنوان یک راهنمای تحقیقاتی تدوین شده است، دارای سه بعد اساسی سطوح برنامه درسی، عناصر و متغیرهای برنامه درسی و عوامل کیفی است. در بحث از سطوح برنامه درسی، کلاین از ۷ سطح نام می‌برد که عبارت‌اند از:

^۱ George Posner

^۲ A Conceptual Framework for Curriculum Decision Making

^۳ SOS (Study Of Schooling)

برنامه درسی یا برنامه ریزی درسی؟/۴۱

«برنامه درسی آرمانی یا آکادمیک^۱»، «برنامه درسی اجتماعی^۲»، «برنامه درسی رسمی^۳»، «برنامه درسی نهادی^۴»، «برنامه درسی آموزشی^۵»، «برنامه درسی اجرایی^۶» و «برنامه درسی تجربی^۷ یا تجربه شده»

برنامه درسی آکادمیک یا آرمانی

برنامه درسی در این سطح، بیانگر برنامه درسی است که متخصصان و صاحب نظران علمی آن را مدنظر دارند و در تصمیم گیری مرتبط با آنها، ایفای نقش می نمایند.

برنامه درسی اجتماعی

در اینجا نیز برنامه درسی اجتماعی بیانگر آن برنامه ای است که جامعه به طور کلی شامل مردم و نمایندگان آنها، سازمان ها و مؤسسات اجتماعی، نهادهای قانون گذاری، دادگاه ها و ... در آن نقش ایفا می نمایند.

برنامه درسی رسمی

در این سطح، برنامه درسی محدود به نهادها و سازمان های رسمی است که به طور مستقیم در امور آموزش و پرورش^۸ درگیر بوده و در آن دخیل می باشند. نمونه بارز این نهادها، انجمن های معلمان، مدیران و مانند آن است.

^۱ Ideal/Academic Curriculum

^۲ Societal Curriculum

^۳ Formal/Official Curriculum

^۴ Institutional Curriculum

^۵ Instructional Curriculum

^۶ Operational Curriculum

^۷ Experiential Curriculum

^۸ Education

برنامه درسی نهادی

این سطح، بیانگر برنامه درسی است که در سطح مدرسه پذیرفته شده و به اجرا درمی آید و عوامل مؤثر بر آن، نیروهای موجود در سطح مدرسه می باشند.

برنامه درسی آموزشی

برنامه درسی آموزشی از دید کلاین، آن چیزی است که معلم بدان امید دارد، ارزش قائل است و می خواهد به یادگیرندگان خود بیاموزد. در این سطح، تصمیمات برنامه درسی بر اساس شرایط و مقتضیات کلاس درس خاص صورت می پذیرد و به این دلیل، اجرایی تر و مشخص تر است. تصمیم گیری در این سطح به طور اصولی به عهده معلم است.

برنامه درسی اجرایی

برنامه درسی اجرایی، حاصل مشاهدات و ثبت و ضبط کلیه فرآیندهای تعاملی در حین اجرای برنامه درسی^۱ در کلاس درس است. در اینجا مشاهده گر می تواند، با توجه به آنچه که در کلاس درس در عمل اجرا می شود و ارتباط متقابل معلم و دانش آموزان، برنامه درسی اجرایی یا عملی را به تصویر بکشد. به دلیل مسائلی که در حین آموزش به صورت ناگهانی و دفعی اتفاق می افتد و منجر به تصمیمات ویژه ای می شود، ممکن است برنامه درسی اجرایی با برنامه درسی طرح ریزی شده (برنامه درسی آموزشی) انطباق کامل نداشته باشد.

برنامه درسی تجربی

و بالأخره برنامه درسی تجربه شده به تجربیات دانش آموزان از طرح های از پیش تنظیم شده و تعامل های حاصل از کلاس درس اشاره می کند. هر دانش آموز بر مبنای علائق، ارزش ها، توانمندی ها و تجارب قبلی خود نسبت به مطالب ارائه شده عکس العمل نشان می دهد و دست به انتخاب می زند و بدین ترتیب برنامه ای منحصر به فرد و شخصی برای هر یک از آن ها شکل می گیرد که از آن تحت عنوان برنامه درسی تجربه شده نام برده می شود.

¹ Curriculum Implementation

انواع برنامه درسی از دیدگاه پوزنر

پوزنر در کتاب «تجزیه و تحلیل برنامه درسی»^۱ برای توضیح و تشریح بهتر مفهوم برنامه درسی، پنج نوع برنامه درسی را به شرح زیر معرفی می کند (Posner, 1995):

برنامه درسی رسمی

از این برنامه درسی، پوزنر به عنوان برنامه درسی مکتوب یا مستندی نام می برد که در آن چارت ها، فهرست رئوس مطالب^۲، راهنمای برنامه درسی و فهرست هدف ها را به دقت تعریف شده باشد. هدف این برنامه درسی، فراهم سازی مبنایی برای معلمان، جهت برنامه ریزی طرح درس، ارزشیابی از کار دانش آموزان از یک سو و کمک به مدیران برای نظارت بر کار معلمان و پاسخگو نگه داشتن آن ها در قبال فعالیت ها و نتایج عملکردشان از سوی دیگر می باشد.

برنامه درسی اجرایی یا عملیاتی

شامل آن چیزی است که عملاً توسط معلم تدریس می شود و نیز دربرگیرنده این امر است که چگونه به دانش آموزان منتقل می گردد، به عبارت روشن تر، چگونه دانش آموزان از اهمیت و جایگاه آن آگاه می شوند. این بدان معناست که برنامه درسی اجرایی شامل دو جنبه زیر است:

الف) محتوایی که مدنظر قرار می گیرد و توسط معلم در کلاس درس تدریس می شود. به عبارت دیگر آنچه که معلم در کلاس، درس می دهد.

ب) نتایج یادگیری که دانش آموزان در قبال آن مسئول هستند.

جنبه اول از طریق مدت زمانی که توسط معلم به موضوعات و انواع مختلف یادگیری اختصاص می یابد، قابل تشخیص است (که از آن تحت عنوان «برنامه درسی تدریس شده»^۳ نیز نام برده

^۱ Analyzing The Curriculum

^۲ Syllabuses

^۳ Taught Curriculum

می شود). جنبه دوم از طریق آزمون‌هایی که برای سنجش یادگیری به دانش‌آموزان داده می‌شود، مشخص می‌گردد (که از آن تحت عنوان «برنامه درسی آزمون شده»^۱ نیز نام برده می‌شود).

در حقیقت هم برنامه درسی تدریس شده و هم برنامه درسی آزمون شده، صرف‌نظر از میزان سازگاری و انطباق آن‌ها با برنامه درسی رسمی، ابعاد مختلف برنامه درسی اجرایی را تشکیل می‌دهند. عملاً نوعاً انطباق کمی بین برنامه‌های درسی رسمی، تدریس شده و آزمون شده در سطح یک مدرسه وجود دارد. متخصصان مدیریت برنامه درسی^۲ این وضعیت را به عنوان مسئله‌ای مرتبط با «تنظیم برنامه درسی»^۳ تعریف می‌کنند و برآند تا با مسئله، به عنوان یک مشکل اداری و مدیریتی برخورد نمایند (برای مثال نگاه کنید به Glattorn, 1987).

برنامه درسی اجرایی ممکن است به شدت با برنامه درسی رسمی تفاوت داشته باشد، زیرا معلمان، برنامه درسی رسمی را با توجه به دانش‌ها، باورها و اعتقادات و نگرش‌های خود مورد تعبیر و تفسیر قرار می‌دهند. به علاوه، همان‌طور که بسیاری از متخصصان نظیر «پاول»^۴، «فarrer»^۵ و «کوهن»^۶ (۱۹۸۵) خاطر نشان ساخته‌اند، دانش‌آموزان نیز بر برنامه درسی اجرایی اثر بسزایی می‌گذارند.

معلمان، برنامه درسی را به شکل معنی‌دارتری در کلاس درس بیان می‌کنند، تکالیف چالش‌ها را به طرز ساده‌تری در کلاس عرضه می‌کنند و در برخی موارد نیز تفکر انتقادی را مبدل به جریان حفظ حقایق و اجرای عملکردهای غیرمتفکرانه می‌نمایند.

برنامه درسی پنهان

برنامه درسی پنهان، عمدتاً مورد تأیید نیروهای رسمی مدرسه نیست اما می‌تواند نسبت به برنامه درسی رسمی یا اجرایی، تأثیری به مراتب عمیق‌تر بر دانش‌آموزان داشته باشد. مدارس،

^۱ Tested Curriculum

^۲ Curriculum Management

^۳ Curriculum Alignment

^۴ Powl

^۵ Farrer

^۶ Cohen

مؤسساتی اند که در بطن خود دارای مجموعه‌ای از هنجارها و ارزش‌ها هستند. پیام‌های عمده برنامه درسی پنهان، وجود دل‌مشغولی‌های عمده در خصوص جنسیت، طبقه، نژاد، قدرت و دانش مدرسه است. درس‌هایی که برنامه درسی پنهان تدریس می‌کند، شامل آموزه‌هایی است درباره نقش‌های جنسیتی، رفتار مناسب برای جوانان، تمایز بین کار و بازی از طریق اینکه چه کسی حق دارد در قبال چه کسی تصمیم بگیرد و چه نوع دانشی مشروع تلقی می‌شود (Giroux & Purpel, 1983).

برنامه درسی پوچ^۱

که از آن تحت عنوان برنامه درسی خنثی یا عقیم نیز یاد می‌شود، شامل آن دسته از موضوعاتی است که تدریس نشده است و نیز هر نوع ملاحظه‌ای را در این خصوص که چرا این موضوعات مورد غفلت قرار گرفته است را در بر می‌گیرد (Eisner, 1994). برای مثال، چرا موضوعاتی نظیر حقوق، آموزش رانندگی، نقش‌های والدینی و مانند آن تدریس نمی‌شود و نمی‌تواند در کنار دروس اصلی چون زبان، مطالعات اجتماعی^۲، ریاضیات و علوم در مدارس مدنظر قرار گیرد؟ تفاوت‌های بین فرهنگی در برنامه درسی پوچ می‌تواند به معلمان در فهم و آگاهی از این مسئله عمده یاری دهد که چه مفروضاتی، زیربنای برنامه درسی مدارس است.

برنامه درسی فوق برنامه^۳

و بالآخره پنجمین نوع برنامه درسی، برنامه درسی فوق برنامه است که پوزنر بر آن تأکید می‌کند. به زعم وی، برنامه درسی فوق برنامه شامل کلیه تجربیات برنامه‌ریزی شده‌ای است که از حیطه موضوعات درسی مدرسه خارج است. این نوع برنامه درسی با عنایت به ماهیت داوطلبانه بودن آن و پاسخگو بودن آن در قبال علائق و رغبت‌های دانش‌آموزان، در نقطه مقابل برنامه درسی رسمی قرار می‌گیرد. اگرچه از لحاظ اداری، عمدتاً کم‌اهمیت‌تر از برنامه درسی رسمی است، اما در بسیاری از جهات مهم‌تر و مؤثرتر از آن می‌باشد. مثال‌های از این نوع برنامه درسی شامل بازی گروهی، آموزش‌های هنری و مانند آن می‌باشد.

^۱ Null Curriculum

^۲ Social Studies

^۳ Extra Curriculum

به زعم پوزنر، تمام پنج نوع برنامه درسی نقش بارزی در تعلیم و تربیت دانش آموزان دارند. پیام عمده این طبقه‌بندی به برنامه‌ریزان درسی و معلمان آن است که هنگامی که می‌خواهند نسبت به بررسی و تجزیه و تحلیل برنامه درسی رسمی اقدام می‌کنند، این سؤال را به‌طور مداوم از خود بپرسند که چگونه چهار نوع دیگر برنامه درسی بر برنامه درسی رسمی اثر می‌گذارند. چه اتفاقی برای برنامه درسی خواهد افتاد اگر آن به همراه برنامه‌های درسی پنهان و فوق‌برنامه قوی اجرا گردد؟ و سؤالات دیگری از این دست.

جدول ۱-۱ خلاصه‌ای از ۵ برنامه درسی هم‌زمان را از دیدگاه پوزنر نشان می‌دهد:

جدول ۱-۱ پنج برنامه درسی هم‌زمان از دیدگاه پوزنر

ویژگی‌ها	انواع برنامه درسی
برنامه درسی در قالب اسناد رسمی توصیف می‌شود.	۱- برنامه درسی رسمی
برنامه درسی که در فعالیت‌های واقعی و آزمون‌ها اتفاق می‌افتد.	۲- برنامه درسی اجرایی
هنجارها و ارزش‌های سازمانی که به‌طور آشکار توسط معلمان و نیروهای مدرسه، مورد توجه و تأیید قرار نمی‌گیرد.	۳- برنامه درسی پنهان
موضوعات درسی که تدریس نمی‌شود.	۴- برنامه درسی پوچ یا خنثی
تجربیات برنامه‌ریزی شده خارج از برنامه درسی رسمی.	۵- برنامه درسی فوق‌برنامه

اشارات ضمنی سطوح و انواع برنامه درسی

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، در بیان سطوح مختلف برنامه درسی و نیز انواع مختلف آن، برنامه‌ریزی درسی بیشتر مربوط به مؤلفه، سطح یا نوع «برنامه درسی رسمی» و تهیه و تدارک آن است.

ابعاد دیگر برنامه درسی نظیر برنامه درسی عملیاتی/اجرایی، برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ یا عقیم و برنامه درسی فوق‌برنامه مستلزم درک و فهم ابعاد مختلف برنامه درسی است و آنچه که می‌تواند این ابعاد را تحت پوشش قرار دهد، فهم و مطالعه برنامه درسی تا برنامه‌ریزی درسی. این چگونگی در خصوص سطوح برنامه درسی نیز مصداق دارد.

جغرافیای برنامه درسی

بی تردید، یکی از شواهد تحول رشته و گذار از برنامه‌ریزی درسی به فهم و درک ابعاد مختلف برنامه درسی یا مطالعات برنامه درسی، استناد به مطالعات و آثار متعددی است که در صدد تبیین قلمروهای مطالعاتی در این حوزه معرفتی هستند.

در چنین وضعیتی، برنامه درسی یک قلمرو مطالعه حرفه‌ای پنداشته می‌شود که در آن، متخصصان و صاحب‌نظران نسبت به پژوهش‌های نظری و عملی اقدام می‌کنند. در این راستا، منظور از برنامه درسی به عنوان یک رشته مطالعاتی، پیشبرد و توسعه دانش و یافته‌های علمی در خصوص برنامه درسی و نظام‌های برنامه درسی است (Beauchamp, 1982).

برای تبیین جغرافیای رشته برنامه درسی می‌توان نسبت به تبیین حدود و ثغور و قلمروهایی که در رشته مورد توجه قرار می‌گیرند، اقدام نمود. به عبارت روشن‌تر، برای اینکه مشخص کنیم چه عنوانی برای یک رشته مناسب‌تر است (برنامه درسی یا برنامه‌ریزی درسی)، می‌توانیم بررسی کنیم که چه قلمروهای پژوهشی برای رشته توسط متخصصان آن رشته تبیین شده است و به چه میزان، عنوان رشته ظرفیت پوشش دادن به کلیه مباحث را دارد.

طبقه‌بندی زایس^۱

زایس، از محققان برجسته رشته برنامه درسی در تلاش برای ترسیم مرزهای حوزه برنامه درسی از قلمروهای متعددی نام می‌برد که در میان آن‌ها موارد زیر به چشم می‌خورد:

۱- مبانی برنامه درسی^۲

۲- طراحی برنامه درسی

۳- برنامه‌ریزی درسی

۴- ساخت برنامه درسی^۳

^۱ Zais

^۲ Curriculum Foundations

^۳ Curriculum Construct/ Making

۵- اجرای برنامه درسی

۶- مهندسی برنامه درسی^۱ (Zais, 1971)

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، برنامه‌ریزی درسی تنها یکی از قلمروهای رشته برنامه درسی از دید زایس تلقی شده است.

طبقه‌بندی کانلی^۲ و لانتز^۳

این دو، در مقاله‌ای تحت عنوان «تعاریف برنامه درسی^۴» که در دایرةالمعارف برنامه درسی به چاپ رسیده است، بر این باورند که برنامه درسی را می‌توان بر اساس سه معیار طبقه‌بندی نمود:

الف) بر حسب موضوعات اصلی یا قلمروها

ب) بر حسب هدف‌ها

ج) بر حسب دیدگاه‌ها

در بحث از طبقه‌بندی رشته با توجه به قلمروها، از موارد زیر صحبت به میان آورده‌اند:

۱- **ساخت برنامه درسی:** که به فرایند برنامه‌ریزی درسی اشاره می‌کند.

۲- **مدیریت برنامه درسی:** که اغلب به عنوان مسئله‌ای اجرایی در نظر گرفته می‌شود و معادل اجرای برنامه درسی است.

۳- **پژوهش در برنامه درسی:** که مباحث مرتبط با قواعد و روش‌های پژوهش در برنامه درسی را در بر می‌گیرد.

۴- **ماهیت برنامه درسی:** که در آن، مباحث مربوط به نظریات موجود مرتبط با موضوع درسی، محتوا، یادگیری و... مورد بحث واقع می‌شوند.

^۱ Curriculum Engineering

^۲ F. Connelly

^۳ O. Lantez

^۴ Curriculum definitions

ملاحظه می‌شود که از دید این دو محقق برجسته رشته برنامه درسی، برنامه‌ریزی درسی معادل ساخت برنامه درسی بوده و تنها یک قلمرو از قلمروهای رشته برنامه درسی را تشکیل می‌دهد. از دید آنان، پیشینه رشته برنامه درسی بیشتر متمرکز بر ماهیت برنامه درسی بوده و پس از آن ساخت برنامه درسی مدنظر بوده، اما در سالیان اخیر مدیریت برنامه درسی و پژوهش برنامه درسی مورد توجه بیشتر قرار گرفته‌اند (Connelly & Lantez, 1991).

طبقه‌بندی شوبرت

این صاحب‌نظر برجسته رشته برنامه درسی که آثار وی مورد استفاده فراوان محققان و پژوهشگران است، نیز برای رشته، چند قلمرو مطالعاتی به شرح زیر نام می‌برد:

- نظریه برنامه درسی^۱
- تاریخ برنامه درسی
- برنامه‌ریزی درسی
- طراحی برنامه درسی
- اجرای برنامه درسی
- ارزشیابی برنامه درسی
- تغییر برنامه درسی
- پژوهش در برنامه درسی

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، برنامه‌ریزی درسی در اینجا نیز انحصاراً یک قلمرو از قلمروهای متعدد و متنوعی است که در رشته مورد توجه است. این نوع برداشت را در آثار اندیشمندان دیگر نظیر پوزنر (۱۹۹۴)، اورنشتاین و هانکینز (۱۹۹۷)، پاینار (۲۰۰۴) و بسیاری دیگر از صاحب‌نظران می‌توان یافت.

^۱ Curriculum Theory

شاید بتوان در یک جمع‌بندی در این زمینه گفت که عنوان «برنامه‌ریزی درسی» ظرفیت لازم برای پوشش دادن به تمام قلمروهای مورد توجه در رشته را ندارد و به جای آن بهتر است همانند بسیاری از اندیشمندان رشته برنامه درسی از عنوان «مطالعات برنامه درسی» یا «فهم برنامه درسی» استفاده کرد.

در یک رهیافت جامع‌تر، رشته برنامه درسی رشته‌ای است مشتمل بر قلمروهای متعدد نظیر نظریه برنامه درسی، برنامه‌ریزی درسی، اجرای برنامه درسی، ارزشیابی برنامه درسی، پژوهش در برنامه درسی و نیز تغییر برنامه درسی و درعین حال با رشته‌های دیگر تعلیم و تربیت نظیر فعالیت و مدیریت کلاس درس، مدیریت و رهبری آموزشی، روانشناسی تربیتی، آموزش یا تدریس، سطوح مختلف آموزش و پرورش، نظارت، مبانی تعلیم و تربیت ارزشیابی و سیاست‌گذاری آموزشی مرتبط است. این رشته درعین حال با سایر رشته‌ها نظیر هنرهای زیبا، روان تحلیل‌گری، جامعه‌شناسی، سوادآموزی و فلسفه ارتباط دارد. (شکل ۱-۱) این مهم را نشان می‌دهد.

طیف مختلف دیدگاه‌ها و نظریه‌ها

یکی دیگر از مواردی که می‌تواند در درک تحولات ایجادشده در رشته برنامه درسی نقش ایفا کند و نقشه درستی از مباحثات و گفتمان‌های جاری در رشته را به دست دهد، توجه به دیدگاه‌ها و نقطه‌نظرات مطرح‌شده در قالب نظریه‌ها، دیدگاه‌ها، جهت‌گیری‌ها و ایدئولوژی‌های برنامه درسی است.

نظریه‌های ارائه‌شده در باب طبقه‌ها و انواع مختلف رویکردها و دیدگاه‌ها که از آن‌ها تحت عنوان متاتئوری نام برده می‌شود، می‌تواند مبنای مناسبی برای قضاوت درباره این امر باشد که آیا برنامه‌ریزی درسی طاقت و ظرفیت لازم برای پوشش دادن به تمام تحقیقات، پژوهش‌ها و مطالعات انجام‌شده را دارد و یا اینکه بهتر است از مفاهیم جایگزین نظیر فهم یا مطالعه برنامه درسی برای اشاره به تمام زمینه‌های موردنظر، استفاده کرد.

در این راستا، چند طبقه‌بندی یا نقشه ارائه‌شده در رابطه با طیف مختلف دیدگاه‌ها، نظریات و گفتمان‌های برنامه درسی به شرح زیر معرفی می‌شوند:

- ۱- نقشه کشی مک نیل
- ۲- نقشه کشی آیزنر و والانس^۱
- ۳- طبقه بندی کلیارد
- ۴- طبقه بندی واکر
- ۵- طبقه بندی رون میلر^۲
- ۶- طبقه بندی ها کرسون^۳
- ۷- طبقه بندی پوزنر
- ۸- طبقه بندی ژيرو، پنا و پائینار
- ۹- طبقه بندی پائینار، رینولدز و تابمن
- ۱۰- جمع بندی

نقشه مورد نظر مک نیل

او چهار برداشت در برنامه درسی را مطرح می کند که عبارت اند از: انسان گرایانه^۴، بازسازی گرایي اجتماعي^۵ فناورانه^۶ و علمي/آکادمیک، اینک به شرح مختصر هر یک از آنها می پردازیم:

مک نیل، در کتاب «برنامه درسی رویکردی جامع» چهار فصل را به تجزیه و تحلیل چهار رویکرد غالب در برنامه درسی اختصاص داده است (McNeil, 1996).

۱- انسان گرایی: این جهت گیری، بخش عمده ای از دیدگاه های پیشرفت گرای در خصوص کودک محوری و یا فرد-محوری را در بر می گیرد.

¹ Vallance

² Ron Miller

³ Nelson Haggerson

^۴ Humanistic

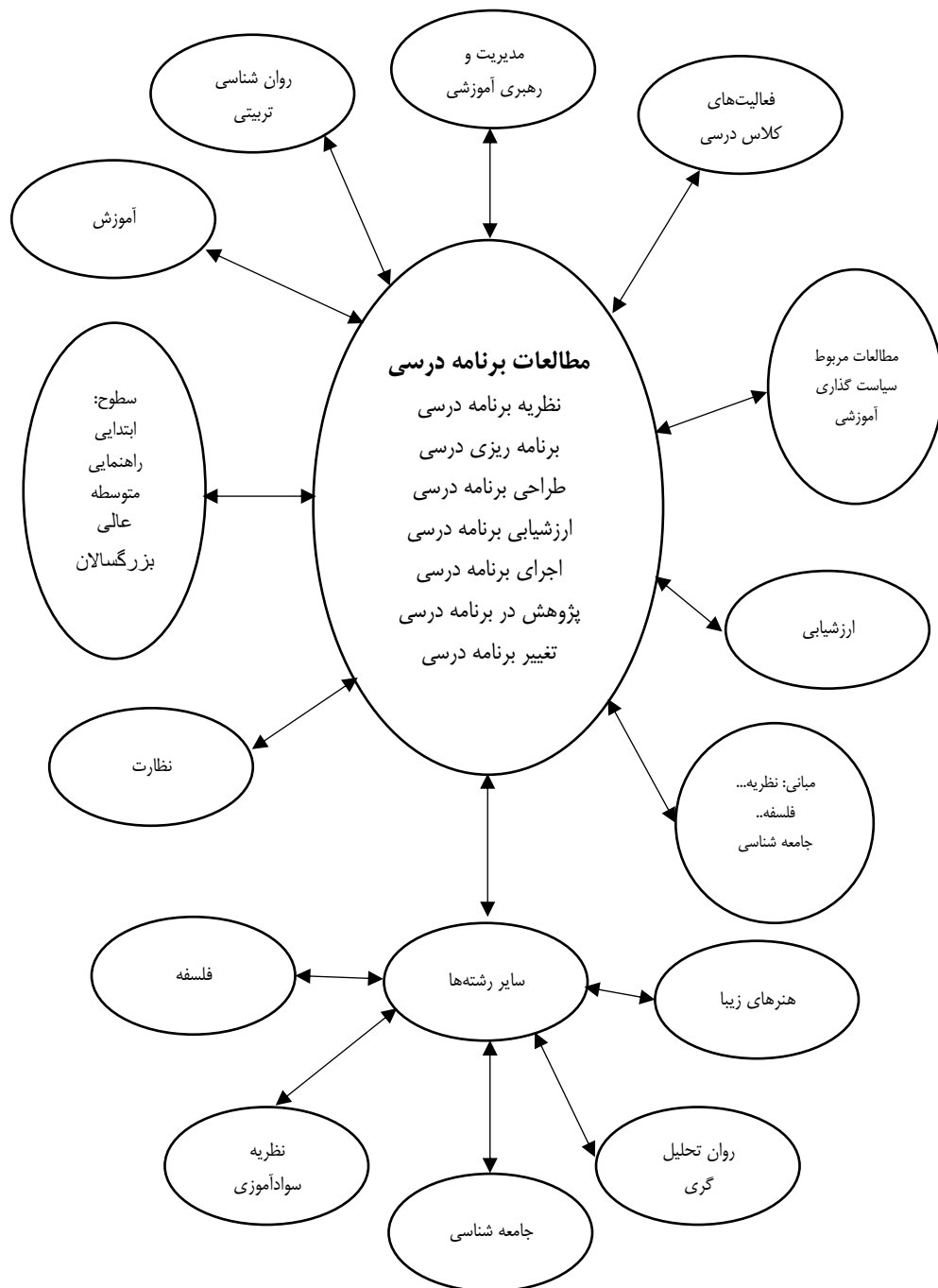
^۵ Social reconstructionism

^۶ Technological

۲- بازسازی گرایی: در صدد اصلاح جامعه از طریق اصلاح و بهسازی مدارس و برنامه‌های درسی آن است.

۳- فناوری: در صدد تبیین فرایند برنامه‌ریزی درسی و نحوه تهیه، آماده‌سازی و تدوین برنامه‌های درسی است. در اینجا فن برنامه درسی مدنظر است.

۴- آکادمیک: در صدد مشخص کردن موضوعات، عناوین و زمینه‌هایی است که برای تدریس در برنامه درسی مدارس برای رشد ذهنی دانش‌آموزان ضروری هستند.



شکل ۱-۱ رشته برنامه درسی و سایر رشته‌های تعلیم و تربیت

آیزنر و والانس

آیزنر و والانس (۱۹۷۴)، پنج جهت‌گیری یا دیدگاه را در حوزه برنامه درسی مطرح کرده‌اند که نسبت به جهت‌گیری‌های مک‌نیل، یک مورد یعنی «رویکرد فرآیند شناختی»^۱ بر آن افزوده شده است. این دیدگاه‌ها عبارت‌اند از:

۱- دیدگاه فرآیند شناختی: در اینجا تأکید بر آن است که برنامه درسی باید به رشد فرایندهای شناختی دانش‌آموزان کمک کند. در این دیدگاه، ذهن آدمی از مجموعه‌ای مستقل از توانایی‌ها و استعدادها تشکیل شده و هدف اصلی آموزش مدرسه‌ای نیز رشد و توسعه این توانایی‌ها برای مقابله با زندگی روزمره است. از این رو، برنامه‌های درسی باید به سمت مسئله-محوری سوق یابد. نمونه‌ای از این طرز تفکر در آثار بلوم^۲، برونر^۳ و طرفداران رشد شناختی یافت می‌شود.

۲- دیدگاه فناورانه: در این دیدگاه، برنامه‌ریزی درسی، روح غالب را تشکیل می‌دهد. اساساً برنامه درسی نوعی فعالیت فنی است که باید در آن عناصر مختلف هدف، محتوا، روش، ارزشیابی و مانند آن تعریف شود. اندیشمندانی چون باییت، تابا، تایلر و دیگر متقدمان در این طبقه جای می‌گیرند.

۳- دیدگاه تحقق شخصی^۴: در اینجا دیدگاه اصلی متمرکز بر ضرورت معنی‌دار بودن برنامه درسی برای دانش‌آموزان است. برنامه درسی باید بر اساس نیازها و مسائل بچه‌ها تدوین شود و برنامه باید بر اساس مشارکت معلمان و دانش‌آموزان بنا نهاده شود. در اینجا بر تناسب برنامه درسی با نیازها تأکید فراوان می‌شود.

۴- دیدگاه بازسازی گرای اجتماعی: در اینجا تأکید اصلی بر نقش برنامه‌های درسی بازسازی اجتماعی و آماده سازی دانش‌آموزان برای نقش‌آفرینی در این زمینه است.

¹ Cognitive process Approach

² Benjamin Bloom

³ Jerome Bruner

^۴ Self-relevance

دانش آموزان باید بتوانند مسائل و مشکلات موجود در جامعه را شناسایی و در جهت رفع آن بکوشند. بیشتر نظریه پردازان انتقادی در این طبقه قرار می گیرند.

۵- دیدگاه منطق گرایی علمی و آکادمیک: یکی از قدیمی ترین دیدگاه های برنامه درسی است که در آن باور بر این است که هدف اصلی مدرسه و برنامه درسی عبارت است از پرورش قوای ذهنی دانش آموزان، در آن دسته از موضوعاتی که ارزش مطالعه را دارند. چون وقت آموزش مدرسه ای بسیار محدود است، از این رو باید موضوعاتی تدریس شود که ارزشمند هستند. آثار بزرگی چون عقاید داروین، مارکس، فروید^۱، انیشتین و پیکاسو باید به بچه ها تدریس شود تا بتوانند زندگی خود را به طور هوشمندانه ای ادامه دهند و روش مناسب، همان روش دیالکتیک است. پرداختن به موضوعات روز نظیر آموزش رانندگی، اقتصاد خانواده و غیره، اتلاف وقت است.

نقشه کشی هربارت کلیبارد

کلیبارد چهار گروه ذی نفوذ را در طی سال های آغازین رشته برنامه درسی شناسایی کرده است که عبارت اند از (Kelibard, 1992):

۱- انسان گرایان^۲: آن هایی که کلیبارد از آنان تحت عنوان نگهبانان سنت باستانی یاد می کند، سنتی که وابسته و درهم تنیده با قدرت استدلال و عناصر ناب تمدن فرهنگی غرب است. این گروه مساوی و همانند با دیدگاهی هستند که آیزنر و والانس از آن ها تحت عنوان منطق گرایی علمی نام برده اند.

۲- رشد گرایان^۳: گروه دومی که کلیبارد از آن ها نام می برد، عبارت اند از افرادی که معتقدند معمای برنامه درسی می تواند از طریق اطلاعات و داده های علمی بیشتر در خصوص رشد و تحول کودکان و نوجوانان و نیز دستیابی به اطلاعات بیشتر در خصوص ماهیت یادگیری، حل

^۱ Freud

^۲ Humanisits

^۳ Developmentalists

و فصل شود. این گروه با دیدگاههای تحقق خود و شناختی آیزنر و والانس تا حد زیادی همپوشی دارند.

۳- کارایی اجتماعی: به گروهی از مریبان اطلاق می‌شود که به دنبال کاربرد اصول و فنون استاندارد شده در حوزه صنعت و تجارت در آموزش مدرسه‌ای هستند. این گروهی با گروهی که آیزنر و والانس و مک نیل از آنها تحت عنوان برداشت فناورانه نام برده‌اند، همخوانی دارند.

۴- بهبودگرایان اجتماعی^۱: آنهایی که برنامه درسی را در خدمت بازسازی و یا به زبان ساده‌تر بهبود اجتماعی می‌دانند. طرفداران این رویکرد در حقیقت در صدد آن هستند تا تغییر و تحولات مطلوبی را در جامعه با استفاده از ظرفیت‌های موجود در برنامه درسی مدارس به وجود آورند.

طبقه‌بندی دکرواکر^۲

واکر در مقاله‌ای که در زمینه نظریه‌های برنامه درسی منتشر نموده است، چهار نوع نظریه سنتی را در زمینه برنامه درسی شناسایی کرده است. این نظریه‌ها عبارت‌اند از (Walker, 1982):

نظریه‌های برنامه درسی که در صدد منطقی کردن برنامه درسی هستند

این دسته از نظریه‌ها بر آن هستند تا برنامه‌ها را منطقی و معقولانه نمایند. یک نمونه قدیمی از این نظریه، طرح هریس می‌باشد که بعد از جنگ جهانی مطرح شد. وی طرحی را پیشنهاد و اجرا نمود که آموزش سیستماتیک مبتنی بر کتاب درسی نامیده می‌شد. برنامه‌ای که در برگیرنده تمام دانش نوع بشر بوده، هم با طبیعت و هم با انسان سروکار داشت.

بر اساس این طرح، معلمان می‌بایست برای حصول اطمینان از تسلط دانش آموز بر مواد درسی، آنها را وادار به از بر خوانی می‌کردند و عملکرد دانش آموز بر اساس آزمون‌های کتبی، مورد

^۱ Social meliorists

^۲ Decker Walker

بررسی و کنترل قرار می‌گرفت. این طرح در زمان خویش، طرحی بی‌نظیر بود. دلیل این امر نیز جامعیت، تفصیلی بودن طرح و انسجام نظری آن بود.

با این همه این دسته از نظریه‌های برنامه درسی، اهداف، محتوا و روش‌هایی را برای تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌کنند. به عبارت روشن‌تر این نظریه‌ها به دنبال طرح یک برنامه هستند. این نظریه‌ها، برنامه تربیتی را به‌طور مفصل توصیف می‌کنند و از طریق ارائه دلایلی درخصوص خوب بودن برنامه و اینکه چرا باید پذیرفته شود، برنامه را توجیه می‌نمایند.

از لحاظ تاریخی، جمهوریت افلاطون (یعنی آن بخش از کتاب جمهوریت افلاطون که به تعلیم و تربیت مربوط می‌شود) در زمره این نوع نظریه برنامه درسی است. به همین سان آثار پیشگامانی نظیر بیکن، اراسموس، لاک، پستالوزی، هربارت، هربرت اسپنسر و غیره نیز از این جمله هستند. در بین آثاری که اخیراً نوشته شده‌اند، می‌توان اثر فیلیپین فینکس^۱ تحت عنوان «قلمروهای معنی^۲» نام برد که در آن یک برنامه درسی مبتنی بر شش رشته جدید از دانش علمی مطرح شده است، «بنیامین بلوم» که برنامه یادگیری در حد تسلط وی بر آن است تا همه دانش‌آموزان را در دستیابی به پیشرفت علمی و رسیدن به اهداف موردنظر توانا سازد، «جروم برونر» که ایده‌هایش درباره ساختار دانش و اهمیت اکتشاف در یادگیری بسیار مؤثر و ذی‌نفوذ بوده است و «پائولو فریر»^۳ که برنامه‌اش برای سوادآموزی روستاییان مبنی بر یک نظریه برنامه درسی است (که در آن اهمیت گفتگو و توسعه هوشیاری و آگاهی انتقادی را مورد تأکید قرار می‌دهد) نام برد.

نظریه ساخت برنامه درسی

نوع دوم از نظریه‌های برنامه درسی، روش‌های «ساخت برنامه درسی» یا «تعیین برنامه درسی»^۴ را تبیین می‌نماید. این نظریه‌ها به جای آنکه به دنبال منطقی کردن خود برنامه باشند، به دنبال معقولانه کردن روش‌های تدوین و ساخت برنامه‌های درسی هستند. اولین نمونه بارز این نوع از نظریه برنامه درسی، اثر فرانکلین بابیت تحت عنوان «برنامه درسی» است. او با تأثیرپذیری از

^۱ Philip Phenix

^۲ Realms of Meaning

^۳ Paulo Freire

^۴ Curriculum Determination

مدیریت علمی بر این باور بود که برنامه‌های درسی باید بر اساس مطالعه عملکردهای خوب افراد تحصیل کرده یا فرهیخته، تعیین و تدوین شود. بر اساس این عملکرد، باید استانداردهایی را که برای تمام افراد قابل استفاده باشد، اقتباس شود. این عملکردها مبنای برنامه‌ریزی درسی قرار می‌گیرند.

از زمان بابت به بعد، بسیاری از برنامه‌ریزان درسی همین رویکرد قدم به قدم یا مرحله به مرحله را برای جنبه‌های مختلف برنامه درسی از جمله فرآیند تدوین و ارزشیابی از آن پذیرفته‌اند. مشهورترین این افراد، رالف تایلر است؛ کسی که منطق وی همواره تداعی کننده چهار سؤال اساسی (چهار مرحله) در برنامه‌ریزی درسی است:

• کدام هدف؟

• کدام تجربیات یادگیری؟

• کدام روش سازمان‌دهی محتوا؟

• کدام ارزشیابی؟

در حال حاضر نیز نظریه‌هایی که علاقه‌مند به کاربرد علوم و تکنولوژی در برنامه‌ریزی درسی هستند، از روش گام به گام (مرحله به مرحله) استقبال می‌کنند.

نظریه‌هایی که در صدد مفهومی کردن پدیده‌های برنامه درسی هستند

این نوع از نظریه‌ها بیشتر به دنبال هدایت مسائل و فعالیت‌های برنامه درسی است. مقاله جان دیویی درباره کودک و برنامه درسی که در سال ۱۹۰۲ منتشر شد، از این نوع است. وی در این اثر بر آن بود تا تضاد میان ماهیت کودک و دانش بزرگسالان یا دانش اندوخته شده بشری را برطرف کند و از این رو در صدد ارائه یک شیوه تفکر، درباره برخی از مسائل برنامه‌ریزی درسی بود. بنابراین این دسته از نظریه‌ها در صدد روشنگری و ارائه روش تفکر درباره مسائل برنامه درسی می‌باشند.

نظریه‌هایی که به دنبال تشریح علمی و محققانه پدیده‌های برنامه درسی هستند

چهارمین نوع از نظریه برنامه درسی از لحاظ ماهیت به سه نوع قبلی بسیار نزدیک است، اما بیشتر به دنبال تشریح محققانه پدیده‌های برنامه درسی است. بهبود برنامه درسی، مسئله اصلی مورد علاقه سه نوع نظریه قبلی بود ولی در این نظریه، دستیابی به درک و فهم عمیق‌تر از پدیده‌های برنامه‌های درسی بیشتر از حصول به ایده‌هایی برای کاربست در صحنه عمل مورد توجه است.

یکی از صور نوع چهارم نظریه برنامه درسی، که غالب‌ترین آن نیز می‌باشد؛ آنگونه از نظریه است که در جستجوی ارائه توضیحاتی برای تغییر برنامه درسی می‌باشد. برای مثال سوالاتی نظیر اینکه چطور می‌توان جنبش‌های اصلاح و تغییر برنامه درسی را توضیح داد؟ چه عواملی در جامعه بر تغییر برنامه درسی اثر می‌گذارد؟ و... در اینجا مورد نظر می‌باشد.

سایر صور این نظریه در جستجوی تصریح و تشریح نمرات آزمون پیشرفت تحصیلی است و اینکه چرا بین جمعیت‌های مختلفی که برنامه‌های مختلفی را دریافت می‌کنند، تفاوت‌هایی وجود دارد؟ در اینجا همواره دل‌مشغولی اصلی عبارت است از اینکه آنچه را که برنامه درسی با سایر امور مرتبط می‌سازد، مورد بررسی علمی و محققانه قرار گیرد.

نقشه‌کشی رون میلر

رون میلر بر اساس دیدگاه «جان میلر^۱»، دیدگاه‌ها و قلمروهای معینی را برای برنامه درسی در نظر گرفته است. این قلمروها عبارت‌اند از: «انتقال^۲»، «تعامل^۳»، «تحول^۴» و «خودجهت‌دهی^۵» (Miller, 2000b).

۱- دیدگاه انتقالی: دیدگاه انتقالی بر این باور است که جهان از قطعات مجزا ساخته شده و در نتیجه برنامه درسی می‌تواند به واحدهای مجزا تقسیم شود. تعلیم و تربیت در حقیقت فرآیند

^۱ John Miller

^۲ Transmission

^۳ Interaction

^۴ Transformation

^۵ Self direction

انتقال ارزش‌ها، باورها و دانش‌هایی است که توسط اجتماع پذیرفته شده است. دانش‌آموزان، گیرندگان اطلاعات و یادگیری همان فرآیند به خاطر سپاری اطلاعات و اکتساب مهارت‌ها است. این دیدگاه به‌طور ویژه با جنبش "بازگشت به اساس"^۱ مرتبط است.

۲- دیدگاه تعاملی: در این دیدگاه باور بر این است که جهان از اجزا و قطعات در حال تغییر تشکیل شده و بسان یک جو بیار در حال گذر است که هر چیزی حالت سیال و روان را دارد و آموزش و پرورش نیز فرایند حل مسئله است که در آن معلمان به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا به صورت کاربردی، روش حل مسئله را بیاموزند. برخلاف دیدگاه انتقادی که در آن معلمان در فرآیند انتقال، قدرت و اقتدار اصلی را در دست داشتند، در این رویکرد، معلمان بسان راهنمایانی هستند که دانش‌آموزان را برای بحث و گفتگو، پرسش کردن و درگیر شدن در تعاملات فکورانه، تشویق می‌کنند.

دانش‌آموز در اینجا به عنوان کسی که در پی حل مسئله است و نیز فرد متفکر، نقاد و کنجکاو نگریسته می‌شود. این جهت‌گیری عملگرایانه و پراگماتیک، به ویژه با افکار و اندیشه‌های جان دیویی و جنبش پیشرفت‌گرا در تعلیم و تربیت ارتباط دارد.

۳- دیدگاه خودجهت‌دهی: سومین دیدگاه که توسط رون میلر شناسایی شده است، عبارت از خودجهت‌دهی است. این دیدگاه دارای اعتماد اساسی به ماهیت آدمی است و نوعی جهان‌بینی را می‌پذیرد که بسیار شبیه جهت‌گیری تعاملی است. تفاوت این دیدگاه با دیدگاه تعاملی در آن است که یادگیری را به شکل خاص مدنظر قرار می‌دهد. حامیان این دیدگاه با کارهایی چون نمره دادن، تدوین طرح درس، گروه‌بندی سنی و استراتژی‌های تدریس مخالفند. در اینجا معلمان، نه راهنما هستند و نه تسهیل‌کننده، آن‌ها در وهله اول افراد و اشخاص منبع تلقی می‌شوند. دانش‌آموزان هم برای آغاز و هم برای جهت‌دهی به یادگیری‌های خود مسئول هستند. برخلاف دیدگاه تحولی یا کل‌گرایانه^۲، بر رشد روحی کودک یا معلم تأکید

^۱ Back basic

^۲ Holistic

نمی‌شود، مهم‌ترین مریبان و اندیشمندانی که به این دیدگاه تعلق دارند، عبارت‌اند از: «جان هولت»^۱ و «ای اس نیل»^۲.

۴- دیدگاه تحولی: در این دیدگاه، باور بر این است که جهان ابدأً از قطعات مجزا تشکیل نشده است؛ بلکه شامل کل‌های دارای تعامل و وابسته به هم است که یک کل جامع را تشکیل می‌دهد. همچنین باور بر این است که همه ما در حال تحول و تکامل هستیم و این که یک منبع زنده در وجود ما قرار دارد (که خیلی‌ها از آن تحت عنوان خدا نام می‌برند). این دیدگاه در حقیقت از «آموزش و پرورش کل‌گرایانه» حمایت می‌کند و افرادی نظیر «کریشنا مورتی»^۳، «ماریا مونته‌سوری»^۴، «رادولف استینر»^۵ و نیز افرادی چون «امرسون»^۶ و «وایت هد»^۷ در این طیف فکری قرار می‌گیرند. سایر فیلسوفان نظیر «کن ویبلر»^۸ و «آلدوس هوکسلی»^۹ نیز به این دیدگاه فکری منتسب شده‌اند.

نقشه‌کشی هاگرسون

پاینار از دیدگاه نلسون هاگرسون که بر مبنای کتاب مک دونالد^{۱۰} (۱۹۷۵) تدوین و توسعه یافته است، به عنوان شکل دیگر ترسیم حدود در رشته برنامه درسی نام می‌برد که ریشه در شیوه پژوهش دارد. هاگرسون از پارادایم‌های متعددی برای ترسیم نقشه رشته استفاده می‌کند. او این پارادایم‌ها را به چهار دسته تقسیم می‌کند (Pinar et al, 1995):

۱- پارادایم منطقی/نظری^{۱۱}

^۱ John Holt

^۲ A. S. Neil

^۳ Krishna Murti

^۴ Maria Montessori

^۵ Rudolf Steiner

^۶ Emerson

^۷ Whitehead

^۸ Ken Wibler

^۹ Aldous Huxley

^{۱۰} Macdonald

^{۱۱} Rational/Theoretical

۲- پارادایم افسانه (اسطوره) شناختی/عملی^۱

۳- پارادایم تحولی/تکاملی^۲

۴- پارادایم هنجاری/انتقادی^۳

اولی در حقیقت علمی و تاریخی است. دومی از نوع پژوهش‌های قوم شناختی^۴ و پدیدار شناختی است. سومی نیز بر کاربرد اتوبیوگرافی و هرمنوتیک تأکید دارد و چهارمی نیز متکی بر پژوهشگری انتقادی و نیز هرمنوتیک است. عمدتاً حیطه‌های سوم و چهارم در حقیقت پژوهش در قلمرو فهم برنامه درسی هستند (Heggerson, 1988).

نقشه‌کشی پوزنر

پوزنر در تبیین قلمروهای برنامه درسی، حیطه‌های زیر را شناسایی کرده است (Posner, 1989):

- سؤالات مرتبط با پژوهش برنامه درسی
- مطالعات مربوط به نتایج آموزشی
- مطالعات مربوط به فرایند برنامه‌ریزی درسی
- تجزیه و تحلیل مفاهیم و اهداف تربیتی
- مطالعات مربوط به مواد آموزشی
- مطالعات مربوط به دانش آموزان
- مطالعات مربوط به مدارس و کلاس‌های درس

^۱ Mythological/Practical

^۲ Transformative

^۳ Critical/Normative

^۴ Ethnographical

علی رغم تنوع در دیدگاه‌های برنامه درسی، پوزنر معتقد است که می‌توان از طریق تمرکز بخشیدن به تلاش‌ها و نظریه‌پردازی و پژوهش‌های مرتبط و منسجم، به هدف نهایی یعنی بهبود بخشیدن به فرایند آموزشی نائل شد.

طبقه‌بندی ژيرو، پنا و پانار

این سه اندیشمند حوزه برنامه درسی، نظریه‌ها و دیدگاه‌های مطرح شده را در قالب سیر تحول تاریخی به سه دسته عمده تقسیم می‌کنند و بر این باورند که رشته برنامه درسی به تدریج از این طبقات به صورت مراحل مختلف تاریخی گذر کرده است. این طبقات عبارت‌اند از:

الف) سنت‌گرایان^۱

ب) تجربه‌گرایان مفهومی^۲

پ) بازنگران مفهومی^۳

۱- **سنت‌گرایان:** عمدتاً به پیشگامانی در حوزه برنامه درسی اطلاق می‌شود که برای نخستین بار این رشته را به صورت یک فن (یا همان برنامه‌ریزی درسی) علمی مطرح ساخته‌اند. از جمله این افراد فرانکلین بابیت و رالف تایلر بوده‌اند. این افراد به ویژه تحت تأثیر اندیشه‌های مدیریت علمی بوده و سعی کردند اصول آن را در برنامه درسی به کار برند. گرایش اصلی این افراد به مقوله برنامه درسی، به مثابه یک جریان فنی یا فناوری است و سعی می‌کنند تمام اجزا و مراحل آن را به صورت خطی از ابتدا تا انتها، پیش‌بینی نمایند.

۲- **تجربه‌گرایان مفهومی:** این دسته عمدتاً مفاهیم علوم اجتماعی را اقتباس کرده، در برنامه‌های درسی به کار برده‌اند. اینان علاقه‌مند هستند تا پدیده‌های برنامه درسی را به صورت تجربی مورد مطالعه قرار دهند. از مهم‌ترین افراد این دسته، «شوآب^۴» می‌باشد.

^۱ Traditionalists

^۲ Conceptual Empiricists

^۳ Reconceptualists

^۴ O. Schwab

۳- **بازنگران مفهومی:** این دسته از تئوری پردازان، مفاهیم اساسی برنامه درسی را مورد بازبینی و نقد قرار داده‌اند. بازنگران مفهومی را می‌توان به دو دسته اساسی تقسیم نمود:

دسته اول، از سنت گرایان انتقاد کرده و می‌گویند که اینان اهداف را به هدف‌های رفتاری و ویژه محدود نموده‌اند. به زعم این دسته از افراد، در صورت تصریح پیشاپیش اهداف به صورت ویژه و رفتاری، خلاقیت و آفرینندگی محدود می‌شود.

دسته دوم، ضمن طرح مفاهیم جدید در برنامه درسی، برنامه درسی را مورد بحث و کنکاش دقیق قرار داده‌اند. به زعم اینان، شناخت و فهم برنامه درسی مستلزم شناخت فرهنگ زنده جامعه است. برنامه درسی نه آنچه که برنامه‌ریزان توصیه می‌کنند، بلکه آن چیزی است که دانش‌آموزان می‌آموزند. هر فرد یادگیرنده با توجه به ساختار ذهنی و نیز فرهنگ خویشتن، مفاهیم و مضامین برنامه درسی را مورد تعبیر و تفسیر قرار می‌دهد. بنابراین، برنامه درسی آن چیزی است که دانش‌آموز در حقیقت تجربه می‌کند. این تئوری پردازان بر اساس نقطه‌نظرات فوق، برنامه درسی صریح، پنهان و عقیم را مطرح نموده‌اند. از معروف‌ترین افراد این دسته، نظریه‌پردازان انتقادی، فمینیست‌ها، طرفداران اتوبیوگرافی، پست‌مدرن‌ها و مانند آن‌ها هستند.

نقشه رشته معاصر از دیدگاه پاینار، رینولدز و تابمن

شاید بتوان جامع‌ترین برداشت از مباحثات و گفت‌وگوهای جاری حوزه برنامه درسی را متعلق به پاینار، رینولدز و تابمن دانست.

این صاحب‌نظران، مباحثات معاصر حوزه برنامه درسی را که در گستره تاریخ برنامه درسی و بیرون از رشته سنتی برنامه‌ریزی درسی به ویژه از دهه ۱۹۷۰ به بعد رشد کردند، در قالب موارد زیر طبقه‌بندی کرده‌اند:

مباحثات سیاسی^۱ و اتوبیوگرافیکال^۲

این دو دسته مباحث برنامه درسی که در جبهه مقابل هم قرار دارند، در دهه ۱۹۷۰ به منصفه ظهور رسیدند. دیدگاه سیاسی به رهبری «مایکل اپل» از دانشگاه «وسیکانسین-مدیسون» ایالات متحده آمریکا در اواسط دهه ۱۹۷۰ مبدل به یک جریان عمده گردید. کارهای اتوبیوگرافیکال تا پایان دهه هفتاد تحت الشعاع فعالیت‌های اردوگاه سیاسی قرار گرفت و به واسطه فقدان شکل منسجم و ترکیب معین خود به دست مایکل اپل مارکسیست دچار شکست شده و مغلوب گردید و با ظهور نظریه فمینیستی در نیمه دوم دهه ۱۹۷۰، این نظریه به تدریج جایگزین نظریه اتوبیوگرافیکال شد. اما پس از گذشت مدتی، پژوهش اتوبیوگرافیکال-بیوگرافیکال^۳، مجدداً با انرژی مضاعف وارد عرصه نظریه پردازی برنامه درسی گردید.

مباحث فمینیستی

نظریه فمینیستی که به واسطه تلاش‌های دو تن از نظریه‌پردازان مهم و بزرگ پروژه اتوبیوگرافیکال دهه ۱۹۷۰ به نام‌های «مادلین. ار. گرامت» و «ژانت. آل. میلر» ظهور یافت، از لحاظ اهمیت و جایگاه در درجه دوم اهمیت پس از نظریه پردازی سیاسی قرار گرفت. تلاش‌ها برای «فهم برنامه درسی به عنوان یک متن جنسیتی» مبدل به یک بحث جدی در دوران معاصر شده است و ظاهراً این بخش از تلاش‌های پژوهشی هنوز هم از جایگاه برجسته‌ای برخوردار است، در حالی که بخش سیاسی وارد دوران بحران شده است.

مباحث پدیدارشناسی

بخش دیگری از تلاش‌های پژوهشی معطوف به اقداماتی است که در خارج از ایالات متحده رشد کرده است. چهره دیگری که در دهه ۱۹۷۰ بسیار برجسته شده، عبارت است از «ماکس ون

^۱ Political

^۲ Autobiographical

^۳ Biographical

منن^۱ «پدیدارشناس دانشگاه آلبرتا^۲ که بعد از «دایون. ای. هیوبنز»^۳ دومین فردی است که سنت مهم اروپایی و در حال حاضر کانادایی پدیدارشناسی را به جامعه علمی عرضه کردند. او و «تد آئوکی»^۴ در دانشگاه آلبرتا به عنوان نظریه پردازان پدیدارشناسی در عرصه برنامه درسی مطرح شده‌اند و جنبش پدیدارشناسی را در رشته برنامه درسی رهبری می‌کنند.

مباحث هنری/زیبایی شناختی^۵

از دهه ۱۹۶۰، الیوت آیزنر آثار زیادی را در نقد افکار تایلر به ویژه در قلمرو ارزشیابی منتشر کرده است. برداشت جدید زیبایی شناسی در نظریه برنامه درسی به طور عام و ارزشیابی برنامه درسی به طور خاص، مرهون تلاش‌های الیوت آیزنر است که به ویژه در سال ۱۹۷۹ با انتشار کتاب «تصورات آموزشی^۶» به اوج رسید.

کمک و نقش اصلی وی در رشته برنامه درسی را می‌توان در قالب تلاش برای فهم برنامه درسی به عنوان یک متن زیبا شناختی تفسیر کرد.

مباحث نژادی^۷

پژوهش نژادی اگرچه از پژوهش سیاسی و جنسیتی نشأت گرفته و حتی گروهی آن را زیرمجموعه این مباحث می‌دانند، اما دارای تاریخچه و سیر تحول خاصی است. این بخش حاوی تلاش‌های طیف وسیعی از پژوهشگران در حوزه «چندفرهنگی گرایی»^۸ و رفع تبعیض در عرصه تعلیم و تربیت و برنامه درسی است.

مباحث نژادی به طور بارزی از نظریه نومفهوم پردازی برنامه درسی در دهه ۱۹۷۰ و اوایل دهه ۱۹۸۰ غایب بوده است. مباحث نژادی حتی در حوزه چندفرهنگی گرایی نیز به عنوان یک بخش

^۱ Max Van Manen

^۲ University of Alberta

^۳ Dwayne E. Huebner

^۴ Ted Aoki

^۵ Art/Aesthetic

^۶ Educational Imagination

^۷ Racial Discourses

^۸ Multiculturalism

عمده تا دهه ۱۹۸۰ مدنظر قرار نگرفت. در حقیقت تا اواخر دهه ۱۹۸۰ نیز نظریه پردازان سیاسی، نژاد را به عنوان یک بستر یا متن مدنظر قرار ندادند. این در حقیقت «کامرون مک کارتی»^۱ بود که در اثرش تحت عنوان «نژاد و برنامه درسی» که در سال ۱۹۹۰ منتشر شد، مفهوم نژاد را در مرکز توجه رشته معاصر برنامه درسی قرار داد. از این رو یکی از زمینه‌های فهم برنامه درسی، تلقی برنامه درسی به عنوان یک متن نژادی است.

مباحث پسااختارگرایی^۲

در کنفرانس سال ۱۹۸۰ «نظریه برنامه درسی و فعالیت کلاس درس»، «ژاک دایگنو»^۳ و «کلرمونت گوئیر»^۴ زبان و محور جدیدی را برای نومفهوم پردازی مطرح کردند که به مثابه کشف قلمروی جدید برای برنامه درسی بود. ورود مهیج و دراماتیک آن‌ها، ظهور پسااختارگرایی در مطالعات برنامه درسی را به تصویر کشید. افراد مختلفی در این راستا به ویژه «پیتر تابمن»، «ویلیام دال»^۵، «پیتر مک لارن»^۶ و «پتی لاتر»^۷ تلاش کرده‌اند تا برنامه درسی را به عنوان یک متن «پست مدرن» و حتی به عنوان یک مفهوم جامع تر از پست مدرن، یعنی پسااختارگرایی مورد مطالعه قرار دهند، مفهومی که بیشتر به جنبشی در فلسفه فرانسوی اشاره می‌کند. به طور کلی این جنبش اکنون بیشتر در آثار و کتب افرادی چون «کلثوچری هلمز»^۸ (۱۹۸۸)، «پتی لاتر» (۱۹۹۱)، «ویلیام پاینار» و «ویلیام رینولدز» (۱۹۹۲) مشاهده می‌شود.

مباحث مذهبی^۹

بُعد مذهبی در مطالعات برنامه درسی توسط افراد مختلفی به عنوان یک قلمرو مطالعه برنامه درسی مورد تأکید قرار گرفته است (Short, 1991; Pinar et al, 1995). درعین حال برای

^۱ Cameron Macarthy

^۲ Poststructuralism Discourses

^۳ Jacques Diagnault

^۴ Clermont Cauthier

^۵ William. E. Doll

^۶ Peter McLaren

^۷ Patti Latter

^۸ Cleo Cherryholmes

^۹ Thological Discourses

توجه به دین در مطالعات برنامه درسی سوابق و مستندات نیز وجود دارد. دیویی (۱۹۳۴) در خصوص مذهب مطالب بسیار زیادی نوشته است و مفهوم ایمان مشترک را مطرح کرده است، یعنی نوعی خداشناسی دموکراتیک و سکولار^۱.

مباحث بین‌المللی

فهم برنامه درسی به عنوان یک بحث یا متن بین‌المللی نیز مسئله‌ای جدید و در حال ظهور است. در عین حال دارای منتقدانی است که به اهمیت و ضرورت آن پرداخته‌اند. برای مثال هشت دهه قبل «جورج کنتز^۲» مسائل بین‌المللی را به عنوان مهم‌ترین مسائل برای مریان اعلام کرد، آنچه که واقعاً در اینجا مدنظر است، این استدلال مهم است که ابعاد بین‌المللی برای مطالعات و فهم برنامه درسی به عنوان یک عنصر مهم مورد توجه قرار گرفته است.

بخش دیگر از پژوهش‌ها به دنبال فهم برنامه درسی به عنوان یک متن موسسه‌ای هستند. این پژوهش‌ها ادامه سنت تدوین کتابهای درسی در گذشته است، اگرچه این برداشت در چارچوب پارادایم سنتی برنامه درسی است و همان‌طور که دیدیم در طی زمان، بسیار کوچک و محدود شده است، اما در عین حال هنوز هم وجود دارد و باید بدان پرداخته شود.

جمع‌بندی

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، بحث و بررسی دیدگاه‌ها و نظریه‌های مختلف ارائه شده در رابطه با برنامه درسی نیز بیانگر آن است که فعالیت‌های فنی برنامه درسی یا همان برنامه‌ریزی درسی تنها بخش کوچکی از مجموعه اقدامات گسترده‌ای است که در این حوزه معرفتی انجام می‌شود، از این رو در این محور نیز، تحول و پیشرفت اساسی به سمت استفاده از واژه‌هایی چون نظریه برنامه

^۱ Secular

^۲ George Counts

برنامه درسی یا برنامه ریزی درسی؟/۶۹

درسی، رویکردهای برنامه درسی^۱، دیدگاه‌های برنامه درسی^۲، ایدئولوژی‌های برنامه‌ها^۳، جهت‌گیری‌های برنامه درسی^۴ و مانند آن به جای واژه برنامه‌ریزی درسی است.

^۱ Curriculum Approaches

^۲ Perspectives

^۳ Curriculum Ideologies

^۴ Curriculum Orientations

فصل دوم

مدل‌های برنامه‌ریزی درسی

مفهوم برنامه درسی

برنامه‌ریزان درسی با توجه به نگرشی که نسبت به ماهیت برنامه درسی و تعلیم و تربیت دارند، در مورد عناصر اصلی برنامه درسی تصمیم‌گیری می‌کنند و در هر یک از این عناصر، اصول و جهت‌گیری برنامه درسی را تعیین می‌نمایند که فرایند را «طراحی» می‌نامند از نظر «زایس» **«طراحی عبارت است از مشخص کردن مؤلفه‌های برنامه درسی یعنی نقشه‌ای برای آموزش تعریف شده است»** (International Encyclopedia of Curriculum). به دیگر سخن، هرگاه روش‌های عملی برای تعیین و تحقق هر یک از عناصر و افراد در انجام این روش‌ها در نظر باشد عنوان «برنامه‌ریزی درسی» دارد. پرسش‌های اساسی که در فرایند برنامه‌ریزی درسی پاسخ داده می‌شوند عبارت‌اند از:

- ۱- چه کسانی درباره درسی تصمیم می‌گیرند؟
 - ۲- چه اصول و روش‌های انتخاب و تصمیم‌گیری می‌شود؟
 - ۳- شیوه تصمیم‌گیری و نحوه اجرای آن چگونه است؟
- برای تصریح تمایز بین طراحی و برنامه‌ریزی به مثال زیر توجه نمایید.

در تعیین هدف^۱ زمانی که راجع به منابع تعیین اهداف و یا رابطه بین هدف‌ها و ارزش‌های جامعه تصمیم‌گیری می‌کنیم، در مرحله «طراحی» هستیم اما زمانی که روش‌های مطالعه و منابع اطلاعاتی تعیین هدف را بررسی می‌کنیم و روش‌هایی را ارائه می‌دهیم و یا نحوه تحلیل هدفهای کلی و هدفهای جزئی را تعیین می‌نماییم در واقع به برنامه‌ریزی درسی دست یافته‌ایم. «**طراحی**» **نقشه‌کشی است و برنامه‌ریزی اجرای آن نقشه است.**

فرایند برنامه‌ریزی درسی به علت ارتباط داشتن با عوامل مختلف فرهنگی، اجتماعی و سیاسی یک فرآیند چهار بُعدی است که عبارتست از:

¹ Formation of objectives

۱- برنامه ریزی درسی، یک فرآیند یا شیوه‌ای میان افراد است که در خصوص مشارکت با افراد مختلف در برنامه درسی، اجرای برنامه درسی، ارزیابی برنامه درسی و روش‌های مناسب تعیین می‌گردد.

۲- برنامه ریزی درسی یک فرآیند سیاسی هستند. کارگزاران حکومتی، محلی، منطقه‌ای و ملی به‌طور منظم در تعیین خط مشی برنامه‌های درسی مداخله می‌کنند؛ همچنین برنامه ریزی با گروه‌های فشار متعدد درگیر است. این گروه‌ها ارزش‌های متضادی را برای تدریس در مدارس ارائه می‌دهند.

«سیمون^۱» می‌گوید: «ویژگی سیاسی تصمیمات برنامه درسی وقتی بیشتر معلوم می‌شود که آموزش در مدرسه را مورد توجه قرار دهیم». بدیهی است انتخاب هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌ها و ارزشیابی به همان اندازه که از مقوله «آموزش» تأثیر می‌پذیرند، از مقوله «سیاست» نیز متأثر می‌شوند.

۳- برنامه ریزی درسی، یک امر اجتماعی است. علایق، ارزش‌ها، ایدئولوژی‌ها، اولویت‌ها، کارکردها و مسئولیت‌های متفاوت زمینه پویایی را تشکیل می‌دهند که فرایند برنامه ریزی درسی در آن زمینه انجام می‌پذیرد. در زمینه مذکور، همه عوامل مؤثر در برنامه درسی رابطه تعاملی با یکدیگر دارند. شخصیت‌هایی برنامه ریزان درسی، ساختار نظام‌های مدرسه و الگوهای مختلف روابط گروهی اعضای مدرسه از عوامل مهمی هستند که برنامه ریزی درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. اصلاحات و تغییراتی که در برنامه‌های درسی انجام می‌گیرند از چگونگی ارتباط افراد دارای قدرت و مرجعیت در تصمیم‌گیری‌ها حاصل می‌شوند. بنابراین همان‌طور که «میل^۲» می‌گوید: «برای تغییر در برنامه درسی لازم است در عوامل و افراد شکل دهنده برنامه درسی تغییر ایجاد کرد. در هر تغییر باید در تمایلات، اعتقادات و طرز تلقی‌ها و دانش و مهارت‌ها امکان تغییر را فراهم ساخت. به‌طور خلاصه تغییر در برنامه درسی یک تغییر اجتماعی است». «زایس» تحلیل «میل» را در خصوص جنبه‌های اجتماعی برنامه درسی تصدیق می‌کند و

^۱ Simon

^۲ Miel

می‌گوید: «تغییر برنامه درسی، تغییر انسان‌هاست و تنها با دست کاری‌های سازمانی نمی‌توان به تغییر دست یافت. بنابراین همیشه هر نوع تغییر آموزشی مستلزم تغییر عوامل انسانی، احساسی و ارزشی است».

به این دلیل است که «اسمیت» تغییر برنامه درسی را با مهندسی اجتماعی یکی می‌داند. برنامه درسی به‌طور پیچیده با الگوهای ارتباطات، موقعیت‌های اجتماعی، انتظارات و ارزش‌های افراد، گروه‌های مختلف و فرهنگ‌های مختلفی که اجتماع مدرسه را می‌سازند در هم بافته شده است و از زمینه‌های اجتماعی جدا نمی‌شوند. برنامه‌ریزی درسی مؤثر، مستلزم تغییر در نظام‌های حاکم بر مدرسه، الگوهای مختلف ارتباطات بین اشخاص، طرز تلقی‌های افراد نسبت به ارزش آموخته‌ها، درک افراد و گروه‌ها از نقش‌ها، روش‌های آموزشی است. به عبارت دیگر ساخت اجتماعی، باید برای تغییر در برنامه درسی عوض شود. تغییر برنامه درسی یک مسئله در مهندسی اجتماعی است.

۴- برنامه‌ریزی درسی، یک امر جمعی است و باید با همکاری انجام گیرد. این واقعیت که برنامه‌ریزی درسی، مستلزم مهارت‌های مختلف، آگاهی‌ها، علایق و تعهدات ارزشی است کار برنامه‌ریزی درسی را برای یک فرد به تنهایی غیر ممکن می‌سازد. بنابراین همکاری در برنامه‌ریزی درسی یک کار اساسی است. البته همه افراد شرکت کننده در برنامه‌ریزی درسی به یک اندازه در همه جنبه‌های برنامه‌ریزی مشارکت نمی‌کنند. پیچیدگی‌های فنی در تهیه برنامه درسی و ویژگی‌های سیاسی، اجتماعی آن مستلزم انواع صلاحیت‌ها در مراحل مختلف فرآیند برنامه‌ریزی درسی است. این که شرکت کنندگان در برنامه‌ریزی درسی چه کسانی باشند و چه موقع ایفای نقش کنند به کارکردهای متمایز و نوع صلاحیت‌های آنان بستگی دارد. بر این اساس برنامه‌ریزی درسی مؤثر، باید با توجه به دو اصل «همکاری» و «تشریک مساعی» انجام پذیرد. رعایت این دو اصل اساسی، اطمینان لازم را از جهت ارائه علایق قطعی و وجود انسجام و وحدت در سرتاسر فرآیند برنامه‌ریزی درسی و تأمین مهارت‌های فنی متعدد مورد نیاز را، برای برنامه‌ریزی درسی کیفی برنامه‌ریزان به وجود می‌آورد.

مدل‌های برنامه‌ریزی درسی

مدل‌های برنامه‌ریزی درسی را می‌توان در دو گروه طبقه‌بندی کرد. در یک گروه افرادی هستند، که اعتقاد دارند می‌توان هدف‌های تعلیم و تربیت را تعیین و به دقت بیان نمود و سپس به شیوه خطی آن‌ها را تحقق بخشید. این گروه رویکرد تکنیکی علمی^۱ به برنامه‌ریزی درسی دارند.

در مقابل، رویکردهای غیر تکنیکی قرار دارند؛ یعنی افرادی که به ذهنیت، شخصی بودن، ذوقی بودن و اکتشافی^۲ بودند تأکید می‌کنند. آنان به محصول و تولید برنامه توجه ندارند بلکه به یادگیرنده و یادگیری از طریق رویکردهای «فعالیت-مدار» تأکید می‌نمایند. این رویکرد برنامه درسی را «باز» می‌بیند و به‌طور دقیق طراحی نمی‌کند. در این روش تمام آنانی که به نوعی با برنامه درسی ارتباط داشته و از آن تأثیر می‌پذیرند در طراحی برنامه درسی درگیر می‌شوند. فراگیران خودشان را بهتر از هر کس دیگری می‌شناسند. بنابراین در تعیین و انتخاب تجربه‌های یادگیری^۳ که رشد شناختی و اجتماعی را تسهیل می‌کنند صلاحیت بیشتری دارند. این رویکرد روی خودشناسی^۴، خواسته‌های شخصی^۵، خود ارزشیابی آن‌ها^۶ و تلاش هایشان در جهت وحدت بخشی به خود^۷، تمرکز دارد.

در این رویکرد، تمرکز اصلی فعالیت برنامه درسی، محتوا نیست بلکه روی فعالیت فرد است. محتوا تا حدی اهمیت دارد که دانش آموز بتواند معانی لازم را به دست آورد. اشخاصی که این جهت‌گیری را نسبت به برنامه دارند، یادگیری را به صورت یک «کل» می‌بینند. نمی‌توان یادگیری را به موقع به مراحل دقیق یا حیطه‌های ویژه مانند: حیطه شناسی عاطفی و روان-حرکتی تقسیم کرد. در این رویکرد، برنامه‌های درسی قبل از اینکه دانش‌آموزان به کلاس بیایند تهیه نمی‌شوند بلکه معلمان باید همکار فراگیر باشند و با گفتگوی آموزشی با او، موضوعات مناسب را برای

^۱ Technical-Scientific approach

^۲ Heuristic

^۳ Selection of learning activities

^۴ Self-Perception

^۵ Personal-Preferences

^۶ Self-Assesment

^۷ Self-Integration

بررسی تعیین کنند. به این نحو، در بیشتر مدل‌های غیر تکنیکی، برنامه درسی به جای اینکه از قبل تهیه شود، از طریق تعامل دانش آموز و معلم حاصل می‌گردد.

در اساس دیدگاه تکنیکی علمی، به عقل‌گرایی^۱ و تجربه‌گرایی^۲ تکیه می‌نماید و در مقابل دیدگاه غیر علمی و غیر تکنیکی به اشراق‌گرایی^۳ و آنچه «مک دونالد» عقلانیت زیباشناسانه^۴ در مقابل عقلانیت تکنولوژی^۵ نامیده است متکی است. طرفداران رویکرد غیر تکنیکی و غیر علمی، به طراحی برنامه‌های درسی از طرح‌های کودک‌مدار^۶ و تا حدودی مسئله‌مدار^۷ حمایت می‌کنند. پس از ذکر ویژگی‌های اصلی دو رویکرد علمی-تکنیکی و غیر علمی-غیر تکنیکی، نمونه‌هایی از مدل‌های مربوط به این دو رویکرد را توضیح می‌دهیم:

مدل باییت (تکنیکی)

در آغاز قرن بیستم استاد تعلیم و تربیت دانشگاه شیکاگو «باییت» علاقه‌مند بود، برنامه درسی متناسب با زمان را جایگزین برنامه موجود کند و روش‌های جدید، مواد آموزشی تازه و شیوه‌های نو به کار گیرد. او معتقد بود که با استفاده از علم، می‌توان به مدل‌هایی که از طریق تجربه زندگی به دست نیامده نائل گشت. به همین دلیل او استفاده از هدف‌ها را به گونه‌ای که عملکرد فراگیر را معین کند مورد ملاحظه قرار داد.

«باییت» در کتابی که در سال ۱۹۲۴ منتشر کرد دو فصل را به هدف‌ها اختصاص داد. او نخست، وظایف یا تحلیل فعالیت‌ها را شرح می‌دهد و هدف‌ها را از وظایف، قابل استخراج می‌داند؛ سپس هدف‌هایی را که مفید و کارآمد تشخیص می‌دهد بیان می‌کند. چند نمونه از هدف‌هایی را که «باییت» طرح کرده است در ادامه بحث ذکر شده‌اند:

^۱ Rationalism

^۲ Empirism

^۳ Intuitionism

^۴ Aesthetic rationality

^۵ Technological rationality

^۶ Child-Centerd

^۷ Problem-Centerd

* توانایی در سازمان‌دهی و ارائه اندیشه‌های خود به دیگران در مواقع

الف) گفتگو

ب) نقل تجربه‌های خود

ج) بحث خیلی جدی و رسمی

د) گزارش شفاهی

ه) راهنمایی کردن

و) صحبت برای حضار

* توانایی جمع‌آوری، سازمان‌دهی و تفسیر حقایق مورد نیاز

در انجام هر توانایی و رسیدن به نتایج مدل، «بایت» بین هدف‌های نهایی^۱ که به صورت کیفی نوشته می‌شوند و هدف‌های پیشرو^۲ که به شکل کمی نوشته می‌شوند - در هر گروه سنی و یا کلاس تفاوت می‌گذاشت. او اعتقاد داشت: هدف‌ها باید با اصطلاحات معین و بر اساس آنچه که دانش‌آموز عمل یا تجربه می‌کند بیان شوند. زیرا در این حالت برای معلمان این امکان فراهم می‌شود که تحقق هدف‌ها را تعقیب نموده و خانواده‌ها و دانش‌آموزان نیز هدف‌ها را درک کنند.

اصول هدف نویسی از نظر بایت

- هدف‌ها با اصطلاحات معین و بر اساس آنچه دانش‌آموزان باید عمل کنند نوشته می‌شوند.

- در نوشتن هدف‌ها، از زبان روزمره استفاده شود به گونه‌ای که به آسانی قابل فهم باشند.

- از هدف‌های کلی پرهیز شود چون در عمل برای تهیه برنامه درسی غیر قابل استفاده است.

برای مثال او می‌گوید: «توانایی مراقبت از سلامت خود» به قدری کلی است که قابل استفاده نیست. این هدف، باید به هدف‌های ویژه تجزیه شود. «توانایی برای تنظیم تهویه اتاق خواب خود» «توانایی برای مراقبت خود در مقابل جانوران کوچک میکروسکوپی» «توانایی مراقبت از دندانهای

^۱ Ultimate objectives

^۲ Progress objectives

خود» و غیره. طبق نظر «بابیت» از هدف‌های مبهم و خیلی سطح بالا مانند «ساختن منش فرد» «فرهنگ و خودشناسی» باید پرهیز شود، زیرا تنها هدف‌های ویژه هستند که در تهیه برنامه درسی، اصول تدریس و آگاه ساختن والدین و معلمان همانند راهنمایی روشن، ادامه مسیر را میسر می‌سازند.

مدل «چارترز» (غیر تکنیکی)

«چارترز» با استفاده و سازمان‌دهی نظریات «هربرت اسپنسر»، «فرانکلین بابیت» و «جان دیویی» در سال ۱۹۲۴ کتاب «بازسازی برنامه درسی» را نوشت. او در این کتاب «نظریه کارکردی» را برای طراحی سیستماتیک برنامه درسی مطرح ساخت و برای موضوعات آموزشی و حرفه‌ای، ریز مواد تفصیلی ارائه نمود.

مراحل تهیه برنامه درسی از دیدگاه «چارترز»

مرحله اول: با مطالعه زندگی اجتماعی انسان، هدف‌های اصلی تعلیم و تربیت را تعیین کنید.

مرحله دوم: هدف‌ها را به دو بخش «آرمان‌ها» (Davies) و «فعالیت‌ها» (Ornstein & Hunkins, 1993) تحلیل کنید و تحلیل را تا سطح واحدهای کار ادامه دهید.

مرحله سوم: این اجزا را به ترتیب اهمیت، مرتب کنید.

مرحله چهارم: با توجه به فعالیت‌هایی که برای بچه‌ها ارزش بالاتر و برای بزرگسالان ارزش کمتری دارند، اجزای مرتب شده را با دقت بیشتری تنظیم کنید.

مرحله پنجم: با استفاده از فهرست، موضوعاتی را که در زمان آموزشی اختصاص یافته در مدرسه قابل ارائه هستند، تعیین کنید.

مرحله ششم: تمرین‌های مناسبی را که در انجام این فعالیت‌ها و آرمان‌ها انجام پذیر است مشخص سازید.

مرحله هفتم: بر اساس ماهیت روانشناختی بچه‌ها، مواد آموزشی را با نظم آموزشی مرتب کنید. (برگرفته از کتاب برنامه درسی چارترز، نیویورک یک میلان ۱۹۲۴)

«چارترز» با تأثیر گرفتن از روشهای تحلیلی «اسپنسر» و «تیلور» خاطر نشان ساخت که اولین قدم در تهیه برنامه درسی تعریف هدف‌های اصلی است. او معتقد است برای تعریف هدف‌های برنامه درسی، باید آن‌ها به «ایده آل‌ها» و «فعالیت‌ها» با استفاده از روش‌های تحلیل شغل (درون‌نگری، محاسبه، پرسشنامه و تحلیل واقعی آنچه که روی کار انجام می‌گرفت) که در ارتش در جنگ جهانی اول شهرت یافت، تحلیل شوند. «چارترز» معتقد بود که: فعالیت، باید تا نقطه‌ای که دانش آموز بتواند بدون کمک دیگران یاد بگیرد، تجزیه شود (Davies).

مدل تایلر (تکنیکی): چهار اصل اساسی (Ornstein & Hunkins, 1993)

بدون شک «تایلر» یکی از صاحب‌نظران برجسته مدل‌های تکنیکی، علمی است. «تایلر» در سال ۱۹۴۹ کتاب «اصول اساسی برنامه درسی و آموزشی»^۱ را منتشر کرد که در آن برای بررسی مسائل برنامه درسی و آموزشی، منطقی را ارائه نمود. او معتقد بود که برنامه‌ریزان درسی باید این مراحل را انجام دهند:

۱- تهیه و تنظیم هدفهای آموزشی مدرسه

۲- تهیه و تنظیم تجربه‌های آموزشی مربوط به هدف‌ها

۳- سازمان‌دهی تجربه‌ها

۴- ارزشیابی هدف‌ها

«تایلر» یادآوری کرد که باید برنامه‌ریزان درسی، هدف‌های کلی را بر اساس گردآوری اطلاعات از سه منبع: ماده درسی، یادگیرنده و جامعه تعیین کنند؛ سپس هدف‌ها را از دو صافی فلسفه تربیتی و روانشناسی یادگیری بگذرانند. بعد از گذراندن از این دو صافی، هدف‌های ویژه آموزشی به دست می‌آیند.

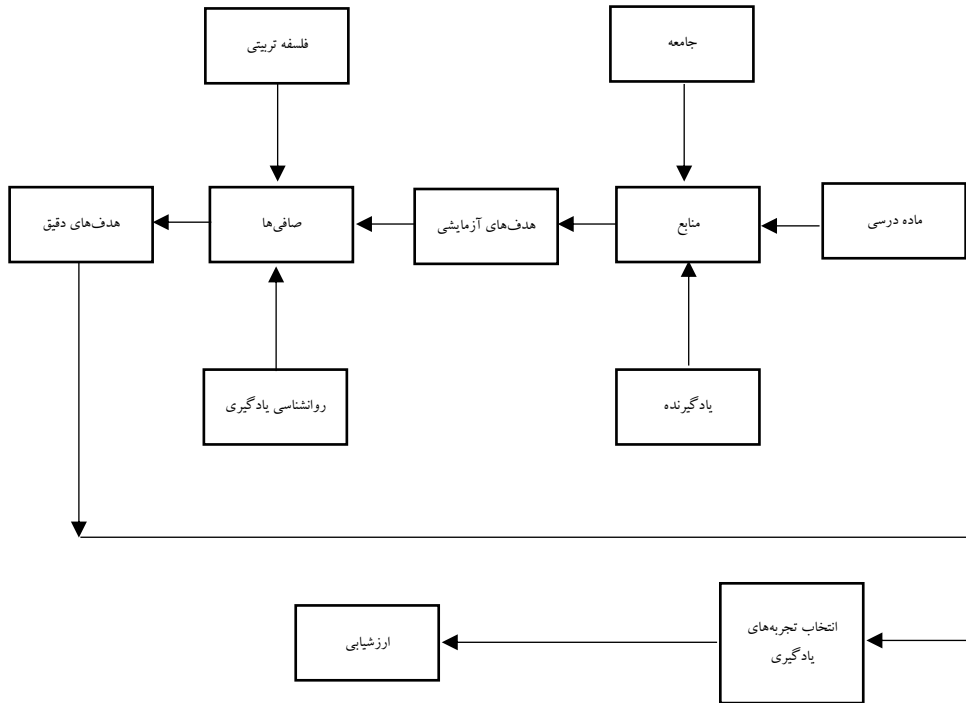
^۱ Principles of Curriculum

باید توجه داشت با اینکه «تایلر» اصطلاح هدفهای آموزشی را به کار می‌برد، اما از هدفهای رفتاری که در سال‌های اخیر مورد حمایت زیادی قرار گرفته است حمایت نمی‌کند. در ادامه به چگونگی انتخاب تجربه‌های یادگیری، برای تحقق هدف‌ها را مورد بحث قرار می‌دهد.

تجربه‌های یادگیری، باید بنا به تجربه‌های قبلی فراگیر و موقعیتی که او به آن خواهد رسید و همچنین در پرتو آنچه مریان درباره یادگیری و رشد انسانی می‌دانند انتخاب شوند.

«تایلر» در مرحله بعد سازمان‌دهی، تجربه‌ها را مورد بحث قرار می‌دهد. او می‌گوید: تجربه‌های یادگیری باید طوری تنظیم شود که بالاترین تأثیر را روی یادگیرنده بگذارد. او اعتقاد داشت که، عناصر برنامه درسی از قبیل آراء مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌ها باید مانند دانه‌های یک نخ، در ساخت برنامه درسی قرار گیرند. این عناصر کلیدی می‌توانند نقش سازمان‌دهنده را در آموزش بازی کنند و تجربه‌های یادگیری مختلف در موضوعات گوناگون را به یکدیگر ربط دهند؛ ضمن اینکه آراء مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌ها می‌توانند محتوای درون موضوعات خاص را به هم مربوط سازند.

«تایلر» ارزشیابی را در برنامه‌ریزی درسی خیلی مهم می‌شمارد. او یادآوری می‌کند که اگر مریان بخواهند کشف کنند که آیا به واقع تجربه‌های یادگیری، نتایج مورد انتظار را تحقق بخشیده‌اند یا نه باید از ارزشیابی استفاده کنند؛ زیرا بر اساس ارزشیابی است که معلوم می‌گردد برنامه مؤثر بوده است یا نه؟ گرچه «تایلر» مدل خود را در برنامه‌ریزی درسی به صورت نمودار مشخص نکرد ولی می‌توان آن را به صورت شکل زیر نشان داد.



شکل ۱-۲ مدل تایلر

مدل تبا^۱ (تکنیکی)

«هیلتا تبا» معتقد بود آنانی که برنامه درسی را اجرا می‌کنند باید در برنامه‌ریزی شرکت نمایند. او از رویکرد از پایین به بالا^۲ حمایت نمود. مدلی که مراحل آن به مدل «تایلر» شباهت دارد. اگرچه تایلر در خصوص به کارگیری مدل خود با افرادی که در مرکز برنامه‌ریزی فعالیت می‌کنند اظهار نظر ننموده است زیرا، مریان تصور می‌کردند دانش لازم را برای تهیه برنامه درسی دارند و می‌توانند به تهیه برنامه اقدام نمایند. این همان مدلی است که مدل از «بالا به پایین»^۳ یا «مدیریتی»^۴ خوانده می‌شود.

^۱ Taba

^۲ Grass-Roots

^۳ Top-Down

^۴ Administrative

«تبا» اعتقاد داشت که مدل مدیریتی، توالی و نظم درستی ندارد. بنابراین برنامه درسی باید توسط آنانی که برنامه را مورد استفاده قرار می‌دهند طراحی شود. معلمان باید از طریق تهیه واحدهای ویژه یاددهی-یادگیری برای دانش‌آموزان، فرایند برنامه‌ریزی درسی را شروع کنند. یعنی با یک روش استقرایی، از امور جزئی به طرح کلی برسند. این همان شیوه‌ای است که در روش قیاسی سنتی که از طرح کلی شروع می‌شد و به امور جزئی می‌رسید، مورد مخالفت قرار گرفت. «تبا» هفت مرحله اصلی را در مدل خود برشمرد که در آن معلمان اعمال زیر را انجام می‌دهند:

۱- **تشخیص نیاز:** معلم (برنامه‌ریز درسی) با تعیین نیازهای دانش‌آموزان فرایند برنامه‌ریزی درسی را شروع می‌کند.

۲- **تعیین هدف:** معلم پس از تعیین نیازها، هدف‌های قابل تحقق را معین می‌کند.

۳- **انتخاب محتوا:** با توجه به هدف‌های تعیین شده، محتوای مناسب انتخاب می‌شود. محتوا، نه تنها با هدف‌ها باید سازگار باشد، بلکه اعتبار و اهمیت لازم را نیز باید دارا باشد.

۴- **سازمان‌دهی محتوا:** معلم نباید به انتخاب محتوا اکتفا کند، بلکه لازم است با توجه به رشد فراگیران، پیشرفت و علایق آن‌ها، محتوا را سازمان دهد.

۵- **انتخاب تجربه‌های یادگیری:** محتوا به دانش‌آموزان ارائه می‌شود و آنان محتوا را مرتب و سازمان می‌دهند. از این نظر روشهای تدریس معلم، مستلزم درگیری دانش‌آموز با محتوا است.

۶- **سازمان‌دهی فعالیت‌های یادگیری:** همان‌طور که محتوا، توالی و سازمان پیدا می‌کند فعالیت‌های یادگیری نیز لازم است سازمان یابد. توالی فعالیت‌های یادگیری، بر اساس محتوا انجام می‌گیرد، اما معلم باید دانش‌آموزان را نیز در نظر داشته باشند.

۷- ارزشیابی: برنامه‌ریز درسی باید تعیین کند که چه هدف‌هایی تحقق پیدا کرده‌اند. برای این کار ارزشیابی صورت می‌گیرد. شیوه‌های ارزشیابی باید از سوی دانش‌آموزان و معلمان تدوین یابد.

با اینکه مدل «تبا» مزایایی دارد، ولی صاحب‌نظران معتقدند این مدل دارای ضعف‌هایی است. «رابرت زایس» یادآور می‌شود که مهم‌ترین ضعف این مدل این است که مفهوم مشارکت در دموکراسی را در یک فرآیند فنی پیچیده و تخصصی به کار می‌برد. این انتقاد به این معنا نیست که معلمان نباید در فرآیند برنامه‌ریزی درسی مشارکت کنند بلکه آنان باید مشارکت نمایند، زیرا برنامه درسی را معلمان در کلاس اجرا می‌کنند، اما نکته اینجاست که معلمان، توان تخصصی و کارشناسی لازم برای درگیر شدن در فرایند برنامه‌ریزی را ندارند. در طرح از پایین به بالا، فرض بر این است که معلمان، صلاحیت کارشناسی و زمان کافی را برای چنین فعالیت رسمی در اختیار دارند.

«مدل سیلور^۱ و الکساندر» (تکنیکی)

«سیلور» و «الکساندر» یک رویکرد سیستماتیک چهار مرحله‌ای برای برنامه‌ریزی درسی ارائه کردند. که در ادامه این بحث به‌طور اختصار ارائه می‌شود.

۱- هدف‌های کلی، هدف‌های جزئی و حیطه‌ها

برنامه‌ریزان درسی با تحلیل هدف‌های کلی و جزئی برنامه‌ریزی را شروع می‌کنند. هدف‌ها در حیطه‌های برنامه درسی سازمان می‌یابند. به همین دلیل چهار حیطه باید در سازمان‌دهی هدف‌ها، مورد توجه باشد:

۱- رشد شخصی^۲

۲- روابط انسانی^۳

^۱ J. Galen Saylor

^۲ Personal development

^۳ Human relations

۳- مهارت‌های یادگیری^۱

۴- تخصصی کردن^۲

۲- طراحی برنامه درسی

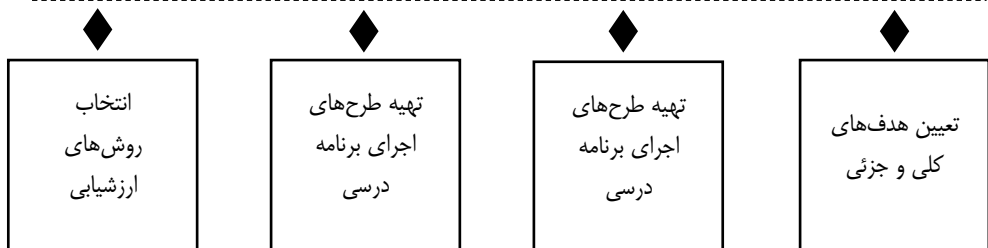
پس از مرحله اول، برنامه‌ریزان درسی در خصوص محتوا، سازماندهی‌ها آن و فرصت‌های یادگیری مناسب، تصمیم‌گیری می‌کنند. در این تصمیم‌گیری‌ها دیدگاه‌های فلسفی تأثیر دارند. که آیا برنامه درسی به رشته‌های علمی تأکید می‌کند؟ یا به یادگیرنده و یا به نیازهای جامعه؟

۳- اجرای برنامه درسی

پس از تصمیم‌گیری در طراحی برنامه درسی، معلمان طرح‌های آموزشی را تهیه و به اجرا درمی‌آورند. یعنی روش‌ها و موادی را که برای کمک به یادگیری دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌دهند انتخاب می‌کنند.

۴- ارزشیابی برنامه درسی

آخرین مرحله مدل، ارزشیابی است. در این مرحله، برنامه‌ریزان و معلمان از فنون ارزشیابی که بتواند تصویر درستی از ارزش و موفقیت برنامه درسی ارائه دهد استفاده می‌کنند. ارزشیابی باید روی طرح برنامه درسی، کیفیت آموزش و رفتارهای یادگیرنده تمرکز یابد. زیرا از طریق چنین ارزشیابی‌های جامه‌ای است که برنامه‌ریزان درسی تصمیم‌گیری می‌کنند که آیا برنامه را نگه دارند، اصلاح کنند یا انتخاب نمایند.



^۱ Learning skills

^۲ Specialization

شکل ۲-۲ مدل برنامه ریزی درسی سیلور و الکساندر^۱

مدل تصمیم گیری هانکینز^۲

مدل «هانکینز» نمونه دیگری از مدل های علمی-تکنیکی است که هفت مرحله دارد:

۱- مفهومی ساختن به برنامه درسی^۳ و مشروعیت بخشی^۴

۲- تشخیص

۳- انتخاب محتوا

۴- انتخاب تجربه های یادگیری

۵- اجرا

۶- ارزشیابی

۷- نگهداری برنامه

۱- مفهومی ساختمان و مشروعیت بخشیدن به برنامه درسی

این ویژگی مدل «هانکینز» را منحصر بفرد می سازد. در این مرحله تصمیم گیرندگان برنامه درسی در خصوص مفهومی ساختن مفاهیم اساسی برنامه درسی، بحث و تصمیم گیری می کنند. و با سوالاتی نظیر: ماهیت برنامه درسی چیست؟ عناصر اصلی آن کدامند؟ برای طراحی عناصر برنامه و مرتبط ساختن آن ها با یکدیگر از چه شیوه هایی می توان استفاده کرد؟ همه و همه به این سبب است که نیازهای دانش آموزان باید به دقت تعریف شوند و برنامه درسی پیشنهاد شده در پرتو نیازها، مشروعیت پیدا کنند.

^۱ 1.Resource: Adapted from. Galen and William M Alexander, planning curricule for schools (Newyork: Hoit Rinehart 1974)

^۲ F. Hunkins

^۳ Conceptualization

^۴ Legistimazation

۲- تشخیص برنامه درسی

دومین مرحله مدل، تشخیص برنامه درسی است که مستلزم دو وظیفه اصلی است:

۱- تبدیل نیازها به قضا یا

۲- استنتاج هدفهای کلی و جزئی از این نیازها.

وقتی که برنامه جدید برای تأمین نیازهای دانش‌آموزان تشخیص داده شد، هدفهای کلی و جزئی به عنوان اصول راهنما تعیین می‌شوند. بعضی وقتها هدفها به صورت نتایج یادگیری مورد انتظار، بیان می‌گردند. چنین هدف‌هایی برای تعیین محتوا که مرحله بعدی است چارچوبی فراهم می‌سازند.

۳- انتخاب محتوا

انتخاب محتوا، به چستی برنامه درسی مربوط می‌شود. محتوا «ماده»^۱ برنامه درسی بوده و عبارت است از: آنچه باید آموخته شود. محتوا، در برگیرنده حقایق، مفاهیم، اصول، نظریه‌ها و تعمیم‌ها می‌باشد. محتوا همچنین به فرایندهای شناختی که یادگیرندگان در موقع تفکر درباره محتوای یا مطالعه محتوا مورد استفاده قرار می‌دهند مربوط می‌شود.

محتوا به عنوان فرایند، به روش‌هایی اشاره دارد که یادگیرندگان در کاربرد دانش و مهارت‌های خود و در انتقال آموخته‌های خود به دیگران مورد استفاده قرار می‌دهند.

۴- انتخاب تجربه‌های یادگیری

این مرحله به آموزش مربوط می‌شود. و به همین دلیل به پرسش‌های اساسی زیر پاسخ داده می‌شود:

محتوا با چه روش‌هایی به دانش‌آموزان ارائه می‌شود؟ محتوا چگونه به وسیله دانش‌آموزان تجربه می‌گردد؟

^۱ Stuff

برای مؤثر ساختن و لذت بخش نمودن یادگیری، چه نوع فعالیت‌های آموزشی باید طراحی شوند؟

برنامه درسی چگونه باید ارائه و اجرا شود تا هدفهای کلی و جزئی تحقق یابد؟

در این مرحله معلم در مورد مواد آموزشی از قبیل: کتاب‌های درسی، برنامه‌های نرم افزار، فیلم‌ها، کتاب‌های مرجع، مواد اولیه، نقشه‌ها، تصاویر و غیره تصمیم‌گیری می‌کنند.

۵- اجرای برنامه درسی

برنامه درسی، پس از انتخاب و سازمان‌دهی تجربه‌ها و متناسب ساختن آن‌ها با محتوای برنامه برای اجرا آماده می‌شود. برای حصول اطمینان از اینکه برنامه درسی به نحو مطلوبی اجرا خواهد شد لازم است با یک شیوه مدیریتی مناسب برنامه جدید به کارکنان و مسئولان که در اجرای برنامه دخالت خواهند داشت معرفی شود تا برای آن‌ها ایجاد تعهد نماید.

۶- ارزشیابی

این مرحله در سرتاسر حیات برنامه درسی ادامه پیدا می‌کند. داده‌های مورد نیاز باید به‌طور مرتب «نو» تا بتوان برای اصلاح یا حذف برنامه درسی تصمیم‌گیری کرد. برای چنین کاری صرفاً اجرای تست‌های پیشرفت تحصیلی که در مدارس مرسوم است کفایت نمی‌کند. بلکه برای گردآوری اطلاعات باید از ابزارهای گوناگون بهره جست.

۷- نگهداری برنامه

آخرین مرحله مدل، نگهداری است: نگهداری شامل روش‌ها و وسایلی است که کارکرد مؤثر و مفید برنامه درسی را تضمین می‌کند. این مقوله مباحثی از قبیل: آموزش کارکنان برای اجرای برنامه، پیش‌بینی بودجه لازم برای مواد ضروری، دسترسی معلمان به راهنمایان تعلیماتی برای کمک گرفتن در آموزش، ایجاد ارتباط با اجتماعات و گفتگوی مستمر با آن‌ها به گونه‌ای که والدین نسبت به برنامه درسی احساس تعلق داشته باشند را در بر می‌گیرد. وقتی که برنامه درسی

اجرا شد در اغلب مدارس فراموش می‌شود که برای نگه داشتن آن در راستای هدف‌های کلی و جزئی، به برنامه جدید و طرح مدیریتی نگهداری، نیاز دارند.

«مدل وین اشتین و فانتی نی^۱» (غیر تکنیکی)

در آخر دهه ۱۹۷۰ اشخاص زیادی در مقابل تأکید مدارس به رشته‌های علمی موضع‌گیری کردند و عدم تعادل در برنامه‌های درسی را نقد و بررسی نمودند. «جرالد وین اشتین» و «ماریو فانتی نی» اعتقاد داشتند که تعلیم و تربیت باید به امور انسانی تأکید کنند و هدفهای آموزشی باید نمایانگر علایق فردی و بین فردی دانش‌آموزان باشد. از نظر این متخصصان برنامه درسی دارای هدف انسانی است و خودشناسی دانش‌آموزان و تصورات آنان از خودشان را توسعه می‌دهد.

مدلی که «وین اشتین و فانتی نی» ارائه می‌دهند هفت مرحله دارد که عبارتست از:

الف) شناخت فراگیر

ب) تعیین علایق

ج) ایده‌های سازمان دهنده^۲

د) انتخاب زمینه‌هایی که محتوا بر اساس آن‌ها شکل می‌گیرند

ه) روش‌های تدریس

ز) نتیجه

الف) شناخت فراگیر

این مرحله با اینکه ظاهراً ساده به نظر می‌رسد، ولی در بیشتر وقت‌ها برنامه‌های درسی با بی‌توجهی و یا کم توجهی فراگیر تهیه می‌شوند. در این مرحله، برنامه‌ریزان درسی به داده‌های جمعیت‌شناسی و فرهنگی دانش‌آموزان و همچنین به سطوح رشد و ویژگی‌های روانشناختی آنان توجه می‌کنند. البته این ویژگی‌ها به‌طور گروهی در نظر گرفته می‌شوند، نه انفرادی.

^۱ Weinstein and Fantini

^۲ Organizing ideas

ب) تعیین علایق

در این مرحله، علایق ویژه‌ای که در گروه دانش‌آموزی خاص مشترک است تعیین می‌شوند. این علایق با توجه به شرایط ممکن است تغییر پیدا کنند. بنابراین برنامه‌ریزان باید با توجه به ویژگی‌های روانی و شرایط فرهنگی، اجتماعی موجود، علایق را کشف کرده و مبانی تعلیم و تربیت قرار دهند.

وقتی که علایق معین شدند باید دلایل انتخاب آن‌ها را به‌طور ویژه بیان کنیم و آنچه برای تأمین این علایق انجام دهیم مشخص سازیم. پس لازم است جنبه‌های روانی، اجتماعی این علایق معین شوند؛ به گونه‌ای که معلمان بتوانند رویکردهای آموزشی متناسب با علایق دانش‌آموزان را انتخاب کنند.

ج) ایده‌های سازمان دهنده

برنامه‌ریزان درسی پس از تعیین و تصریح علایق، «ایده‌های سازمان دهنده» را انتخاب می‌کنند. این ایده‌ها، مفاهیم و اصولی است که محتوای برنامه درسی، بر محور آن تولید می‌شود. در این قسمت صاحب‌نظران به مقدار زیادی با برنامه‌ریزان رویکردهای علمی-تکنیکی که مراحل برنامه‌ریزی را در یک مسیر انجام می‌دهند مشابه می‌شوند، با این تفاوت که ایده‌های سازمان دهنده بر اساس علایق فراگیر انتخاب می‌شوند، نه بنا به چه رشته‌های علمی ایجاب می‌کند.

د) انتخاب زمینه‌هایی که محتوا بر اساس آن‌ها شکل می‌گیرند

این زمینه بر اساس مقوله‌های شخصی اجتماعی به سه صورت سازمان‌دهی می‌شوند. اولین نوع محتوا، محتوایی است که از تجربه‌های فراگیر، یعنی شخص رشد‌یابنده به دست می‌آید. دومین نوع محتوا، به عواطف و علایق فراگیر ارتباط می‌یابد؛ برای مثال عواطف و علایق فرد درباره دوستان، ورزش‌ها و کلوپ‌ها می‌تواند تعیین‌کننده محتوا باشند. سومین نوع محتوا، محتوایی است که دانش‌آموز از وضعیت اجتماعی زندگی خود یاد می‌گیرد. این محتوا «تجربی» است.

ه) مهارت‌های یادگیری

فراگیر، برای یادگیری محتوا به چه مهارت‌هایی نیاز دارد؟ مهارت‌های اساسی خواندن، نوشتن و حساب کردن از جمله مهارت‌هایی هستند که باید یاد گرفته شوند. انواع دیگر به مهارت‌های «آگاهی اجتماعی»^۱ مربوط می‌شوند که در خودشناسی و توصیف ارتباط خود با دیگران مورد استفاده قرار می‌گیرند، در این فراگیر با خودش، همسالان و بزرگسالان در تماس است. بنابراین می‌توان اینگونه اظهار داشت که: «مهارت‌های اجتماعی»^۲ به اندازه «مهارت‌های شناختی»^۳ اهمیت دارند.

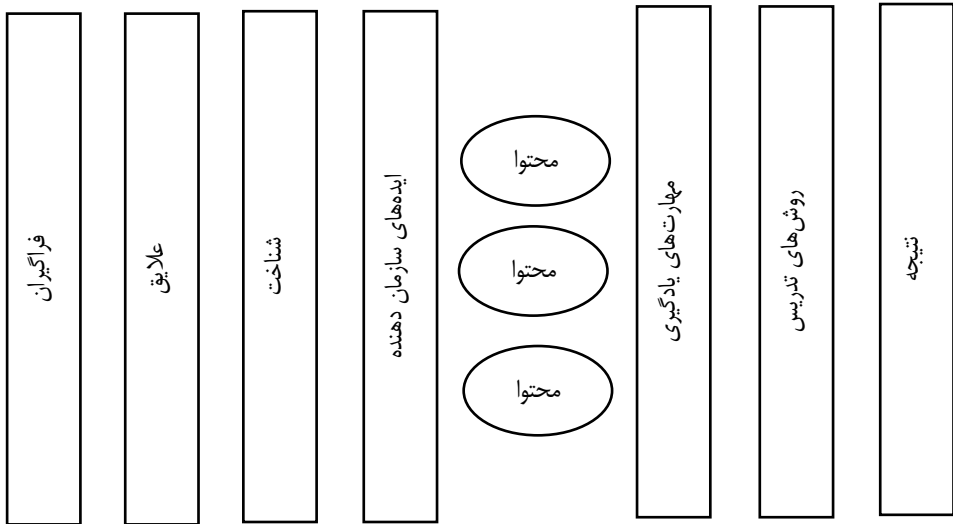
و) روش‌های تدریس

معلم با چه روش‌هایی دانش‌آموزان را برای یادگیری محتوا و مهارت‌های مناسب برای زندگی هدایت می‌کند؟ مهم‌ترین روش‌ها آنهایی هستند که امکان یادگیری برای هر یک از افراد را فراهم سازند و بیشترین تأثیر را روی ابعاد عاطفی آن‌ها داشته باشند. فراگیران برای تعامل با معلمان و همسالان باید از نظر احساسی رشد کنند و «ارزش‌گذاری به خود» در آن‌ها تقویت شود. در این مرحله این نکته برای معلم اهمیت دارد که دانش‌آموزان خود را به صورت افراد ببینند و سپس روش‌های یادگیری را با استعدادها و علایق مختلف هماهنگ سازند.

^۱ Social awarness

^۲ Social skills

^۳ Cognitive skills



شکل ۲-۳ مدل برنامه‌ریزی درسی وین اشتین و فانتی نی^۱

ز) نتیجه

مرحله پایانی، به نتایج مورد انتظار در برنامه درسی مربوط می‌شود. در این قسمت این پرسش‌ها مطرح می‌شود که آیا محتوا، یاد گرفته شده است؟ آیا مهارت‌های فراگیران و روش‌های تدریس مؤثر بوده‌اند؟ برای اصلاح برنامه چه اقدامی باید کرد؟ ممکن است این تأکید روی نتایج، باعث شود که این مدل را جز مدل‌های تکنیکی-علمی قرار دهیم، اما توجه و تأکید مدل مزبور به عناصر انسانی، تعلیم، تربیت، رشد اجتماعی و شخص فراگیر، آن را در زمره مدل‌های غیر تکنیکی-علمی قرار می‌دهد.

نقد و بررسی مدل‌ها

در صفحات قبل دو گروه از مدل‌های برنامه‌ریزی درسی توضیح داده شد، یک گروه، مدل‌های تکنیکی-علمی است که به‌طور عمده در فرایند برنامه‌ریزی درسی از منطق علم پیروی می‌کنند؛ یعنی همان‌طور که در هر یک از علوم بشری، قوانین و قواعد ثابت و منطقی صرف‌نظر از شرایط

^۱ Resorce; Gerald Weinstein and Macro D.Fantini Taward Humanistic Education (New York: Prager, 1970)

و موقعیت‌ها وجود داشته و آن قوانین نیز حاکم و جاری است در برنامه‌ریزی درسی نیز به وجود قوانین ثابت و مراحل مشخص قائل هستند. به همین دلیل در فرایند برنامه‌ریزی به‌طور خطی و مرحله به مرحله تصمیم‌گیری می‌شود و بر همان منطق نیز برنامه درسی به اجرا در می‌آید. در این مدل‌ها، آنچه اصل است و بر بقیه عوامل ارجحیت دارد «نگرش و برداشت بزرگسالان از تعلیم و تربیت است». افراد بزرگسال، بنا به نیازهای جامعه و تفسیری که خودشان در خصوص نیازها و ضرورت تعلیم و تربیت فراگیران دارند فرایند برنامه‌ریزی درسی را انجام می‌دهند. به همین دلیل به نیازها، علایق و استعداد‌های فراگیران توجه لازم نمی‌شود.

با اینکه این ویژگی، از دیدگاه بنیان برنامه‌ریزی درسی یعنی «بایت» و «چارترز» تا صاحب‌نظرانی مانند «تایلر»، «سیلور و الکساندر» و «تبا» تعدیل می‌شود، ولی «خطی بودن» و اصالت دادن به برداشت بزرگسالان از تعلیم و تربیت، ویژگی‌های مشترک این مدل‌هاست؛ بنابراین می‌توان گفت: در این مدل‌ها، فراگیر در حصار برنامه درسی است.

مدل‌های غیر تکنیکی و غیر علمی، با اینکه در انتقاد از معایب مدل‌های تکنیکی-علمی به وجود آمده‌اند، اما از جنبه دیگر دچار افراط شدند. مدل‌های غیر تکنیکی از خطی بودن و محدودیت مدل‌های تکنیکی انتقاد نمودند، ولی در یک موضوع افراطی، علایق و گرایش‌های فراگیر را تنها محور جهت دهنده به فعالیت‌های یادگیری، انتخاب و سازمان‌دهی محتوا در نظر گرفتند. با اینکه فراگیر، موضوع تعلیم و تربیت است و برنامه‌ریزان درسی می‌بایست توجه ویژه‌ای به استعدادها، توانایی‌ها و علایق او داشته باشند، اما مصلحت نیست برنامه درسی را تابع فراگیر کنند و اهداف و محتوا را صرفاً بر اساس علایق او تعیین و تنظیم نمایند. اگر مدل‌های تکنیکی-علمی، برداشت بزرگسالان از ضرورت‌های تعلیم و تربیت و نیاز جامعه را در مجموعه برنامه درسی قالب می‌سازند، مدل‌های غیر تکنیکی علایق فراگیر را عامل منحصر به فرد تلقی می‌کند. در مدل‌های تکنیکی، فراگیر در یک خط محصور می‌ماند و در مدل‌های غیر تکنیکی، برنامه درسی با خطی که فراگیر ترسیم می‌کند جهت می‌یابد. می‌توان گفت: در مدل‌های تکنیکی در فرایند برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری برنامه‌ریزان اصل است و در مدل‌های غیر تکنیکی تمایلات فراگیر اصل است. در حالی که نه آن و نه این هیچ کدام اصل نیست. رشد و تربیت فراگیر و آماده ساختن او برای زندگی

اجتماعی محور تعلیم و تربیت است. گاهی اقتضا می‌کند که برنامه‌ریزان درسی، برای پرورش فراگیر جهت‌گیری، اهداف برنامه درسی تعیین کرده و در همه تصمیم‌گیری‌ها، نیازها و توانایی‌ها و گرایش‌های فراگیر را در نظر بگیرند. قلمرو فعالیت فراگیر در محدوده‌ای است که برنامه‌ریزان طراحی می‌کنند، ولی برای نائل شدن به هدفهای آموزشی و برای شکوفایی توانایی‌ها و خلاقیت‌ها باید فراگیران در مراحل مختلف تعلیم و تربیت، نقش و مشارکت فعال داشته باشند.

علاوه بر مطالب یاد شده که به‌طور ویژه به مدل‌های تکنیکی و غیرتکنیکی مربوط می‌شد دو نکته در خور طرح نیز وجود دارد که به‌طور مشترک به هر دو گروه از مدل‌ها مربوط می‌شود.

نکته اول اینکه: این دو مدل به «نظام ارزشی» توجه نکرده‌اند. اگرچه در نگاه تحلیلی، هر یک از مدل‌ها با یک جهت‌گیری فلسفی و ارزشی حمایت می‌شوند، ولی در مدل فرایند برنامه‌ریزی درسی نیز جهت‌گیری ارزشی باید جایگاه خاص خود را داشته باشد. هرچند در مدل «تایلر» فلسفه تربیتی به عنوان یکی از صافی‌های اهداف در نظر گرفته شده است، اما در منابع تعیین اهداف و تصمیم‌گیری‌های نخستین برنامه درسی، نظام ارزشی تعیین‌کننده است.

نکته دوم اینکه: مدل‌های هر دو گروه بر این اساس تنظیم شده‌اند که با چه فرآیندی، چیزی را به فراگیر یاد دهند. یعنی یادگیری مفاهیم، اصول، مهارت‌ها و نگرش‌ها محور اصلی مدل‌هاست. منتها هر کدام از این دو گروه موضع‌گیری خاصی نسبت به این یادگیری دارند. مدل‌های تکنیکی، به تصمیم‌گیری بزرگسالان و جهت دادن فرایند برنامه‌ریزی درسی به صورت خطی تأکید می‌کنند، ولی مدل‌های غیرتکنیکی، علائق فراگیر را مبنا قرار می‌دهند. با این همه در هر دو گروه از مدل‌ها به «یادگیری راه یادگیری» توجه نمی‌شود. یافته‌ها و پژوهش‌های علمی و توسعه زیاد دانش بشری حاکی از این است که در عصر فعلی یادگیری یک سری مفاهیم و اندوختن اطلاعات زیاد افراد، چیز مطلوبی نیست، زیرا پیشرفت‌های علمی آن چنان سریع است که تغییرات همه جانبه به وجود می‌آید که یادگیری‌های افراد در آینده کاربرد نخواهد داشت. از طرف دیگر، مسائل مختلفی فراگیران را احاطه نموده و آنان در زندگی خودشان با سؤالات عمده‌ای مواجه خواهند شد. آنچه صلاحیت یادگیری‌های مداوم را به افراد می‌دهد و آنان را در مواجهه با مسائل زندگی توانا

می‌سازد، یادگیری راه یادگیری است. در مدل فرایند برنامه‌ریزی درسی، باید به این ضرورت یادگیری نیز توجه شود.

به نظر نگارنده مدل برنامه‌ریزی درسی چند ویژگی باید داشته باشد:

- ۱- نظام ارزشی، به عنوان یک منبع قوی به فرآیند برنامه‌ریزی درسی جهت دهد.
- ۲- در تعیین هدفهای برنامه درسی، به توانایی‌ها و طبقه‌بندی دانش‌آموزان توجه شود و هدف‌ها در سطوح و اشکال متناسب با این توانایی‌ها تدوین گردند.
- ۳- «یادگیری» یکی از منابع تعیین هدف‌هاست.
- ۴- به عواملی که در تشکیل برنامه درسی پنهان، تأثیر دارند توجه شود.
- ۵- فرایند برنامه‌ریزی درسی، خطی نیست، بلکه یک سیکل است و عناصر برنامه درسی با هم ارتباط متقابل دارند.
- ۶- در برنامه‌ریزی درسی، کلیه افرادی که به نوعی در برنامه درسی سهم هستند لازم است مشارکت داشته باشند.
- ۷- در هر یک از مراحل برنامه‌ریزی، فنون و روشهای مناسب ارائه شود.
- ۸- چگونگی ارتباط یک مرحله به مرحله دیگر مشخص شود.

مدل پیشنهادی

با مطالعه مدل‌های مختلف برنامه‌ریزی درسی و با توجه به شرایط و ویژگی‌های موجود در نظام تعلیم و تربیت کشور مدلی که دارای هفده مرحله است به صورت راهنمای عمل ارائه شده است. ابتدا مراحل مدل ذکر می‌شوند:

۱- نیازسنجی

۲- جهت‌دهی ارزشی

۳- تعیین هدفها

۴- تعیین تناسب هدف‌ها با مواد، وسایل و فعالیت‌های آموزشی

۵- انتخاب محتوا

۶- سازمان‌دهی محتوا

۷- انتخاب و سازمان‌دهی تجربیات یادگیری

۸- انتخاب استراتژی‌های یاددهی-یادگیری

۹- تعیین نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

۱۰- تعیین نقش معلم در برنامه درسی

۱۱- مواد آموزشی

۱۲- تولید ارزشیابی تکوینی

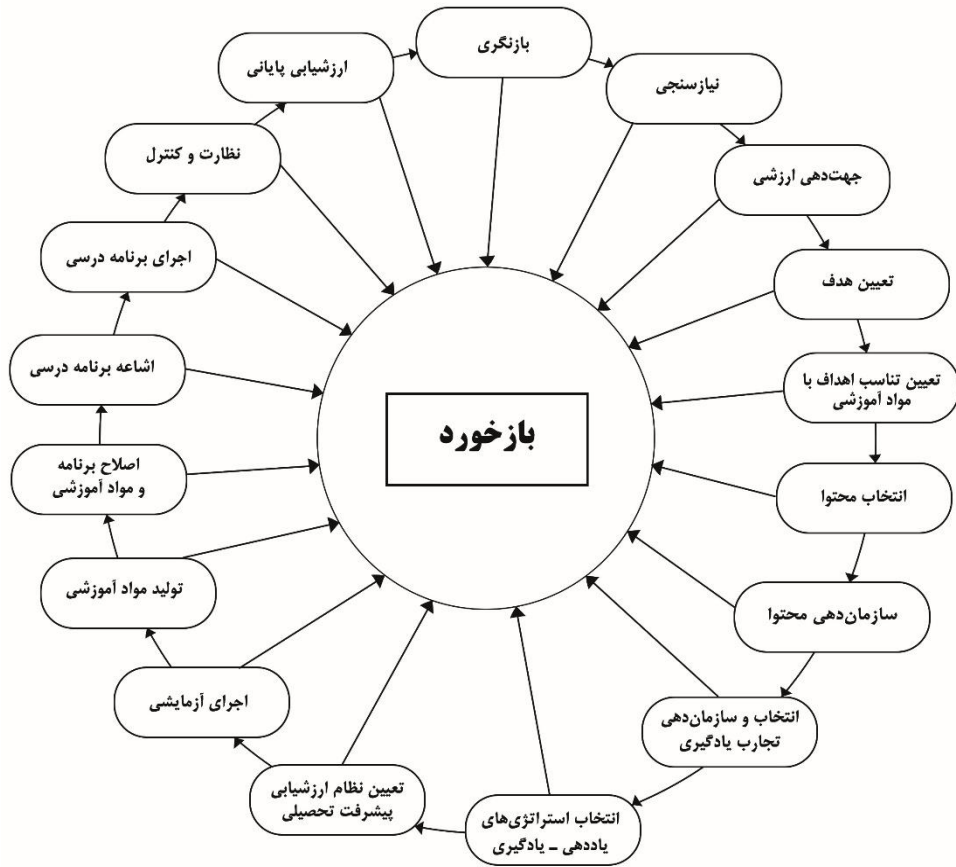
۱۳- اشاعه برنامه درسی

۱۴- اجرای برنامه درسی

۱۵- نظارت و کنترل برنامه درسی

۱۶- ارزشیابی پایانی

۱۷- بازنگری و اصلاح برنامه درسی



شکل ۲-۳ فرایند برنامه‌ریزی درسی

فرایند برنامه‌ریزی درسی

۱- نیازسنجی

بدون تشخیص نیاز، برنامه‌ریزی درسی امکان‌پذیر نیست. اگر این نکته بسیار مهم را بپذیریم که تعلیم و تربیت فرد را از یک واقعیت وجودی به یک واقعیت وجودی دیگر رهنمون می‌شود و یادگیرنده به شرایط مطلوب‌تری می‌رسد، قاعدتاً باید قبول کنیم که بدون طراحی یادگیری نمی‌توان به این مهم دست یافت. در طراحی نیز قبل از هر چیز این سؤال طرح می‌گردد که خلافاً و ضرورت‌ها کدامند؟ در عرصه تعلیم و تربیت چه چیزی کم داریم که ضروری است آن را تأمین

کنیم؟ در راستای اهداف غایی تعلیم و تربیت چه کاستی‌ها و یا واقعیت‌هایی وجود دارد که باید آن‌ها را برطرف نموده و یا توصیف کرد؟ این نوع سؤالات در آغاز برنامه‌ریزی درسی بسیار مهم هستند که بدون پرداختن به آن‌ها نمی‌توان برنامه‌ریزی کرد. بنابراین می‌توان گفت نیازسنجی عبارت است از «تشخیص کاستی‌ها و خلأها در یادگیری و تعیین ضرورت‌های آموزشی و پرورشی بر اساس آن‌ها» با تأمل در مفهوم نیازسنجی می‌توان به راحتی پذیرفت که انجام مراحل بعدی برنامه‌ریزی درسی مخصوصاً تدوین اهداف به تشخیص نیازها بستگی دارد.

منابع نیازها

برای تشخیص نیازها، باید منابعی را تعیین و مطالعه کرد. نیازها در دل واقعیت‌ها نهفته است لذا هر قدر واقعیت‌های مربوط به خوبی مطالعه شوند نیازها به نحو مطلوب‌تری خواهند شد. در تعیین منابع مورد مطالعه برای تشخیص نیازها باید به این نکته مهم توجه کرد که چه مؤلفه‌ها و منابعی در طراحی برنامه درسی مؤثر هستند؟ زیرا واقعیت‌ها و مؤلفه‌های زیادی در تعلیم و تربیت وجود دارد ولی از بین آن‌ها باید تعدادی را که به برنامه درسی و شکل‌دهی آن جهت می‌دهند و اثر می‌گذارند انتخاب کرد. بر این اساس منابع زیر قابل مطالعه هستند که عبارت‌اند از:

۱- نظام ارزشی و فلسفی تربیتی

۲- نظام تعلیم و تربیت

۳- ماهیت یادگیرنده

۴- نیازهای جامعه حال و آینده

۵- تحولات علمی و فرهنگی

۶- انسان مطلوب

۷- روند اشتغال

۸- رویکردها در برنامه درسی

در مورد هر یک از منابع فوق توضیح مختصر داده می‌شود.

نظام تعلیم و تربیت

نظام تعلیم و تربیت، محیط بر نظام برنامه‌ریزی درسی است. اهداف کلی نظام تعلیم و تربیت، وضع تربیت معلم، میزان بودجه و امثال اینها در عناصر مختلف برنامه درسی تأثیر دارند. هر قدر در این خصوص اطلاعات کافی در اختیار برنامه‌ریزان باشد مطلوب‌تر خواهد بود. برای روشن‌تر شدن ضرورت فهم درست اهداف کلی نظام تعلیم و تربیت در برنامه‌ریزی درسی توضیح بیشتری می‌دهیم.

هر یک از نظام‌های تعلیم و تربیت انتظارات کلان و نهایی خود را در هدف‌های کلی خود ارائه می‌دهند. این هدف‌های کلی مانند نورافکن‌هایی هستند که افق تعلیم و تربیت برای برنامه‌ریزان و مجریان روشن می‌سازند و تکلیف نهایی را در یادگیری تا حدود زیادی معین می‌کنند. هدف‌های دوره‌های تحصیلی با توجه به اهداف کلی تعیین می‌شود و گروه‌های برنامه‌ریزی درسی در مواد درسی گوناگون با نگاه به اهداف سطوح بالاتر به تدوین اهداف مواد درسی اقدام می‌نمایند. بنابراین بدون شناخت و تحلیل درست و کافی از هدف‌ها، نخواهیم توانست اقدامات بعدی را در برنامه درسی انجام دهیم. اهداف کلی نظام تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران به شرح زیر می‌باشد:

اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

کمال انسان در نظام تعلیم و تربیت اسلامی رسیدن به قرب الهی است. این هدف غایی به اهداف زیر تقسیم می‌شود:

الف) اهداف اعتقادی

- ۱- ایجاد زمینه لازم برای خودشناسی و خداشناسی و تقویت روحیه حقیقت‌جویی.
- ۲- تقویت ایمان و اعتقاد به مبانی اسلام و بسط بینش الهی بر اساس قرآن کریم و سنت پیامبر (ص) و ائمه معصومین (ع) با مراعات اصول ۱۲ و ۱۳ قانون اساسی در مورد پیروان مذاهب اسلامی و اقلیت‌های دینی.

۳- پرورش روحیه پذیرش حاکمیت مطلق خداوند بر جهان و انسان و اعمال این حاکمیت در جامعه بر اساس اصل ولایت فقیه.

ب) اهداف اخلاقی

۱- تزکیه و تهذیب نفس و رشد و فضایل و مکارم اخلاقی بر اساس ایمان به خدا و تقوایی اسلامی.

۲- پرورش روحیه تعبد الهی و التزام عملی به احکام و آداب اسلامی.

۳- پرورش روحیه اعتماد به نفس و استقلال شخصیت

۴- تقویت احساس کرامت اخلاقی و برانگیختن عزت نفس.

۵- پرورش روحیه نظم و انضباط

۶- پرورش روحیه مبارزه با بیکارگی، بطالت و مشاغل کاذب.

پ) اهداف علمی آموزش

۱- تقویت روحیه تحقیق، تعقل و تفکر، بررسی و تعمق، نقد و ابتکار.

۲- پرورش روحیه تعلیم و تعلم و تربیت مستمر.

۳- شناخت، پرورش و هدایت استعدادهای افراد در جهت اعتلای فرد و جامعه.

۴- شناخت اسرار جهان آفرینش و قوانین طبیعت به عنوان آیات الهی به منظور پیشبرد دانش و معرفت و تجارب بشری.

۵- ترویج زبان و خط فارسی به عنوان زبان و خط رسمی مشترک مردم ایران و آموزش زبان عربی به منظور آشنایی با قرآن و معارف اسلامی.

۶- توسعه علوم و فنون و مهارت‌های مورد نیاز فرد و جامعه.

۷- پرورش روحیه کتابخوانی و مطالعه.

۸- پرورش روحیه مشارکت و همکاری در فعالیت‌های گروهی.

ت) اهداف فرهنگی هنری

- ۱- شناخت، پرورش و هدایت ذوق و استعداد‌های مختلف هنری و زیبا شناسی.
- ۲- شناخت زیبایی‌های جهان آفرینش به عنوان مظاهر جمال الهی.
- ۳- شناخت هنر اسلامی و هنرهای ملی و جهانی مناسب.
- ۴- پرورش روحیه حفظ میراث فرهنگی هنری و تاریخی.
- ۵- شناخت ادب فارسی به عنوان جلوه‌گاه ذوق هنر و مظهر وحدت ملی و اجتماعی کشور.
- ۶- شناخت فرهنگ و آداب و سنن مطلوب جامعه اسلامی ایران.
- ۷- تقویت روحیه احتراز از رسوم منحط و خرافی.
- ۸- شناخت تاریخ و فرهنگ و تمدن اسلام، ایران و جهان با تأکید بر فرهنگ معاصر.

ث) اهداف اجتماعی

- ۱- پرورش روحیه پاسداری از قداست و روابط خانواده بر پایه حقوق و اخلاق اسلامی.
- ۲- پرورش روحیه تحقق بخشیدن به قسط اسلامی و پاسداری از آن.
- ۳- پرورش روحیه برادری و تعاون اسلامی و همبستگی ملی و فرهنگی و تقویت آن.
- ۴- پرورش روحیه امر به معروف و نهی از منکر به عنوان وظیفه‌ای همگانی.
- ۵- پرورش روحیه احترام به قانون و التزام به رعایت آن.
- ۶- پرورش روحیه نظم در روابط فردی و اجتماعی.
- ۷- پرورش روحیه مسئولیت پذیری و مشارکت در فعالیت‌های دینی، فرهنگی و اجتماعی.
- ۸- تقویت روحیه تولی و تبری.

- ۹- تقویت روحیه گذشت، فداکاری و ایثار در روابط اجتماعی.
- ۱۰- پرورش سعه صدر و تحمل آرای دیگران در برخورد اندیشه.
- ۱۱- پرورش روحیه احترام به شخصیت افراد و مراعات حقوق مادی و معنوی آنان.
- ۱۲- پرورش روحیه مقاومت در برابر تبلیغات سوء.

ح) اهداف زیستی

- ۱- تأمین سلامت جسمی و بهداشت روانی با فراهم ساختن شرایط مناسب.
- ۲- تقویت روحیه رعایت بهداشت عمومی و حفظ محیط زیست.
- ۳- پرورش روحیه توجه به تربیت بدنی به عنوان زمینه‌ای برای رشد معنوی انسان.

خ) اهداف سیاسی

- ۱- ارتقای بیش سیاسی بر اساس اصل ولایت فقیه در زمینه‌های مختلف جهت مشارکت آگاهانه در سرنوشت سیاسی کشور.
- ۲- پرورش روحیه اتحاد اسلامی بین مسلمانان و حمایت از حق طلبان، عدالتخواهان، مظلومان و مستضعفان جهان و تقویت روحیه مبارزه با مستکبران، استعمارگران و ستمکاران بر اساس ارزش‌های اسلامی.
- ۳- پرورش روحیه پاسداری از استقلال همه جانبه کشور و نفی هر گونه ستمگری و ستم کشی و سلطه گری و سلطه پذیری.
- ۴- پرورش روحیه سلحشوری به منظور حفظ کیان اسلام و تقویت بنیه دفاعی کشور.
- ۵- تقویت بیش سیاسی نسبت به مسائل ایران و جهان، بخصوص ممالک اسلامی و ملل محروم.
- ۶- شناخت ترندهای استعمار و استکبار جهانی و ضرورت مبارزه با آن.

ج) اهداف اقتصادی

- ۱- توجه به اهمیت رشد اقتصادی به عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به رشد توسعه اجتماعی.
 - ۲- شناخت ارزش و قداست کار و معاش حلال.
 - ۳- مهارت بخشی و ایجاد آمادگی و علاقه جهت اشتغال مولد در بخش‌های کشاورزی، صنعت و خدمات.
 - ۴- ایجاد روحیه ساده زیستی، قناعت و پرهیز از هرگونه اسراف و مصرف زدگی و تجمل گرایی.
 - ۵- پرورش روحیه انفاق و دستگیری از محرومان.
 - ۶- تقویت روحیه عمل به احکام اقتصادی اسلام.
 - ۷- شناخت حرف و مشاغل مولد جهت افزایش درآمد ملی، رفع بیکاری و وابستگی اقتصادی.
 - ۸- تقویت روحیه مبارزه با بهره‌کشی اقتصادی و مشاغل خلاف مصالح جامعه اسلامی.
 - ۹- شناخت منابع اقتصادی کشور و شیوه‌های صحیح استفاده از آنها و پرورش روحیه حراست از اموال عمومی و ثروت ملی.
- علاوه بر اهداف تعلیم و تربیت جنبه‌های دیگری نیز در نظام تعلیم و تربیت قابل مطالعه است که به ترتیب زیر ارائه می‌گردند:

۱- سیاست‌های آموزشی دولت و جنبه‌های کمی و کیفی توسعه

روش‌های گردآوری اطلاعات: تماس مستقیم، رجوع به مواضع و سیاست‌های ابراز شده توسط مقامات دولتی.

۲- انتظارات عمومی از آموزش، مدرسه و غیره:

روش‌های گردآوری اطلاعات: بررسی بیانیه‌ها، مصاحبه‌ها، مطبوعات و غیره.

۳- اطلاعات آماری درباره روندهای اقتصادی جامعه شناختی و جمعیتی

روش‌های گردآوری اطلاعات: بررسی‌های آماری، داده‌ها، سرشماری و غیره.

۴- بازده عمومی آموزش، چه کسی و چگونه از آن استفاده می‌کند؟

روش‌های گردآوری اطلاعات: ارزیابی‌های نظام آموزش و پرورش، نیازهای آموزشی در آینده، مصاحبه‌ها و استفاده از روش‌های تحلیلی برای گردآوری علمی اطلاعات.

۵- آمار ثبت‌نام، نیازها و مسائل ترک تحصیل، مردودین، اطلاعات ویژه درباره مسائل محلی، نیازهای معلمان، ساختمان‌های آموزشی، وسایل تجهیزات و بودجه مدارس

روش‌های گردآوری اطلاعات: گردآوری داده‌ها در سطح منطقه و مدرسه، حضور و غیاب در سطح مدرسه و کلاس، درآمد و هزینه مدارس.

۶- سطح تحصیلات و کارآموزی معلمان و نظر آنان درباره دانش‌آموزان، نیازهای آموزشی و کمک آموزشی و مسائل مربوط به آن‌ها.

روش‌های گردآوری اطلاعات: مصاحبه، پرسشنامه، جلسه‌های ویژه معلمان.

۷- میزان موفقیت دانش‌آموزان و دانشجویان در مقاطع تحصیلی مختلف، انتظارات، مدل‌های موردنظر اشتغال و امکان اشتغال.

روش‌های گردآوری اطلاعات: مصاحبه، پرسشنامه، داده‌های سرشماری.

۸- تربیت معلم و مسائل آن در هر مقطع تحصیلی

روش‌های گردآوری اطلاعات: مصاحبه، پرسشنامه، بررسی برنامه‌های درسی تربیت معلم.

۹- اطلاعات ویژه از طریق اقتصاد کلان در خصوص مشاغل و سطوح تحصیلات، مهارت‌ها و مشاغل مورد نیاز کشور.

روش‌های گردآوری اطلاعات: بررسی، مصاحبه و پرسشنامه.

۱۰- بودجه آموزش و پرورش و نسبت آن در چارچوب بودجه کل کشور، هزینه‌های جاری آموزش و پرورش

روش‌های گردآوری اطلاعات: وزارت دارایی و امور اقتصادی، مطالعات ویژه در زمینه هزینه آموزشی و غیره.

رویکردهای برنامه‌ریزی درسی

به دلیل تفاوت در نگرش‌ها و مبانی گوناگون، رویکردهای متنوعی در حوزه برنامه درسی به وجود آمده است. بعضی از آن‌ها به یادگیرنده اصالت می‌دهند و همه داورها، تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات خود را بر اساس آن جهت می‌بخشند و برخی جامعه را اصل می‌دانند و تغییرات و نیازها و شرایط اجتماعی را مهم می‌شمارند و مراحل مختلف برنامه‌ریزی درسی از این نگرش تأثیر می‌پذیرد. در بعضی دیدگاه‌ها، محتوای برنامه درسی و در بعضی دیدگاه‌ها فرایند یادگیری مورد توجه و تأکید فراوان قرار می‌گیرد (International Encyclopedia of Curriculum).

با این تنوع نگرش‌ها چه باید کرد؟ ضروری‌تر از هر چیز شناخت درست رویکردهای مختلف در برنامه‌ریزی درسی است. بدیهی است که بدون شناخت ماهیت رویکردها نمی‌توان در خصوص رویکرد یا رویکردهای مناسب تصمیم‌گیری نمود.

در مورد رویکردها پاسخ سؤالات زیر مورد نیاز است:

الف) چه عواملی موجب تنوع رویکردهای برنامه‌ریزی درسی می‌شود؟

ب) رویکردهایی که یادگیرنده را محور بررسی خود قرار می‌دهند کدامند؟ و چه ویژگی‌های بارزی دارند؟

- ج) رویکردهایی که نیازهای جامعه را مهم می‌شمارند چه ویژگی‌هایی دارند؟
- د) رویکردهایی که فرایند یادگیری را مورد تأکید قرار می‌دهند چه دلایلی برای این تأکید ارائه می‌دهند؟
- ه) جدیدترین دیدگاه‌ها در خصوص برنامه‌ریزی درسی کدام‌اند؟ و چه تفاوت‌هایی با دیدگاه‌های قبلی دارند؟
- و) بر اساس نظام اعتقادی خود، کدام رویکرد یا رویکردها را باید مبنای عمل قرار دهیم؟

روش گردآوری اطلاعات

- مطالعه و بررسی منابع و کتابهای درسی
- مصاحبه با صاحب‌نظران و کارشناسان برنامه‌ریزی درسی
- بررسی و استفاده از تجارب و رویکردهای گذشته
- برگزاری گردهمایی‌های علمی به قصد نقد و بررسی رویکردها و دستیابی به رویکرد مطلوب

تحولات علمی و فرهنگی

علوم در حوزه‌های مختلف، تحولی سریع و چشمگیری به خود می‌گیرند. بنابراین برنامه‌ریزان درسی با غفلت از این تحولات نمی‌توانند اهداف، محتوا و سایر عناصر برنامه درسی را به نحو مؤثر طراحی و برنامه‌ریزی کنند. به همین دلیل گروه برنامه‌ریزی درسی در حوزه‌های علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی و رشته تخصصی مربوط باید از آخرین یافته‌ها و نظریه‌ها مطلع باشند و بین آن‌ها و تصمیم‌گیری‌های خود، ارتباط ثمربخشی به وجود آورند.

علاوه بر تحولات علمی، از تحولات فرهنگی نیز باید مطلع بود؛ نظریه عمده در فرهنگ، بحران ارزش‌ها در سطح جهانی و داخلی، وضع تبادل فرهنگی، هجوم فرهنگی و امثال اینها نکات اصلی تحولات فرهنگی را تشکیل می‌دهند. پس در بررسی تحولات علمی و فرهنگی به قصد تشخیص نیازها باید برای سؤالات زیر پاسخ پیدا کرد:

الف) روش‌های نوین تعلیم و تربیت کدامند؟

ب) در ماده درسی موردنظر چه روش‌های یاددهی-یادگیری طرح شده‌اند؟

ج) آخرین نظریه‌ها در رشته تخصصی موردنظر کدامند؟

د) در عرصه فرهنگ چه نظریه‌ها و دیدگاه‌های کلی مطرح است؟

ه) چه بحران‌های فرهنگی ورزشی در سطح جهانی وجود دارد؟

و) کدام یک از بحران‌ها، فرهنگ کشور ما را تهدید می‌کند؟

ز) ...

روش گردآوری اطلاعات

- مطالعه منابع، کتاب‌ها و مجلات نو در خصوص رشته و ماده درسی مربوط

- بررسی نتایج کنفرانس‌ها و سمینارهای علمی و فرهنگی

- مصاحبه با صاحب‌نظران علمی و فرهنگی در جهان و داخل کشور

- بررسی دیدگاه‌های سیاستمداران و رهبران سیاسی

انسان مطلوب

بر اساس جهان‌بینی‌های متفاوت، قضاوت‌های گوناگونی در مورد انسان به عمل آمده است. مطالعه کتاب‌های انسان‌شناسی به خوبی این تفاوتها را نشان می‌دهد. می‌توان گفت: علت تنوع نظام‌های تعلیم و تربیت به مقدار زیادی به تنوع انسان‌شناسی، ارتباط دارد. ما بر اساس جهان‌بینی اسلامی خود داوری خاصی در مورد انسان داریم و ویژگی‌هایی برای او قائل هستیم که در جنبه‌های مختلف با نوع نگاه لیبرالیستی، مارکسیستی و غیر تفاوت بارز دارد. از طریق شناخت ماهیت انسان و فهم درست تفاوت‌ها خواهیم توانست برنامه‌های درسی را در جهت رشد و اعتلای انسان طراحی کنیم. برنامه درسی طرح رشد است و نمی‌تواند از ماهیت جان انسان بی‌خبر بماند. در بررسی انسان مطلوب به سؤالات زیر پاسخ داده می‌شود:

الف) چه ویژگی‌های فطری در انسان وجود دارد؟

ب) تفاوت‌های بارز انسان‌شناسی موردنظر با سایر دیدگاه‌های مربوط انسان کدامند؟

ج) کدام صلاحیت‌ها و قابلیت‌ها در انسان امروز باید به وجود آید تا بتواند زندگی توأم با رشد داشته باشد؟

د) با توجه به ویژگی‌های انسان مطلوب و صلاحیت‌های موردنظر، چه اصولی در برنامه‌ریزی درسی باید رعایت شود؟

روش گردآوری اطلاعات

- مطالعه و بررسی منابع انسان‌شناسی.

- مطالعه آثار صاحب‌نظران که در مورد انسان مطلوب تحقیق کرده‌اند.

- مصاحبه با اهل نظر و صاحبان اندیشه.

- مطالعه رفتارهای فردی و اجتماعی افراد جامعه.

اهمیت اشتغال

اشتغال، در جامعه از چند جهت دارای اهمیت است. یکی اینکه اشتغال مفید و مؤثر موجب رشد و توسعه اقتصادی و اجتماعی می‌شود. دوم اینکه اشتغال به صاحبان مشاغل آرامش می‌دهد و نوعی رضایت از زندگی در افراد به وجود می‌آورد. به عبارت دیگر بین میزان اشتغال و سلامت اجتماعی رابطه وجود دارد. بر این اساس برنامه‌های درسی در اشتغال تأثیر دارد و می‌تواند افراد را برای انجام مهارت‌های شغلی آماده سازد. بنابراین برنامه درسی می‌تواند:

- توانایی انجام شغل را در افراد تقویت کند.

- نگرش‌های لازم برای قبول و انجام مشاغل را در آن‌ها به وجود آورد.

- انواع مشاغل را معرفی کند.

- تأثیر اشتغال در توسعه همه جانبه را تبیین کند.

در مطالعه روند اشتغال سؤالات زیر قابل بررسی است:

- الف) در بخش‌های مختلف اقتصاد چه نوع مشاغلی مورد نیاز است؟
- ب) چه مهارت‌هایی در افراد باید تقویت شود تا بتوانند نقش موثری در مشاغل مختلف ایفا کنند؟
- ج) فارغ التحصیلان در سطح جامعه از نظر اشتغال و کارآمدی در مشاغل گوناگون چه وضعی دارند؟
- د) سازمان‌ها و مؤسسات اجتماعی گوناگون نسبت به عملکرد کارکنان چه قضاوتی دارند؟

یادگیری

ماهیت و اصول یادگیری موردنظر برنامه‌ریزان درسی به همه ابعاد و مراحل برنامه جهت می‌دهند. معنا و مفهوم یادگیری، چگونگی تحقق یادگیری مؤثر و اصول یادگیری موارد قابل بررسی در منبع یادگیری هستند.

روش گردآوری اطلاعات

برای شناخت منبع یادگیری به دو شیوه می‌توان عمل کرد: یکی اینکه متخصص روانشناسی یادگیری در کمیته برنامه‌ریزی درسی حضور داشته باشد. وضعیت فعلی کشور ما به دلیل کمبود متخصصان روانشناسی یادگیری و ضعف نگرش صحیح به برنامه درسی، اکثر کمیته‌هایی برنامه‌ریزی از این تخصص به‌طور کافی و مطلوب استفاده نمی‌کنند. دوم، رجوع به منابع و کتاب‌هایی است که به منظور یادگیری نوشته شده است.

اطلاعات درباره فراگیران

هر برنامه درسی برای تعلیم و تربیت گروهی مشخص از فراگیران طرح‌ریزی می‌شود. ضروری است برنامه‌ریز درسی اطلاعات همه جانبه و موثقی از آنان در اختیار داشته باشد. این اطلاعات را از سه جهت می‌توان مورد توجه قرار داد:

اطلاعات جمعیت شناختی

انواع اطلاعات

- ۱- یافته‌های جمعیتی و ثبت نامی: تعداد، جریانات، تولدها، توزیع سنی، زمینه‌های نژادی و قومی، نرخ باروری برآورده شده و رشد جمعیت، ثبت نام برآورد شده.
- ۲- پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عادی، عقب مانده یا پیشرفته.
- ۳- ترک تحصیل: نرخ، دلایل، ویژگی‌های ترک تحصیل، مقام و پایگاه مدرسه، مقام و پایگاه تحصیلات عالی.

منابع اطلاعات

- یافته‌های سرشماری متوالی
- مدارک اطلاعات دانش‌آموزی
- گزارش‌های سرشماری ده ساله پیش‌بینی جمعیت
- مدارک دانش‌آموزی در مدارس
- پیشرفت تحصیلی اندازه‌گیری شده به وسیله آزمون‌ها
- نتایج کنفرانس‌ها
- درون داده‌های دانش‌آموزی قبل از ورود به مدرسه و پس از ترک آن

اطلاعات روانشناختی

انواع اطلاعات

مراحل رشد شخصیت

«اریکسون» یکی از چهره‌های پیشگام روانشناختی رشد، هشت مرحله برای رشد شخصیت انسان مورد شناسایی قرار داده است (سیلور و همکاران، ترجمه خوی نژاد، ۱۳۷۲). که عبارت‌اند از:

۱- اعتماد اساسی در مقابل شرمساری و تردید (کودکی اول)

هنگامی که کودکان نسبت به مادر و محیط و خودشان اعتماد به دست می‌آورند و با توجه به تجربیاتی که به آن‌ها توانایی انتخاب کردن می‌بخشد، شروع کشف تعلق داشتن رفتارشان، خودشان و گسترش احساسی از استقلال می‌کنند.

۲- ابتکار در مقابل احساس گناه (سن بازی)

این مرحله یک دوره فراگیری قوی است که کودک را از محدودیت‌های خویش جدا کرده و او را به امکانات آینده هدایت می‌کند. در همین زمان حسی از هوشیاری نیز هنگامی که کودک دیگر فقط به وسیله دیگران راهنمایی نشده و صدایی در درون او کارهایش را تذکر داده و اخطار و تهدید می‌کند، رشد می‌یابد.

۳- سازندگی در برابر احساس حقارت (سن دبستانی)

اگر مشکلات مربوط به سه مرحله اولیه به خوبی مرتفع شده باشد، این مرحله یک دوره ثابت و آرامش رشد است. کودکان در این دوره به پیشرفت‌های واقعی نیازمند بوده و خواهان آن هستند.

۴- هویت‌یابی در مقابل آشفتگی (نوجوانی)

تغییرات فیزیولوژیکی که توام با بلوغ به وجود می‌آید، همراه با جستجوی نوجوانان در صراحت بخشیدن به هویت خود و اینکه چه نقشی خواهند داشت و آیا کودک یا بزرگسال هستند، نوجوانی را به دوره‌ای از آشفتگی و فشار درونی تبدیل می‌کند. سؤال مهم برای آنان این است: «آیا من موفق خواهم شد یا شکست خواهیم خورد؟»

۵- تعلق و صمیمیت در مقابل انزوا (جوانی)

هنگامی که برای فرد احساس هویت تحصیل شد، این امکان وجود دارد که احساسی از تعلق و صمیمیت به افراد همجنس، غیرهمجنس یا تعلق و همدلی نسبت به خود در او رشد یابد. جوانانی که نسبت به هویت خود اطمینان کافی ندارند، در ارتباط شخصی با دیگران دچار شرمساری شده، از همدلی با خویش می‌هراسند.

۶- زاینده‌گی در مقابل رکود (بزرگسالی)

زاینده‌گی اساساً عبارت است از توجه به ایجاد و راهنمایی نسل بعد. اگر افراد در تحصیل زاینده‌گی موفق نشوند، آن‌ها بیشتر به یک نیاز وسواس گونه برای هویت‌یابی کاذب با احساس گسترده‌ای از رکود و بی‌ثمری فردی برگشت می‌کنند.

۷- خودیکپارچگی (کمال) در مقابله یأس (سالخوردگی)

در تفاوت بین خودیکپارچگی و یأس در پایان زندگی اریکسون تمامی تصور ذهنی خود را به نمایش می‌گذارد:

«فقط در مورد فردی که به طریقی مراقب اشیا و افراد بوده، خود را با موفقیت‌ها و شکست‌های بودن انطباق داده است... فقط در مورد چنین فردی ممکن است به تدریج ثمره این هفت مرحله به تکامل برسد». او کمال را «پذیرش خود به وسیله خود» می‌داند و پذیرش جریان زندگی را فقط به صورت چیزی که می‌بایست می‌بود و این که الزاماً هیچ جانشینی برای آن مجاز نیست، توصیف کرده است. کاهش یا فقدان این خودیکپارچگی تحصیل شده، موجب یأس می‌شود. این یأس از

این شناخت ناشی می‌گردد که زمان اکنون برای تلاش جهت شروع زندگی دیگری و یا آزمایش راه‌های دیگر کمال بسیار کوتاه است.

لازم به یادآوری است که ذکر نظریه اریکسون در اینجا به این معنا نیست که نگارنده تنها نظریه مراحل رشد شخصیت (مسائل اصلی دوره‌های سنی) را همین نظریه می‌داند، این نظریه به علت اساسی بودن دیدگاه اریکسون در اینجا نقل گردیده و برنامه‌ریزان درسی می‌توانند از نظریه‌های دیگر نیز استفاده کنند.

رشد عقلی

مراحل رشد عقلی دومین نوع اطلاعاتی است که در فراگیران، مورد مطالعه قرار می‌گیرند. «پیاژه^۱» که یک روانشناسی رشد است، چهار مرحله متوالی رشد شناختی را به صورت فرضیه مطرح کرده است که در یک توالی تغییرناپذیر با نوعی مرزهای نسبی زمانی وقوع می‌یابد.

مرحله ۱- حسی- حرکتی

اولین کنش‌های متقابل نوزاد با جهان از طریق حواس و رشد مهارت‌های حرکتی اوست. نوزاد از طریق تعامل با اشیا و مردم «خود» را از «دیگران» جدا می‌سازد.

مرحله ۲- ماقبل تفکر عینی (پیش عملیاتی)

هنگامی که کودک با اشیا کار می‌کند، جمع‌آوری یافته‌ها را در شکل سازمان یافته تری انجام می‌دهد. او به حل مشکلات شروع می‌کند و زبان را تحصیل می‌نماید که به او اجازه می‌دهد اشیا و اعمال را طبقه‌بندی نماید.

مرحله ۳- تفکر عینی (عملیات)

به نسبتی که فرد نتایج اعمال را مشاهده می‌کند، از آن‌ها می‌آموزد و شروع به پیش‌بینی سایر اعمال می‌نماید، جستجو بیشتر به تحقیق شبیه می‌شود.

¹ Piaget

مرحله ۴- تفکر انتزاعی (صوری)

افراد، اندیشه‌ها و قضایای را دستکاری کرده و فرضیه‌ها را از طریق تفکر انتزاعی ارزشیابی می‌کنند. در این حال آن‌ها دیگر به تجربه مستقیم متکی نیستند.

نیازها و علایق

هر گروه سنی احتیاجات اساسی دارد. برنامه درسی به این احتیاجات پاسخ می‌گوید. یکی از معیارهای مطلوب بودن برنامه همسویی آن با احتیاجات فراگیر است؛ بنابراین برنامه‌ریزان درسی قبل از تعیین هدفها باید درباره این نیازها اطلاعات لازم را گردآوری کنند. طبق یافته‌های روان‌شناسی این احتیاجات را برای دوره کودکی و بلوغ می‌توان در نظر گرفت:

احتیاجات بدنی

رشد بدنی اساس حیات انسان را تشکیل می‌دهد؛ بنابراین تأمین احتیاجات بدنی، علاوه بر اینکه جزء احتیاجات بدنی هستند، در تأمین بهداشت روحی فرد نیز تأثیر فراوان دارند؛ از این رو برنامه درسی باید در بچه‌ها عادات و تمایلات مناسب به منظور رشد قوای بدنی به وجود آورند و اطلاعات لازم را در این زمینه در اختیار ایشان بگذارند.

احتیاجات روانی

احتیاجات روانی نیز در تأمین بهداشت روحی و جسمی افراد تأثیر دارند و به همان اندازه، اساسی و ضروری هستند. احتیاج به محبت، احتیاج به تعلق به گروه، احتیاج به ابراز خود، احتیاج به هدف، امنیت و نظم انواع احتیاجات این دوره را تشکیل می‌دهند.

با توجه به موارد یاد شده وظایف رشد معینی برای فرد مطرح می‌شوند. این وظایف به تعیین هدف‌های برنامه درسی جهت می‌دهند:

- توسعه نظر صحیح درباره خود (موجود رشد کننده)

- طرز به سر بردن با دیگران، ایجاد رفاقت و انتخاب رفیق و رشد شخصیت اجتماعی

- یادگیری نقشی که به جنسیت مربوط می‌شود و از لحاظ اجتماعی به عهده افراد است.
- یادگیری مهارت‌های اساسی در خواندن، نوشتن و حساب کردن تا حدی که فرد بتواند احتیاجات خود را تأمین کند.
- رشد مفاهیم و معانی اموری که کودک در زندگی روزمره با آن‌ها سر و کار دارد.
- توسعه و رشد وجدان اخلاقی
- تقویت استقلال شخصیتی
- یادگیری مهارت‌های بدنی
- رشد تمایلات اجتماعی و نظر مساعد نسبت به گروه‌ها و مؤسسات اجتماعی

نیازهای فرد در دوره بلوغ

نیازها و وظایفی که ذکر شدند به دوره کودکی مربوط می‌شوند. دوره بلوغ نیز نیازهای خاصی دارد، که عبارت‌اند از:

- احتیاط به بدن سالم و سلامت روح
- احتیاج به استقلال عاطفی
- احتیاج به استقلال اقتصادی و تربیت حرفه‌ای
- احتیاج به شناخت روش علمی و نقش علوم در زندگی بشر
- احتیاج به رشد اخلاقی
- احتیاج به شناخت ارزش و اهمیت امور هنری
- احتیاج به درک ارزش‌های دینی و معنوی
- احتیاج به درک اهمیت خانواده
- احتیاج به درک چگونگی صرف اوقات فراغت

تفاوت‌های فردی

آنچه تاکنون ذکر گردید، مواردی است که به همه دانش‌آموزان مربوط می‌شوند و ناظر بر ویژگی‌های مشترک روانی، عقلانی، عاطفی و اجتماعی تمامی دانش‌آموزان است. علاوه بر این اطلاعات، اختلافات فردی دانش‌آموزان نیز برای برنامه‌ریزان درسی اهمیت دارند. برنامه‌های درسی باید به نحوی طراحی شوند که افراد با توانایی‌ها و استعداد‌های مختلف امکان انجام فعالیت‌های یادگیری متناسب با خودشان را داشته باشند.

برنامه درسی و تفاوت‌های فردی

مسئولان برنامه درسی و معلمان برای تطبیق برنامه با تفاوت‌های فردی، این اقدامات را باید به عمل آورند:

الف) مسئولان مدرسه باید به طرق مختلف از قبیل معاینه بدنی، آزمایش‌های مختلف، مطالعه فردی توجه به سوابق تحصیلی، موقعیت رشته کودک را مشخص می‌کنند. این اقدام باید معلمان را با احتیاجات، استعدادها و مشکلات و موقعیت خانوادگی هر یک از آن‌ها آشنا سازد.

ب) معلمان باید در کلاس درس نیز از بررسی و مطالعه وضع هر یک از دانش‌آموزان غافل نباشند. لازمه این کار این است که تعداد دانش‌آموزان کلاس کم باشد و معلم به‌طور مطلوب بتواند این وظیفه را انجام دهد.

ج) معلم می‌تواند بعد از شناخت لازم در مورد تفاوت‌های فردی، دانش‌آموزان را به گروه‌های مختلف تقسیم می‌کند و فعالیت خود را متناسب با ویژگی‌های هر یک از گروه‌ها جهت دهد. البته دانش‌آموزان نباید متوجه شوند که بر اساس قوت و ضعف گروه بندی شده‌اند.

د) برنامه درسی باید جامع و شامل انواع فعالیت‌ها باشد. به گونه‌ای که معلم بتواند بر اساس آن دانش‌آموزان را برای انجام فعالیت‌های متناسب با توانایی‌های آن‌ها سوق دهد.

ه) کتب و وسایل آموزشی متنوع و کافی باید در اختیار مریبان قرار گیرد.

روش گردآوری اطلاعات

از سه منبع می‌توان اطلاعات لازم را به منظور ماهیت فراگیر و تفاوت‌های فردی به دست آورد:

۱- منابع و کتبی که درباره ابعاد اساسی شخصیت و جنبه‌های مختلف رشد فرد به رشته تحریر درآمده است؛ همچنین مقالاتی که در کنفرانس‌های علمی ارائه شده‌اند یا در نشریات به چاپ رسیده‌اند.

۲- مشارکت فعال متخصص روانشناسی یادگیری و رشد در کمیته برنامه‌ریزی درسی. حضور چنین فردی در مراحل مختلف تصمیم‌گیری‌ها می‌تواند ماهیت روانشناختی فرد را به کمیته ذیربط معرفی کند.

۳- مراجعه به آرای معلمان با اینکه تفاوت‌های فردی مطالعه منابع علمی ضروری است، اما؛ با نظرخواهی از معلمان می‌توان شناخت کامل‌تر در این زمینه به دست آورد.

اطلاعات درباره ارزش‌ها

در فصل قبل یادآور شدیم که نظام اعتقادی و ارزشی اساسی‌ترین منبع تعیین هدف‌های برنامه درسی است. منابع دیگر نیز تحت تأثیر این منبع قرار می‌گیرند. در برنامه‌ریزی درسی داشتن اطلاعات درست از نظام ارزشی موجب می‌شود که برنامه‌ریز بتواند همه تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات برنامه‌ریزی را در پرتو ارزش‌ها قرار دهد.

ارزش‌ها را می‌توان به دو نوع ارزش تقسیم بندی کرد: ارزش‌های بنیادی و ارزش‌های غیر بنیادی.

ارزش‌های بنیادی از جهان‌بینی و فلسفه تعلیم و تربیت موجود ریشه می‌گیرند و در حالات و رفتار انسان‌ها نقش موثری دارند. ارزش‌های غیربنیادی لزوماً ریشه در نظام اعتقادی ندارند و از آداب و رسوم و فرهنگ جامعه ریشه می‌گیرند. این ارزش‌ها یا جنبه ملی دارند یا منطقه‌ای.

روش‌های گردآوری اطلاعات

۱- مراجعه به قانون اساسی

قانون اساسی در هر کشور سند مشروع و بنیادی است که آرمان‌های ایده آل‌ها و ارزش‌های جامعه را در قالب اصول مشخص در بردارد. مطالعه و تأمل در آن‌ها، جهت‌گیری ارزشی جامعه را مشخص می‌کند. علاوه بر ارزش‌هایی مانند نمونه‌های یاد شده، ضرورت‌ها و ارزش‌های ملی نیز در قانون اساسی مقرر شده است؛ برای مثال آموزش زبان فارسی به آحاد مردم یک ضرورت است. انعکاس این ضرورت در تعلیم و تربیت این است که باید آموزش زبان فارسی یکی از مواد درسی همه مقاطع تحصیلی در نظر گرفته شود.

۲- اهداف نظام آموزش و پرورش

هدف‌های غایی و آرمان‌های تعلیم و تربیت در اهداف کلی نظام آموزش و پرورش منعکس می‌شوند. اطلاع از آن‌ها در شناخت صحیح نظام ارزشی مؤثر است.

۳- مطالعه آثار و تالیفات صاحب‌نظران اعتقادی فرهنگی

در هر جامعه محققان و صاحب‌نظرانی وجود دارند که اصول اعتقادی و مبانی ارزشی را مطالعه و بررسی می‌کنند و به صورت کتب، مقالات، سخنرانی‌ها و غیره منتشر می‌سازند. مطالعه آن‌ها می‌تواند کمیته برنامه‌ریزی را در تصمیم‌گیری‌های مختلف یاری رساند.

۴- منابع و انتشارات محلی و منطقه‌ای

در مناطق مختلف کشور کتاب‌ها، مجلات و روزنامه‌هایی منتشر می‌شوند که فرهنگ، آداب و رسوم و نوع زندگی مردم هر منطقه را منعکس می‌سازند. مطالعه و بررسی آن‌ها ارزش‌های مربوط به فرهنگ‌ها و ارزش‌های مناطق مختلف کشور را می‌شناساند و در هماهنگ ساختن برنامه‌های درسی با ارزش‌های منطقه‌ای و محلی به برنامه‌ریزان تأثیر بسزایی دارد.

اطلاعات درباره جامعه

برنامه‌ریزان برای شناخت وظایف اجتماعی برنامه‌های درسی درباره جامعه اطلاعاتی به دست می‌آورند. خانواده، گروه‌های همسالان، اجتماع، ارتباط جمعی و غیره در این خصوص مورد بررسی قرار می‌گیرند. اطلاعات در مورد جامعه را می‌توان با توجه به دو بُعد گردآوری کرد. یکی تأثیر تربیتی جامعه روی افراد و دیگری انتظارات جامعه از تعلیم و تربیت و نیازهای آن.

در مورد تأثیر تربیتی جامعه روی افراد، این مساله بررسی می‌شود که عوامل مختلف اجتماعی در تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان چگونه تأثیر می‌کند؛ برای مثال، خانواده در شکل‌گیری شخصیت فرد و پرورش او چه نقشی ایفا می‌نماید؟ در مورد گروه‌های همسالان، اجتماع و وسایل ارتباط جمعی نیز همین سؤال طرح و بررسی می‌شود.

در خصوص انتظارات و نیازهای جامعه نیز اطلاعات لازم مربوط به صلاحیت‌های شهروندی افراد گردآوری می‌شوند.

انواع اطلاعات در مورد خانواده

در مطالعه خانواده نسبت به موارد زیر باید اطلاعات لازم گردآوری شود.

- وضع خانواده از نظر وجود پدر و مادر
- وضع شغلی خانواده
- موقعیت اقتصادی و اجتماعی خانواده
- ترکیب و موقعیت خانوادگی
- سطح تحصیلی والدین
- فعالیت‌های اجتماعی و سیاسی والدین
- انتظارات والدین از فرزندان
- اختلالات رفتاری کودکان و نوجوانان

- مشکلات تحصیل کودکان و نوجوانان

روش گردآوری اطلاعات

مصاحبه، پرسشنامه و مراجعه به نتایج سمینارهای مربوط.

انواع اطلاعات در مورد گروه‌های همسال

گروه‌های همسال پس از والدین بیش‌ترین تأثیر را روی کودکان دارند. بنابراین کسب آگاهی از چگونگی روابط افراد در این گروه‌ها از لوازم برنامه‌ریزی درسی است. در این خصوص مقوله‌های زیر قابل مطالعه هستند:

- ماهیت روابط کودکان و نوجوانان در گروه‌های همسالان

- جهات و ابعاد تأثیر گروه‌های همسال روی افراد

- تأثیر گروه‌های همسال در تشویق یا دلسردی اعضا در پیشرفت تحصیلی

- ارزش‌های مشترک گروه‌های همسال

- رفتارهای نابهنجار که از گروه به اعضا منتقل می‌شوند.

روش گردآوری اطلاعات

مصاحبه با کودکان و نوجوانان، رجوع به تحلیل‌های جامعه‌شناسان و روانشناسان اجتماعی، مشاهده رفتار، گردآوری اطلاعات از مدیران، معلمان و مربیان، بررسی پرونده‌های دانش‌آموزان و مراجعه به نتایج سمینارهای مربوط.

انواع اطلاعات در مورد نهادها و مؤسسات اجتماعی

وظایف که افراد در یک اجتماع بر عهده دارند، از طریق بررسی و تحلیل نیازها و انتظارات سازمان‌ها و مؤسسات اجتماعی قابل شناخت می‌شوند. اگر برنامه‌ریزان درباره انتظارات، توقعات و مسائل سازمان‌ها در ارتباط با شهروندان اطلاعات کافی گردآوری کنند، می‌توانند برنامه‌های درسی به منظور تأمین نیازها تهیه نمایند.

اطلاعات مورد نیاز سازمان‌ها و مؤسسات اجتماعی

- الگوهای شغلی فارغ التحصیلان
- انتظارات حرفه‌ای سازمان‌ها از افراد جامعه
- عادات مطلوب و رفتارهای اجتماعی مورد انتظار
- وظایف و مسئولیت‌های سازمان‌ها و مؤسسات
- مشکلات و مسائلی که در مواجهه با افراد دارند.

روش گردآوری اطلاعات

گردآوری اطلاعات از مؤسسات و سازمان‌ها از طریق مصاحبه یا پرسشنامه، مراجعه به جزوات کتاب‌ها و گزارش‌هایی که سازمان‌ها منتشر می‌سازند، نتایج سمینارهایی که در این مورد برپا می‌شوند، پیگیری فارغ التحصیلان در اجتماع، یافته‌های مربوط به سرشماری و مطالعه روندهای ملی و محلی اشتغال.

انواع اطلاعات در مورد ارتباط جمعی

- وسایل ارتباط جمعی به خصوص تلویزیون در تربیت کودکان و نوجوانان تأثیر بسیار دارند. آگاهی از این تأثیر و مسائل و مشکلات ناشی از آن یک منبع اطلاعاتی مهم برای برنامه‌ریزان درسی به شمار می‌رود. در این باره، این موارد را می‌توان مطالعه کرد:
- نوع برنامه‌هایی که توسط کودکان و نوجوانان مشاهده می‌شوند.
- ساعاتی و زمانی که به تلویزیون تماشا می‌کنند.
- رفتارهای مطلوب و نامطلوب که از طریق تلویزیون تقویت می‌شوند.
- تأثیر تلویزیون یا رادیو در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان.
- همسویی و یا عدم همسویی برنامه‌های رادیو و تلویزیون با برنامه‌های درسی.

روش گردآوری اطلاعات

- نظرخواهی از والدین از طریق پرسشنامه و مصاحبه
- مراجعه به نتایج بررسی‌ها و تحقیقاتی که در این خصوص انجام شده است.
- بررسی و تحلیل برنامه‌های تلویزیون و رادیو
- مصاحبه با دانش‌آموزان در خصوص برنامه‌های مورد علاقه آن‌ها

انواع اطلاعات در مورد دانش

گردآوری اطلاعات لازم در مورد دانش باعث ایجاد تعادل در هدف‌های برنامه درسی می‌شود. آگاهی از ابعاد مختلف دانش مربوطه از دو بعد اهمیت دارد. یکی اینکه اطلاعات علمی باعث حصول هدف‌های تربیتی می‌گردند. برای نمونه وقتی که افراد را جامعه پذیر می‌کنیم، مجبور هستیم از یافته‌های دانش جامعه‌شناسی استفاده کنیم. یا وقتی که قصد داریم آگاهی و مهارت‌های بهداشتی افراد را بیشتر کنیم باید از یافته‌های علمی زیست‌شناسان و پزشکان و غیره نیز استفاده کنیم. دوم این که دانش فی‌نفسه ارزشمند است و صرفاً جنبه ابزاری ندارد. نفس کسب معرفت دارای ارزش است و بخشی از هدف‌های برنامه‌های درسی با این دید تعیین می‌شوند. در مورد دانش، محورهای مورد بررسی عبارت‌اند از:

- مفاهیم و اصول دانش مربوط (ساختار دانش)

- روش‌های تحقیق در دانش

- مهارت‌های اساسی دانش

- نگرش‌های مربوط به دانش

- ارتباط دانش با زندگی

- ارتباط دانش‌ها با یکدیگر

روش گردآوری اطلاعات

اطلاعات لازم را در مورد دانش می‌توان از طریق مشارکت متخصصان موضوعی در کمیته برنامه‌ریزی به دست آورد. چون شناخت دانش جنبه تخصصی دارد بدون حضور متخصصان در برنامه‌ریزی نمی‌توان شناخت لازم در این مورد کسب کرد؛ یعنی اعضای جامعه نمی‌توانند با مراجعه به منابع علمی، آگاهی لازم درباره ساختاری یک دانش کسب نمایند. ممکن است برای مرتبط ساختن علوم با یکدیگر از متخصصان رشته‌های مختلف استفاده کرد.

تشخیص نیازها

کمیته برنامه‌ریزی پس از کسب اطلاعات لازم از منابع تعیین هدف‌ها، به تحلیل آن‌ها می‌پردازد و با شناخت نواقص و کاستی‌ها فهرستی از نیازها را تعیین می‌نماید. اطلاعات به دست آمده ماده خام هستند. تحلیل و طبقه‌بندی آن‌ها می‌تواند تصویر درستی از نیازها را نشان دهد. در این مرحله است که برنامه‌ریزان جهت حرکت در فرایند برنامه‌ریزی درسی را تعیین می‌نمایند و زمینه‌های مناسب تعیین هدف‌های برنامه درسی را شناسایی می‌کنند. در تشخیص نیازها به چند نکته باید توجه کرد:

الف) در برنامه درسی نیازهای فرآیندی و اساسی اهمیت ویژه‌ای دارند که در تشخیص نیازها به این نیازهای اساسی باید توجه کرد: منظور از نیازهای اساسی آنهایی هستند که در همه جنبه‌های زندگی فرد مطرح هستند و تأمین آن می‌تواند آمادگی و توانایی مواجهه با امور و مسائل مختلف را در او ایجاد کند؛ برای مثال «نیاز به مهارت اجتماعی همکاری» یک نیاز اساسی است. اگر تأمین این نیاز محوری برنامه درسی قرار گیرد، افراد را برای همکاری با دیگران آماده می‌کند. در صورت تأمین مطلوب این نیاز آنان در هر موقعیت و گروهی قرار گیرند، قادر به همکاری با افراد گروه خواهند بود.

ب) به جنبه‌های مختلف نیازها باید توجه داشت (نیازهای فرد، اجتماعی، علمی، دینی و غیره)

ج) در تشخیص نیازها باید تعادلی بین نیازهای آتی و آتی ایجاد کرد. بعضی نیازها در زندگی فعلی افراد اهمیت دارند و بعضی از آن‌ها به آینده آنان مربوط می‌شوند. تعادل بین این دو بُعد

نیاز موجب می‌شود فرد علاوه بر داشتن زندگی کم مسئله در زمان حال، شناخت‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای برخورد با مسائل آتی زندگی را نیز به دست آورد.

زمینه‌های تشخیص

به منظور درک نقش تشخیص در برنامه‌ریزی درسی، زمینه‌های تشخیص را اینگونه می‌توان مطرح کرد:

الف) دانش مورد نیاز

یکی از زمینه‌های تشخیص، دانش مورد نیاز است. یعنی بر اساس تحلیل اطلاعات به دست آمده مشخص می‌گردد. فراگیران از نظر اطلاعات و دانش که باید از طریق برنامه درسی کسب کنند، چه کاستی‌ها و نواقصی دارند. این بخش از نیاز پیش‌بینی دانش لازم در برنامه درسی را ضروری می‌سازد، برای مثال ممکن است اطلاعات موجود نشان می‌دهد که افراد از «نتایج عدم رعایت بهداشت» اطلاع کافی ندارند، بنابراین «آگاهی از اهمیت و ضرورت بهداشت» به صورت یک نیاز آموزش مطرح می‌شود.

ب) مهارت‌های مورد نیاز

مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی، زمینه دیگر تشخیص نیاز است. چون مهارت‌های شناختی یکی از حیطه‌های هدف‌های برنامه درسی را تشکیل می‌دهند، در مرحله تشخیص نیاز باید نواقص و کاستی‌ها را از این نظر تعیین نماییم. اگر اطلاعات نشان داد که اکثر دانش‌آموزان در «تجزیه و تحلیل» مسائل ناتوان هستند، «تقویت توانایی ذهنی تجزیه و تحلیل» به صورت نیاز مورد توجه قرار می‌گیرد.

ج) مهارت‌های روانی-حرکتی

حیطه دیگر هدف‌ها را مهارت‌های روانی-حرکتی تشکیل می‌دهند. در مرحله‌ی تشخیص نیازها، ضرورت‌ها و نیازهای مربوط به این مهارت‌ها نیز معلوم می‌شوند.

د) ارزش‌ها و گرایش‌ها

ایجاد و تقویت گرایش‌ها و حس قدردانی در افرادی یکی از محورهای اصلی تعیین هدف‌هاست. در تشخیص نیاز باید معلوم ساخت که چه گرایش‌ها و تمایلاتی را باید در افراد جامعه تقویت کرد و در وضع موجود چه نواقصی از این بُعد وجود دارد.

زمینه‌های تشخیص یاد شده به عناصر اصلی برنامه درسی و حیطه‌های هدف‌های برنامه درسی مربوط می‌شوند. علاوه بر این‌ها زمینه‌های دیگری وجود دارند که به مؤلفه‌های مختلف برنامه درسی مربوط می‌شوند. تشخیص این نیازها در برنامه‌ریزی، بصیرت ایجاد می‌کنند و به تعیین هدف‌های مناسب کمک می‌نمایند.

ه) ویژگی‌ها و عملکرد معلمان

معلمان، مجریان برنامه‌های درسی هستند و میزان توانایی آن‌ها با موفقیت برنامه درسی رابطه مستقیم دارند. ناتوانی و عدم صلاحیت معلم باعث عقیم ماندن برنامه‌های درسی می‌شود، به همین دلیل باید تشخیص داده شود:

- آیا معلمان برای تدریس توانایی عملی لازم را دارند؟
- مدارک علمی و تخصص آن‌ها با موضوع تدریس تناسب دارد؟
- از چه روش‌های تدریس استفاده می‌کنند؟
- معلمان برای همسو نمودن محتوای دروس ارتباط لازم را با یکدیگر دارند؟

و) ارزشیابی و امتحانات

در مرحله تشخیص نیاز از دو جهت بررسی لازم درباره ارزشیابی انجام می‌پذیرد: یکی اینکه باید مشخص کرد در تهیه پرسش‌های امتحانی و ارزشیابی چه عواملی دخالت دارند. ارزشیابی یکی از عناصر برنامه درسی است و در انجام آن نیز کارشناسان برنامه‌ریزی درسی و مؤلفان باید دخالت و نظارت مستقیم داشته باشند. تشخیص این مقوله و نیازهای برخاسته آن ضمن این که

برنامه‌ریز درسی را آگاه می‌سازد، بلکه باعث می‌شود برای رفع نواقص و مشکلات در این زمینه سیاست‌گذاران و مدیران آموزش و پرورش چاره‌اندیشی کنند.

مبحث دوم تشخیص نیازهای مربوط به ارزشیابی به ضرورت آگاهی از نتایج ارزشیابی‌های پیشرفت تحصیلی مربوط می‌شود. اطلاعات موجود در خصوص فراگیران و وضع تحصیلی آنها باید امکان تشخیص نیازهای پیشرفت تحصیلی را برای برنامه‌ریزان درسی فراهم سازد.

ز) وسایل کمک آموزشی

وضعیت وسایل و تجهیزات کمک آموزشی در مدارس، زمینه دیگر تشخیص است. وجود این وسایل از لوازم آموزش کارآمد و تحقق هدف‌های آموزشی است. اطلاع از کم و کیف آنها برای برنامه‌ریز درسی اهمیت دارد. اگر تشخیص دهد که وسایل لازم برای تدریس با روش‌های فعال وجود ندارد، نخواهد توانست هدف‌ها و محتوا را به منظور فعال نمودن فراگیران در یادگیری، تعیین و سازمان‌دهی کند. یا باید وسایل آموزشی تأمین گردند و یا باید هدف‌ها با توجه به محدودیت‌ها تعیین شوند.

ح) گروه بندی دانش آموزان

گروه بندی دانش آموزان یکی از ابعاد سازمان برنامه درسی است. سازمان‌دهی دانش آموزان باعث می‌شود نه تنها هدف‌های برنامه درسی به نحو مطلوب تحقق پیدا کند، بلکه مهارت‌های اجتماعی و بین گروهی نیز در افراد تقویت می‌شوند. وضع دانش آموزان از جهت میزان مشارکت آنان در فرایند آموزش و سازمان یافتن در گروه‌های مختلف یکی از زمینه‌های تشخیص است.

مواردی که برای زمینه‌های تشخیص مطرح شدند، بعضی به محتوای هدف‌های برنامه درسی مربوط می‌شوند. زمینه‌های دانش، مهارت‌های شناختی، مهارت‌های روانی حرکتی و ارزش‌ها و گرایش‌های این بخش، زمینه‌های تشخیص را تشکیل می‌دهند. بعضی دیگر قلمرو و حد هدف‌ها را تعیین می‌نمایند؛ به دیگر سخن، تشخیص نیازهای مربوط به مؤلفه‌های برنامه درسی یعنی معلم، ارزشیابی، وسایل کمک آموزش و گروه بندی دانش آموزان و غیره از محدودیت‌های تعیین هدف‌ها به شمار می‌روند.

مثال: چگونگی ارتباط تشخیص نیاز به تعیین هدف و عناصر دیگر برنامه

یک معلم کلاس دوم راهنمایی برای آموزش اخلاق اجتماعی به دانش‌آموزان این برنامه را طراحی کرده است:

الف) نیازهای شاگردان خود را چنین تشخیص داده است.

- این نوجوانان به خانواده‌هایی وابسته‌اند که از سطح زندگی متوسط برخوردارند. برداشت آنان نسبت به برخی اعتقادات «مسلم» روشن نیست.

- اغلب این نوجوانان به ارزش‌های راستگویی و درستکاری ارجح نمی‌گذارند و احترام کمتری نسبت به بزرگترها قائل هستند.

- این نوجوانان اندیشه‌ها و طرز تلقی‌های بسیار متفاوت نسبت به عوامل تشکیل «زندگی سالم شخصی» دارند. بدیهی است که نیاز به پروراندن و طبقه‌بندی کردن مجموعه‌های گوناگون دیگری از ارزش‌ها نیز وجود داشته است، ولی این معلم معتقد بود که توان کافی برای پروراندن ارزش‌های چهارگانه «راستگویی»، «درستکاری»، «احترام به دیگران» و «زندگی سالم شخصی» را دارد.

ب) هدف‌های برنامه درسی

واضح ساختن معنی این چهار ارزش انتخاب شده

- تنظیم معیارهایی «استانداردهایی» برای تشخیص آموختن چهار ارزشمند مزبور

- پرورش این احساس که ارجح‌گذاری بر ارزش‌ها تأثیر مثبت روی رفتار انسان دارد.

- فراهم نمودن فرصت برای دانش‌آموزان جهت ایجاد تغییرات سازنده در رفتار آن‌ها (از نظر توجه به چهار ارزش مزبور)

ج) محتوای آموزشی

- اطلاعات تاریخی و فرهنگی درباره معنی راستگویی، درستکاری، احترام و زندگی سالم شخصی که در بعضی موارد در تمدن‌های گوناگون جلوه گر شده است (دوران‌های قدیمی، قرون وسطایی و امروزی)

- وقتی تعلیمات مذهبی و غیره درباره ارزش‌های چهارگانه نامبرده

- اطلاعات گردآوری شده از طریق مشاهده‌های دانش‌آموزان درون مدرسه و خارج از آن نسبت به رفتار جوانان و بزرگسالان که یادآور آن ارزش‌ها باشد

- اطلاعات گردآوری شده از طریق مصاحبه با مردم درباره دیدگاه‌های اخلاقی آن‌ها

د) تجربه‌های گوناگون دانش‌آموزان

- گوش دادن به سخنرانی‌ها و موعظه‌ها

- مطالعه نقطه نظرهای تاریخی و معاصر درباره ارزش‌های چهارگانه مزبور

- اظهار نظر درباره ارزش‌های مزبور در گروه‌های کوچک

- نوشتن مطالبی درباره چهار ارزش فوق که با عبارت «من معتقد هستم» و «منابعی که به صحت آن‌ها اعتقاد دارم» آغاز می‌گردند.

- مشاهده فیلم، اسلاید و فیلم استریپ که داده‌هایی درباره این ارزش‌ها فراهم می‌کنند.

- انجام تحلیل‌های موردی، نقش‌گذاری در داستان‌ها و نمایش‌های کوتاه، مشارکت در نقش‌گذاری روانی و نقش‌گذاری اجتماعی و به کار بستن در موارد مشابه

- معلم می‌دانست آن چه دانش‌آموزان می‌گویند نمی‌تواند مبنای مناسبی برای تصمیم‌گیری درباره آموخته‌های آن‌ها باشد؛ از این روی با مشاهده رفتارهای دانش‌آموزان در موقعیت‌های گوناگون برای ارزشیابی رفتارهای آنان اقدام کرد. مطابق این شیوه او موقعیت‌هایی فراهم نمود که طی آن‌ها دانش‌آموزان رفتارهای راستگویی، درستکاری، احترام و حیات سالم شخصی را به نمایش می‌گذارند. آنگاه ایشان موقعیت‌های تصنعی فراهم نمود که دانش‌آموزان را به دروغ گفتن، پنهان کردن پول یا اشیای قیمتی و فرار کردن، عدم رعایت احترام نسبت به بزرگترها و همسالان و دوری طفل از پاکی و سوسه‌کند. رفتار مشاهده شده دانش‌آموزان به وسیله مشاهده کننده‌های از قبل انتخاب شده، چه در کلاس و چه در گروه‌های بحث و مناقشه گزارش داده شد. آن‌گاه یک جلسه نتیجه‌گیری و تحلیل بینش‌ها با گروه‌های دانش‌آموزان در «صحنه‌های متضاد» مشابه صحنه‌های قبلی دوباره ارزشیابی می‌شود.^۱

۲- جهت‌دهی ارزشی

در مرحله طراحی برنامه درسی، نظام اعتقادی و ارزشی بالاتر از همه عناصر و منابع هدف‌های برنامه درسی قرار گرفت. معنای این تصمیم این است که پرتو ارزش‌ها باید در همه مراحل اندیشه و عمل برنامه درسی بتابد و هر یک از مراحل بنا به ماهیت خود تحت تأثیر نظام ارزشی قرار گیرد که در مرحله گردآوری اطلاعات بررسی شده است.

کمیته برنامه‌ریزی درسی در جهت‌دهی ارزشی باید به چند سؤال اساسی پاسخ دهد:

۱- در تعیین هدف‌های برنامه درسی اطلاعات مربوط به کدام یک از مبانی ارزش بیشتری دارند؟

۲- اساسی‌ترین هدف تعلیم و تربیت کدام است؟

۳- آیا بیان هدف‌ها به شکل رفتاری مطلوب هستند؟

۴- کدام یک از مواد و موضوعات درسی ارزش بیشتری دارند؟

^۱ Resource: Ronald Doll, Curriculum improvement, 8th Edition, 1992, Allyn and Bacon. P.222.

۵- محتوا ارزش بیشتری دارد یا روش؟ یا هر دو؟

۶- آیا لزوماً محتوای برنامه درسی از قبل باید تهیه شود یا معلم می‌تواند با سازمان‌دهی تجربه‌های یادگیری مناسب، فراگیران را در جریان آموزش درگیر سازد و به کسب شناخت، مهارت‌ها و گرایش‌های موردنظر هدایت کند؟
و پرسش‌های دیگر نظایر آنچه ذکر شد.

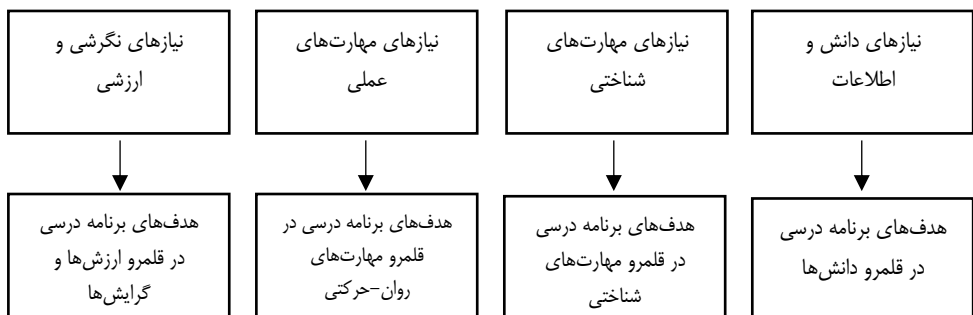
پاسخ‌های این پرسش‌ها مرحله گردآوری اطلاعات را به تعیین هدفهای برنامه درسی مربوط می‌سازد و تکلیف برنامه‌ریزان را از جهت امور ارزشی تا حدودی روشن می‌سازد.

۳- تعیین هدفهای برنامه درسی

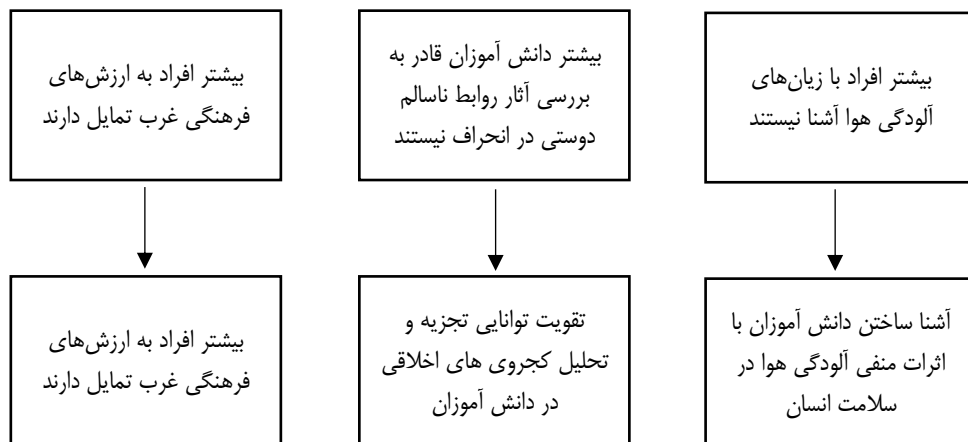
پس از تشخیص نیازهای اساسی و جهت‌دهی ارزشی، هدف‌ها تعیین می‌شوند. پیش از این یادآور شدیم که برنامه‌ریز، اطلاعات به دست آمده را مطالعه و بررسی می‌کند و نیازهای اساسی را تعیین می‌نماید. در صورت انجام بهتر تعیین نیازها، تعیین هدف‌ها کار مشکلی نیست.

تعیین هدفهای جزئی

برنامه‌ریزان درسی پس از تعیین هدفهای کلی برنامه درسی، هدف‌های جزئی را تعیین می‌کنند. برای این کار باید هدف‌های کلی با بررسی تحلیلی به «صلاحیت‌های مورد نیاز» تجزیه شوند؛ یعنی برنامه‌ریز این سؤال را طرح می‌کند که در دانش آموزان چه شناخت‌ها، آگاهی‌ها و توانایی‌هایی باید تقویت شدند تا هدف برنامه درسی معین تحقق پیدا کند؟



شکل ۲-۴ ارتباط نیازها با هدف‌های برنامه درسی



شکل ۲-۵ ارتباط نیازها و هدف‌ها

هر اندازه پاسخ این سؤال با تفکر و تأمل بیشتر توأم باشد، هدف‌های جزئی آسان‌تر و منطقی‌تر تعیین می‌گردند.

فرض کنید یکی از هدف‌های برنامه درسی عبارت است از:

آشنا شدن دانش آموزان با خرده نظام خانواده

با توجه به صلاحیت‌های مورد انتظار، هدف مزبور را اینگونه تحلیل می‌کنیم:

دانش آموزان برای دستیابی به هدف مذکور با این مفاهیم آشنا می‌شوند:

- مفهوم خانواده
- رابطه خانواده با جامعه
- کارکرد اجتماعی خانواده
- کارکرد تربیتی و عاطفی خانواده
- کارکرد اقتصادی خانواده
- کارکرد زیستی خانواده
- تأثیر متقابل کارکردهای خانواده

- کارکردهای ناسالم

اینک صلاحیت‌های مورد نیاز را در قالب هدفهای آموزشی تنظیم می‌کنیم:

۱- انتظار می‌رود دانش‌آموزان با ویژگی‌های ذاتی مفهوم خانواده آشنا شوند.

۲- نحوه ارتباط خانواده با جامعه را بفهمد

۳- کارکرد اجتماعی خانواده را بشناسد

۴- کارکرد تربیتی و عاطفی خانواده را بشناسد

۵- کارکرد اقتصادی خانواده را بشناسد

۶- کارکرد زیستی خانواده را بشناسد

۷- تأثیر متقابل کارکردهای مختلف را درک کند

۸- با کارکردهای ناسالم خانواده آشنا شود

در صورت لزوم می‌توان هدف‌های جزئی را به هدف‌های رفتاری نیز تحلیل نمود. برای این کار نیز نیاز به تحلیل داریم. تحلیل آموزشی که در طراحی آموزشی^۱ انجام می‌گیرد، برای تحلیل هدف‌های آموزشی به هدف‌های جزئی و رفتاری است. در این مرحله معلم به چند سؤال باید پاسخ دهد:

- شاگردان باید چه فعالیتی را انجام دهند و یا دارای چه قابلیت‌هایی باشند تا بتوانند آنچه در هدف‌های آموزشی از آنان خواسته شده است، انجام دهند.

- آیا دانش‌آموزان می‌توانند بدون انجام دادن برخی از فعالیت‌های موردنظر به هدف‌های آموزشی نائل گردند؟

¹ Instructional Design

معلم در بررسی خود فعالیت‌های جزئی را که دانش‌آموزان باید انجام دهند روی کاغذ یادداشت می‌کند، سپس با بیان فعالیت‌ها به صورت هدف، هدف‌های جزئی را معین می‌نماید. اصطلاح این عمل «تحلیل آموزشی» است.



شکل ۲-۶ رابطه هدف‌ها با نیازها و صلاحیت‌ها

در پاسخ به این سؤال که آیا هدف‌های آموزشی می‌بایست تا حد رفتاری تحلیل شوند؟ پاسخ این است که در برنامه‌ریزی و تعیین هدف‌های برنامه درسی، تحلیل هدف‌ها تا حد هدف‌های رفتاری ضروری نیست. به همین دلیل بهتر است کمیته برنامه‌ریزی، هدف‌های موردنظر را در دو دسته کلی و جزئی (مرحله‌ای) تعیین نماید.

به دلیل اهمیتی که مهارت‌های شناختی و تفکر دانش‌آموزان دارند، استفاده از هدف‌های رفتاری جز در موارد ضروری توصیه نمی‌گردد. بلکه باید امکان برخورد با مسئله و مهارت حل مسئله در افراد تقویت شوند. در این حالت برنامه‌ریز نمی‌تواند فعالیت‌های فراگیر را از قبل پیش‌بینی کند و آن‌ها را با افعال رفتاری بیان نماید.

هدف‌های اساسی و مقطعی

هدف‌های برنامه درسی را از نظر زمان می‌توان به دو نوع تقسیم نمود: یک نوع هدف‌های اساسی یا هدف‌های رشد است که عمومیت دارند و در همه مراحل یادگیری باید موردنظر باشند و تحقق آن‌ها توسط برنامه‌ریز و معلم پیگیری می‌شود. نوع دوم، هدف‌های مقطعی است که محتوای آموزشی دوره خاص ارتباط پیدا می‌کنند. برای مثال «پرورش تفکر انتقادی» در همه سطوح یادگیری باید موردنظر باشد. از دوره قبل از دبستان تا دانشگاه می‌توان این هدف را مورد

توجه قرار داد و برای تحقق آن برنامه ریزی کرد، اما مفاهیم و مهارت‌هایی که محتوای خاصی را تشکیل می‌دهند، در یک پایه و یا دوره معین آموزش داده می‌شوند.

حیطه‌های هدف

هدف‌های برنامه درسی در چهار حیطه بیان می‌شوند:

حیطه مفاهیم و اطلاعات

مفاهیم، اصول و قوانین و اطلاعاتی که دانستن آن‌ها موردنظر است، در این حیطه قرار می‌گیرند. مانند: کسب اطلاعات در مورد:

- ۱- جهان، جغرافیا مردم و فرهنگ جهان
- ۲- تاریخ جغرافیا و فرهنگ کشور ایران
- ۳- سیستم‌های قانون‌گذاری و سیاسی ایران
- ۴- مشاغل و حرف‌مختلف
- ۵- مؤسسات و نهادهای مختلف و غیره

حیطه مهارت‌های شناختی

در این حیطه، تمام توانایی‌های ذهنی و فکری که موردنظر برنامه‌ریز است، گنجانده می‌شوند، مانند:

- ۱- تعریف و تعیین مسئله و ارتباط دادن تجربیات قبلی به تحقیق موردنظر
- ۲- ارائه فرضیه، نتیجه‌گیری بر اساس اطلاعات
- ۳- تحلیل، طبقه‌بندی و تفسیر داده‌ها
- ۴- تفکر انتقادی و تشخیص بین حقایق و عقیده
- ۵- استنباط روابط علمی و غیره

حیطه روان-حرکتی

آن بخش از انتظارات که به هماهنگی بین روان و عضو یا اعضای از بدن مربوط می‌شوند، حیطه روان-حرکتی را تشکیل می‌دهند. مانند:

- ۱- به کارگیری نقشه، کره، جداول و غیره
- ۲- تهیه گزارش، صحبت در مقابل گروه، گوش دادن موقعی که دیگران حرف می‌زنند
- ۳- سازمان‌دهی اطلاعات در قالب نمودارها، جداول و غیره

حیطه گرایش‌ها و ارزش‌ها

این حیطه، شناخت‌های مربوط به امور گرایشی و ارزشی و تاثیرات عاطفی و باورها و عقاید مورد انتظار را در بر می‌گیرد. مانند:

- ۱- شناخت ارزش‌های مشترک و عمومی جامعه
 - ۲- توانایی تصمیم‌گیری که مستلزم انتخاب از بین ارزش‌های متضاد است
 - ۳- شناخت حقوق اساسی انسان که به همه شهروندان مربوط می‌شوند
 - ۴- کسب یک سطح وفاداری منطقی با کشور
 - ۵- کسب احساس احترام نسبت به آرمان‌ها، میراث‌ها و نهادهای اجتماعی
- لازم به یادآوری است که تفکیک هدف‌ها و بیان آن‌ها در حیطه‌های مختلف به معنای جدایی آن‌ها در عالم واقع نیست. آنچه در واقع اتفاق می‌افتد، تحولی است که در کل شخصیت فرد به وقوع می‌پیوندد، اما برنامه‌ریزی و مشخص شدن نوع فعالیت‌های یادگیری، طبقه‌بندی و حیطه بندی هدف‌ها صورت می‌گیرد.

۴- تعیین تناسب هدف‌ها با مواد و وسایل آموزشی

در کمیته برنامه‌ریزی پس از تعیین هدف‌های مقاطع تحصیلی، باید درباره مواردی که ذکر می‌شود، به گونه‌ای ضروری و لازم تصمیم‌گیری شود:

- ۱- چه قسمت از هدف‌ها از طریق محتوای تنظیم شده در کتاب درسی و به صورت رسمی آموزش داده می‌شوند؟
- ۲- چه قسمت از هدف‌ها از طریق تجربه‌های یادگیری آزاد و فراتر از کتاب درسی آموخته شود؟
- ۳- چه قسمت از هدف‌ها از طریق کتاب‌ها و جزوات کمک آموزشی آموخته شود؟
- ۴- چه قسمت از هدف‌ها از طریق نمودارها، اشکال و تصاویر آموزش داده شود؟
- ۵- چه قسمت از هدف‌ها از طریق کارهای عملی آموخته شود؟
- ۶- چه قسمت از هدف‌ها از طریق کارورزی آموخته شود؟
- ۷- با توجه به تصمیم‌گیری‌های مذکور چقدر زمان برای تحصیل و آموزش هر یک از مواد درسی پیش بینی گردد؟
- ۸- پیش نویس مقدماتی بسته آموزشی برنامه درسی شامل فهرست مواد درسی، راهنمایی معلم و تدریس، کتابچه‌ها، وسایل سمعی و بصری، منابع و زمان حذف شده برای مواد درسی آماده می‌گردد.

۵- انتخاب محتوا

انتخاب محتوا، مرحله اساسی فرایند برنامه‌ریزی است. معیارهایی که در انتخاب محتوا مورد استفاده قرار می‌گیرند، عبارت‌اند از:

۱- اهمیت

۲- اعتبار^۱

۳- علاقه^۲

^۱ Validity

^۲ Interest

۴- سودمندی^۱

۵- قابلیت یادگیری^۲

۶- انعطاف پذیری^۳

۷- توجه به ساختار دانش

۱- اهمیت

محتوای انتخاب شده باید از درجه بالای اهمیت برخوردار باشد. آراء، مفاهیم، اصول و تعمیم‌های اساسی باید به منظور تحقق هدف‌های برنامه درسی در محتوا طرح شوند، همچنین محتوا باید باعث رشد توانایی‌ها، مهارت‌ها و گرایش‌های دانش‌آموزان شود.

«تبا» خاطر نشان می‌سازد که نباید محتوا را صرفاً بر اساس جنبه‌های شناختی انتخاب کنیم، بلکه به ابعاد عاطفی نیز باید توجه شود (Taba). با اینکه برنامه‌ریزان درسی اهمیت انتخاب محتوا را مهم و اساسی می‌دانند، ولی توافقی بین آنان وجود ندارد که معیار اهمیت محتوا چیست؟ کسانی که از طرح‌های «موضوع-محور» طرفداری می‌کنند، اعتقاد دارند که اندازه دانشی که به فراگیران انتقال می‌یابد، معیار اهمیت در محتوا است. آنانی که از طرح‌های «فراگیر-مدار» حمایت می‌کنند، می‌گویند سهمی که محتوا در ایجاد تجربیات معنا دار برای فراگیر دارد، معیار اهمیت است. افرادی که از طرح‌های «مسئله-مدار» طرفداری می‌نمایند، طرح مشکلات اجتماعی، سیاسی و اقتصادی ویژه را دلیل اهمیت محسوب می‌کنند (Ornstein & Hunkins).

۲- اعتبار

انفجار اطلاعات در عصر حاضر باعث شده است که محتوا خیلی سریع، صحت و اعتبار خود را از دست بدهد. باید مفاهیم، اصول و تعمیم‌هایی که در نظر علمی صحیح و معتبر هستند انتخاب شوند؛ سپس به‌طور مرتب اعتبار محتوا مورد بررسی و بازبینی قرار گیرد.

^۱ Utility

^۲ Learnability

^۳ Feasibility

۳- علاقه

معیار دیگر انتخاب محتوا، علاقه فراگیر است. از نظر حامیان طرح‌های فراگیر محور این یک معیار اساسی و کلیدی است. اینان معتقدند که اگر دانش برای زندگی فراگیر معنادار باشد، از وجود خود فراگیر می‌جوشد. معیار علاقه در انتخاب محتوا از دهه‌ی ۱۹۲۰ زمانی که مکتب کودک-مدار به وجود آمد، مطرح شد. صاحب‌نظران این نهضت اظهار نمودند که خود فراگیر می‌تواند منبع برنامه درسی باشد. به عبارت دیگر علایق فراگیر تعیین کننده برنامه درسی است.

۴- سودمندی

سودمندی به کاربرد مفید محتوا مربوط می‌شود. این که چه چیزی سودمند دانسته شود به دیدگاه فلسفی و طرح برنامه درسی مربوط می‌شود. سودمندی در نظر معتقدان به طرح برنامه درسی موضوع-محور این است که تا چه حدی برنامه درسی بتواند دانشی را که در شغل آینده و فعالیت‌های دیگر بزرگسالی کاربرد دارد، به فراگیر بیاموزد. از نظر طرفداران طرح فراگیر محور، محتوایی که بتواند فرد را در به دست آوردن یک درک صحیح از «هویت خود» و کسب معنا در زندگی کمک کند، سودمندی بیشتری دارد. آنانی که از طرح «مسئله-محور» حمایت می‌کنند، می‌گویند محتوایی سودمند است که در غلبه به مشکلات اجتماعی و سیاسی کاربرد مستقیم داشته باشد.

۵- قابلیت یادگیری

آیا می‌توان بدون توجه به این معیار بدیهی، محتوا را انتخاب نمود؟ بعضی معتقدان مدارس به این سؤال پاسخ مثبت می‌دهند. بعضی محتواها خارج از حد تجربیات دانش‌آموزان ویژه انتخاب می‌شوند و یادگیری آن برای آنان دشوار می‌شود. قابلیت یادگیری به سازمان‌دهی مناسب و توالی محتوا نیز مربوط است؛ یعنی گاهی محتوای انتخاب شده به علت عدم تناسب با ویژگی‌ها و تجربیات فراگیر مشکل است و گاهی به علت سازمان‌دهی نامناسب محتوا یادگیری مؤثر انجام نمی‌پذیرد. از هر دو بُعد باید هماهنگی و تناسب را حفظ کرد.

۶- انعطاف پذیری

برنامه‌ریزان درسی باید محتوا را با توجه به زمان تخصیص یافته، منابع قابل دسترس، کارکنان، فضای سیاسی موجود، قوانین موجود و مقدار بودجه اختصاص یافته انتخاب کنند. ممکن است بعضی تصور کنند که در انتخاب محتوا اختیار کامل دارند، اما عملاً با محدودیت‌هایی مواجه می‌شوند؛ برای مثال روزهایی که برای آموزش در اختیار دارند، آموزش را محدود می‌نماید؛ همچنین عواملی مانند اندازه کلاس درس و کارکنان مدرسه نیز چنین نقشی در ایجاد محدودیت دارند. انتخاب محتوا باید با توجه به زمینه‌ای که در عالم واقع وجود دارد انجام پذیرد. این زمینه معمولاً با مسائل سیاسی و اقتصادی گره می‌خورد.

علاوه بر معیارهای فوق در انتخاب محتوا به چند نکته اساسی زیر باید توجه شود:

۷- توجه به ساختار دانش

برای انتخاب محتوا نخست باید ساختار رشته درسی مورد نظر قرار گیرد. برای این منظور:

- مجموعه مفاهیم اساسی برای توصیف مسائل و پدیده‌ها در چارچوب یک ماده درسی باید مشخص شود.

- شیوه‌ای که دانش اندوخته شده در آن ماده درسی سازمان یافته است، معین گردد.

- مجموعه روش‌ها و قواعد اساسی که در یک ماده درسی شواهد لازم را فراهم می‌آورد، یعنی روش خاص بررسی‌های علمی در آن مشخص شود (جویس و همکاران، ۱۹۹۲، ترجمه بهرنگی).

۸- توجه کامل به حفظ و اشاعه میراث فرهنگی و نظام ارزشی

۹- ایجاد و تقویت پایه علمی برای آموزش مداوم و خودراهبری

۱۰- ارتباط با زندگی و تجربیات روزمره و مسائل روز

۱۱- ایجاد فرصت مناسب برای فعالیت‌ها و مهارت‌های یادگیری چندگانه

۶- سازمان‌دهی محتوا

برای سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی دو شیوه را می‌توان طراحی کرد؛ یکی «سازمان منطقی» که محتوا طبق قواعد و مفاهیم قطعی علمی سازمان‌دهی می‌شود؛ برای مثال در اقتصاد، مفاهیم عرضه و تقاضا سازمان‌دهنده اصلی هستند. بدون این مفاهیم، ایده سرمایه و نیروی کار یا بازار گروه بندی نمی‌شوند. اگر آموزش اقتصاد با این شیوه انجام گیرد، فراگیر در مورد اقتصاد چیزی نمی‌آموزد.

در مقابل شیوه فوق، سازمان روانشناختی قرار دارد که در آن، محتوای برنامه درسی بنا به فرایندی که اطلاعات در ذهن فراگیر سازمان می‌یابد، سازمان‌دهی می‌شود. اغلب مربیان پذیرفته‌اند که محتوا باید با حرکت از محیط نزدیک دانش‌آموزان به محیط دورتر سازمان یابد. عبارت دیگر محتوا باید طوری سازمان یابد که ابتدا مسائل عینی‌تر آموزش داده شوند و سپس امور انتزاعی طرح گردند. این عامل روانشناختی در تنظیم توالی یک محتوا یک اصل اساسی است (Curriculum Foundatiin's Principles and Issues).

کمیته برنامه‌ریزی در سازمان‌دهی محتوا گام‌های زیر را برمی‌دارد:

- ۱- نخست مفاهیم، گرایش‌ها و مهارت‌های اساسی مشابه و مشترک گروه بندی می‌شود.
- ۲- مفاهیم، مطالب و مهارت‌های اساسی یک درس در یک پایه و در پایه‌های مختلف تعیین می‌شوند و سپس در جداول و نمودارهای ارتباط عمودی ترسیم می‌گردند.
- ۳- سپس جدول و نمودار ارتباط افقی مواد درسی یک پایه رسم می‌شوند. در این قسمت به ترتیب مفاهیم کلیدی، آراء مطالب و مهارت‌های اساسی مواد درسی را به صورت چند مفهوم اساسی مثلاً (محیط شناسی و تجزیه و تحلیل انتقادی) را به صورت برنامه پایه مشترک در درس‌های همان پایه تعیین می‌کنیم. بدین ترتیب انسجام افقی بین مفاهیم ماده درسی با سایر دروس همان پایه فراهم می‌شود.
- ۴- در پایان این مرحله کمیته برنامه‌ریزی، جدول اهداف و محتوا را تنظیم می‌نماید.

۷- انتخاب و سازمان‌دهی فعالیت‌های یادگیری

وقتی از برنامه درسی بحث می‌کنیم، بین روش‌های تدریس و فعالیت‌های آموزشی تمایزی قائل نمی‌شویم. بلکه همه اعمالی را که معلم و دانش‌آموز انجام می‌دهند، تحت عنوان «تجربیات یادگیری» ذکر می‌کنیم؛ در حالی که این مقوله بندی کار صحیحی نیست. در آغاز قرن حاضر اصطلاحات فعالیت‌های یادگیری و تجربیات یادگیری در ادبیات آموزشی وجود نداشتند، اما با رشدی که در رشته روانشناسی به وجود آمد و تلاش‌هایی که «کیلیاتریک» و «الس وورث کالینگز» به عمل آوردند، فعالیت‌های فراگیران مورد توجه زیادی قرار گرفت.

پس از آن، مریان این نکته را مورد توجه قرار دادند که اصطلاح فعالیت‌های یادگیری، نمی‌تواند پویایی موقعیت یاددهی-یادگیری را تشریح کند. دانش‌آموزان زیادی در فعالیت‌های یادگیری درگیر می‌شوند، اما تجربیات یادگیری متفاوتی خواهند داشت. تا سال ۱۹۳۵ اصطلاح فعالیت یادگیری به جای تجربیات یادگیری به کار می‌رفت، اما امروزه صاحب‌نظران، تجربیات را در معنای ویژه خود به کار می‌برند. تایلر این اصطلاح را در کتاب خود به نام «اصول اساسی برنامه درسی و آموزش» مورد استفاده قرار داد.

ارتباط محتوا با تجربیات

هیچ نوع برنامه درسی صرف‌نظر از طرح آن نمی‌تواند محتوا و تجربیات را مورد غفلت قرار دهد. اگرچه طرح‌های موضوع-محور به محتوا تأکید می‌نمایند، ولی به‌طور مطلق از تجربیات غفلت نمی‌ورزند. طرح‌های فراگیر-محور به دانش‌آموزان و تجربیات آنان تأکید می‌نمایند، اما تجربیات را در ارتباط با آنچه که یاد گرفته می‌شود مورد ملاحظه قرار می‌دهند. مریان باید به خاطر داشته باشند که محتوا و تجربیات یادگیری جدا از هم نیستند. اگر دانش‌آموزان کتابی را می‌خوانند تجربه و محتوا را با هم ترکیب می‌کنند. محتوا و تجربیات یادگیری مشترکاً و به شکل واحد برنامه درسی را تشکیل می‌دهند. دانش‌آموزان بدون تجربه کردن فعالیتها و محتواها نمی‌توانند در یادگیری یا در مطالعه درگیر شوند. به علاوه معلمان بدون درگیری در تجربیات و فعالیت‌ها قادر به بررسی و تحلیل محتوا نخواهند بود.

گاهی برنامه‌ریزان، محتوا را از تجربیات جدا طرح می‌کنند، ولی آنان اذعان دارند که در موقعیت آموزشی این دو عنصر وحدت دارند. «تبا» خاطر نشان کرده است «وقتی می‌توان از یادگیری مؤثر حرف زد که محتوا و فرایند، هر دو مفید و با اهمیت باشند».

اصول حاکم بر انتخاب تجارب و فعالیت‌های یادگیری

۱- تجارب یادگیری به گونه‌ای انتخاب شود که دانش‌آموز فرصت لازم را برای تمرین رفتارهای متناسب با هدف‌های مورد نظر داشته باشد. مثلاً اگر پرورش مهارت حل مسئله هدف برنامه است، باید دانش‌آموز فرصت لازم را برای تمرین حل مسئله داشته باشد. در غیر این صورت هدف مزبور تحقق نخواهد یافت. یا اگر «تقویت مهارت همکاری» یکی از هدف‌ها است لازم است ضمن تدریس، تجربیات یادگیری فرصت لازم را برای تمرین روابط گروهی و همکاری در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد.

۲- تجارب یادگیری طوری انتخاب شود که دانش‌آموز از انجام آن‌ها احساس رضایت کند. برای این کار، باید تجارب یادگیری متناسب با نیازها و علایق دانش‌آموزان انتخاب شوند؛ بنابراین علاوه بر وجود هماهنگی بین نیازهای دانش‌آموزان و تجارب یادگیری انتخاب شده، باید معلم نیز اطلاعات کافی از علاقه‌ها و نیازهای دانش‌آموزان در دست داشته باشد؛ همچنین روش‌های اساسی تأمین علاقه‌ها و نیازها را بدانند.

۳- تجارب یادگیری باید با آمادگی دانش‌آموزان هماهنگ باشد. در هر نقطه سنی، افراد از نظر عقلانی، جسمانی، اجتماعی و عاطفی و غیره در شرایط خاصی هستند؛ همچنین معلومات و تجارب فعلی دانش‌آموزان نیز جنبه دیگر آمادگی آن‌هاست. چه در انتخاب تجارب در برنامه درسی و چه در هدایت انجام آن‌ها از سوی معلم، لازم است به جنبه‌های مختلف آمادگی فراگیران توجه کافی بشود.

۴- امکان بهره‌گیری از تجارب گوناگون فراهم شود. اگر برای رسیدن به هدف تربیتی تجارب یادگیری مختلف وجود نداشته باشد، هدف تربیتی تحقق نخواهد یافت. امکان به

کارگیری تجارب متنوع نه تنها نیل بر هدف‌ها را آسان می‌کند، بلکه میدانی برای بروز خلاقیت معلم نیز به وجود می‌آورد.

۵- تجارب یادگیری باید طوری انتخاب شوند که منجر به هدفهای تربیتی نامطلوب نشوند. معمولاً یک تجربه یادگیری نتایج متعدد به بار می‌آورد؛ مثلاً دانش‌آموزی که درباره رفتارهای نابهنجار درس ریاضی مسئله‌ای را حل می‌کند ممکن است متنی که برای حل مسئله انتخاب شده است ندانسته بدآموزی‌هایی داشته باشد؛ بنابراین در انتخاب تجربیات باید به آثار و نتایج آن‌ها توجه کرد. در مثال اول باید تجربیات به گونه‌ای باشد که جنبه‌های مثبت رفتارهای اجتماعی و نمونه‌های رفتارهای بهنجار را نیز در بر گیرد.

۶- تجربیات یادگیری باید به گونه‌ای باشند که ایده‌ها، مهارت‌ها و شیوه‌های درک کردن و تفکر را که برای دانش‌آموزان و جامعه ارزش تربیتی دارند، پرورش دهد.

۷- تجربیات انتخاب شده باید به دانش‌آموزان اجازه دهد که با جنبه‌های دیگر برنامه درسی نیز ارتباط حاصل کنند. به عبارت دیگر تجربیات مکمل و تقویت کننده عناصر دیگر برنامه درسی باشد.

۸- تجربیات باید زمینه و امکان تحقیق برای فراگیر را فراهم سازد و برای انجام آن انگیزه و عواطف لازم را به وجود آورد.

۸- تعیین روش‌های یاددهی-یادگیری

برای اجرای مطلوب برنامه لازم است در فرآیند برنامه‌ریزی درسی در مورد روش‌های تدریس مناسب و هماهنگ با هدف‌ها و محتوای برنامه درسی تصمیم‌گیری شود. برنامه‌ریزان درسی ممکن است یک روش تدریس را برای همه برنامه درسی در نظر بگیرند و یا ممکن است از چند روش به صورت ترکیبی استفاده کنند. «انتخاب روش ترکیبی راهبردهای یاددهی-یادگیری به دو دلیل عمده توصیه می‌شود: اولاً، یک روش خاص ممکن است برای انتقال نوع معینی از دانش مناسب باشد؛ در حالی که برای انتقال انواع دیگر دانش‌ها نامناسب است. ثانیاً، بعضی از دانش‌آموزان

ممکن است با یک روش خاص با سهولت بیشتری مطالب را بیاموزند. در حالی که دانش‌آموزان دیگر ممکن است با روش دیگری بهتر قادر به آموختن باشند» (برنامه‌ریزی درسی مدارس).

رفتار معلم و یادگیری

رفتار معلم از چند جهت در یادگیری فراگیران اثر می‌گذارد:

۱- یکی اینکه معلم از طریق مدیریت و سازمان‌دهی عوامل مؤثر یادگیری موقعیت مناسب‌تری برای یادگیری فراهم می‌سازد.

« یکی از یافته‌هایی که به وسیله «بروفی» تلخیص شده این است که اصولاً دانش‌آموزانی که از طریق یک برنامه درسی سازمان یافته تدریس شده‌اند بهتر از آنهایی که به وسیله رویکردهای انفرادی‌تر یا اکتشافی تدریس شده‌اند عمل می‌کنند. یافته دیگر گویای این واقعیت است که: آنهایی که بیشتر آموزش خویش را به‌طور مستقیم از معلم دریافت می‌کنند، بهتر از آنهایی که انتظار می‌رود خودشان آموخته و یا از یکدیگر بیاموزند عمل می‌نمایند. (برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر) «این بررسی‌ها گویای این است که: یادگیری در شرایط نظام یافته انجام می‌گیرد و نظم دهنده محیط یادگیری، معلم است. در این محیط، فراگیران به‌طور فعال برخورد می‌کنند. نوع فعالیت‌های آنان و چگونگی تعامل آنان با سایر عوامل محیطی را معلم سازمان می‌دهد. «بروفی مطالعاتی را گزارش داده است که نشان می‌دهد معلمان موفق‌تر، آنهایی هستند که تکلیف‌گرا بوده و کارشان را چنان انجام می‌دهند که موجب حرکت سریع کلاس در سیر مطلوب می‌شود».

نتایج یادگیری در کلاس‌هایی گیراتر است که در آن‌ها دانش‌آموزان تا حد بسیار آموزش دریافت کرده و در حد بسیار نیز دارای کنش متقابل با معلم هستند.

۲- جهت دیگر تأثیر معلم روی یادگیری به انتظارات معلم از دانش‌آموز بر می‌گردد. اگر دانش‌آموزان احساس کنند که از طرف معلم مورد انتظار هستند، پیشرفت تحصیلی بالاتری خواهند داشت. البته معلم باید با ایجاد تصور مثبت از توانایی‌های خود در دانش‌آموز، مورد حمایت قرار گیرد. اصولاً انسان خود را در آینده دیگران می‌بیند. این قاعده در بین دانش‌آموز

و معلم تأثیر بیشتری دارد، یعنی دانش آموز خود را در تصورات و ایده‌های معلمان خود می‌بیند. این ویژگی تأثیر بسیار زیادی در عملکرد دانش آموزان دارد.

۳- علاوه بر تأثیرات معلم و نقش او در پیشرفت تحصیلی فراگیران، از جهت نقش الگویی نیز می‌توان به رابطه معلم و دانش آموز نگریست. چون دانش آموزان، معلمان خود را انسانهای خیلی مهم تلقی می‌کنند و رابطه عاطفی قوی بین آنان حاکم است، منش و رفتار معلم روی دانش آموزان تأثیر می‌گذارد. به عبارت دیگر بخش عمده هدفهای تربیتی با تأثیرپذیری دانش آموز از رفتار معلم تحقق پیدا می‌کند. اگر گفتار معلم با کردار او هماهنگی نداشته باشد، تأثیر گفتار را نیز کاهش می‌دهد؛ برای مثال معلمی را تصور کنید که در خصوص اهمیت نظم و ضرورت رعایت آن بحث می‌کند، اگر چنین معلمی عملاً نظم را رعایت نکند و هنجارهای مربوط به این رفتار را رعایت ننماید، نمی‌تواند در شخصیت فراگیران تغییر به وجود آورد. در کلیه هدف‌های تعلیم و تربیت به ویژه آنهایی که به علوم انسانی مربوط می‌شوند، این ارتباط بین «سخن» و «عمل» معلم را می‌توان ملاحظه نمود. بنابراین تنها «طرح درس» و اجرای آن در کلاس تضمین کننده حصول هدف‌ها نیست، بلکه جلوه‌های رفتاری معلمان و تأثیر آن‌ها در رفتار دانش آموز نیز عامل دیگر یادگیری هستند.

طرح‌ریزی قبل از آموزش معلم و برنامه درسی

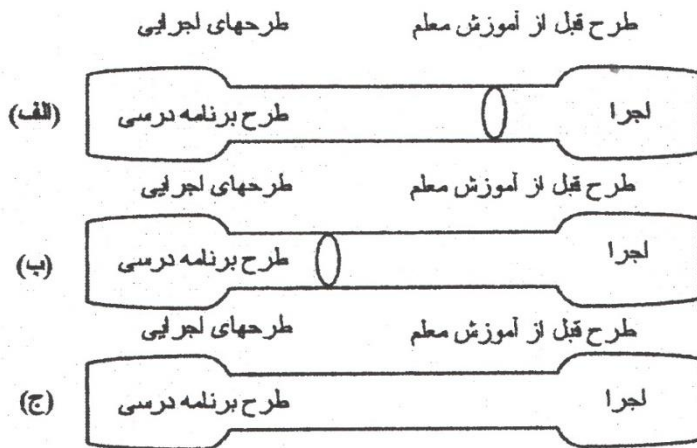
در فرایند برنامه‌ریزی چه بخشی از طرح‌ریزی آموزش را باید پیش‌بینی و تعیین نمود؟ پاسخ به این سؤال میدان عمل معلم را معلوم می‌کند. در این خصوص چند حالت را می‌توان تصور کرد:

۱- یکی اینکه برنامه‌ریزان درسی اصول و روش‌های تدریس برنامه درسی را به‌طور کامل تعیین کنند و در مجموعه برنامه درسی ارائه دهند. در این حالت معلمان نمی‌توانند طرح‌ریزی آموزشی کنند و آنچه به آنان گفته شده است، همان را به اجرا درآورند و طراح برنامه درسی به توانایی طراحی آموزش معلم تکی نیست. با این که در این روش در اجرای برنامه هماهنگی به وجود می‌آید، اما به علت انطباق کمتر برنامه درسی با نیازها و وضعیت فراگیران تأثیر تربیتی کمتری خواهد داشت.

۲- حالت دیگر این است که برنامه‌ریزان درسی در مورد طرح اجرایی یا آموزش کمتر تصمیم‌گیری بکنند، میدان عمل را بیشتر سازند. به عبارت دیگر معلم بتواند با طرح قبل از آموزش، اصول و روش‌های تدریس را طراحی کند و اجرا نماید. در این حالت معلم به علت داشتن فرصت‌های لازم برای تصمیم‌گیری، امکان بیشتری برای بروز ابتکار و خلاقیت خواهد داشت و برنامه درسی با نیازهای فراگیران انطباق بیشتری به دست خواهد آورد.

۳- حالت سوم اشاره به وضعی دارد که معلمان، برنامه‌ریز درسی نیز هستند؛ یعنی اینگونه نیست که عده‌ای به عنوان برنامه‌ریزان درسی در خصوص محتوا، تجربیات یادگیری و روش‌های تدریس تصمیم‌گیری کنند و بعد معلم آن‌ها را اجرا کند. بلکه معلمان در طرح قبل از آموزش، همه مراحل برنامه‌ریزی درسی را انجام می‌دهند. در این وضع محتوای از قبل تعیین شده وجود ندارد، بلکه معلم با سازمان‌دهی تجربیات یادگیری فراگیران، آنان را به سوی هدف‌های معینی که در ذهن دارد هدایت می‌کند.

۴- علاوه بر سه حالت مذکور، حالت چهارمی را نیز می‌توان تصور نمود که طرح برنامه درسی با طرح‌ریزی قبل از آموزش معلم اصلاً پیوندی ندارد؛ یعنی معلم چیزی را طراحی و اجرا کند که اصلاً با آنچه در طراحی برنامه درسی تعیین شده است، هماهنگی لازم وجود نداشته باشد. اگر معلمان تصمیم‌گیری‌های طراحی برنامه درسی را نپذیرند و یا درک نکنند، ممکن است طراحی آموزش آن‌ها با برنامه درسی مرتبط نباشد یا حتی به تضاد بکشد. باید در فرآیند برنامه درسی بین برنامه‌ریزان درسی و معلمان ارتباط و هماهنگی مداوم وجود داشته باشد تا همسویی در فعالیت‌های آموزشی به وجود آید.



شکل ۲-۷ رابطه اجرا با طرح برنامه درسی

بررسی ارتباط‌های چندگانه طرح‌ریزی آموزش معلم با برنامه درسی

در مورد ارتباط طرح‌ریزی قبل از آموزش معلم و برنامه درسی چند حالت را ملاحظه کردیم.

در **حالت اول**، معلم استقلال و اختیاری ندارد و به‌طور کامل از تصمیمات متخذه پیروی می‌کند. در این وضع ممکن است در سطح کشور هماهنگی بین تدریس معلمان مشاهده شود، ولی در بطن این هماهنگی سکون و سکوت حاکم خواهد شد؛ یعنی نه معلم امکانی برای بروز توانایی‌ها و خلاقیت‌ها خواهد داشت و نه دانش‌آموزان لذت فعالیت‌های یادگیری را خواهند چشید. چون در این حالت، معلم از دانش‌آموزان به‌طور آمرانه اجرای دستورالعمل‌ها را خواهد خواست. معلمی که به وسیله برنامه‌ریزان و طراحان صرفاً امر و نهی شود، دانش‌آموزان خود را با امر و نهی و تحکم اداره خواهد نمود؛ بنابراین، این شکل ارتباط در خور توجه نیست.

در **حالت دوم**، برنامه‌ریزان درسی در مورد اجرای برنامه درسی تصمیم‌گیری کلی می‌کنند، اما تهیه و اجرای طرح آموزشی و هماهنگ‌سازی آن را با نیازهای دانش‌آموزان به عهده معلم می‌گذارند. به نظر می‌رسد در این شکل ارتباط ضمن این که با تعیین اصول کلی طرح‌های اجرایی امکان هماهنگی به وجود می‌آید، به معلم این اختیار و فرصت داده می‌شود که با توجه به موقعیت فراگیران خود، طرح قبل از آموزش خود را تهیه نماید. این حالت مطلوبیت بیشتری دارد و از نظر

ما نیز درخور توجه است. البته لازم است معلمان توانایی و صلاحیت آموزشی لازم را برای تهیه طرح قبل از آموزش داشته باشند. برای این کار باید از طریق آموزش‌های ضمن خدمت به‌طور مستمر آموزش‌های لازم داده شود.

حالت سوم، بیش از حد معمول تعلیم و تربیت را باز گذاشته است؛ یعنی به نظر می‌رسد فعالیت‌های آموزشی کنترل و هدایت نمی‌شود و معلمان تنها صحنه گردان برنامه درسی و تدریس می‌شوند. از آنجا که معلمان دارای نگرش‌ها، صلاحیت‌ها و علایق متفاوتی هستند، برنامه درسی دچار هرج و مرج می‌شود. این که تعلیم و تربیت نباید تحمیلی باشد سخنی درست است ولی نباید به این بهانه تعلیم و تربیت به‌طور کامل بدون کنترل حرکت کند.

در **حالت چهارم** که اصلاً ارتباطی بین طرح‌ریزی آموزشی معلم و طراحی برنامه درسی وجود ندارد، حاکی از گسستگی و انقطاع در برنامه است؛ یعنی بی‌خبری معلم از برنامه درسی یا تفاوت نگرش او با نگرش برنامه‌ریزان درسی، موجب جدایی اجرای برنامه درسی از طرح برنامه درسی می‌گردد و معلم بدون توجه به آنچه طراحان و برنامه‌ریزان تصمیم‌گیری کرده‌اند، به تدریس می‌پردازد. در این حالت می‌توان گفت: برنامه درسی «نظام» ندارد.

چند مدل تدریس

در این قسمت چند مدل تدریس معرفی می‌شوند، برنامه‌ریزان درسی باید بنا به «ماهیت موضوع»، «نگرش حاکم بر برنامه درسی» و شرایط دیگر، مدل یا مدل‌های تدریس مناسب برای برنامه خود انتخاب کنند.

روش سخنرانی-تدریس توضیحی^۱

این روش، قدیمی‌ترین روشی است که در آموزش افراد و گروه‌های مختلف مورد استفاده قرار می‌گرفته است. در این روش اطلاعات موردنظر به‌طور مستقیم و با استفاده از مواد آموزشی

¹ Lecture-Expository teaching

چاپ شده (کتاب یا جزوه) به دانش‌آموزان منتقل می‌شود. چند مزیت می‌توان برای این روش برشمرد.

مقرون به صرفه بودن

تعداد یادگیرنده بیشتری می‌توانند در کلاس شرکت کنند. سخنرانی معلم در صورتی که به وسیله سؤالات نابجا در حین عرضه مطالب درسی قطع نشود، می‌تواند در حول مطلب موردنظر متمرکز باشد و مطالب نسبتاً بسیاری را در مدت زمان کوتاهی عرضه دارد. غایبین کلاس نیز می‌توانند با مراجعه به کتاب، مطالب تدریس شده را بیاموزند و حاضرین با مطالعه کتاب می‌توانند مطالب بهتری را بیاموزند.

انعطاف پذیری

مطالب چاپ شده در کتاب درسی ثابت است، اما معلم می‌تواند با انعطاف پذیری مطالب را ارائه دهد. مفاهیم مشکل را می‌تواند بیشتر توضیح دهد و با ارائه مثال‌هایی از وقایع روز آن‌ها را قابل فهم سازد. در این شیوه تدریس بیشتر امکان پرسش درباره مطالب که کاملاً فهمیده نشده است برای شرکت کنندگان وجود دارد. همچنین معلم با طرح سؤال‌های متناسب می‌تواند میزان درک دانش‌آموزان کلاس را نسبت به مطالب ارائه شده، به دست آورد و بر مبنای اطلاعات سطح ارائه مطالب را با نیاز دانش‌آموزان منطبق سازد (برنامه‌ریزی درسی مدارس).

علی‌رغم مزیت‌های یاد شده، معایبی برای این روش می‌توان برشمرد:

عدم امکان فعالیت برای فراگیر

تحقیقات در زمینه یادگیری نشان می‌دهد که بدون مشارکت فعال یادگیرنده در جریان یادگیری، یادگیری مؤثر انجام نمی‌گیرد. در روش سخنرانی، فعالیت یادگیری بسیار اندک است.

خستگی فراگیران

در این روش از دانش آموزان خواسته می شود که آرام و بدون سر و صدا در جای خود بنشینند. چون فراگیران به طور طبیعی یکنواختی و سکون را دوست ندارند، اجرای این روش آنان را خسته می کند.

فعالیت دانش آموز

دانش آموزان در این روش غیرفعال هستند. تنها از طریق گوش دادن و یادداشت برداری، اطلاعات را به دست می آورند و جذب می کنند.

فعالیت معلم

معلمان صحبت می کنند، متنی را از روی کتاب یا جزوه می خوانند و بعضی نمونه های عینی را به کلاس ارائه می دهند.

وسایل مورد نیاز

معلم از تخته سیاه، مدل، طلق های شفاف و یا سایر وسایل سمعی و بصری استفاده می کند.

الگوی تدریس پیش سازمان دهنده^۱

معنای سازمان چیست؟ مجموعه چیزهایی که با یکدیگر ارتباط متقابل دارند و برای تحقق هدفی همکاری می نمایند «سازمان» گفته می شود. وقتی می گوئیم بدن انسان یک سازمان است، یعنی هر کدام از اعضای بدن کاری انجام می دهند و در تعامل با اعضای دیگر باعث حیات و بقای انسان می شوند. هرگاه می گوئیم فلان اداره یک سازمان است، غرض ما مجموعه افرادی است که هر یک وظیفه ای بر عهده دارند و با انجام آن و همکاری متقابل با دیگر اعضا هدف های سازمانی را محقق می سازند. ذهن انسان نیز سازمان طلب است، یعنی مجموعه مفاهیمی که به ذهن وارد می شوند باید با یکدیگر همخوانی و انسجام لازم را داشته باشند و یک نظام مفهومی بسازند. اگر

¹ Advanced Organizer

چنین نظامی از مفاهیم در ذهن به وجود آمد می‌توان گفت یادگیری انجام گرفته است و فراگیر نیز رضایت روانی لازم را به دست می‌آورد. با این توضیح درباره «سازمان» و «سازمان مفاهیم» معنای پیش سازمان دهنده معلوم می‌گردد. پیش سازمان دهنده عبارت است از مطلب کلی که قبل از ارائه درس ارائه می‌شود، به طوری که هم زمینه ذهنی لازم را در فراگیر به وجود آورد و هم مطالب فعلی را به مطالب قبلی ربط دهد. الگویی که از پیش سازمان دهنده در تدریس استفاده می‌کند، الگوی تدریس پیش سازمان دهنده نام دارد.

مبنای نظری الگوی پیش سازمان دهنده

طراح الگوی تدریس پیش سازمان دهنده «آزوبل»^۱ یکی از روانشناسان «مکتب گشتالت»^۲ است. یادگیری در این مکتب به معنای درک کل است. به این معنا که اگر فراگیر کل یک موضوع را دریابد نسبت به اجزای آن شناخت لازم را به دست می‌آورد. الگوی پیش سازمان دهنده به قصد رساندن فراگیر برای چنین شناخت کلی طراحی شده است. در نظر «آزوبل» هر یک از رشته‌های علمی دارای یک ساخت و هرم مفهومی هستند. مفاهیم و مطالب کلی‌تر در قاعده هرم بوده و هر چه به رأس هرم نزدیک‌تر می‌شویم، مفاهیم ویژه‌تر می‌شوند. در یادگیری باید تلاش کنیم ابتدا مطالب کلی‌تر را تدریس کنیم و به ترتیب مطالب جزئی را بیاموزیم. به این ترتیب در ذهن فراگیر، سازمانی از شناخت شکل می‌گیرد که آزوبل آن را «ساخت شناختی»^۳ می‌نامد. بنابراین ساخت شناختی، نظام مفاهیمی است که از مطالعه ساخت یک دانش در ذهن فراگیر شکل گرفته است.

یادگیری معنی دار

فراگیر، در هر موقعیت تدریس با یک ساخت شناختی در کلاس حضور پیدا می‌کند. مطلب جدیدی که تدریس می‌شود، زمانی یاد گرفته می‌شود که در ساخت مزبور جای منطقی خود را پیدا کند. اگر مفاهیم قبلی ذهن را به سلسله زنجیری تشبیه کنیم که با یکدیگر اتصال دارند، مطلب جدید باید همانند یک حلقه جدید به حلقات زنجیره‌ای مفاهیم ارتباط یابد. اگر چنین اتصالی رخ

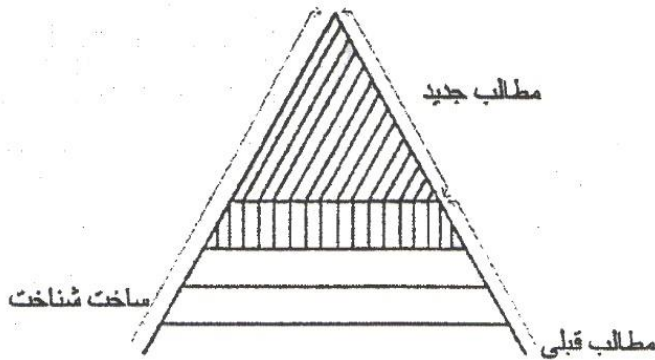
^۱ Azubel

^۲ Gestalt

^۳ Cognitive structure

داد، یادگیری معنی دار تحقق یافته است. «به عقیده آزوبل معنی دار یا بی معنی بودن مطالب بیشتر به فراگیر و مطلب ارتباط دارد تا روش عرضه. اگر فراگیر با زمینه صحیحی آغاز کند و اگر مطالب سازمان یافته باشند، آنگاه یادگیری معنی دار می‌تواند به وجود آید. علت این که این یادگیری «معنی دار» نامیده می‌شود به این دلیل است که اولاً: برای فراگیر واضح و رضایت بخش است؛ ثانیاً با این یادگیری فراگیر می‌تواند مطالب دیگری را در موقعیت‌های دیگر یاد بگیرد و تصویر درستی از پدیده‌های پیرامون خود در پی داشته باشد.

ساخت شناختی در این طرح نشان داده می‌شود:

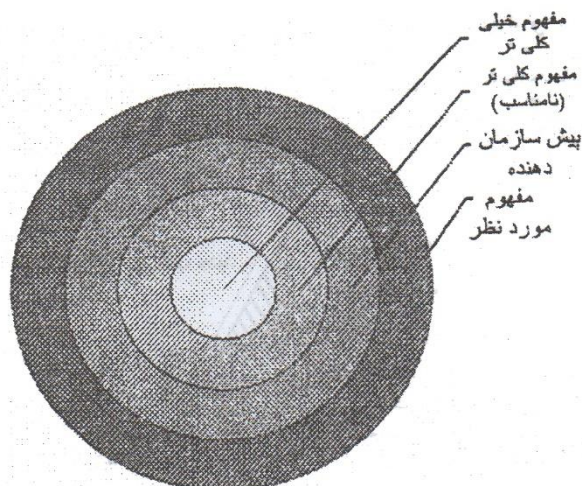


شکل ۲-۸ طرح نمایش ساخت شناختی

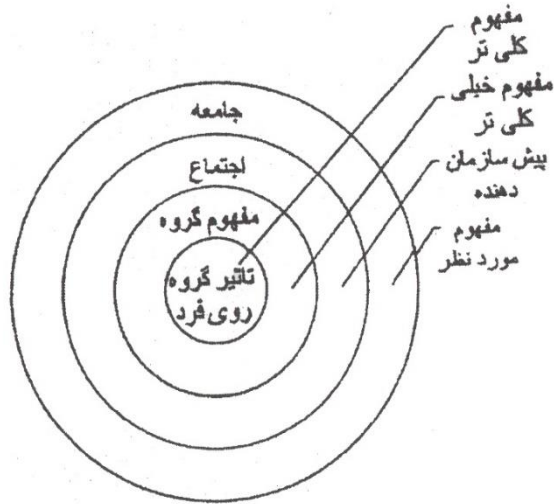
ماهیت پیش سازمان دهنده

پیش سازمان دهنده چیست؟ آیا می‌توان گفت: مطالب یا عباراتی که معمولاً معلمان در آغاز تدریس برای آماده کردن فراگیر بیان می‌کنند، پیش سازمان دهنده است؟ پاسخ منفی است؛ یعنی باید پیش سازمان دهنده را از مطالب مقدماتی معلم در تدریس تمایز دانست. ممکن است معلم درس خود را با یک پرسش آغاز کند و یا از آنان بخواهد که تجربیات خود را در خصوص مطلب موردنظر بیان کنند، این موارد و مشابه آن‌ها هیچ کدام پیش سازمان دهنده نیستند؛ یعنی آنچه از وضع ارائه پیش سازمان دهنده موردنظر است برآورده نمی‌سازند.

سازمان دهنده، مطلبی متمایز و کلی‌تر از مطالب موردنظر یادگیری در خود درس است که با طرح آن ذهن فراگیر آمادگی لازم را برای جذب مطلب جدید آماده می‌کند؛ بنابراین پیش سازمان دهنده باید انتزاعی‌تر و وسیع‌تر از مطلب موردنظر باشد. یعنی ممکن است مفاهیم وسیع‌تر و کلی‌تر متعددی باشند که مطلب موردنظر را در برگیرند، ولی باید توجه کرد که پیش سازمان دهنده مطلوب آن است که با مطلب جدید فاصله زیادی نداشته باشد، زیرا در صورت دور بودن سازمان دهنده ارتباط لازم بین آن و مطلب موردنظر به وجود نمی‌آید و یادگیری معنی دار تحقق نمی‌یابد. می‌توان با نشان دادن چند دایره متداخل جایگاه پیش سازمان دهنده را نشان داد:



شکل ۲-۹ نمایش ارتباط پیش سازمان دهنده با مطلب جدید



شکل ۲-۱۰ ارتباط پیش سازمان دهنده با مطالب جدید

مراحل تدریس الگوی پیش سازمان دهنده

مرحله اول: ارائه پیش سازمان دهنده

هدف‌های درس را مشخص کنید.

پیش سازمان دهنده را ارائه دهید.

ویژگی‌های اصلی سازمان دهنده را بیان کنید.

با ذکر مثال و بیان ویژگی‌ها، زمینه درک سازمان دهنده را فراهم سازید.

مرحله دوم: ارائه مطلب موردنظر

مطلب موردنظر را ارائه کنید.

توجه فراگیران را حفظ کنید.

ارتباط سازمانی مطلب را با پیش سازمان دهنده آشکار سازید.

مرحله سوم: تحکیم سازمان شناخت

- از شاگردان بخواهید ویژگی‌های اصلی مطالب آموزشی جدید را بیان کنند.
- از شاگردان بخواهید ارتباط مطالب جدید را با پیش سازمان دهنده توضیح دهند.
- از شاگردان بخواهید مثال‌های بیشتری برای مفاهیم مطالب درسی ارائه دهند.
- از شاگردان بخواهید نظر انتقادی خود را در خصوص مطالب جدید و ارتباط آن با پیش سازمان دهنده بیان کنند.

نقش معلم

معلم ساخت ذهنی فراگیر را کنترل می‌کند، زیرا لازم است که همواره مطالب جدید را به پیش سازمان دهنده ارتباط دهد. به ویژه در مرحله سوم که شاگردان فعالیت یادگیری زیادی می‌کنند و سوالاتی طرح می‌نمایند، هدایت آن‌ها و ارتباط آن‌ها به پیش سازمان دهنده نقش حساس معلم است. تمایل فراگیران به یکپارچه کردن مطالب و کسب یک ساخت شناختی به مقدار زیادی به ایفای مؤثرتر نقش معلم بستگی دارد.

نقش شاگرد

در مراحل اول و دوم، شاگرد به فعالیت ذهنی درونی مشغول است؛ یعنی در صورت ارائه پیش سازمان دهنده مطلوب، آمادگی ذهنی لازم را به دست می‌آورد و مطالب جدید را که توسط معلم ارائه می‌گردد، به مطلب کلی ربط می‌دهند و به تدریج به یادگیری معنی دار می‌رسند، ولی مراحل اول و دوم مبنای شناختی لازم را به وجود می‌آورد. این بنای شناختی به استحکام و تقویت محتاج است. همان طور که در ساختن یک ساختمان بنا دیوارها را می‌سازد، سقف را می‌زند، اما برای استحکام، اجزای ساختمان را بندکشی می‌کند. بنای شناختی نیز به بندکشی مفهومی نیاز دارد. برای این کار فعالیت دانش‌آموزان ضروری است. لذا در مرحله سوم دانش‌آموزان با ارتباط دادن مجدد مطالب تدریس شده به مفهوم کلی پیش سازمان دهنده، توضیح ارتباط منطقی اجزای مطالب جدید، ذکر مثال‌ها و نمونه‌های دیگر برای مفاهیم و مطالب، تفسیرهای مختلفی که در خصوص

ابعاد مختلف مطالب انجام می‌دهد، شناخت ذهنی و ساختار مفهومی خود را محکم‌تر می‌کند و به یادگیری معنی دار دست می‌یابد.

کاربرد: در هر محتوای آموزشی که مفاهیم و نظریات اساسی در یک زمینه ارائه می‌شوند و مطالب از یک سیر منطقی‌تر برخوردار هستند، از الگوی تدریس پیش سازمان دهنده استفاده می‌شود؛ همچنین زمانی که می‌خواهیم فراگیران در پایان دوره یک شناخت واحد و کلی از مطالب به دست آورند، استفاده از این الگو مفید است؛ مثلاً وقتی که «چگونگی اجتماعی شدن در مدرسه» را تدریس می‌کنیم، می‌توانیم از مفهوم «اجتماعی شدن» به عنوان پیش سازمان دهنده استفاده کنیم.

الگوی کسب مفهوم^۱

کسب مفهوم، عبارت است از «جستجو و فهرست خواصی که از آن برای تمیز «مثال‌ها»^۲ از «غیر مثال‌های»^۳ طبقات استفاده شود». کسب مفهوم از دانش آموز می‌خواهد مثال‌هایی از یک مفهوم را که دارای خواص آن مفهوم است، با مثال‌هایی که فاقد آن خواص است مقایسه کند و به یک مفهوم برسد. قبل از توضیح مراحل و روش این الگو، چند مفهوم را که در این الگو از اهمیت زیادی برخوردار هستند توضیح می‌دهیم:

مثال و غیرمثال

«مثال» در یک مفهوم نمونه‌های عینی است که صفات مفهوم موردنظر را داراست. به عنوان مثال، مفهوم «جزیره» دارای دو صفت است. یکی «خشکی بودن» و دیگری «از هر چهار طرف در آب بودن». در عالم واقع، هر جا این دو صفت را داشته باشد، «جزیره» گفته می‌شود. یا مفهوم «گروه» را در جامعه‌شناسی در نظر بگیرید. این مفهوم دو صفت «ارتباط متقابل افراد» و «احساس ما» را دارد. در خارج از ذهن، هر جمعی این دو صفت را داشته باشد، گروه است. در رشته‌های مختلف علمی از این نمونه‌ها، فراوان است.

^۱ Concept attaining

^۲ Examples

^۳ none-examples

«غیر مثال» در مقابل «مثال» قرار دارد. غیر مثال به نمونه‌هایی گفته می‌شود که فاقد صفات یک مفهوم هستند. مثلاً در مفهوم جزیره جایی که خشکی می‌باشد، ولی فقط سه طرف آن را آب گرفته باشد، (شبه جزیره) غیر مثال مفهوم جزیره است. در مفهوم گروه، «جماعت» که افراد به «احساس ما» نمی‌رسند و ارتباط متقابل مستمر با یکدیگر ندارند، یک غیر مثال است.

صفات آشکار و صفات پنهان

در مفهوم، بعضی صفات آشکار و برخی پنهان هستند. در مفهوم خانواده، وجود یک مرد و یک زن صفات آشکار است ولی کارکردهای مختلف آن و روابطی که بین اعضای خانواده وجود دارد، صفات پنهان است. در مفهوم «اسید» رنگ و بو و امثال این‌ها صفات آشکار هستند، ولی قدرت اثرگذاری آن روی فلزات یک صفت باطنی است. در آموزش هر مفهوم با توجه به موقعیت فراگیران باید صفات مناسب را برگزید، مثلاً در آموزش‌های قبل از دبستان و دبستان که تفکر در مرحله عینی است، تأکید به ویژگی‌ها و صفات عینی مفهوم مفیدتر و مؤثرتر است. در سنین بالاتر که تفکر انتزاعی به وجود می‌آید، می‌توان از صفات پنهان در آموزش مفاهیم بهره جست.

حضور صفات و انواع مفاهیم

بعضی مفاهیم با حضور یک یا چند صفت تعریف می‌شوند که از آن‌ها به مفاهیم پیوسته^۱ یاد می‌شود. مانند مفاهیمی که در بحث‌های بالا ذکر گردید. اکثر مفاهیم در این طبقه قرار می‌گیرند. بعضی مفاهیم با حضور بعضی از خواص و غیاب خواص دیگر تعریف می‌شوند، به این‌ها «مفاهیم ناپیوسته»^۲ گویند. «گازهای بی اثر» دارای خواص همه گازها هستند، ولی فاقد خاصیت توان ترکیب با سایر عناصر می‌باشند. گفتنی است افراد مجرد دارای ویژگی‌های سایر مردان و زنان می‌باشند، ولی با صفت نداشتن همسر مشخص می‌شوند. «آدم تنها» به وسیله نداشتن دوست تعریف می‌شود. مشخصه اول اعداد اول آن است که تنها به خود و عدد یک بخش پذیر هستند. سرانجام، بعضی «مفاهیم وابسته‌اند»، یعنی به ارتباط میان نمونه و چند مورد دیگر وابستگی دارند؛ مثلاً انگل دارای میزبان است و روابط میان انگل و میزبانش برای تعریف آن مهم است. بسیاری از مفاهیم

^۱ Conjunctive

^۲ Disjunctive

روابط انسانی از این نوع هستند: هیچ دایی و عمویی بدون خواهرزاده و برادرزاده، هیچ شوهری بدون زن و هیچ مدیری بدون هیچ سازمانی که رهبری کند، نیست.

مراحل تدریس

مرحله اول: هدف‌های آموزشی را تعیین کنید:

در این مرحله انتظارات آموزش خود را از یاد گیرنده در قالب عباراتی روشن بیان کنید.

«از دانش آموز انتظار می‌رود که بتواند «نظام اجتماعی» را تجزیه و تحلیل کند.»

مرحله دوم: صفات بارز مفهوم را تعیین کنید:

در این مرحله مفهوم موردنظر را تحلیل کنید؛ یعنی معلوم کنید که مفهوم، چه صفات و ویژگی‌هایی دارد. می‌توانید صفات مفاهیم پیچیده را کاهش دهید. برای این کاهش دو گونه می‌توانید عمل کنید:

۱- بعضی از صفات را نادیده بگیرید و بر صفات مهم تأکید کنید.

۲- صفات مختلف یک مفهوم را در چند گروه کوچک تقسیم کنید. علاوه بر این، باید رابطه میان صفات مفهوم را نیز مشخص کنید و معلوم نمایید که مفهوم ترکیبی یا غیر ترکیبی است و صفات آشکار دارد یا پنهان. این کار، شما را در تشخیص نوع صفاتی که باید مورد تأکید قرار گیرند، یاری می‌دهد و آموزش را ثمربخش‌تر می‌سازد.

نظام اجتماعی دارای صفات زیر است:

- نقش‌های متقابل وجود داشته باشد.

- نقش‌ها در جهت تأمین هدف‌های موردنظر وحدت یابند.

نظام اجتماعی یک مفهوم ترکیبی است؛ یعنی باید این دو ویژگی اصلی در یک شکل اجتماعی وجود داشته باشد تا بتوان آن را یک نظام اجتماعی محسوب نمود. نظام اجتماعی صفات آشکار ندارد و آن چه در ظاهر دیده می‌شود، افراد است. تقابل نقش‌ها و وحدت آن‌ها در جهت

دستیابی به هدف‌ها، اموری محسوس نیستند و باید از این طریق تفکر در نظام اجتماعی و بحث و استدلال مشخص گردند.

مرحله سوم: توصیف بعضی کلمات و عباراتی که پیش نیاز مفهوم است تعیین کنید:

در این مرحله بعضی کلمات و عباراتی که برای یادگیری بهتر مفهوم موردنظر پیش نیاز محسوب می‌شود، به دانش‌آموزان توضیح دهید. کلمات و واژه‌ها واسطه‌های یادگیری محسوب می‌شوند. اگر قبل از تدریس مفهوم به دانش‌آموزان تفهیم نشوند، یادگیری مفهوم مشکل می‌گردد.

معلم: مفهومی که در این جلسه مورد بحث قرار می‌دهیم «نظام اجتماعی» است. ابتدا لازم است قدری درباره کلمه «نظام» بحث و گفتگو کنیم تا نظام اجتماعی بهتر یاد گرفته شود. شما قدری در وجود خود فکر کنید. بدن ما را چه عناصر و اجزایی تشکیل می‌دهند؟

دانش‌آموز: چشم، گوش، دست، پا و اعضای دیگر بدن، اجزای بدن ما هستند.

معلم: آیا این‌ها با هم در ارتباط هستند یا جدا از هم کار می‌کنند؟

دانش‌آموز: در ارتباط هستند؛ به عنوان نمونه اختلال در کار قلب بر مغز، کلیه‌ها و غیره اثر می‌گذارد.

معلم: بسیار خوب! شما هر یک از اعضا و عناصر بدن را که در نظر بگیرید، چنین ارتباط متقابلی بین آن‌ها ملاحظه می‌کنید. علاوه بر این مجموعه، این اجزا یک کل واحد به نام بدن تشکیل می‌دهند. به چنین مجموعه‌ای که عناصر آن با هم رابطه متقابل دارند تا یک هدف معینی حاصل شود، «نظام» اطلاق می‌گردد. حال بهتر می‌توانیم در مورد نظام اجتماعی بحث کنیم.

مرحله چهارم: مصداق‌های مثبت و منفی را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهید:

مصداق مثبت یک مفهوم، صفات مفهوم موردنظر را داراست و مصداق منفی مفهوم فاقد آن صفات است. برای نمونه مصداق‌های مثبت یک مفهوم گروه عبارت‌اند از: تیم فوتبال، گروه کوهنوردی، گروه روزنامه‌نگاری مدرسه و غیره. مصداق‌های منفی آن عبارت‌اند از: افرادی که در

خیابان در حال رفت و آمد هستند، افرادی که به تماشای یک صحنه در خیابان ایستاده‌اند، دو نفری که هر یک به کاری مشغول هستند و غیره.

برای یادگیری بهتر مفهوم باید از مصداق‌های مثبت و منفی، هر دو استفاده کرد، زیرا استفاده از یکی از اینها یادگیری را مشکل‌تر می‌کند. ابتدا با ارائه مصداق‌های مثبت، یادگیرنده با ویژگی‌های بارز مفهوم آشنا می‌شود و با ارائه مصداق‌های منفی شناخت مفهوم تحکیم و ثبات بیشتری پیدا می‌کند؛ بخصوص در آموزش مفاهیم اجتماعی که مرز خیلی ظریفی با یکدیگر دارند، ارائه مصداق‌های منفی به شناخت ویژگی‌های آن‌ها کمک زیادی می‌کند. شایان ذکر است که اگر مصداق‌های مثبت و منفی به‌طور متوالی ارائه می‌شوند، یادگیری عمیق‌تری شود.

معلم: شما هر کدام عضو یک خانواده هستید. هر یک از اعضای خانواده نقشی را ایفا می‌کند. پدر نقش پدری را ایفا می‌کند و هدایت خانواده را در جهت بهروزی اعضای خانواده بر عهده دارد. مادر نقش مادری را بر عهده دارد و تدبیر امور داخلی منزل و تربیت و نگهداری فرزندان را عهده دار است. هر یک از فرزندان خانواده نیز با توجه به سن و موقعیتشان دارای وظیفه و نقشی هستند. نقش‌های اعضای خانواده با یکدیگر ارتباط متقابل دارند و همه تلاش می‌کنند که امور خانواده به نحو مطلوب حل شود؛ همچنین مدرسه‌ای که در آن درس می‌خوانید از چنین ویژگی برخوردار است. معلم، مدیر، معاون، دانش‌آموز و دیگران هر کدام نقش خاصی را ایفا می‌کنند و از ارتباط متقابل نقش آن‌ها، مدرسه به هدف خود که همان تعلیم و تربیت دانش‌آموزان است، نائل می‌شود.

در مورد افرادی که با شنیدن خبر زلزله در یک منطقه به سوی آنجا حرکت می‌کنند و بدون هیچ‌گونه سازمان‌دهی قبلی و مشخص شدن نقش و فعالیت، هر فرد به امدادسانی می‌پردازد، از یک نظام اجتماعی نمی‌توان یاد کرد، زیرا نه نقش‌های معینی وجود دارد و نه وظایف هر نقش و رابطه آن را نقش دیگر مشخصی است؛ در حالی که گروه امداد هلال احمر که با سازمان‌دهی قبلی و تعیین نقش‌ها و وظایف به راه می‌افتد (به هدف امدادسانی) در قالب یک نظام اجتماعی عمل می‌کند.

مرحله پنجم: با فعالیت بیشتر یادگیرنده، شناخت مفهوم را تحکیم نمایید:

در مرحله چهارم، مثال‌هایی از مفهوم نظام اجتماعی ارائه گردید و دانش‌آموزان با ویژگی‌های اصلی مفهوم آشنا شدند. در این مرحله با طرح سوالاتی از آن‌ها بخواهید که مصداق‌های مثبت و منفی بیشتری از مفهوم ذکر کنند.

معلم: آیا می‌توانید غیر از مثال‌هایی که طرح کردیم، مثال دیگری از نظام اجتماعی ذکر کنید؟
دانش‌آموز: کارکنان یک اداره نمونه دیگری از نظام اجتماعی هستند:

معلم: کارکنان یک اداره هر کدام نقشی ایفا می‌کنند و نقش‌های آن‌ها ارتباط متقابل دارند. ارتباط نقش‌ها برای دستیابی هدف‌های اداره، وحدت و هماهنگی پیدا کرده است.

از دانش‌آموزان بخواهید که چند نمونه «نظام اجتماعی» مثال بزنند و سپس با توجه به ویژگی‌های ذاتی مفهوم «نظام اجتماعی»، مثال‌های خود را تجزیه و تحلیل کنند. در پایان جمع‌بندی دانش‌آموزان یک بار دیگر ویژگی‌های بارز مفهوم موردنظر را تصریح نمایند.

نقش معلم: معلم، پیش از تدریس با الگوی دستیابی به مفهوم، آن مفهوم را انتخاب، مطالب را گزینش و در نمونه‌های مثبت و منفی سازمان‌دهی و مثال‌هایی را به دنبال می‌آورد. اغلب مطالب آموزشی بخصوص متون، به روش مناسب یادگیری مفهوم که به وسیله روانشناسان آموزشی بیان شده است، تدوین نگردیده‌اند. معلمان در اغلب مجبورند مثال‌هایی تهیه کنند، نظریات و مطالبی را از متون درسی و منابع دیگر بیرون آورند و آن‌ها را به صورتی تدوین کنند که خواص آن‌ها روشن و از طرف دیگر برای آن مفهوم، مثال‌های مثبت و منفی موجود باشد. معلم هنگام استفاده از الگوی دستیابی به مفهوم، همانند ثبت‌کننده و خط‌نگهدار فرضیه‌ها (مفاهیم) و خواص در هر موقع که بیان شوند، عمل می‌کند. معلم همچنین مثال‌های بیشتری در صورت لزوم ذکر می‌کند.

نقش شاگرد: شاگردان، مصداق‌های مفهوم را ارائه می‌دهند. باید بدانند پاسخ‌هایشان حالت فرضیه دارد و باید بررسی شود. نقش دیگر آنان تحلیل تفکرشان است. آنان باید بتوانند فرآیند

تفکر را که به شناخت ماهیت یک مفهوم منجر شد، تجزیه و تحلیل کنند. البته معلم در تحلیل همه جانبه تفکر آنان را تشویق می‌کند.

کاربرد: الگوی کسب مفهوم برای کودکان در هر سنی و در هر محیطی به کار می‌رود. برای بچه‌های کوچک باید مفاهیم و مثال‌های نسبتاً ساده و درس کوتاه انتخاب شود و معلم بیشتر هدایتگر باشد. برنامه‌های درسی کودکان آمیخته با مفاهیم عینی است که این ویژگی امکان استفاده از روش کسب مفهوم را بیشتر می‌کند. البته در استفاده از این روش برای کودکان، باید تأکید به صفات آشکار و عینی مفاهیم باشد. بنابراین می‌توان در هر کلاس درس دوره ابتدایی بنا به موضوع درس مورد استفاده قرار داد.

معلمان با الگوهای کسب مفهوم می‌توانند سطح یادگیری مطالب مهم ارائه شده قبلی را مورد ارزشیابی قرار دهند. این الگو، عمق فهم دانش‌آموزان را آشکار ساخته، دانش قبلی آنان را تقویت می‌کند.

از این الگو می‌توان در گشایش زمینه مفهومی جدید به وسیله ایجاد یک دسته کاوشگرهای گروهی و فردی استفاده کرد. مثلاً واحدی که به اکتشاف مفهوم فرهنگ می‌پردازد، می‌تواند با دسته‌ای از دروس دریافت مفهوم شروع کند و به دنبال آن یک فعالیت شبیه سازی آورده شود.

در این شبیه سازی، دانش‌آموزان مسائلی را تجربه می‌کنند که افراد یک فرهنگ در زمانی که برای اولین بار با اعضای از فرهنگ دیگر آشنا می‌شوند، دارند. دانش‌آموزان از طریق این تجربه برای مطالعه درباره فرهنگ‌های متفاوت آماده می‌شوند. به این صورت، الگوی کسب مفهوم نه تنها می‌تواند مجموعه‌ای وسیع از کاوشگری‌ها را وارد فرآیند آموزش کند، بلکه می‌تواند بررسی‌های استقرایی را تقویت کند. دروس کسب مفهوم با فراهم آوردن مفاهیم مهم می‌تواند در سراسر فعالیت‌های بیشتر استقرایی پخش گردد؛ مثلاً در علوم اجتماعی مفاهیمی مانند مردم‌سالاری، جامعه‌گرایی، سرمایه‌داری و جریان قانونی احقاق را می‌توان به‌طور دوره‌ای به صورت بخش‌های کسب مفهوم آموزش داد و از حالت صرفاً خواندن و گزارش دادن دانش‌آموزان بیرون آورد. اگر مفهومی بحث‌انگیز باشد، معلم می‌تواند تفسیرهای متعددی از آن را عرضه نمایند و دانش‌آموزان پس از

آن می‌تواند درباره آن به مباحثه پردازند. مباحثه معمولاً انگیزه‌ای قوی برای کاوشگری بیشتر درباره هر موضوع درسی است.

اثرات آموزشی و پرورشی

الگوی کسب مفهوم چند اثر آموزشی و چند اثر پرورشی دارد. منظور از اثر آموزشی، آگاهی‌ها و توانایی‌های ذهنی است که فراگیر به دست می‌آورد و منظور از اثر پرورشی تاثرات روانی و عاطفی ناشی از اجرای این الگوست. شناخت ویژگی‌های مفهوم، کسب توانایی در راهروهای مفهوم سازی پیشرفته و کسب توانایی در استدلال استقرایی آثار آموزشی این الگو و تحمل ابهام، حساسیت به استدلال منطقی و آگاهی از نظرات دیگران آثار پرورشی الگوی مزبور است.

الگوی کاوشگری

الگوی کاوشگری برای ایجاد و تقویت تفکر علمی در فراگیران به وجود آمده است. کسی که دارای تفکر علمی است، معمولاً مسئله یاب است و با کنجکاوی و حساسیتی که در مقابل پدیده‌های اطراف دارد، مورد بررسی را شناسایی می‌کند. وقتی که با مسئله‌ای مواجه شد، فرضیه‌هایی را ارائه می‌دهند و به گردآوری اطلاعات می‌پردازند و با تجزیه و تحلیل آن اطلاعات، پاسخ مناسبی برای حل مسئله به دست می‌آورد. این فرایند همان است که یک دانشمند در مطالعات و تحقیقات خود انجام می‌دهد. افرادی که در بزرگسالی دانش را جستجو می‌کنند و با پدیده‌های گوناگون عقلانی، منطقی و علمی برخورد می‌کنند، همان‌هایی هستند که در دوران کودکی تفکر علمی را آموخته‌اند. الگوی آموزش کاوشگری با رعایت مراحل تحقیق، روحیه و توانایی پژوهش را در فراگیران تقویت می‌نماید؛ بنابراین، هدف این الگو «پرورش افراد مستقل است که در کاوشگری علمی مشارکت فعال داشته باشند و در خود نظم عقلی و مهارت‌های لازم برای ایجاد سؤال و تحقیق برای پاسخ به آن‌ها را مبتنی بر کنجکاوی خود به وجود آورند.

آموزش کاوشگری با معرفی یک حادثه شگفت انگیز به شاگردان شروع می‌شود. افراد در مواجهه با حوادث شگفت انگیزی برای حل آن برانگیخته می‌شوند. این حالت، امکان پرورش

توانایی‌های پژوهشگری و روش‌های تحقیق در فراگیران را برای معلم به وجود می‌آورد. «ساکمن» یکی از صاحب‌نظران آموزشی، اصولی را ارائه می‌دهد که مبنا و پیش فرض استفاده از این الگو را تشکیل می‌دهد. این پیش فرض‌ها به شرح زیر هستند:

- ۱- شاگردان وقتی با مسئله شگفت‌آوری مواجه شوند به کاوشگری می‌پردازند.
 - ۲- آنان می‌توانند نسبت به راهبردهای تفکر خود آگاه شوند و تحلیل آن‌ها را یاد بگیرند.
 - ۳- راهبردهای جدید را می‌توان به‌طور مستقیم آموخت و به راهبردهای موجود دانش‌آموزان افزود.
 - ۴- کاوشگری مبتنی بر مساعدت گروهی به رشد تفکر و شناخت دانش‌آموزان از آزمایشی و نوحاسته بودن ماهیت دانش و توضیحات مناسب دیگر کمک می‌کند.
- برای اجرای الگوی کاوشگری، معلم باید چند ضابطه را مورد توجه قرار دهد:

۱- هر چیزی که اسرارآمیز، غیرمنتظره یا ناشناخته باشد برای دانش‌آموزان برانگیزاننده است. همچنین نظر به اینکه هدف از الگوی کاوشگری، پرورش فراگیرانی است که خلق دانش جدید را تجربه کنند، باید مسئله طوری انتخاب شود که فراگیر بتواند چیزهایی را کشف کند. به این نمونه توجه کنید:

«تیغه‌ای از روی هم قرار گرفتن دو نوار فلزی (معمولاً آهن و برنج) غیرهمجنس و به یکدیگر جوش خورده به وجود آمده است. این تیغه با دسته‌اش به شکل یک کاردک یا چاقویی باریک است. وقتی آن را حرارت دهیم، فلزات آن منبسط می‌شوند، ولی میزان انبساط آن‌ها یکسان نیست. در نتیجه نصف این تیغه به شکل منحنی در می‌آید که قسمت بیرونی آن همان فلزی است که بیشتر منبسط می‌شود» (جویس و همکاران، ۱۹۹۲، ترجمه بهرنگی).

این مسئله طوری انتخاب شده است که برای فراگیران شگفت‌انگیز است و نمی‌توانند بی تفاوت بمانند.

۲- وقتی که دانش‌آموزان برای یافتن پاسخ به مسئله از معلم سؤال می‌کنند، سؤالات آن‌ها باید طوری طراحی شوند که معلم بتواند به آن‌ها «بلی» یا «خیر» گوید. اگر سؤال دانش‌آموزان به گونه‌ای باشد که پاسخ آن از طرف معلم توضیح بیشتری بطلبد، معلم باید او را متوجه سازد که سؤال خود را به نحوی طرح کند که او بتواند با بلی و خیر پاسخ دهد، به عبارت دیگر، دانش‌آموزان خودشان اطلاعات گردآوری می‌کنند و فرضیه‌هایی را ارائه می‌دهند. معلم صرفاً رد کننده یا تأیید کننده آن‌هاست.

۳- معلم باید دانش‌آموزان را پس از گردآوری اطلاعات در خصوص مسئله مورد نظر به بیان فرضیه رهنمون نمایند. یعنی پس از شناخت کافی مسئله، سوالاتی که روابط میان متغیرها را درون خود دارد طرح نمایند. برای مثال در مورد مسئله بالا ممکن است سؤال کننده «اگر شعله را خاموش کنیم آیا باز هم میل خمیدگی خود را حفظ می‌کند؟» با این سؤال فوق می‌توان تأثیر یا عدم تأثیر شعله در خم شدن میله را شناخت.

۴- اهمیت جمع‌آوری اطلاعات برای دانش‌آموزان برای شناخت هویت مسئله پیش از ایجاد فرضیه است. اگر اطلاعات کافی نباشد، آنان نمی‌توانند فرضیات مناسب را ارائه دهند و در نهایت یک رابطه علی را به دست آورند. بنابراین لازم است دانش‌آموزان ابتدا سوالاتی برای دریافت اطلاعات لازم را طرح نمایند؛ سپس بر اساس آن اطلاعات، سؤالات مرحله دوم را که همان فرضیات است مطرح سازند.

تناسب الگو با سن فراگیر

از این الگو می‌توان در گروه‌های سنی مختلف استفاده کرد، ولی لازم است با توجه به ویژگی‌های فراگیر تغییراتی در الگو به وجود آورد. برای کودکان کم سن تر بهتر است به جای تأکید به یک اصل علیت به اکتشاف تأکید گردد. مسائلی مانند: «در این جعبه چه وجود دارد؟»، «این موجود عجیب و غریب چیست؟» یا «چرا این تخم مرغ در مقایسه با آن تخم مرغ به صورت دیگر می‌چرخد؟» مناسب می‌باشند. بسیاری از کتاب‌های علمی کودکان با آزمایش‌های علمی ساده پر شده‌اند و بسیاری از آنان برای سال‌های اول ابتدایی مناسب می‌باشند. داستان‌های اسرار آمیز محرک خوبی می‌باشند.

دانش‌آموزان بزرگسال می‌توانند خود جریان کاوشگری را به کار برند و مطالب درسی آنان، به ویژه در علوم برای استفاده از آموزش کاوشگری مناسب‌تر است. به‌طور کلی برای اینکه از الگوی کاوشگری در هر مقطع استفاده شود، لازم است معلم مطالب درسی موجود را از سبک بیانی و نمایشی به سبک کاوشگری تبدیل کند، یعنی رویدادی ناهمخوان برای آن‌ها خلق نماید.

مراحل تدریس

مرحله اول: مواجه شدن با مسئله

شیوه‌های کاوشگری را توضیح دهید.

رویداد ناهمخوان را معرفی کنید.

مرحله دوم: گردآوری داده‌ها-شناخت رویداد

با پاسخ به این سؤالات فراگیران، ماهیت اشیا و شرایط را تأیید کنید.

با پاسخ به سؤالات فراگیران، رخداد موقعیت را تأیید کنید.

مرحله سوم: گردآوری داده‌ها-آزمایشگری

متغیرهای مرتبط را جدا کنید.

روابط علی را فرضیه سازی (و آزمون) کنید.

مرحله چهارم: سازمان‌دهی نظم دادن به توضیح

ضوابط یا توضیحات را منظم کنید.

مرحله پنجم: تحلیل جریان کاوشگران

تحلیل راهبرد کاوشگری و توسعه موثرترین آن‌ها.

نقش معلم

نقش معلم در مراحل آغاز کاوشگری انتخاب (ساخت) موقعیت مسئله است. تا کاوشگری را بر حسب روش‌های کاوشگری نظارت کند، به بررسی‌های کاوشگرانه شاگردان با اطلاعات لازم پاسخ دهد، کاوشگران مبتدی را در تمرکز بر کاوشگری خود کمک کند و مکالمه درباره مسئله را میان شاگردان آسان سازد.

مهم‌ترین واکنش‌های معلم در خلال مراحل دوم و سوم اتفاق می‌افتد. وظیفه معلم در خلال مرحله دوم صرفاً کمک به شاگردان برای کاوشگری است، نه انجام کاوشگری برای آنان، اگر از معلم پرسش‌هایی شود که با جواب آری یا نه نتواند به آن‌ها پاسخ دهد، ممکن است از شاگردان بخواهد تا عبارات پرسش‌ها را به صورتی تغییر دهند تا سعی خود را بیشتر برای گردآوری داده‌ها و ارتباط آنان با موقعیت مسئله معطوف دارند. معلم اگر لازم باشد می‌تواند به وسیله قابل دسترس ساختن اطلاعات جدید برای گروه و به وسیله تمرکز بر رویدادهای معین مسئله یا به وسیله طرح سؤالاتی، حرکت کاوشگری را حفظ کند. وظیفه معلم در خلال آخرین مرحله حفظ کاوشگری در جهت خود جریان تفحص است.

نقش دانش‌آموز

دانش‌آموزان با واقعه شگفت‌آور و مورد اختلاف مواجه می‌شوند که قادر به توضیح نیستند. باید محققانه از طریق پرسش از معلم اطلاعات لازم را به دست آورند. سپس بر اساس اطلاعات به دست آمده، فرضیه‌هایی برای حل مسئله ارائه دهند. فرضیه به صورت سؤالاتی که رابطه متغیرها را در خود دارند بیان می‌شود. با پیگیری سؤالات، فرضیه‌ها را مورد آزمون قرار می‌دهد، با راهنمایی و تاییدی که معلم به عمل می‌آورد، به یک نظریه در خصوص مسئله موردنظر دست می‌یابند. به‌طور کلی دانش‌آموزان در این الگو مانند دانشمندی که پس از مواجهه با مسئله، مراحل تحقیق را برای پاسخ دادن به این مسئله انجام می‌دهد ایفای نقش می‌کنند.

کاربرد

هر چند که آموزش کاوشگری در اصل برای علوم طبیعی به وجود آمد، ولی روش‌های آن در همه رشته‌های تحصیلی قابل استفاده است. هر موضوعی که بتوان به صورت موقعیت مسئله دار ارائه نمود، برای آموزش کاوشگری مناسب است. علوم اجتماعی برای آموزش کاوشگری امکانات زیادی در خود دارد. البته لازم است محتوای برنامه‌های درسی به صورت مسئله که باید کشف شوند در آیند. هنگامی که موضوعات و سایر مطالب، مناسب موقعیت مسئله در دسترس نیست، به معلمان توصیه می‌کنیم یک عبارت دارای مسئله^۱ برای شاگردان و یک برگه حقایق^۲ برای خودشان بسازند. عبارت دارای مسئله به توصیف رویداد ناهمخوان می‌پردازد و برگه حقایق به معلم اطلاعات وسیع‌تری درباره مسئله می‌دهد و معلم از آن برای پاسخ سؤالات شاگردان کمک می‌گیرد.

اثرات آموزشی و پرورشی

الگوی کاوشگری، نگرش‌ها و مهارت‌هایی را که برای یک ذهن کاوشگر ضروری است، تقویت می‌کند. چند مورد از نگرش‌ها و مهارت‌های مزبور به شرح ذیل می‌باشند:

- مهارت‌های جریان تحقیق (مشاهده گری، گردآوری و سازمان‌دهی داده‌ها، تعیین و کنترل متغیرها، تدوین و آزمون فرضیه‌ها و توضیحات، استنباط)

- یادگیری مستقل

- تحمل پیچیدگی

- بیانگری کلامی^۳

- تفکر منطقی

- نگرشی پیرامون موقتی بودن برای دانش‌ها

^۱ Problem statment

^۲ Fact sheet

^۳ Verbal

چارچوب این الگو، یادگیری فعال و خودمختار را در حالی که شاگردان پرسش‌هایی را تدوین می‌کنند و افکاری را می‌آزمایند، رشد می‌دهد. سؤال کردن شهادت می‌خواهد ولی امید است جرئت این نوع خاطره کردن برای شاگردان به وجود آید؛ همچنین آنان در بیان و مهارت کلامی و علاوه بر آن در گوش دادن به دیگران و به حافظه سپردن آنچه گفته می‌شود تبحر بیشتری می‌یابند.

هر چند تأکید آموزش کاوشگری، به جریان گردش کار است، زیرا آموزش کاوشگری به یادگیری محتوایی هر رشته برنامه تحصیلی که بتوان از آن مسائل را انتخاب کرد منجر می‌گردد. این الگو، برای همه زمینه‌های برنامه‌ریزی درسی دوره‌های ابتدایی و متوسطه انطباق پذیر است.

معیارهای انتخاب روش‌های تدریس

برای پاسخ به این سؤالات بین الگوهای متعدد با چه معیار و ملاکی می‌توان مناسب‌ترین الگو را انتخاب کرد؟ به دیگر سخن، برنامه‌ریزان درسی و معلمان با توجه به چه عواملی روش‌های تدریس را برای اجرای برنامه درسی انتخاب نمایند؟ چند معیار اساسی تشریح می‌شود:

هدف‌های آموزشی

یکی از معیارهای انتخاب، نوع هدف‌های آموزشی است. در هر برنامه درسی هدف‌های خاصی موردنظر است. ماهیت هدف پرتو افکن انتخاب روش‌هاست. به عنوان مثال وقتی که هدف آموزشی تقویت مهارت‌های اجتماعی و روابط انسانی در افراد است، باید از الگوهایی مانند «فعالیت‌های اجتماعی»، «پژوهش‌های گروهی» و امثال آن‌ها استفاده نمود. چون از طریق آن‌ها، افراد برای برقراری و روابط با دیگران و حل مسائل اجتماعی مهارت و رغبت بیشتری به دست می‌آورند. اگر هدف، پرورش محقق و پژوهشگر است از الگوی کاوشگری می‌توان بهره جست. اگر هدف این است که افراد ماهیت مفاهیم خاصی را درک کنند، از الگوی کسب مفهوم می‌توان استفاده کرد. به‌طور کلی باید روش‌های تدریس به گونه‌ای انتخاب شوند که امکان تحقق هدف‌های آموزشی را محقق سازند.

تجربیات یادگیری لازم برای تحقق هدفها

علاوه بر معیار هدف‌های آموزشی باید به این نکته نیز توجه کرد که فرصت‌ها و تجربیات یادگیری لازم و مناسب برای حصول هدف‌ها، انتخاب و سازمان‌دهی شود؛ یعنی روش‌های تدریس و تجربیات پیش‌بینی شده طوری باشند که هدف‌ها را تحقق بخشد؛ برای مثال اگر تقویت مهارت‌های خاص ورزشی مورد نظر است، باید در ضمن تدریس، افراد امکان تمرین کافی و تجربه همان مهارت‌ها را داشته باشند. برای آموختن «شنا» مطالعه چند جلد کتاب در مورد شنا کردن و اظهار علاقه فراوان به این ورزش برای آموختن آن کفایت نمی‌کند، بلکه فراگیران باید داخل آب بیفتند و به‌طور مکرر به شنا پردازند تا در عمل، مهارت شنا کردن بیاموزند. حال اگر این فرصت ضروری به اندازه کافی در اختیار افراد نباشد، هدف آموزشی یادگیری شنا نیز به درستی انجام نخواهد گرفت؛ همچنین اگر قرار است دانش‌آموزان در روابط گروهی مهارت به دست آورند، باید فرصت کارهای گروهی با دوستان و همکلاسان به‌طور مستمر برای آن‌ها فراهم شود. به عبارت دیگر، تا زمانی که افراد عملاً عضو گروه نباشند، عواطف و امیال دیگران را نیز تجربه نمایند و قهر و آشتی با گروه‌های همسالان نداشته باشند، استانداردهای گروهی را درک نمی‌کنند و مهارت‌های گروهی را کسب نمی‌نمایند.

توجه به سطوح مهارت‌های شناختی به ارتباط تجربیات یادگیری و روش‌های تدریس کمک می‌کند. تجربیات یادگیری دانش‌آموز باید با سطوح مورد انتظار شناخت، تناسب داشته باشد. اگر مایل هستیم افراد صرفاً مطلبی را دریابند، لازم است شرایط شناخت ویژگی‌های ذاتی مفاهیم مربوطه را فراهم سازیم. اگر قصد رساندن آنان به مرحله کاربرد را داریم، باید سعی کنیم دانش‌آموزان آموخته‌های خود را در موقعیت‌های تازه‌تر به کار گیرند و با پیدا کردن نمونه‌هایی از آن مفاهیم، یادگیری خود را تعمیق دهند. همچنین سطوح «تجزیه و تحلیل»، «ترکیب» و «ارزشیابی» هر کدام فرصت‌ها و تجربیات یادگیری خاص خود را می‌طلبند.

علاقه دانش‌آموزان

روش‌های تدریس برای رساندن دانش‌آموزان به هدف‌های آموزشی انتخاب می‌شوند و توجه به علاقه آنان در انتخاب روش تدریس یکی از عوامل اساسی است. اگر این شرط رعایت نشود،

روش‌های تدریس باعث خستگی و ملال دانش‌آموزان می‌شود و مانع تحقق هدف‌های مورد انتظار می‌گردد؛ برای مثال، در دوره ابتدایی دانش‌آموزان بازی را دوست دارند و اصولاً زندگی آن‌هاست. باید روش‌های تدریس در این سنین به صورت گروهی سازمان‌دهی شوند موفقیت بیشتری خواهند داشت.

اصول یادگیری

اصول یادگیری یکی از عوامل بسیار مؤثر در یادگیری است. این اصول با توجه به مکاتب روانشناسی متفاوت هستند. اصول برگرفته از روانشناسی رفتارگرایی با اصول منشعب از روانشناسی گشتالت یکی نیستند. این اصل با آنچه انسان‌گرایانی مانند «کارل راجرز» می‌گویند، همسان نیستند. لذا ممکن است برنامه‌ریزان و معلمان بر اساس تعلق به یکی از مکاتب دارند، اصول یادگیری را مورد توجه قرار دهند و بر اساس آن‌ها روش‌های تدریس را انتخاب کنند. متأسفانه در وضعیت امروز کشور ما آنانی که به اصول یادگیری توجه نشان می‌دهند، اصول یادگیری رفتارگرایی آن هم گاهی به شکل ناصحیح مورد تأکید قرار می‌دهند. با این که اصلاً به اصول یادگیری توجه ندارد و به شکل کاملاً سنتی تدریس می‌کنند. به قول «فردریک مک دونالد» روانشناس معروف «سبک تدریس احتمالاً ایستاترین جنبه آموزش مدرسه‌ای است». امروزه معلمان بیشتر به همان طریقی تدریس می‌کنند که در طی نسل‌ها انجام شده است. سبک اساسی تدریس حالت تعلیمی (International Encyclopedia of Curriculum) داشته و شامل ارائه اطلاعات به شاگردان غیر فعال است. معلم در فاصله‌های زمانی منظم، کودکان را از نظر مقدار اطلاعاتی که جذب کرده و به خاطر سپرده‌اند مورد امتحان قرار می‌دهد. این معلم است که بیشتر سؤال می‌کند و به ندرت دانش‌آموزان سؤالی را می‌پرسند. ساختمان پاسخ‌ها به وسیله بافتی از قبل تعیین شده ارائه می‌شود که از آن بافت سؤالات فرمول‌بندی گردیده است و فقط گاهی آموزش مدرسه‌ای یک کودک به او اجازه می‌دهد که مسائل و مشکلات را کشف نماید (برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر).

می‌توان گفت: در انتخاب روش‌های تدریس نباید به اصول یادگیری در نظریه خاصی تأکید نمود، زیرا نظریه‌های یادگیری هر کدام مزیت‌هایی دارند. ترکیب آن مزیت‌ها می‌تواند امکان

استفاده از اصول یادگیری متعدد و روش‌های تدریس متناسب با آن اصول را برای برنامه‌ریز و معلم فراهم سازد.

امکانات، تجهیزات و منابع

امکانات و منابعی که مدرسه، معلم و دانش‌آموزان در اختیار دارند از عوامل مؤثر در انتخاب الگوهای تدریس هستند. گاهی این عوامل تسهیل‌گر و زمانی محدود کننده می‌باشند. تدریس خوب و فعال به امکانات و تجهیزاتی نیاز دارد که معلم و دانش‌آموز در موقعیت‌های آموزشی مختلف از آن‌ها استفاده کنند و با تجربیات غنی، هدف‌های آموزشی را تحقق بخشند. وجود کتابخانه در مدرسه و حتی در کلاس یکی از این امکانات است. روش‌های تدریس پویا از جمله روش کاوشگری منابع اطلاعاتی لازم به خصوص کتابخانه نسبتاً غنی را بطلبد که دانش‌آموزان برای یافتن پاسخ‌های لازم به سؤالات طرح شده در الگوی کاوشگری به آن مراجعه کنند و اطلاعات لازم را به دست آورند. فقدان چنین منبع به‌طور قطع امکان استفاده از پژوهش و تحقیق را مانع می‌شود. وجود لوازم و وسایل کمک آموزشی از دیگر عوامل مؤثر در تدریس است.

۹- تعیین نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

در فرایند یادگیری، عملکرد دانش‌آموز باید مورد بررسی و کنترل قرار گیرد. اگر چنین کاری انجام نگیرد، معلوم نمی‌شود که چه بخشی از اهداف تحقق یافته است؟ دانش‌آموز در کدام حیطه یادگیری بهتر عمل می‌کند؟ او چه مشکلات و یا کاستی‌هایی دارد؟ تا چه حدودی قادر است برای جبران کاستی‌های خود اقدام نماید؟ و سؤالات دیگری که به سایر ابعاد و شرایط یادگیری مربوط می‌شود. «ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با مجموعه اقداماتی که انجام می‌گیرد، کاستی‌ها، نواقص، نقاط قوت، امکانات که محدودیت‌های فرایند یاددهی-یادگیری بررسی می‌شود راه یادگیری تسهیل می‌گردد. می‌توان گفت: «ارزشیابی نوعی داوری در مورد یادگیرنده است که بر اساس اطلاعات به دست آمده انجام می‌گیرد».

اصول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

ارزشیابی بر اساس اصول و قواعدی باید انجام گیرد. با اینکه ماهیت و ویژگی‌های دوره‌های تحصیلی و مواد درسی در روش ارزشیابی تأثیر دارد، ولی صرفنظر از این عوامل ارزشیابی به عنوان یک فعالیت در فرایند آموزش طبق اصول انجام می‌پذیرد.

اصل ۱- ارزشیابی بخش جدایی ناپذیر فرایند یاددهی- یادگیری است.

اصل ۲- هدف غایی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی اصلاح و بهبود فرایند یاددهی- یادگیری است.

اصل ۳- اصل توجه به آمادگی دانش‌آموزان.

در طرح‌ریزی و اجرای انواع برنامه‌های ارزشیابی باید به آمادگی‌های جسمی، عقلی، عاطفی و روانی دانش‌آموزان توجه شود.

اصل ۴- توجه به رشد همه جانبه دانش‌آموزان

در ارزشیابی باید به جنبه‌های مختلف رشد بدنی، عقلی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی و حرکتی دانش‌آموزان توجه شود.

اصل ۵- توجه همه جانبه به دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها

در ارزشیابی، متناسب با محتوای آموزشی و پرورشی باید به حیطه‌های دانش‌ها و مهارت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان توجه شود.

اصل ۶- اصل توجه به فرایندهای فکری منتهی به ارائه پاسخ

در ارزشیابی، علاوه بر پاسخ نهایی، به فرآیندی که منجر به پاسخ شده است، نیز توجه کرد.

اصل ۷- اصل توجه به ارزشیابی دانش آموز از یادگیری‌های خود

در ارزشیابی باید شرایطی فراهم شود که دانش آموز نیز بتواند از یادگیری‌ها و عملکردهای خود ارزشیابی کند.

اصل ۸- اصل ارزشیابی از فعالیت‌های گروهی

در نظام ارزشیابی، علاوه بر ارزشیابی فردی باید از فعالیت‌های گروهی نیز ارزشیابی شود.

اصل ۹- اصل هماهنگی میان هدف‌ها، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و فرآیند ارزشیابی

در ارزشیابی باید تناسب و هماهنگی بین هدف‌ها، محتوا و روش‌های یاددهی-یادگیری مربوط به هر درس مورد توجه قرار بگیرد.

اصل ۱۰- اصل استقلال مدرسه و معلم در فرایند ارزشیابی

در فرایند ارزشیابی باید استقلال مدرسه و معلم در چارچوب سیاست‌های کلی آموزش و پرورش حفظ شود.

اصل ۱۱- اصل تنوع روش‌ها و ابزارهای اندازه‌گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی

روش‌ها و ابزارهای ارزشیابی، با توجه به اهداف و ماهیت و نوع موارد ارزشیابی، انواع مختلف و متفاوتی (مانند پرسش‌های شفاهی، آزمون‌های عملی، انواع پرسش‌نهایی عینی و انشایی، روش‌های مشاهده رفتار، پوشه‌های مجموعه کار، ارائه مقالات و طرح‌ها، گزارش‌های مربوط به پروژه تحقیقاتی، انواع دست ساخته‌ها و...) را شامل می‌شود.

اصل ۱۲- اصل استفاده از انواع ارزشیابی

در فرایند یاددهی-یادگیری لازم است با توجه به هدف‌ها، محتوا و روش‌های تدریس از انواع ارزشیابی‌های تشخیصی، تکوینی، مجموعی، هنجار مرجع، درونی، بیرونی، ملی و... استفاده شود.

اصل ۱۳- اصل هماهنگی در انجام ارزشیابی در وزارت آموزش و پرورش

باید میان سازمان‌ها، مراکز ادارات، واحدها و سایر بخش‌های مسئول ارزشیابی در مورد روش‌ها، ابزارها، معیارها و برنامه‌های اندازه‌گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هماهنگی کامل وجود داشته باشد.

اصل ۱۴- اصل تأکید بر نوآوری^۱ و خلاقیت دانش‌آموزان

در طراحی تولید انواع ابزارهای اندازه‌گیری باید از طریق مواجه ساختن دانش‌آموزان با مسئله و مشکل بتوان زمینه رشد و شکوفایی و خلاقیت دانش‌آموزان را فراهم نمود.

اصل ۱۵- اصل نظارت بر ارزشیابی

لازم است روش‌های مختلف نظارت بر ارزشیابی که منجر به بهبود کیفیت‌های آموزشی و پرورشی می‌شود را به منظور حصول اطمینان نسبت به مطابقت نتایج عملیات با هدف‌های مطلوب مورد توجه قرار داد.

مراحل برنامه‌ریزی ارزشیابی

برنامه‌ریزی ارزشیابی دارای مراحل است که رعایت آن‌ها موجب تصمیم‌گیری بهتر در این بخش از فرآیند برنامه‌ریزی می‌شود.

الف) تعیین سطح عملکرد مورد انتظار

در هر یک از واحدهای یادگیری، عملکرد مورد انتظار از دانش‌آموزان بر اساس اهداف آموزش و پرورش واحد مزبور تعیین می‌شود. منظور از عملکرد، نحوه عمل و رفتارهای مورد انتظار از دانش‌آموز است.

¹ Innovation

ب) تعیین شیوه‌های ارزشیابی

پس از تعیین عملکرد، شیوه‌های ارزشیابی معین می‌شود. در این قسمت برنامه‌ریزان به چند سؤال باید پاسخ دهند.

- آیا فرد ارزشیابی می‌شود یا گروه؟

- خودارزشیابی دانش آموز چه نقشی در داوری نهایی نسبت به پیشرفت تحصیلی او دارد؟

- با توجه به اهداف و محتوای برنامه درسی چه نوع آزمون یا آزمون‌هایی مناسب است؟

- هر یک از ارزشیابی‌های مستمر و پایانی چه نسبتی با یکدیگر دارند و سهم و جایگاه آن‌ها در داوری نسبت به پیشرفت تحصیلی دانش آموز چقدر است؟

- ارزشیابی به صورت کیفی انجام می‌گیرد یا کمی؟

ج) نوع ابزار اندازه‌گیری

بدون اطلاعات نمی‌توان درباره دانش آموز داوری کرد. اطلاعات مورد نیاز از طریق ابزارهای اندازه‌گیری به دست می‌آید. پرسش‌های کتبی و شفاهی، چک لیستهای مشاهده و امثال اینها از جمله ابزارهایی هستند که با توجه به نوع آزمون در گردآوری اطلاعات کاربرد دارند.

جدول ۲-۱ ارزشیابی برای واحدهای یادگیری ماده درسی

محل درج ابزارها	نوع ابزار اندازه‌گیری	شیوه ارزشیابی	عملکرد مورد انتظار	محتوا یا مفاهیم واحد یادگیری	هدف‌های واحد یادگیری

۱۰- تعیین نقش معلم در برنامه درسی

در برنامه‌ریزی درسی از چند جهت نقش معلم مورد توجه قرار می‌گیرد. یکی از آن‌ها، تعیین محتوای آموزشی برای آماده کردن معلم جهت اجراست. وقتی که برنامه تغییر می‌کند، معلم باید صلاحیت‌ها و آمادگی لازم را برای تدریس مؤثر به دست آورد. افرادی که برنامه را تهیه می‌کنند،

موظف هستند مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌هایی که باید در معلم تقویت شود، تعیین و برنامه‌ریزی کنند. در انجام این کار مهم رعایت چند نکته ضروری است:

الف) در آموزش معلمان نباید صرفاً از روش سخنرانی و یک طرفه استفاده کنیم، بلکه ضروری است به وسیله روش‌های تعاملی و کارگاه‌های آموزشی، معلمان را برای تدریس مؤثر و دارای انگیزه آماده سازیم. معلم چه از جهت شرایط سنی و چه از جهت تصورات و انتظاراتی که در او شکل گرفته است، معمولاً تمایلی برای شرکت در کلاس‌هایی که در آن‌ها صرفاً سخنرانی می‌شود ندارد.

ب) در برنامه‌ریزی برای معلمان از خود آنان باید یاری جست. معلمان در طول خدمت خود تجاربی اندوخته‌اند که طرح آن‌ها و استفاده در تنظیم محتوای آموزشی ضروری به نظر می‌رسد.

ج) حد و وسعت محتوای آموزش معلمان باید طوری انتخاب شود که آنان را برای تدریس مؤثر آماده کند. اگر برنامه درسی دارای مهارت‌های مشخصی است، در معلم باید توانایی تقویت آن مهارت‌ها به وجود آید. اگر برنامه درسی شامل نگرش‌ها و ارزش‌های محیطی است، محتوای آموزش معلمان باید در آنان صلاحیت توسعه و تقویت دانش‌ها و ارزش‌ها فراهم سازد. به همین دلیل محتوای آموزش معلمان توسط همان شورایی باید انجام گیرد که برای تولید برنامه‌های درسی اقدام می‌نمایند.

د) در برنامه آموزشی معلمان نقش‌ها باید تعریف شود. نقش مدرس، نقش یادگیرنده‌ها (معلمان که در کلاس شرکت می‌کنند)، نقش عوامل اجرایی و سایر کسانی که به نوعی در این کار دخالت دارند.

ویژگی‌های نقش معلم

معلم برای ایفای نقش مؤثر خود در اجرای برنامه‌های درسی باید به چند نکته بسیار مهم توجه کند و برنامه‌ریزان نیز در تولید برنامه، نقش معلم را تعیین نمایند.

الف) فهم درست برنامه

هر برنامه درسی دارای اجزا و عناصر مختلفی است که در فرآیند برنامه‌ریزی درسی به تدریج تصمیم‌گیری و تدوین شده است. این تصمیمات توسط معلم در کلاس درس اجرا می‌شود. اگر معلمان فهم درستی از اهداف، محتوا، روش و سایر اجزای برنامه به دست نیاورند و یک فهم واحد بین برنامه‌ریزان و معلمان ایجاد نشود، برنامه درسی به درستی اجرا نخواهد شد. به همین دلیل لازم است از طریق مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی، تشکیل جلسات بحث و بررسی برنامه و به طرق دیگر معلمان درک کاملی از برنامه به دست آورند.

ب) اجرای کامل برنامه

معلم پس از فهم کامل برنامه باید آن را به‌طور کامل اجرا کند. هرچند اجرای کامل به مقدار زیادی به میزان دسترسی معلم و دانش‌آموز به تجهیزات و وسایل مورد نیاز بستگی دارد، ولی معلم توانا و متعهد به برنامه می‌تواند شرایط یادگیری مطلوب فراهم سازد و برنامه را به‌طور مؤثر اجرا نماید. اگر برنامه به‌طور کامل اجرا نشود نقاط قوت و ضعف آن وضوح پیدا نمی‌کند. قابل ذکر است که حساسیت معلم برای اجرای کامل برنامه به میزان علاقه و تعهد او نسبت به برنامه بستگی دارد.

ج) نقادی برنامه

انتظار از معلم برای اجرای کامل برنامه به معنای انفعال و وفاداری افراطی او نسبت به برنامه نیست. معلم توانا باید برنامه درسی را مورد نقد و بررسی قرار دهد و نظرات اصلاحی خود را به صورت مدلل در اختیار برنامه‌ریزان بگذارد. برای انجام مؤثر این کار ضروری است معیارهای نقد و بررسی را در اختیار داشته باشد. بهتر است برنامه‌ریزان معیارهای نقادی را به معلم پیشنهاد دهند و خود معلمان نیز می‌توانند با استفاده از تجارب آموزشی خودشان معیارهای دیگری تعیین کنند و بر اساس آن‌ها به نقادی بپردازند.

د) سازمان‌دهی مناسب

برنامه‌ریزان درسی و معلمان به‌طور متمرکز محتوایی را انتخاب و سازمان‌دهی می‌نمایند و معلوم نیست که محتوای انتخاب شده با همه شرایط و موقعیت‌های جغرافیایی، فرهنگی، اجتماعی و آموزشی هماهنگ باشد. بنابراین به معلمان باید این فرصت را داد که با حفظ اصول و ضوابط تعیین شده و با رعایت اقتضائات نظام آموزشی، قسمت‌هایی از محتوا را تغییر دهند و یا سازمان‌دهی مجدد کنند. ممکن است ضروری باشد فصلی از کتاب که بهتر است با فصل دیگر جابه‌جا شود و یا در تدریس فصل خاص یا درس خاصی محتوای متناسب با شرایط محلی را انتخاب و تدوین نمایند. این برای معلمان نوعی اختیار است، که نه تنها به برنامه لطمه نمی‌زند بلکه موجب اصلاح و غنای برنامه نیز می‌شود.

آنچه که در خصوص نقش معلم ذکر شد، باید در فرآیند برنامه‌ریزی مورد توجه قرار گیرد و مجموعه تصمیمات باید به گونه‌ای اتخاذ شود که این امکان را برای معلم فراهم نماید.

تجربیات یادگیری غنی‌تر، دانش‌آموزان را در بهره‌گیری از تجربیات لازم برای دستیابی به هدف‌ها یاری می‌کند. وجود قوانین و مقررات مربوط نیز از عوامل مؤثر در این باره است؛ برای مثال آیین‌نامه امتحانات، هم می‌تواند امکان استفاده از روش‌های تدریس فعال را فراهم سازد و هم ممکن است مانع نوآوری در این مورد باشد.

بنابراین در انتخاب روش‌های تدریس باید به شرایط و امکانات توجه کرد. البته این توجه به این معنا نیست که وضع موجود اصلاً نباید تغییر کند و صرفاً انتخاب روش تدریس باید تابع امکانات و شرایط باشد. بلکه برعکس، باید برای استفاده از الگوهای تدریس بهتر شرایط را قدری تغییر داد. در اثر این تغییرات و انعطاف متقابل وضع موجود و الگوهای تدریس است که موانع به تدریج از بین می‌روند و فضای مناسب‌تری برای آموزش فراهم می‌شود. به عنوان مثال در شرایط فعلی کشور، ایجاد امکاناتی برای مطالعه و پژوهش در مدارس و مراکز تربیت معلم کار مشکلی نیست و آموزش و پرورش می‌تواند با تأسیس کتابخانه‌های مناسب یکی از لوازم اصلی مطالعه و تحقیق را برای دانش‌آموزان فراهم سازد؛ همچنین در ساختار اداری مدارس و آیین‌نامه‌های امتحانات تغییراتی به وجود آورد که امکان نوآوری در برنامه‌های درسی و بهره‌گیری از روش‌های

تدریس نو را فراهم نماید. به اعتقاد نگارنده یک «خودشناسی» و آگاهی از موقعیت‌ها نیز برای معلم ضروری است. امکانات و منابع فراوانی در محیط آموزشی وجود دارد که در ارتقای کیفیت آموزش تأثیر زیادی دارند؛ برای مثال گروه‌های دانش‌آموزی را در نظر بگیرید؛ معمولاً انگیزه و توان دانش‌آموزان در گروه بیش از زمانی است که آنان انفرادی فعالیت می‌کنند. معلم با گروه بندی دانش‌آموزان کلاس و هدایت آنان در جهت بررسی پدیده‌ها و مسائل مختلف، گام مهمی در بهبود و توسعه آموخته‌های افراد بر می‌دارد؛ همچنین بحث و گفتگو با دانش‌آموزان و مباحثه با آنان امکان دیگری است که جریان آموزش را مثمرتر می‌سازد. استفاده از این قبیل منابع نه هزینه و بودجه می‌طلبد و نه لازم است در ساختار اداری مدرسه تغییری حاصل شود. فقط کافی است معلم انگیزه، آگاهی و قصد جدی استفاده از این اقدامات را داشته باشد.

۱۱- تولید مواد آموزشی

مواد آموزشی، محصول فرایند برنامه‌ریزی است. پس از برنامه‌ریزی درسی محتوا، تجربیات یادگیری و اصول و روش‌های یاددهی-یادگیری به صورت کتب، جزوات و دستورالعمل‌ها ارائه می‌شوند که از آن‌ها به مواد آموزشی تعبیر می‌شود. کتاب درسی، راهنمای تدریس و دفترچه تمرین مواد آموزشی اصلی را تشکیل می‌دهند.

در کشور ما که کتاب درسی وسیله اصلی تعلیم و تربیت را تشکیل می‌دهد و معلمان و دانش‌آموزان در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری به این ماده آموزشی تکیه دارند. تهیه و تولید کتاب‌های درسی مناسب امر بسیار ضروری است. در کشورهای دیگر نیز که مواد آموزشی متنوع تولید می‌شوند، کتاب درسی همچنان منبع اساسی یادگیری، موقعیت خود را حفظ کرده است. کتاب درسی امروز نمی‌تواند صرفاً اطلاعات را در اختیار فراگیران قرار دهد، زیرا پر کردن ذهن از اطلاعات کمکی به شهروندان امروز در برخورد با مسائل جدید زندگی نمی‌نماید، بلکه کتاب‌های درسی باید از طریق ایجاد فرصت‌ها و فعالیت‌های یادگیری انفرادی و گروهی، مهارت‌های ذهنی و عقلانی سطوح بالاتر را در فرد تقویت کنند؛ همچنین انسان امروز به توانایی‌های کاوشگری و تحقیق نیاز دارد. از آنجا که دانش امروز خیلی سریع رشد می‌کند و دانش موجود منسوخ می‌شود، احاطه به دانش مفید و ضروری برای افراد امکان‌پذیر نیست، بلکه افراد

باید روش کاوشگری را بیاموزند و صلاحیت مواجهه با مسائل زندگی را داشته باشند. این رسالت عظیم تربیتی به مقدار زیادی از طریق کتاب‌های درسی انجام می‌گیرد، زیرا در آموزش رسمی هیچ عامل به اندازه این ماده آموزشی، شمول، وسعت و کاربرد در آموزش کودکان و نوجوانان ندارد. در این قسمت ساختار و ویژگی‌های مواد آموزشی اصلی (کتاب درسی، راهنمای معلم، کتاب کار و کتاب ارزشیابی) مورد بررسی قرار می‌گیرد.

ساختار و ویژگی‌های کتاب درسی

کتاب درسی یکی از مواد آموزشی است و نقش مهمی در تأمین اهداف آموزشی و پرورشی ایفا می‌کند. در نظام‌های آموزشی متمرکز، کتاب درسی به عنوان محصول فرایند برنامه‌ریزی درسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. لذا هرگونه تصمیم در خصوص عناصر اصلی برنامه درسی، در کتاب درسی نیز باید نمود داشته باشد. بنابراین، ساختار یک کتاب درسی ویژگی‌هایی دارد که به شرح زیر توضیح داده می‌شود:

- ۱- قسمت مقدماتی، شامل پیشگفتار (مقدمه، فهرست و...)
- ۲- قسمت میانی، شامل فصول یا واحدهای یادگیری
- ۳- قسمت پایانی شامل پیوست‌ها، منابع و مآخذ و...

۱- قسمت مقدماتی

الف) مقدمه کتاب

مقدمه می‌تواند سخنی با دانش‌آموزان به صورت مختصر بیان شود و در آن به بعضی از مفاهیم اساسی موضوع درس مربوط و کاربرد آن در زندگی، روش مطالعه کتاب، ساختار کتاب و اهدافی که کتاب دنبال می‌کند، اشاره شود.

ب) فهرست عناوین و موضوعات

به دو صورت کامل یا مختصر نوشته شود. در شکل کامل علاوه بر بخش‌ها و فصل‌ها، عناوین دروس نیز بیان می‌شود.

۲- قسمت میانی (تنظیم واحد یادگیری)

منظور از واحد یادگیری، یک بخش یا یک فصل از کتاب است (معمولاً هر کتاب از چند بخش و هر بخش از چند فصل و هر فصل از چند درس تشکیل شده است).

الف) مقدمه

بهرتر است هر واحد یادگیری حاوی یک مقدمه باشد. این مقدمه معمولاً در یک یا دو صفحه بیان می‌شود و حاوی مطالب زیر است:

- ۱- عکس‌ها با زیرنویس جهت ایجاد انگیزه در دانش آموز
- ۲- طرح اهداف کلی در قالب سؤال و یا به هر شکلی که مؤلف لازم بداند
- ۳- ارائه یک مطلب کوتاه در خصوص ایجاد ارتباط بین مطالب مورد بحث و مسائل زندگی

ب) متن اصلی واحد یادگیری

متن اصلی واحد یادگیری شامل فهرست‌هایی جهت پرورش مفاهیم، مهارت‌ها، تعمیم‌ها، نظریه‌ها، فعالیت‌های شناختی و عملی، پرسش‌های عمق دهنده به یادگیری، مصادیق، انگیزه‌ها، ارزش‌ها، تصاویر، شکل‌ها، جداول و نقشه‌ها و... با عنایت به روش‌های پیش‌بینی شده توسط مؤلفان طراحی می‌شود.

تذکر: بخشی از محتوا با توجه به اهداف پیش‌بینی شده در راهنمای برنامه درسی، توسط معلم یا دانش‌آموز با عنایت به موارد زیر تولید می‌گردد:

۱- تولید محتوا در قالب یک واحد یادگیری (شامل یک بخش یا فصل)

۲- تولید محتوا در قالب یک درس

۳- تولید محتوا در قالب بخشی از یک درس و یا فعالیت‌ها

ج) قسمت پایانی واحد یادگیری

این قسمت شامل مباحثی نظیر جمع‌بندی، نتیجه‌گیری، مروری کلی بر نکات مهم و تعاریف مفاهیم اساسی دروس، خودآزمایی، تمرین‌ها، پرسش‌ها و فعالیت‌های تکمیلی است.

۳- قسمت پایانی کتاب درسی

پیوست‌ها، منابع و مآخذ، واژه‌نامه‌ها، نقشه‌ها و... با توجه به موضوع کتاب درسی، قسمت پایانی کتاب درسی را تشکیل می‌دهند.

جلوه عناصر برنامه درسی در کتب درسی

در این قسمت، ویژگی‌های کتاب درسی از جهت عناصر برنامه درسی مانند (هدف، محتوی، روش و ارزشیابی) تبیین می‌شود:

- کتاب درسی از بُعد اهداف آموزشی و درسی دارای چه ویژگی‌هایی باید باشد؟
- کتاب درسی از بُعد محتوا و سازمان‌دهی آن دارای چه ویژگی‌هایی باید باشد؟
- کتاب درسی از بُعد روش‌های یاددهی-یادگیری دارای چه ویژگی‌هایی باید باشد؟
- کتاب درسی از بُعد ارزشیابی پیشرفت یادگیری فراگیران دارای چه ویژگی‌هایی باید باشد؟

۱- ویژگی‌های کتاب درسی در بُعد بیان اهداف

اهداف آموزشی بیان مقاصدی هستند که برنامه‌ریزان و مربیان انتظار دارند، فراگیران پس از پایان آموزش به آن‌ها دست یابند. به همین جهت ذکر اهداف و انتظارات در کتاب‌های درسی اهمیت دارد. بیان اهداف در کتاب‌ها برحسب نوع درس موردنظر، پایه تحصیلی و... ممکن است به‌طور متفاوت صورت گیرد (از طریق عکس، بیان چند سؤال و...)، اما به‌طور کلی می‌توان نکاتی را که در بیان اهداف مهم هستند به شرح زیر بیان کرد:

الف) بیان اهداف کلی کتاب در مقدمه اصلی کتاب درسی

- ب) بیان اهداف کلی در مقدمه اصلی هر واحد یادگیری
- ج) بیان اهداف جزئی در ابتدای هر واحد یادگیری یا هر درس
- د) بیان یا عدم بیان اهداف به صورت رفتاری، بستگی به ماهیت درس موردنظر دارد.
- ه) میزان صراحت یا عدم صراحت در بیان انتظارات و اهداف به ویژگی‌های ادراکی مخاطبان و نوع درس بستگی دارد.

۲- ویژگی‌های کتاب درسی در بُعد محتوا و روش‌های ارائه آن

محتوای کتاب درسی در واقع بخشی از جلوه عینی برنامه درسی است و شامل دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌هایی است که می‌بایست یاد گرفته شود. بنابر اهمیت موضوع در انتخاب محتوای کتاب‌های درسی، اصول و معیارهایی مورد توجه قرار می‌گیرند مانند:

۲-۱- رابطه محتوا و هدف

برای دستیابی به هر هدف تربیتی، فعالیت‌های یادگیری باید چنان انتخاب شوند که به فراگیر فرصت لازم برای انجام رفتار موردنظر داده شود. مثلاً برای ایجاد و توسعه علاقه به کتاب، فعالیت یادگیری باید مجموعه فرصت‌هایی را برای مطالعه کتاب‌ها توسط فراگیران فراهم سازد.

۲-۲- محتوا و توان فراگیران

فرصت‌های یادگیری، شامل رفتارهایی است که یادگیرنده قادر به انجام آن باشد. اگر در گام‌های مختلف برنامه‌ریزی درسی مانند تعیین اهداف، انتخاب و سازمان‌دهی محتوا، تعیین روش‌های یاددهی-یادگیری به ویژگی‌های فراگیران توجه شده باشد، توجه به توان فراگیران، خود به خود محقق می‌شود.

۳-۲- محتوا و زمان

تعداد مفاهیم، اصول، تعمیم‌ها و نظریه‌ها در یک واحد یادگیری یا یک کتاب درسی باید با زمانی که صرف خواندن و فهمیدن آن می‌شود، متناسب باشد. در واقع زمان مورد نیاز برای خواندن و فهمیدن متن به تعداد مفاهیم بستگی دارد نه به تعداد کلمه‌ها و حجم کلی کتاب درسی.

عواملی نظیر تراکم در ارائه نظریات، نسبت اطلاعات مهم به اطلاعات بی اهمیت در واحد متن و چگونگی تبیین آن در کاهش یا افزایش زمان مورد نیاز برای خواندن تأثیر دارد.

۴-۲- محتوا و سودمندی

محتوای کتاب درسی باید با زندگی روزمره، مسائل و مصادیق آن مربوط بوده و برای دانش‌آموز سودمند باشد.

۵-۲- محتوا و ارتباط عمودی

دستیابی به اهداف، معمولاً زمان زیادی را می‌طلبد. بنابراین فرصت‌های یادگیری می‌بایست به‌طور متوالی به گونه‌ای سازمان‌دهی شوند که مطالب یادگرفته شده در طی سال‌های مختلف یکدیگر را پشتیبانی و تقویت کنند. از سوی دیگر، توزیع و تقسیم بندی فعالیت‌های یادگیری در پایه‌های مختلف باید به گونه‌ای باشد که موجب سنگینی مطالب در یک پایه نشود.

۶-۲- محتوا و ارتباط افقی

محتوای کتاب درسی باید با محتوای سایر کتاب‌های درسی هم‌پایه هماهنگ باشد و مورد پشتیبانی قرار گیرد. در این حالت ممکن است بعضی از مفاهیم، مهارت‌ها و ارزش‌ها در کتاب‌های درسی یک پایه تحصیلی از ابعاد و جنبه‌های مختلف مورد بررسی قرار گیرند.

۷-۲- محتوا و روش‌های یاددهی-یادگیری

روش‌های ارائه محتوا در کتاب درسی، رابطه بسیار نزدیکی و جداناشدنی با روش‌های تدریس دارد. نقطه شروع یکی و نقطه پایان دیگری به‌طور دقیق مشخص نیست. هر جا محتوا یا روش

یاددهی-یادگیری هر کدام بر دیگری پیشی بگیرند یا در خلاء بدون حضور دیگری مورد ملاحظه قرار بگیرند، ممکن است نتایج مطلوب به بار نیاید. موارد دیگری از جمله محتوا و اعتبار علمی - محتوا و توسعه مفهوم- محتوا و زبان و... نیز باید می‌باید مورد توجه قرار گیرد.

روش‌های تدریس پیش‌بینی شده باید در محتوای کتاب درسی و ساختار آن نمایان باشد. بنابراین تصمیم‌گیری در مورد روش‌های ارائه محتوا و شیوه‌های یاددهی-یادگیری باید هم‌زمان صورت بگیرد.

به‌طور مثال، چنانچه روش‌های فعال تدریس موردنظر می‌باشد، مؤلفان لازم است از تشریح و توضیح کامل مفاهیم بکاهند و دانش‌آموزان را در فعالیت‌های یادگیری مانند تحلیل، ترکیب مسائل، مفهوم‌سازی، انجام پروژه‌ها و... نظایر آن سهیم سازند. به‌طور کلی در کتاب‌هایی که با عنایت به روش فعال تدوین می‌گردد، ویژگی‌های زیر دیده می‌شود:

- بین توجه به موضوع و توجه به روش، اعتدال برقرار است.
- در ارائه محتوا، مخاطب (دانش‌آموز) کاملاً مشخص است.
- محتوا بر اساس توجه به مهارت‌های اساسی تنظیم می‌شود.
- محتوا بر اساس تجربیات و توانایی‌های دانش‌آموزان انتخاب و سازمان‌دهی می‌شود.
- محتوا بستر مناسبی برای فعالیت‌های متنوع (فردی و گروهی) دانش‌آموزان است.
- مفاهیم به عنوان داده‌های خام تلقی می‌شود. داده‌های موجود در فرایند تحقیق به اطلاعات تبدیل می‌شود. بدین وسیله بخشی از محتوای مورد یادگیری در فرایند یاددهی-یادگیری تولید می‌شود.
- فعالیت‌های دانش‌آموزان به عنوان جزئی از درس طراحی شده است (مشاهده کنید، طبقه‌بندی کنید، بحث کنید) نه زائده‌ای بر درس.
- عنصر ارزشیابی از فعالیت‌ها (گروهی یا فردی) به عنوان جزئی از محتوا مورد توجه قرار دارد.

- دانش‌آموز احساس می‌کند درس، قسمتی از زندگی اوست، نه قسمتی از زندگی دانشمندان یا بزرگسالان.

۳- ویژگی‌های کتاب درسی از بُعد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

ارزشیابی از آموخته‌ها یکی از اجزای اصلی فرآیند برنامه‌ریزی درسی می‌باشد. ارزشیابی در برنامه‌ها و کتب درسی باید به گونه‌ای پیشنهادی پیش‌بینی گردد که عاری از هرگونه ابهام باشد. از طرفی، ارزشیابی رابطه تنگاتنگ با سایر اجزای برنامه درسی دارد. بنابراین، می‌بایست عوامل و مولفه‌های دیگر برنامه درسی نیز در پیش‌بینی روش و محتوای ارزشیابی مورد توجه قرار گیرند، مانند:

- ۱- رعایت اختصار و عدم ابهام و صراحت داشتن
- ۲- تناسب ماهیت موضوع درسی و نوع ارزشیابی
- ۳- تناسب شیوه‌ها و ابزارهای ارزشیابی با خصوصیات رشدی دانش‌آموزان
- ۴- تناسب شیوه‌ها و ابزارهای ارزشیابی با هدف‌های واحد یادگیری
- ۵- تناسب شیوه‌ها و ابزارهای ارزشیابی با اصول یادگیری
- ۶- تناسب شیوه‌ها و ابزارهای پیش‌بینی شده در ارزشیابی با امکانات موجود در مدارس

کتاب راهنمای معلم

کتاب راهنمای معلم به عنوان یک رسانه، از مهم‌ترین اجزای یک بسته آموزشی به شمار می‌رود و هدف عمده آن، کمک به معلم در اجرای مطلوب برنامه درسی جهت تحقق اهداف آموزشی است. فلسفه، اهداف، قلمرو و توالی فرصت‌های یاددهی-یادگیری را برای معلمان، به منظور شناخت هر چه بیشتر معلمان از برنامه درسی، در این رسانه مشخص شده و از برداشت‌های متفاوت جلوگیری می‌نماید.

همچنین به وسیله کتاب راهنمای معلم، می‌توان جدیدترین و مفیدترین راهبردهای آموزش را به منظور تحقق هرچه کاملتر تعامل بین فراگیر و معلم، ارائه کرد و نقاط احتمالی موجود در نحوه تدریس را به حداقل رساند.

با توجه به مشکلات روز افزون معلمان و نیز عدم دسترسی اکثر آن‌ها به منابع مورد نیاز، وجود راهنمای معلم امری ضروری به نظر می‌رسد و لازم است در تهیه آن از هیچ کوششی دریغ نماییم.

مؤلفه‌های کتاب راهنمای معلم

بخش اول - تبیین رویکرد برنامه

الف) شرحی بر رویکرد برنامه، تعیین اهداف در سه حوزه دانشی، نگرشی و مهارتی، چگونگی انتخاب محتوا و نحوه ارزشیابی آن به منظور ایجاد یک نگرش شفاف از ساختار کتاب درسی.

ب) ارائه جدول مواد آموزشی و کمک آموزشی در نظر گرفته شده در بسته آموزشی برای یک دوره تحصیلی (نمونه-جدول ۲-۲).

ج) ارائه جدول وسعت و توالی مهارت‌ها، برای یک دوره تحصیلی، همراه با ارائه صفحات کتاب درسی مربوطه در حاشیه جدول (نمونه-جدول ۲-۳).

د) ارائه جدول وسعت و توالی مفاهیم، برای یک دوره تحصیلی، همراه با ارائه صفحات کتاب درسی مربوطه در حاشیه جدول (نمونه-جدول ۲-۴).

ه) ارائه جدول زمان بندی پیشنهادی تدریس با ذکر صفحه کتاب درسی مربوطه و تعداد جلسات و پیش بینی زمان امتحان (نمونه-جدول ۲-۵).

بخش دوم - تبیین واحد یادگیری (معرفی فصل)

الف) جدول معرفی اهداف کلی هر درس آموزشی و کمک آموزشی لازم، جهت تدریس آن با ذکر صفحه کتاب درسی در شروع هر فصل (نمونه-جدول ۲-۶).

هدف از آوردن موارد فوق، ارائه یک دید کلی از اهداف فصل مذکور می‌باشد که در ابتدای هر فصل یا واحد یادگیری آورده می‌شود.

ب) اطلاعات مورد نیاز درباره سازمان هر درس

۱- بیان اهداف جزئی

۲- تعریف مفاهیم اساسی

۳- معرفی صفحات کتاب کار (یا تمرین) مربوط به درس (در صورت وجود)

۴- معرفی منابع برای معلم و فراگیر (در صورتی که برنامه‌ریزان لازم بدانند)

۵- معرفی مواد آموزشی برای هر درس

ج) فعالیت‌های تدریس

۱- ارائه سؤالات قبل از درس (جهت اطلاع از چگونگی آمادگی فراگیران جهت درک درس جدید)

۲- ارائه فعالیت‌های فردی یا گروهی، جهت ایجاد انگیزه در فراگیران برای شروع درس

۳- ارائه راهبردهای یاددهی-یادگیری در حین تدریس

۴- ارائه راهبرد جهت آموزش فراگیران ضعیف

۵- ارائه راهبرد جهت گسترش فراگیری فراگیران قوی

۶- ارائه راهبرد جهت ایجاد تفکر خلاق، اکتشاف و تحقیق

۷- ارائه راهبرد جهت اطمینان از فراگیری کامل فراگیر در خصوص مفاهیم و مهارت‌های پایه

۸- ارائه مواردی که معمولاً اکثر فراگیران در خصوص فراگیری آن دچار مشکل می‌شوند و یا ذکر اشتباهاتی که اکثراً در حین کاربرد مهارت موردنظر، مرتکب می‌گردند (ارائه تجربیات ویژه معلمان با تجربه).

۹- ارائه پاسخ سؤالات متن کتاب درسی و صفحات کتاب کار مربوط به آن (جهت جلوگیری از اشتباهات احتمالی)

۱۰- ارائه روش‌های پیشنهادی به معلم در خصوص چگونگی تولید محتوا بر اساس راهنمای برنامه درسی

د) اطلاعات مورد نیاز پس از پایان هر فصل (نمونه-جدول ۲-۷) مشتمل بر:

۱- بیان اهداف کلی

۲- ارائه روش‌های ارزشیابی در خصوص مواد آموزشی مربوط به فصل مذکور

۳- تقسیم بندی سؤالات آزمون در حیطه‌های شناختی، مهارتی و نگرشی (در صورت امکان)

۴- مشخص کردن صفحات کتاب درسی مربوط به هر یک از تقسیم بندی‌های فوق

۵- ارائه توصیه‌هایی در خصوص چگونگی ارزشیابی از محتوای ایجاد شده توسط معلم

پیشنهاد

بهتر است صفحه کتاب درسی فراگیر به خصوص در دروسی که قابلیت این کار را داشته باشند، داخل یک کادر در صفحه کتاب معلم درج شود و در حاشیه آن اطلاعات مورد نیاز برای شروع هر فصل و فعالیت‌های تدریس در نظر گرفته شود.

جدول ۲-۲ مواد آموزشی و کمک آموزشی ارائه شده در بسته آموزشی

پنجم	چهارم	سوم	دوم	اول	فهرست مواد آموزشی و کمک آموزشی

مدل‌های برنامه ریزی درسی // ۱۸۹

جدول ۲-۳ وسعت و توالی مهارت‌ها (ارائه صفحات کتاب درسی با ذکر راهبرد یا مهارت)

پنجم	چهارم	سوم	دوم	اول	فهرست مواد آموزشی و کمک آموزشی

جدول ۲-۴ وسعت و توالی مفاهیم (ارائه صفحات کتاب درسی با ذکر مفاهیم)

پنجم	چهارم	سوم	دوم	اول	فهرست مواد آموزشی و کمک آموزشی

جدول ۲-۵ زمانبندی پیشنهادی تدریس هر فصل

شماره و عنوان فصل	شماره صفحه	تعداد جلسات

جدول ۲-۶ مواد آموزشی مورد نیاز مربوط به هر درس، مربوط به یک فصل

شماره درس	شماره صفحه	اهداف کلی فصل...	موارد مورد نیاز (کمک آموزشی)

جدول ۲-۷ تجزیه و تحلیل ارزشیابی، تجزیه و تحلیل آزمون فصل...

شماره صفحه کتاب از... تا...	اهداف کلی	تعداد سؤالات مربوط به مفاهیم آن	تعداد سؤالات مربوط به حیطه مهارت‌ها	تعداد سؤالات مربوط به حیطه نگرشی

کتاب کار

یکی از موانع یادگیری، عدم توانایی دانش آموز در درک، گسترش، بسط و تعمیم مفاهیم و مهارت‌ها و استفاده از آن‌ها در انجام فعالیت‌هاست. به منظور درک عمیق دانش آموزان از مفاهیم و گسترش توانایی‌های ایشان در برقراری ارتباط مابین آن‌ها و دستیابی به اصول و تشکیل فرضیه و دیگر اهداف آموزشی، انجام فعالیت‌های متنوع در ابعاد گوناگون، امری اجتناب‌ناپذیر می‌باشد. از طرف دیگر، ارائه کلیه فعالیت‌های ضروری جهت دستیابی به اهداف برنامه درسی و پاسخگویی به نیازهای دانش آموز در زمینه فراگیری عمیق و استحکام بخشیدن به یادگیری، در کتاب درسی امکان‌پذیر نمی‌باشد. لذا به منظور جلوگیری از افزایش حجم کتاب درسی و پاسخگویی به تفاوت‌های فردی و نیازهای دانش آموزان جهت دستیابی به فراگیری عمیق، تدوین کتاب کار ضرورتی انکارناپذیر است.

تعریف

کتاب کار، مجموعه‌ای از فعالیت‌های متنوع برگرفته از اهداف برنامه درسی در حیطه‌های دانشی، مهارتی و نگرشی به منظور دستیابی گام به گام دانش آموزان به اهداف مذکور است.

اهداف

- ۱- درک، گسترش، تعمیم و بسط مفاهیم و استفاده از آن‌ها در موارد مورد نیاز
- ۲- فعال کردن دانش آموز به منظور تثبیت و تکمیل امر یادگیری
- ۳- تعیین مفاهیم و مهارت‌های مورد تأکید و حدود ارزشیابی آن از دیدگاه مؤلف
- ۴- ممانعت از اعمال سلیقه و تنوع برداشت در مفاهیم و مهارت‌ها
- ۵- استمرار و استحکام بخشیدن به فرایند یادگیری
- ۶- تدارک فعالیت‌های یادگیری متناسب با موقعیت مخاطب در سطوح گوناگون (ضعیف، متوسط و قوی)
- ۷- جهت بخشیدن به ارزشیابی
- ۸- ارائه طریق، جهت یادگیری گام به گام
- ۹- جلوگیری از افزایش حجم کتاب درسی

ملاحظات مربوط به تدوین کتاب کار

- ۱- هماهنگی فعالیت‌ها با اهداف، مفاهیم و مهارت‌های در نظر گرفته شده در کتاب دانش آموز
- ۲- ارائه فعالیت‌ها بر مبنای تقسیم بندی اهداف در سه حیطه دانشی، مهارتی و نگرشی
- ۳- تناسب تعداد فعالیت‌ها و زمان انجام آن‌ها با سن و امکانات دانش آموز
- ۴- ارائه فعالیت‌ها به صورت متنوع و در صورت امکان برگرفته از مسائل زندگی
- ۵- در صورت امکان استفاده از عکس، جداول و نمودارها و... جهت تسهیل فرآیند یادگیری

- ۶- ارائه بعضی از فعالیت‌ها به صورت بازی و سرگرمی جهت ایجاد انگیزه در دانش‌آموز
- ۷- ارائه بعضی از فعالیت‌ها به منظور بازیابی اطلاعات مورد نیاز در حافظه به منظور فراگیری مطالب جدید
- ۸- ارائه تمرین‌ها از ساده به مشکل و علامت گذاری آن‌ها به منظور مشخص کردن تمرین برای دانش‌آموز (پایه، متوسط و پیشرفته)
- ۹- در نظر گرفتن فعالیت‌های مجزا جهت دانش‌آموزان قوی و ضعیف
- ۱۰- در نظر گرفتن فعالیت به منظور گسترش مفاهیم جهت شناسایی، نامگذاری، تعریف، ارتباط دادن و خلاصه کردن
- ۱۱- تدوین فعالیت‌های متنوع (مشاهده، گوش دادن، توضیح دادن، انتخاب کردن، مقایسه کردن و اظهار نظر کردن) جهت درک عمیق‌تر مفاهیم
- ۱۲- ارائه فعالیت جهت تأمین و بسط مفاهیم، برقراری ارتباط مابین آن‌ها و دست یافتن به اصول

ساختار کتاب کار

- ۱- مقدمه، مشتمل بر توضیح ساختار کتاب کار به زبان ساده، جهت ایجاد انگیزه در دانش‌آموز به منظور استفاده کامل و مفید از آن
- ۲- ارائه خلاصه هر درس به زبان ساده (مروری به تدریس) و مشخص کردن مفاهیم پایه در هر درس با ارائه چند مثال حل شده
- ۳- ارائه فعالیت‌های متنوع و مرتبط با اهداف درس در سه حیطه دانشی، مهارتی و نگرشی
- ۴- ارائه فعالیت‌های تکمیلی پس از پایان هر فصل به منظور یادآوری مفاهیم مهم و تحکیم یادگیری
- ۵- ارائه فعالیت‌های تکمیلی پس از پایان چند فصل یا بخش به منظور استحکام یادگیری

۶- ارائه فعالیت‌های تکمیلی در پایان کتاب مشتمل بر کل مفاهیم و مهارت‌های در نظر گرفته شده در کتاب درسی

۷- ارائه جواب بعضی از فعالیت‌ها به منظور هدایت دانش‌آموز برای انجام فعالیت‌های بعدی در پایان کتاب

۸- ارائه فهرست منابع و مآخذ مورد استفاده در آخر کتاب

۹- ارائه ارزشیابی‌های تکوینی و پایانی در آخر کتاب همراه با حل، جهت انجام خودآزمون توسط دانش‌آموز (در صورتی که مؤلف لازم بداند)

اصول و روش‌ها

در تهیه کتاب کار می‌توان از این اصول و روش‌ها استفاده کرد:

۱- کتاب کار مکمل کتاب درسی است. بنابراین لازم است فعالیت‌های آن با فعالیت‌های کلاس هماهنگ باشد و مجموعه تمرینات و فعالیت‌های یادگیری در جهت تحقق هدف‌های موردنظر وحدت یابند.

۲- تمرین‌های کتاب کار به اشکال و شیوه‌های مختلف ارائه شوند تا دانش‌آموزان با توانایی‌های مختلف با انجام آن‌ها به هدف‌های آموزشی موردنظر دست یابند.

۳- در تعیین تعداد تمرین‌ها، تناسب یادگیری با فعالیت‌های یادگیرنده رعایت شود. اگر حجم تمرین زیاد باشد، انجام آن‌ها دانش‌آموز را خسته می‌کند و در یادگیری نیز تأثیری نخواهد داشت.

۴- تمرین‌ها از ساده به مشکل تنظیم شوند.

۵- چون کتاب کار را دانش‌آموزان در منزل و به دور از فضای رسمی مدرسه انجام می‌دهند، لازم است برخی از آن‌ها به صورت بازی و سرگرمی و مطالب جذاب ارائه شوند تا انگیزه لازم برای انجام فعالیت‌ها به وجود آید. برای رعایت این ویژگی ممکن است دفترچه تمرین

حاوی تمرین‌هایی باشد که دقیقاً هدف‌های آموزشی نباشد، اما باعث رفع خستگی و نشاط دانش‌آموز گردد.

۶- کتاب کار دربرگیرنده تمرین‌هایی است که تحقق هدف‌های آموزشی را تسهیل می‌کند؛ بنابراین مؤلف باید بین «تمرین‌های آموزشی» و «تمرین‌های امتحانی» تفاوت بگذارد و در دفترچه تمرین، تمرینات نوع اول را محور قرار دهد.

۷- در تهیه کتاب کار، بهتر است از وجود معلمان با تجربه نیز استفاده شود، زیرا با توجه به اینکه آنان عملاً درگیر تدریس هستند با ظرافت و مهارت بیشتری تمرینات مورد نیاز دفترچه تمرین را تهیه خواهند نمود.

۸- برای هر واحد درسی تمرینات مناسبی ارائه شود و در مجموع بین تمرینات دروس مختلف انسجام و وحدت لازم به وجود آید.

۹- در آغاز کتاب، مقدمه و پیشگفتاری برای مطالعه معلم و مقدمه‌ای برای توجیه دانش‌آموزان نوشته شود. به وسیله این دو مقدمه علاقه و انگیزه آنان برانگیخته می‌شود و گاهی لازم را برای انجام وظایف یادگیری به دست می‌آورند.

۱۰- کتاب کار و تعیین فعالیت‌های یادگیری در آن نباید برنامه‌ریزان درسی از تعیین فعالیت‌های یادگیری داخل کتاب مستغنی سازد، بلکه فعالیت کلاسی باید بتواند حداقل تا حد «کاربرد» فراگیر را برساند. در غیر اینصورت فراگیر نمی‌تواند تمرین‌های کتاب کار را به آسانی انجام دهد.

۱۱- تمرین‌های کتاب کار با آنهایی که در داخل و در زمان تدریس انجام می‌گیرند، تفاوت اساسی دارند. یکی از این تفاوت‌ها به وسعت و حد تمرین مربوط می‌شود. تمرین کلاس ممکن است به مهارت‌های ذهنی و عملی چندگانه ارتباط پیدا کند، ولی تمرین دفترچه تمرین باید به یک و یا دو مهارت خاص متمرکز شود. تفاوت دیگر از جهت سطح یادگیری است. معلم با تمرین کلاسی مفهوم یا مطلبی را به دانش‌آموز می‌فهماند و یا انجام مهارتی را به او یاد می‌دهد

ولی با تمرینات کتاب کار می‌توان فراگیران را به یادگیری عمیق‌تر مطالب یا مهارت‌ها هدایت نمود.

همچنین نظر به اینکه تمرین کلاسی در حضور معلم انجام می‌گیرد و وجود او به عنوان یک منبع اطلاعات و هدایت در انجام تمرین‌ها ایفای نقش می‌کند. تمرین‌های کلاسی معمولاً قدری مبهم و مشکل ارائه می‌شوند ولی در تمرین‌های کتاب کار که توسط خود دانش‌آموز انجام خواهد گرفت، تمرین‌ها شکل ساده‌تر باید داشته باشند، به گونه‌ای که عدم حضور معلم وقفه و مشکلی در انجام فعالیت‌ها به وجود نیاورد.

۱۲- لازم است در ابتدای هر واحد کتاب کار، هدف تمرین و فعالیت پیش‌بینی شده در آن به‌طور مختصر توضیح داده شود. همچنین برای انجام تمرین‌ها، راهنمایی‌ها و توصیه‌های لازم برای معلمان و دانش‌آموزان ارائه شود.

۱۳- شیوه‌های پرسش‌ها و تمرین‌ها در کتاب کار:

الف) استفاده از جدول کلمات متقاطع

ب) تشخیص صحیح یا غلط بودن جملات

ج) انتخاب کلمه مناسب برای جای خالی جمله

د) مرتب ساختن حروف درهم ریخته

ه) تشخیص مطالب متن درس در بین کلمات و مطالب مختلف

و) نقشه خوانی و کار با تصاویر و نقشه‌ها و نمودارها

ز) رنگ آمیزی و سرگرمی به شیوه‌های مختلف

ح) طبقه‌بندی و مقایسه

ط) یادآوری و بازگویی اطلاعات

ی) طرح پرسشنامه چند گزینه‌ای

ک) نامگذاری نقشه‌ها یا تصاویر و طرح‌های گنگ

ل) دسته بندی اطلاعات و یا چگونگی استفاده از آن‌ها

م) مدل سازی (مدل‌هایی که دانش آموز می‌تواند در منزل بسازد)

ن) انجام آزمایش‌ها و گزارش نویسی

س) استفاده از شیوه‌های دیگر به تناسب درس

۱۴- پاسخنامه پرسش‌ها و فعالیت‌های دفترچه تمرین در روش تدریس طرح شود.

۱۵- حجم مطالب دفترچه‌های تمرین محدود باشد. در صورت زیاد بودن حجم مطالبات، حجم کار دانش‌آموزان بالا می‌رود و باعث خستگی آنان می‌گردد.

۱۶- علاوه بر تمرین‌هایی که برای فعالیت‌های انفرادی دانش‌آموزان تعیین می‌شوند، لازم است در بعضی درس‌ها تمرینات گروهی پیش‌بینی شوند؛ به گونه‌ای که هر دانش‌آموز بخشی از آن را انجام دهد و در پایان با یکدیگر به جمع‌بندی و بحث و گفتگو پردازند.

۱۷- هر یک از تمرین‌ها مبتنی بر مهارت ذهنی یا عمل خاصی باشد. هر قدر فعالیت و تمرین پیش‌بینی شده مشخص‌تر و با این حال ساده‌تر از تمرینات داخل کتاب درسی باشد، تمایل دانش‌آموزان برای انجام آن بیشتر خواهد بود.

۱۸- دستورالعمل تمرین‌ها واضح باشد. با ارائه یک مثال در انجام تمرین به دانش‌آموزان کمک شود.

۱۹- تمرین‌های کتاب کار در یک موقعیت و مصداق جدید ارائه شوند تا دانش‌آموزان آموخته‌های خود را به کار برند.

لوازم و شرایط

موفقیت در استفاده از کتاب کار در برنامه درسی مستلزم لوازم و شرایطی است که به مهم‌ترین

آن‌ها به شرح زیر اشاره می‌شود:

۱- وجود کتاب کار در مجموعه مواد آموزشی همراه با بازنگری در شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باشد. مهارت‌های ذهنی و عملی مورد انتظار از فعالیت‌های کتاب کار را نمی‌توان صرفاً با امتحانات کتبی و متکی بر محفوظات ارزشیابی کرد.

۲- پیگیری و نظارت بر ارزشیابی تمرینات کتاب کار نیازمند معلمانی است که توانایی راهنمایی و هدایت دانش‌آموزان را برای انجام تمرینات داشته باشند؛ بنابراین لازم است در برنامه‌های تربیت معلم این صلاحیت به معلم داده شود و با دوره‌های ضمن خدمت نیز صلاحیت آنان در این مورد ارتقا پیدا کند.

۳- معلم و دانش‌آموزان برای انجام و بررسی تمرین‌های کتاب کار به زمان کافی نیاز دارند. معلمان در هفته حداقل به یک ساعت وقت نیاز دارند تا کتاب کار را بررسی کنند و اصلاحات لازم را در عملکرد دانش‌آموزان به عمل آورند. در صورت نبودن زمان کافی تمرین‌ها به خوبی انجام نخواهد گرفت.

۴- آگاهی معلم از هدف‌های آموزشی برنامه درسی از لوازم اصلی انجام مطلوب فعالیت‌های یادگیری کتاب کار است، زیرا تمرین‌های کتاب کار جزئی از برنامه درسی است و بدون آگاهی لازم از هدف‌های آموزشی، همسویی بین کتاب کار و دیگر مواد آموزشی به عمل خواهد آمد.

۵- نظر به اینکه ممکن است مؤلفان کتاب‌های درسی لزوماً قادر به تهیه کتاب کار نباشند، لازم است در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، گروهی برای پیگیری و تهیه کتاب‌های کار تشکیل شود و با هماهنگی و همکاری درسی به این مهم اقدام کند.

۶- کتاب‌های درسی پس از تألیف بر اساس ارزشیابی‌های به عمل آمده پیشنهاد و نظرات معلمان و دبیران اصلاح می‌شوند. لازم است کتاب کار نیز به‌طور مرتب بررسی و بازبینی شوند و با تغییرات محتوای کتاب‌های درسی هماهنگی لازم را با مجموعه برنامه درسی حفظ کنند.

کتاب ارزشیابی

کتاب ارزشیابی، جزء دیگر بسته آموزشی است. هدف از تدوین این کتاب، دستیابی به میزان تحقق اهداف برنامه درسی و آشکار نمودن نکات پنهان آن می‌باشد. به کمک این کتاب می‌توان معلمان را یاری داد تا ارزشیابی دقیقی از عملکرد خود و فراگیر در دستیابی به اهداف موردنظر داشته و در جهت تصحیح آموزش و انجام ارزشیابی دقیق قدم‌های مؤثر بردارند. متأسفانه در بسیاری از موارد مشاهده می‌شود که تعبیر نادرستی از ارزشیابی در اذهان وجود دارد و اکثر ارزشیابی‌های انجام شده قابل دفاع نمی‌باشند. لذا جهت برطرف نمودن مشکلات موجود در راه دستیابی به اهداف برنامه درسی، طراحی و تدوین هر چه دقیق‌تر کتاب ارزشیابی امری اجتناب‌ناپذیر می‌باشد.

ساختار کتاب ارزشیابی

- ۱- بیان مقدمه مشتمل بر تبیین رویکرد ارزشیابی و ملاحظات آن که معلمان لازم است در طراحی و تدوین یک ارزشیابی در نظر داشته باشند (از نظر ساختار و بودجه‌بندی).
- ۲- ارائه جدول هدف و محتوا همراه با ذکر صفحه کتاب درسی جهت ارزشیابی هر فصل (نمونه-جدول ۲-۸).
- ۳- ارائه فهرست جهت ارزشیابی کار گروهی (نمونه-جدول ۲-۹).
- ۴- ارائه فهرست جهت ارزشیابی ارائه کار گروهی توسط اعضای گروه (نمونه-جدول ۲-۱۰).
- ۵- ارائه سؤالات متنوع (گنجینه سؤالات) برای هر درس تقسیم بندی آن به سه حیطه دانشی، مهارتی و نگرشی و تبیین سطوح آن (پایه، متوسط و پیشرفته) (نمونه-جدول ۲-۱۱).
- ۶- ارائه فهرست جهت ارزشیابی نگرشی (نمونه-جدول ۲-۱۲).
- ۷- ارائه نمونه‌های عملی در خصوص ارزشیابی به روش‌های دیگر (در صورت لزوم).

تذکر: سؤالات پایه، سؤالاتی هستند که ۱۰۰٪ فراگیران لازم است آن را بدانند (در زمینه مفاهیم یا مهارت‌ها). سؤالات متوسط، سؤالاتی هستند که ۷۵٪ فراگیران لازم است آن را بدانند و سؤالات پیشرفته، سؤالاتی هستند که ۲۵٪ فراگیران لازم است آن را بدانند.

ملاحظات مربوط به کتاب ارزشیابی

- ۱- سؤالات مطرح شده کلیه اهداف برنامه درسی را پوشش دهند.
- ۲- حیطه و سطح سؤالات مشخص شده باشد.
- ۳- ارائه تعدادی سؤال تکوینی و پایانی همراه با پاسخنامه و بارم بندی به منظور پیشنهاد و هدایت معلمان جهت انجام یک ارزشیابی مناسب (در صورتی که مؤلف لازم بدانند).

جدول ۲-۸ تجزیه و تحلیل آزمون برای فصل...

شماره درس	صفحه کتاب درسی	اهداف	محتوا	تعداد مفاهیم			تعداد مهارت‌ها			روش انجام ارزشیابی
				پایه	متوسطه	پیشرفته	پایه	متوسطه	پیشرفته	

روش انجام ارزشیابی و نوع آن، کتبی-شفاهی، کامل کردنی، کوتاه پاسخ، انشایی و چند گزینه‌ای است.

منظور از پایه: مفاهیم و مهارت‌هایی هستند که لازم است ۱۰۰٪ دانش‌آموزان جهت شروع فصل بعدی یا رفتن به کلاس بالاتر بدانند.

منظور از متوسط: مفاهیم یا مهارت‌هایی هستند که لازم است ۷۵٪ دانش‌آموزان جهت شروع فصل بعدی یا رفتن به کلاس بالاتر بدانند.

منظور پیشرفته: مفاهیم یا مهارت‌هایی هستند که لازم است ۲۵٪ دانش‌آموزان از آن اطلاع داشته باشند.

جدول ۲-۹ فهرست نمونه جهت ارزشیابی کار گروهی
(بررسی وضعیت دانش‌آموز در حین انجام کار گروهی)

منفی	خیلی ضعیف	ضعیف	متوسط	خوب	عالی	آیا دانش‌آموز...؟
						۱- به صورت فعال در فعالیت شرکت دارد؟
						۲- اطلاعات خود را با دیگران در میان می‌گذارد؟
						۳- به دیگران کمک می‌کند؟
						۴- فقط وقتی از معلم کمک می‌گیرد که همه گروه نیازمند کمک باشند؟
						۵- نقش محول شده به او در گروه را انجام می‌دهد؟
						۶- افکار خود را با دیگران در میان می‌گذارد؟
						۷- تحمل نظرات متفاوت در گروه درباره موضوع مورد بحث را دارد؟
						۸- راه حل‌های مناسب و منطقی درباره موضوع مورد بحث ارائه می‌دهد؟

تذکر: عالی ۵ - خوب ۴ - متوسط ۳ - ضعیف ۲ - خیلی ضعیف ۱ - پاسخ منفی ۰.

جدول ۲-۱۰ فهرست نمونه جهت ارزشیابی ارائه کار گروهی برای دانش‌آموزان دیگر

منفی	خیلی ضعیف	ضعیف	متوسط	خوب	عالی	آیا دانش‌آموز یا گروه ارائه دهنده مطلب...
						۱- توضیحات واضح درباره موضوع مورد بحث ارائه می‌دهد؟
						۲- در جایی که لازم است از نمودار یا الگو استفاده می‌کند؟
						۳- از فهمیدن حضار در مورد کلیه نکات مهم مطمئن می‌شود؟
						۴- انتقادات منطقی را به راحتی می‌پذیرد؟
						۵- جواب سؤالات را به وضوح می‌دهد؟
						۶- اگر توضیحات اولیه کافی و واضح نبود، توضیحات تکمیلی در مورد بحث ارائه می‌دهد؟
						۷- راه حل‌های مختلف برای حل یک مشکل ارائه می‌دهد؟
						پیشنهاد راه حل‌های مناسب برگرفته از تحقیق می‌دهد؟
						۹- استنباط درستی از ارتباط مابین ایده‌های مورد استفاده دارد؟
						۱۰- مطلب مورد نظر را به صورت واضح ارائه می‌دهد؟
						۱۱- موضوع مورد نظر را مرحله به مرحله برای کلاس ارائه کرده است؟

جدول ۲-۱۱ فهرست نمونه جهت ارزشیابی کار تحقیقاتی (پروژه)

منفی	خیلی ضعیف	ضعیف	متوسط	خوب	عالی	آیا طرح تحقیقاتی...
						۱- نشان دهنده درک کامل از ایده‌های مبحث درسی موردنظر و یا مفاهیم مربوط به آن است؟ درباره موضوع مورد بحث ارائه می‌دهد؟
						۲- دارای یک جنبه می‌باشد؟
						۳- اصل و منشاء آن مشخص است؟
						۴- در آن خلاقیت وجود دارد؟
						۵- ارتباط با اهداف دارد؟
						۶- به اهداف بیان شده دستیابی پیدا کرده است؟
						۷- نشان دهنده شواهدی دال بر طراحی دقیق است؟
						۸- توجه دانش‌آموزان را به یادگیری مبحث موردنظر جلب می‌کند؟
						۹- بین موضوع درس موردنظر با سایر موضوعات ارتباط برقرار می‌کند؟
						۱۰- بین موضوع موردنظر و زندگی واقعی ارتباط برقرار می‌کند؟

جدول ۲-۱۲ فهرست نمونه جهت ارزشیابی نگرش دانش‌آموز نسبت به موضوع در سن موردنظر

منفی	خیلی ضعیف	ضعیف	متوسط	خوب	عالی	آیا دانش‌آموز...؟
						۱- به درس موردنظر علاقه دارد؟
						۲- از انجام فعالیت‌های مربوط به این درس لذت می‌برد؟
						۳- می‌خواهد هرچه سریع‌تر تکالیف این درس را انجام دهد؟
						۴- فکر می‌کند این درس را انجام دهد؟
						۵- از کمک کردن به دیگران جهت فراگیری لذت می‌برد؟
						۶- از انجام فعالیت اضافی جهت فراگیری عمیق‌تر و گسترده‌تر درس لذت می‌برد؟
						۷- در اوقات فراغت جهت کسب مطالب تکمیلی در مورد درس موردنظر کوشش می‌کند؟
						۸- بین مفاهیم درس موردنظر و زندگی واقعی ارتباط احساس می‌کند؟
						۹- توجه کافی و دقت لازم در موضوعات درسی موردنظر دارد؟

۱۲- ارزشیابی تکوینی

در بخش طراحی برنامه درسی، اصول کلی ارزشیابی مورد بحث قرار گرفت. یکی از آن اصول، اصل ضرورت ارزشیابی تکوینی و مجموعی بود. در آن قسمت، تعریف، اهمیت و ضرورت ارزشیابی تکوینی توضیح داده شد. در اینجا، معیارها و مراحل و «روش‌های ارزشیابی اهداف و محتوا» را مورد بررسی قرار می‌دهیم:

ارزشیابی‌های هدف کلی

هر کدام از برنامه‌های درسی بر اساس اهداف کلی تهیه می‌شوند. این هدف‌ها با معیارهای هماهنگی به نیازهای اساسی، جامعه، ارزش‌های اساسی، شایستگی اجتماعی مورد انتظار مورد بررسی قرار می‌گیرند. با اینکه کمیته برنامه‌ریزی، هدف‌های کلی را بر اساس این معیارها تعیین می‌کند، اهمیت و ظرافت هدف نویسی اقتضا می‌کند که روایی و اعتبار آن‌ها مورد ارزشیابی قرار گیرند.

روش: یکی از روش‌های ارزشیابی هدف‌های کلی، استفاده از نظرات علمی و کارشناسی صاحب‌نظران مختلف است. این صاحب‌نظران ممکن است در دانشگاه یا مراکز برنامه‌ریزی درسی کشور و مؤسسات آموزشی-پرورشی دیگر باشند. پس از اینکه هدف‌های کلی تعیین شدند برای آن‌ها ارسال می‌شود و نظرخواهی می‌گردد. لازمه این بررسی و نظرخواهی این است که در فرصت کافی و مناسب، هدف‌ها تعیین و ارسال شوند تا وقفه‌ای در فرایند برنامه‌ریزی به وجود نیارد؛ همچنین از انتظارات والدین و دانش‌آموزان نیز می‌توان در این زمینه بهره جست.

«قدم بعدی در تعیین روایی هدف‌های کلی، استفاده از نتایج ارزشیابی‌های تراکمی-اندازه گیری، بازده‌های دانش‌آموز به عنوان یافته‌های بازخوردی است. ارزشیاب هماهنگی بین بازده‌ها و هدف‌های کلی را تحلیل می‌نماید.»

ارزشیابی از هدف‌های جزئی

ارزشیابی از هدف‌های جزئی به این دلیل اهمیت دارد تا اطمینان لازم برای حصول هدف‌های کلی حاصل شود. در ارزشیابی این سطح از هدف‌ها می‌توان از این معیارها بهره جست:

۱- آیا به هدف‌های کلی مربوط هستند و شاید به صورت مجموعی به تحقق هدف‌های برنامه کمک خواهد کرد؟

۲- به صراحت بیان شده‌اند؟

۳- آیا برای دانش‌آموزان در سطح خاص تربیتی و مرحله معینی از رشد ذهنی تناسب دارند و برای آنان دست‌یافتنی است؟

۴- آیا برای تشویق دانش‌آموزان جهت یادگیری‌های بیشتر اهمیت کافی دارند؟

روش: بررسی و اظهارنظر توسط متخصصان موضوعات درسی، متخصصان برنامه درسی، روانشناسان تربیتی، جامعه‌شناسان، معلمان و مدیران تعلیم و تربیت و فلاسفه تعلیم و تربیت یکی از روش‌های ارزشیابی از هدف‌های جزئی است. چون هدف‌ها از منابع دانش، جامعه و یادگیرنده گرفته می‌شوند، بررسی هدف‌ها توسط متخصصان و همخوانی هدف با منابع کمک می‌کند. اگر هدف‌ها به یک سازمان یا موسسه‌ای مربوط باشد، می‌توان نظر آن‌ها را نیز نخست به برنامه و هدف‌های آن جویا شد.

پس از آنکه برنامه درسی اجرا شد، بهترین آزمون مربوط به هدف‌های جزئی، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و سایر رفتارهای مربوطه به شاگردان است. این یافته‌ها برای کمک به طراحی اولیه هدف‌ها نخواهد بود، ولی در بررسی‌های بعدی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در ارزشیابی مجموعی این موضوع مهم است که بین تدابیر «موردنظر» و «عمل شده» تفاوت قائل شویم و هر دو نوع در ارزشیابی هدف‌های جزئی مورد توجه قرار گیرد (Saylor, 1981).

پس از اینکه این بررسی‌ها انجام شد و اطلاعات لازم درباره هدف‌های کلی و جزئی از منابع مختلف گردآوری شد، ارزشیاب با تحلیل آن‌ها در مورد هدف‌ها تصمیم‌گیری می‌کند. البته در

تصمیم‌گیری نهایی فقط ارزشیاب نمی‌تواند تنها این کار را انجام دهد، بلکه باید جمعی از صاحب‌نظران و متخصصان که به نوعی به هدف‌ها ارتباط پیدا می‌کنند مشارکت داشته باشند.

ناگفته نماند قضاوت در مورد مشروعیت یا عدم مشروعیت هدف‌ها کار آسانی نیست و عوامل متعددی در این مورد دخالت دارند. توجه به شرایط و نیازهای مناطق و استان‌های مختلف کشور جنبه‌ای از این ظرافت و اهمیت را نشان می‌دهد. در کشور ما هنوز هدف‌ها با توجه به اوضاع و شرایط مناطق مختلف تدوین نمی‌شوند. اگر در موقع تعیین هدف‌های جدید در مرکز برنامه‌ریزی درسی به عوامل مختلف و نظرات صاحب‌نظران مختلف توجه شود و استفاده گردد، اما نیازهای مناطق در تصمیم‌گیری مربوط به هدف‌ها تأثیر گذار نباشد، هدف‌ها مشروعیت لازم را نخواهد داشت.

ارزشیابی محتوا، تجربیات، روش‌ها و وسایل پیش‌بینی شده

پس از حصول اطمینان از منطقی بودن هدف‌ها، درباره منطقی و مناسب بودن محتوای انتخاب شده، تجربه‌های یادگیری، روش‌ها و وسایل و ابزاری که برای برنامه درسی پیش‌بینی شده است، تصمیم‌گیری می‌شود. در این بخش از ارزشیابی صرفاً استفاده از صاحب‌نظران و تحلیل کارشناسی کفایت نمی‌کند، بلکه در ضمن عمل و اجرا باید ابعاد برنامه را مورد ارزشیابی قرار داد، برای این کار چند مرحله باید انجام پذیرد:

۱- بررسی و آزمایش نمونه به‌طور فردی

پس از آنکه انواع تجارب و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری (محتوا و روش‌های تدریس مربوط به آن) و مواد آموزشی موردنظر که باید در برنامه درسی گنجانده شود، از جانب شورای برنامه‌ریزی انتخاب شد، گروه تدوین‌کننده برنامه درسی باید نمونه‌هایی از این موارد را بر روی گروه‌های کوچکی از دانش‌آموزان که نمونه واقعی جامعه دانش‌آموزان باشد به‌طور آزمایشی اجرا نموده و کم و کیف آن را مورد ارزشیابی قرار دهد. ارزشیابی نمونه برنامه به برنامه‌ریزان درسی کمک خواهد کرد تا ضمن انتخاب و سازمان‌دهی عناصر برنامه درسی، نمونه‌های مختلفی از این

عناصر را در شرایط واقعی به آزمون بگذارند و محتوای برنامه را با شرایط فراگیران و جامعه هماهنگ نمایند. برای ارزشیابی نمونه برنامه اطلاعات زیر ضروری به نظر می‌رسد:

۱-۱- جامعه دانش‌آموزانی را که قرار است برنامه درسی در مورد آن‌ها به اجرا گذاشته شود، معین کنید.

۲-۱- به‌طور تصادفی نمونه‌ای از دانش‌آموزان موردنظر را در حد ۱ تا ۲ کلاس انتخاب کنید.

۳-۱- شرایط و نحوه اجرای برنامه را معین کنید.

۴-۱- معلمان موردنظر را انتخاب نموده و آموزش لازم را به آن‌ها بدهید.

۵-۱- نمونه‌های برنامه درسی تهیه شده (مانند تصمیمات مربوط به هدف‌های کلی، اهداف جزئی، هدف‌های عینی، یا تصمیمات مربوط به گزینش و سازمان‌دهی محتوای آموزشی، فعالیت‌ها و تجارب یاددهی-یادگیری، روش‌های تدریس و مواد آموزشی برنامه) را که باید مورد ارزشیابی قرار گیرند دقیقاً مشخص کنید.

۶-۱- معیارهای ارزشیابی را تعریف کنید.

۷-۱- با کمک معلمان، مدیران و والدین فرایند اجرای نمونه‌های برنامه را در کلاس و تأثیر آن‌ها را بر فراگیران از طریق مشاهده طبیعی و منظم و اجرای پرسشنامه انجام مصاحبه و آزمون‌های پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار دهید و اطلاعات مورد نیاز را جمع‌آوری کنید.

۸-۱- اطلاعات بدست آمده را با معیارهای موردنظر مقایسه کنید و کمی‌ها و کاستی‌ها را معین کنید.

۹-۱- بر اساس قضاوت‌هایی که انجام می‌دهید نسبت به تأیید، اصلاح یا تغییر نمونه‌های برنامه تصمیم‌گیری کنید.

۲- آزمایش بر روی گروه‌های کوچک

پس از آن که عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی مورد ارزشیابی قرار گرفت و نسخه اولیه برنامه تهیه شد، چون این امکان وجود دارد که برنامه تهیه شده نتواند در جریان عمل و در شرایط واقعی کلاس درس موفق شود و هنوز ممکن است مشکلاتی وجود داشته باشد، لازم است تا در شرایط واقعی و با در نظر گرفتن ویژگی‌ها و شرایط واقعی در مدارس مورد ارزشیابی قرار گیرد و نواقص احتمالی آن برطرف گردد.

در جریان این ارزشیابی مسائل و مشکلات موجود در برنامه در جریان عمل و در شرایط واقعی از نقطه نظر کارشناسان، مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و حتی والدین آن‌ها روشن خواهد شد.

برای انجام این نوع ارزشیابی رعایت موارد زیر ضروریست:

- ۱-۲- جامعه دانش‌آموزانی را که برنامه برای آن‌ها در نظر گرفته شده است معین کنید.
- ۲-۲- یک منطقه آموزشی را معین کنید (شورای برنامه‌ریزی درسی منطقه آموزشی را در نظر می‌گیرد که به راحتی در دسترس باشد و مسئولین آن با گروه برنامه‌ریزان همکاری کنند).
- ۲-۳- با توجه به حجم تعداد مدارس، دانش‌آموزان ۴ تا ۶ کلاس درس در هر منطقه آموزشی انتخاب کنید.
- ۲-۴- شرایط و شیوه اجرای برنامه را معین کنید.
- ۲-۵- معلمان، مدیران و دست‌اندرکاران اجرای برنامه را انتخاب کنید و آموزش لازم را به آن‌ها بدهید.
- ۲-۶- متغیرها و مواردی را که باید مورد ارزشیابی قرار بگیرند، مشخص کنید.
- ۲-۷- معیارهای ارزشیابی را تعریف کنید.
- ۲-۸- روش‌های جمع‌آوری اطلاعات را معین کنید.
- ۲-۹- نمونه اولیه برنامه را به کمک معلمان، مدیران و سایر دست‌اندرکاران به اجرا بگذارید.

۲-۱۰- با کمک معلمان، مدیران، راهنمایان تعلیماتی، والدین و دانش‌آموزان از طریق مشاهده، مصاحبه و پرسشنامه، در مورد چگونگی اجرای برنامه و مسائل و مشکلات احتمالی آن اطلاعات جمع‌آوری کنید.

۲-۱۱-ب- داده‌های به دست آمده را با معیارهای موردنظر مقایسه کنید.

۲-۱۲-ب- بر اساس قضاوت‌های انجام شده در مورد حفظ، اصلاح، تغییر یا حذف برنامه درسی تصمیم بگیرید.

۳-۱- اجرای آزمایشی

پس از آنکه ارزشیابی اولیه برنامه صورت گرفت و نسخه ماقبل نهایی برنامه تدوین گردید، چون هنوز ممکن است در شرایط واقعی آموزشی، اجرای برنامه با دشواری‌هایی روبرو شود، شورای برنامه‌ریزی باید برای اطمینان و اعتبار بخشی نهایی برنامه، قبل از اجرای سراسری آن در کل نظام آموزشی نسبت به اجرای آزمایشی برنامه در حدی وسیع‌تر اقدام کند. در این مرحله، برنامه درسی به صورت واقعی در بخش‌هایی از نظام آموزشی به اجرا در می‌آید تا پس از رفع نواقص احتمالی، به کل سیستم آموزشی تسری داده شود. در اجرای آزمایشی برنامه، مراحل زیر باید طی شود:

۳-۱- جامعه دانش‌آموزانی را که برنامه درسی برای آن‌ها تدارک دیده شده است، تعریف کنید.

۳-۲- از میان مناطق و نواحی آموزشی با توجه به ویژگی‌های مشترک، مناطق را دسته‌بندی و از هر گروه نمونه‌های مناطق را انتخاب کنید.

۳-۳- با توجه به حجم دانش‌آموزان در هر منطقه بین ۳۰ تا ۵۰ کلاس از مناطق نمونه انتخاب کنید.

۳-۴- شرایط و نحوه اجرای برنامه را مشخص کنید.

۳-۵- دست‌اندرکاران اجرای برنامه به ویژه معلمان و مدیران را برای اجرای برنامه، آموزش دهید.

- ۳-۶- متغیرها و موارد مورد ارزشیابی را دقیقاً مشخص کنید.
 - ۳-۷- روش‌ها و ابزارهای مناسب جمع‌آوری اطلاعات را پیش‌بینی کنید.
 - ۳-۸- معیارهای ارزشیابی را تعریف کنید.
 - ۳-۹- برنامه درسی را در کلاس‌های نمونه به اجرا بگذارید.
 - ۳-۱۰- با کمک گروه ارزشیابی و از طریق همکاری راهنمایان تعلیماتی، مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و والدین آن‌ها اطلاعات مورد نیاز را جمع‌آوری کنید (به مشکلات واقعی که در جریان اجرای برنامه در هر منطقه رخ می‌دهد، توجه کنید).
 - ۳-۱۱- داده‌های جمع‌آوری شده را با توجه به معیارهای موردنظر، مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار دهید.
 - ۳-۱۲- بر اساس قضاوت‌های انجام شده، نسبت به تغییرات احتمالی در برنامه تصمیم‌گیری کنید.
- این ارزشیابی تکوینی چون آخرین مرحله است و به منزله صافی عمل می‌کند که در نهایت به اعتباربخشی برنامه می‌انجامد، مستلزم رعایت اصول دقیق ارزشیابی و دقت نظر بیشتر است. پس از انجام ارزشیابی در این مرحله، برنامه درسی تأیید شده در کل و در سراسر نظام آموزشی به اجرا درخواهد آمد.

ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در اجرای آزمایشی

ابزار جمع‌آوری اطلاعات مهم‌ترین نقش را در فرآیند ارزشیابی برنامه بر عهده دارد. هر اندازه این ابزار از کیفیت و جامعیت مطلوب‌تری برخوردار باشد، اطلاعات به دست آمده مفیدتر خواهد بود و تهیه‌کنندگان برنامه را در اصلاح و تجدید نظر نسبت به بخش‌هایی از برنامه و یا کل آن و گاه توقف برنامه و تولید برنامه‌های جدیدتر یاری خواهد نمود. با وجود تنوع در برنامه‌های درسی، ابزارهای ارزشیابی ویژگی‌های مشترکی دارند. از این رو ارائه چهارچوب ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، راهکاری مناسب به منظور تسهیل و تسریع کار ارزشیابی به نظر می‌رسد و آنان در راه تهیه ابزار با کیفیتی مطلوب راهنمایی می‌نماید.

ابزارهای مورد نیاز جهت جمع آوری اطلاعات در فرایند اجرای آزمایشی

۱- پرسشنامه نظرسنجی از معلم در خصوص مواد آموزشی (کتاب درسی، کتاب راهنمای معلم و...)

۲- پرسشنامه نظرسنجی از معلم در خصوص مشخصات حرفه‌ای مورد نیاز معلم و برنامه

۳- آزمون عملکرد دانش آموز (ویژه مشاهده گر یا معلم)

۴- فهرست مشاهده از فرایند یاددهی-یادگیری (ویژه مشاهده گر)

۵- پرسشنامه نظرسنجی از دانش آموزان در خصوص برنامه درسی

۶- پرسشنامه نظرسنجی از دانش آموزان از مدیر در خصوص برنامه درسی

۷- پرسشنامه نظرسنجی از اولیا در خصوص برنامه درسی

۸- پرسشنامه بازدید از مدارس تجربی (ویژه کارشناسان حوزه ستادی)

۱- چهارچوب پرسشنامه نظرسنجی از معلم در خصوص مواد آموزشی

الف) کتاب درسی

پرسشنامه مربوط به این ماده آموزشی لازم است در دو بخش تنظیم شود.

در بخش اول، کل کتاب مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد و در بخش دوم هر واحد درسی به صورت جداگانه ارزشیابی شود. سؤالات مربوط به هر دو بخش به صورت ترکیبی از سؤالات بسته پاسخ و بازپاسخ خواهد بود.

بخش اول

در بخش اول، سؤالات پرسشنامه شامل محورهای زیر می باشد:

- ۱- قابلیت وصول اهداف
- ۲- تناسب محتوا با اهداف
- ۳- کیفیت سازماندهی محتوا (افقی-عمودی)
- ۴- تغییرات مورد نیاز در خصوص سازماندهی محتوا، حذف و اضافه مفاهیم
- ۵- تناسب محتوا با نیازهای دانش آموز
- ۶- تناسب محتوا با علایق دانش آموز
- ۷- تن است محتوا با توانایی های (ذهنی-جسمی) دانش آموز (مشخص کردن موارد بسیار مشکل یا بسیار آسان)
- ۸- تناسب محتوا با ارزش های حاکم بر جامعه
- ۹- تناسب محتوا با تصاویر انتخاب شده
- ۱۰- تناسب محتوا با زمان تدریس پیشنهادی
- ۱۱- تناسب فعالیت های ارائه شده با امکانات محیط آموزشی (تجهیزات، فضا و...)
- ۱۲- قابلیت اجرایی فعالیت های درخواستی
- ۱۳- کیفیت کتاب درسی از نظر: ویرایش، خط، تصاویر، رنگ، اندازه و...
- ۱۴- نکات مثبت و منفی کتاب درسی
- ۱۵- نظرات پیشنهادی و تکمیلی

بخش دوم

در این بخش لازم است پرسشنامه به گونه‌ای تنظیم شود که اشکالات و نواقص هر یک از واحدهای کتاب درسی مورد نظر را مورد پرسش قرار دهد و امکان ارائه نظرات اصلاحی معلم را فراهم نماید. جدول مزبور می‌تواند ترکیبی از سؤالات باز پاسخ و بسته پاسخ باشد. به عنوان نمونه جدول شماره ۲-۱۳ پیشنهاد می‌گردد:

جدول ۲-۱۳ پرسشنامه نظرسنجی از معلم

شماره واحد	حذف شود	اصلاح شود	مناسب است	نظرات، اصلاحی، اشکالات
واحد شماره یک	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
واحد شماره دو	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
واحد شماره...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

ب) کتاب راهنمای معلم

سؤالات مربوط به این پرسشنامه، حاوی محورهای زیر است (پرسشنامه بهتر است ترکیبی از سؤالات باز پاسخ و بسته پاسخ باشد):

- ۱- کیفیت اهداف (صراحت و روشنی، قابل وصول بودن و طبقه‌بندی و...)
- ۲- تناسب محتوا با نیازهای معلم (کیفیت، کفایت توسعه، وضوح و روشنی و معرفی منابع و...)
- ۳- تناسب محتوا با اهداف
- ۴- کیفیت بیان روش‌های تدریس ارائه شده (وضوح و روشنی، کفایت توسعه و...)
- ۵- تناسب روش‌های تدریس یا توانایی‌های علمی و حرفه‌ای معلمان
- ۶- قابلیت اجرایی روش‌های تدریس پیشنهادی
- ۷- تناسب روش‌های تدریس پیشنهادی با اهداف برنامه
- ۸- تناسب روش‌های تدریس پیشنهادی با محتوا

- ۹- تناسب روش های تدریس پیشنهادی با زمان در نظر گرفته شده در برنامه
- ۱۰- کیفیت بیان شیوه های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (وضوح و روشنی، کفایت توسعه و...)
- ۱۱- تناسب شیوه های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با اهداف برنامه
- ۱۲- تناسب شیوه های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با روش های تدریس
- ۱۳- تناسب شیوه های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با توانمندی های معلم
- ۱۴- تناسب شیوه های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با توانمندی های (جسمانی-عقلانی) دانش آموز
- ۱۵- قابلیت اجرایی شیوه های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با توجه به امکانات موجود
- ۱۶- پیشنهادات و نظرات تکمیلی

۱- چهارچوب پرسشنامه نظرسنجی از معلم در خصوص مشخصات حرفه ای مورد نیاز معلم و مشخصات کلی برنامه

در این پرسشنامه لازم است محورهای زیر مورد توجه قرار گیرد:

- ۱- دوره های آموزشی طی شده توسط معلم
- ۲- دوره های مورد نیاز معلم جهت اجرای مطلوب برنامه
- ۳- ویژگی های تخصصی مورد نیاز معلم در ارتباط با برنامه
- ۴- ارزیابی کیفیت دوره آموزشی-توجهی اجرای آزمایشی برنامه از نظر معلم
- ۵- ارزیابی مدت زمان دوره آموزشی با توجه به حجم مطالب ارائه شده
- ۶- میزان تأثیر دوره های آموزشی-توجهی در اجرای موفقیت آمیز برنامه
- ۷- نگرش معلم نسبت به برنامه
- ۸- پیشنهادات و انتقادات

۲- چهارچوب آزمون عملکرد دانش آموزان

هدف از این آزمون تعیین میزان دستیابی دانش آموزان به اهداف برنامه درسی است. سؤالات این آزمون می‌تواند به صورت تشریحی، عینی و یا عملی باشد و لازم است اهداف کلی برنامه را پوشش دهد. در شرایط خاص می‌توان به جای آزمون مذکور از نتایج ارزشیابی‌های تکوینی انجام شده توسط معلم استفاده نمود.

۳- چهارچوب فهرست مشاهده از فرایند یاددهی-یادگیری

(ویژه کارشناس مشاهده گر)

این پرسشنامه حاوی دو بخش است: بخش اول، سوالاتی در خصوص مشخصات استان، شهرستان، بخش، منطقه آموزشی، واحد آموزشی، جنسیت دانش آموزان، مشخصات معلم (جنس، سن، میزان تحصیلات، رشته تحصیلی، سابقه تدریس)، مشخصات کارشناس مشاهده گر (نام، نام خانوادگی، میزان تحصیلات، رشته تحصیلی، تاریخ مشاهده، مشخصات درس مورد مشاهده، نام درس، پایه) می‌باشد.

بخش دوم سؤالات این پرسشنامه حاوی محورهای زیر است و ترکیبی از سؤالات باز پاسخ و بسته پاسخ است:

- ۱- میزان انطباق روش‌های تدریس اجرا شده توسط معلم با کتاب راهنمای معلم
- ۲- کیفیت تدریس معلم
- ۳- میزان توانایی معلم در برقراری ارتباط عاطفی با دانش آموز
- ۴- میزان توانایی معلم در ایجاد نگرش مثبت در دانش آموز نسبت به برنامه
- ۵- کیفیت عملکرد دانش آموز با توجه به اهداف درس مورد مشاهده
- ۶- میزان انطباق برنامه با توانایی‌های جسمی-ذهنی دانش آموزان
- ۷- میزان انطباق امکانات محیط آموزشی با ملزومات درس مورد مشاهده
- ۸- نگرش دانش آموزان و ارتباط با درس مورد مشاهده

۹- میزان انطباق شیوه ارزشیابی معلم از درس موردنظر با شیوه‌های پیشنهادی در کتاب راهنمای معلم

۱۰- میزان تناسب زمان تدریس با محتوای درس مورد مشاهده

۴- چهارچوب پرسشنامه نظرسنجی از دانش‌آموز راجع به برنامه درسی

سؤالات این پرسشنامه می‌تواند به صورت ترکیبی از سؤالات باز پاسخ و بسته پاسخ باشد و لازم است در آن محورهای زیر مورد توجه قرار گیرد:

- ۱- نگرش دانش‌آموز نسبت به برنامه با توجه به اهداف
- ۲- کیفیت محتوای کتاب درسی (مفید بودن، قابل درک بودن، ویرایش و...)
- ۳- کیفیت ظاهری کتاب درسی (خط، تصاویر، رنگ آمیزی مناسب و...)
- ۴- کیفیت روش‌های تدریس ارائه شده (مفید بودن، تناسب با توان ذهنی-جسمی دانش‌آموز و...)
- ۵- تناسب محتوا با توانایی‌های ذهنی-جسمی دانش‌آموز
- ۶- تناسب حجم محتوا با زمان آموزش
- ۷- بررسی نگرش دانش‌آموز نسبت به معلم
- ۸- تناسب شیوه‌های ارزشیابی با توان ذهنی-جسمی دانش‌آموز
- ۹- تجهیزات و امکانات قرار داده شده با توجه به ملزومات برنامه درسی

۵- چهارچوب پرسشنامه نظرسنجی از مدیر راجع به برنامه درسی

سؤالات این پرسشنامه به صورت ترکیبی از سؤالات باز پاسخ و بسته پاسخ است و محورهای زیر را شامل می‌شود:

- ۱- میزان توجه بودن مدیر از برنامه به صورت کلی
- ۲- نگرش اولیا نسبت به برنامه

- ۳- ویژگی‌های دوره‌های مورد نیاز معلم
- ۴- کیفیت تدریس معلم مجری اجرای آزمایشی
- ۵- نظرات مدیر در مورد نگرش دانش آموز نسبت به برنامه
- ۶- نظرات مدیر در مورد مشکلات دانش آموز در ارتباط با برنامه
- ۷- نظرات مدیر در مورد نگرش خانواده نسبت به برنامه
- ۸- نظرات مدیر در مورد مشکلات به وجود آمده در خانواده در ارتباط با برنامه
- ۹- نظرات مدیر در مورد نگرش معلم نسبت به برنامه
- ۱۰- نظرات مدیر در مورد مشکلات به وجود آمده برای معلم در ارتباط با برنامه
- ۱۱- نظرات مدیر در تناسب امکانات (فضا و تجهیزات) موجود و ملزومات برنامه
- ۱۲- نظرات مدیر در مورد مشکلات احتمالی به وجود آمده در مدرسه در اثر اجرای برنامه
- ۱۳- پیشنهادات و انتقادات

۶- چارچوب پرسشنامه نظرسنجی از خانواده در مورد برنامه درسی

سؤالات این پرسشنامه به صورت ترکیبی از سؤالات باز پاسخ و بسته پاسخ است و محورهای زیر را شامل می‌شود:

- ۱- نگرش اولیا نسبت به برنامه
- ۲- نظر اولیا در خصوص نگرش دانش آموز نسبت به برنامه
- ۳- نظر اولیا نسبت به میزان دستیابی دانش آموز به اهداف برنامه
- ۴- مشکلات احتمالی ایجاد شده توسط برنامه در خانواده
- ۵- امکانات خانواده در خصوص تهیه وسایل برنامه (در صورت وجود)
- ۶- پیشنهادات و انتقادات

۷- چهارچوب پرسشنامه بازدید از مدارس مجری (ویژه کارشناسان حوزه ستادی)

هدف از تهیه این پرسشنامه به دست آوردن اطلاعات ارزیابی کلی از چگونگی اجرای عملی بودن برنامه و مشکلات موجود است. این پرسشنامه می تواند ترکیبی از سؤالات باز پاسخ و بسته پاسخ باشد و حاوی محورهای زیر می باشد:

۱- کیفیت اجرای برنامه درسی در جلسه مورد مشاهده

۲- قابلیت اجرایی برنامه با توجه به امکانات محیط آموزشی مورد مشاهده

۳- ارزیابی امکانات محیط آموزشی با توجه به ملزومات برنامه درسی

۴- نقاط مثبت و منفی برنامه از نظر مدیر

۵- نقاط مثبت و منفی از نظر شاگردان (حداقل ۵ نفر)

۶- نقاط مثبت و منفی برنامه از نظر معلم

۷- پیشنهادها و نظرات اصلاحی کارشناس حوزه ستادی

تبصره: لازم به ذکر است که کلیه پرسشنامه های مذکور حاوی:

الف) مشخصات پاسخ دهنده (جنس، سن، میزان تحصیلات، رشته تحصیلی)

- مشخصات استان، شهر، منطقه آموزشی

- مشخصات واحد آموزشی، شماره پایه و تاریخ تنظیم

ب) مقدمه با تأکید بر هدف تدوین پرسشنامه

ج) دستورالعمل تکمیل پرسشنامه با تأکید بر محورهای زیر:

- جلب اعتماد پاسخ دهنده در خصوص عدم پیامدهای منفی در صورت پاسخ دهی به پرسش

نامه و تشویق وی در خصوص دقت در تکمیل پرسشنامه

- مشخص نمودن زمان تکمیل پرسشنامه

- یادآوری نکات لازم هنگام تکمیل پرسشنامه
- تأکید بر عدم دخالت سلیقه شخصی در تکمیل پرسشنامه
- توصیه‌های لازم در جهت تکمیل پرسشنامه

۱۳- اشاعه برنامه درسی

برنامه درسی معمولاً توسط تعداد محدودی از متخصص‌های مختلف و در شورای برنامه‌ریزی درسی خاص، بررسی و به تصویب می‌رسد. در حالی که عملاً و در عرصه اجرا با اقشار و عوامل گوناگون ارتباط پیدا می‌کند. قاعدتاً برنامه تهیه شده به همه افراد و عواملی که در برنامه تاثیرگذار هستند، باید معرفی شود تا فهم واحدی در بین افراد مؤثر در برنامه به وجود آید. اگر چنین کاری صورت نگیرد به دلیل فقدان مشترک، تشریک مساعی و اقدام هماهنگ برای اجرای برنامه به وجود نخواهد آمد. موفقیت در اجرای برنامه درسی، اجرای آزمایشی، در قسمت کنترل به مقدار زیادی به اشاعه برنامه مربوط است.

می‌توان گفت: «اشاعه برنامه، عبارت است از معرفی همه عناصر و اجزاء برنامه درسی به افراد گروه‌های مؤثر در آن». معلمان، مدیران، اولیای دانش‌آموزان، دانش‌آموزان، مسئولان اجرایی از جمله افرادی هستند که برنامه به آن‌ها معرفی می‌شود.

معلمان

معلمان مجریان اصلی برنامه درسی هستند. آنچه که توسط برنامه‌ریزان درسی طراحی و تولید شده است، توسط معلم در کلاس درس و یا سایر فضای یادگیری اجرا می‌شود. به همین دلیل برنامه به‌طور کامل به او باید معرفی شود. این معرفی باید کامل باشد، یعنی هم راهنمای برنامه درسی به خوبی برای او تبیین شود و هم محتوای تولیدشده معرفی گردد. هر قدر معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی مشارکت بیشتری داشته باشند، اشاعه برنامه آسان‌تر انجام می‌گیرد. مشارکت در تولید برنامه، نوعی اشاعه برنامه نیز هست.

روش

برای اشاعه برنامه درسی به معلمان از روش‌های زیر می‌توان استفاده کرد:

الف) ارسال راهنمای برنامه درسی و محتوای تولید شده به معلمان و نظرخواهی از آنان

ب) برگزاری جلسات بحث و گفتگو با معلمان در خصوص عناصر مختلف برنامه

ج) تهیه جزوات و بروشورهای مناسب و ارسال آن‌ها به مدارس کشور

د) درخواست از معلمان جهت نقد و بررسی برنامه و ارسال آن به مرکز برنامه‌ریزی

مدیران

مدیر در یک آموزشگاه، نقش موثری در اجرای برنامه درسی می‌تواند ایفا کند. می‌تواند با تشویق و ترغیب معلمان و دانش‌آموزان در استفاده از روش‌های نوین، ایجاد انگیزه در آنان، تهیه و در دسترس قرار دادن وسایل و تجهیزات مورد نیاز به برنامه‌ریزی و اقدامات مشابه کمک موثری به اجرای برنامه بکند. از طریق معرفی برنامه به مدیر، می‌توان بین او و برنامه درسی رابطه معنادار و موثری برقرار کرد.

قابل ذکر است که در معرفی برنامه به مدیر به ابعاد و نکاتی باید تأکید کرد که به نقش او بستگی دارد. به‌طور کلی نحوه اشاعه برنامه به مقدار زیادی از نقش و عملکرد فردی که برنامه به او معرفی می‌شود، اثر می‌پذیرد. از آنجا که مدیر عمدتاً رهبری آموزشی را عهده دار است و شرایط اجرا را در مدرسه باید فراهم نمایند، بنابراین برنامه درسی در ارتباط با اجرا و نقش مدیر باید به معرفی شود. به عنوان مثال ضمن معرفی اهداف به او، توضیح داده شود که تحقق اهداف به کدام شرایط مساعد نیاز دارد و نقش مدیر در این کار کدام است؟ درباره سایر اجزای برنامه نیز می‌توان به همین صورت عمل کرد.

روش

الف) تشکیل گروه‌هایی توجیهی با شرکت مدیران

ب) تهیه مواد مکتوب و ارسال آن به مدارس

ج) ایجاد امکان برای نقد و بررسی برنامه توسط مدیران

اولیای دانش‌آموزان

برنامه درسی یاد گرفته شده مانند منشوری است که یک وجه آن از طریق عملکرد اولیای دانش‌آموزان و نوع مناسبات آنان با فرزندان شکل می‌گیرد. اولیا از چند جهت در موفقیت و یا عدم موفقیت برنامه اثر می‌گذارند. یکی از آن‌ها تصوراتی است که از طریق اولیا و فضای حاکم بر خانه در دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. طرز تلقی اولیا نسبت به دروس گوناگون و علاقه و حساسیتی که در آنان نسبت به برنامه درسی وجود دارد، نگرش‌هایی را در ذهن فرزندان نسبت به پیگیری امور تحصیلی به وجود می‌آورد. این نگرش‌ها هم می‌توانند دانش‌آموز را به نقش فعال وادار نمایند و هم ممکن است آنان را منفعل سازند.

جهت دیگر نقش اولیا به مشارکت و علاقه آنان به انجام فعالیت‌های یادگیری مربوط می‌شود. همه فعالیت‌های یادگیری در مدارس قابل انجام نیست بلکه خیلی از آن‌ها در سایر محیط‌ها و از جمله در منزل قابل انجام است. به عنوان مثال، دانش‌آموز مجبور است در درس علوم بعضی فعالیت‌ها و آزمایش‌ها را در منزل با مشارکت والدین انجام دهد. برای انجام دادن این فعالیت‌ها هم به توجه والدین نیاز است و هم تهیه امکانات و شرایط مناسب به وسیله آنان. ممکن است خودداری والدین در تهیه وسیله برای انجام یک آزمایش و بی‌رغبتی آنان در مشارکت در این کار، یأس و دلزدگی در دانش‌آموز به وجود آورد و مانع انجام فعالیت‌های یادگیری شود. بنابراین ضروری است به طریق مناسب برنامه درسی به والدین معرفی شود. بدیهی است که این معرفی باید به زبان ساده و دور از اصطلاحات فنی انجام گیرد و تبیین نقش آنان در ثمربخش شدن برنامه‌ها محور اصلی معرفی باشد.

روش

الف) توجه اولیا از طریق کلاس‌های آموزش خانواده

ب) تهیه محتوای آموزش مناسب و در دسترس قرار دادن آن برای استفاده اولیا به دانش‌آموزان

دانش آموزان مخاطبان اصلی برنامه درسی هستند و اهداف برنامه توسط آنان قابل حصول است. به همین دلیل لازم است ویژگی‌های گوناگون برنامه به زبان ساده به دانش آموزان معرفی شود. مخصوصاً وقتی که برنامه‌ها تغییر می‌یابند، معرفی آن‌ها لزوم بیشتری می‌یابد. اگر دانش آموزان از فلسفه وجودی درس به خوبی اطلاع یابند و اهداف برنامه به آنان تفهیم شود با علاقه بیشتری در فعالیت‌های یادگیری شرکت می‌کنند و آموخته‌ها را در زندگی به کار می‌گیرند.

برای معرفی برنامه به دانش آموزان به روش‌های زیر می‌توان عمل کرد:

الف) تهیه جزوات و بروشورهای مناسب و ارسال آن‌ها به مدارس

ب) برگزاری نشست‌های صمیمی با آنان و گفتگو در مورد اهداف و محتوای برنامه

ج) معرفی تدریجی به دانش آموزان در طول سال تحصیلی توسط معلمان

مجریان

موفقیت یا عدم موفقیت برنامه درسی با تلاش و علاقه مجریان و مسئولان اداری در رده‌های مختلف رابطه مستقیم دارد. حمایت اداری و مالی مجریان موجب می‌شود شرایط مناسب برای اجرا به وجود آید و موانع برطرف شود. مسئولان آموزش و پرورش استان‌ها و مناطق مختلف کشور، کارشناسان مسئول دوره‌های تحصیلی، مسئولان دفاتر و ادارات کل ستادی از جمله افرادی هستند که برنامه‌های درسی به آنان معرفی می‌شود. در معرفی برنامه‌ها به مجریان باید به جنبه‌هایی از برنامه پرداخت که به مدیریت و طراحی شرایط اجرا مربوط می‌شود.

روش

الف) تشکیل گروه‌هایی‌های مشترک با مسئولان اجرایی

ب) معرفی لوازم و شرایط اجرایی برنامه‌ها از طریق تولید جزوات و یا مقالات مجلات آموزشی

ج) ارسال راهنمای برنامه درسی و محتوای تولید شده به مجریان و کسب نظرات و پیشنهادات

آنان جهت اصلاح و تکمیل آن‌ها

۱۴- اجرای برنامه درسی

با اینکه تهیه برنامه‌های درسی مناسب مستلزم تلاش، دقت و سرمایه‌گذاری بسیاری است، اما گاهی به علت آماده نبودن شرایط برای اجرا، برنامه‌های درسی به نتیجه نمی‌رسند. برای اجرای بهتر از چند جهت اقدامات لازم باید انجام گیرد:

۱- **توزیع برنامه:** وسایل و مواد آموزشی تهیه شده و دستورالعمل‌های مربوط باید به موقع توزیع شوند و در اختیار معلمان، دانش‌آموزان و عوامل دیگر آموزشی قرار گیرند؛ به ویژه در کشور ما که تعلیم و تربیت بر کتاب درسی و روش تدریس متکی است، توزیع نامناسب برنامه مشکلات و نارسایی‌های زیادی در آموزش ایجاد می‌کند. در وضعیت کنونی کشور به علت کمبود امکانات در چاپ لوازم مربوط مانند کاغذ و غیره، تعدادی از کتاب‌های درسی در آغاز سال **قبل** در اختیار دانش‌آموزان قرار نمی‌گیرد. از نظر توزیع روش تدریس نیز مشکلاتی مشاهده می‌شود.

۲- **آموزش معلمان:** هرگاه برنامه‌ای تغییر پیدا کرد یا ماده درسی جدیدی وارد برنامه‌ها شد، معلمان برای تدریس آن ماده درسی باید آموزش لازم را ببینند. در دوره‌های آموزشی باید مهارت‌ها و صلاحیت‌های زیر مورد توجه باشند:

الف) شناخت مبانی، فلسفه و هدف‌های آموزشی برنامه

ب) تبیین مفاهیم اساسی محتوا که برای تحقق هدف‌های مورد نظر انتخاب شده است.

ج) آگاهی از اصول و ضوابطی که در انتخاب و سازمان‌دهی محتوا به کار گرفته شده است.

د) کسب توانایی در استفاده از روش‌های تدریس برنامه مورد نظر

ه) ایجاد شناخت و زمینه برای رشد مداوم معلمان در جهت حفظ صلاحیت‌های معلمی

۳- **معرفی برنامه به دفاتر و مسئولانی که به نوعی با برنامه ارتباط دارند:** علاوه بر معلمان، عوامل اداری و اجرایی که به نوعی با برنامه‌های درسی ارتباط دارند نیز باید با هدف‌ها و لوازم اجرایی برنامه آشنا شوند. در صورت عدم توجه ممکن است در اجرای برنامه

مشکلاتی به وجود آید. زمان مورد نیاز برای برنامه، لزوم هماهنگی و ارتباط با نهادها و مؤسسات، تهیه وسایل آموزشی مورد نیاز و غیره از جمله مواردی است که آگاهی مسئولان اداری از چگونگی برنامه را ضروری می‌سازد.

در کشور ما در هر تغییر برنامه، مدیران مدارس، مسئولان مقطع آموزشی و کارشناس مسئولان مناطق مختلف آموزشی، مدیران کل آموزش و پرورش و غیره باید توجه شوند و از شرایط و لوازم اجرایی مطلع گردند.

۴- هماهنگی دفاتر استادی: برای اجرای برنامه لازم است دفاتر و ادارات مربوطه به مؤلفه‌های برنامه درسی هماهنگی وجود داشته باشند. دفتر تربیت معلم، دفتر آموزش‌های ضمن خدمت، دفتر امتحانات، دفتر آموزش ابتدایی و راهنمایی، دفتر آموزش متوسطه هر کدام به نوعی در اجرای برنامه‌های درسی دخالت دارند. همسویی این دفاتر شرط بسیار ضروری اجرای بهتر برنامه است. دفتر تربیت معلم را در نظر بگیرید. در هر تغییر برنامه به این دفتر برنامه‌های درسی نیز بسیار ضروری است. ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان، چگونگی پیشرفت تحصیلی آنان را می‌سنجد و وسیله‌ای برای بررسی و سنجش میزان تحقق و یا عدم تحقق هدف‌های آموزشی است. این وسیله باید با هدف متناسب باشد. دفتر امتحانات باید همگام با برنامه‌ها، آیین‌نامه‌های مورد نیاز ارزشیابی را تنظیم کند.

۱۵- نظارت و کنترل برنامه درسی

برنامه درسی اگر با تأمین همه شرایط و لوازم مورد نیاز نیز به اجرا درآید، تضمینی برای بقای شرایط مساعد و توسعه دادن وجود ندارد. عوامل مؤثر در برنامه‌بندی قدری متنوع و گاهی پیچیده هستند که ممکن است با گذشت زمان تغییر یابند و شرایط نامطلوبی برای برنامه به وجود آورند. به همین دلیل برنامه‌ریزان و مسئولان باید به‌طور دائم نحوه اجرا را تحت نظارت و کنترل داشته باشند و با گردآوری مداوم اطلاعات، اشراف و آگاهی دائم نسبت به ابعاد مختلف برنامه به دست آورند. در غیر اینصورت برنامه درسی و محتوای آموزش به تدریج رو به زوال می‌رود و زمانی می‌رسد که سرنوشتی جز بی اعتبار شدن ندارد، ولی گاهی برنامه معتبر است ولی به دلیل عدم

نظارت و کنترل از اعتبار می‌افتد. اولی یک رویداد طبیعی در برنامه‌ریزی درسی است و دومی موجب اتلاف سرمایه مادی و معنوی در تعلیم و تربیت می‌گردد.

اصول نظارت و کنترل

۱- اهداف نظارت و کنترل برنامه برای مجریان و مسئولان استان‌ها و مناطق، همچنین برای معلمان باید به خوبی شرح داده شود. اگر تصور کنند که نظارت و کنترل صرفاً برای کشف معایب و بازخواست مسئولان انجام می‌گیرد، کار نظارت اعتبار و اثربخشی خود را از دست می‌دهد. برای مسئولان اجرایی باید تعیین شود که هدف اصلی نظارت، شناخت مسائل و مشکلات و یاری کردن آنان برای اجرای بهتر برنامه است.

۲- نظارت باید در شرایط طبیعی و عادی انجام گیرد. برنامه‌ریزان و ناظران باید در قالب یک طرح مناسب همه مناطق را با جلوگیری از هرگونه وضع مصنوعی دادن به شرایط موجود مورد بازدید و نظارت قرار دهند.

۳- برای نظارت و کنترل برنامه از همکاری و مساعدت استان‌ها و مناطق باید بهره جست. این کار ضمن آسان کردن کار نظارت به اعتماد و اطمینان بین برنامه‌ریزان و مجریان نیز خواهد افزود.

۴- ضروری است آثار و نتایج نظارت در گزارش همه جانبه و علمی تنظیم شود. این گزارش ضمن ارائه به مسئولان و مجریان، مبنای بازنگری و اصلاح برنامه نیز خواهد شد. مسلماً نباید اطلاعات به دست آمده از نظارت را به بایگانی‌ها سپرد، بلکه باید سریعاً برای اصلاح و یا هرگونه اقدام دیگری که ضروری به نظر می‌رسد اقدام نمود.

۵- افراد ناظر و بازدید کننده باید صلاحیت علمی و آموزشی لازم را برای این کار داشته باشند.

در تعلیم و تربیت و از جمله در برنامه درسی نظارت، یک نگاه علمی به رویدادهای یادگیری و شرایط بیرونی آن است نه صرفاً گردآوری اطلاعات سطحی و پراکنده. افرادی که نظارت می‌کنند باید قادر باشند نقاط قوت و ضعف را به‌طور اساسی بفهمند و در صورت لزوم به رفع ابهام

و توجه علمی و آموزش معلمان اقدام کنند. به همین دلیل، تربیت راهنمایان تعلیماتی در برنامه‌های درسی گوناگون یک کار ضروری در شرایط فعلی نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران است.

ابزارهای گردآوری اطلاعات در نظارت

افراد ناظر موظف هستند از وضع ظاهری و باطنی برنامه‌های درسی در عرصه اجرا، اطلاعاتی به دست آورند.

برای این کار به ابزارهایی نیاز دارند:

- الف) فهرست: ناظرین، حاصل مشاهدات خود را در فهرست‌های مناسب ثبت می‌کنند.
- ب) مصاحبه: بعضی از اطلاعات، قابل حصول از طریق مشاهده نیست. بنابراین از طریق گفتگو با مسئولان، معلمان و یا دانش‌آموزان می‌توانند اطلاعات عمیق تری به دست آورند.
- ج) مطالعه اسناد و مطالب تولید شده: ممکن است در بعضی مناطق برای کیفیت بخشی به آموزش، محتواهایی را تولید کنند و ضوابطی را تعیین نمایند. مطالعه و بررسی آن‌ها از نحوه عمل و نگرش مجریان و مسئولان اطلاعات خوبی در اختیار ناظرین قرار می‌دهند.

۱۶- ارزشیابی پایانی

پس از اجرای برنامه درسی، از مجموعه برنامه درسی ارزشیابی به عمل می‌آید که به ارزشیابی «پایانی» یا «مجموعی» و یا «تراکمی» معروف است. ارزشیابی پایانی در جستجوی تعیین این موضوع است که یک بخش خاص از برنامه درسی تا چه حد در تعلیم و تربیت یک گروه خاص از دانش‌آموزان، مفید و کمک‌کننده بوده است.

در ارزشیابی پایانی یکی از عناصر که باید مورد مطالعه قرار گیرد، ویژگی‌های دانش‌آموزان است.

یافته‌های دانش‌آموزی که در ارزشیابی اهمیت دارند شامل موارد زیر است:

- ۱- توانایی‌ها، استعدادها و گرایش‌های هر دانش‌آموز

۲- جنبه‌های مناسب وضعیت رشد هر دانش‌آموز در زمان آغاز آموزش که ارزشیابی می‌شود؛ به خصوص دانش تحصیل شده، رشد شناختی و مهارت‌ها و گرایش‌ها و توانایی خودرهبودن و هدایت و ادامه فعالیت‌های یادگیری خود

۳- هر نوع شواهدی که در سبک‌های یادگیری، امکان فراهم آمدنش وجود دارد، از جمله مشکلات یادگیری و استعدادها یادگیری ویژه

۴- طبیعت و ویژگی انگیزش برای مشارکت در آموزش، از جمله علاقه شخصی، طرح‌های شغلی و طبیعت حمایت‌گرانه خانواده و موقعیت محیطی (برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر)

ویژگی‌های معلم مورد دیگری است که باید اطلاعاتی در مورد آن به دست آید. میزان تجربه و علاقه او، نوع برخورد او با برنامه درسی و میزان پیگیری او برای یافتن کمک برای اجرای بهتر برنامه درسی از جمله مواردی است که اطلاعاتی در مورد آن‌ها لازم است.

روابط آموزشی در کلاس درس، مقاله دیگر ارزشیابی پایانی است. مدل تدریس انتخاب شده به وسیله معلم، نقش‌های متقابل معلم و دانش‌آموز موارد درخور ارزشیابی است.

واکنش‌های دانش‌آموزان، عملکرد معلمان، واکنش‌های والدین که توسط افراد بی طرف جمع‌آوری شده باشند، کنفرانس‌ها و مصاحبه‌ها از روش‌هایی هستند که در گردآوری اطلاعات از تعامل در کلاس می‌توانند مورد استفاده قرار گیرند. کسب اطلاعات در مورد بازده آموزشی یک منبع بسیار مهم در ارزشیابی برنامه درسی است. چهار نوع بازده، شایسته مطالعه است:

۱- پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان که می‌توان از طریق آزمون‌های ملاک مرجع و هنجار مرجع اطلاعاتی کسب کرد.

۲- گرایش‌های دانش‌آموزان که می‌توان از طریق ارزیابی واکنش دانش‌آموزان نسبت به زندگی در مدرسه در سه بُعد «رضایت از مدرسه به‌طور کلی»، «تعهد نسبت به کار آموزشی» و «گرایش‌هایشان نسبت معلمان» به دست آورد.

۳- اثرات برنامه بر معلمان و نحوه برخورد آن‌ها با برنامه درسی و میزان تعهدشان برای اجرای آن که از طریق پرسشنامه، مشاهده کلاس‌های درس، مصاحبه‌ها، گوش دادن به صحبت‌های غیر رسمی در اتاق استراحت معلمان اطلاعات لازم کسب می‌شوند.

۴- اثرات برنامه بر اجتماع و میزان رضایت اجتماع از آموزش که از طریق نظرسنجی‌های عمومی، پرسشنامه‌های والدین کودکان و مصاحبه‌های شخصی و شوراها مشورتی اتباع جامعه مطالعه می‌شود. علاوه بر بررسی‌های رسمی از فنون ارزشیابی دیگر، مانند مطالب و پیام‌هایی که به سردبیران روزنامه‌های مختلف می‌رسند نیز می‌توان استفاده کرد.

۱۷- بازنگری و اصلاح برنامه

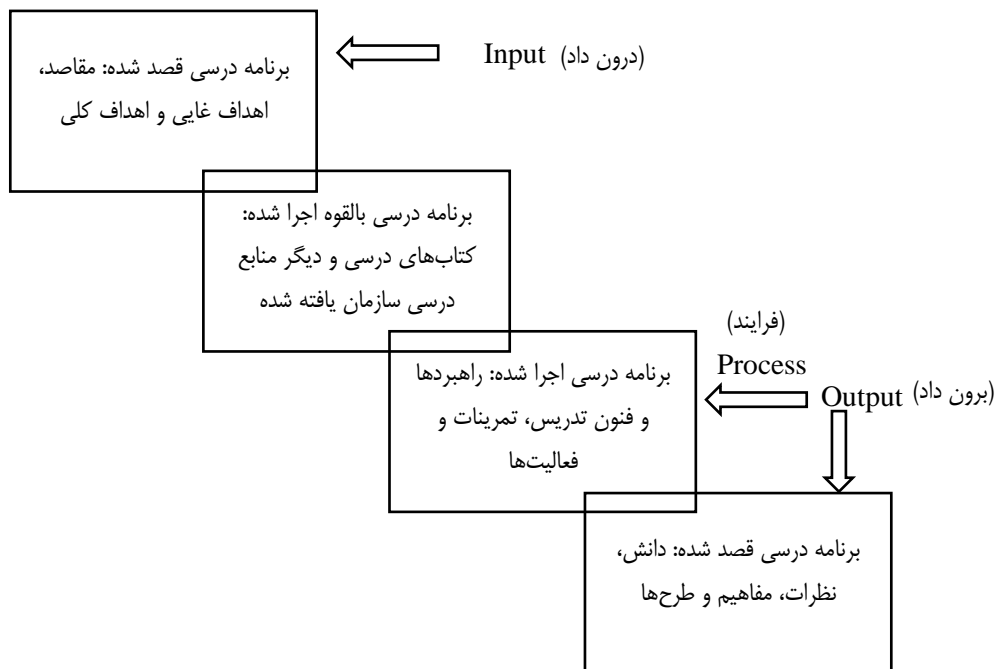
برنامه درسی پس از ارزشیابی پایانی به‌طور همه جانبه و اطمینان بخش آموزش داده می‌شود، ولی چند عامل ممکن است به تدریج برنامه درسی را تضعیف کنند: یکی یافته‌ها و اطلاعات جدید علمی است. ممکن است در اثر توسعه دانش بشری، مفاهیم علمی برنامه درسی کهنه شوند و از اعتبار بیفتند. عامل دوم، عدم تناسب برنامه با مناطق و شرایط مختلف است. احتمال دارد برنامه‌ای برای دانش‌آموزان شهری مناسب باشد، ولی برای دانش‌آموزان روستا مناسب نباشد، یا از نظر فرهنگی با یکی از مناطق کشور همسو نباشد. عامل سوم، عدم تحقق بخشی از هدف‌های آموزشی است. ممکن است دانش‌آموزان در یادگیری سطوح بالای شناختی و یا گرایش‌های مورد انتظار موفقیت لازم را کسب نمایند. عامل چهارم، ناتوانی معلمان در اجرای برنامه درسی است. گاهی برنامه مناسب است، ولی معلم نمی‌تواند به‌طور مطلوب اجرا کند، بنابراین عوامل مختلفی باعث می‌شوند برنامه درسی مقبولیت خود را به تدریج از دست بدهد و زوال پذیر باشد. برای جلوگیری از زوال برنامه لازم است به‌طور مرتب مورد بازنگری قرار گیرد و عامل تهدید کننده بقای برنامه شناخته شود و از زوال زودرس آن جلوگیری گردد.

فصل سوم

برنامه‌ریزی درسی و آموزشی

انواع برنامه درسی از دیدگاه انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یکی از نهادهای بین‌المللی فعال در حوزه مطالعات جهانی برنامه درسی به شمار می‌رود. این انجمن مسئولیت طراحی و اجرای مطالعات بین‌المللی متعدد و وسیعی را با مشارکت نمایندگان از کشورهای جهان بر عهده دارد. مهم‌ترین مطالعات طراحی و اجرا شده این انجمن که ایران هم در آن شرکت داشته است، مطالعات بین‌المللی ریاضیات و علوم تیمز^۱ است (یارمحمدیان و کیامنش، ۱۳۷۶)، که با همکاری وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و متوسطه اجرا شده و نتایج آن از طریق مقالات، کتاب‌ها و گزارش‌های پژوهشی توسط پژوهشگران انتشار یافته است. این انجمن در گزارش‌ها و اسناد خود چارچوب موردنظر خود را از برنامه درسی با سه سطح یا سه نوع برنامه درسی مطرح می‌نماید و مطالعات خود را بر این اساس طراحی و اجرا می‌کند. این چارچوب در شکل زیر خلاصه می‌شود:



شکل ۳-۱

¹ TIMSS: Trend international Mathematic Science Study

برنامه درسی قصد شده^۱

این برنامه عبارت است از آنچه در اسناد رسمی منعکس می‌شود و دربرگیرنده مؤلفه‌هایی نظیر تعداد واحد درسی، سال‌ها، محتوا، روش تدریس برای وصول به اهداف است. در طراحی این برنامه‌ها معمولاً وزارتخانه‌ها نقش مهمی دارند. در متون مختلف از این برنامه درسی تحت عنوان برنامه رسمی یا تجویز شده یا آکادمیک یا موردنظر نیز یاد می‌شود.

برنامه درسی اجرا شده^۲

عبارت است از آنچه معلمان در کلاس درس خود انجام می‌دهند. در نحوه اجرای این برنامه‌ها تخصص، علاقه مندی، دامنه تجارب دوره‌های ضمن خدمت که معلم در حوزه موردنظر طی کرده است، تأثیر زیادی دارد.

برای مثال، در درس ریاضی و علوم می‌توان گفت برنامه درسی اجرا شده محتوای ریاضی و علمی است که در دسترس دانش‌آموزان قرار گرفته است و نتیجه تأثیرات مختلفی چون تفسیر معلم از برنامه درسی موردنظر، شرایط مدرسه و کلاس درس و ویژگی‌های دانش‌آموزان است (یارمحمدیان، ۱۳۷۶).

به این برنامه، برنامه تدریس شده نیز می‌گویند.

برنامه درسی کسب شده^۳

از آنجا که برنامه درسی درصدد است تا تجربیات مختلفی را در اختیار فراگیران قرار دهد با توجه به کمیت و کیفیت محیط آموزشی، برنامه‌های درسی یاد گرفته شده باهم فرق دارند. به این برنامه، برنامه درسی تجربه شده یا تحقق یافته و یا آزمون شده نیز می‌گویند.

^۱ Intended Curriculum

^۲ Implemented Curriculum

^۳ Attained Curriculum

تعریف برنامه‌ریزی درسی و برنامه‌ریزی آموزشی^۱

برنامه‌ریزی درسی

«برنامه‌ریزی درسی شامل سازمان دهی یک سلسله فعالیت‌های یاددهی و یادگیری به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده‌ها و ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات است.» (لوی، ترجمه مشایخ، ۱۳۹۰). یارمحمدیان (۱۳۷۶) برنامه‌ریزی درسی را "فرآیند نظام دار شناسایی و اولویت بندی نیازهای آموزشی شاگردان، طراحی و اجرای فعالیت‌ها و تجربیات یاددهی یادگیری در پاسخ به این نیاز و ارزشیابی اثربخشی این فعالیت‌ها" می‌داند.

وی فرآیند برنامه‌ریزی درسی را شامل:

(۱) نیازسنجی

(۲) طراحی برنامه یعنی تبدیل نیازها به اهداف، انتخاب و سازمان‌دهی محتوا و فعالیت‌ها و روش‌های یاددهی-یادگیری

(۳) پیاده‌سازی و اجرای برنامه

(۴) ارزشیابی و اصلاح برنامه می‌داند.

هدف برنامه‌ریزی درسی، شکوفایی توانایی‌ها و رشد متوازن ابعاد مختلف شخصیت شاگردان است. به عبارت دیگر هدف ایجاد تغییرات مطلوب و محور آن یادگیرنده است.

برنامه‌ریزی آموزشی

فیلیپ کومز، کارشناس برجسته یونسکو، برنامه‌ریزی آموزشی را کاربرد تجزیه و تحلیل منطقی در آموزش و پرورش به منظور افزایش کارآرایی می‌داند. یعنی کار برنامه‌ریز آموزشی، تحلیل نظام دار و منطقی مسائل و مشکلات آنی و آتی آموزش و پرورش و تلاش به منظور حل این

¹ Educational Planning

مشکلات است. این اقدام نهایتاً بهره‌وری و کارآیی نظام آموزشی را افزایش خواهد داد و محور آن نظام آموزشی تلقی می‌شود.

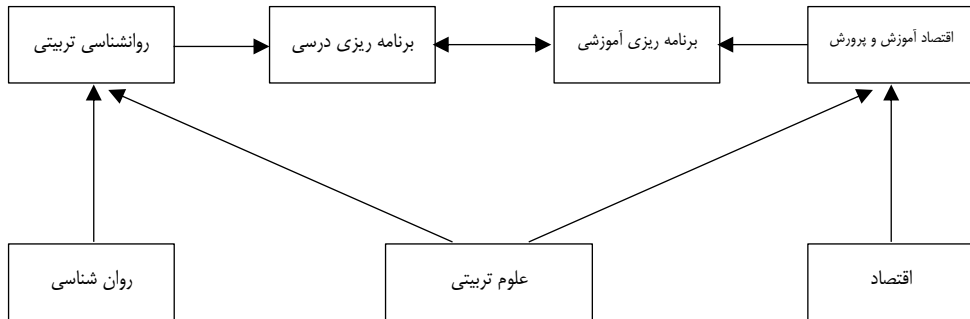
در مجموع، به نظر یارمحمدیان "برنامه‌ریزی آموزشی را می‌توان طراحی و توسعه فرآیندهای آموزشی، سازمان‌دهی یا اصلاح فعالیت‌ها، تأمین و تجهیز منابع و امکانات برای ارائه خدمات آموزشی و تحقق بهتر اهداف آموزشی" تعریف نمود. در مقابل برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه یارمحمدیان عبارت است از "فرایند نظام‌دار شناسایی و اولویت‌بندی نیازهای آموزشی شاگردان، طراحی و اجرای فعالیت‌ها و تجربیات یاددهی‌یادگیری در پاسخ به این نیاز و ارزشیابی اثربخشی این فعالیت‌ها".

تفاوت برنامه‌ریزی درسی و آموزشی

در بررسی و مقایسه برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، می‌توان تفاوت‌های عمده این دو مفهوم را به صورت زیر مشخص ساخت:

۱ - برنامه‌ریزی درسی، ویژه‌تر و اختصاصی‌تر از برنامه‌ریزی آموزشی است. زیرا برنامه‌ریزان آموزشی در حوزه کلی نظام آموزشی فعالیت می‌کنند و با تحولات کمی نیروی انسانی و نیازهای کمی و اجتماعی سروکار دارند. برنامه‌ریزی درسی جزئی اختصاصی و کیفی از آن حوزه کلی است. برنامه‌ریزی آموزشی تأثیر عوامل و نهادهای دیگری چون عوامل جمعیت‌شناسانه، عوامل اقتصادی و عوامل سیاسی را به‌طور کلی و کمی بر نظام‌های آموزشی مورد بررسی قرار می‌دهد که برنامه درسی به صورت رسمی و مستقیم توجه کمی به آن‌ها دارد.

۲ - برنامه‌ریزی درسی بیشتر با مبانی روان‌شناختی، فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش سروکار دارد و پایه‌های تئوریک خود را از این رشته‌ها می‌گیرد، ولی برنامه‌ریزی آموزشی بیشتر با مباحث و مدل‌های کمی جمعیت‌شناسانه، خط‌مشی‌ها و سیاست‌های دولت و جنبه‌های اقتصادی و پرورش مرتبط است. پیامدهای اقتصادی و اجتماعی و حتی سیاسی برنامه‌های درسی و تأثیر آن بر تحولات نیروی انسانی جامعه و توسعه اقتصادی و اجتماعی مورد بحث قرار می‌گیرد.



شکل ۳-۲ رابطه علوم مختلف زیربنایی برنامه درسی و آموزشی

۳- برنامه درسی معمولاً بر جنبه کیفی و محتوایی آموزش تأکید و با جریان ذاتی و فرآیند تعلیم و تربیت سروکار دارد. اما برنامه‌های آموزشی، بیشتر جنبه کمی داشته و با فرم و تشکیلات آموزش و پرورش مرتبط هستند.

برنامه درسی، آموزشی و تدریس

برنامه درسی در بعضی موارد به عنوان طرحی جهت فراهم آوردن مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری برای فراگیران تعریف شده است. طرح‌ها، اثری نخواهند داشت مگر اینکه در جریان اجرا قرار گیرند. بنابراین فرصت‌های یادگیری تا هنگامی که فراگیران با آن برخورد نکرده‌اند فقط یک امکان تلقی می‌شود. آموزش، اشتغال عملی فراگیران و درگیر شدن آنان در فرصت‌های یادگیری از قبل طراحی شده، تعریف شده است. بنابراین آموزش را می‌توان اجرای برنامه درسی تلقی کرد.

تفاوت برنامه‌ریزی درسی و طراحی آموزشی نیز از همین جا شکل می‌گیرد. زمانی که نیازهای آموزشی را به‌طور کلی در قالب برنامه درسی سازمان‌دهی می‌کنیم؛ اهدافی را انتخاب می‌کنیم؛ محتوایی را بر می‌گزینیم؛ فعالیت‌هایی را سازمان‌دهی و روش‌های ارزشیابی را در نظر می‌گیریم؛ کار برنامه‌ریز درسی انجام می‌شود. و زمانی که یک محتوای خاص را با روشی ویژه برای کار گروهی معین از شاگردان طراحی و اجرا می‌کنیم، در حقیقت طراحی آموزشی انجام می‌دهیم. به عبارت دیگر کار طراح آموزشی تنظیم و عملیاتی کردن برنامه درسی تدوین شده است.

گاهی اوقات تدریس و آموزش، مترادف محسوب می‌شوند. اما در اینجا بهتر است آن‌ها را از هم جدا کنیم. آموزش، در صورتی که به عنوان درگیر شدن و اشتغال فراگیران در فرصت‌های طراحی شده محسوب می‌شود، می‌تواند به صورت فردی هم شکل بگیرد، مثل خودآموزی که نیازی به معلم ندارد. اما تدریس، فعالیتی است که انسان برای دیگری انجام می‌دهد و لزوماً باید دو طرف داشته باشد: معلم و یادگیرنده. پس بدین ترتیب، تدریس را می‌توان فرآیندی که طی آن فردب واسطه فرد دیگر و جهان می‌شود تا یادگیری آن فرد و شناخت او از جهان را تسهیل کند تعریف می‌کنیم (Saylor & Alexander, 1974)، در حقیقت معلم برای یادگیری دانش‌آموزان تدریس می‌کند و اگر دانش‌آموزی نباشد تدریس هم بی‌معنا خواهد بود.

تاریخچه تحولات برنامه درسی

قورچیان و تن ساز (۱۳۷۴) تاریخچه تحولات برنامه درسی را به دو دوره کلی غیر رسمی و رسمی تقسیم می‌کنند.

الف: دوران غیر رسمی

برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی و یک رشته تحصیلی، موضوعی جدید است، اما به عنوان مساله مورد علاقه بشر، تازگی ندارد. والدین و سایر افراد جامعه همواره در این فکر بوده‌اند که چگونه به فرزندان خویش کمک کنند تا بهتر رشد کرده و به بلوغ همه جانبه برسند. مسئولیت خطیر آنان در این امر، تاریخ‌ن نوشته‌ای از برنامه درسی غیر رسمی در تفکر و عمل نشان می‌دهد.

به تدریج که جوامع تخصصی‌تر و پیچیده‌تر شده‌اند، نهادهای مخصوصی در درون‌آن‌ها جهت مرتفع کردن نیازهای خاص بشر شکل گرفتند و مدارس نیز در جهت کمک به دانش‌آموزان برای رشد بهتر به عنوان یک نهاد تخصصی به وجود آمده‌اند تا به کودکان و جوانان شیوه‌های زندگی اجتماعی را بیاموزند و عنایت و توجه میراث فرهنگی را در آنان برانگیزند. فرض اینکه جامعه در جهت رشد و تعالی فرزندان خویش مسئول است صاحب‌نظران را به تفکر جدی در جوامع مختلف برانگیخت. فیلسوفان، نظریه پردازان اجتماعی، رهبران سیاسی و مذهبی، متخصصان تعلیم و تربیت و گروه کثیری از والدین مسئول و معلمان در برابر این پرسش قرار گرفتند که «چه چیز باید آموزش

داده شود؟» برخی درصدد یافتن پاسخ‌هایی به پرسش فوق برآمدند که این پرسش و پاسخ‌ها، ریشه‌های تاریخی برنامه درسی را تشکیل داده است.

پایه‌های اولیه برنامه درسی امروز را باید در شیوه تعلیم و تربیت یونان قدیم جستجو کرد. یونانیان به خصوص آتنی‌ها بر این اندیشه بودند که آموزش و پرورش در صورتی می‌تواند هم به فرد و هم به جامعه توجه کند و این دو را پرورش دهد که به اوقات فراغت توجه کافی نماید. در یونان قدیم، هدف پرورش مطلوب روان و تن بر اساس میانه روی و اعتدال بود. سه فیلسوف بزرگ یونانی که بیش‌ترین تأثیر را بر آموزش و پرورش داشته‌اند، سقراط، افلاطون و ارسطو بوده‌اند.

در ایران باستان برنامه‌های درسی بر محور تعالیم زرتشت و به نوعی آموزش مذهبی بر پایه سه اصل پندار نیک، گفتار نیک و کردار نیک استوار بوده است. شناخت تعالیم و اصول مذهبی زرتشت به همراه کسب مهارت در فنون رزمی ابعاد مهم تربیت دوران باستان ایران را تشکیل می‌داده است. از طرف دیگر پیشرفت‌های ایرانیان باستان در زمینه‌های کشاورزی، راهداری، کشورداری و امور شهری و تأکید بر رعایت حقوق شهروندی و رعایا توسط فرمانداران و شهرداران نشان از نوعی تربیت حرفه‌ای در میان اشراف هخامنشی تا شاهان ساسانی داشته است.

در صدر دوران اسلامی، تأکید بر عمومی ساختن آموزش و تلاش جهت سواد آموزی حتی برای بردگان و جهاد برای علم آموزی و طلب علم از اولویت‌های مهم بوده است. تلاش ائمه معصومین و بزرگان دوره اسلامی، برای آموزش امت اسلامی از طریق ایجاد جلسات سواد آموزی و علم آموزش در مساجد، بهره‌گیری از مراسم و عباداتی مثل نماز جمعه برای تربیت و آگاه سازی مسلمانان، تشکیل حلقه‌های بحث و مناظره و ایجاد مدارس اسلامی، کتابخانه‌ها و دالترجمه‌ها نشان از تنوع و گستردگی فراوان استراتژی‌های آموزشی در دوران اسلامی دارد.

در اواخر قرن چهاردهم، نگرش جدیدی نسبت به آموزش و پرورش به وجود آمد. توجه فضا و ادبا در اروپای غربی و انگلستان به سوی ادبیات یونان و روم معطوف شد. روح تحقیق‌اهمیتی تازه یافت و روش آموزش به گونه پرسش و پاسخ سقراطی دوباره مطرح شد. این جریان تا قبل از قرن بیستم ادامه یافت و افرادی چون: مارتین لوتر، جان کالوین، جان لویی و ... تاثیرات عظیمی بر نحوه تفکر و عمل آموزش و تدریس گذاردند.

از دوران رنسانس تا قرن بیستم نیز افکار افرادی چون ژان ژاک روسو، ژان هنری پستالوزی، ژان فردریک هربارت، فردریک فروبل، رالف والدو امرسون و هربرت اسپنسر به شدت بر نظام‌های آموزشی نفوذ یافت. در دوران غیر رسمی، اندیشه‌ها و اجرای برنامه‌های درسی متأثر از تجارب انسانی، فلسفه، سیاست، روان‌شناسی، تاریخ و ادبیات بوده است. گرچه همه این‌ها برای مطالعه برنامه درسی مفید بوده‌اند، با این حال، هیچ یک به تنهایی زمینه خلق و گسترش برنامه درسی را به عنوان یک رشته مستقل حرفه‌ای و تخصصی فراهم نیاورده‌اند و برنامه درسی در سطح کلان تا قبل از قرن بیستم به طور غیر مستقیم بخشی از فلسفه، ادبیات، تاریخ، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و تعلیم و تربیت بوده است.

ب: دوران رسمی

برنامه درسی در سطح تخصصی و به عنوان یک رشته مستقل، مرزهای معین خود را در قرن بیستم پیدا و شروع به رشد و نمو کرد. با این نگرش حرفه‌ای، هیچ کتابی با عنوان برنامه درسی تا سال ۱۹۰۰ میلادی تألیف نشده بود. کتاب درسی فرانکین بایت (۱۹۱۸) نخستین کتاب جدید و اساسی برنامه درسی به شمار می‌رود و به همین دلیل بسیاری سرآغاز ظهور و پیدایش برنامه درسی را از این تاریخ می‌دانند. بایت از اندیشه‌های علمی رایج در اوایل قرن بیستم در خصوص ساماندهی و اندازه‌گیری بهره گرفت.

در این دوره همچنین ثرندایک^۱ و دیویی دو شخصیت برجسته و تاثیرگذار بر گرایشی از برنامه درسی هستند که در دهه‌های نخست قرن بیستم شکل گرفت و بعدها با عنوان "گرایش علمی"^۲ برنامه درسی "معروف شد. تلاش‌های دیویی و ایجاد جنبش "پیشرفت‌گرا" در تعلیم و تربیت و نفوذ اندیشه‌های اصلاح طلبی و دموکراسی خواهانه در سال‌های بعد، حوزه تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی این دوره را به شدت تحت تأثیر قرار داد. برنامه درسی دموکراتیک با هدف حفظ و گسترش آزادی فکری برای بهبود زندگی انسان‌ها با تأکید بر روش‌های آموزشی مثل "روش پروژه" تغییرات وسیعی در برنامه‌های درسی به وجود آورد (قادری، ۱۳۸۸).

¹ Thorndike

² Scientific

تأسیس گروه آموزشی "برنامه درسی و آموزش" در دانشگاه شیکاگو و نیز شکل گیری نهاد معروف و معتبری به نام "انجمن نظارت و توسعه برنامه درسی" که امروزه یکی از مشهورترین سازمان‌های حرفه‌ای متخصصان برنامه‌ریزی درسی شناخته می‌شود، به توسعه تحول حوزه برنامه‌ریزی درسی و مطالعات آن کمک بزرگی نموده است.

دانش سازمان یافته حرفه‌ای در رشته برنامه درسی به نحوی تکامل یافت که نخستین دایره المعارف برنامه درسی (در سال ۱۹۹۱) منتشر شد و موجبات غنای دانش نظری و عملی حوزه پیچیده برنامه درسی را فراهم ساخت.

امروزه، علاوه بر این، با وجود گسترش دانش و نظریات مرتبط با برنامه‌های درسی، نظریاتی چون "ساخت گرایی" حجم وسیعی از مطالعات عملی و برنامه‌های درسی را تحت الشعاع قرار داده و تغییرات شدید تکنولوژیک موجب گشایش باب جدیدی از برنامه‌های درسی با عنوان برنامه‌های درسی مجازی، آموزش الکترونیک و آموزش چند رسانه‌ای و محتوای الکترونیک شده است.

امروزه رشته برنامه درسی به عنوان یک رشته تخصصی در سطح آموزش عالی، چه در خارج از کشور و چه در ایران، دارای سطوحی در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترای تخصصی است. شاغلین آموزش و پرورش، مدرسین مراکز تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان و طراحان برنامه‌های درسی آموزش و پرورش، حتی اعضای هیئت علمی و برنامه‌ریزان گروه‌های فنی مهندسی و پزشکی در دانشگاه‌ها برای ارتقای حرفه‌ای و شغلی خود به ادامه تحصیل در این رشته‌ها روی آورده‌اند. دانشگاه‌های علوم پزشکی به دلیل ماهیت حرفه‌ای آموزش‌های پزشکی، بهداشتی و رشته‌ها و حرف وابسته، از این رشته استقبال بیشتری کرده و گروه‌های آموزش پزشکی و مراکز توسعه آموزش پزشکی، توانسته‌اند از دانش آموختگان و متخصصان این رشته به‌طور کاربردی و عملی در اصلاح و بهبود برنامه‌های درسی آموزش پزشکی بهره برداری بیشتری کنند.

تحولات مفهوم برنامه درسی

مفهوم برنامه درسی در طول تاریخ کوتاه خود، تغییرات و تحولات بسیاری را پذیرا بوده است. تا اوایل قرن بیستم، مفهوم برنامه درسی از چارچوب سنتی و محدود خود، که تنها به موضوع درسی محدود می‌شد، فراتر نمی‌رفت.

در این سال‌ها، برنامه درسی به عنوان «تعیین محتوای برنامه - آنچه باید آموخته شود- مطالب مربوط به شاگرد - تجربیات مدرسه - موضوعات درسی مختلف برای یک سال یا یک دوره تحصیلی - فهرستی از هدف‌های آموزشی و یا عناوین و سر فصل‌های دروس» تلقی می‌شد.

اما از اوایل قرن بیستم، به دلیل اهمیت و نقش آموزش و پرورش و توسعه تحقیقات تربیتی، مفهوم سنتی برنامه درسی دچار تغییرات زیادی شد و مفهوم جدیدتر آن یعنی «سازمان‌دهی فعالیت‌ها و تجربیات یادگیری تحت راهنمایی آموزشگاه برای تحقق رشد و شایستگی فردی و اجتماعی یادگیرنده‌ها و رسیدن به هدف‌های آموزشی» مورد توجه قرار گرفت. این مفهوم جدید یا مفاهیم مشابه دیگر، محور و پایه ارائه نظرات و تئوری‌هایی شد که پیکره برنامه درسی را تشکیل دادند و برنامه درسی به عنوان یک رشته علمی که به مطالعه و بررسی تئوریک این مفاهیم می‌پردازد پا به عرصه وجود گذاشت. پس از آن، مفهوم برنامه درسی به عنوان یک حوزه معرفتی یا یک رشته مطالعاتی جدید در کشورهای غربی مطرح شد و بسیاری از دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی اقدام به تأسیس این رشته در مقاطع مختلف نمودند. در ایران، به ویژه در مقاطع کارشناسی ارشد و دکترا سالهاست که دانشجویانی در این رشته تحصیل می‌کنند.

مناظر مختلف برنامه درسی از دید بوشامپ^۱ و بحث حدود و ثغور برنامه درسی

براساس آنچه بوشامپ، یکی از صاحب‌نظران نامور رشته برنامه درسی مطرح می‌کند از منظرهای گوناگون می‌توان به تعریف برنامه درسی پرداخت. وی منظرهای سه گانه‌ای را با عنوان تعاریف مختلف برنامه درسی مطرح می‌کند که عبارت‌اند از: برنامه درسی به عنوان یک سند

¹ Beauchamp

مکتوب^۱، برنامه درسی به عنوان یک نظام (نظام برنامه ریزی درسی) و برنامه درسی به عنوان یک قلمرو معرفتی یا رشته علمی.

در مقام ارائه تعریف به عنوان یک سند، با تعاریف متعدد و متنوعی مواجه می شویم که تعداد آن‌ها را حتی می توان با تعداد کتاب‌های نوشته شده در این زمینه برابر دانست.

برنامه درسی به عنوان یک نظام، ناظر بر یک نظام انسانی است که ابعاد فرآیند تدوین برنامه درسی، اجرا و ارزشیابی آن را دربرمی گیرد.

تعریف برنامه درسی به عنوان یک قلمرو معرفتی یعنی: تبیین حدود و ثغور این قلمرو و تبیین مسائل و موضوعاتی که در این حوزه بحث و تجزیه و تحلیل می شود. اینک به شرح کامل هریک از آن‌ها می پردازیم (طالب زاده و فتاحی، ۱۳۸۲).

برنامه درسی به عنوان سند مکتوب

به زعم بوشامپ، برنامه درسی در اینجا به عنوان سندی شامل تصمیمات درباره موضوعات درسی تلقی می شود. به بیان دقیق تر برنامه درسی «پدیده‌ای موضوعی^۲» و ناظر بر بحث‌های متخصصان درباره اهداف، محتوا، سازمان‌دهی تجربیات یادگیری و ... تلقی می شود که در ارتباط با برنامه درسی است و در نتیجه، در آن، در خصوص یک برنامه درسی خاص سخن گفته می شود (Zais, 1978).

برنامه درسی به عنوان نظام

در بحث از برنامه درسی به عنوان یک نظام، مراد از «نظام برنامه درسی^۳» عبارت است از یک چارچوب و ساختار سازمان یافته که در قالب آن کلیه تصمیمات برنامه‌ای اتخاذ می شود. از مهم ترین و شاخص ترین پیشگامان و اشاعه دهندگان این طرز تلقی بوشامپ است. به زعم وی در نظام برنامه درسی وظایف متعددی نظیر تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی مدنظر قرار می گیرد.

¹ Written Document

² Substantive Phenomenon

³ Curriculum System

بوشامپ در تعریف برنامه درسی از واژه "مهندسی برنامه درسی" که دربرگیرنده فرآیندهای تدوین، اجرا و ارزشیابی از برنامه درسی است، استفاده می‌کند. گرچه بوشامپ ارزشیابی از برنامه درسی را بخشی از نظام ارزشیابی کلی می‌داند، اجرای جنبه‌های ارزشیابی از یک برنامه را عملاً به عنوان بخشی از نظام برنامه درسی و در نتیجه موضوع مهندسی برنامه درسی تلقی می‌کند. نگاه به نظام برنامه درسی موردنظر وی نشان می‌دهد که پیش‌بینی روش‌های اجرایی برنامه از جمله مؤلفه‌های این نظام است و معلمان باید از آن به عنوان یک نقطه حرکت و شروع برای تصمیم‌گیری درباره روش‌های تدریس استفاده کنند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸).

برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی

در بحث از برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی، ساختار موضوعی و قلمروهای این رشته تخصصی مورد بحث قرار می‌گیرد. برنامه درسی به عنوان حوزه‌ای تخصصی یا علمی شامل موضوعات، اجزا و ابعاد مختلفی است که متخصصان برنامه درسی برشمرده‌اند (مهرمحمدی، ۱۳۷۶). در بحث از برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی، پیشبرد دانش درباره برنامه‌های درسی و سیستم‌های برنامه درسی مدنظر قرار می‌گیرد.

برخی برنامه درسی به عنوان یک نظام را زیر مجموعه‌ای برنامه درسی به عنوان قلمرو معرفی به حساب می‌آورند و اذعان می‌کنند تلاش در راستای تبیین حدود و ثغور موضوعی و مفهومی برنامه درسی به عنوان یک قلمرو معرفتی به‌طور طبیعی در بردارنده برنامه درسی به عنوان یک نظام نیز هست.

در مقابل، برخی دیگر از صاحب‌نظران معتقدند که در نظام و فرآیند برنامه درسی یا به اصطلاح در هنگام مهندسی برنامه درسی، نیاز به شناخت و تحلیل تئوری‌های برنامه درسی وجود دارد. نگارنده بر این باور است که آشنایی با مبانی، تحلیل نظریه و عمل برنامه درسی به عنوان یک قلمرو معرفتی، شایستگی برنامه‌ریزان درسی را در فرایند بهبود و پیشرفت برنامه‌های درسی ارتقا بخشد. علاوه بر آن نهایتاً منجر به تولید و تدوین اسنادی به عنوان محصولات برنامه‌ریزی درسی خواهد شد. در این بحث، اینان برنامه‌ریزی درسی را به "معماری" تشبیه می‌کنند که علاوه بر شناخت علمی مثل ریاضی، هندسه، فیزیک، تاریخ، هنر، و ... به عنوان مبانی نظری رشته معماری باید

توانایی طراحی و تولید یک اثر عمرانی را داشته باشد و به نیازهای مرتبط به خوبی پاسخ دهد. برنامه‌ریزی درسی نیز مانع معماری علمی کاربردی است و باید علاوه بر نیازهای تخصصی به نیازهای اجتماعی نیز پاسخ دهد.

طبقه‌بندی گولد از برنامه‌ریزی درسی

طبقه‌بندی دیگری نیز در همین رابطه مطرح شده است که در آن از دو مفهوم برنامه درسی خرد^۱ و برنامه درسی کلان^۲ استفاده شده است. برنامه درسی خرد به مباحث، پوهش و دیدگاه‌های افراد درباره یک برنامه درسی خاص^۳ اشاره می‌کند در حالی که برنامه درسی کلان از وابستگی به برنامه درسی خاص فراغ است و می‌تواند دربرگیرنده برداشت‌های نظام برنامه درسی و برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی باشد.

مفهوم رویکرد برنامه درسی و انواع آن

رویکرد برنامه درسی منعکس کننده نحوه برخورد و دیدگاه‌های فرد نسبت به برنامه درسی، مدرسه و جامعه است. با بررسی رویکرد یک برنامه‌ریز، مربی یا معلم می‌توان دیدگاه و موضع او را نسبت به یادگیرنده، موضوعات درسی هدف‌های آموزشی، روش‌ها و محتوای درسی و نقش مدرسه و جامعه در فرآیند تعلیم و تربیت، مورد مطالعه قرار داد.

از دیدگاه اورنشتاین و هانکینز (۲۰۰۸) رویکردهای برنامه درسی به دو گروه عمده تقسیم می‌شوند:

- (۱) رویکردهای علمی و فنی^۴
- (۲) رویکردهای غیرعملی-غیر فنی^۵

^۱ Micro curriculum

^۲ Macro curriculum

^۳ Particular

^۴ Technical & scientific

^۵ Nontechnical & Nonscientific

(۱) رویکردهای علمی-فنی

این رویکردها با نظریه‌های سنتی تعلیم و تربیت و الگوهای قدیمی‌تر یادگیری و آموزش منطبق هستند و روش‌های رسمی و معمول آموزش در مدارس را در بر می‌گیرند. بر اساس این دیدگاه، برنامه درسی، یک طرح و برنامه کار برای سازمان‌دهی محیط یادگیری، هماهنگ کردن کارکنان، منابع مواد درسی و وسایل آموزشی است.

برنامه درسی اساساً شبیه راهی است که فرد باید در خلال آن به سمت اهداف، رشد، فرهنگ و توانایی‌های خاص حرکت کند و مربی یا برنامه‌ریز باید با دیدگاهی وسیع، عوامل و منابع اصلی مرتبط را در یک برنامه‌ریزی کلی برای فعالیتهای تربیتی به کار گیرد. افرادی که در آموزش بر موضوعات اساسی تأکید دارند معمولاً از رویکرد علمی - فنی طرفداری می‌کنند. طرفداران این رویکرد به عنایت، منطق، تخصص و تجربه‌گرایی در برنامه درسی تأکید می‌کنند. در این رویکرد، کتاب و محتوای درسی نقش اساسی و تعیین‌کننده‌ای دارد و معتقد است که فرایند یادگیری و آموزش از اصول ثابت و مشخصی پیروی می‌کند و مراحل مشخصی دارد و به حیطه‌های ویژه‌ای مانند شناختی، عاطفی و حسی-حرکتی، قابل تقسیم است. ارزشیابی از این دیدگاه به ارزشیابی محصول یا بازده^۱ محدود می‌شود. این رویکرد نیز به نوبه خود به ۴ گرایش تقسیم می‌شود. این گرایش‌ها عبارت‌اند از:

گرایش رفتاری^۲، گرایش مدیریتی^۳، گرایش سیستمی^۴ و گرایش علمی.

گرایش رفتاری

این گرایش بر اصول فنی و علمی تکیه دارد و شامل نمونه‌ها، الگوها و روش‌های گام به گام در برنامه‌ریزی درسی است. غالباً اهداف و مقاصد بر اساس طرحی که بعضی وقت‌ها آن را سند یا برنامه کار و یا طرح درس می‌نامند تعیین می‌شود. پس از آن محتوا و فعالیتهای با اهداف و مقاصد

¹ Product

² Behavioal

³ ADministrative

⁴ Systemic

منطبق می‌گردد و یادگیری با توجه به اهداف و مقاصد ارزیابی می‌شود. این گرایش بیش از دو سوم قرن برای برنامه‌ریزی تمام موضوعات درسی به کار می‌رفت و به دلیل دقت عمل و عینیت آن به عنوان چارچوبی برای ارزیابی سایر گرایش‌ها مطرح گردید. از جمله نویسندگان طرفدار این گرایش جی گالن سیلور است که کتاب او تحت عنوان برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر توسط دکتر غلامرضا خوی نژاد به فارسی ترجمه شده است.

گرایش مدیریتی

این گرایش نظام مدرسه را به عنوان یک نظام سازمانی مورد بررسی قرار می‌دهد. برنامه درسی را شامل طرح‌ها، جداول سازمانی، مکان، منابع، تجهیزات و کارکنان می‌داند. گرایش مدیریتی ریشه در الگوهای سازمانی و اداری مدارس اوایل دهه ۱۹۰۰ دارد. در این دوران، مدیران مدارس به سازمان‌دهی و اجرای امور مدرسه توجه بیشتری می‌کردند تا به محتوا و روش آموزش و موضوعات درسی. از نویسندگان طرفداران این گرایش رونالد دال^۱ و آلن گلاتهورن^۲ می‌باشند. در کتب نویسندگان طرفدار این گرایش، غالبه ارتباط بین مدیریت، نظارت، معلمان، تکنیک شبکه، طراحی، هدف‌گذاری، ارتباطات و خط‌مشی‌ها و تصمیمات مدیریت مورد بررسی قرار گرفته است.

گرایش سیستمی

گرایش سیستمی تمایل دارد که واحدها و زیر مجموعه‌های گوناگون یک نظام را در ارتباط با یکدیگر و در یک ترکیب کلب مورد ملاحظه قرار دهد. این گرایش را بعضی اوقات مهندسی برنامه‌ریزی درسی هم می‌نامند. گرایش سیستمی در برنامه‌ریزی درسی پیامدی از رواج تئوری‌های سیستم‌ها، تجزیه و تحلیل سیستم‌ها و مهندسی سیستم‌ها بود. برنامه‌ریزان درسی طرفدار این گرایش، در مورد برنامه درسی دیدگاهی کلی و وسیع را در نظر می‌گیرند و به مسائلی توجه می‌نمایند که به تمام مدرسه یا نظام آموزشی وابسته است نه به یک موضوع درسی خاص یا یک کلاس خاص. از جمله طرفداران این گرایش، پیتتر الیوا^۳ و فرانسیس هانکینز است که یکی از

^۱ R. C. Doll

^۲ A. A. Glatthorn

^۳ Pitter Olivia

کتاب‌های هانکینز توسط دکتر سیاوش خلیلی شورینی، با عنوان مبانی فلسفی، روانی و اجتماعی برنامه درسی، به فارسی ترجمه و توسط انتشارات یادواره کتاب منتشر شده است.

گرایش علمی

گرایش علمی به تجزیه و تحلیل و ترکیب موقعیت‌های اصلی، مفروضات و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی می‌پردازد. بحث در مورد تاریخ برنامه درسی یا مبانی مختلف آن سازمان‌دهی و ساختار برنامه‌ها از جمله فعالیت‌های طرفداران این گرایش است. گرایش علمی ریشه در آثار اشخاصی چون جان دیویدی و بی‌اوتانل اسمیت دارد که ویژگی بارز نوشته‌های این اشخاص توجه به ابعاد فلسفی روانی و اجتماعی برنامه‌های درسی است. بسیاری از آثار و نظریات جان دیویدی و اسمیت به‌طور کامل یا اقتباس شده به فارسی ترجمه و مورد استفاده قرار گرفته است.

۲) رویکردهای غیرعلمی-غیرفنی

رویکردهای غیرعلمی-غیرفنی، منعکس‌کننده دیدگاه‌های فلسفی غیر مرسوم و خط‌مشی‌های جدید هستند. این رویکردها تمایل به انتقاد از رویکردهای فنی و تعلیم و تربیت رسمی و معمول دارند و به همین دلیل به رویکردهای غیرعلمی-غیرفنی معروفند. برنامه‌ریزانی که دارای دیدگاه‌های فراگیرمدار (کودک‌مدار) هستند، غالباً از رویکردهای غیرعلمی-غیرفنی طرفداری می‌کنند. این رویکردها بر خصوصیات فردی، علائق، تفکر و شخصیت فرد تأکید داشته و بر زیبایی‌گرایی، ابتکار و فرآیندهای تربیتی تکیه می‌کنند. بر عقلانیت همراه با عاطفه و احساس، در مقابل عقلانی فنی. منطق‌صوری تأکید می‌کنند.

طرفداران این رویکردها معتقدند، هم در تدریس و هم در یادگیری، تمرکز باید روی فرد باشد. محتوا و موضوع درسی تا آن حد مهم است که دانش‌آموز بتواند از طریق آن مفهوم‌سازی کرده و معنای شخصی خودش را به دست آورد. موضوعات درسی باید فرصت‌هایی را برای تفکر و بحث علمی به وجود بیاورد تا دانش‌آموزان از طریق آن معنای شخصی‌اش را به دست آورد.

افراد طرفدار این رویکرد، یادگیری را به عنوان یک امر کلی می‌بینند که نمی‌توان آن را به قطعاتی مجزا در یک ساختار خطی تقسیم کرد. طبق این دیدگاه ما نمی‌توانیم یادگیری را به مراحل

مشخص و حیطه‌های مجزا (مانند حیطه شناختی - عاطفی - روانی - حرکتی) تقسیم کنیم. بنابراین، در بسیاری از گرایش‌های موجود در این رویکرد، به جای برنامه‌ریزی، از یک اثر متقابل یا تعامل پیوسته معلم - شاگرد سخن به میان آمده است. تشخیص و انتخاب تجارب یادگیری و محتوای درسی به عهده فراگیران است و محتوا فی نفسه اهمیت و قداستی ندارد. در ارزشیابی تأکید این گروه بر فراگیران و فرآیند اجراست نه محصول و بازده.

به هر حال، نامگذاری این رویکرد به عنوان غیرعلمی - غیرفنی به معنای منفی بودن آن نیست، به همین دلیل برخی این نامگذاری را متناسب با آن نمی‌دانند و پیشنهاد رویکردهای غیر سنتی، کیفی یا هنری را برای این گروه مطرح کرده‌اند. این رویکرد نیز دارای گرایش‌هایی از جمله گرایش انسان‌گرا و گرایش طرفداران بازسازی مفهومی است.

گرایش انسان‌گرا

انسان‌گرایان معتقدند که رویکردها و گرایش‌های فنی - عملی ذکر شده در صفحات قبل بسیار خشک و انعطاف‌ناپذیرند. آن‌ها معتقدند تلاش برای علمی و فنی کردن برنامه‌های درسی، موجب غفلت و نادیده گرفتن ویژگی‌های اجتماعی و انسانی آموزش برنامه درسی خواهد شد. جنبه‌های فرهنگی، هنری و طبیعی موضوعات درسی نادیده گرفته می‌شود و بالأخره فعالیت‌ها اجتماعی و روانی در محیط کلاس و مدرسه فراموش می‌شود.

گرایش انسان‌گرا ریشه در فلسفه پیش‌گرای و نهضت کودک‌مدار در تعلیم و تربیت دارد. دو بعد اساسی مورد توجه این گرایش:

الف) توجه به علائق، نیازها و مسائل کودکان (متأثر از روان‌شناسی کودک)

ب) توجه به نظام ارزش‌ها، بهداشت روانی و آزادی فراگیر در یادگیری (پیامد روان‌شناسی انسان‌گرا) است.

این گرایش به استفاده از دروس میبیتی بر تجارب روزمره، بازی‌های گروهی، فعالیت‌های هنری، بازی، نمایش، گردش‌های علمی، حل مساله و مشارکت دانش‌آموزان در جریان آموزش و پرورش تأکید می‌کند. در این گرایش، نه تنها بعد شناختی بلکه کل کودک مورد توجه قرار

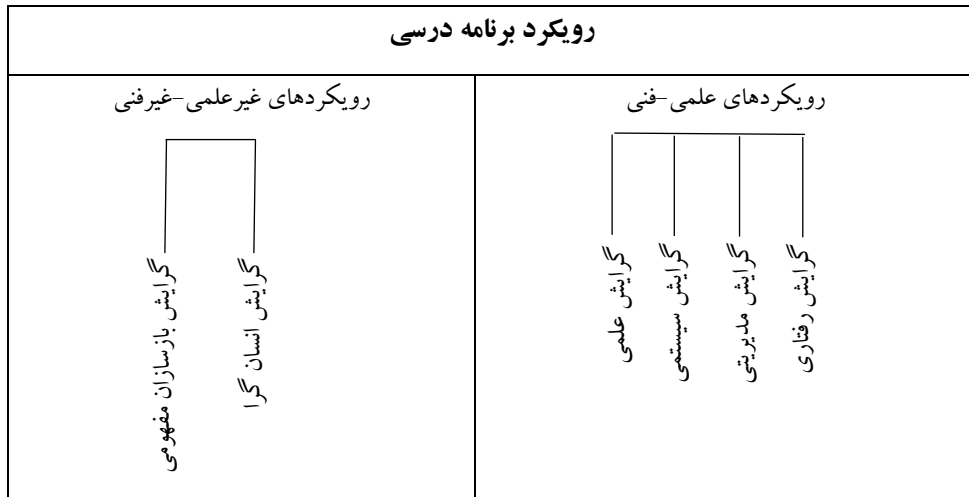
می‌گیرد. هر کودک در برنامه درسی، جایگاهی ویژه داشته و به همراه برنامه‌ریزان معلمان و والدین در طراحی آموزش کلاسی نقش اساسی دارد. افرادی چون الویت آیزنر، گلن هس و ویلیان ریگان از جمله هواداران این گرایش هستند.

گرایش بازسازان مفهومی

بر خلاف رویکردها و گرایش‌های پیشین، بازسازان مفهومی، الگو و طرح خاصی برای تدوین برنامه‌های درسی ندارند و به جای آن بیشتر مفروضات ایدئولوژیک و اخلاقی را در تعلیم و تربیت مطرح کرده و بر روابط بین مدرسه و نهادهای اقتصادی - سیاسی جامعه تأکید می‌کنند. به همین دلیل این گرایش را بیشتر گرایش سیاسی یا فلسفی برنامه‌ریزی درسی تلقی می‌کنند.

هواداران این گرایش به دنبال تجدید نظر در مفاهیم آموزش و پرورش، مدرسه، آموزش، خلاقیت و رشد هستند. آن‌ها معتقدند که هدف برنامه درسی باید آگاه‌سازی انسان و پرورش و شکوفا ساختن استعدادهای بالقوه دانش‌آموزان باشد اما برنامه درسی امروز سعی در پرورش افرادی تابع، وابسته و حافظ وضع موجود دارد. مدرسه به جای پرورش، دانش‌آموزان را برای ساعاتی حبس می‌نماید. معلم به جای تربیت، مانند زندانبانی، دانش‌آموزان را به تابعیت و رعایت قوانین و مقررات خشک و انجام کارهای تکراری و مشابه وا می‌دارد. نظام تعلیم و تربیت دیگر به عنوان یک نهاد اجتماعی پاسخگوی رسالت‌های اجتماعی و انسانی خود نیست. از این رو نیاز به بازسازی و تجدید نظر در مفاهیم، اهداف و روش‌های تعلیم و تربیت بیش از پیش مشخص می‌شود.

طرفداران این گرایش به جای اینکه برنامه‌ریز درسی یا متخصص در تعلیم و تربیت باشند، بیشتر منتقدان تعلیم و تربیت هستند. هیچکدام از آن‌ها عملاً مسئولیت برنامه‌ریزی و اداره برنامه‌های تربیتی یا حتی نوشتن کتب برنامه‌ریزی درسی را بر عهده نگرفته‌اند، بلکه بیشتر در مقالات و سخنرانی‌های خود به نظام‌های تعلیم و تربیت و کارآموزی خرده گرفته‌اند. ایوان ایلچ، پائولو فریر و مارکارنکو، جز این گرایش محسوب می‌شوند. کتاب مدرسه زدایی ایوان ایلچ کتاب فرهنگ سکوت پائولو فریر به فارسی ترجمه شده است.



شکل ۳-۳ انواع رویکردها و گرایش‌های برنامه‌ریزی درسی

چارچوب برنامه درسی^۱

یک چارچوب برنامه درسی، طراحی و اصول و رهنمودهایی است که با آماده سازی زمینه‌های فلسفی و سازمانی، زمینه‌های لازم برای گسترش برنامه درسی و ابتکارات در همه سطوح (ملی، استانی، منطقه‌ای و مدرسه) را دارا باشد (یارمحمدیان، ۱۳۷۹) و شامل انواع مختلف برنامه شامل تکمیلی، سازمانی و اطلاعاتی می‌باشند (بویل، ۱۹۸۱).

به‌طور نمونه، در مطالعه تیمز چارچوب برنامه به عنوان مبنایی برای تجزیه و تحلیل برنامه‌های درسی علوم و ریاضی کشورهای شرکت کننده در این مطالعه، مورد استفاده قرار گرفت.

چارچوب‌های تهیه شده در این مطالعه خدمتی عظیم به دست اندرکاران برنامه‌ریزی درسی کرد و می‌توان آن را نقطه اتکایی برای بسیاری از افراد و گروه‌ها به شمار آورد که همواره در صدد یافتن فصل مشترکی بوده‌اند تا بتوانند از طریق آن به تبادل نظر پیرامون برنامه‌های درسی کشورهای مختلف و مقایسه آن‌ها بپردازند. چارچوب برنامه درسی مطالعه تیمز، دو هدف اصلی را دنبال می‌نمود؛ اول ارائه یک مبنای مشترک برای تجزیه و تحلیل برنامه‌های درسی و اساساً کلیه مواردی که به عنوان ابزار انتقال دانش در کشورهای مختلف به کار می‌رفت. دوم ارائه راهنمایی

¹ Curriculum Framework

برای تهیه ابزارهای سنجش پیشرفت دانش آموزان و مقایسه آنها با یکدیگر. طبق این چارچوب هر قسمت از برنامه درسی برابندی است از سه بعد محتوا و انتظارات عملکردی و دیدگاهها.

محتوا عبارت است از مفاهیم، اصول و رویه‌هایی که در برنامه درسی به شکل‌های مختلف ارائه می‌شود.

انتظارات عملکردی تعبیری از بعد رفتار شناختی برنامه درسی است و شامل عملکردها و رفتارهایی است که انتظار می‌رود هر قسمت از محتوا در فراگیر ایجاد نماید و بعد دیدگاه‌ها به نگرش موجود در هر یک از برنامه‌های درسی مربوط می‌شود که به گونه‌ای در هر یک از قطعات مواد درسی تجسم عینی یافته‌اند (نشریه مرکز تحقیقات آموزشی، ۱۳۷۲). در واقع چارچوب برنامه درسی، دستیابی به اهداف را امکان‌پذیر ساخته و توصیه‌هایی را برای تدوین روش‌هایی به منظور دستیابی به اهداف، به کمیته علمی بررسی کننده برنامه‌های درسی ارائه می‌دهد (یارمحمدیان، ۱۳۷۹).

اصول برنامه درسی مبتنی بر مفاهیم

۱) برنامه درسی در برگیرنده تمام تجربیات آموزش فراگیران است که مدرسه عهده دار نظارت بر آن است و طرح درس معلم و کتاب‌های درسی تنها جزئی از لوازم برنامه درسی است. رویکرد برنامه درسی نحوه برخورد برنامه‌ریزی درسی نسبت به یادگیری مدرسه و جامعه است و می‌تواند فنی عملی یا غیر عملی - فنی باشد.

۲) برنامه درسی یک محیط ویژه یادگیری را به منظور هدایت علائق و توانایی فراگیران در جهت مشارکت اثربخش در زندگی اجتماعی و ملی دربر می‌گیرد.

۳) برنامه درسی با مساله بهبود و اصلاح زندگی فردی و اجتماعی سر و کار دارد، نه صرفاً با موضوعات درسی یا توسعه دانش.

۴) علم برنامه‌ریزی درسی، تاریخ نسبتاً طولانی غیر رسمی و تاریخچه کوتاه رسمی دارد اما به شدت به سایر رشته‌های علمی تأثیر گذارده است.

برنامه ریزی درسی و آموزشی // ۲۵۱

۵) هر رویکرد یا گرایش برنامه ریزی درسی، تأثیری بر سایر عوامل، اجزا و مؤلفه‌های برنامه درسی خواهد گذارد.

فصل چهارم

برنامه‌ریزی آموزش و پرورش

مقدمه

به نظر می‌رسد برای دریافت معنای «برنامه‌ریزی آموزش و پرورش»، ادراک معنای دو مفهوم «برنامه‌ریزی» و «آموزش و پرورش» ضرورت داشته باشد. گرچه در فصل گذشته بیان معنایی از برنامه‌ریزی گفته شد، و ذکر مجدد آن موردنظر نیست، اما پاسخگویی شما به این پرسش مفید خواهد بود که برنامه‌ریزی به چه معناست؟ در اینجا تلاش می‌شود تا معنایی از آموزش و پرورش ارائه شود و بر آن اساس به تعریف برنامه‌ریزی آموزش و پرورش اقدام گردد.

مفهوم آموزش و پرورش

کمت‌ر کسی را می‌توان یافت که معنایی از آموزش و پرورش در ذهن نداشته باشد. این مفهوم در عین رواج بسیار گسترده، از سویی مبنایی برای اختلاف نظرها و از سویی منشایی برای بدفهمی‌ها بوده است.

برای ورود به بحث، لازم است ابتدا سه حوزه اصلی کاربرد این مفهوم از یکدیگر تفکیک شوند که عبارت‌اند از:

- آموزش و پرورش به منزله فعالیت^۱

- آموزش و پرورش به منزله نظام^۲ (سازمان)

- آموزش و پرورش به منزله دانش (علم^۳)

گرچه سه حوزه مذکور با یکدیگر مرتبط هستند، اما تفکیک آن‌ها به دریافت معنا کمک شایانی می‌کند. وقتی که آموزش و پرورش به منزله فعالیت در نظر گرفته می‌شود، نوعی ارتباط بین افراد موردنظر است که معطوف به تغییر رفتار است. با آن که نقش افراد دخیل و نوع ارتباط آن‌ها از نظر متفکران متفاوت بیان شده و توصیف‌های متفاوتی از نتایج این جریان ارائه شده است، اما بر سر وجود دو قطب و نوعی ارتباط بین آن‌ها، کمت‌ر اختلاف وجود دارد (میلاره، ترجمه

^۱ Activity

^۲ System

^۳ Science

کاردان، ۱۳۷۰). وقتی که آموزش و پرورش به منزله نهاد (سازمان) مطرح می‌شود، تشکیلاتی موردنظر است که امکانات لازم برای تغییرات را فراهم می‌آورد و دارای اجزاء و عناصری است که پیوند مشخصی با همدیگر دارند و نقش‌های خاصی را بر گردن گرفته‌اند و به شیوه خاصی عمل می‌کنند (صافی، ۱۳۷۳). اگرچه در تبیین میزان تأثیر و نحوه عمل این نهاد تفاوت آراء زیاد است، اما کلیت وجود آن مورد اتفاق است. وقتی که آموزش و پرورش به منزله دانش (علم) لحاظ می‌گردد، اختلاف نظرها ظهور چشمگیرتری می‌یابند. مناقشه بر سر علم بودن آموزش و پرورش سابقه‌ای طولانی دارد و با طرح نظرات کمینوس^۱ (۱۶۷۰-۱۵۹۲) مرتبط است. در این حوزه، سخن بر سر ماهیت دانش آموزش و پرورش و میزان قابل اعتماد و قابل انتقاد بودن آن است (ذکاوتی، ۱۳۷۱؛ امیری، ۱۳۷۵).

در این مبحث ورود به بحث آموزش و پرورش به منزله دانش و به منزله نهاد موردنظر نیست و تلاش می‌شود از آموزش و پرورش به منزله فعالیت تعریفی ارائه شود. درعین حال از پرداختن به تفاوت نظرات متفکران تربیتی نیز پرهیز می‌شود.

مفهوم آموزش و پرورش نوعی تغییر را به ذهن متبادر می‌کند که با فاعلی همراه است. درعین حال، باورهای دینی مانع آن هستند که آدمی فاقد اراده قلمداد شود. بنابراین در تعریف آموزش و پرورش به منزله فعالیت به سه نکته باید توجه داشت:

- پیامد آموزش و پرورش تغییر است.
- فعالیت‌های آموزش و پرورش توسط فاعلی به انجام می‌رسند.
- آدمی موجودی صاحب اراده و اختیار است.

با لحاظ کردن نکات مذکور و با عنایت به نظرات مطرح شده در این زمینه (هوشیار، ۱۳۳۱؛ شریعتمداری، ۱۳۶۷)، آموزش و پرورش را می‌توان فعالیتی دانست که طی آن «جریان رشد فرد به صورت همه جانبه هدایت می‌شود». در تشریح این تعریف، بیان چند مطلب ضرورت دارد:

^۱ Comenius

اول: رشد فرد جریانی است درونی که انرژی خود را از فرد کسب می‌کند. رشد، امری نهادینه است به بر اساس طرحواره های نوعی و فردی به پیش می‌رود، اما در تعامل با محیط پیرامون، قابلیت پذیرش رنگ و سرعت متفاوت را دارد.

دوم: رشد فرد دارای ابعادی است که در تعامل با یکدیگرند، اما سرعت تغییرات آن‌ها یکسان نیست. ابعاد رشد را متفاوت ذکر کرده‌اند که به نظر می‌رسد ابعاد شش گانه شناختی (عقلانی)، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی، ایمانی و جسمانی می‌تواند مبنای مناسبی برای این بحث پدید آورند. تحقق تعادل در شخصیت وابسته به رشد همه ابعاد وجود است.

سوم: هدایت، جریان راهنمایی و کمک است که تأثیر آن وابسته به نوع اراده فرد است. از سویی راهنمایی و کمک زمانی عرضه می‌شود که درخواستی وجود داشته باشد و از سوی دیگر، استفاده از راهنمایی و کمک به تشخیص و تصمیم درخواست کننده انجام می‌شود.

در هدایت دو فرد نقش دارند: هدایت کننده و هدایت شونده. آنچه سبب می‌شود هدایتی صورت گیرد و مؤثر افتد، تقاضا و انتخاب هدایت شونده است. بر این اساس در مفهوم هدایت نه تنها «ملزم کردن» و «راهبردن» وجود ندارد، بلکه حتی «سوق دادن» نیز مورد نظر نیست. آنچه در هدایت مستتر است، «متوجه ساختن» است.

به این ترتیب می‌توان گفت که آموزش و پرورش فعالیتی است که از «مقاصی» آغاز می‌شود و به «مقاصی» خاتمه می‌یابد. یعنی انگیزه و تقاضای (یا میل) درونی است که او را به جستجو و امیداری می‌دارد و خواست (یا اراده) است که عوامل پیرامونی را مؤثر یا خنثی می‌سازد. وقتی که از فعالیت آموزش و پرورش سخن به میان می‌آید، جریانی قابل تصور است که در آن عناصر زیر حضور دارند و از این پس «فرآیند تربیتی» نامیده می‌شود:

- فردی که، تحقق تغییراتی در وضعیت وجودی او مورد نظر است (تربیت شونده)
- فردی که واجد صلاحیت برای هدایت تغییرات در وضعیت وجودی دیگری است (تربیت کننده)

• ارتباط بین فرد جوایای تغییر و فرد خواهان هدایت

در فرآیند تربیتی، «تعمد» تربیت کننده صراحت دارد و فعالیت تعمودی ضرورتاً با تدبیر همراه است، مگر آن که عقل زایل گشته باشد. بر این اساس می توان گفت که تربیت کننده به منظوری در جریان تربیتی حضور یافته است که خود از آن ها آگاه است پیشاپیش درباره آن ها تأمل کرده است و راه هایی برای تحقق یافتن مقاصد خود شناسایی نموده است و درعین حال طرحی فراهم ساخته تا از میزان توفیق خود مطلع گردد. تدارک چنین تدابیری، که لازمه توفیق فرآیند تربیتی هستند، برنامه ریزی تربیتی (برنامه ریزی آموزش و پرورش) قلمداد می شود.

برنامه ریزی آموزش و پرورش

برنامه ریزی آموزش و پرورش، از دیدگاه آموزش و پرورش به منزله فعالیت، تدارک تدبیرهایی برای اقدام در فرآیند تربیتی است. این تدابیر مشخص می سازند که چه مقصودی از عمل تربیتی دنبال می شود (هدف ها)، چگونه عمل تربیتی وقوع می یابد (روش ها)، و چگونه از میزان اثربخشی عمل تربیتی آگاهی حاصل می شود (ارزشیابی). بنابراین در برنامه ریزی آموزش و پرورش سه اقدام اساسی به عمل می آید و سه مرحله اصلی وجود دارد که عبارت اند از:

• انتخاب هدف

• تعیین روش

• طراحی ارزشیابی

انتخاب هدف: در این مرحله اقدام و فعالیت متوجه مقصد و نهایت است. فعالیت های آگاهانه و تعمودی با تعیین و ترسیم مقاصد آغاز می شوند. فرآیند تربیتی یک فعالیت تعمودی قلمداد شد که قاعدتاً باید مقاصدی برای آن تصور شده باشد. به دلیل آن که هر فعالیتی می تواند مقاصد متفاوتی را در پیش گیرد، لازم است بر اساس ارزش ها، ملاک ها و موازینی، مقصد انتخاب شود. انتخاب مقصد نخستین گام برای فراهم کردن سایر لوازم یک فعالیت است. بر این مبنا انتخاب هدف، نخستین مرحله برنامه ریزی آموزش و پرورش قلمداد شده است.

تعیین روش: روش متشکل از راه و ابزار است. آنچه که تحقق هدف را ممکن می‌کند، روش نامیده می‌شود. در فرآیندهای تربیتی که هدف متوجه تحقق تغییراتی در وضعیت وجودی فرد است، روش مشتمل بر فراهم آوردن تجاربی برای وقوع چنین تغییراتی است. میراث گذشتگان و درعین حال دستاوردهای کنونی بشر، مملو از مواردی است که می‌توانند تحقق تغییرات را ممکن سازند. بنابراین انتخاب از میان آن‌ها ضروری می‌نماید. درعین حال لازم است تجارب انتخاب شده به گونه‌ای در کنار هم قرار گیرند که مؤثر واقع شوند و به شیوه‌ای در اختیار تربیت شونده قرار گیرند. برای اثربخش ساختن تجارب انتخاب شده، همچنین لازم است موقعیت و زمان عرضه تجارب نیز با درایت تعیین شود. بر این اساس وقتی که از تعیین روش در برنامه‌ریزی آموزش و پرورش سخن گفته می‌شود مجموعه‌ای از فعالیت‌ها موردنظر است که می‌توان آن‌ها را با عناوین انتخاب محتوا، سازمان‌دهی محتوا، شیوه ارائه محتوا، زمان ارائه محتوا و موقعیت ارائه محتوا معرفی کرد.

طراحی ارزشیابی: فعالیت‌هایی که آگاهانه انجام می‌شوند، و بخصوص در مواردی که استمرار دارند، نیازمند ارزشیابی هستند. ارزشیابی، فعالیتی است که طی آن ملاک‌هایی برای ارزش‌گذاری تعیین می‌شود، شناختی از پدیده یا موضوع موردنظر به دست می‌آید، و بر پایه مقایسه وضع پدیده یا موضوع با ملاک‌ها، درباره میزان ارزش و اهمیت موضوع یا پدیده موردنظر قضاوت می‌شود. چنین قضاوتی است که می‌تواند زمینه را برای تکرار، یا اصلاح و یا خاتمه اقدام‌ها مهیا سازد. در فرآیند تربیتی که مقاصد خاصی دنبال می‌شود، ارزشیابی، ضمن این که این امکان را فراهم می‌کند که میزان تحقق هدف‌ها مشخص شود، درعین حال، از ارزش و مطلوبیت دستاوردها خبر می‌دهد.

بر پایه توضیحی که برای هر یک از مراحل برنامه‌ریزی آموزش و پرورش ارائه شد، و در فصل‌های بعدی شرح مفصل آن‌ها می‌آید، عناصر یک برنامه درسی (آموزش) را می‌توان هدف^۱، محتوا^۲، سازمان‌دهی^۳، شیوه ارائه^۴، زمان^۵، موقعیت (مکان)^۶ و ارزشیابی^۷ دانست.

جدول ۴-۱ عناصر برنامه درسی (آموزش)

عنصر	سؤال اساسی
هدف	چه انتظاری از تربیت شونده وجود دارد؟
محتوا	چه تجاری برای تربیت شونده مهیا شده است؟
سازمان‌دهی	با چه نظامی تجارب به تربیت شونده عرضه می‌شوند؟
شیوه ارائه	چگونه تجارب در اختیار تربیت شونده قرار می‌گیرند؟
زمان	چه موقع تجارب در اختیار تربیت شونده قرار می‌گیرند؟
موقعیت (مکان)	در چه فضایی تجارب در اختیار تربیت شونده قرار می‌گیرند؟
ارزشیابی	به چه طریقی از توفیق تربیت شونده اطلاع حاصل می‌شود؟

مبانی برنامه‌ریزی آموزش و پرورش

مقدمه

برنامه‌ریزی آموزش و پرورش با سه اقدام اساسی انتخاب هدف، تعیین روش و طراحی ارزشیابی معنا می‌یابد. برنامه‌ریز برای طی هر یک از این مراحل نیازمند «گزینش و انتخاب» است، زیرا با موارد متعددی مواجه است. به عبارت دیگر، هدف‌های متعددی قابل تصور هستند که می‌توان آن‌ها را مقصد قرارداد، روش‌های مختلفی وجود دارند که می‌توان از آن‌ها بهره گرفت و شکل‌های گوناگونی از ارزشیابی شناسایی و معرفی شده که می‌توان آن‌ها را به کار بست. بنابراین،

^۱ Goal

^۲ Content

^۳ Organization

^۴ Method of Presentation

^۵ Time

^۶ Space Situation

^۷ Evaluation

برنامه‌ریز ناچار است انتخاب نماید و چنین کاری نیازمند معیار و ملاک است. منابعی که معیارها و ملاک‌های انتخاب را در اختیار برنامه‌ریز آموزش و پرورش قرار می‌دهند، شناخت‌ها و آگاهی‌ها و تجاربی هستند که بشر طی حیات خود بدان‌ها دست یافته است. این دانش‌ها به توصیف، توضیح و تبیین عمل هر یک از عناصر فرآیند تربیتی می‌پردازند و امکان پیش‌بینی و تغییر (دستکاری) عمل را فراهم می‌کنند. این نوع دانش‌ها، که تصمیم‌های برنامه‌ریز آموزش و پرورش را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند، مبانی^۱ برنامه‌ریزی آموزش و پرورش نامیده می‌شوند.

انواع مبانی برنامه‌ریزی آموزش و پرورش

برای شناخت مبانی برنامه‌ریزی آموزش و پرورش می‌توان از طریق تحلیل فرآیند تربیتی اقدام کرد. چنان که بیان شد، در فرآیند تربیتی، تربیت‌کننده و تربیت‌شونده با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند. برای درک وضعیت این فرآیند چند مطلب قابل توجه است:

• تربیت‌کننده و تربیت‌شونده هر یک به عنوان «فرد»، دارای خصایص و ویژگی‌هایی هستند که متمایز کننده و هویت بخش آن‌هاست. اگر قرار باشد شناختی از آن‌ها، به عنوان فرد، به دست آید، باید به دانش روانشناسی مراجعه کرد. روانشناسی یکی از حوزه‌های معرفت بشری است که به شناخت فرد به عنوان فرد اقدام می‌کند.

نوع شناخت‌هایی که حاصل پژوهش‌ها و نظریه‌پردازی‌های روانشناسان است، امروزه کمک می‌کند تا بتوان بر آن اساس سیمای فرد را ترسیم نمود. مبنای تصمیم‌گیری درباره رفتار با فرد در فرآیند تربیتی، همین شناخت‌ها هستند. این دانش‌ها بر تصمیم‌گیری برنامه‌ریز آموزش و پرورش تأثیر می‌کند و «مبانی روانشناختی» نامیده می‌شوند.

• در فرآیند تربیتی اگر فقط یک نفر تربیت‌کننده و یک نفر تربیت‌شونده حضور داشته باشند، شرایطی پدید می‌آید که به آن، گروه گفته می‌شود. گروه بر اعضای خود، جوئی را حاکم می‌کند که عمل آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. درعین حال به این نکته نیز باید توجه داشت که افراد تشکیل دهنده فرآیند تربیتی از جامعه برآمده و در درون جامعه تربیت می‌شوند و در

^۱ Foundation

نهایت به جامعه باز می‌گردند. بر این اساس برای شناخت نوع عمل افراد در درون فرآیند تربیتی، باید به تأثیرپذیری آن از روحيات گروه و تعاملات گروه-اجتماع توجه داشت. تلاش بشر برای شناخت چگونگی عمل فرد در جمع، تجاربی را به ارمغان آورده است که امروزه به عنوان دانش جامعه‌شناسی معرفی می‌شود. جامعه‌شناسی، دانشی است که به شناخت اعمال جمعی می‌پردازد. بر این اساس، تصمیم‌گیری درباره نوع فعالیت‌های فرایند تربیتی متأثر از معرفتی است که جامعه‌شناسی درباره ساز و کار اجتماعات در اختیار می‌نهد. به همین علت به چنین معرفتی، «مبانی جامعه‌شناختی» (اجتماعی) اطلاق می‌شود.

• «ارتباط» عنصر دیگر فرآیند تربیتی است که از سویی با به کارگیری ابزارها و طرقی تحقق می‌یابد و از سوی دیگر دارای محتوایی است. ابزارها و طرق ارتباط بر پایه تجارب بشر تحول یافته و در انواع مختلف ظاهر شده‌اند. درعین حال محتوایی که در ارتباط مورد استفاده قرار می‌گیرد نیز حاصل تجارب بشری است. محتوای ارتباط‌های بشر از ثبات و سکون برخوردار نیست و به تناسب مقاصد موردنظر، انواع متفاوت می‌یابد. بر این اساس می‌توان گفت که محتوا و ابزار و طریق ارتباط، در انطباق با مقاصد آن، متغیر می‌شود و البته ریشه در تجارب بشر دارد. تجارب انبوه شده نسل‌های پیشین به ظهور شکل‌های مختلف ارتباط کمک می‌کند و این تجارب انبوه شده «دانش» نامیده می‌شود. دانش بشری، که موضوعات متعدد دارد، یکی از عواملی است که بر تصمیم‌گیری‌های برنامه‌ریز آموزش و پرورش تأثیر می‌نهد و به همین دلیل به آن «مبانی دانشی» گفته می‌شود.

• در برنامه‌ریزی فرایند تربیتی گرچه شناخت فرد، شناخت جامعه و شناخت دانش لازم است، اما این سه عنصر فقط به بیان «هست» اقدام می‌کنند و از آنچه «باید باشد» خبر نمی‌دهند. در حالی که انتخاب هدف‌ها، تعیین روش‌ها و طراحی ارزشیابی با مقوله‌های بایندی سر و کار می‌یابد. برای یافتن بایدها لازم است درکی از چیستی جهان و انسان و آرمان‌ها و مسئولیت‌های او داشت. به عبارت دیگر، از شناخت پدیده‌های موجود در جهان هستی، نمی‌توان به باورها و امور ارزشی دست یافت. برای این کار پاسخ گفتن به پرسش‌هایی از قبیل اینکه جهان هستی

چیست، از کجا آمده است، مقصود از پیدایش آن کدام است و نقش آدمی در جهان هستی چگونه تعریف می‌شود، ضرورت می‌یابد.

حیات بشر مملو از تلاش برای پاسخگویی به چنین پرسش‌هایی است و حاصل این تلاش‌ها بسیار ارزشمند و ذی‌قیمت است، اما درعین‌حال بشر از طرق دیگری نیز پاسخ‌هایی را برای این پرسش‌ها به دست آورده است. حاصل تلاش مبتنی بر توانایی‌های انسانی بشر در پاسخگویی به پرسش‌های مذکور، مجموعه‌ای از پاسخ‌ها را پدید آورده است که امروز از آن به فلسفه یاد می‌شود. درعین‌حال، دست آورد بشر در برخورداری از منابع دیگر، که ورای توان‌های انسانی او بوده‌اند، نیز پاسخ‌هایی را برای پرسش‌های مذکور ارائه کرده است که چنین مجموعه‌ای را دین نامیده‌اند. هم فلسفه و هم دین بر تصمیم‌گیری‌های مربوط به فرآیند تربیتی تأثیر می‌کنند و به همین علت از آن‌ها با عناوین «مبانی فلسفی» و «مبانی دینی» یاد می‌شود.

مبانی روانشناختی برنامه‌ریزی آموزش و پرورش

مبانی روانشناختی، معرفت‌های برخاسته از دانش روانشناسی هستند. دانش روانشناسی به مطالعه عمل آدمی به عنوان فرد اقدام می‌کند و از چرایی، چگونگی و پیامد عمل فرد سخن می‌گوید. موضوعات مورد بحث روانشناسی فراوان هستند و همه آن‌ها بر اقدام‌های تربیتی تأثیر می‌کنند، اما تاثیرگذاری برخی مستقیم‌تر، آشکارتر و برجسته‌تر است. به نظر می‌رسد چند مبحث زیر برای برنامه‌ریزان آموزش و پرورش از اهمیت بیشتری برخوردارند و بحث کنونی به بررسی اجمالی آن‌ها محدود می‌شود.

- آمادگی
- انگیزش
- یادگیری
- حافظه (یادداری)
- انتقال یادگیری

آمادگی

ورود به فرایند تربیتی نیازمند احراز شرایط و توانایی‌هایی است که ممکن است در قالب طرحواره‌های فردی معنا یابند و یا به اکتساب‌های محیطی مربوط شوند. از دو مفهوم «استعداد» و «دانش پیش نیاز» برای بیان دو زمینه مذکور استفاده می‌شود، هر چند که در مناقشه، علت شناسایی آن‌ها به «وراثت» و «محیط» و در چگونگی ظهور آن‌ها به «آمادگی طبیعی» و «آمادگی اکتسابی» ارجاع می‌گردد. بحث آمادگی وقتی که با عنایت به کاربرد آن مطرح است، معطوف به کفایت استعداد و دانش پیش نیاز می‌شود. گرچه می‌توان برای کفایت، حد مطلوب ترسیم کرد، اما حد مقبول آن را بررسی‌های روانشناختی توصیف می‌کنند.

انتظار می‌رود که روان‌شناسی به پرسش‌های متعددی درباره آمادگی پاسخ گوید و البته حاصل فعالیت‌های روانشناسان در این مقولات نیز حائز اهمیت و احترام است، اما بحث این فصل محدود و مختصر است.

از نظر آمادگی فراگیر سه دیدگاه مطرح است:

- دیدگاه آمادگی طبیعی
- دیدگاه آمادگی اکتسابی
- دیدگاه دوره‌های حساس

دیدگاه‌های مربوط به آمادگی، ریشه در نظریه پردازی‌هایی دارند که از عمری طولانی برخوردارند، اما آنچه که در قرن بیستم اتفاق افتاد بررسی‌های آزمایشی درباره هر یک از دیدگاه‌ها و پیدایش بحث‌های جدی‌تر بود.

طرفداران دیدگاه آمادگی طبیعی استدلال می‌کنند که آمادگی بر پایه طرحواره‌های ذاتی تحقق می‌یابد و ظهور آن نیازمند زمان است. بر همین اساس آنان بر به عقب انداختن تعلیمات

رسمی تا زمانی که کودک به سطح معینی از رشد برسد، تأکید می‌کنند و انتظار را ضروری می‌انگارند. بر اساس این دیدگاه، کودک رشد یافته تر احتمالاً با اطمینان بیشتری دوران مدرسه را شروع می‌کند و احتمال شکست او در یادگیری کمتر است و می‌تواند مطالب بیشتری را در زمان کوتاه‌تری بیاموزد. درعین حال در این دیدگاه به‌طور ضمنی چنین فرض می‌شود که در فرآیند بهنجار رشد، همه کودکان عملاً مهارت‌های عمومی لازم برای آمادگی را کسب خواهند کرد.

طرفداران دیدگاه آمادگی اکتسابی بر این اعتقادند که می‌توان آمادگی را آموزش داد یا شرایطی برای پرورش آن فراهم کرد. بر این اساس آن‌ها اظهار می‌دارند که نباید منتظر آمادگی ماند. در بین نظریه پردازان دیدگاه آمادگی اکتسابی، طیفی از صاحب نظران را می‌توان مشاهده کرد که در اصول و روش‌های آموزش آمادگی با یکدیگر توافق ندارند. برخی بر این باورند که می‌توان طرح جامعی برای ایجاد آمادگی در همه افراد تهیه کرد، در حالی که عده‌ای این اعتقاد را دارند که برای هر فرد باید از شیوه خاصی استفاده نمود.

طرفداران دیدگاه دوره‌های حساس این موضوع را طرح کرده‌اند که آمادگی برای یادگیری در دوره‌های مختلف رشد، متفاوت است و بر این اساس باید فرصت مناسب برای یادگیری را غنیمت شمرد. درعین حال، این دیدگاه مطرح می‌کند که اگر در دوره‌های حساس شرایط لازم برای رشد و یادگیری مهیا نباشد، یا در آن زمینه هیچ گاه رشد و یادگیری پدید نمی‌آید و یا با صرف زمان بسیار زیادی چنین تغییری ظهور می‌یابد.

دیدگاه‌های آمادگی تأثیرات متفاوتی بر تعلیم و تربیت نهاده‌اند. جنبش مدرسه آزاد در انگلستان ریشه در دیدگاه آمادگی طبیعی، توجه جدی به آموزش قبل از مدرسه ریشه در دیدگاه دوره‌های حساس رشد و رونق آموزش در سطوح مختلف ریشه در دیدگاه آمادگی اکتسابی دارد.

اگر به دفاعیات طرفداران هر یک از دیدگاه‌های آمادگی رجوع شود، تمایل به پذیرش آن دیدگاه افزایش می‌یابد. اما آیا می‌توان یکی از این دیدگاه‌ها را بر دیگری ترجیح داد و کار تعلیم و تربیت را بر آن بنا کرد؟ آیا هر یک از این دیدگاه‌ها به درک درست‌تر از پدیده آمادگی کمک نکرده است؟ آیا می‌توان به تلفیقی انتخابی از دیدگاه‌های آمادگی دست یافت که مبنای کار تربیتی واقع شود؟ به هر حال چگونه می‌توان با شناختی که امروزه پژوهش‌های انجام شده درباره آمادگی

ارائه می کنند و توجهاتی که نظریه های مطرح شده در حوزه آمادگی ایجاد می کنند، به برنامه ریزی فرآیندهای تربیتی اقدام کرد؟

انگیزش

برای همه انسان ها یافتن پاسخ این پرسش ها مسرت بخش است:

چرا از افراد عمل خاصی سر می زند؟

چرا افراد در انجام عملی که در پیش گرفته اند، پایداری می کنند و با وجود موانع و مشکلات

به پیش می روند؟

روانشناسان در پاسخگویی به این پرسش ها و پرسش های مشابه آن ها، از انگیزش سخن می گویند. از نظر آنان، انگیزش فرایندی است که در برانگیختن، جهت دادن و پایداری (پایایی) عمل، دخیل است (بال، ترجمه مسلد، ۱۳۷۳).

آنچه در فرآیندهای تربیتی اهمیت دارد آن است که تربیت شونده میل به انجام اعمال مورد نظر داشته باشد و عملاً به آن ها اقدام کند. بر این اساس سؤال می شود که چه چیز فرد را به انجام اعمال خاصی متمایل می کند و او را به انجام آن ها می نشاند؟

از قدیم الایام تاکنون نظریه پردازان در پاسخگویی به چرایی رفتار آدمی «نیروی» را مطرح کرده اند که عامل رفتار است. اما اینکه این نیرو چیست، از کجا می آید، چگونه عمل می کند و چه انواعی دارد، سوالاتی هستند که پاسخگویی به آن ها تفاوت نظریه ها را مشخص می نماید. پاسخ های ارائه شده به این سؤالات چهارگانه را می توان در دو دسته کلی جای داد:

- قائلین به جبر، که معتقدند نیرویی خارج از مهار آدمی عامل رفتار اوست.
- قائلین به اختیار، که معتقدند رفتار انسان تحت مهار اوست و آدمی در انتخاب نوع رفتار خود آزاد است.

نظریه‌های جبری نگر

گروهی از صاحب‌نظران، انسان را در افعال خود مجبور تصور می‌کنند و معتقدند که انسان «آن می‌کند که باید بکند» و او قادر نیست از آنچه که انجام می‌دهد پا را فراتر یا فروتر نهد، در شکل قدیمی این نوع تفسیر از رفتار آدمی، تعیین نوع و شکل رفتار به نیرویی خارج از طبیعت نسبت داده می‌شد که از ازل رنگ خاصی را به آدمی زده است و هر کس فقط آن چیزی می‌تواند باشد که هست و تمامی افعال نیز از قبل تعیین و زمان بندی شده هستند. این ابیات منسوب به خیام هنوز از اعماق تاریخ انسانی به گوش می‌رسد که می‌گفت:

من می‌خورم و هر که چو من اهل بود می‌خوردن من به نزد او سهل بود
می‌خوردن من حق ز ازل می‌دانست گر می‌نخورم علم خدا جهل بود

او فعل امروزین خود را به تقدیر کلی که از جانب خالق وضع شده، نسبت می‌دهد و هر آنچه را که می‌کند همان می‌پندارد که می‌باید و می‌تواند بکند.

در شکل جدیدتر تفاسیر جبری نگر، منشاء ازلی فراموش شده و ذهن عینی و طبیعت نگر، منشأ رفتارها را به طبیعت - درونی و بیرونی - نسبت می‌دهد. در بین این نوع تفسیرها می‌توان به دو مکتب عمده روانشناسی اشاره کرد: نظریه غریزه گرایی و نظریه رفتار گرایی.

منشأ نظریه غریزه گرایی به یکی از اندیشمندان بزرگ قرن نوزدهم، چارلز داروین، برمی‌گردد. او جزو نخستین دانشمندانی است که درباره غریزه و نیروی برانگیزنده نوع بشر به مطالعه پرداخت. نظریه غریزه را می‌توان چنین خلاصه کرد: هر اقدام انسان، انگیزه‌ای در فراسوی خود دارد، که در هر مورد به خصوص یک غریزه مستقل و فطری مسئول آن است. ما همانند دیگر جانداران با غریزه‌هایی زاده می‌شویم. اگر پرخاشگریم علت آن غریزه پرخاشگری است، اگر پست و فرومایه‌ایم غریزه پستی عامل آن است، اگر حسودیم به حکم غریزه حسادت است و اگر حس تعاون داریم غریزه مساعدت ما را وادار به آن کار می‌کند، اگر در فرار از خطر سبک پاییم از غریزه گریز پیروی می‌کنیم و از این قبیل. در مجموع، نظریه غریزه روی هم رفته گاهی تا دویست

گریزه را بر می شمارد و هر کدام برانگیزنده یکی از رفتارها شمرده می شود، درست مانند دکمه های پیانو که با فشار دادن هر یک صدای نت ویژه ای شنیده می شود.

گرچه پیشروان نظریه گریزه را باید ویلیام جیمز^۱ و ویلیام مک دوگال^۲ دانست، اما بسیاری از روانکاوان و به خصوص فروید نیز از معتقدین به این نظریه اند.

یکی از نقاط ضعف نظریه گریزه گرایی، سادگی زیاده از حد آن است. نسبت دادن هر رفتار آدمی به یک گریزه پاسخی بسیار آسان است، اما بیانگر چیزی نیست. فقط آنچه از آن برمی آید، این است که کردارها و رفتارها انگیزه هایی دارند و آن انگیزه ها فطری و ذاتی هستند.

نقطه ضعف دیگر نظریه گریزه این است که بعضی از گریزه ها در افرادی بسیار قوی است در صورتی که در بعضی از فرهنگ ها اصلاً وجود ندارد. مثلاً بعضی از قبایل ابتدایی بسیار پرخاشگرند، اما برخی دیگر به کلی از عاری از این خصلت هستند.

نقاط ضعف نظریه گریزه گرایی، رفتارگرایان را جرات داد تا نظریه ای کاملاً متفاوت عرضه کنند. اینان معتقدند که در انسان مطلقاً چیزی فطری نیست و کردار مردم متأثر از شرایط اجتماعی و نتیجه دستکاری جامعه یا خانواده است. نامدارترین و پرآوازه ترین طرفدار و مدافع مکتب رفتارگرایی، اسکینر^۳ است. وی در کتاب خود به نام «فراسوی آزادی و منزلت» چنین می گوید: «مفاهیمی چون آزادی و منزلت وهم و خیالی بیش نیستند و وجود خارجی ندارند، بلکه نتیجه نفوذهایی در نوع بشرند به گونه ای که تصور کند می خواهد آزاد باشد». «هر چه بیشتر از اثرات محیط مطلع می شویم، دلیل کمتری برای نسبت دادن رفتار انسان به یک عامل کنترل کننده خودمختار می یابیم...».

بر اساس این نظریه، رفتار آدمی را نیروهای تاثیرگذار بر او شکل می دهند و قدرت و ضعف این نیروها (محرک) قدرت و ضعف رفتار (پاسخ) را تعیین می کند. انسان را فرار از الم و درد و

^۱ William James

^۲ William Mac Dougall

^۳ Skinner

شوق برای به دست آوردن لذت و خوشی به حرکت و می‌دارد و هر دوی این‌ها نیز ناشی از محیط پیرامون هستند.

رفتارگرا، رفتار آدمی را از وجود انسان جدا می‌داند. انسان که آفریننده رفتار است به کنار گذاشته شده است. در این رهگذر مردم اهمیتی ندارند و موضوعی هستند برای فلسفه و خیال پردازی، فقط «کردار» انسان توجه رفتارگرا را برمی‌انگیزد و این واقعیت را که اگر نظریه او درست است پس چرا مردم به اقتضای آن واکنش نشان نمی‌دهند، نادیده می‌گیرد. عصیان، خودداری از همسانی و گردن ننهادهن اشخاص زیادی به رشوه یا پاداشی که جوهر تمام نظریه است، مورد اعتنا نیست. نظریه رفتارگرایی ادعا می‌کند که مردم، پاداش‌ها را به «خود بودن» و پی بردن به نیروهای بالقوه و استعدادهای خود ترجیح می‌دهند.

رفتارگرایی و غریزه‌گرایی، به رغم تفاوت‌های فاحش، در یک چیز مشترکند: هیچ یک به انسان اجازه کمترین کنترل بر زندگی خود را نمی‌دهند. نظریه غریزه‌گرایی، اعمال انسان را ناشی از سابقه‌هایی می‌داند که ریشه در گذشته حیوانی و انسانی او دارند. رفتارگرایی، ساختار و شرایط اجتماعی را محرک آدمی به شمار می‌آورد. به سخن دیگر، انسان تحت تأثیر و نفوذ کامل ترندهای ناشی از فرصت‌طلبی و فریبکاری است. همانگونه که طبق نظریه غریزه‌گرایی، تاریخچه هر نوع از جانداران حاکم بر اعمال آن‌هاست.

نظریات طرفداران اختیاری نگر

این گروه، افعال انسان را به خود او نسبت می‌دهند. انسان را دارای اراده‌ای می‌دانند که بر اساس آن راه و مسیر خود را انتخاب می‌کند. انسان مختار است که خود راهی را در پیش گیرد. اوست که تصمیم می‌گیرد و عمل می‌کند. انسان در هر زمان بر سر دوراهی است و در هر زمان در حال انتخاب است. عوامل محیطی نه آنچنان که در جهان بیرون هستند، بلکه آنطور که از سوی فرد ادراک می‌شوند در رفتار او مؤثرند.

صاحب‌نظران طرفدار این دیدگاه نیز برای توجیه عقاید خود به گونه‌های متفاوت عمل کرده‌اند. بعضی برای اثبات آزاد بودن انسان به اثبات خالق پرداخته‌اند و برخی به نفی خالق قدعلم کرده‌اند. مولوی که خود از طرفداران صاحب‌نام این نوع بینش است، چنین می‌گوید:

این که گویی این کنم یا آن کنم خود دلیل اختیار است ای صنم

از بین طرفداران جدید این نظریه می‌توان به ابراهام مازلو^۱ اشاره کرد. او آزادی انسان را در انتخاب، این چنین توصیف می‌کند:

«...زندگی مجموعه انتخاب‌های مداومی است که در آن عامل اصلی، انتخاب خود فرد است. بنابراین، نمی‌توان فرد را در مجموعه از قبل تعیین شده‌ای تلقی کرد که نیروهای خارجی تنها عامل تعیین‌کننده او است. هر فرد در مقام یک انسان، عامل اصلی تعیین‌کننده خود است. او تا حدی طراح خود است و خود را می‌سازد...»

این دسته از صاحب‌نظران که امروزه بیشتر در قالب روانشناسی شناختی و انسان‌گرایی، عقایدشان مطرح می‌شود، با دیدی نو به ماهیت انسان می‌نگرند. انسانی که آن‌ها می‌بینند با آنچه که رفتارگرایی و روانکاوی ترسیم می‌کنند، متفاوت است. اینان معتقدند که در نگرش رفتارگرایی و روانکاوی، ماهیت انسان محدود است و اعتلایی را که آدمی می‌تواند بدان دست یابد، نادیده می‌انگارد. این دسته مدعی‌اند که رفتارگرایی، آدمی را چون ماشین می‌بیند یعنی «نظام پیچیده‌ای که با شیوه‌های قانونمند رفتار می‌کند» و روانکاوی نیز تنها جنبه بیمار یا درمانده و ناتوان طبیعت آدمی را عرضه داشته است.

نه روانکاوی و نه رفتارگرایی از استعداد بالقوه آدمی برای کمال و آرزوهای او برای بهتر و بیشتر شدن از آنچه هست، بحثی نکرده‌اند. در واقع این نگرش‌ها، تصویر بدبینانه‌ای از طبیعت انسان به دست می‌دهند. رفتارگرایان آدمی را پاسخگوی فعل پذیر به محرک‌های بیرونی و روانکاوان او را دستخوش نیروهای زیست‌شناختی و کشمکش‌های دوره کودکی می‌پندارند.

^۱ Maslow

اما آدمی از نظر این گروه بسی بیش از این هاست. اینان در عین آنکه تأثیر محرک‌های بیرونی و غریزه‌ها و کشمکش‌های دوران کودکی را بر شخصیت انسانی نفی نمی‌کنند، آدمیان را قربانی دگرگونی ناپذیری این نیروها نمی‌دانند. آدمی می‌تواند و می‌باید در برابر گذشته، طبیعت زیست‌شناختی و اوضاع و احوال محیط خویش به پا خیزد. تصویری که این طیف از روان‌شناسان از طبیعت انسان به دست می‌دهند، خوشبینانه و امیدبخش است. آن‌ها به قابلیت گسترش و پرورش و شکوفایی کمال خود و تبدیل شدن به آنچه توان آدمی است، اعتقاد دارند. او را در آنچه نمی‌بیند و حرکت او را به نیروهای بیرونی محدود نمی‌کنند. نیروی حرکت دهنده او را نیروی درونی و خودجوش می‌پندارند که از خود او سرچشمه می‌گیرد و باعث فعالیت او می‌گردد.

یادگیری

یادگیری به هر شکلی که تعریف شود، محور و مرکز اصلی بحث‌های مربوط به تعلیم و تربیت محسوب می‌شود. البته نوع تبیین و تعریفی که از یادگیری ارائه می‌شود، بر نوع عمل در فرآیندهای تربیتی اثر می‌کند.

یادگیری معمولاً با «تغییر» معنا شده است. تغییراتی که در فرد پدید می‌آیند، دارای دو منشأ اصلی هستند. آنچه که معمولاً محیط درونی نامیده می‌شود، یعنی مجموعه طرحواره‌های نوعی بشر، از یک سو و آنچه که به عنوان محیط بیرونی معرفی می‌شود، یعنی مجموعه عناصر و عواملی که فرد را احاطه کرده‌اند، از دیگر سو، بر پدیدآیی تغییرات تأثیر می‌نهند. وزن اثرگذاری هر دسته از عوامل مذکور در تغییراتی که پدید می‌آیند، یکسان نیست. در مواردی اثر محیط درونی جلوه بارزتری دارند و در مواردی عوامل محیط بیرونی اثر واضح‌تری می‌گذارند. برای مثال می‌توان به تغییراتی که در دو عمل «راه رفتن» و «سخن گفتن» ظهور می‌یابند، توجه کرد و تفاوت وزن عوامل درونی و بیرونی را ادراک کرد.

نظریه پردازان درباره یادگیری، با نوع عنایت به دو دسته عوامل مذکور، با نتایج متفاوتی همراه شده و بر این اساس سه گروه نظریه پدید آمده است:

- نظریه‌هایی که توجه اصلی خود را به عوامل درونی معطوف کرده‌اند.

• نظریه‌هایی که توجه اصلی خود را به عوامل بیرونی معطوف کرده‌اند.

• نظریه‌هایی که در جستجوی نوعی تعامل بین عوامل درونی و بیرونی بوده‌اند.

طرفداران تبیین یادگیری بر پایه عوامل درونی با عنوان «مرحله نگر» معرفی شده‌اند (هیلگارد^۱ و باور^۲، ترجمه براهنی، ۱۳۶۷). این گروه بر این باورند که تحولاتی به صورت پیاپی در فرد پدید می‌آیند و این مجموعه تحولات، کمیت و کیفیت عمل فرد را شکل می‌دهند. منشأ اصلی این تغییرات، طرحواره‌های نوعی بشر شمرده می‌شود که سرعت بخشیدن به آن‌ها، یا اصولاً ممکن نیست و یا به مقدار بسیار ناچیزی مقدور است. بر این اساس، نظریه‌پردازان دیدگاه مرحله نگر به شرح و توصیف مراحل تغییر در فرد پرداخته‌اند.

کسانی که در تبیین یادگیری نگاه خود را به عوامل بیرونی دوخته‌اند، تاثیرات محیط بر تغییر در عمل فرد را برجسته کرده‌اند. مدافعان این دیدگاه، حوزه کار خود را در بررسی عمل آدمی به رفتار مشهود - یعنی رفتاری که به وسیله دیگران قابل مشاهده و البته اندازه‌گیری است - محدود کرده‌اند و سعی نموده‌اند با مطالعه دقیق (آزمایشی) بر روی حیوانات رده‌های پایین‌تر، قوانین مربوط به رفتار آدمی را شناسایی و معرفی کنند. فعالیت‌های علمی این گروه منجر به شناسایی ارتباط‌های قابل اثبات بین عوامل محیط پیرامون با تغییر در رفتار فرد شد. همین یافته‌ها به این نتیجه‌گیری منجر شد که با کنترل محیط می‌توان هرگونه تغییری را در فرد پدید آورد.

طرفداران تبیین یادگیری بر پایه تعامل عوامل درونی و بیرونی، دو واقعیت را در کنار هم نهاده‌اند: فرد آدمی با تمامی امکانات و محدودیت‌هایش و محیط پیرامونی با تمام عناصر و اثراتش. به عبارت دیگر فرد، موجودیتی است که دارای توانمندی‌هایی است، اما عمل او در محیطی ظهور می‌یابد که محصور از عواملی است، بنابراین تغییراتی که در عمل آدمی پدید می‌آیند از تعاملی حاصل می‌شوند که فرد با محیط خود برقرار می‌کند.

¹ Hilgard

² Bower

نظریه‌های مرحله نگر در بررسی و تحلیل یادگیری (از جمله پیاز، فروید، اریکسون و کهل برگ^۱) سبب توجه به شیوه‌های تازه‌ای - در حل و فصل مسائلی که همراه رشد کودک پیش می‌آیند - شدند. در حال حاضر نوعی طبقه‌بندی مرحله‌ای از تکالیف یادگیری و استعداد‌های یادگیری در بین مریبان رواج دارد که حاصل این دیدگاه است.

نظریه‌های تجربی نگر در تبیین یادگیری (از جمله ثرن‌دایک، پاولف^۲، گاتری^۳، هال^۴ و اسکینر) موجب عنایت به اثرات محیط در تغییر رفتار شدند. همچنین این دسته از نظریه‌ها بر طراحی و ساخت ابزارهایی برای یادگیری و تنظیم برنامه‌هایی برای آموزش، اثرات چشمگیری داشته‌اند.

نظریه‌های تعاملی نگر در تبیین یادگیری (از جمله روانشناسی گشتالت) به عمل فرد در درون محیط و تا حدی اراده او در اقدام به عمل، توجه داشته‌اند و موجب عنایت به آزادی و خودمختاری آدمی در اعمال تربیت شده‌اند.

یاد داری (حافظه)

بررسی درباره حافظه جزء مطالعاتی است که با ظهور روانشناسی همراه بوده است، اما با وجود این، هنوز ساز و کار آن به گونه‌ای مقبول شناسایی و معرفی نشده است.

برای آدمی همواره نحوه عمل حافظه سؤال انگیزه بوده است. حافظه، بسته به موقعیت، ممکن است منبع ناامیدی، درد، خوشحالی یا تعجب باشد. گاه آنچه درخواست می‌شود، توسط حافظه عرضه نمی‌گردد و گاه آنچه که بناست محو شود به‌طور مستمر یادآوری می‌گردد.

حافظه یکی از موضوعات بحث انگیز می‌باشد که ارائه جمع‌بندی از نظرات ارائه شده مشکل است. در یکی از تعبیرات از سه نوع حافظه یا نظام انباشتی نام برده شده است: انباشت حسی، انباشت کوتاه مدت و انباشت بلندمدت. اطلاعات ابتدا وارد حافظه ثبتي می‌شود. سپس در حافظه کوتاه مدت شناسایی و نگهداری می‌شود و در نهایت، اطلاعات دست چین شده جذب اطلاعاتی

^۱ Kohlberg

^۲ Pavlov

^۳ Guthrie

^۴ Hull

می‌شود که از قبل در نظام انباشت طولانی مدت انبار شده است. این جذب از طریق تکرار، عادت و مطالعه انجام می‌شود و ساختاری از اطلاعات را پدید می‌آورد.

چندین تفاوت بین حافظه کوتاه مدت و بلندمدت فرض شده است: اول اینکه حافظه کوتاه مدت دربرگیرنده آثار مربوط به «فعالیت» است، در مقابل، حافظه بلند مدت شامل آثار «ساختاری» است. دوم آنکه اطلاعات حافظه کوتاه مدت با انحراف توجه، زایل می‌شوند در حالی که حافظه بلند مدت در بردارنده اطلاعات غیر قابل بازگشت است. سوم آنکه تفاوت‌های آشکاری در گنجایش حافظه کوتاه مدت و بلند مدت دیده می‌شود. در حالی که حافظه کوتاه مدت دارای محدودیت‌های ثابتی است، حافظه بلند مدت ظاهراً گنجایش نامحدودی دارد.

نتیجه بررسی‌های انجام شده درباره حافظه با بیان برخی از انواع آن همراه بوده است. تفاوت بین حافظه رویدادی و معنایی، دانش اخباری و اجرایی، نظام‌های متکی بر زبان و صورت‌های ذهنی در حافظه و حافظه کوتاه مدت و درازمدت، نمونه‌هایی از این تمایز گذاری محسوب می‌شوند.

حافظه رویدادی در برابر حافظه معنایی: حافظه رویدادی اشاره به انباشت و بازیافت تجارب شخصی تاریخ دار و زندگی نامه‌ای دارد. یاد آوری تجارب دوران کودکی، گردآوری مجدد جزئیات گفتگو با یک دوست و یادآوری صبحانه‌ای که صرف شده است، در زمره حافظه رویدادی قرار می‌گیرند. خصوصیت مهم حافظه رویدادی «برچسب شخصی» و مبنای بازیافت آن، پیوندش با زمان و مکان خاص است. در مقابل، حافظه معنایی اشاره به حافظه مفاهیم عمومی و اصول و پیوندهای آن‌ها دارد و به زمان و مکان خاصی پیوند نخورده است. اطلاعاتی از قبیل این واقعیت که لیمو زرد است و رایانه از قطعات الکترونیکی ساخته شده است، در حافظه معنایی قرار دارند. حافظه معنایی شامل دانش سازمان یافته‌ای درباره واژه‌ها، مفاهیم و چگونگی پیوند آن‌ها با یکدیگر است.

دانش اخباری در برابر دانش اجرایی: دانش اخباری، دانشی است که درباره حقایق و اشیا باشد، مانند این دانش که چیزی موضوع کار فرد است. در مقابل، دانش اجرایی، دانش مربوط به چگونگی اجرای فعالیت‌های معین شناختی است، مانند استعداد، تصمیم‌گیری و حل مسئله. این تمایز می‌تواند به توصیف نوع فعالیت‌های یادگیری افراد کمک نماید. همچنین دانش اجرایی اغلب

خود کار است. انجام آن معمولاً بدون توجه هوشیارانه شروع و دنبال می‌شود. تفاوت انتخاب جایی برای نشستن در کلاس درس و پاسخ گفتن به اینکه نویسنده کتاب «سیاست‌نامه» کیست، تفاوت دو نوع دانش مذکور را آشکار می‌کند.

بازنمایی کلامی و تصویری در حافظه: ظرفیت‌های متفاوت آدمی در یادسپاری اطلاعاتی که از مجاری مختلف ادراکی حاصل می‌شوند، مورد توافق است. ضرب المثل «شنیدن کی بود مانند دیدن» به نوعی همین ظرفیت‌های متفاوت را نشان می‌دهد. نظام رمزگذاری کلامی در مورد اطلاعات متکی به زبان به کار می‌رود و بر تداعی‌های کلامی تأکید دارد. واژه‌ها، جملات، محتوای گفتگوها و داستان‌ها بر اساس این نظام رمزگذاری می‌شود. اطلاعات غیر کلامی در نظام رمزگذاری تصویری نگهداری می‌شود. تصاویر، حسیات و صداها در اینجا رمزگذاری می‌گردد. گر چه اجزای غیر کلامی حافظه معمولاً از خاطرات کلامی قوی‌ترند، اما حافظه در یادآوری اطلاعات به صورت وابسته عمل می‌کند. تا جایی که بتوان اطلاعات را در هر دو نظام رمزگذاری کرد، حافظه تقویت می‌شود.

انتقال یادگیری

انتقال به موضوع کاربرد یادگیری در آینده مربوط می‌شود. آنچه که آموخته می‌شود، قاعدتاً باید بتواند پیشرفت آینده فرد را سهل‌تر کند. آموخته‌های فرد به دو طریق می‌تواند در آینده به او کمک کند: یکی از طریق کاربرد اختصاصی یادگیری در تکالیفی که شبیه آموخته‌های قبلی است و روان‌شناسان آن را «انتقال ویژه یادگیری» نامیده‌اند. دوم از طریق تأثیرگذاری یادگیری‌های قبلی بر یادگیری‌های بعدی و مؤثرتر ساختن آن‌ها که اصطلاحاً «انتقاد اصول و نگرش‌ها» نامیده شده است.

در بحث‌های مربوط به انتقال، معمولاً بین انتقال مثبت و منفی تمایز گذاشته می‌شود. منظور از انتقال مثبت آن است که یادگیری یک مفهوم، اصل یا ارزش به انجام وظایف و تکالیف بعدی فرد کمک کند و او را قادر سازد به سهولت بیشتر و با دقت و صحت بالاتر، تکلیف خود را انجام دهد. انتقال منفی فرایندی عکس انتقال مثبت دارد. در اینجا آنچه که قبلاً آموخته شده مانع انجام سهل و درست تکالیف جدید می‌شود.

همچنین در بحث از انتقال، به نظریه‌هایی که درباره چگونگی انتقال ارائه شده‌اند می‌توان اشاره کرد که شماره آن‌ها کم نیست.

۱- در نظریه روانشناسی قوای ذهنی این اعتقاد حاکم بود که ذهن آدمی دارای قوایی از قبیل حافظه و استقلال است و این قوا قابلیت پرورش یافتن دارند، همان طور که عضلات بدن را می‌توان با ورزش‌هایی تقویت کرد. بر این اساس پیشنهاد می‌کردند که تمرین‌های ذهنی برای پرورش و تقویت قوای ذهنی باید انجام شوند. نظریه انضباط رسمی چنین بینشی را مطرح می‌کرد. طرفداران این نظریه می‌گفتند که فرد با حفظ کردن تعداد زیادی شعر، عملاً حافظه خود را تقویت می‌کند و وقتی که حافظه تقویت شد، می‌تواند هر چیزی را به سهولت حفظ کند.

۲- در اوایل قرن بیستم، نظریه‌ای برای تبیین انتقال ظهور کرد که بر «عناصر همانند» تأکید می‌کرد. طرفداران این نظریه چنین استدلال می‌کردند که اگر محرک‌ها در دو موقعیت یکسان باشند و اگر پاسخ‌های مشابهی نیز به این محرک‌ها داده شود، در آن صورت انتقال باید صورت گیرد. هر چه عناصر یک موقعیت با عناصر موقعیت دیگر، بیشتر همانند باشند، انتقال بیشتر صورت می‌گیرد. پیامد این نظریه در آموزش و پرورش، توجه به «زندگی واقعی» در برنامه‌های درسی بود.

۳- محدودیت‌های دیدگاه عناصر همانند در انتقال، زمینه را برای ظهور نظریه «هماندی شیوه‌ها» آماده ساخت. بر اساس این نظریه اصل عادت‌ها، نگرش‌ها، اصول، الگوها و شیوه‌های کلی که آموخته می‌شوند، می‌توانند عملکرد را در مجموعه گسترده‌ای از موقعیت‌ها تسهیل کنند. بر اساس این دیدگاه وقتی که فرد روشی برای حل مساله می‌آموزد، می‌تواند در مواجهه با مسائل دیگر نیز از کلیت روش آموخته شده، استفاده نماید و مشکل خود را حل کند.

۴- در نظریه‌های جدیدتری که درباره انتقال مطرح شده است، موضوع فراشناخت مورد توجه قرار گرفته است. آگاهی درباره نظام شناختی خویش، فراشناخت نامیده می‌شود. فراشناخت در خلال یادگیری و انتقال، دو شکل متفاوت می‌یابد: اولی آگاهی‌هایی است درباره آنچه فرد می‌داند و دومی آگاهی‌هایی است درباره نظم بخشیدن به نحوه‌ای که به یادگیری می‌پردازد.

دانش فراشناختی در بردارنده پرسش‌هایی است که فرد از خود باید پرسد. این پرسش‌ها بدین شرح‌اند (گیج ویرلاینر، ترجمه خوبی نژاد و همکاران، ۱۳۷۴):

- درباره این موضوع چه می‌دانم؟
- به چه قدر وقت برای یاد گرفتن این موضوع نیاز دارم؟
- برای پرداختن به حل این مسئله چه برنامه‌ای مناسب است؟
- چگونه می‌توانم نتیجه این کار را پیش‌بینی یا برآورد کنم؟
- چگونه باید در روش‌هایی که استفاده می‌کنم تجدید نظر کنم؟
- اگر مرتکب خطایی شدم چگونه می‌توانم آن را مشخص کنم؟
- آیا آنچه هم‌اینک خواندم، فهمیدم؟

مهارت‌های فراشناختی، مهارت‌های بازبینی هستند که در خلال یادگیری و آموزش، فعال می‌شوند. اگر فرد نداند چگونه پاسخ‌های خود را واریسی کند، وقت کافی برای مطالعه اختصاصی دهد یا در صدد بر نیاید که چه اطلاعاتی درباره موضوع قبلاً کسب کرده است، در آن صورت هر تکلیف یادگیری برای او طوری خواهد بود که گویی برای اولین بار است که با آن روبرو شده است. یادگیری همیشه فعالیتی بسیار دشوار است، اما مهارت‌های فراشناختی یادگیری را برای فرد ساده‌تر می‌کنند.

بر اساس این دیدگاه، نارسایی در مهارت‌های فراشناختی سبب مشکلات جریان انتقال است. مهارت‌هایی از قبیل خودگردانی، نظارت بر خود، خودواریسی، تشخیص مساله، تصمیم‌گیری و نظایر اینها از جمله مهارت‌های فراشناختی محسوب می‌شوند. وقتی فرد دست به انتقال می‌زند که بر راهبردهای شناختی تسلط داشته باشد، در غیر این صورت هر تکلیف یادگیری جدید تقریباً پیچیدگی ناگشودنی برای او پدید می‌آورد.

مبانی جامعه‌شناختی برنامه‌ریزی آموزش و پرورش

جامعه‌شناسی، معرفت سازمان یافته‌ای درباره زندگی اجتماعی انسان است که ریشه‌های آن را می‌توان در حیات اجتماعی بشر اولیه جستجو کرد، ولی شکل امروزی آن «با آغاز توسعه جوامع صنعتی پدیدار گشته است» (گیدنز، ترجمه صبوری، ۱۳۷۷).

جامعه‌شناسی به مطالعه عمل اجتماعی آدمی می‌پردازد و بر زندگی اجتماعی در جهان امروز متمرکز است. بر این اساس موضوعات و مباحث متعددی در این شاخه از دانش بشری مطرح می‌شود که هر یک از آن‌ها به نحوی بر فرآیندهای برنامه‌ریزی آموزش و پرورش تأثیر می‌کنند.

در قالب مباحث جامعه‌شناسی، رابطه جامعه‌شناسی با آموزش و پرورش را می‌توان از دو سطح قابل طرح و بحث دانست: در سطح اول، مناسبات نظام اجتماعی با نظام آموزشی مطرح است و در سطح دوم، بررسی جامعه‌شناختی فرآیندهای درونی نظام آموزشی موردنظر است.

وقتی که از مناسبات نظام‌های اجتماعی بحث می‌شود، چهار بُعد اساسی نظام یعنی ابعاد اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی موردنظر قرار می‌گیرد. وقتی که از بررسی فرآیندهای درونی نظام آموزشی سخن به میان می‌آید، موضوع کنش متقابل اجتماعی مطرح می‌گردد. همچنین در بحث از مبانی اجتماعی همواره توجه به تعامل آموزش و پرورش و جامعه و اینکه آموزش و پرورش در جامعه چه نقشی را ایفا می‌کند (و یا باید بکند) یکی از موضوعات اختلاف‌انگیز محسوب می‌شود. برخی برای آموزش و پرورش نقش پیشرو قائل شده‌اند و معتقدند که هدایت و راهبری جریان‌های عمده اجتماعی بر عهده آموزش و پرورش است. برخی دیگر اظهار داشته‌اند که آموزش و پرورش برآورنده نیازهای اجتماعی است و باید بر پایه شناخت دقیق وضعیت اجتماعی به این وظیفه اساسی خود عمل کند. البته هر دو گروه به شکلی بر شناخت جامعه به عنوان یکی از لوازم تصمیم‌گیری‌های آموزش و پرورش اذعان دارند. گرچه ورود به هر یک از این مباحث در چارچوب یافته‌های تحقیقاتی و نظریه‌های جامعه‌شناسی برای برنامه‌ریزان آموزش

و پرورش مفید است، اما در اینجا بر اساس تقسیم بندی دیگری از مباحث و موضوعات جامعه‌شناسی به اختصار مطالبی ارائه می‌شود.

فرهنگ

فرهنگ به شیوه زندگی اعضای یک جامعه معین - شامل ارزشها، هنجارها و کالاهای تولیدی آنان - اطلاق می‌شود. چگونگی لباس پوشیدن، رسم‌های ازدواج و زندگی خانوادگی، الگوهای انجام کار، مراسم مذهبی، سرگرمی‌های اوقات فراغت و کالاهایی که تولید می‌شوند همه نمونه‌هایی از فرهنگ محسوب می‌شوند.

گوناگونی فرهنگ انسانی بسیار چشمگیر است. ارزش‌ها و هنجارهای رفتار از فرهنگی به فرهنگ دیگر بسیار فرق می‌کند و همین امر موجب پیدایش خرده فرهنگ‌ها شده است. هر فرهنگی دارای الگوهای رفتار منحصر به خود است که برای افراد دارای فرهنگ دیگر، بیگانه می‌باشند.

درعین‌حال، در میان گوناگونی رفتار فرهنگی انسان، برخی ویژگی‌های مشترک وجود دارند. هر گاه بتوان نمونه‌هایی از ویژگی‌های فرهنگی را یافت که در همه یا تقریباً همه جوامع مشترک است، به آن‌ها ویژگی‌های عام فرهنگی گفته می‌شود. نظام خانوادگی، نهاد ازدواج، شعائر دینی و حقوق مالکیت را می‌توان جزو ویژگی‌های عام فرهنگی قلمداد کرد.

اجتماعی شدن

اجتماعی شدن فرآیندی است که طی آن کودک ناتوان به تدریج به شخص خودآگاه، دانا و ورزیده در شیوه‌های فرهنگی که در آن متولد گردیده است، تبدیل می‌شود. اجتماعی شدن نوعی برنامه‌ریزی فرهنگی نیست که در آن کودک تاثیراتی را که با آن‌ها برخورد می‌کند به‌طور انفعالی جذب نماید. حتی کودک نوزاد نیازها یا خواسته‌هایی دارد که بر رفتار کسانی که مسئول مراقبت از او هستند، تأثیر می‌گذارد.

اجتماعی شدن، نسل های مختلف را به یکدیگر پیوند می دهد. در جریان اجتماعی شدن، تعاملی بین افراد خردسال و بزرگسال پدید می آید که در آن تجارب تازه ای برای هر دو حاصل می شود. در تبیین چگونگی اجتماعی شدن و میزان نقشی که هریک از افراد درگیر در آن بازی می کنند، تفاوت نظریه های ارائه شده قابل توجه است. نظریاتی که دورکیم، فروید، مید، پیازه، سالیوان، آلپورت و سایر متفکران در این باره ارائه کرده اند، آموزنده است.

همچنین دانشمندان عواملی را برشمرده اند که در اجتماعی شدن نقش دارند. خانواده، همسالان، آموزشگاه، رسانه های جمعی، مکان های عمومی و گروه ها از جمله این عوامل هستند، که در توصیف میزان نقش آنان تفاوت هایی دیده می شود.

کنش متقابل اجتماعی

کنش متقابل اجتماعی به ارتباط بین افراد می پردازد و علاوه بر استفاده از زبان، شامل شکل های متعدد ارتباط غیر کلامی - مبادله اطلاعات و معنی از طریق حالت های چهره، اشارات یا حرکات بدن - نیز می شود. ارتباط غیر کلامی را گاهی «زبان بدن» نیز نامیده اند، هر چند که این تعبیر ممکن است گمراه کننده باشد.

کنش متقابل اجتماعی به تناسب زمان، فضا، جنس، سطح تحول روانی و موقعیت متفاوت می شود و تحلیل و تفسیر آن نیازمند بررسی های جدی است. به همین دلیل در تبیین آن تفاوت آرا بین اندیشمندان قابل تأمل است.

در بحث از کنش متقابل اجتماعی به لغزش های بدنی و زبانی نیز پرداخته می شود و از انواع فضاهای ارتباطی نیز سخن به میان می آید.

قشر بندی و ساخت اجتماعی

قشر بندی را می توان نابرابری های ساختارمند، میان گروه بندی های مختلف مردم تعریف کرد. قشر بندی اجتماعی برای توصیف نابرابری های اجتماعی استفاده می شود که به طور معمول در میان مردم دیده می شود و کم و بیش ریشه در تفاوت های فردی آنان دارد.

چهار نظام قشربندی از یکدیگر قابل بازشناسی هستند: بردگی، کاستی، رسته‌ای و طبقه‌ای. بردگی شکل افراطی نابرابری است که در آن بعضی افراد به عنوان دارایی در تملک دیگران هستند. کاست نوعی مرتبه بندی بین گروه‌های اجتماعی است که ترتیب آن‌ها را از حیث احترام و برخورداری تعیین می‌کند. در نظام کاستی، تغییر مرتبه و ارتباط بین مراتب ممکن نیست. رسته، نوعی طبقه‌بندی اجتماعی است که با قوانین مدون حمایت می‌شود. اعضای هر رسته از امتیازات خاصی برخوردارند، اما این امکان برای سایر گروه‌ها نیز وجود دارد که با ارائه خدمات خاصی به گروه دیگری وارد شوند. طبقه نیز نشان‌دهنده نوعی تفاوت گذاشتن بین افراد برای برخورداری از مواهب اجتماعی است که تفاوت‌هایی با سایر نظام‌های قشربندی دارد: اولاً به وسیله مقررات قانونی یا مذهبی ایجاد نمی‌شود و عضویت آن بر اساس موقعیت موروثی نیست، ثانیاً طبقه یک فرد تا حدی اکتسابی است، ثالثاً طبقات به تفاوت‌های اقتصادی میان گروه بندی‌های افراد بستگی دارند، رابعاً از طریق ارتباط‌های گسترده غیرشخصی عمل می‌کنند.

در بررسی‌های جامعه‌شناختی به دلایل پیدایش، سیر تحولات تاریخی و اثرات و پیامدهای روانی-اجتماعی قشربندی اجتماعی پرداخته شده و نظریه‌هایی در این زمینه مطرح گردیده است.

قومیت و نژاد

از مفاهیم قومیت و نژاد برای تمایز گذاری‌های اجتماعی استفاده می‌شود. هر دو مفهوم بیانگر نوعی تفاوت بین گروه‌های اجتماعی هستند. در عین حال مفاهیم غالب/مغلوب یا اکثریت/اقلیت نیز معمولاً با هر دو مفهوم قومیت و نژاد دیده می‌شوند، که از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند.

مفهوم نژاد به تفاوت‌های فیزیکی‌ای که اعضای یک اجتماع یا جامعه آن‌ها را از جنبه قومی مهم تلقی می‌کنند، اطلاق می‌شود. مفهوم قومیت به دیدگاه‌ها و شیوه‌های عمل فرهنگی که اجتماع معینی از مردم را متمایز می‌کند، اشاره دارد.

مفهوم اقلیت قومی یا گروه اقلیت با سه ویژگی قابل شناسایی است: اول آنکه اعضای این گروه‌ها در وضع نامساعدی که ناشی از تبعیض است، قرار دارند. دوم آنکه در بین اعضای آن‌ها

نوعی احساس تعلق به همدیگر دیده می‌شود. سوم آنکه گروه‌های اقلیت تا اندازه‌ای از نظر فیزیکی و اجتماعی از اجتماع بزرگ جدا هستند.

آنچه در جوامع امروزی دیده می‌شود، چند قومی بودن آنهاست و بنابراین نوع روابط بین آنها که مفاهیمی از قبیل تعصب، تبعیض، تسامح و تهاجم را با خود دارد، حائز اهمیت است. در بحث از روابط قومی سه مدل وجود دارد که عبارت‌اند از: همانند گردی، درهم آمیزی و کثرت‌گرایی.

گروه‌های اجتماعی

مفهوم گروه اجتماعی، به عده‌ای از افراد که با یکدیگر به‌طور منظم کنش متقابل دارند، اطلاق می‌شود. این گونه کنش متقابل منظم معمولاً اعضای گروه را به عنوان واحدی مشخص با یک هویت اجتماعی کلی به همدیگر پیوند می‌دهد و اعضای گروه، شکل‌های خاصی از رفتار را از یکدیگر انتظار دارند که از دیگران انتظار ندارند.

گروه‌ها به شکل‌های متفاوتی طبقه‌بندی شده‌اند. آنچه در جهان امروز حائز اهمیت است، گستردگی سازمان‌ها به عنوان مجمع بزرگی از افراد است که بر اساس روابط غیر شخصی اداره می‌شوند و ارتباط مستمر افراد با آنهاست. در بحث از سازمان‌هاست که روابط بروکراتیک (دیوان سالارانه)^۱ یا دموکراتیک (مردم سالارانه) مطرح می‌شود و نوع نظارت و انضباط حاکم بر آنها مورد بحث قرار می‌گیرد.

دولت/حکومت

دولت در جایی وجود دارد که یک دستگاه سیاسی (نهادهای حکومتی مانند دادگاه، پارلمان به علاوه مقامات اداری) بر قلمرو معینی حکومت می‌کند و اقتدار آن به وسیله یک نظام حقوقی و توانایی استفاده از زور برای اجرای سیاست‌هایش پشتیبانی می‌شود.

¹ Bureaucratic

چگونگی پیدایش دولت، نوع ارتباط با مردم، میزان مشارکت مردم در فعالیت‌ها و میزان اقتدار دولت از جمله مباحث جامعه‌شناسی درباره دولت هستند. هم چنین مفاهیمی مثل حقوق شهروندی، مشارکت در دولت و گروه‌های سیاسی (احزاب) در همین چارچوب پدید آمده و توسعه یافته‌اند و انواع مختلف مردم سالاری، مطرح و مزایا و معایب هر یک بر شمرده شده است.

بررسی‌های جامعه‌شناسی به موضوعاتی از قبیل نگرش‌های مردم به حقوق شهروندی، مشارکت مردمی و مردم سالاری بر پایه متغیرهایی مثل جنسیت، میزان تحصیلات، سطح سنی و نوع شغل پرداخته‌اند و نتایج قابل توجهی به دست داده‌اند.

نهادهای اجتماعی

نهادهایی اجتماعی وسیله پیوند زندگی اجتماعی هستند. نهادهای اجتماعی بر پایه ضرورت‌های مختلف پدید آمده و محتوای کارکرد آن‌ها به تناسب جوامع، متفاوت است. گستردگی نهادهای اجتماعی در سطح جوامع، متفاوت است. نهادهای از قبیل خانواده، دین، ارتباط‌ها، بهداشت، اوقات فراغت، کار و تأمین اجتماعی از جهات مختلف مورد بررسی جامعه‌شناسی قرار گرفته‌اند.

مبانی فلسفی برنامه‌ریزی آموزش و پرورش

معرفت فلسفی، دربردارنده تلاش عقلانی بشر برای پاسخ‌گویی به پرسش‌هایی درباره منشأ جهان و انسان، امکان و چگونگی دانستن و درست و زیبایی در حیات آدمی است. چنین پرسش‌هایی سابقه‌ای به بلندای عمر بشر دارند و البته پاسخ‌های متفاوتی نیز به تناسب نوع نگاه و روش به کار گرفته شده برای پاسخ‌گویی، به آن‌ها داده شده است.

در یک طبقه‌بندی (Griese, 1981) سؤال‌های مربوط به منشأ جهان در گروه متافیزیک، سؤال‌های مربوط به امکان و چگونگی دانستن در گروه معرفت‌شناسی و سؤال‌های مربوط به درست و زیبایی در گروه ارزش‌شناسی قرار گرفته‌اند و بر این اساس سه موضوع اصلی برای معرفت فلسفی معرفی شده است:

• متافیزیک

• معرفت شناسی

• ارزش شناسی

در این مبحث بر پایه طبقه‌بندی ذکر شده و به صورت اختصار مطالبی درباره معرفت فلسفی بیان می‌شود.

متافیزیک

در بین پرسش‌هایی که بشر درباره جهان و انسان مطرح کرده است، پرسش‌های «مهم‌ترین و اساسی‌ترین کیفیات جهان (و انسان) چه هستند؟» و «چگونه و چرا جهان (و انسان) پدید آمده است؟» تلاش عقلانی زیادی را به خود معطوف کرده‌اند. پرسش اول را می‌توان هستی‌شناسی و پرسش دوم را می‌توان گیتی‌شناسی قلمداد کرد.

پاسخگویی به پرسش‌های مذکور نمی‌تواند با روش علمی، به معنایی که امروزه در بین دانشمندان علوم تجربی رایج است، انجام شود. درعین حال نوع پاسخی که به این پرسش‌ها داده می‌شود بر اعمال و اقدامات بعدی فرد به شدت تأثیر می‌گذارد. به عبارت دیگر آدمی نیازمند پاسخی برای چنین پرسش‌هایی بوده و هست و همین امر سبب شده است تا با کمک روش فلسفی جواب‌های متعددی به آن‌ها ارائه کند.

در بحث‌های متافیزیک به صورت مشخص پرسش‌های زیر مطرح و دنبال می‌شوند:

- ۱- چگونه عالم و آنچه در آن است به وجود آمده است؟
- ۲- خصوصاً انسان چگونه به وجود آمده است؟
- ۳- چرا عالم و آنچه در آن است به وجود آمده است؟
- ۴- خصوصاً چرا انسان به وجود آمده است؟
- ۵- مهم‌ترین و اساسی‌ترین کیفیات‌های جهان چه هستند؟
- ۶- خصوصاً مهم‌ترین و اساسی‌ترین کیفیات‌های انسان کدامند؟

پاسخ‌های متفکران به سؤال‌های فوق، محدود به کاربرد روش فلسفی نبوده است. به این پرسش‌ها پاسخ‌های دینی، عرفانی و علمی نیز داده شده است و البته هر دسته از پاسخ‌ها، با دسته دیگر متفاوت بوده‌اند. جهان بینی دینی مبتنی بر اتصال و ارتباط با ماورای جهان و وحی است، جهان بینی عرفانی مبتنی بر کشف، شهود و عشق است، جهان بینی علمی مبتنی بر سنجش‌های دقیق پدیده‌های مشاهده پذیر است، در حالی که جهان بینی فلسفی مبتنی بر استدلال و برهان است.

به هر حال نوع پاسخی که به پرسش‌های متافیزیکی داده می‌شود بر جهت گیری‌های آموزش و پرورش و هدف‌های آن اثر مستقیم دارد. بر این اساس برنامه‌ریزان آموزش و پرورش نیازمند معرفت فلسفی می‌باشند.

معرفت شناسی

معرفت شناسی به بحث درباره حقیقت، دانستن و یادگیری می‌پردازد. در اینجا این موضوع مطرح است که آیا شناخت این جهان و انسان میسر است؟ چگونه شناخت جهان و انسان انجام می‌شود؟ معرفت حاصل از جهان و انسان چگونه معرفتی است؟ روش بررسی و آزمون و اثبات این معرفت چیست؟ و بهترین راه کسب معرفت کدام است؟

در پاسخ به پرسش «آیا شناخت جهان و انسان ممکن است؟»، چهار مکتب فلسفی ظهور پیدا کرده است: شک گرایی، نسبی گرایی، جزم گرایی و اثبات گرایی. در پاسخ به پرسش «چگونه می‌توان کسب معرفت کرد؟» نیز چهار مکتب فلسفی پدید آمده است: تجربه گرایی، حس گرایی، عقل گرایی و استعلایی.

گرچه ورود به مباحث فلسفی حوزه معرفت شناسی در اینجا مورد نظر نیست، اما ذکر این نکته لازم است که بررسی‌های مبتنی بر روش علمی (تجربی) با تکیه بر مبانی فلسفی انجام می‌شوند و بدون باورهای فلسفی درباره معرفت شناسی، امکان انجام تحقیقات در زمینه یادگیری و شناخت ممکن نیست. در عین حال انتخاب روش‌های آموزش نیز ریشه در مباحث معرفت شناسی فلسفی دارد. باورهای معرفت شناختی معلم هستند که روش انتخابی او را برای تدریس رقم می‌زنند و نوع عمل او را برای کمک به یادگیری دیگران شکل می‌دهند.

ارزش شناسی

پرسش از درست و نادرست و پرسش از زیبایی، مقوله مجزایی را در بحث‌های فلسفی تشکیل می‌دهند که علت آن اهمیت اینگونه امور در حیات انسانی است. پرسش‌های اساسی مبحث ارزش شناسی را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد:

۱- آیا می‌توان رفتار درست و نادرست را شناخت؟

۲- چگونه می‌توان درست و نادرست را شناخت؟

۳- آیا می‌توان زیبایی را شناخت؟

۴- چگونه می‌توان زیبایی را شناخت؟

بر این اساس می‌توان گفت که ارزش شناسی و معرفت شناسی دارای ارتباط نزدیکی هستند، زیرا معرفت شناسی به پرسش‌های عمومی درباره دانستن می‌پردازد و ارزش شناسی بر پرسش‌هایی درباره شناخت درست و نادرست و شناخت زیبایی متمرکز می‌شود.

در مبحث ارزش شناسی موضوع «بیرونی یا درونی بودن»، «ثابت یا متغیر بودن» و «الزامی یا انتخابی بودن» ارزش و زیبایی مطرح است. نوع پاسخ‌هایی که به هر یک از این پرسش‌ها داده می‌شود، رفتار اخلاقی فرد و قضاوت اخلاقی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. درعین حال پاسخ واحدی نیز به موضوعات ارزش شناسی داده نشده است.

مباحث ارزش شناسی علاوه بر تأثیری که در جریان‌های تربیتی دارد، بر ارزشیابی تربیتی بیشتر اثر می‌گذارد. ارزشیابی با قضاوت ارزشی سر و کار دارد و نوع قضاوت کاملاً وابسته به پاسخی است که فرد به مباحث ارزش شناسی می‌دهد.

عناصر برنامه	موضوعات فلسفه
هدف	متافیزیک ←
روش	معرفت شناسی ←
ارزشیابی	ارزش شناسی ←

شکل ۴-۲ رابطه مباحث فلسفی و عناصر برنامه تربیتی

مبانی دانشی برنامه‌ریزی آموزش و پرورش

مجموعه تجارب انبوه شده نسل‌های پیشین، دانش نامیده می‌شود. دانش بشری دارای تحولی است که چگونگی آن را می‌توان با بازنگری تاریخ آشکار ساخت. همچنین دانش بشری طی دوره تحول خود به شیوه‌هایی به دست آمده، تقسیماتی پیدا کرده، با مسائلی مواجه بوده و در درون خود نظریه‌های مطرود و مقبول را داشته است. بر این اساس اگر قرار باشد درباره دانش بحث شود، موضوعات آن را می‌توان به شرح زیر معرفی کرد:

• طبقه‌بندی (ساختار) دانش

• روش‌های دستیابی به دانش

• روند تحول دانش (رشد و تغییرات)

• مسائل و موضوعات اساسی دانش

• ارتباط درونی عناصر دانش

آنچه در این مبحث دنبال می‌شود بیشتر از زاویه ارتباط دانش با برنامه‌ریزی آموزش و پرورش است. بنابراین به چند مطلب به صورت اختصار اشاره می‌شود.

انواع دانش

گسترده‌گی تجارب بشری و درعین حال حجم عظیم آن، سبب طبقه‌بندی مجموعه معرفت شده است. طبقه‌بندی‌ها به انتقال میراث علمی کمک می‌کنند و درعین حال امکان اعتلای آن را فراهم می‌سازد.

طبقه‌بندی دانش بشری تا هر میزان که موضوعات و مباحث خردتری را شامل گردد، زمینه انتقال آن را سهل‌تر می‌سازد. اما تا چه میزان می‌توان در تعیین اجزای خرد دانش بشری، پیش رفت؟

امروزه رشته‌های علمی متعددی را می‌توان یافت که موضوع مورد بحث آن‌ها به شدت محدود و تخصصی است. متخصصانی که در چنین رشته‌هایی فعالیت دارند، قاعدتاً دانش خود را در همان

حوزه کاملاً تخصصی بارور می‌سازند. آیا چنین متخصصانی اصولاً می‌توانند با مسائل زندگی (که چند بُعدی و گسترده هستند) مواجه شوند و به حل آن‌ها بپردازند؟

جستجوی پاسخ چنین پرسشی هدف این بحث نیست. آنچه در اینجا نیازمند تأکید است، وجود رشته‌های متعدد و متفاوت علمی است که در جریان‌های تربیتی مورد توجه قرار می‌گیرند و به عنوان محتوای برنامه‌های آموزشی مطرح می‌شوند. برنامه‌های درسی به تناسب نوع محتوای خود، عناوین خاص می‌یابند و به هر یک از رشته‌های علمی تعلق می‌گیرند. در اینجا برای برنامه‌ریزان، طبقه‌بندی دانش و حدود هر یک از علوم دارای اهمیت است و بر پایه آن، اقدامات بعدی صورت می‌گیرد. در عین حال برنامه‌ریزان آموزش و پرورش به مسئله تغییرات و حجم دانش هر یک از رشته‌های علمی نیز توجه دارند.

ارتباط بین علوم

طبقه‌بندی دانش بشری نوعی باور را در بین متخصصان و مریبان پدید آورد که هر یک از علوم را جدای از دیگری در نظر گیرند و به تحقیق در آن یا به آموزش آن همت گمارند. چنین روندی پاسخگویی به برخی مسائل اساسی حیات اجتماعی بشر را با مشکل مواجه ساخت و تغییر این رویه را ضروری نمود.

امروزه وقتی که هر یک از علوم به دقت مورد بررسی قرار می‌گیرند، حداقل مجموعه‌هایی از علوم را می‌توان یافت که تعیین مرز مشخصی در میان آن‌ها ممکن نیست. در عین حال تاثیر گذاری علوم بر یکدیگر نیز بسیار واضح‌تر و شدیدتر از گذشته احساس می‌شود. همین امر سبب گسترش زمینه‌های چند رشته‌ای^۱ شده است.

زمینه‌های مطالعه، تحقیق و آموزش چند رشته‌ای با استناد به دو مطلب عمده گسترش یافته‌اند: اول، ضرورت همکاری علوم در حل مسائل بشری و دوم، تاثیرات متقابل یافته‌های علمی در رشته‌های مختلف. اما در عین حال این پرسش مطرح است که آیا مطالعات چند رشته‌ای می‌تواند به اتحاد

¹ Multidisciplinary

و وحدت تمام علوم منجر شود یا آنکه در قالب طبقه‌بندی‌های معمول، تنها علوم دارای زمینه‌های مشترک، مطالعات چند رشته‌ای را دنبال خواهند کرد؟

به هر حال برای برنامه‌ریزان آموزش و پرورش، تعیین حدود دسته‌بندی‌های علمی و نوع ارتباط بین آن‌ها حائز اهمیت است.

جنبه‌های علوم

دو جنبه نظری و عملی را می‌توان در هر یک از شاخه‌های معرفت بشری مشاهده کرد. جنبه نظری علم به تجسس سازمان یافته برای شناخت جهان و افزایش منظم معرفت معطوف است و جنبه عملی آن متوجه استفاده حساب شده از معرفت‌های علمی برای حل مسائل و رفع نیازهاست. جنبه عملی در واقع به معنی کاربرد جنبه نظری است، اما آیا جنبه نظری خود نوعی کاربرد جنبه عملی محسوب نمی‌شود؟

ارتباط جنبه‌های نظری و عملی علوم به شکل‌های مختلفی توصیف و توجیه شده است. یافتن دیدگاهی درباره نوع ارتباط جنبه‌های مختلف علوم برای برنامه‌ریزی حائز اهمیت است و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش برای تعیین نوع تأکیدات خود و طراحی روش‌های مناسب آموزشی، نیازمند انتخاب از میان دیدگاه‌های مختلف هستند. شاید بتوان دیدگاه‌های مختلف درباره ارتباط جنبه‌های مختلف علم را به شرح زیر خلاصه کرد:

- جنبه عملی چیزی جدای از جنبه نظری نیست.
- جنبه عملی کاربرد جنبه نظری است.
- جنبه عملی و جنبه نظری دو موضوع منفک از یکدیگرند.
- جنبه عملی و جنبه نظری دارای رابطه تعاملی هستند.

مبانی دینی برنامه‌ریزی آموزش و پرورش

دین به عنوان مجموعه‌ای از معارف حاصل از طریق وحی، ترسیم‌کننده وضع مطلوب حیات فردی و جمعی و چگونگی تنظیم روابط آدمی با جهان پیرامون اوست که دارای چارچوب منطقی

و زیربنای استدلالی است. دین به پرسش‌هایی از این نوع که جهان چیست، آدمی کیست، معرفت چگونه است و ارزش کدام است، پاسخ می‌دهد و بر پایه پاسخ‌هایی که ارائه می‌نماید، نوع خاصی از جهان‌بینی را پدید می‌آورد. بر این اساس می‌توان گفت که دین در انتخاب هدف‌ها و ارزشیابی فعالیت‌های نظام آموزشی نقش موثری دارد.

در عین حال دین در چارچوب فهم و درک آدمیان وارد شده و توضیحات متفاوتی از آن ارائه شده است که امروزه از حجم قابل توجهی برخوردارند و مجموعه معرفت دینی را تشکیل می‌دهند. این مجموعه معرفت، دارای همان خصایص و ویژگی‌هایی است که در بحث از دانش به آن‌ها اشاره شده است.

نکته قابل توجه این است که مجموعه معرفت دینی می‌تواند به عنوان محتوا مورد استفاده آموزش و پرورش قرار گیرد.

در جوامع دیندار، فلسفه، رنگ و بوی دین به خود می‌گیرد و معرفت دینی بخش قابل توجهی از معارف زنده حیات اجتماعی را تشکیل می‌دهد. بر این اساس می‌توان گفت که دین نگاه برنامه‌ریز به جهان و انسان و اجتماع را دگرگون می‌کند و به تبع این دگرگونی، اعمال متفاوتی از او صادر می‌شود. به عبارت دیگر، دین همچون فضایی برای برنامه‌ریز درس عمل می‌کند که هدایت‌گر، انرژی‌بخش و محدود ساز می‌باشد؛ یعنی جهت و مقصد حرکت، انرژی فعالیت و حدود عمل را مشخص می‌سازد و بدین ترتیب محصولی تولید می‌شود که در فضای غیر دینی به دست نخواهد آمد.

فصل پنجم

معرفی ایدئولوژی‌های برنامه درسی

تقریباً به مدت صد سال مریدان در مورد ماهیت برنامه درسی مدارس آمریکا با هم در جنگ و ستیز بودند. در این جنگ چهار نگرش در مورد اینکه برنامه درسی مدارس باید به چه شکلی باشد مطرح شده است. این دیدگاه‌ها بر اساس چهار ایدئولوژی یا فلسفه درسی هستند که برای مدارس دارای اهداف متعددی می‌باشند و راه‌های متعددی برای رسیدن به این اهداف مطرح شده است.

این چهار نگرش در مورد ساختار مدارس هم موجب رشد مدارس آمریکا شده است و هم مشکلاتی ایجاد کرده که مانع رشد برنامه‌های درسی مدارس شده است.

رقابت میان این چهار دیدگاه موجب شده طرفداران هر ایدئولوژی، برنامه‌های درسی، روش‌های درسی و تحقیقات مفیدی را فراهم نمایند.

این رقابت همچنین موجب شد، معلمان و عموم مردم به سختی در مورد ماهیت و اهداف برنامه درسی آمریکا به توافق برسند. بدون شک در مورد اینکه آیا تدریس رمزگشایی (آوا شناسی) مهم‌تر است یا درک مطلب (کل زبان)، آیا تدریس درک ریاضی مهم‌تر است یا مهارت‌های ریاضی، آیا بهتر است گذشته و وقایع آن تدریس شوند یا استراتژی‌هایی برای تجزیه و تحلیل و بازسازی جامعه آینده به وجود آید، مسائلی هستند که با تعارض و چالش همراهند و مخالفت‌هایی در این خصوص وجود دارد. این مباحث اخیراً شدیدتر شده‌اند به طوری که به آن‌ها جنگ خواندن، جنگ ریاضی و جنگ تاریخ گفته می‌شود. عدم پذیرفتن تفاوت‌های موجود بین دیدگاه‌های مربوط به برنامه درسی مدارس و عدم رسیدن به یک اتفاق نظر در مورد مسائل درسی و فلسفی موجب شده مساله تنظیم برنامه درسی پیچیده‌تر شود. هر یک از چهار نگرش مربوط به برنامه‌های درسی در مورد نوع دانشی که باید در مدارس تدریس شوند، طبیعت ذاتی کودکان، اینکه یادگیری در مدارس متشکل از چه بخش‌هایی باید باشد، نحوه تدریس کودکان و نحوه ارزشیابی کودکان دیدگاه‌های متفاوتی دارند. هر ایدئولوژی سیستم ارزشیابی خاص خود را دارد و اهداف درسی، مفهوم واژه‌ها (به عنوان مثال آیا واژه دانش به معنای درک، مهارت‌ها، مفاهیم یا ارزش‌هاست؟)، قهرمانانی که از آن‌ها یاد می‌کند و عقاید آن‌ها را دنبال می‌کند و مخالفانی که از آنان دوری می‌کنند در هر یک از آن‌ها با دیگری متفاوت است.

در این کتاب به این دیدگاه‌ها ایدئولوژی دانش پژوهان آکادمیک^۱، ایدئولوژی کارایی اجتماعی، ایدئولوژی یادگیرنده-مدار^۲ و ایدئولوژی بازسازی اجتماعی گفته می‌شود. هر ایدئولوژی تاریخچه‌ای طولانی دارد و نام‌های مختلفی را داشته است. به عنوان مثال، طی صد سال گذشته ایدئولوژی یادگیرنده-مدار یا دانش‌آموز-محور دارای اسامی آموزش پیشرفت‌گرا^۳، آموزش آزاد^۴، آموزش کودک-محور، روش مناسب رشدی و ساخت‌گرایی یا ترکیب‌گرایی بوده است. این ایدئولوژی‌ها می‌توانند طرز تفکر افراد در مورد برنامه درسی را تحت تأثیر قرار دهند و این تأثیر گذاری به همان اندازه که عقاید سیاستمداران آن‌ها می‌تواند مسائل و تفکرات سیاسی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد قوی و استوار است.

وجود این چهار ایدئولوژی برای تازه واردان این عرضه که معمولاً با آن‌ها نا آشنا هستند، مشکلاتی را به وجود می‌آورد. در نتیجه معمولاً به سختی می‌توانند مشخص کنند که چطور به صورت فلسفی و خردمندانه باید به عنوان هوادار ایدئولوژی‌های مختلف عمل کنند و خود را با شرایط سازگار نمایند. وجود این چهار ایدئولوژی موجب نگرانی بین معلمان با تجربه نیز می‌شود. این معلمان کسانی هستند که پی‌درپی مسئولین مدارس به آن‌ها فشار می‌آورند تا یک برنامه درسی را پس از دیگری مورد استفاده قرار دهند. این ایدئولوژی‌ها پی‌درپی موجب اختلاف میان فعالان برنامه‌های درسی، به ویژه کسانی که این برنامه‌ها را تنظیم می‌نمایند می‌شوند، آن‌ها در مورد ماهیت برنامه‌ای که ارائه می‌شود و باید توسط مدارس اتخاذ شود با هم به مشاجره می‌پردازند و توافق ندارند. رقابت بین هواداران این چهار ایدئولوژی که قصد دارند روی برنامه درسی مدارس تأثیر بگذارند نیز موجب نگرانی (و گاهی موجب ایجاد راهکارهای سیاسی) میان اعضای جوامعی می‌شود که به نحوه تدریس به کودکانشان علاقه و توجه دارند و به آنچه که در مدارس می‌گذرد و نوع تأثیرگذاری مدارس روی عقاید و روابط اجتماعی کودکان اهمیت می‌دهند. شاید بهترین مثال این راهکارهای سیاسی، جنگ‌هایی باشد که در کالیفرنیا بین ۲۰۰۰-۱۹۸۵ بر سر برنامه درسی اتفاق افتاد. در این زمان دو گروه با ایدئولوژی‌های متفاوت برنامه‌های مورد علاقه یکدیگر را از

^۱ Scholar Academic ideology

^۲ Learner centered ideology

^۳ Progressive education

^۴ Open edcation

فهرست مفاد درسی تحت حمایت مالی دولت حذف کردند و برنامه‌های خود را جایگزین آن‌ها نمودند (Becker & Jacob, 2000; Jackson, 1997a & 1997b; Pearson, 2004; Schoenfeld, 2004; Wilson, 2003)

وجود این دیدگاه‌های رقیب در مورد اینکه آموزش خوب از چه بخش‌هایی تشکیل شده است و عدم آگاهی درست در مورد این دیدگاه‌ها میان معلمان، فعالان برنامه درسی^۱ و عموم مردم موجب سردرگمی آمریکایی‌ها و سیستم درسی آمریکا می‌شود. ما همواره با هم و حتی با خودمان در مورد آنچه که باید در مدارس انجام دهیم مخالفت می‌کنیم و در چالش هستیم. به عنوان اعضای گروه‌هایی سیاسی در دفاتر درسی که باید برنامه‌ها و متون درسی مورد استفاده قرار گیرند، رفت و آمد می‌کنیم و به تبلیغ می‌پردازیم. به عنوان یک ملت، گزارش پشت گزارش منتشر می‌کنیم، که بسیاری از آن‌ها با هم در تعارض‌اند و در مورد اینکه مشکلات درسی آمریکا چه هستند و چطور باید حل شوند با هم اختلاف نظر داریم.

به عنوان یک کشور با به کارگیری این چهار ایدئولوژی برنامه درسی مدارسمان را غنی کرده‌ایم. با این وجود رشد سیستماتیک برنامه درسی مدارسمان بوده است، چون قادر نبودیم یک دیدگاه ایدئولوژیکی یا توافق در میان دیدگاه‌های مختلف ایجاد کنیم. ما قادر نبودیم اهدافی مشخص برای مدارسمان تعیین کنیم و قادر نبودیم در یک مهلت پیش برویم و به آن اهداف جامه عمل بپوشانیم.

سردرگمی در سیستم درسی آمریکا که به خاطر فقدان آگاهی در مورد چهار ایدئولوژی درسی، ناآگاهی در مورد ماهیت این چهار دیدگاه و ادامه اختلافات بین معلمان و عموم مردم در مورد ساختار برنامه درسی به نقش معلمان مدارس و سازمان‌های ما آسیب می‌رساند.

یک هدف این کتاب برای خوانندگان ایجاد دیدگاهی دلسوزانه در مورد این ایدئولوژی‌ها بر اساس درک کامل آن‌ها می‌باشد، به همین دلیل زمینه تاریخی آن‌ها طی صد سال گذشته به طور کامل توضیح داده شده است. هدف دیگر این کتاب این است که خوانندگان بتوانند در مورد فلسفه‌های درسی خود به یک دیدگاه واحد برسند، چرا که همواره با این چهار ایدئولوژی در

¹ Curriculum Workers

ارتباط بوده‌اند و در مدارس آمریکا تأثیر گذار می‌باشند. در این کتاب ابتدا هر یک از چهار ایدئولوژی برنامه درسی توصیف و تجزیه و تحلیل می‌شود، سپس مقایسه شده در انتها روش‌هایی که این چهار دیدگاه زندگی مربیان و معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، مطرح شده‌اند.

درک این ایدئولوژی‌ها چندین فایده دارد:

۱- وقتی معلمان چارچوب‌های ادراکی خود را درک می‌کنند و به دیدگاه خود پی می‌برند و از ایدئولوژی‌های برنامه درسی که در دسترس هستند آگاه می‌شوند، بهتر می‌توانند اهداف درسی و برنامه درسی خود را مشخص کرده، به آن‌ها جامه عمل ببوشانند.

۲- وقتی مربیان از دیدگاه‌های فلسفی همکاران خود آگاه می‌شوند، بهتر می‌توانند ماهیت اختلافات موجود بررسی ساختار برنامه درسی را درک کنند، بهتر پذیرای همکاران خود می‌شوند و بهتر و مؤثرتر با عقاید متفاوت دست و پنجه نرم می‌کنند.

۳- وقتی معلمان به نحوه استفاده زبان در هر یک از این چهار ایدئولوژی پی می‌برند، بهتر می‌توانند با همکارانشان به مذاکره بپردازند و با آن‌ها، هیئت‌های مربوط به برنامه درسی، هیئت علمی مدارس و کمیته‌های آن‌ها ارتباط برقرار کنند و به تصمیم‌گیری در مورد برنامه درسی بپردازند.

۴- وقتی مربیان به تفاوت‌های چهارچوب‌های درسی مختلفی که گفتگوی مردم در مورد سیستم درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهند پی می‌برند و آن‌ها را درک می‌کنند، بهتر می‌توانند در مورد مسائل درسی با مردم گفتگو کنند و در مباحث آن‌ها تأثیر بگذارند.

۵- وقتی معلمان از فشارهای ایدئولوژیکی که جامعه و همکاران به آن‌ها وارد می‌کنند آگاه باشند، بهتر و مؤثرتر می‌توانند وارد عمل شوند و تأثیر آن‌ها را به حداقل برسانند (Cotti & Schiro, 2004).

عقاید شما در مورد برنامه درسی

این کتاب به ماهیت سیستم درسی آمریکا و نظرات افراد در مورد برنامه درسی مدارس می‌پردازد. در نتیجه توصیه می‌کند خوانندگان، فهرستی کوتاه که در این زمینه تهیه شده را تکمیل نمایند تا بتوانند نمودار نظراتشان در مورد برنامه درسی را مشاهده نمایند (این فهرست و دستورالعمل‌های کشیدن نمودار مربوط همگی در ضمیمه کتاب ارائه شده‌اند). من توصیه می‌کنم قبل از اینکه مطالعه کتاب را ادامه دهید، فهرست را تکمیل کنید و دوباره پس از آن که کتاب را به اتمام رساندید به آن مراجعه کرده و آن را تکرار کنید. فصل آخر کتاب در مورد اینکه چگونه و چرا مریان با گذشت زمان ایدئولوژی‌های برنامه‌های درسی خود را تغییر می‌دهند، بحث کرده است. وقتی شاهد آن باشید که چگونه با خواندن این کتاب نظراتان در مورد برنامه درسی تغییر کرده است، بهتر این فصل را درک خواهید کرد.

ایدئولوژی‌های برنامه درسی

ایدئولوژی کارایی اجتماعی، ایدئولوژی دانش پژوهان آکادمیک، ایدئولوژی یادگیرنده-مدار و ایدئولوژی بازسازی-اجتماعی چهار ایدئولوژی اساسی هستند که در این کتاب به آن‌ها پرداخته شده است.

ایدئولوژی دانش پژوهان آکادمیک

دانش پژوهان و محققان معتقدند با گذشت قرن‌ها، فرهنگ ما دانش ارزشمندی را جمع کرده است که می‌توان آن را در رشته‌های آکادمیک دانشگاه‌ها به کار بست. هدف آموزش، کمک به کودکان است تا بتوانند دانش جمع آوری شده در فرهنگمان را یاد بگیرند (یعنی رشته‌های آکادمیک را فرا بگیرند). درک رشته آکادمیک یا تحصیلی یعنی یاد گرفتن مفهوم، چارچوب‌ها و روش‌های فکری آن رشته. مریان باید دانش پژوهانی باشند که به‌طور کامل رشته خود را درک کرده باشند و بتوانند به خوبی آن را به کودکان ارائه دهند.

این ایدئولوژی بر این باور است که رشته‌های آکادمیک، دنیای هوش و درایت و دنیای دانش و آگاهی تقریباً معادل‌اند. وظیفه اصلی آموزش، بهبود بخشیدن به اجزای این معادله، هم در سطح

فرهنگی و هم در سطح فردی است. یک رشته علمی تحصیلی به عنوان یک اجتماع سلسله مراتبی از مردمی نگریسته می شود که در جستجوی واقعیت در دنیای علم و دانش هستند. این جوامع سلسله مراتبی متشکل از چند بخش هستند: جستجوی واقعیت (دانشمندان یا دانش پژوهان که در رأس سلسله قرار دارند)، معلمان واقعیت (کسانی که واقعیت یافت شده توسط دانشمندان را منتقل می کنند) و یادگیرندگان واقعیت (دانش آموزانی که وظیفه آن‌ها یاد گرفتن واقعیت است، به طوری که شاید روزی خود عضو کارآمد آن رشته شوند).

هدف دانش پژوهان آکادمیک، گسترش رشته‌ها با معرفی اعضای جوان به آن‌ها می باشد. در این خصوص ابتدا اعضای جوان رشته، به عنوان دانش آموز/دانشجو به کار گرفته می شوند و به تدریج از انتهای سلسله به اساس آن سوق داده می شوند. گسترش و ارتقای سطح هر رشته با انتقال دانش و تفکرات آن‌ها به دانش آموزان/دانشجویان صورت می گیرد. برنامه درسی، روش‌های این انتقال را مشخص می کند و مفاهیم و دلیل وجود آن را تعیین می نماید. دغدغه اصلی دانش پژوهان آکادمیک، ایجاد برنامه درسی است به خوبی ماهیت رشته درسی را منتقل و منعکس نماید.

ایدئولوژی کارایی اجتماعی

هواداران این دیدگاه معتقدند هدف آموزش در مدارس برطرف سازی نیازهای جامعه با تعلیم جوانان به گونه‌ای است که در آینده به عنوان اعضای مؤثر و فعال جامعه فعالیت داشته باشند. هدف، آموزش مهارت به جوانان است، مهارت‌ها و دستورالعمل‌هایی که بعدها در محیط کاری و در خانه برای زندگی و تاثیرگذاری در جامعه به آن‌ها نیاز خواهند داشت.

پیروان این ایدئولوژی معتقدند ماهیت یادگیرندگان به توانایی‌ها و فعالیت‌هایشان مرتبط می باشد. وقتی جوانان یاد بگیرند نقش‌های لازم برای مؤثر واقع شدن در جامعه را به انجام رسانند، می توان گفت به آموزش و پرورش لازم رسیده‌اند. معلمان با انتخاب و به کارگیری استراتژی‌های درسی طراحی شده برای کمک به یادگیرنده برای رسیدن به رفتارهای مذکور روش تدریس خود را مدیریت و سازمان‌دهی می کنند. آموزش برای رسیدن به یک سری اهداف رفتاری صورت می گیرد، ممکن است یادگیرنده به تمرین زیادی نیاز داشته باشد تا بتواند مهارت‌های مربوطه را کسب و آن‌ها را حفظ نماید.

کار اول مربیان کارایی اجتماعی، تعیین نیازهای جامعه است. چیزهایی که این نیازها را برطرف خواهند ساخت، اهداف نهایی برنامه درسی خوانده می‌شوند. معلمان باید موثرترین روش ایجاد محصول-فرد آموزش دیده- که اهداف نهایی برنامه درسی را محقق می‌سازد و در نتیجه نیازهای جامعه را تأمین می‌کند را پیدا کنند.

نظریه پردازان ایدئولوژی کارایی اجتماعی، معتقدند موثرترین روش رسیدن به اهداف نهایی برنامه درسی به کارگیری روش‌های علمی در تنظیم برنامه درسی است. مسئله مهم در این روش در نظر گرفتن این نکته است که تغییر رفتار انسان‌ها (یعنی یادگیری) در زمینه علت-معلول، عمل-عکس‌العمل و یا محرک-پاسخ رخ می‌دهد. این نگرش معلمان ایدئولوژی کارایی اجتماعی را ملزم می‌سازد تا از قطع، روابط بین علت و معلول، عمل و عکس‌العمل و محرک و پاسخ را مشخص کنند و دلایل، عملکردها و محرک‌هایی (یعنی تجربه‌های یادگیری) که منجر به معلول‌ها، عکس‌العمل‌ها و پاسخ‌های موردنظر می‌شوند را پیش‌بینی نمایند. بنابراین سه مورد در ایدئولوژی کارایی اجتماعی نقش مهمی ایفا می‌کنند، این موارد عبارت‌اند از: مفهوم یادگیری (یا تغییر رفتار انسان‌ها)، ایجاد تجربه‌های یادگیری (یعنی دلایل، عملکردها و محرک‌هایی که موجب به وجود آمدن معلول‌ها، عکس‌العمل‌ها و پاسخ‌های موردنظر می‌شوند) و تعهد و پاسخگویی به جامعه‌ای که مربیان برای آن فعالیت می‌کنند.

ایدئولوژی یادگیرنده-محور (مدار)

هواداران این ایدئولوژی به نیازهای جامعه یا رشته‌های آکادمیک تأکید ندارند، بلکه تأکید و توجه آن‌ها معطوف نیازها به نگرانی‌های افراد است. آن‌ها معتقدند مدارس باید مکان‌های لذت‌بخشی باشند که در آن‌ها افراد به‌طور طبیعی رشد کنند. هدف آموزش، رشد افراد متناسب با ویژگی‌های عقلانی، اجتماعی، عاطفی و فیزیکی آن‌هاست.

معلمان یادگیرنده-محور معتقدند افراد برای رشد، توانایی‌های لازم خود را دارند. آن‌ها کسانی هستند که باید به توانایی‌های خود پی ببرند، چون ماهیت خوبی دارند. به علاوه، انسان‌ها منابع مورد استفاده در تعیین محتوای برنامه درسی می‌باشند. نیازهای آن‌ها هدف نهایی برنامه‌ریزی درسی است.

بدین صورت هواداران این ایدئولوژی، رشد را هدف اصلی تلاش‌هایشان می‌دانند. رشد یادگیرنده‌ها، هدف اصلی معلمان است، در نتیجه آموزش، یعنی به کارگیری توانایی‌های ذاتی افراد. اگر چیزی که بیرون کشیده می‌شود، توانایی‌های ذاتی افراد باشد، رشد طبیعی و مفیدی صورت می‌گیرد.

این افراد هستند که باید رشد کنند، بدین ترتیب ترغیب می‌شوند تا در نتیجه تعامل با محیط فیزیکی، عقلانی و اجتماعی خود رشد کنند و معنی به وجود آورند. بنابراین یادگیری تابع تعامل بین فرد و محیط می‌باشد. از آنجایی که تعاملات افراد با محیط اطرافشان در هر فرد منحصر به فرد می‌باشد، این نگرش وجود دارد که نتیجه یادگیری (ایجاد معنی و مفهوم) نیز در هر فرد منحصر به خود او باشد.

برنامه‌های درسی یادگیرنده-محور زمینه‌ها، محیط‌ها یا واحدهایی هستند که در آنها دانش‌آموزان با ایجاد تعامل و ارتباط با دانش‌آموزان، معلمان، عقاید و چیزهای دیگر معنی ایجاد می‌کنند. این وظیفه معلمان است تا به دقت آن زمینه‌ها، محیط‌ها یا واحدهای کاری را ایجاد کنند و افراد را تشویق به معنی‌سازی (و بنابراین یادگیری و کسب دانش) نمایند.

ایدئولوژی بازسازی اجتماعی

نظریه‌پردازان ایدئولوژی بازسازی اجتماعی به مشکلات جامعه و بی‌عدالتی‌های تحمیل شده به اعضای آن (بی‌عدالتی‌های اجتماعی، اقتصادی، قومی و جنسیتی) آگاهند. آن‌ها معتقدند، هدف آموزش کمک به بنا سازی جامعه‌ای جدید و عادل است که همه اعضای آن از شرایط راضی و خشنود باشند.

طرفداران نظریه بازسازی اجتماعی از دیدگاه اجتماعی به برنامه درسی نگاه می‌کنند.

۱- آن‌ها معتقدند جامعه کنونی ناسالم است و حیات آن در خطر است.

۲- آن‌ها معتقدند برای اینکه جامعه خود را تخریب نکند و از بین نبرد، باید کاری انجام داد. برای این منظور باید جامعه‌ای بنا کرد که بهتر از جامعه کنونی باشد، جامعه‌ای که در آن مشکلات و اختلافات حل شده باشند.

۳- آن‌ها معتقدند باید در جهت بازسازی جامعه کاری انجام داد و مسیرهای پیشنهاد شده توسط این دیدگاه را دنبال کرد.

۴- آن‌ها معتقدند آموزش یک فرآیند اجتماعی است که از طریق آن جامعه بازسازی می‌شود. آن‌ها به توانایی تعلیم و تربیت ایمان دارند. آن‌ها معتقدند از طریق برنامه درسی می‌توان به مردم آموزش داد تا جامعه خود را درک کنند و بتوانند ایده‌ای برای برخورداری از جامعه‌ای بهتر ارائه نمایند و به آن ایده جامعه عمل بپوشانند.

از آنجایی که نظریه پردازان ایدئولوژی بازسازی اجتماعی به تعلیم و تربیت از دیدگاه اجتماعی نگاه می‌کنند، ماهیت جامعه (از این نظر که جامعه کنونی به چه صورت است و ماهیت آن چه باید باشد) تعیین کننده اکثر فرضیه‌هایشان می‌باشد.

آن‌ها معتقدند تجربه انسان‌ها با فاکتورهای فرهنگی مستحکم‌تر و قوی‌تر به وجود می‌آید. آن‌ها می‌گویند معنی و مفهوم در زندگی انسان‌ها از طریق همین تجارب اجتماعی به وجود می‌آید. همچنین معتقدند اعتماد و دانش به وسیله فرضیه‌های فرهنگی به وجود می‌آیند و مطرح می‌شوند.

در نتیجه این افراد بر این باورند که هیچ فرد خوب، آموزش یا دانش خوبی بدون در نظر گرفتن ماهیت یک جامعه خوب و ایده آل وجود ندارد. از آنجا که جامعه در بحران قرار دارد، بنابراین انسان خوب، آموزش خوب، اطمینان و دانش خوب نیز همه در بحران هستند. هدف طرفداران ایدئولوژی بازسازی اجتماعی، اصلاح این شرایط است. آن‌ها برای اصلاح شرایط، جنبه‌های نامطلوب فرهنگ را از بین می‌برند و آن‌ها را با ارزش‌هایی که ایده آل ارزشمند هستند، جایگزین می‌کنند و در نتیجه فرهنگ خود را بازسازی می‌نمایند. به طوری که اعضای آن از خواسته‌های روحی، مادی و معنوی خود بیشترین رضایت را داشته باشند.

دیدگاه تاریخی در مورد ایدئولوژی‌ها

هر یک از این ایدئولوژی‌ها دارای تاریخچه‌ای می‌باشد. شناخت تاریخچه رشد هر یک از آن‌ها حائز اهمیت می‌باشد. اگرچه مبدأ و تحول هر یک، خود بحثی جالب و مفصل می‌باشد، این کتاب به تاریخچه ایدئولوژی‌ها از ۱۸۸۰ می‌پردازد. ایدئولوژی دانش پژوهان اکادمیک با بررسی

دوره رشد و توسعه برنامه درسی که در نتیجه فعالیت چارلز الیوت^۱ و هیئت ده نفره در دهه ۱۸۹۰، جنبش «برنامه درسی جدید» دهه ۱۹۶۰ و جنبش سواد فرهنگی ای.دی.هیرش^۲ اواخر قرن بیستم به وجود آمد، مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. ماهیت ایدئولوژی کارایی اجتماعی با ارزشیابی فعالیت فرانکلین بابت، رالف تایلر و جنبش «هیچ کودک رها نشد»^۳ مورد بررسی قرار می‌گیرد. بررسی تحول ایدئولوژی یادگیرنده-محور به بررسی اثر فرانسیس پارکر^۴ در قرن نوزدهم، جنبش آموزش پیشرفت گرا در نیمه اول قرن بیستم، آموزش باز و جنبش‌های ساخت گرایانه ۴۰ سال اخیر می‌انجامد. بررسی ایدئولوژی بازسازی اجتماعی، عبارت‌اند از: تحقیق و بررسی سنت‌های مربوطه که جرج کنتز پیشگام آن می‌باشد و به جنبش عدالت اجتماعی کنونی منتهی شده است. هدف من این است که به خوانندگان کمک کنم تا با در نظر گرفتن تاریخچه‌ای که در آن رشد کرده‌اند و پشت سر گذاشته‌اند، این ایدئولوژی‌ها را درک کنند.

فعالان برنامه درسی

افرادی که روی برنامه‌های درسی کار می‌کنند، متحمل تلاش‌های بسیاری می‌شوند. ایدئولوژی‌های مطرح شده در این کتاب با تلاش‌های فعالان زیر مرتبط می‌باشند:

کاروران برنامه درسی^۵ در عرصه آموزشی و درسی از برنامه‌های درسی استفاده می‌کنند و در مدارس، کاربرد آن‌ها را توصیه می‌کنند. معلمانی که با استفاده از متون مربوط به تحقیقات اجتماعی از آن برای برنامه‌ریزی روش تدریس خود استفاده می‌کنند و در این خصوص از برنامه‌های ارائه شده در وبسایت بهره می‌گیرند، کاروران برنامه درسی نامیده می‌شوند. مسئولین مدرسه که مطابق استانداردهای ملی یا ایالتی، برنامه درسی را تنظیم می‌کنند، از آموزش تیمی بهره می‌گیرند و معلمان را تشویق به استفاده از روش‌های درسی خاصی می‌کنند، آن‌ها به مطالعه مجموعه کتاب‌های خاصی تأکید دارند، این افراد نیز کاروران برنامه درسی به شمار می‌روند.

^۱ Charls Eliot

^۲ E.D.Hirsch

^۳ No Child Left Behind Act

^۴ Francis Parker

^۵ Curriculum practitioner

منتشر کنندگان برنامه درسی^۱، برنامه‌های درسی موجود و روش‌های مناسب به کارگیری آن‌ها را به اطلاع کاروران می‌رسانند. منتشر کننده برنامه درسی می‌تواند فروشنده کتاب، متخصص یکی از موضوعات درسی مدرسه، مربی دانشگاهی که روش‌های مربوطه را پیشنهاد می‌کند یا مدیری باشد که برای یک سازمان حرفه‌ای یا شرکت انتشاراتی فعالیت می‌کند (مثلاً هیئت ملی معلمان ریاضی).

ارزشیابی کنندگان برنامه درسی^۲، آن‌ها برای تهیه گزارش در مورد تأثیر، کارایی و ارزش تلاش‌های صورت گرفته، اطلاعات را جمع آوری، بررسی و ارزشیابی می‌نمایند. ارزشیابی کنندگان برنامه درسی ممکن است توسط خدمات برگزار کننده آزمون خصوصی، دفتر مرکزی مدارس، آژانس کنترل کننده دولتی، کمپانی ناشر یا گروه فراهم کننده برنامه درسی استخدام شده باشند. گزارشات آن‌ها برای کمک به تصمیم‌گیری در مورد مفاد برنامه درسی، موفقیت دانش‌آموزان، مؤثر بودن تلاش‌های معلمان و مسئولیت مدارس مورد استفاده قرار می‌گیرد.

هواداران برنامه درسی^۳، آن‌ها معلمان یا افرادی هستند که نگران آنچه که در مدارس تدریس می‌شود، هستند و به نحوه تدریس مفاد درسی اهمیت می‌دهند و سعی دارند روی آن تأثیر بگذارند، شهروندی باشد که می‌خواهد روی تصمیمات مربوطه تأثیرگذار باشد یا سیاستمداری باشد (رئیس جمهور، قانونگذار یا فرماندار) که قصد دارد از طریق فرایند سیاسی نظرات خود را اعمال نماید.

برنامه‌ریزان درسی کسانی هستند که برای دیگران مواد و مفاد برنامه درسی و استراتژی‌های آن را فراهم می‌سازد تا در عرصه آموزش مورد استفاده قرار گیرند. در اینجا مسئله مهم این است که برنامه درسی مورد استفاده قرار گیرد و درسی باشد. برنامه‌ریزان درسی می‌تواند نویسنده، معلمان که در کمیته‌های برنامه‌های درسی فعالیت دارند، متخصصانی که برای سازمان‌های درسی خصوصی کار می‌کنند و شهروندانی باشند که برای مدارس مواد آموزشی و درسی طراحی می‌کنند.

^۱ Curriculum disseminators

^۲ Curriculum evaluatores

^۳ Curriculum advocates

نظریه پردازان برنامه درسی^۱، جنبه‌های ایدئولوژیکی و فلسفی برنامه‌های موجود را ارزشیابی می‌نمایند، نحوه به کارگیری برنامه‌های درسی، اشاعه، تنظیم و ارزشیابی آن‌ها را مورد مطالعه قرار می‌دهند. تلاش‌ها و اهداف فعالان دیگر را مورد بررسی قرار می‌دهند، آنچه که باید برنامه درسی به آن رسد را ترسیم می‌کنند و چراهایی بررسی‌های خود را مطرح می‌کنند و کتابی مانند همین کتاب می‌نویسند تا بتوانند دانشی کلی در مورد ساختار مفید برنامه درسی، اشاعه، حمایت و ارزشیابی آن ارائه نمایند.

این کتاب در مورد نمونه‌های ایدئولوژیکی این فعالان است. با این وجود ایدئولوژی‌های برنامه درسی مطرح شده را می‌توان در تلاش‌ها و اهداف این افراد مشاهده کرد. در نتیجه مکرراً به تلاش‌های تنظیم‌کنندگان برنامه درسی تأکید می‌کنیم و بررسی نظرات فعالان برنامه‌های درسی را همراه با توصیف هر یک از تلاش‌های برنامه‌ریزان درسی ارائه می‌نماییم.

ماهیت ایدئولوژی‌های برنامه درسی

در این کتاب، دیدگاه‌ها، فلسفه‌ها، عقاید، چارچوب‌های مفهومی و سیستم‌های فکری مریبان، ایدئولوژی‌های برنامه‌های درسی نام گرفته است.

ایدئولوژی؛ مجموعه از عقاید، دیدگاه جامع و کامل و نوع روش نگرستن به مسائل است. ایدئولوژی «مجموعه‌ای از نظرات، اصول، دکترین‌ها، رموز یا سمبل‌های جنبش‌های اجتماعی، مؤسسات یا گروه‌هایی است که مشخص می‌کند جامعه چگونه باید عمل کند». همچنین از این واژه استفاده می‌شود تا توضیح داده شود:

چطور فرهنگ‌ها (یا خرده فرهنگ) به وجود می‌آیند، به طوری که گروه‌های صاحب قدرت بیشترین کنترل را با کمترین تلاش حفظ می‌کنند. موضوع، گروه‌هایی نیستند که مردم را سرکوب می‌کنند یا سعی در از بین بردن سطح آگاهی و هوشیاری از آن‌ها دارند... بلکه موضوع این است که چطور مؤسسات حاکم در جامعه با ارزش‌ها و سیستم‌های نمادی به فعالیت می‌پردازند و شرایط را قانونی جلوه می‌دهند. به طور خلاصه این فرایند با گسترش و آموزش عقاید در مورد چیزهای

^۱ Curriculum Theorists

مختلف، نحوه پیشروی دنیا و بایدها و نبایدهای مربوطه صورت می‌گیرد. این عقاید و دیدگاه‌ها روی طرز تفکر مردم تأثیر می‌گذارند، به طوری که شرایط موجود را می‌پذیرند و آن را «طبیعی» تلقی می‌کنند و با نقش‌های کنونی‌شان در جامعه کنار می‌آیند. این فرایند جامعه‌سازی، تفسیرهای ادراکی و احساسی ما از دنیای اجتماعی اطرافمان... در کلیساها، مدارس، خانواده و اشکال فرهنگی را شکل می‌دهد (Lye, 1997).

طبق این توضیح توجه داشته باشید ایدئولوژی‌ها دارای گرایش‌های فرهنگی‌اند تا به ایدئولوژی‌های رقیب فائق آیند و جنبه‌های مختلف فرهنگی‌شان (در موضوع ما، آموزش) را تحت کنترل در آورند. همچنین توجه داشته باشند، آن‌ها سعی دارند با آموزش عقایدشان به «افراد جامعه، تفکراتشان را منتقل نمایند و آن‌ها را معجب کنند» تا نگرش ایدئولوژی موردنظر را بپذیرند، آن را طبیعی تلقی کنند و موقعیت آن ایدئولوژی و دخالت آن در نقش‌های جامعه را قبول کنند.

نتیجه این شرایط در فرهنگ ما آن است که هواداران هر ایدئولوژی سعی دارند بقیه را به سمت دیدگاه خود بکشانند، چون معتقدند ایدئولوژی موردنظرشان تنها شیوه مناسب، طبیعی و قابل قبول است. این تلاش‌ها موجب می‌شود همواره معلمان، تحصیل کرده‌ها و اعضای جامعه تحت فشار باشند تا یک ایدئولوژی را بپذیرند و بقیه را رد کنند. شرایط به گونه‌ای است که گویای چهار آهن ربا بالای سر ما قرار دارد و هر یک ما را به جهتی می‌کشند. این شرایط در آمریکا یک جنگ ایدئولوژیکی به وجود آورده است. مؤسسات آموزشی و روح و روان هر آمریکایی نگران آنچه که برای سیستم درسی رخ می‌دهد، می‌باشد. یک سری فرهنگ‌ها اجازه داده‌اند یک ایدئولوژی با ایدئولوژی‌های دیگر رقابت نکنند، بلکه همکاری داشته باشد. ولی در آمریکا در اوایل قرن بیست و یکم پیروان هر ایدئولوژی هر کس را پیرو، نوکیش یا دشمن می‌دانند. بنابراین مریدان و اعضای جامعه که به یک ایدئولوژی ملحق شده‌اند، خوشحال‌اند که دیدگاهشان بهترین گزینه است، در حالی که کسانی که به آن ملحق نشده‌اند احساس سردرگمی دارند. برای کسانی که در مورد گزینه‌های موجود آگاهی کافی ندارند، این شرایط موجب احساس سردرگمی و عدم امنیت و آرامش شده است.

دو دلیل مهم وجود دارد که در این کتاب از عبارت ایدئولوژی برنامه درسی استفاده کرده‌ام. یکی به انتخاب خودم مربوط می‌شود که واژه ایدئولوژی را به فلسفه ترجیح می‌دهم. ایدئولوژی برای جدا کردن انگیزه‌هایی که مبنای رفتارها و دیدگاه‌های فرد می‌باشند، به کار می‌رود. این کتاب به مورد اول می‌پردازد و با مورد دوم کاری ندارد. مشکلی که در اینجا وجود دارد، این است که هدف یا فلسفه مذکور، اغلب با رفتار واقعی در تناقض است. مریانی که به برنامه درسی می‌پردازند، اغلب از فرضیه‌های مهم عملکرد خود آگاه نیستند، درست مانند پیروان بسیاری از گروه‌های سیاسی که از انگیزه‌ها و نیروهایی که آن‌ها را به جهت خاصی سوق می‌دهند، ناآگاهند. باید بین دیدگاه‌ها، تعالیم، نظرات و سیستم‌های فکری که فعالان برنامه‌های درسی را ترغیب می‌کنند تا چنین رفتاری داشته باشند و کلامی سازی^۱ که ایجاد می‌کنند، تمایز برقرار شود. بنابراین، من از واژه ایدئولوژی استفاده می‌کنم.

دلیل دیگری که از عبارت ایدئولوژی برنامه درسی استفاده کرده‌ام، به کلمه برنامه درسی مربوط می‌شود. وقتی در مورد تلاش‌های افرادی که به برنامه درسی علاقه دارند صحبت می‌کنیم، باید حیطه برنامه درسی، حیطه آموزشی، حیطه معرفت‌شناسی، حیطه نظریه یادگیری، حیطه روان‌تحلیلی، حیطه رشدی و غیره را از یکدیگر متمایز سازیم. چون وقتی به حیطه‌های مختلف می‌پردازند رفتار متفاوتی دارند، درست مانند معلمان که با کودکان و دانش‌آموزان خود رفتار یکسان ندارند. در اغلب موارد وقتی فرد به عنوان روانشناس، پدر یا مادر یا فیلسوف به مسائل مربوط به برنامه درسی می‌پردازد (یا فکر می‌کند) رفتار متفاوتی از خود بروز می‌دهد. سیستم‌های مفهومی که افراد مورد استفاده قرار می‌دهند، به نقشی که دارند مرتبط می‌باشد. به عنوان مثال، مریان اغلب وقتی برای آموزش خود برنامه‌ریزی می‌کنند و به مسائل مربوط به برنامه درسی می‌پردازند، نسبت به زمانی که روش درسی را اجرا می‌کنند و با کودکان ارتباط برقرار می‌کنند، رفتار متفاوتی دارند و از چهارچوب‌های مفهومی متفاوتی استفاده می‌کنند. بنابراین ایدئولوژی‌های برنامه درسی به تلاش‌های افراد می‌پردازد و این تلاش‌ها به زمانی مربوط می‌باشند که فرد در جهت برنامه درسی مشغول به فعالیت است یا به مسائل مربوطه فکر می‌کند. ایدئولوژی‌های برنامه درسی

^۱ Verbalizations

به کل سیستم‌های اعتقادی فرد اطلاق نمی‌شود و حتی با سیستم‌های فکری مربوط به تعلیم و تربیت نیز کاری ندارد.

جدول ۵-۱ مقایسه شماتیک طبقه‌بندی برنامه‌ریزی درسی

اسکایرو ^۱ (۲۰۰۸)	آیزو (۱۹۷۴)	مک نیل (۱۹۷۷)	شووت (۱۹۹۶)	فنستروما کو و سوئیس (۱۹۹۲)	پاسرو (۱۹۹۲)	زینکنو (۱۹۹۳)	جوزف و همکاران (۲۰۰۰)	آلیس (۲۰۰۴)	کلیارد (۲۰۰۴)
دانش پژوهان آکادمیک	عقلانیت آکادمیک	آکادمی ک	سنت گرای عقلانی	آزادی بخش	سنتی و ساختاری دیسپلین ها	آکادمی ک	فهم ساختاری و ارتباطی	دانش محور	انسان گرا
کارایی اجتماعی	تکنولوژی و فرایندهای شناختی	تکنولوژی ی	رفتارگرای ی اجتماعی	اجرایی	رفتاری	کارایی اجتماعی	آموزش برای کار و بقا	-	کارایی اجتماعی
یادگیرنده -محور	خودشکوف ایی	انسان گرا	تجربه گرای	درمانی	تجربی و شناختی	رشدگرا	رشد خود و معنویت	یادگیرنده محور و پیشرفت گرا	مطالعه کودک ^۲
بازسازی اجتماعی	بازسازی اجتماعی	بازسازی اجتماعی	بازسازی انتقادی	-	-	بازسازی اجتماعی	مواجهه با نظم غالب و دموکراسی تعمدی	جامعه محور	اصلاح گر اجتماعی

¹ Schiro

² Child Study

توصیف ایدئولوژی‌های ارائه شده در این کتاب از تجزیه و تحلیل عملکردها و عقاید مریبان آمریکایی (به ویژه برنامه‌ریزان درسی) در قرن بیستم برگرفته شده است (جدول ۵-۱).

طبقه‌بندی نه نظریه پرداز برنامه درسی اخیر را نشان می‌دهد. تقریباً همه نظریه‌پردازان موقعیت‌هایی مشابه موقعیت ایدئولوژی دانش پژوهان آکادمیک، کارایی اجتماعی، یادگیرنده-محور و بازسازی اجتماعی دارند. دو قسمت در ایدئولوژی بازسازی اجتماعی پر نشده است، با این حال عجیب نیست، چون بازسازی اجتماعی به عنوان موقعیتی متمایز حدود ۱۹۹۰ دوباره ظاهر شد. به عنوان مثال در ۱۹۸۶ و ۱۹۸۷ شوبرت فقط سه موقعیت را متمایز کرد، در حالی که در ۱۹۹۶ طبقه‌بندی خود را بازنویسی کرد و چهار موقعیت را در آن جای داد. فقط یک بخش جدول موقعیت مربوط به کارایی اجتماعی را شناسایی نمی‌کند. باید توجه داشت که حتی اگر واژه‌های مورد استفاده برای نامگذاری هر موقعیت با دیگری متفاوت باشد، با این حال موقعیت‌ها یکسان‌اند. در قرن گذشته واژگان به کرات تغییر کرده است، به عنوان مثال در آمریکا ایدئولوژی یادگیرنده-محور نام‌های متفاوتی گرفته است، از جمله: مطالعه کودک (دهه ۱۹۸۰)، آموزش پیشرفت‌گرا (دهه ۱۹۵۰-۱۹۱۰)، آموزش آزاد (۱۹۸۰-۱۹۶۵)، رشد‌گرایان (۱۹۹۰-۱۹۷۰) و ساخت‌گرایان^۱ (تا حال حاضر-۱۹۹۰).

دو نوع سیستم طبقه‌بندی در بررسی تفاوت‌های مریبانی (و اعضای جامعه) که به برنامه درسی علاقه‌مند هستند و به آن توجه دارند، مفید است. این سیستم‌ها در شکل ۵-۱ نشان داده شده است. یک سیستم طبقه‌بندی برای طراحی کل جمعیت مریبان به شکل مجموعه محدودی از طبقه‌بندی‌های منفصل به کار می‌رود که هر فردی در آن طبقه‌بندی قرار می‌گیرد. شکل ۵-۱ این نوع سیستم طبقه‌بندی را نشان می‌دهد. در آن کل جمعیت مریبان به چهار گروه مجزا تقسیم شده است؛ SR^1 ، LC^2 ، SA^4 و SE^5 . در اینجا، اینطور فرض شده که هر گروه کاملاً یکپارچه و یکدست است و بین گروه‌های مختلف، تفاوت بسیاری وجود دارد. این نوع سیستم طبقه‌بندی در

^۱ Constructivist (1990-Present)

^۲ Social Reconstruction

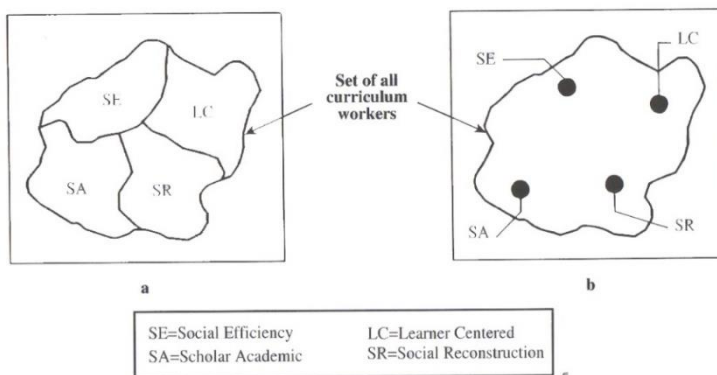
^۳ Learner Centered

^۴ Scholar Academic

^۵ Social Efficiency

متمایزسازی ایدئولوژی‌های برنامه درسی، مفید و مناسب نمی‌باشد. سیستم طبقه‌بندی‌ای مناسب‌تر است که موقعیت‌های محدود فعالیت‌های صورت گرفته توسط مربیان را نشان دهد. شکل b ۱-۵ این نوع سیستم طبقه‌بندی را نشان می‌دهد که متشکل از چهار نوع ایده آل است (چهار ایدئولوژی برنامه درسی). هر نوع ایده آل، مدلی ایده آل از یک دیدگاه در مورد برنامه درسی را نشان می‌دهد و در آن فعالیت‌ها و عقاید مربیان مربوطه مطرح شده است. در شکل b ۱-۵ مربیانی (و اعضای جامعه) که به برنامه درسی علاقه‌مند هستند، اطراف انواع دیدگاه‌ها حضور دارند بدون اینکه دقیقاً مطابق با آنها رفتار کنند، فاصله آن‌ها از هر گونه ایده آل در هر جهت خاص نشان‌دهنده نوع تفاوت و میزان تفاوت آن‌ها با این دیدگاه است.

چهار ایدئولوژی ارائه شده در این کتاب (انواع ایده آل) به این دلیل انتخاب شده‌اند که جریان فکری و افکار کنونی را نشان می‌دهند، چون هر یک از آن‌ها در آموزش و پرورش آمریکا تأثیر گذار بوده‌اند و روش‌های جالبی را به هم پیشنهاد می‌کنند و مربیان بیش از سایر موارد این ایدئولوژی‌ها را انتخاب می‌کنند. از آنجایی که ایدئولوژی‌های برنامه درسی که این چهار گونه ایده آل را نشان می‌دهند، از واقعیت برگرفته شده‌اند و خود واقعیت نمی‌باشند، حتی اگر مربیان بگویند که مطابق یکسری دیدگاه‌ها عمل می‌کنند، به سختی می‌توان کسانی را پیدا کرد که ویژگی‌هایشان دقیقاً مطابق آن دیدگاه خاص باشد و حتی اگر یک سری مربیان دقیقاً مطابق یکی از گونه‌ها عمل کنند، با این وجود بسیاری دیگر وجود دارند که رفتار آن‌ها ترکیبی از ویژگی‌های بیش از یک گونه می‌باشد.



شکل ۱-۵ سامانه‌های طبقه‌بندی

فصل ششم

مقایسه ایدئولوژی‌های مربوط به برنامه درسی

چهار ایدئولوژی برنامه درسی: ایدئولوژی دانش پژوهان آکادمیک، ایدئولوژی کارایی اجتماعی، ایدئولوژی یادگیرنده-مدار و ایدئولوژی بازسازی اجتماعی. برای بررسی هر ایدئولوژی، چندین وجه اساسی چارچوب مربوطه را مورد بحث و تحلیل قرار گرفت. به عبارتی، اهداف تخصصی مربیان، مفاهیم علم و دانش، دیدگاه یادگیری، دیدگاه مربوط به دوران کودکی، مفاهیم تدریس و دیدگاه‌های مربوط به ارزشیابی را مطرح شد. اکنون این موارد مورد بررسی قرار می‌گیرند و جنبه‌هایی از هر ایدئولوژی که تا کنون مورد بحث قرار نگرفته، به اختصار مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

خلاصه مقایسه‌ای

اهداف

مربیان دارای یک سری اهداف تخصصی هستند که به تلاش‌هایشان معنی می‌بخشد. سؤالات زیر به مقایسه اهداف آن‌ها می‌انجامد:

- آیا مربیان باید اهداف تخصصی تعیین کنند؟
- مربیان برای چه نوع مخاطب یا آرمانی باید فعالیت کنند؟
- علایق و خواسته‌های مربیان در کجا سرمایه گذاری می‌شود؟
- آیا مربیان خودشان را مسئول مخاطبان تلقی می‌کنند؟

هدف دانش پژوهان آکادمیک، جاودانه کردن وجود رشته‌های علمی است. آن‌ها برای این منظور هم باید تضمین کنند که رشته علمی مربوط، همچنان عضو خواهد داشت، هم باید در جهت باسواد کردن عموم مردم و آموزش رشته‌های علمی تلاش کنند (بدین صورت عموم مردم نیز از تلاش‌های آن‌ها حمایت خواهند کرد و از واقعیت‌های کشف شده رشته‌های علمی منفعت خواهند برد). برای تحقق این هدف باید ماهیت رشته‌های علمی به دانش‌آموزان منتقل شود.

هدف مربیان ایدئولوژی کارایی اجتماعی، این است که وظیفه‌ای را برای مخاطب خود (معمولاً جامعه) به خوبی و به صورت علمی و جامع به انجام رسانند. آن‌ها خود را عوامل غیر

متعصب مخاطبانی می‌دانند که علایق و خواسته‌های مشترکی ندارند. خواسته آن‌ها عملکرد مؤثر و علمی هست، به گونه‌ای که وظیفه خود را به‌طور کامل به انجام رسانند، مهم نیست این وظیفه و فعالیت از چه نوع باشد، تنها تحقق مؤثر آن حائز اهمیت می‌باشد.

هدف مربیان یادگیرنده-مدار، تحریک رشد افراد با ایجاد تجاربی می‌باشد که به واسطه آن بتوانند برای خود معنی‌سازی کنند، نیازهای خود را برآورده سازند و خواسته‌ها و علایق خود را دنبال نمایند. هدف دیگر آن‌ها کمک به برنامه‌ریزان درسی و رشد معلمان است (که هر دو، رشد دانش‌آموزان را مورد حمایت قرار می‌دهند). مربیان یادگیرنده-مدار خود را مسئول مخاطبانشان نمی‌دانند، آن‌ها خود را مسئول رشد یادگیرندگان می‌دانند، آن‌ها معتقد هستند علایق و خواسته‌هایشان مشابه علایق و خواسته‌های یادگیرندگان می‌باشد.

هدف طرفداران ایدئولوژی بازسازی اجتماعی، از بین بردن جنبه‌های نامطلوب فرهنگی است. آن‌ها سعی می‌کنند فرهنگ را مورد بازسازی قرار دهند تا اعضاء آن بیشترین رضایت را از نیازهای مادی و معنوی خود داشته باشند. طرفداران ایدئولوژی بازسازی اجتماعی خود را اعضاء ستم‌دیده جامعه می‌دانند که نیازهای معنوی و مادی‌شان برطرف نخواهد شد. آن‌ها خود را مسئول می‌دانند تا دیدگاهی ثابت در مورد جامعه بهتر و ایده آل‌تر در آینده ایجاد کنند. برای این منظور خواسته‌ها و علایق آن‌ها (دیدگاه آن‌ها از جامعه خوب آینده) اغلب با خواسته‌ها و علایق اعضاء جامعه‌ای که برایشان فعالیت می‌کنند، متفاوت می‌باشد. این مربیان سعی می‌کنند از طریق تعلیم و تربیت این تفاوت دیدگاه را از بین ببرند.

علم و دانش

دیدگاه مربیان در مورد انواع دانشی که بیش از همه ارزشمند و مؤثر می‌باشند و باید در برنامه‌های درسی جای داده شوند، بسیار حائز اهمیت است. آن‌ها سؤالات زیر را مطرح می‌کنند:

• ماهیت دانش چیست؟

• دانش چه توانایی‌هایی به افراد می‌دهد؟

• منبع دانش چیست؟

• دانش از کجا قدرت و اختیار پیدا می‌کند؟

• چطور حقیقت دانش تأیید می‌شود؟

دانش پژوهان آکادمیک معتقد هستند دانش ارزشمند برنامه درسی دارای بیانیه‌های آموزشی و درسی و دیدگاه‌هایی مطابق با اصول رشته‌های علمی است. دانش به کودک توانایی درک کردن را می‌دهد. منبع آن واقعیت عینی هست که توسط رشته‌های علمی تفسیر می‌شود و اختیارات خود را از رشته علمی مربوط خود به دست می‌آورد. حقیقت آن به وسیله روش همخوانی^۱ تأیید می‌شود، این روش میزانی که دانش در نظر گرفته شده ماهیت رشته‌های علمی تحصیلی مربوط به خود را منعکس می‌کند را مورد ارزشیابی قرار می‌دهد.

مربیان معتقد به ایدئولوژی کارایی اجتماعی می‌گویند: دانش ارزشمند برنامه درسی توانایی حرکت و انجام فعالیت را در بطن خود دارد به واسطه آن کودکان می‌توانند به فعالیت پردازند. اختیارات آن از تأثیری که در جامعه می‌گذارد و برای افراد مختلف مهارت ایجاد می‌کند تا بتوانند برای جامعه فعالیت کنند برگرفته می‌شود. حقیقت آن با روش همخوانی تأیید می‌شود، این روش تطابق با واقعیت‌های تجربی (که توسط اعضاء جامعه تفسیر شده‌اند) را در مورد ارزشیابی قرار می‌دهد.

مربیان یادگیرنده-مدار معتقد هستند دانش ارزشمند به شکل معانی شخصی است. به واسطه آن، یادگیرندگان به خودباوری می‌رسند، منبع آن، تجربه مستقیم دنیای اطراف و دیدگاه خلاقانه افراد و واکنش آن‌ها نسبت به تجارب کسب شده و مفاهیمی است که در نتیجه این تجارب برای خود ایجاد می‌کنند. حقیقت آن از طریق دیدگاه فرد دارنده آن تأیید می‌شود و به نگرش او بستگی دارد. کسب دانش مسئله‌ای نیست که بیش از همه مورد توجه مربیان یادگیرنده-محور باشد، دانش نتیجه رشد و یادگیری است و این دو مقوله بیش از هر چیز برای مربیان حائز اهمیت می‌باشند.

طرفداران ایدئولوژی بازسازی اجتماعی معتقدند دانش ارزشمند برنامه درسی به شکلی می‌باشد که هم گویای حقیقت است و هم ارزش‌ها را نشان می‌دهد (هم موضع اخلاقی و هم موضع

^۱ Congruence method

عقلانی). به واسطه علم و دانش کودکان می‌توانند جامعه خود را تفسیر کرده، مورد بازسازی قرار دهند. منبع دانش، تفسیر مربیان در مورد گذشته، حال، آینده و جامعه است. اختیارات آن از دیدگاه‌های مربیان و دانش‌آموزان در مورد آینده خوب و ایده آل در آینده بر گرفته می‌شود. حقیقت آن از طریق میزان توانایی آن‌ها در بهبود جامعه فعلی و تحقق جامعه ایده آل در آینده مشخص و تأیید می‌شود.

جدول ۶-۱ پاسخی که هر ایدئولوژی به این سؤالات می‌دهد را نشان می‌دهد.

جدول ۶-۱ مقایسه ایدئولوژی‌های مختلف در مورد ابعاد مختلف دانش

بازسازی اجتماعی	یادگیرنده-مدار	کارایی اجتماعی	دانش پژوهان آکادمیک	دانش
هوش و فهم و حالت اخلاقی	معانی فردی	توانمندی برای عمل	بیانات و توضیحات تعلیمی و آموزشی	ماهیت دانش هست ...
تفسیر و بازسازی جامعه	شکوفایی خود	عمل کردن	فهمیدن	دانش توانمند می‌سازد فرد را برای ...
تفسیر فردی: گذشته، حال و آینده جامعه	خلاصیت فردی (پاسخ به تجربه)	واقعیت عینی هنجاری که به‌طور اجتماعی تفسیر می‌شود	واقعیت عینی که توسط دیسپلین‌ها تعیین می‌شود	منبع دانش هست ...
دیدگاه افراد از جامعه خوب آینده	معنی که برای صاحب آن دارد	توانایی آن برای پایداری مهارت‌ها در افراد جامعه	دیسپلین‌های آکادمیک	دانش، قدرت و اختیار پیدا می‌کند از ...
عقاید افراد در توانایی برای اصلاح جامعه	بینش‌های فردی دارنده دانش	دیدن که با دیدگاه جامعه از ماهیت واقعیت تجربی مطابقت دارد	میزانی که در ذات یک دیسپلین انعکاس می‌یابد	حقیقت دانش تأیید می‌شود به وسیله ...

و دیدگاه مربیان در مورد ماهیت علم و دانش را می‌توان با پاسخ به این سؤالات بیشتر مورد بررسی قرار داد:

- دانش ارزشمند در کجا قرار دارد: در درون فرد یا بیرون او؟
- چه چیزی در مورد دانش مهم‌تر است: منبع یا خاستگاه آن یا کاربردی که دارد؟

برای پاسخ به این دو سؤال باید به تفاوت بین واقعیت عینی و ذهنی اشاره کرد. واقعیت عینی به چیزهایی که در دنیای واقعی وجود دارند و ماهیت و وجود آن‌ها را می‌توان درک و تأیید کرد، اشاره می‌کند. واقعیت ذهنی به مسائل موجود در افکار انسان‌ها اشاره دارد، مسائلی که به واسطه مشاهدات، افکار، احساسات، عواطف و... فرد به وجود آمده‌اند.

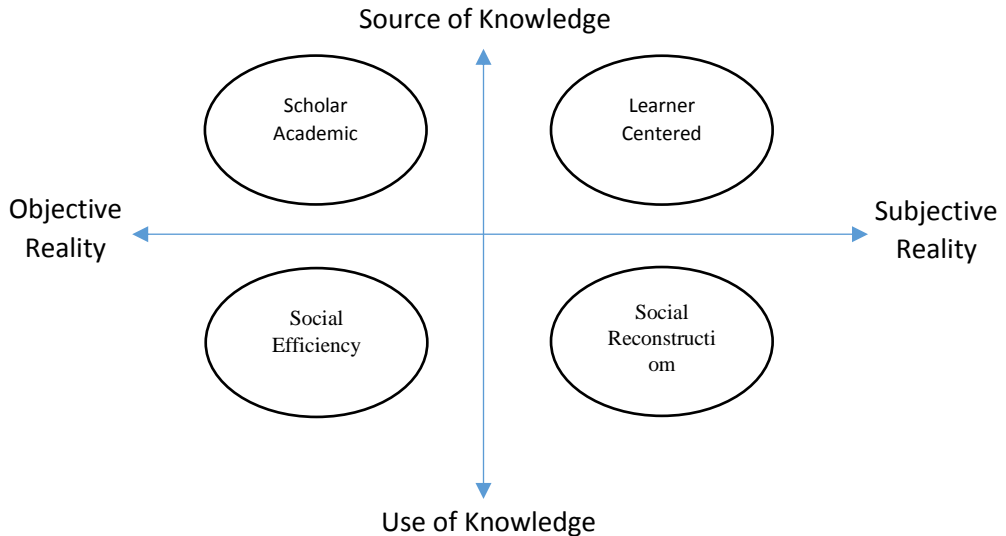
مربیان پیرو ایدئولوژی کارایی اجتماعی و دانش‌پژوهان آکادمیک معتقد هستند دانش، خارج از فرد وجود دارد و در دنیای عینی و قابل دسترس، قابل دستیابی است. در عوض، مربیانی یادگیرنده-محور و پیرو ایدئولوژی بازسازی اجتماعی آن را در درون ذهن فرد می‌دانند و وابسته به مفاهیم ذهنی فرد تلقی می‌کنند. در نتیجه دانش‌پژوهان آکادمیک و مربیان پیرو کارایی اجتماعی معتقد هستند دانش عمومی است و هر کسی می‌تواند آن را درک کند. ولی مربیان پیرو ایدئولوژی بازسازی اجتماعی و یادگیرنده-مدار آن را خواست افراد می‌دانند و معتقد هستند هر کسی علم و دانش را به روش خاصی درک می‌کند و این روش در افراد مختلف متفاوت است. بنابراین حتی اگر مربیان ایدئولوژی دانش‌پژوهان آکادمیک معتقد باشند دانش از تفسیرهای عینی رشته‌های علمی برگرفته می‌شود و مربیان ایدئولوژی کارایی اجتماعی معتقد باشند دانش از واقعیت‌های ضابطه‌ای و معیارهای جامعه برگرفته می‌شود، هر دو به گونه‌ای عمل می‌کنند که دانش خارج از بطن افراد است و آن را در درون فرد نمی‌دانند و حتی اگر مربیان یادگیرنده-محور، مبدأ علم و دانش را پاسخ مبتکرانه فرد به تجارب شخصی بدانند و مربیان پیرو بازسازی اجتماعی، مبدأ دانش را تفسیرهای افراد در حدود وقایع جامعه بدانند، در هر صورت هر دو مبدأ علم و دانش را واقعیت‌های ذهنی تلقی می‌کنند.

این مربیان از بُعدی دیگر نیز با هم تفاوت دارند، برخی ارزش دانش را مرتبط با خاستگاه و منبعی که از آن به دست آمده است می‌دانند و برخی کاربردهای آن را تعیین کننده ارزش آن تلقی می‌کنند. دانش‌پژوهان آکادمیک معتقد هستند ارزش علم و دانش از این واقعیت نشأت می‌گیرد که مبدأ آن رشته‌های علمی است، در حالی که مربیان یادگیرنده-مدار دانش را ارزشمند می‌دانند چون آن را محصول فرد دارنده علم و دانش می‌دانند. در هر دو حالت، دانش به خاطر خاستگاهی که دارد حائز اهمیت و ارزشمند است، نه به خاطر کاربردش. در عوض، مربیان پیرو

ایدئولوژی بازسازی اجتماعی و کارایی اجتماعی ارزش علم و دانش را به خاطر کاربردهای آن می‌دانند. مریان ایدئولوژی کارایی اجتماعی معتقد هستند دانش مفید و مهم است؛ زیرا می‌تواند به حفظ و ثبات جامعه کمک کند و به آن‌ها تداوم ببخشد. مریان ایدئولوژی بازسازی اجتماعی معتقدند دانش مفید و مهم است؛ زیرا به واسطه آن افراد می‌توانند جامعه را به جامعه‌ای بهتر از جامعه فعلی تبدیل کنند.

اگر دو سؤال مطرح شده را به هم مرتبط کنیم، به ساختاری چهار بخشی دست می‌یابیم که در شکل ۶-۱ ارائه شده است و رابطه بین ایدئولوژی‌ها را نشان می‌دهد.

شکل ۶-۱ ارتباط دیدگاه ایدئولوژی‌های مختلف در رابطه با خاستگاه و اهمیت دانش



در این ساختار می‌توان مطابق با موقعیت ایدئولوژی‌ها در سمت راست یا چپ محور عمودی و بالا و پایین محور افقی آن‌ها را با هم مقایسه کرد. شکل ۶-۲ به جای نام هر ایدئولوژی، تصویری را جایگزین کرده است. در این مدل، رابطه بین O و S مبدأ دانش (فلش صاف)، وجود و جهت کاربردهای علم و دانش (فلش خط تیره) و روابط بین این عوامل در هر ایدئولوژی نشان داده شده است.

یادگیری

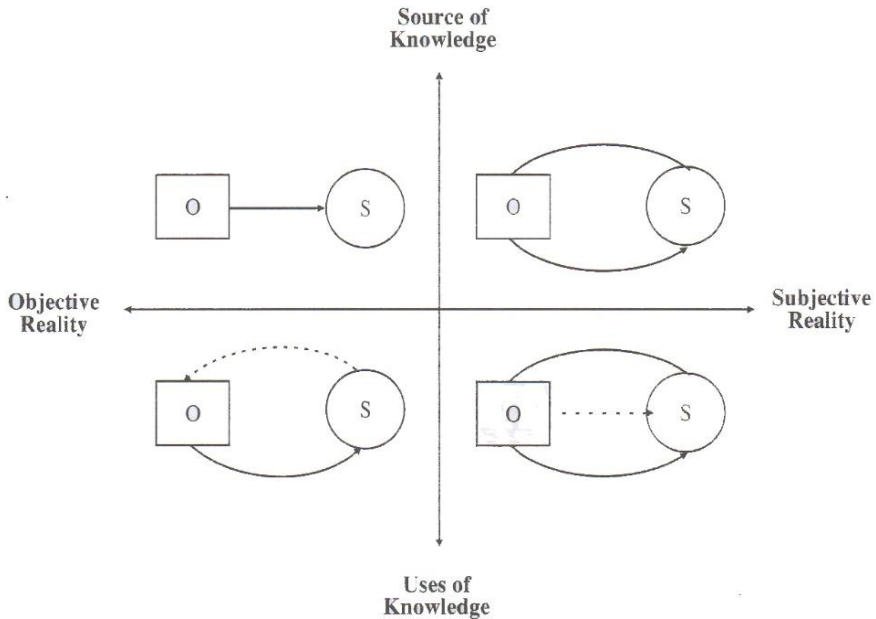
مربیان هر ایدئولوژی، دیدگاهی متفاوت در مورد یادگیری دارند.

دانش پژوهان آکادمیک، یادگیری را انتقال مطالبی که باید آموخته شوند می‌دانند و از این دیدگاه به مقوله یادگیری نگاه می‌کنند و به دریافت کننده کاری ندارند.

مربیان ایدئولوژی کارایی اجتماعی، یادگیری را فرآیندی می‌دانند که به وسیله آن، رفتارهای یادگیرندگان به وسیله یک عوامل بیرونی شکل می‌گیرد. آن‌ها معتقد هستند یادگیری زمانی صورت می‌گیرد که ساماندهی ذهنی با تغییر رفتار نمود می‌کند.

مربیان یادگیرنده-محور، یادگیری را فرآورده رشد می‌دانند که به واسطه آن یادگیرندگان خود را باور کرده، به ایجاد معنی و مفهوم می‌پردازند و این نتیجه تعامل آن‌ها با محیط اطراف است.

شکل ۶-۲ الگوهای دیداری دیدگاه‌های ایدئولوژی مختلف ارتباط بین خاستگاه و اهمیت دانش



طرفداران ایدئولوژی بازسازی اجتماعی معتقدند کودکان باید دیدگاهی روشن در مورد جامعه ایده آل در ذهن خود ایجاد کنند و در جهت تحقق آن به فعالیت پردازند.

پاسخ سؤالات زیر (جدول ۶-۲) تفاوت‌های دیدگاه‌های این ایدئولوژی‌ها در مورد یادگیری را نشان می‌دهد.

آیا مقوله یادگیری از دیدگاه دریافت کننده، مورد بررسی قرار می‌گیرد یا از دیدگاه انتقال دهنده آن؟ یعنی آیا مربیان و دانش‌پژوهان، یادگیری را از چشمان معلم (بزرگسال) مورد بررسی قرار می‌دهند یا از پشت چشمان یادگیرنده (کودک) به آن نگاه می‌کنند؟

• آیا یادگیری تابع طبیعی رشد است یا یک فرایند اجتماعی به شمار می‌رود؟ یعنی آیا مربیان معتقد هستند نوع یادگیری که به واسطه برنامه درسی آن‌ها به وجود می‌آید، با نوع یادگیری که کودکان به‌طور طبیعی با رشدی که دارند به دست می‌آورند، یکسان است یا با آن فرق دارد؟

- آیا یادگیری، یک فرآیند یکپارچه و منسجم است یا به صورت اتمی و جدا از هم می‌باشد؟
یعنی آیا می‌توان آن را به قطعات جداگانه (اتمى) تقسیم کرد یا باید آن را به صورت یکپارچه و یکدست مورد بررسی قرار داد؟
- آیا یادگیری، فرآیند تغییر ذهن است یا تغییر رفتار؟
- آیا نتیجه مطلوب یادگیری، تغییر ذهن است یا تغییر رفتار؟
- آیا اولین کسی که فعالیت در طول یادگیری انجام می‌دهد، یادگیرنده است یا فردی دیگر است که برای یادگیرنده کاری انجام می‌دهد؟
- آیا نظریه یادگیری رسمی مورد توجه می‌باشد؟ چه نوع نظریه یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد؟
- چه طور مسئله آمادگی برای یادگیری مورد توجه قرار می‌گیرد؟
- به مسئله آموزش فردی چطور پرداخته می‌شود؟

کودک

نوع نگرش مریبان در مورد کودکان و دوره کودکی و نحوه بکارگیری این دیدگاه در برنامه‌های درسی، نگرش آن‌ها در مورد مفهوم تعلیم و تربیت را نشان می‌دهد.

دانش پژوهان آکادمیک، کودکان را نوآموزان مجموعه سلسله مراتبی رشته‌های علمی می‌نگرند، که چیزی باید توسط رشته‌های علمی به ذهن آن‌ها منتقل شود. مریبان به دو بُعد ذهن کودک می‌پردازند: حافظه (که باید پر شود) و قدرت و استدلال (که باید تحت آموزش قرار گیرد).

جدول ۶-۲ مقایسه ایدئولوژی‌های مختلف در مورد یادگیری

بازسازی اجتماعی	یادگیرنده-مدار	کارایی اجتماعی	دانش پژوهان آکادمیک	یادگیری
انتقال دهنده	دریافت کننده	انتقال دهنده	انتقال دهنده	آیا مقوله یادگیری از دیدگاه دریافت کننده مورد بررسی قرار می‌گیرد یا از دیدگاه انتقال دهنده آن؟
انتقال اجتماعی	رشد	انتقال اجتماعی	انتقال اجتماعی	آیا یادگیری تابع طبیعی رشد است یا به عنوان یک کارکرد انتقال اجتماعی نگریسته می‌شود؟
یکپارچه و منسجم	یکپارچه و منسجم	اتمی و مجزا	اتمی و مجزا	آیا یادگیری یک فرایند یکپارچه و منسجم است یا به صورت اتمی و جدا از هم می‌باشد؟
ذهن	ذهن	رفتار	ذهن	آیا یادگیری فرایند تغییر ذهن است یا تغییر رفتار؟
رفتار	ذهن	رفتار	ذهن	آیا نتیجه مطلوب یادگیری تغییر ذهن است یا تغییر رفتار؟
عامل یادگیرنده	یادگیرنده	عامل یادگیرنده	عامل	آیا اولین کسی که فعالیتی در طول یادگیری انجام می‌دهد یادگیرنده است یا عامل دیگر است که برای

				یادگیرنده کاری انجام می‌دهد؟
بله (ساختارگرایی اجتماعی)	بله (رشدی و ساختارگرا)	بله (رفتارگرایی)	نه (رشته علمی)	آیا نظریه یادگیری رسمی مورد توجه می‌باشد؟ چه نوع نظریه یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد؟
گشتالت سازی از تجارب قبلی	مراحل رشد	به وسیله فراهم کردن توانمندی‌های رفتاری پیش نیاز	به وسیله ساده کردن موضوعات دشوار	چگونه مسئله آمادگی برای یادگیری مورد توجه قرار می‌گیرد؟
به وسیله استفاده از علائق فردی برای شکل دهی (قالب دهی) اجتماع	به وسیله تسهیل سازی برای رشد افراد	به وسیله فراهم کردن وظایف استاندارد برای همگان با سبک‌های مختلف یادگیری	فراموش شده است (کودکان بر حسب موقعیتشان گروه بندی شده‌اند)	به مسئله آموزش فردی چطور پرداخته می‌شود؟

مربیان پیرو ایدئولوژی کارایی اجتماعی، دوران کودکی را مرحله یادگیری می‌دانند که دارای معنی هست، چون به بزرگسالی منجر می‌شود. در بزرگسالی، انسان‌ها می‌توانند اعضاء سازنده جامعه باشند. کودکان مانند مواد خامی هستند که باید شکل بگیرند و به محصولات نهایی تبدیل شوند و رفتارها و توانایی‌های سازنده‌ای به دست آورند. مربیان در این دیدگاه به توانایی‌های عملکردی کودکان توجه می‌کنند.

مربیان یادگیرنده-مدار، به کل ابعاد شخصیتی فرد توجه می‌کنند و انسان را موجودی یکپارچه می‌دانند که طبیعت خوبی دارد و با خودجوشی^۱ می‌تواند برای خود معنی‌سازی کند و مسائل را درک کند. آن‌ها به خود فرد، نه به اعمال و ویژگی‌های او توجه دارند، به منحصر به فرد بودن افراد و به آنچه که در حال حاضر در او می‌بینند، توجه می‌کنند نه به شخصیتی که در آینده تبدیل به آن خواهد شد. این مربیان به فرآیندهای درونی افراد توجه می‌کنند (مثلاً سلامت ذهن، اعتماد به نفس) و طوری صحبت می‌کنند گویی می‌توانند فعالیت‌های درونی ذهن افراد که با رشد عاطفی، اجتماعی و عقلانی رخ می‌دهند را مشاهده کنند.

طرفداران بازسازی جامعه، انسان را موجودی اجتماعی می‌دانند که با طبیعت او با جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند، مشخص می‌شود. بنابراین کودکان را اعضاء در حال رشد و تکامل جامعه می‌دانند که می‌توانند برای اصلاح خود در جامعه تلاش کنند.

با سؤالات زیر می‌توانید دیدگاه ایدئولوژی‌ها در مورد کودک و دوران کودکی را با هم مقایسه کنید.

- آیا کودکان در دنیای خود فعال هستند یا غیرفعال؟
- آیا کودکان موجوداتی ارزشمند تلقی می‌شوند یا بدون ارزش (آیا کودکان چیزی ارزشمند در وجود خود دارند یا خیر)؟
- آیا مربیان به فرآیندهای درونی کودکان توجه دارند یا فرایندهای بیرونی مورد توجه آن‌ها می‌باشند؟
- آیا مربیان به ذهن کودکان توجه می‌کنند یا به رفتارهای آن‌ها توجه دارند؟
- آیا کودکان موجوداتی یکپارچه می‌باشند یا اتمی و جدا از هم تلقی می‌شوند؟
- آیا مربیان به خود کودکان توجه دارند یا به رفتارها و ویژگی‌های آن‌ها؟

^۱ Self-propelled

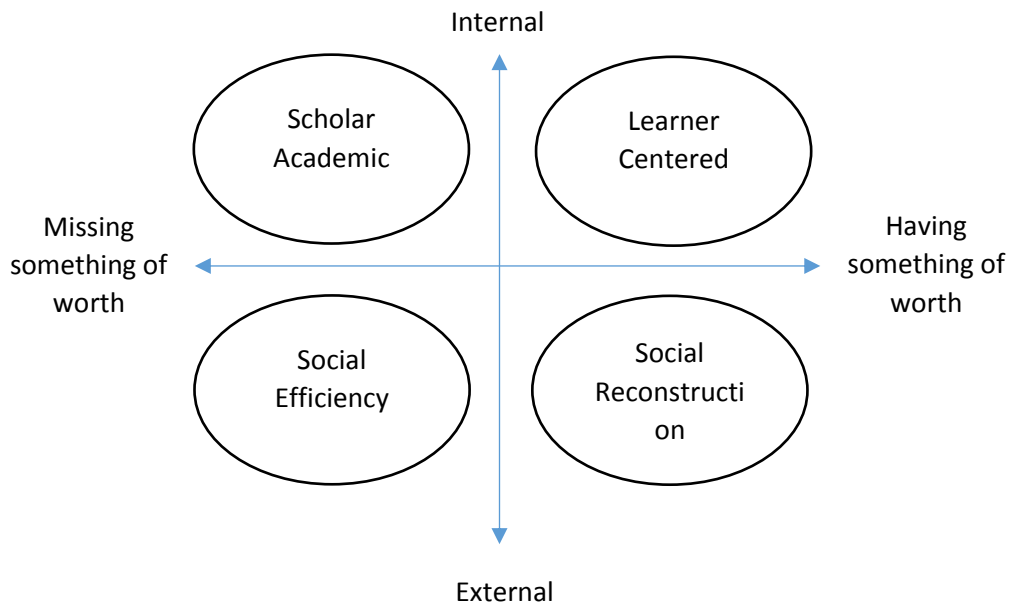
• آیا مریبان به ویژگی‌های فعلی کودک توجه می‌کنند یا به آنچه باید در آن‌ها ایجاد شود توجه دارند؟

• آیا کودکان موجوداتی منحصر به فرد هستند یا مرتبط با یک سری ضوابط و معیارهای استاندارد می‌باشند؟

• آیا کودکان در زمینه اجتماعی بررسی می‌شوند (اگر اینطور است، چه نوع زمینه‌ای؟) یا خارج از جامعه، مستقل از زمینه‌های اجتماعی مورد بررسی قرار می‌گیرند؟

پاسخ این سؤالات در جدول ۶-۳ ارائه شده است.

سؤال این است «آیا کودکان چیز ارزشمندی در خود دارند که به آن‌ها ارزش می‌دهد یا فاقد آن هستند و باید آن را به دست آورند تا ارزشمند شوند؟» و «آیا مریبان به فرآیندهای درونی کودکان توجه دارند یا به فرایندهای بیرونی آن‌ها توجه می‌کنند؟» اگر این دو سؤال را به هم وصل کنیم رابطه بین ایدئولوژی‌ها در شکل ۶-۳ به دست می‌آید. موقعیت ایدئولوژی در این شکل را می‌توان با موقعیت آن‌ها در شکل ۶-۱ (که به دانش مربوط است) مقایسه کرد. اگرچه توضیحات محورها تغییر کرده‌اند، موقعیت ایدئولوژی‌ها یکسان مانده و تغییری نکرده است. بدین صورت، مشاهده می‌کنید که چطور مریبان، دیدگاه خود در مورد کودکان را به مقوله علم و دانش مرتبط می‌کنند. مثلاً متغیرهای محورهای افقی شکل ۶-۱ و ۶-۳ به هم نزدیک می‌باشند. («آیا مبدأ علم و دانش واقعیت عینی است یا واقعیت ذهنی؟» و «آیا کودکان چیزی ارزشمند در خود دارند یا فاقد آن می‌باشند و باید آن را به دست آورند؟») این دیدگاه که کودکان چیزی ارزشمند در خود دارند، مرتبط با خاستگاه علم و دانش در واقعیت ذهنی است، در حالی که این دیدگاه که کودکان فاقد آن هستند و باید آن را به دست آورند تا ارزشمند شوند، مرتبط با خاستگاه علم و دانش در واقعیت عینی است. سؤالات مربوط به محورهای عمودی نیز به همین صورت به هم مرتبط می‌باشند.



شکل ۶-۳ رابطه ایدئولوژی‌های مختلف از دو جنبه در کودکان

جدول ۳-۶ مقایسه ایدئولوژی‌های مختلف در کودکان/فراگیران

بازسازی اجتماعی	یادگیرنده-مدار	کارایی اجتماعی	دانش پژوهان آکادمیک	کودکان/فراگیران
فعال	فعال	فعال	منفعل	آیا کودکان/فراگیران به عنوان عوامل فعال یا منفعل (غیرفعال) عمل می‌کنند؟
دارند	دارند	ندارند	ندارند	آیا کودکان، موجوداتی ارزشمند تلقی می‌شوند یا بدون ارزش (آیا کودکان چیز ارزشمند در وجود خود دارند یا خیر؟)
بیرونی	درونی	بیرونی	درونی	آیا مربیان به فرایندهای درونی کودکان توجه دارند یا فرایندهای بیرونی مورد توجه آن‌ها می‌باشند؟
رفتار	ذهن	رفتار	ذهن	آیا مربیان به ذهن کودکان توجه می‌کنند

				یا به رفتارهای آنها توجه دارند؟
یکپارچه و وحدت یافته	یکپارچه و وحدت یافته	اتمی و جدا از هم	اتمی و جدا از هم	آیا کودکان موجوداتی یکپارچه و وحدت یافته (تلفیق شده) تلقی می‌شوند یا اتمی و جدا از هم؟
رفتارها و ویژگی‌های آنها	خود کودکان	رفتارها و ویژگی‌های آنها	رفتارها و ویژگی‌های آنها	آیا مریدان به خود کودکان توجه دارند یا به رفتارها و ویژگی‌های آنها؟
به آنچه باید در آنها ایجاد شود	به ویژگی‌های فعلی کودک (آن طور که هستند)	به آنچه باید در آنها ایجاد شود	به آنچه باید در آنها ایجاد شود (آن طور که باید باشند)	آیا مریدان به ویژگی‌های فعلی کودک توجه می‌کنند یا به آنچه باید در آنها ایجاد شود توجه دارند؟
مرتبط با یکسری هنجارها و معیارهای استاندارد	افرادی منحصر به فرد	مرتبط با یکسری هنجارها و معیارهای استاندارد	مرتبط با یکسری هنجارها و معیارهای استاندارد	آیا کودکان به عنوان افرادی منحصر به فرد نگریسته می‌شوند یا مرتبط با یکسری هنجارها و معیارهای استاندارد؟
در زمینه آینده جامعه	خارج از زمینه	در زمینه جامعه کنونی	در زمینه دیسپلین	آیا کودکان/فراگیران در زمینه اجتماعی بررسی می‌شوند (اگر اینطور است، چه نوع

				زمینه‌ای؟) یا خارج از زمینه‌های اجتماعی مورد بررسی قرار می‌گیرند؟
--	--	--	--	--

تدریس

مربیان، دیدگاه‌های متفاوتی در مورد تدریس و معلمان دارند.

دانش پژوهان آکادمیک، تدریس را تابع رشته علمی می‌دانند که مسئول انتقال آنچه شناخته شده است به کسانی که اطلاعی از آن ندارند، می‌باشد. معلمان کسانی هستند که دانش رشته علمی را دریافت کرده، آن را مطابق با روش تعیین شده در برنامه درسی به ذهن کودک منتقل می‌کنند.

مربیان پیرو ایدئولوژی کارایی اجتماعی، معلم را مدیر یا ناظر کودکان می‌دانند که در شرایط یادگیری که برنامه‌ریزی درسی طراحی کرده است، در کنار آن‌ها قرار دارد. معلم باید با روش‌های تعیین شده در برنامه درسی عمل کند. معلم محیطی که در آن کودکان به یادگیری می‌پردازند را آماده می‌کند و همچنین در فرایند یادگیری مانند مشاور عمل می‌کند.

مربیان یادگیرنده-محور، معلمان را کسانی می‌دانند که به رشد دانش‌آموزان خود کمک می‌کنند. آن‌ها دو وظیفه دارند: فراهم سازی یکسری تجارب برای دانش‌آموزان، تجاربی که به معنی سازی و درک مسائل بیانجامد و موجب رشد فرد شود و دخالت در تجارب دانش‌آموزان برای تسهیل بخشیدن به روند رشد آن‌ها. معلمان، تجاربی را برای دانش‌آموزان انتخاب می‌کنند (مطابق با نیازهای آن‌ها).

طرفداران ایدئولوژی بازسازی اجتماعی، معتقد هستند تدریس شامل کمک به فرایند یادگیری دانش‌آموزان است، به طوری که در آن‌ها دیدگاهی در مورد جامعه بهتر و ایده آل تر در آینده ایجاد شود.

سؤالات زیر این دیدگاه‌ها را مورد مقایسه قرار می‌دهد:

- نقش‌های معلم در طول تدریس چه می‌باشد؟
 - آیا وظیفه معلم انتقال علم و دانش است یا فراهم‌سازی محیط یادگیری و نظارت در آن می‌باشد؟
 - برای اندازه‌گیری بازدهی معلم چه استانداردهایی مورد استفاده قرار می‌گیرد؟
 - آیا معلمان برای برانگیختن دانش آموزان از روش‌های یکسان استفاده می‌کنند یا از روش‌های متنوع؟
 - آیا معلمان از برنامه‌های درسی بدون هیچ تغییری استفاده می‌کنند یا آن‌ها را مطابق با شرایط مورد استفاده قرار می‌دهند؟ سؤال این است آیا برنامه‌ریزان درسی، برنامه‌های درسی «مقاوم در برابر معلم^۱» را تنظیم می‌کنند یا خیر؟
 - آیا وظیفه معلمان یا برنامه‌ریزان درسی این است که تفاوت‌های فردی کودکان را در نظر بگیرند و مطابق با آن‌ها عمل کنند؟
 - در طول تدریس از چه وسایلی استفاده می‌شود؟
 - هدف تدریس چیست؟
 - آیا معلمان به کل جنبه‌های شخصیتی کودک توجه دارند یا تنها به بُعدی از آن توجه می‌کنند (مثلاً به ویژگی ادراکی، احساسی، اجتماعی یا فیزیکی)؟
 - آیا ویژگی‌ها، عقاید، تفسیرها و دیدگاه‌های معلم مهم هستند؟
 - آیا مربیان معتقد هستند معلمان باید مسائلی چون ماهیت کودکان را مورد بررسی و تحقیق قرار دهند؟ مثلاً تحقیق در مورد اینکه، چطور می‌توان به بهترین نحو به کودکان آموزش داد؟
- پاسخ این سؤالات در جدول ۶-۴ ارائه شده است.

^۱ برنامه درسی مقاوم در برابر معلم (Teacher Proof) برنامه‌ای است که برای کلیه عناصر و شؤن برنامه - اعم از هدف، محتوا، روش تدریس، فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی - به شکل قطعی و محتوم تصمیم‌گیری شده، معلم از نفوذ و دخالت در برنامه با تصمیم‌گیری‌های مغایر و متفاوت در حین اجرای برنامه نپس می‌شود.

ارزشیابی

مربیان، دیدگاه‌های متفاوتی در مورد ارزشیابی دارند.

دانش پژوهان آکادمیک با استفاده از ابزارهای آماری عینی، موفقیت دانش‌آموزان را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند. این ابزارها محاسبه می‌کنند، دانش‌آموزان تا چه حد می‌توانند مطالب آموخته شده را ارائه دهند. آن‌ها برنامه‌های درسی را از این نظر مورد ارزشیابی قرار می‌دهند که تا چه حد این برنامه‌ها ماهیت رشته تحصیلی مربوطه را منعکس می‌کنند و دانش‌آموزان را آماده می‌کنند تا در آن رشته فعالیت کنند.

مربیان پیرو ایدئولوژی کارایی اجتماعی، مطابق با ارزش‌ها و معیارهای تعیین شده به صورت ذره‌ای و اتمیسم، برنامه‌های درسی و دانش‌آموزان را ارزشیابی می‌کنند. هدف ارزشیابی آن‌ها این است که به صورت علمی کیفیت را تعیین کنند. برای این منظور از یک معیار دوگانه استفاده می‌کنند که پذیرش یا رد موضوع مورد ارزشیابی را مشخص می‌کند.

مربیان یادگیرنده-محور، سعی می‌کنند از ارزشیابی فقط به نفع برنامه درسی یا فرد مورد ارزشیابی استفاده کنند. هدف این است که فرد مورد ارزشیابی از خطاها و اشتباهاتی که صورت می‌گیرد، درس بگیرد. این باور وجود دارد که بازخورد ارزشیابی باید با در نظر گرفتن تعاملات فرد مورد ارزشیابی با مواد آموزشی صورت گیرد نه از یک منبع بیرونی.

طرفداران ایدئولوژی بازسازی اجتماعی از روش کل‌نگر و ذهنی برای ارزشیابی استفاده می‌کنند و موقعیت‌های اجتماعی را که دانش‌آموزان و برنامه‌های درسی در آن قرار دارند، در نظر می‌گیرند.

برای مقایسه دیدگاه‌های مربیان در مورد ارزشیابی، باید ارزشیابی برنامه درسی و ارزشیابی دانش‌آموزان از هم تمیز داده شوند.

جدول ۴-۶ مقایسه ایدئولوژی‌های مختلف در مورد تدریس

تدریس	دانش پژوهان آکادمیک	کارایی اجتماعی	یادگیرنده-مدار	بازسازی گرای اجتماعی
نقش‌های استاد یا معلم در طول تدریس چه می‌باشد؟	انتقال دهنده	مدیر	تسهیل کننده	همکار
آیا وظیفه استاد یا معلم انتقال علم و دانش است یا فراهم سازی محیط یادگیری و نظارت در آن می‌باشد؟	انتقال علم و دانش	فراهم سازی محیط یادگیری و نظارت	فراهم سازی محیط یادگیری و نظارت	فراهم سازی محیط یادگیری و نظارت
برای اندازه گیری کارایی استاد و معلم چه استانداردهایی مورد استفاده قرار می‌گیرد؟	ارائه درست دیسپلین	کارایی یادگیری دانش آموز	تسهیل رشد کودک	انتقال مؤثر دیدگاه
آیا اساتید و معلمان از برنامه‌های درسی	به‌طور مستقیم و بدون هیچ تغییر	به‌طور مستقیم و بدون هیچ تغییر	مطابق با نیازهای کودکان	مطابق با نیازهای جامعه

				بدون هیچ تغییری استفاده می‌کنند یا آن‌ها را مطابق با شرایط، مورد استفاده قرار می‌دهند؟
وظیفه معلم	وظیفه هر دو	وظیفه معلم	وظیفه هیچکدام	آیا وظیفه معلمان یا برنامه‌ریزان درسی این است که تفاوت‌های فردی کودکان را در نظر بگیرند و مطابق با آن‌ها عمل کنند؟
پویایی گروهی	تعادل کودک-محیط	آموزش برنامه‌ای	گفتمان آموزشی	در طول تدریس معمولاً از چه وسایلی استفاده می‌شود؟
فرهنگ پذیری دانش‌آموزان	رشد برانگیختن کودکان	آماده کردن کودکان برای انجام مهارت‌ها	پیشرفت دانش‌آموزان در یک دیسیپلین	هدف تدریس چیست؟
کل جنبه‌های شخصیتی کودک	کل جنبه‌های شخصیتی کودک	به بُعد مهارتی توجه دارند	به بُعد شناختی توجه دارند	آیا مربیان و معلمان به کل جنبه‌های شخصیتی کودک توجه دارند یا تنها به بُعدی از او توجه می‌کنند؟
بله	بله	نه	نه	آیا ویژگی‌ها، عقاید، تفسیرها و دیدگاه‌های معلم مهم هستند؟
بله	بله	نه	نه	آیا از اساتید و معلمان انتظار می‌رود، و تحقیقات

				پژوهش‌های کلاسی انجام دهند؟
--	--	--	--	--------------------------------

سؤالات زیر دیدگاه‌های مختلف در مورد ارزشیابی دانش‌آموزان را با هم مقایسه می‌کنند:

- هدف از ارزشیابی دانش‌آموزان چیست (به عنوان فردی که نتایج ارزشیابی را دریافت می‌کند)؟
 - هدف از ارزشیابی دانش‌آموزان چیست (به عنوان مسئله‌ای که به فرد مورد ارزشیابی مرتبط می‌باشد)؟
 - آیا ایجاد مقیاس‌های ارزشیابی کننده، برای ارزشیابی دانش‌آموزان بخش جدایی ناپذیر از فرآیند برنامه‌ریزی درسی است؟
 - ماهیت ابزارهای ارزشیابی کننده مورد استفاده برای سنجش دانش‌آموزان چیست؟
 - آیا ابزارهای عینی برای ارزشیابی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرند یا ابزارهای ذهنی؟
 - آیا ارزشیابی دانش‌آموزان از دیدگاه کل نگرانه مورد بررسی قرار می‌گیرند یا دیدگاه اتمی و جداگانه؟
 - نتایج ارزشیابی به نفع چه کسانی می‌باشد؟
 - در طول ارزشیابی دانش‌آموز، تأکید روی هنجارهای فردی و گروهی است یا معیاری خاص در نظر گرفته می‌شود؟
 - آیا ارزشیابی در حین فرآیند آموزشی صورت می‌گیرد یا بعد از آن؟
 - معیارهای عملکرد موفقیت آمیز دانش‌آموز کدامند؟
- پاسخ این سؤالات در جدول ۶-۵ ارائه شده است.

جدول ۵-۶ مقایسه ایدئولوژی‌های مختلف در مورد ارزشیابی

ارزشیابی	دانش پژوهان آکادمیک	کارایی اجتماعی	یادگیرنده-مدار	بازسازی گرای اجتماعی
هدف از ارزشیابی دانش‌آموزان برای ارزشیاب کننده چیست؟	برای رتبه بندی ارزشیابی شوندگان	برای اثبات میزان دستیابی به مهارت‌های خاص	برای تشخیص توانایی‌های دانش‌آموز در جهت تسهیل رشد	برای اندازه گیری پیشرفت دانش‌آموز با توجه به توانمندیش
هدف از ارزشیابی دانش‌آموزان برای ارزشیاب شونده چیست؟	برای آزمون توانایی در آنچه که انتقال داده شده است	برای آزمون توانایی برای عمل در یک وظیفه خاص	برای انعکاس به ارزشیاب شوندگان در رابطه با میزان پیشرفتشان	برای اجازه دادن به دانش‌آموزان که ارزششان را برای دیگران نشان دهند
آیا طراحی سنجش قسمتی از برنامه‌ریزی درسی است؟	خیر	بله	خیر	خیر
ماهیت ابزارهای ارزشیابی مورد استفاده برای ارزشیابی	هنجار-مدار	ملاک-مدار	غیررسمی - عینی - تشخیصی	غیررسمی - عینی - تشخیصی

				دانش‌آموزان چيست؟
دیدگاه کل‌نگرانه	دیدگاه کل‌نگرانه	دیدگاه اتمی و جداگانه	دیدگاه اتمی و جداگانه	آیا ارزشیابی دانش‌آموزان از دیدگاه کل‌نگرانه مورد بررسی قرار می‌گیرند یا دیدگاه اتمی و جداگانه؟
معلم	کودک	مربیان و ذی‌نفعان (جامعه، والدین و مدیران)	دانش‌پژوهان و مدیران رشته‌های علمی	نتایج ارزشیابی دانش‌آموز به نفع چه کسانی می‌باشد؟
فردی با توجه به معیار	فردی	معیار	هنجارهای گروهی	در طول ارزشیابی دانش‌آموز، تأکید روی هنجارهای فردی است یا گروهی یا این‌که معیاری خاص در نظر گرفته می‌شود؟
در طول آموزش	در طول آموزش	بعد از آموزش	بعد از آموزش	آیا ارزشیابی در حین فرایند آموزشی صورت می‌گیرد یا بعد از آن؟
هیچ وقت	هیچ وقت	قبل از ارزشیابی	بعد از ارزشیابی	چه وقت معیار برای کار خوب دانش‌آموز یا

				دانشجو تعریف می شود؟
--	--	--	--	----------------------------

باید ارزشیابی که حین تنظیم برنامه درسی صورت می گیرد (که طراحی می شود تا به برنامه ریزان درسی اطلاعاتی داده شود تا برنامه درسی آنها بهبود یابد) و ارزشیابی که صورت می گیرد تا به کاربران برنامه درسی اطلاعات دهد تا از ارزش کلی برنامه درسی و اهداف آن و اهداف برنامه های مختلف آگاه شود از هم جدا شوند.

سؤالات زیر دیدگاه های مختلف در مورد ارزشیابی تکوینی برنامه درسی را با هم مقایسه می کند:

- آیا ارزشیابی تکوینی برنامه درسی به اندازه کافی مهم است و ارزش عملی دارد؟
- چرا ارزشیابی تکوینی دارای اهمیت می باشد؟
- آیا مسئولیت و پاسخگو بودن، مقوله ای است که در ارزشیابی تکوینی در نظر گرفته می شود؟
- اگر جواب مثبت است، پاسخگویی در برابر چه کسی؟
- آیا ابزارهای عینی در حین ارزشیابی تکوینی برنامه درسی مورد استفاده قرار می گیرند یا ابزارهای ذهنی؟
- آیا معیارهای ارزشیابی تکوینی برنامه درسی قبل، حین یا بعد از اتمام ارزشیابی تعیین می شود؟
- آیا ارزشیابی تکوینی به صورت کل گرایانه صورت می گیرد یا به صورت اتمی و تکه تکه؟
- اطلاعات به دست آمده از ارزشیابی تکوینی چه نوع اطلاعاتی می باشند؟ اطلاعات دو گانه «OK» می باشد یا «به بازنگری نیاز دارد» یا اطلاعاتی خاص در مورد موفقیت یا عدم موفقیت هر بخش برنامه درسی؟

• از چه روش یا معیارهایی برای تعیین موفقیت یا شکست برنامه درسی، حین ارزشیابی تکوینی استفاده می‌شود؟

پاسخ این سؤالات در جدول ۶-۶ ارائه شده است.

سؤالات زیر، دیدگاه‌های مختلف در مورد ارزشیابی پایانی (تجمعی) برنامه درسی را مقایسه می‌کند:

- آیا ارزشیابی پایانی برنامه درسی به اندازه کافی اهمیت و ارزش بررسی را دارد؟
 - چرا ارزشیابی پایانی حائز اهمیت است؟
 - آیا ابزارهای عینی برای ارزشیابی پایانی برنامه درسی به کار می‌روند یا ابزارهای ذهنی؟
 - آیا «پاسخگویی» مسئله‌ای است که در ارزشیابی پایانی برنامه درسی مورد توجه قرار گیرد؟
- پاسخ این سؤالات در جدول ۶-۷ ارائه شده است.

پارامترهای دیگر

آزادی

مربیان دوست دارند از واژه آزادی استفاده کنند، ولی مفهوم آن‌ها از آزادی کودکان، با هم فرق دارد.

دانش پژوهان آکادمیک، تمایل دارند کودکان را از محدودیت‌های جامعه و طبیعت، آزاد و رها کنند، آن‌ها به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند تا توانایی درک جامعه و طبیعت را پیدا کنند و از روش‌هایی که به واسطه آن‌ها تحت تأثیر و فشار جامعه قرار می‌گیرند دوری کنند.

مربیان پیرو ایدئولوژی کارایی اجتماعی، سعی می‌کنند این آزادی را به کودکان دهند که به صورت سازنده در جامعه فعالیت کنند و رفتارهای اجتماعی و مهارت‌های فنی لازم برای آن را به دست آورند.

مربیان یادگیرنده-محور، به کودکان آزادی می دهند تا تحت فشار، تأثیر و کنترل جامعه قرار نگیرند و بتوانند به طور طبیعی رشد کنند.

طرفداران بازسازی اجتماعی، به کودکان آزادی می دهند تا مقصد و چشم انداز جامعه را خود تحت کنترل داشته باشند.

ارزشیابی تکوینی برنامه درسی	دانش پژوهان آکادمیک	کارایی اجتماعی	یادگیرنده-مدار	بازسازی گرای اجتماعی
آیا ارزشیابی تکوینی برنامه درسی به اندازه کافی مهم است و ارزش کاربرد دارد؟	بله	بله	بله	خیر
چرا ارزشیابی تکوینی دارای اهمیت می باشد؟	برای اطمینان از این که برنامه درسی، دیسپلین و مواد مورد تدریس (آموختنی ها) را منعکس می سازد	برای اطمینان از مطابقت با رویه های علمی و برای پاسخگویی	برای این که بهترین برنامه های درسی طراحی شوند	-
آیا مسئولیت و پاسخگو بودن مقوله ای است که در ارزشیابی تکوینی در نظر گرفته شود؟ اگر جواب مثبت است پاسخگویی در برابر چه کسی؟	بله، پاسخگویی برای دیسپلین	بله، پاسخگویی برای متقاضی (ارباب رجوع)	بله، پاسخگویی برای مربیان	-

-	ذهنی، مشاهدات مربیان	عینی	ذهنی، گزارشات معلم و صاحب‌نظران	آیا ابزارهای عینی در حین ارزشیابی تکوینی برنامه درسی مورد استفاده قرار می‌گیرند یا ابزارهای ذهنی؟
-	در طول ارزشیابی	قبل از ارزشیابی	بعد از ارزشیابی	آیا معیارهای ارزشیابی تکوینی برنامه درسی قبل، حین و بعد از اتمام ارزشیابی تعیین می‌شود؟
-	کل گرایانه	اتمی و تکه تکه	کل گرایانه	آیا ارزشیابی تکوینی به صورت کل گرایانه صورت می‌گیرد یا به صورت اتمی و تکه تکه؟
-	اطلاعاتی خاص در مورد موفقیت یا عدم موفقیت هر بخش برنامه درسی	اطلاعات دوگانه: «OK» می‌باشد یا «به» بازنگری نیاز دارد»	اطلاعات دوگانه: «OK» می‌باشد یا «به» بازنگری نیاز دارد»	اطلاعات به دست آمده از ارزشیابی تکوینی چه نوع اطلاعاتی می‌باشد؟ اطلاعات دوگانه «OK» می‌باشد یا «به بازنگری نیاز دارد» یا اطلاعاتی خاص در مورد موفقیت یا عدم موفقیت هر بخش برنامه درسی؟
-	داده‌های حاصل از مشاهده روی علاقه و رشد دانش آموز	عینی داده‌های ملاک-مدار روی موفقیت دانش آموز	تحلیل منطقی به وسیله دانشمندان و گزارشات معلم روی مواد آموختنی	از چه روش یا معیارهایی برای تعیین موفقیت یا شکست برنامه درسی، حین ارزشیابی تکوینی استفاده می‌شود؟

جدول ۶-۷ مقایسه ایدئولوژی‌های مختلف در مورد ارزشیابی

ارزشیابی تراکمی برنامه درسی	دانش پژوهان آکادمیک	کارایی اجتماعی	یادگیرنده-مدار	بازسازی گرای اجتماعی
آیا ارزشیابی پایانی برنامه درسی به اندازه کافی اهمیت و ارزش بررسی را دارد؟	بله (ضروری است، اما خیلی اهمیت ندارد)	بله	خیر	خیر
چرا ارزشیابی پایانی حائز اهمیت است؟	برای فروش برنامه درسی	برای اطمینان از مطابقت با رویه‌های علمی و اثبات پاسخگویی	-	-
آیا ابزارهای عینی برای ارزشیابی پایانی برنامه درسی به کار می‌روند یا ابزارهای ذهنی؟	عینی	عینی	-	-
آیا پاسخگویی مسئله‌ای است که در ارزشیابی پایانی برنامه	خیر (برای دیسپلین)	بله (برای متقاضی و اریاب رجوع)	-	-

				درسی مورد توجه قرار می‌گیرد؟
--	--	--	--	---------------------------------

زمان

مربیان در چارچوب‌های زمانی مختلف به فعالیت می‌پردازند، حتی اگر هر چارچوب زمانی با در نظر گرفتن گذشته، حال و آینده تعیین شده باشد. زمانی که دانش‌پژوهان آکادمیک به تنظیم برنامه‌های درسی می‌پردازند، به دانشی که قبلاً توسط رشته علمی مورد نظرشان پذیرفته شده، توجه می‌کنند و در واقع از گذشته راهنمایی می‌گیرند.

مربیان پیرو ایدئولوژی کارایی اجتماعی به نیازهای فعلی جامعه توجه دارند و در برنامه‌ریزی درسی به برآوردسازی این نیازها در آینده بسیار نزدیک تأکید می‌کنند.

مربیان یادگیرنده-مدار تنها به حال توجه دارند و مسائل را از چشمان دانش‌آموزان می‌نگرند.

مربیان پیرو ایدئولوژی بازسازی اجتماعی برای تجزیه و تحلیل ماهیت جامعه به زمان گذشته و حال توجه دارند و در عین حال به شرایط آینده تأکید می‌کنند و آینده را در رأس برنامه‌هایشان قرار می‌دهند.

بهبود و اصلاح اجتماعی

مربیان هر ایدئولوژی، هر یک برای بهبود جامعه روش خاص خود را دارند.

دانش‌پژوهان آکادمیک با آموزش نخبگان به بهبود شرایط جامعه می‌پردازند.

مربیان پیرو ایدئولوژی کارایی اجتماعی با تأکید روی گذشته و حال، با آموزش افراد جامعه سعی در تداوم بخشیدن به نظام اجتماعی موجود دارند.

مربیان یادگیرنده-مدار معتقد هستند افراد بهتر، جامعه بهتر را می‌سازند؛ بنابراین، به رشد افراد جامعه تأکید دارند و طرفداران ایدئولوژی بازسازی اجتماعی سعی می‌کنند گذشته و حال را در

هم بشکنند و جامعه را مورد بازسازی قرار دهند و دیدگاه خود را در مورد جامعه ایده آل تحقق بخشند.

تعلیم و تربیت چند فرهنگی^۱

از قرن بیست و یکم مسئله تعلیم و تربیت چند فرهنگی مطرح شد.

مربیان چهار ایدئولوژی معتقد هستند تنوع فرهنگی وجود دارد، انسان‌ها با زبان‌های مختلف صحبت می‌کنند، طرز تفکر، ادراک و تفسیر وقایعی که در دنیای اطراف اتفاق می‌افتد نیز در آن‌ها متفاوت می‌باشد. آن‌ها معتقد هستند کودکان از فرهنگ‌های مختلف با دانش و پایه علمی مختلف به یادگیری و کسب علم و دانش می‌پردازند، آن‌ها چارچوب‌های ادراکی، معنی‌سازی و ادراکی متفاوتی دارند. همچنین معتقد هستند تفاوت‌های ساختارهای زبانی در نحوه درک مسائل تأثیر می‌گذارد و سبک فکری و یادگیری کودکان تحت تأثیر روابط خانوادگی و فرهنگی آن‌ها می‌باشد و تفسیری که از ماهیت علم و دانش دارند، نحوه تفسیر مسائل، ساختار معنایی و ادراکی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Schiro, 2004). با این حال، این که مربیان به تنوع فرهنگی معتقد هستند و این که فرهنگی که کودکان در آن بزرگ می‌شوند، نحوه یادگیری و مطالب درسی آموزش داده شده در مدارس را تحت تأثیر قرار می‌دهد، به این معنی نیست که همه مربیان به یک صورت به مسائل فرهنگی، اخلاقی، اجتماعی-اقتصادی می‌پردازند.

دیدگاه دانش پژوهان آکادمیک در مورد تعلیم و تربیت چند فرهنگی به دو مقوله اشاره دارد. اول اینکه این مربیان سعی می‌کنند ماهیت واقعی تأثیرات فرهنگ‌های مختلف در دانش را تعیین کرده، به کودکان انتقال دهنده تا دانش خردمندانه به وجود آمده توسط فرهنگ‌های مختلف را

¹ Multicultural education

درک کنند و فرا بگیرند. هدف آن‌ها ایجاد تصویری دقیق در مورد اساس تاریخی و فرهنگی هر رشته علمی می‌باشد. این دیدگاه حاکی از آن است که برنامه درسی مدارس باید موجب شود تمام دانش‌آموزان فرهنگ‌های مربوط به فعالیت‌های عقلانی دیسپلین شده را درک کنند و «هیچ فرهنگی به تنهایی مورد توجه قرار نگیرد». کودکان مطالب کشف شده توسط افراد مختلف را یاد می‌گیرند. بدین صورت درک آن‌ها از دانش و اطلاعات فرهنگشان (یا فرهنگ‌هایشان) تحت تأثیر قرار می‌گیرد؛ زیرا این باور وجود دارد که «درک فرهنگ فرد بستگی به درک فرهنگ‌های دیگر دارد، باید فرهنگ‌ها با هم مقایسه شوند و آنچه ارزشمند است مشخص شود» (Nelson et al, 1993).

مسئله دوم این است که همه یادگیرندگان از هر نژاد، فرهنگ و موقعیت اجتماعی-اقتصادی باید به اطلاعات رشته‌های تحصیلی به یک میزان دسترسی داشته باشند و فرصت یادگیری آن را داشته باشند و نباید افراد ناتوان و آسیب دیده از آن محروم بمانند. کودکان باید به آموزشی موثق به یادگیری رشته‌های علمی بپردازند و بالاترین استانداردها در مورد آن‌ها اعمال شود؛ زیرا «تساوی به معنای بهترین‌ها برای همگان است» (هیئت تحقیقات ملی، ۱۹۸۹). آدلر^۱ (۱۹۸۲) به ابعاد مختلف این دیدگاه می‌پردازد:

ما باید سیستمی با یک مسیر و روند برای مدارس خود داشته باشیم نه سیستمی با دو یا چند مسیر و روند. زیرا تنها یک مسیر مستقیم به جلو می‌رود و به اهداف ما منتهی می‌شود. مهم‌ترین معنای تساوی اجتماعی این است: «کیفیت یکسان زندگی برای همگان» و این مسئله نیازمند: «کیفیت تحصیل یکسان برای همگان می‌باشد». بهترین تعلیم و تربیت برای بهترین‌ها، بهترین تعلیم و تربیت برای همگان است.

به جز معدودی از کودکان که مشکلات مغزی دارند، هر کودکی دارای توانایی می‌باشد. همان‌طور که جان دیویی یک قرن پیش به آن اشاره کرده است، آموزش حرفه‌ای برای مشاغلی

^۱ Adler

خاص مسئله‌ای نیست که برای مردان و زنان آزاد در نظر گرفته شود... کودکان در درجات مختلف توانمند هستند، با این حال باید تحت آموزش برابر و یکسان قرار گیرند (Adler, 1982). یعنی مریان اغلب به «بهترین تعلیم و تربیت برای بهترین دانش‌آموزان» تأکید دارند. به گفته کنیس^۱.

در کل هدف فراهم سازی یک برنامه آکادمیک پویا، چالش‌زا و فشرده است... تا بهترین دیدگاه را در تمام موضوعات شامل شود. هدف آن است که تمام دانش‌آموزان به موفقیت‌های بالایی دست پیدا کنند (Adler, 1995).

روش ایدئولوژی کارایی اجتماعی در مورد آموزش چند فرهنگی دارای دو راهکار می‌باشد:

۱- این مریان معتقد هستند برای آنکه فرد به خوبی مهارت‌ها را به کودکان آموزش دهد، باید مهارت‌هایی که کودکان در بزرگسالی نیاز خواهند داشت را در چهارچوب‌های ادراکی مختلف قرار دهد و آن‌ها را آموزش دهد. باید ماهیت علم و دانش کودکان که مبنای آن از جامعه و خانواده به دست می‌آید، مشخص شود تا برنامه‌های درسی مناسب تنظیم شود، بدین صورت مهارت‌های مورد نیاز برای زندگی آموزش داده شده و آموخته می‌شوند.

۲- مریان پیرو ایدئولوژی کارایی اجتماعی دنیای چند فرهنگی را دنیایی می‌دانند که همه کودکان باید در آن زندگی کنند و مهارت‌های لازم برای عملکرد سازنده و مفید در آن را یاد بگیرند. در اینجا آموزش، بخشی از مجموعه تلاش‌های گسترده‌تر به شمار می‌رود که در آن هدف ایجاد جامعه‌ای می‌باشد که به تمام اعضاء آن فرصت موفقیت را می‌دهد و شرایط اقتصادی و اجتماعی مطلوبی دارد.

برای مریان پیرو ایدئولوژی کارایی اجتماعی، عدالت و انصاف داشتن یعنی کمک کردن به کودکان (به ویژه کودکانی که از فرهنگ، نژاد و قومی متفاوت از گروه برتر جامعه هستند و کودکان فقیر و طبقه کارگری) برای آنکه به موقعیت‌های برتر اجتماعی دسترسی پیدا کنند و با کسب مهارت‌های لازم به موفقیت برسند، این مسئله حائز اهمیت می‌باشد؛ زیرا «پتانسیل تنوع

^۱ Keynes

فرهنگی این کشور هنوز به‌طور کامل تحقق پیدا نکرده است، همه کودکان فرصت کافی برای یادگیری مطالب درسی را پیدا نکرده‌اند، مطالبی که درها را به روی اشتغال و موفقیت باز خواهند کرد» (Saylor et al, 1995). در اینجا تأکید روی یادگیری مهارت‌هایی است که در سطح جامعه مفید و مؤثر می‌باشند، زیرا آن‌ها ابزارهایی هستند که به واسطه آن‌ها کودکان می‌توانند به مشاغل خوب، پرستیژ اجتماعی ایده آل و توانایی تأثیرگذاری مثبت در جامعه دست پیدا کنند.

روش ایدئولوژی یادگیرنده-مدار در مقوله تعلیم و تربیت چند فرهنگی بر آن تأکید دارد که «هدف آموزش کمک به رشد عقلانی، اجتماعی و عاطفی کودکان است (مطابق با ماهیت درونی و ماهیت فرهنگ آن‌ها)». برای این منظور مربیان باید مطمئن شوند نیروهای اقتصادی و اجتماعی قدرتمند جامعه که می‌خواهند با یک سری «برنامه‌های درسی پنهان و ناآشکار» گروه‌های اجتماعی، نژادی، فرهنگی، جنسی و اقتصادی خاص را زیر دست خود نگه دارند، نمی‌توانند مانع رشد طبیعی کودکان شوند و یا آن را محدود کنند.

در اینجا مربیان به ارزش میراث فرهنگی و اجتماعی پی برده‌اند و به آن اهمیت می‌دهند. مربیان به یادگیرندگان اجازه می‌دهند با توجه به ساختارهای ادراکی و فرهنگی خود برای خودشان معناسازی کنند و طرز فکر خودشان را داشته باشند. بدین صورت، نه تنها کودکان اعتماد به نفس پیدا می‌کنند و به فرهنگ خود افتخار می‌کنند، بلکه برای خود مفاهیمی منحصر به فرد ایجاد می‌کنند، مفاهیمی که مطابق با میراث فرهنگی آن‌ها می‌باشد و عین حال کلی و قدرتمندانه و یکپارچه می‌باشند.

این روش، کودکان را تشویق می‌کند تا با روش‌های منحصر به فردی برای خود معنی‌سازی کنند و مسائل را درک کنند. در این جا مسئله، دسترسی داشتن به دانش فرهنگ برتر یا دسترسی داشتن به مهارت‌های مفید جامعه نیست، بلکه مسئله این است که همه کودکان به روش خاص خود مطابق با ساختار فرهنگی و ماهیت فردی خود عمل کنند.

طرفداران ایدئولوژی بازسازی اجتماعی، فعالانه به مسئله نابرابری اجتماعی، اقتصادی، نژادی، فرهنگی زبان‌شناسی و قومی پرداخته‌اند و در جهت رفع آن‌ها تلاش کرده‌اند. طرفداران این

ایدئولوژی به تعلیم و تربیت چند فرهنگی در مراکز شهری توجه خاصی داشته‌اند. اندرسون و لادسون بیلینگر^۱ در این زمینه می‌نویسند:

کسانی از ما که به آموزش آزادی به دانش‌آموزان تأکید بیشتری دارند تا به آموزش دانش‌آموزان برای ورود به بازار کار، باید ساختار آموزشی اروپای مرکزی را مورد نقد و بررسی قرار دهند و به دنبال روش‌های بهتری باشند (Anderson, 1997).

فرضیه تعلیم و تربیت چند فرهنگی این است که سیستم آموزشی کشور به ترویج شرایط موجود بپردازد، شرایط موجود مملو از نابرابری‌های جنسیتی، نژادی و طبقاتی است... تعلیم و تربیت چند فرهنگی بر این فرض است که دانش‌آموزان، فعالان فرهنگی، سیاسی و اجتماعی جامعه هستند و باید در جامعه تغییر ایجاد کنند... تا دانش‌آموزان با نژاد، طبقه اجتماعی و جنسی مختلف فرصت آموزش یکسانی داشته باشند (Ladson-Billings, 1995).

طبق این دیدگاه باید به کودکان کمک شود تا ارزش‌های اجتماعی، دانش و مهارت‌های آکادمیک را به دست آورند و بتوانند به تجزیه و تحلیل و بازسازی جامعه بپردازند، به طوری که همه اعضاء آن فرصت برابر برای موفقیت در جامعه داشته باشند و همه افراد پیش زمینه فرهنگی، نژاد، زبان، مسائل اقتصادی یا طبقات اجتماعی مختلف از این فرصت برابر بی‌بهره نباشند. بنابراین، هدف تنها کمک به کودکان برای یادگیری دانش آکادمیک نمی‌باشد، آن‌ها باید اعضاء فعال و سازنده جامعه باشند و مطابق با پتانسیل فرهنگ و شخصی خود رشد کنند و به موفقیت برسند.

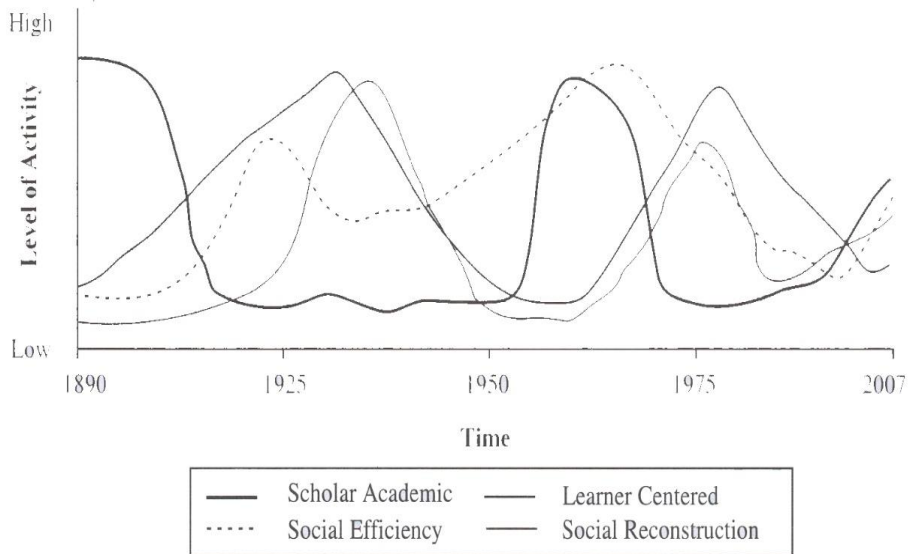
نتیجه گیری

این فصل، ساختارهای مفهومی و زبان چهار ایدئولوژی مطرح شده (دانش پژوهان آکادمیک، کارایی اجتماعی، یادگیرنده-مدار و بازسازی اجتماعی) را مورد مقایسه قرار داد. در اینجا تفاوت، طرز فکر مربیان در مورد برنامه درسی، آموزش و تحصیل مطرح شد.

شکل ۴-۷ نمودارهای قبل را با هم ترکیب کرده است و نشان داده است که در چه زمانی این چهار ایدئولوژی بیش از همیشه فعال بوده‌اند. توجه داشته باشید این نمودار دو دوره زمانی را نشان

^۱ Anderson & Ladson-Billings

می‌دهد که این چهار ایدئولوژی هم‌زمان بسیار فعال بوده‌اند. اولین دوره بین ۱۸۹۰ و ۱۹۴۰ می‌باشد و دیگری بین ۱۹۵۵ و ۱۹۹۵ می‌باشد. سؤالات بسیاری می‌توان در مورد وقایع گذشته و آینده پرسید.



شکل ۴-۶ میزان فعالیت ایدئولوژی‌های مختلف در طول زمان

به عنوان مثال: آیا تلاش‌های قبلی دانش‌پژوهان آکادمیک برای تاثیرگذاری در سیستم مدارس موجب واکنش ایدئولوژی‌های دیگر شده است و آن‌ها را تشویق کرده تا برای بهبود آموزش تلاش کنند؟ چگونه حرکت هیچ‌کودکی رها نمی‌شود، مریان را تحت تاثیر قرار داد تا راهکارهای جدیدی برای برنامه‌های درسی به کار بگیرند؟ آیا اکنون در آغاز دوره‌ای جدید هستیم که هر چهار ایدئولوژی به‌طور هم‌زمان تلاش می‌کنند آموزش را در سطح آمریکا بهبود ببخشند؟ چه تلاش‌هایی موجب می‌شود هر چهار ایدئولوژی برای بهبود آموزش تلاش کنند (به عنوان مثال، تصمیم دولت فدرال برای تخصیص بودجه بیشتر در جهت بهبود آموزش، حملات تروریستی بیشتر به عنوان مثال، حملات ۱۱ سپتامبر ۲۰۰۱ و این ترس که آمریکا دیگر تاثیر نظامی و اقتصادی عظیم خود را در سطح دنیا ندارد) این نوع سؤالات مطرح می‌شوند و پاسخ‌هایی به آن‌ها داده می‌شود تا

آنچه در حال حاضر رخ می دهد و آنچه ممکن است در آینده در سیستم آموزشی آمریکا رخ دهد، مورد بررسی قرار گیرد.

فصل هفتم

مقاله‌ها

برنامه درسی و نسبت آن با سایر رشته‌های علوم تربیتی

دکتر محمود مهر محمدی

استاد دانشگاه تربیت مدرس

اصطلاح «برنامه درسی»^۱ از نظر لغت‌شناسی، ریشه در واژه لاتین Currere دارد که به معنای میدان مسابقه یا میدانی برای دویدن است (Eisner, 1994). بدین ترتیب، مشخص می‌شود که اطلاق چنین لفظی به یک رشته تخصصی یا حوزه‌ای از حوزه‌های علمی متعلق به قلمرو تعلیم و تربیت، جنبه تمثیلی و استعاری^۲ دارد و توجه به وجه تشبیه میان میدان مسابقه و برنامه درسی، دو ویژگی منتسب به برنامه‌های درسی را روشن می‌سازد: نخست اینکه، برنامه‌های درسی همچون میدان مسابقه که آغاز و پایان مشخص و تعریف شده دارد مستلزم آغاز، پایان و مسیر کاملاً مشخص و از پیش تعریف شده‌ای است. دومین ویژگی قابل استنباط از واژه برنامه درسی – با عنایت به ریشه لغوی آن – عبارت از این است که، همچون موانعی که در مسیر مسابقه فراهم شده است و عبور از آن‌ها به‌طوری فزاینده دشوارتر می‌شود، برنامه‌های درسی نیز به‌طوری پیش‌رونده، دشوارتر می‌شوند.

تعریف برنامه درسی متناسب با وجوه تمثیل و ریشه لغوی این واژه، معرف برداشت سنتی از برنامه درسی شناخته می‌شود که بر مجموعه‌ای تصمیم‌های از پیش گرفته شده و مسیر شناخته شده‌ای که یادگیرندگان بر اساس تشخیص برنامه‌ریزان باید طی کنند، تکیه دارد. این مجموعه از تصمیم‌ها، در سند برنامه درسی یا چهارچوب و راهنمای برنامه درسی منعکس می‌شود که برای یک درس خاص، یک پایه تحصیلی یا یک دوره تحصیلی در نظر گرفته شده است.

^۱ نویسنده استفاده از معادل «برنامه ریزی درسی» را برای واژه curriculum صحیح نمی‌داند؛ چرا که «برنامه ریزی درسی» معرف یکی از ابعاد رشته برنامه درسی است و تنها ناظر بر فرآیند تدوین برنامه (curriculum development) است. از این رو در سراسر این نوشتار، از معادل «برنامه درسی» به جای معادل رایج‌تر «برنامه ریزی درسی» استفاده شده است.

^۲ figurative

درباره عناصر یا اجزاء برنامه درسی که در این سند باید برای آن‌ها تعیین تکلیف شود، به هیچ روی میان صاحب‌نظران برنامه درسی اتفاق نظر وجود ندارد و دامنه وسیعی را، از یک تا نه عنصر، در بر می‌گیرد. برخی تصمیم‌گیری‌ها درباره یک عنصر، نتایج یادگیری (Johnson, 1967)، برخی دیگر محتوا (Portelli, 1987) را در حوزه کار برنامه‌ریزان درسی قلمداد کرده‌اند. کلاین نه عنصر را عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی معرفی می‌کند که عبارت‌اند از: هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزشیابی، زمان، فضا و گروه بندی (Klein, 1980). رایج‌ترین دیدگاه در این زمینه، سند برنامه درسی یا یک برنامه درسی خاص را، در بر دارنده تصمیم در خصوص چهار عنصر هدف‌ها، محتوا، روش و ارزشیابی، قلمداد می‌کند (Goodlad, 1985). همان‌طور که اشاره شد، موضوع عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی، یکی از مباحث مورد مناقشه در این حوزه است که به مبحث رابطه میان برنامه درسی و آموزش نیز مربوط می‌شود. رابطه میان این دو قلمرو در بخش بعدی این نوشتار مورد بحث اجمالی قرار گرفته است.

تعریفی دیگر از برنامه درسی نیز ارائه شده که متعلق به مریان پیشرفت گراست. این گروه از صاحب‌نظران، برنامه درسی را عبارت از تجربه‌های یادگیری دانش‌آموزان قلمداد می‌کنند و تصمیم‌گیری دیگران برای دانش‌آموزان را به‌طور کلی مردود شمرده، یا دست کم برای آن اهمیت ثانوی قائل‌اند. به دیگر سخن، از نظر این مریان، حقیقت برنامه درسی چیزی جز تجربه‌های دانش‌آموزان نیست که تنها پس از مواجهه با موقعیت و فرصت‌های یادگیری از قبل پیش‌بینی شده، یا برآمده از تصمیم مشترک معلم و دانش‌آموز (پدیده‌ای پس از وقوع) قابل ترسیم است.

همان‌گونه که پیداست، برخلاف تعریف نخست که تعریف و برداشتی سنتی از برنامه درسی است و بر سند مکتوب یا راهنمای برنامه درسی و مجموعه تصمیم‌های برنامه‌ریزان برای هدایت جریان یادگیری تأکید دارد، تعریف دوم (تعریف پیشرفت‌گرایان) برنامه درسی را در واقع محصول ارزشیابی همه جانبه از نتیجه رویارویی دانش‌آموزان با فرصت‌ها و موقعیت‌های یادگیری می‌داند که طبعاً برای کلیه دانش‌آموزان نیز یکسان نیست.

به دیگر سخن، تعریف اول، محصول مرحله برنامه‌ریزان را که همان سند مکتوب یا یک برنامه درسی است، عین برنامه درسی معرفی می‌کند؛ و تعریف دوم، به جای مرحله برنامه‌ریزی، بر مرحله ارزشیابی از آموخته‌ها تأکید داشته، یک برنامه درسی را عین تجربه‌های یادگیری کسب شده - اعم از تجربه‌های منطبق بر جهت‌گیری‌های از پیش تعیین شده، یا تجربه‌های قصد نشده - می‌داند. آیزنر کوشش نموده است با ارائه تعریفی از برنامه درسی (یک برنامه درسی) به گونه‌ای خاص میان تعریف‌های معارض فوق جمع و تلفیق نماید. از نظر وی، «برنامه درسی یک مدرسه، یا یک درس یا یک کلاس درس را می‌توان مجموعه‌ای از وقایع از قبل پیش بینی شده دانست که به قصد دستیابی به نتایج آموزشی - تربیتی، برای یک یا بیش از یک دانش‌آموز در نظر گرفته شده‌اند». او چهار ویژگی برای تعریف خود ذکر می‌کند که توجه به این ویژگی‌ها نشان از قصد او در دستیابی به تعریف جامع‌تر و قابل‌تر از دو تعریف سنتی و پیشرفت‌گرایانه در برنامه درسی دارد. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از (Eisner, 1994):

- برنامه درسی تنها یک واقعه نیست و اغلب باید مجموعه‌ای از تدبیرها و وقایع را در بر گیرد.

- برنامه درسی بنا به ضرورت با فعالیت برنامه‌ریزی همراه است، هر چند که این تصمیم‌ها می‌تواند به شکل منعطف و غیرقطعی باشد.

- قصد برنامه‌ریزان، یا ماهیت سند برنامه درسی، باید آموزشی - تربیتی باشد؛ یعنی ریشه در یک چهارچوب ارزشی یا اندیشه تربیتی خاص داشته باشد.

- برنامه درسی با نتایج یادگیری سر و کار دارد، و نه تنها با هدف‌های از پیش تعیین شده. چرا که نتایج - در مقام ارزشیابی - می‌تواند در بر گیرنده مواردی به جز هدف‌ها یا نتایج قصد شده باشد و افراد مختلف ممکن است به شکل‌های مختلف تحت تأثیر مجموعه تدابیر از پیش تعیین شده قرار گیرند.

تعریف از برنامه درسی به عنوان یک سند، یا تعریف «یک» برنامه درسی، البته محدود به تعریف‌های یاد شده نیست؛ بلکه در حوزه تعریف‌ها، با آن چنان تنوعی مواجه می‌شویم که حتی

برخی از صاحب‌نظران، تعداد تعریف‌های برنامه درسی را برابر با کتاب‌های نوشته شده در این زمینه دانسته‌اند (Gress & Purpel, 1978).

اکنون به دشواری‌های مربوط به تعریف برنامه درسی، بُعدی دیگر می‌افزاییم. نخست باید اشاره شود، بوشامپ معتقد است برنامه درسی می‌تواند معنی‌هایی گوناگون داشته باشد و این معانی تنها در لفظ با یکدیگر شریک‌اند. هر یک از معنی‌های برنامه درسی، طبعاً تعریفی خاص را ایجاب می‌کند. وی سه معنا برای برنامه درسی مطرح می‌کند و معتقد است، در پرسش از این که برنامه درسی چیست، باید نخست روشن کرد کدام یک از معانی برنامه درسی موردنظر است (Beauchamp, 1975).

نخستین معنای برنامه درسی، همان معنای برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب یا «یک» برنامه درسی است، که مباحث این بخش تا این مرحله ناظر به آن بوده است. دومین معنای برنامه درسی، نظام برنامه‌ریزی درسی یا «مهندسی برنامه درسی» است که شامل اجزاء سه گانه تولید یا تدوین، اجرا و ارزشیابی از برنامه است. نظام برنامه‌ریزی درسی، یک زیرمجموعه (زیرنظام) از نظام آموزش مدرسه‌ای است که در آن، تصمیم‌های ناظر بر ابعاد سه گانه برنامه درسی، گرفته می‌شود. به سخن دیگر، بحث از نظام برنامه‌ریزی درسی، به معنای بحث از یک مجموعه انسانی و ساختار سازمانی در نظام آموزشی است که به برنامه درسی در ابعاد تدوین، اجرا و ارزشیابی می‌پردازد. سومین معنای برنامه درسی، قلمرو مطالعاتی است که همچون هر قلمرو علمی دیگر، ابعاد، موضوعات، وسعت مفهومی خاص یا ساختار محتوایی دارد. بنابراین، پرسش از تعریف برنامه درسی به عنوان یک قلمرو معرفتی، پرسشی است که در صدد تعیین حدود و ثغور موضوعی و مفهومی این رشته و تعیین وجوه تمایز آن از سایر رشته‌های قلمرو تعلیم و تربیت است. اگر معنای دوم برنامه درسی را بتوان در امتداد یا جزئی از معنای سوم آن تلقی کرد، یا به عبارت دیگر، ابعاد سه گانه نظام برنامه‌ریزی درسی را معرف برخی ابعاد برنامه درسی به عنوان یک قلمرو معرفتی قلمداد کرد، آن گاه در ارائه مباحث مربوط به تعریف برنامه درسی، پس از شرح و بسط تعریف‌های ناظر به معنای نخست باید به تعریف برنامه درسی به عنوان یک حوزه معرفتی نیز پرداخت. این، همان دشواری مضاعف است که در مقام تعریف برنامه درسی با آن مواجهیم.

گودلد معتقد است، هر چند نسبت به وجود یک قلمرو معرفتی به نام برنامه درسی نمی‌توان تردید به خود راه داد، اما در مقام تعیین چستی این قلمرو با مشکل مواجهیم (Goodlad, 1994).

به عبارت دیگر، موضوع این قلمرو، دامنه موضوعی و مفهومی آن یا ساختار محتوایی آن روشن نیست و میان صاحب‌نظران این رشته اتفاق نظر وجود ندارد. بدین معنا، قلمرو معرفتی برنامه درسی را باید یک قلمرو بی شکل دانست.

برای دستیابی به حدود و ثغور موضوعی و مفهومی برنامه درسی، یا تعریف برنامه درسی به عنوان یک قلمرو معرفتی، از جمله کوشش‌های موجه، مراجعه به کتاب‌هایی است که درباره آن رشته نوشته شده و از آن‌ها به عنوان کتاب درسی در دانشگاه‌ها و محافل علمی استفاده می‌شود. این بدان جهت است که نویسندگان این کتاب‌ها با هدف معرفی رشته و با لحاظ نمودن دامنه موضوعی و مفهومی مورد نظر خود از آن، به تألیف کتاب پرداخته‌اند.

طبق بررسی‌های به عمل آمده گودلد (Goodlad, 1985) در گذشته و بررسی اخیر نگارنده (مهرمحمدی)، در موضوع‌های این کتاب‌ها نیز آن چنان پراکندگی و گسیختگی وجود دارد که تعریف حدود و ثغور موضوعی یا ابعاد مفهومی رشته را باید نوعی اجتهاد شخصی مؤلف کتاب دانست.

در این نوشتار، به ذکر یک نمونه از ابعاد موضوعی رشته برنامه‌ریزی درسی، برگرفته از کتاب زایس (۱۹۷۶) بسنده می‌شود. این کتاب با وجود گذشت از نزدیک به ۳۰ سال از تاریخ انتشار آن همچنان مورد توجه مباحث علمی و تعلیم و تربیت است. ابعاد مذکور در این کتاب عبارت‌اند از:

۱- مبانی برنامه درسی (شامل مباحث مربوط به فلسفه و ماهیت دانش، فرهنگ و جامعه، فرد و نظریه‌های یادگیری)

۲- طراحی برنامه درسی

۳- ساخت برنامه درسی (شامل فرایند تصمیم‌گیری ناظر بر تعیین ماهیت و سازمان برنامه درسی که با مباحث مبنایی و فلسفی تداخل دارد)

۴- تدوین یا تولید برنامه درسی

۵- اجرای برنامه درسی

۶- مهندسی برنامه درسی

۷- اصلاح برنامه درسی، تغییر برنامه درسی

بخش‌های مختلف تشکیل دهنده کتاب حاضر نیز مبین کوششی دیگر در راستای فهم و ارائه ابعاد موضوعی رشته برنامه درسی است، که با آن چه از کتاب زایس نقل شده دارای هم پوشی‌هایی قابل توجه و درعین حال تفاوت‌هایی است.

رابطه میان رشته برنامه درسی با سایر رشته‌های علوم تربیتی

رشته برنامه درسی در وهله اول با رشته‌های سه گانه آموزش (طراحی آموزشی، برنامه‌ریزی آموزشی و فلسفه تعلیم و تربیت) ارتباط دارد. به نظر نگارنده، بحث در مورد نسبت میان این رشته و سایر رشته‌های تعلیم و تربیت، یا ضرورت ندارد یا در الویت دوم قرار می‌گیرد. به بیان رابطه برنامه درسی با رشته‌های سه گانه بالا می‌پردازیم:

۱- رابطه میان رشته برنامه درسی و رشته آموزش (طراحی آموزشی)

بحث در این مورد قدمتی برابر رشته برنامه درسی دارد و از جمله مباحث نظری حل نشده در این رشته به شمار می‌آید. صاحب‌نظران و نظریه‌پردازان برنامه درسی، به طرح نظرهای گوناگون در این زمینه - که ارتباطی تنگاتنگ با تعریف، تعیین حدود و ثغور و هویت رشته دارد - پرداخته‌اند. نگارنده جمع‌بندی خود را از مباحث مربوط به رابطه میان برنامه درسی و آموزشی مطرح خواهد کرد.

۲- رابطه میان رشته برنامه درسی و رشته برنامه‌ریزی آموزشی

این موضوع بر خلاف موضوع قبلی که جهانی است، موضوعی کاملاً ایرانی است و نگارنده جز در جامعه ایرانی در جای دیگر آمیختگی میان این دو حوزه را مشاهده نکرده است. در حقیقت، این نوشتار نیز جز به دلیل جبر شرایط بومی به این مبحث نمی‌پردازد.

بررسی‌های نگارنده حاکی از آن است که می‌توان به تناسب بحث حاضر، هر یک از دو قلمرو برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه درسی را به اختصار چنین تعریف کرد و از یکدیگر تمیز داد:

-قلمرو برنامه‌ریزی آموزشی و موضوع آن: این قلمرو معطوف به وضع شاخص‌های کمی (هدف‌های کمی) برای نظام آموزشی در سطوح مختلف -از خرد تا کلان- و ارزیابی میزان تحقق آن‌ها از منظر کمیت‌هاست.

-قلمرو برنامه درسی و موضوع آن: این قلمرو معطوف به کیفیت‌ها، هدف‌های کیفی - تربیتی و آموزشی - در نظام آموزشی در سطوح مختلف است. برنامه‌های درسی به عبارت دیگر، ترجمان هدف‌های آموزشی و تربیتی نظام آموزشی و مهم‌ترین ابزار تحقق هدف‌هاست.

در تکمیل تعریف این دو قلمرو، شاید بتوان وجه اشتراک این دو حوزه را در تعیین تکلیف یا وضع هدف‌های کیفی در سطح کلان نظام آموزشی دانست.

از تبیین فوق، چند نتیجه به دست می‌آید که در ذیل به شرح مختصر آن‌ها می‌پردازیم:

الف) حوزه برنامه درسی و برنامه‌ریزی آموزشی دو قلمرو تخصصی مستقل از یکدیگرند که استقلال آن‌ها از یکدیگر نیز در دنیا به رسمیت شناخته شده است. علاوه بر این، رسمیت و مشروعیت این دو قلمرو حکایت از آن دارد که در تفکر رایج درباره آموزش و پرورش، هدف‌های کمی و کیفی، هر دو، جایگاه ویژه و خاص خود را دارند. به عبارت دیگر، پیام این دوگانگی در رشته‌های تخصصی تعلیم و تربیت، دعوت به احساس مسئولیت و بروز حساسیت در قبال شاخص‌های کمی و کیفی، نشان‌دهنده عملکرد نظام‌های آموزشی است.

ب) تمایز میان قلمرو برنامه درسی و برنامه‌ریزی آموزشی بر اساس سطح برنامه، صحیح نیست. همان‌گونه که در تعریف دو قلمرو منعکس است، برنامه درسی و برنامه‌ریزی آموزشی هر دو می‌توانند تصمیم‌گیری در سطوح خرد تا کلان را در برگیرند. بدین ترتیب، این ادعا را که: برنامه‌ریزی آموزشی معرف حوزه تصمیم‌های کلان و برنامه‌ریزی درسی معرف حوزه تصمیم‌های خرد در نظام آموزشی است، نمی‌توان صحیح انگاشت. تفاوت اساسی در همان توجه و تمرکز اولی بر هدف‌های کمی و دومی بر هدف‌های کیفی در نظام آموزشی است.

ج) آمیختگی یا ترکیب و قلمرو برنامه درسی و برنامه‌ریزی آموزشی - که چندی است در کشور ما مرسوم شده است - با توجه به تفاوت‌های موضوعی میان این دو رشته و به قرینه به رسمیت شناختن استقلال این دو از یکدیگر در سطح جهان، درست نیست و باید از آن پرهیز کرد. در حال حاضر، عنوان‌های برخی از کتاب‌های تخصصی و همچنین برخی از درس‌های دانشگاهی، از این آمیختگی حکایت دارند. این آمیزش، دو شکل متفاوت به خود گرفته است: (۱) برخی مؤلفان به آثار تخصصی خود به ترکیبی از مباحث برنامه درسی و برنامه‌ریزی آموزشی می‌پردازند (تقی پور، ۱۳۷۰).

(۲) این آمیزش و ترکیب، در سطح معادل گذاری اتفاق می‌افتد، آن گاه که نویسنده‌ای از معادل برنامه‌ریزی آموزشی و درسی برای واژه Curriculum یا Curriculum Develoment بهره می‌جوید (پروند، ۱۳۷۴). با بررسی دقیق‌تر در می‌یابیم که این شکل از آمیختگی بر اساس تمیز میان برنامه‌ریزی است برای آن چه در کلاس درس باید اتفاق بیفتد و آن چه در خارج از کلاس (در سطح مدرسه) اتفاق می‌افتد. برنامه‌ریزی نوع اول، برنامه‌ریزی درسی و برنامه‌ریزی نوع دوم، برنامه‌ریزی آموزشی شناخته شده است.

صرف نظر از تأمل برانگیز بودن روایی تقسیم بندی فوق، به اعتقاد نگارنده، بهتر است از به کارگیری معادل برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، به دلیل سو برداشت‌ها - به ویژه دامن زدن به شبه آمیزش میان قلمرو برنامه درسی و برنامه‌ریزی آموزشی - پرهیز شود.

۳- رابطه میان رشته برنامه درسی و رشته فلسفه تعلیم و تربیت

یکی از بحث‌های اساسی در قلمرو برنامه درسی، بحث درباره دیدگاه‌ها، مفهوم پردازی‌ها یا ایدئولوژی‌های برنامه درسی (Eisner, 1994) است. ایدئولوژی‌ها یا دیدگاه‌ها، در واقع نظریه‌های فلسفی برنامه درسی‌اند که هر کدام جهت‌گیری‌های خاص را برای برنامه درسی توصیه و توجیه می‌کنند. هر چند در این مقام، فلسفه‌های کلاسیک تعلیم و تربیت مورد بحث نیست، لیکن این نظریه‌ها به دلیل ماهیت تجویزی خود، همچنین اندیشه‌های فلسفه جلوه می‌نمایند که در تعیین اصالت و اعتبار آن‌ها باید به ملاک‌های مطرح در حوزه اندیشه فلسفی تمسک جست. علاوه بر

این، هر یک از این دیدگاه‌ها یا ایدئولوژی‌ها، در بطن خود نظریه‌ای در باب هستی، انسان، معرفت و ارزش را نهفته دارند که با تحلیل هر یک، می‌توان این مواضع فلسفی را آشکار ساخت.

مبحث مربوط به دیدگاه‌ها یا ایدئولوژی‌های برنامه درسی که جایگاهی ویژه در حوزه برنامه درسی دارد، معرف فصل مشترک مباحث فلسفی در حوزه تعلیم و تربیت با قلمرو برنامه درسی است.

نظریه برنامه درسی چیست؟^۱

ترجمه دکتر محمدحسن امیر تیموری
عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی

به جرأت می‌توان گفت، ما برنامه‌ریزان درسی در نوشته‌های خود، بیشتر از آنکه نمونه‌هایی از نظریه‌های برنامه درسی ارائه کرده باشیم، از این سخن گفته‌ایم که برنامه درسی چه باید باشد. شاید دلیل سخن پردازی زیاد در این باره این باشد که خود را «نظریه پرداز برنامه درسی» می‌نامیم، عنوانی که بسیار عالمانه و ارجمند جلوه می‌کند! شاید هم بدین دلیل درباره نظریه برنامه درسی اینقدر پرگویی می‌کنیم که این کار، ما را از وظیفه تدوین واقعی نظریه برنامه درسی معاف می‌دارد! چه، تعلق ورزی، کاری آسان و نظریه پردازی، امری مشکل است. ممکن است علت این وضع چنین نیز باشد که ما در یک حالت آزارگری-آزارخواهی قرار داریم. اینکه ما کاستی‌ها، کمبودها و نقاط ضعفمان را به خود و دیگران بنمایانیم، کاری است جالب و نوعی تازیانة زنی بر خود که درباره فقدان نظریه برنامه درسی انجام می‌دهیم.

اما من معتقدم، دلیل نگارش مقاله‌های فراوان درباره نظریه برنامه درسی، وجود مسائل پیچیده فراوان در این رشته است. چگونه می‌توانیم درباره پدیده‌ای نظریه پردازی کنیم که با توجه به ویژگی‌های منحصر به فرد هر مورد آن، انجام تعمیم‌های جهان‌شمول در این باره آسان نیست؟ چگونه می‌توانیم درباره آنچه در ذهن افراد می‌گذرد - یعنی جایی که بیشترین بخش برنامه درسی در آن جا شکل می‌گیرد - به تحقیق پردازیم؟ آیا این که امور مربوط به برنامه درسی عملی است، بدین معناست که در این باره نمی‌توان نظریه پردازی کرد؟ چگونه می‌توان مطالعات موردی، قوم نگاری‌ها، نقدهای آموزشی و داده‌های تحقیقات پیمایشی و آزمایشی را در قالب یک نظریه گردآوری، همسان و مرتب کرد؟ هر یک از آن‌ها به قدری یگانه‌اند که تعمیم دادن آن‌ها کاری

^۱ برگرفته از:

McCutcheon, Gail (1982), "What in the World Is Curriculum Theory?" Theory into Practice (TIP), Vol. xxi, No. 1, pp. 18-22.

سست بنیاد و بیهوده به نظر می‌رسد، در حالی که بنای نظریه باید محکم و رفیع جلوه کند. تمامی این‌ها، بسیار مشکل آفرین و حیرت برانگیزند.

در این مقاله که به نظریه برنامه درسی اختصاص یافته است، ضمن تعریف نظریه برنامه درسی، عملکردهای آن را مورد بحث قرار خواهیم داد و فرایندهای تدوین نظریه را توصیف خواهیم کرد. همچنین، در این باره که «چرا ما به واقع نظریه برنامه درسی نداریم» به گمانه زنی‌ها خواهیم پرداخت. من با طرح نظرهای خود درباره تدوین نظریه برنامه درسی، بر آن نیستم چهارچوبی چنان قطعی و مسلم را سامان دهم که هر کس می‌خواهد نظریه پرداز برنامه درسی قلمداد شود، الزاماً باید بدان پایبند باشد. در این حوزه، ما با علایق متمایز و توانایی‌های متفاوت سر و کار داریم. محدود کردن تمامی افراد به یک مجموعه از تعلقات خاطر یا یک فرایند نظریه پردازی، ظرفیت‌های ما را به عنوان یک حوزه محدود می‌کند. به نظر من، ما در یک عصر اکتشافی درباره نظریه پردازی به سر می‌بریم و نظریه‌ها را می‌توان از طریق مجموعه‌هایی مختلف از فرآیندها تدوین کرد. در این میان، هر یک از ما می‌توانیم به صورتی منتفع شویم، چه با افزودن بر آنچه موجود است و چه با نقد کردن آن‌ها و یا ارائه مثالی درباره اینکه چگونه یک روش خاص نظریه پردازی به نفع یا ضرر این حوزه تمام می‌شود.

درک دیدگاه‌های گوناگون درباره تدوین نظریه، به چند دلیل اهمیت دارد:

۱- فهم نظر دیگران، ما را به شناخت توانایی‌های بالقوه آن دیدگاه در برخورد با نظریه‌ها، انجام گفتگوی خردمندانه و در پی آن، تقویت بنیادهای یک دیدگاه خاص، قادر می‌سازد. من افراد را به درگیر شدن با یکدیگر، بهانه گیری یا افترا وارد کردن به هم، دعوت نمی‌کنم، بلکه می‌گویم: دیدگاه‌های یکدیگر را به گونه‌ای حمایت‌گرانه و درعین حال با نازک بینی محققانه به نقد بکشیم.

۲- درک دیدگاه‌های یکدیگر درباره تدوین نظریه می‌تواند ما را قادر سازد تا نظریه‌ها را به وجهی درونی (و نه بیرونی)، یعنی بر اساس معیارهای خود نظریه پرداز و نه قواعد شخصی دیگر، بسنجیم. همان‌طور که موسیقی استراوینسکی را بر اساس روش کار ویوالدی مورد قضاوت قرار نمی‌دهیم، نظریه یک نظریه‌پرداز را نیز بر اساس قواعد مطرح شده از سوی کسی

که نسبت به آن شرایط خاص غریبه است، نباید ارزیابی کرد. نهایت اینکه، چنین ادراکی ممکن است این نکته را برای برخی افراد روشن سازد که نظریه پردازی فقط به یک صورت انجام نمی‌پذیرد. ارائه شقوق مختلف ممکن است این امکان را به مخاطبان بدهد که در ذهن خود روش‌های نظریه پردازی منطبق با اعتقادات و علایق خود را پیروانند و یا دیدگاه‌های خود را ارتقا دهند.

نظریه برنامه درسی

نظریه برنامه درسی مجموعه‌ای در هم تنیده از ادراک‌ها، تفسیر و تحلیل‌های مربوط به پدیده برنامه درسی است. منظور من از پدیده برنامه درسی نیز عبارت است از: آنچه دانش‌آموزان در مدرسه از طریق برنامه درسی آشکار و پنهان، فرصت یادگیری آن را می‌یابند و یا به علت جای نگرفتن در برنامه درسی، امکان یادگیری آن را نمی‌یابند. این بخش از برنامه درسی را آیزنر (۱۹۷۹)، «برنامه درسی پوچ (مخدر)» خوانده است. پدیده برنامه درسی، مجموعه مباحث و مقوله‌هایی نظیر منابع برنامه درسی و برنامه درسی در اجرا و عمل را شامل می‌شود. درباره برخی از منابع برنامه درسی که در نظریه‌های برنامه درسی باید مورد توجه قرار گیرند، می‌توان به مقوله‌هایی نظیر این موارد اشاره کرد: فرایندهای تدوین برنامه درسی، سیاست‌های **مدل** سازی، نیروهای اجتماعی (نظیر راهکارهای کشوری یا ایالتی، مقررات محلی و یا تصمیم‌های دادگاه‌ها و اداره‌های آموزش و پرورش)، جامعه‌شناسی دانش و ماهیت مواد یادگیری و تدوین آن‌ها (مانند کتاب‌های درسی، فیلم استریپ‌ها و راهنماهای برنامه درسی). منظور برنامه درسی در اجرا و عمل، مقوله‌هایی مانند برنامه‌ریزی معلم (اینکه معلم و مواد یادگیری، برنامه درسی موردنظر را به چه ترتیبی در دسترس شاگردان قرار می‌دهند)، برنامه درسی دریافت شده توسط شاگردان (برداشت شاگرد از برنامه درسی)، ارتباط بین اجزای برنامه درسی به اجرا گذارده شده با جامعه، فرایند رشد انسان و نظریه‌های یادگیری، سازمان برنامه درسی، عوامل مؤثر بر کاربرد آن (نظیر درک معلمان از تحصیل، اعمال نظر والدین، شاگردان و سایر معلمان در زمینه انحراف از معیارها) و آنچه شاگردان از برنامه درسی آشکار، پنهان و پوچ می‌آموزند. نظریه‌پردازان برنامه درسی، درباره بسیاری از امور برنامه درسی مقوله‌هایی را مطرح نموده‌اند و مفاهیم، تعبیرها و تعریف‌هایی را ارائه

کرده، تحقیقاتی را صورت داده‌اند. هرچند که این کوشش، گام نخست در زمینه تدوین نظریه‌های برنامه درسی است، با وجود این، در این فرآیند حتماً باید لحاظ شود.

ویژگی‌های نظریه برنامه درسی

۱- نظریه برنامه درسی چالش پذیر است. شواهد تأیید کننده و نیز خطوط فکری نظریه - یعنی چگونگی کنار هم قرار گرفتن، منظم شدن و به هم پیوستن ادراک‌ها، تفسیرها و تحلیل‌های نظریه - باید چنان باشد که محققان بتوانند از طریق بررسی‌های خود، آن‌ها را تأیید و یا رد کنند. در غیر این صورت، نمی‌توان آن را نظریه خواند. چگونگی به هم پیوستن اجزای نظریه نیز به طریقی باید چالش پذیر باشد.

۲- نظریه برنامه درسی زیربنای ارزشی نافذ و قوی دارد. علت پرداختن ما به تدوین و تحقیق درباره نظریه‌های برنامه درسی، اصلاح برخی از وجوه مربوط به آن است و نه فقط نظریه پردازی و توصیف عاری از هرگونه گرایش برنامه درسی. زیست‌شناسانی که عادت‌های جفتگیری لاک پشت‌ها را در جزایر گالاپاگوس مطالعه می‌کنند، قصد اصلاح این عادت‌ها را ندارند، بلکه فقط می‌خواهند با آن‌ها آشنا شوند. همینطور، وقتی ستاره‌شناسان به مطالعه عکس‌های ماهواره‌ای حلقه‌های مریخ می‌پردازند، قصد ندارند که بر رنگ، غلظت، ترکیب، حجم و یا تعداد حلقه‌ها بیفزایند، بلکه در پی افزایش دانش خودند و شاید هم نظریه‌های خود را در مورد فیزیک تغییر دهند! اما، از آنجا که قصد نهایی ما از فعالیت‌های نظریه پردازی و تحقیق در نظریه‌ها، اصلاح برنامه درسی است، نظریه‌های ما باید بنیادهای ارزشی قوی داشته و مبانی ارزشی یا ایدئولوژی خاص ما نیز باید برای مخاطبان قابل فهم باشد. ما باید ارزش‌های اجتماعی و آموزشی خود را آشکار و آن‌ها را قبل و در حین تحقیق و تدوین نظریه‌ها مستدل کنیم.

به نظر من، ارزش‌های ما چیزی صرفاً تأثیرگذار بر فعالیت‌های ما نیستند، بلکه آن‌ها جنبه‌ای حیاتی از کار ما را تشکیل می‌دهند، زیرا از بعضی نظریه‌ها ما خود ابزارهای تحقیق و تدوین نظریه هستیم. ما با کوشش‌های خود، مطالعات و نظریه‌ها را شکل می‌دهیم. بدین دلیل، باید خود را درک کنیم، یعنی اعتقادهایمان درباره آنچه جامعه‌ای مناسب و آموزشی خوب را شکل می‌دهد؛ این که

با مردم چگونه باید رفتار شود، نقش شهروند خوب و نظایر آن را دریابیم. برخی از جامعه‌شناسان جدید علاقه‌مند به مسائل برنامه‌درسی، نظریه‌های مارکسیستی، نومیاریستی و نومیاریستی و نوپرویدی را مبنای کارهای خود قرار داده‌اند. لزوماً اینها تنها حالت‌های ممکن نیستند. ما می‌توانیم نظریه‌ها، ارزش‌ها و نظام‌های اعتقادی دیگر را نیز اساس نظریه پردازی‌های خود قرار دهیم.

۳- نظریه برنامه‌درسی در عین اینکه از رشته‌هایی متنوع نظیر روانشناسی و جامعه‌شناسی نشأت می‌گیرد، باید بر مطالعات خود برنامه‌درسی نیز متمرکز باشد. مواردی مانند نظریه‌های یادگیری، مطالعات مربوط به رشد و تکوین، تحقیق رابطه مدرسه و جامعه، نظریه‌های تغییر فرهنگ، مطالعات مربوط به تأثیر فرهنگ بر آنچه در آن فرهنگ یادگیری‌اش پذیرفتنی، پسندیده یا مهم است، از جمله زمینه‌های ارتباط رشته‌های مختلف با نظریه برنامه‌درسی است.

به این ترتیب، نظریه برنامه‌درسی، مجموعه‌ای در هم تنیده از ادراک‌ها، تفسیرها و تحلیل‌های مربوط به پدیده برنامه‌درسی است. چنین نظریه‌ای، باید از نظر شواهد و خطوط فکری خود، چالش‌پذیر، مبتنی بر اساس ارزشی قوی و نشأت گرفته از رشته‌های متنوع باشد.

منافع، کاربردها یا عملکردهای نظریه‌های برنامه‌درسی

اگر ما نظریه‌های برنامه‌درسی می‌داشتیم، ممکن بود معلمان، محققان، برنامه‌ریزان درسی، تصمیم‌گیرندگان، مدیران و سایر آموزشگران را در انجام کارهایشان یاری کند یا به ما در شکل‌دهی یک چهارچوب کلی، سازمان یا نقشه کمک کند. این‌ها به نوبه خود ممکن است با ایجاد یک آگاهی جدید، به درک متفاوت ما از امور، درک شکل‌های گوناگون عمل و نتایج حاصل از آن‌ها، سنجش فعالیت‌های عملی خودمان و به این ترتیب در تصمیم‌گیری درباره چگونگی عمل یاری کنند. به عبارت دیگر، آن‌ها می‌توانستند درک عمیق ما را از مسائل مربوط به برنامه‌درسی تسهیل کنند؛ درکی که خود می‌تواند ما را قادر به اصلاح تفکر و عملکردمان کند.

جان برونر^۱ (۱۹۷۲) در داستان علمی-تخیلی جالب خود با عنوان زمین آلوده، استفاده فراوان از آفت کش‌ها، مصرف بیش از اندازه گوشت گاو، اثرهای ویرانگر و پایدار آلودگی هوا و آب

^۱ John Brunner

بر سیاره ما را مطرح می‌کند. در طول این کتاب، پیچیده در مضمونی محزون، ارتباط بین بسیاری از جنبه‌های زندگی روزمره بررسی می‌شود. نمی‌خواهم بگویم که نوشته برونر یک نظریه است؛ هرچند تأثیر آن در کمک به ما برای درک مجموعه‌ای در هم تنیده از پدیده‌ها و به زیر سؤال بردن برخی اعتقادات و عملکردها، همانند اثر یک نظریه است. او مشکلی را در مقابل دیدگان خوانندگان خود مطرح می‌کند که شاید قبل از مطالعه کتاب وی، هیچ گونه آگاهی از نمودهای آن مشکل، نداشتند. شاید این کتاب، مانند نظریه‌های برنامه درسی که در این مقاله مطرح شدند، با افزایش آگاهی ما درباره اموری که قبل از خواندن کتاب نسبت به آن‌ها بی‌اعتنا بودیم، موجب فعالیت‌هایی خاص شود. در مواردی که برونر مطرح کرده، شاید اقدام‌های خوانندگان کتاب - اگر به‌طور جمعی صورت بگیرد - از سرعت و خامت اوضاع در کره زمین بکاهد. مطالعه چنان نظریه‌های برنامه درسی نیز می‌تواند انجام اصلاحاتی در برنامه‌های درسی را در پی داشته باشد.

چگونگی هدایت فعالیت‌ها توسط نظریه‌ها، تا حدودی متفاوت از منظور بسیاری از تحصیلی‌مذهبان^۱ از تدوین نظریه‌ها به قصد توانایی پیش‌بینی و از آن طریق، کنترل پدیده‌هاست. اعمال کنترل تحصیلی وار بر یک پدیده، نسبت به فاعل آن، امری بیرونی و بر این پیش‌فرض مبتنی است که اگر اموری را پیش‌بینی کنیم، می‌توانیم برخی از وجوه موقعیت‌های مربوط به آن را دستکاری کنیم و به این طریق امکان کنترل آن را به دست آوریم.

برای مثال، تحقیقات جدید - از جمله تحقیق فیشر و همکاران (۱۹۸۰) - نشان داد هنگامی که در کنار عوامل دیگر، شاگردان برای مطالعه یک مطلب زمان بیشتری را صرف کنند، نمره‌های آزمون پیشرفت تحصیلی آنان افزایش می‌یابد. در ارتباط با این تحقیق، برنامه بسیاری از مدارس ابتدایی تغییر کرد. امید می‌رفت با افزودن بر طول ساعت‌های درس قرائت، نمره‌های آزمون شاگردان افزایش یابد. این نوع اعمال کنترل از طریق راهکارهای مدیریتی، امر بیرونی برای معلمان به شمار می‌رود.

در مقابل کنترل بیرونی، داستان برونر در تغییر نظر خوانندگان در مورد پیشگیری از حیف و میل منابع کره زمین، به گونه‌ای درونی عمل می‌کند. اعمال افراد ممکن است به دلیل آگاهی‌های

^۱ Positivists

جدید و تأثیر این آگاهی‌ها بر نگرش‌ها و عمل‌ها، در مواجهه با مسائل دنیا تغییر یابد. مفهوم تحصیل گرایانه کنترل، مترادف با تغییر شرایط بیرونی - نظیر برنامه هفتگی درس‌ها - برای تغییر اعمال یک فرد است. پیش فرض ما این است، از آنجا که افراد درگیر در فعالیت‌های مربوط به برنامه درسی، اشخاصی اندیشمندند و نسبت به اعمال و افکار خود مسئولند، وقتی که آن‌ها امکان فهم مسائل خاص یا عام را از طریق نظریه‌ها داشته باشند، قادر خواهند بود با ادراکی تعمیق یافته و تحت تأثیر کنترل‌های درونی، به اصلاح امور پردازند.

نظریه برنامه درسی می‌تواند تدریس و تدوین برنامه درسی، سیاست‌گذاری و مدیریت امور را هدایت کند. همچنین می‌تواند هادی تحقیقات باشد. یک روش انجام دادن این کار، از طریق شکل‌دهی پرسش‌های تحقیق است. دیوید ایستون^۱ (۱۹۶۷) از مشکلی به نام بیش حقیقت‌گرایی^۲ صحبت می‌کند. دانشمندان، اغلب اوقات انبوهی از حقایق را گرد می‌آورند بدون اینکه آن‌ها را درون نظریه‌های سازمان دهند که ایشان را به طبقه‌بندی و فهم حقایق و ارتباط آن‌ها با یکدیگر، قادر سازد. محققان برنامه درسی، حقایق، توصیف‌ها، تحلیل‌ها و تعبیرهایی را از طریق مطالعات توصیفی، تفسیری، انتقادی، آزمایشی، پیمایشی، موردی و سایر شکل‌های تحقیق گرد می‌آورند؛ اما بدون در اختیار داشتن نظریه‌ای برای هدایت تحقیق، آن حقایق پراکنده نمی‌توانند حتی در یک لحاف چهل تکه خوش دوخت با یکدیگر جفت و جور شوند. هیچ سازمانی خواهان انبوهی در هم ریخته از اطلاعات و درگیر شدن با گرایش بیش از اندازه به حقایق نیست. نظریه‌های برنامه درسی می‌تواند با ارائه یک چارچوب فکری یا نقشه‌ای از جزئیات این حوزه که به محققان امکان می‌دهد جایگاه مطالعاتشان را دریابند، ایشان را در طرح پرسش‌های بهتر و تفسیر مشاهدات یاری کند.

نکته آخر در این زمینه اینکه کار بر روی نظریه‌ها را می‌توان برای محققان برنامه درسی نوعی پژوهش تلقی کرد. یک محقق ممکن است بیشترین اوقات خود را به تحقیق و نظریه پردازی در یک جنبه مشخص از مسائل برنامه درسی - نظیر منابع برنامه درسی و اتفاق‌هایی که در مدرسه برای برنامه درسی رخ می‌دهد - اختصاص دهد. صاحب‌نظر دیگر ممکن است به واری‌های

^۱ David Easton

^۲ Hyperfactualism

انجام شده - نظیر کارهای جان دیویی - علاقه‌مند باشد؛ برای مثال، با گردآوری شواهدی، به تأیید یا تنفیح نظریه او درباره تجربه پردازد.

معلمان در شکل‌دهی نظریه‌های برنامه درسی چه نقشی می‌توانند داشته باشند؟ به نظر من، معلمان در این زمینه و از دیدگاه خود، چه به عنوان محقق یا همکار تحقیق و چه به عنوان نظریه پرداز، باید نقشی مهم ایفا کنند. اینگونه فعالیت‌های نظری معلمان می‌تواند برای خود آن‌ها، دیگر معلمان، مدیران و نیز محققان دانشگاهی که از خارج از محیط واقعی مدرسه به سر می‌برند، مفید باشد. آن دسته از محققان برنامه درسی که اغلب در خارج از محیط مدرسه کار می‌کنند و شاید در طول سال حتی یک بار نیز مدرسه‌ای را نبینند، نمی‌توانند مسائل را از دیدگاه معلمان در یابند.

معلمان درگیر در پژوهش حین عمل و یا معلمانی که با دیگر محققان همکاری می‌کنند، می‌توانند نتایج تحقیقات و نیز کارهای نظری خود را منتشر کنند. این کارها می‌تواند یاری رسان محققان خارج از مدرسه در درک ماهیت بسیاری از مسائل برنامه درسی باشد. معلمان، همچنین باید به تدوین نظریه‌های شخصی، منطبق با شخصیت، اعتقادات، ارزش‌ها و موقعیت‌های منحصر به فرد خود اقدام کنند تا آنان را در تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌های روزمره یاری دهند. این نظریه‌ها نیز همان ویژگی‌های برشمرده در قبل را خواهند داشت: مجموعه‌ای در هم تنیده از ادراک‌ها، تعبیرها و تحلیل‌ها. تنها چنین نظریه‌هایی می‌توانند شرایط خاص معلمان را در نظر بگیرند. این نظریه‌ها می‌توانند شرح و بسط نظریه‌هایی باشند که افراد خارجی تدوین کرده‌اند یا نظریه‌هایی که به‌طور مستقل و بر اساس فعالیت‌ها و دیدگاه‌های خود معلمان تدوین شده‌اند و بدین جهت از نظر محتوا و کانون توجه، متفاوت از آن‌ها باشند.

برای رشد و تعالی نظریه‌های برنامه درسی، وجود محققان خارج از مدرسه و معلمان محقق، لازم و ضروری است. به گفته جان نیکسون (۱۹۸۱) ما در گذشته در نوشته‌های مربوط به تحقیقات، از این همکاری محروم بوده‌ایم.

معلمان، جامعه تحقیقاتی را به علت کوتاهی آنان در ارج‌گذاری نسبت به ماهیت عملی مسائل حرفه‌ای خود ملامت می‌کنند. محققان نیز، آموزشگران را به سبب بی‌توجهی به این نکته که هدف تحقیق عمدتاً طرح و شفاف‌سازی پرسش‌هاست تا ارائه راه حل‌ها، نکوهش می‌کنند. بدیهی است،

هر یک از دو طرف دلایل خاص خود را دارند، اما تأثیر این سرزنش متقابل، ایجاد فضای بی‌اعتمادی دوجانبه است که در نهایت می‌تواند سبب ضعف بیشتر تحقیق در مدرسه‌ها شود. به نظر می‌رسد که این ملاحظه در قضیه نظریه‌پردازی نیز صدق می‌کند.

به این ترتیب، نظریه می‌تواند به منزله یک چارچوب کلی، یک سازمان، یا یک نقشه ارتباطی بین تحلیل‌ها، تعبیرها و ادراک‌های پدیده برنامه درسی عمل کند. نظریه به علت سازمانش، می‌تواند قلمرو امور برنامه درسی را ترسیم کند، ارتباط‌های بین آن‌ها را مشخص سازد و با آموزش دادن به ما و یا برانگیختن آگاهی‌مان، در مورد ارتباط‌هایی که نسبت به آن‌ها بی‌توجهیم، اعمال ما را هدایت کند. آگاهی جدید ما می‌تواند سبب تداوم و یا تغییر اعمالمان، تفکر درباره شقوق مختلف عمل و پیش‌بینی نتایج احتمالی آن‌ها شود. از آنجا که چنین نظریه‌ای می‌تواند تحلیل‌ها، تعبیرها و ادراک‌های پراکنده را به یکدیگر مرتبط سازد، می‌تواند به ما کمک کند تا توده‌ای فزاینده از شواهد درهم و نامربوط را درک کنیم. همین امکان می‌تواند ما را در شکل‌دهی پرسش‌های تحقیق و تعبیر مشاهداتمان هدایت کند.

چگونگی تدوین نظریه‌های برنامه درسی

۱- یکی از وجوه مهم نظریه‌پردازی، شناسایی ایدئولوژی، ارزش‌ها و اعتقادهای ما درباره جنبه‌های مختلف برنامه درسی و جامعه است. این کندوکاو و شفاف‌سازی ارزش‌ها و نظام اعتقادی که فرآیندی مستمر و مداوم است، باید شکلی آشکار و آگاهانه به خود بگیرد. تا زمانی که نسبت به یکی از ارزش‌های خاص خود آگاه آگاهی نداشته باشیم، این ما هستیم که در اختیار آن ارزشیم و نه برعکس! آن ارزش، بر تفکرها و اعمال ما تأثیر می‌گذارد، هر چند نسبت به آن آگاهی نداشته باشیم. از آنجا که در نظریه‌پردازی‌های خود، از این ارزش‌ها و اعتقادات تأثیر می‌پذیریم، باید نسبت به آن‌ها آگاهی داشته باشیم.

۲- لازم است نوشته‌های سایر صاحب‌نظران برنامه درسی، تحقیقات معاصر و مطالب مربوط به سایر رشته‌ها را مطالعه کنیم.

۳- باید در موقعیت‌هایی که در آن‌ها موضوعات مربوط به برنامه درسی مطرح است و مورد عمل قرار می‌گیرد، حضور یابیم.

۴- سپس باید از آن موقعیت‌ها فاصله گرفته، به تفسیر و نقد فعالیت‌های عملی بپردازیم. این کار با تشخیص و تعریف پدیده‌های مختلف برنامه درسی و مفهوم پردازی آن امور، تداوم می‌یابد.

انجام تمامی این فعالیت‌ها لازم است، اما هیچ یک به تنهایی کفایت نمی‌کند.

۵- لازم است مطالب تحقیقی سایر رشته‌ها را از طریق تحلیل و ترکیب مناسب به یکدیگر پیوند دهیم و با استفاده از تعریف‌ها، گروه بندی‌ها و مفاهیم مربوط به رشته خود، به تدوین نظریه‌ها بپردازیم.

۶- باید در عین درک و جوه مختلف فعالیت‌های مربوط به برنامه درسی، منطری از یکپارچگی آن را برای خود شکل دهیم و این عبارت است از: عمل نظریه پردازی در هنگامه تحقیق و پیگیری مشاهدات در حین تبیین فعالیت‌ها. همه این اقدام‌ها باید به سایر رشته‌ها و تحقیقات‌های برنامه درسی مرتبط شوند.

در سایر رشته‌ها، تدوین نظریه‌ها را افرادی مانند فروید، داروین، پیازه و کوپرنیک، با سال‌ها مشاهده و تأمل انجام داده‌اند. بنابراین، برای نیل به موفقیت در این زمینه، شاید ما نیز باید صبور باشیم!

چگونه می‌توان تدوین نظریه درسی را آسان نمود؟

در این زمینه مشکلاتی وجود دارد که باید به رفع آن‌ها اقدام کرد، از جمله:

۱- از نظریه‌های برنامه درسی، نمونه‌هایی معدود - به فرض وجود - در اختیار داریم. در دسترس نبودن یک الگو، پیش‌بینی اینکه یک نظریه چگونه باید باشد، چه نکاتی را باید در بر بگیرد و چگونه نوشته می‌شود، برای ما مشکل می‌سازد. همین امر خود یکی از دلایل جذاب، چالش برانگیز و پیشگامانه بودن کار تدوین نظریه برنامه درسی است. از آنجا که چنین

کوششی از بسیاری از نظرها کاری خلاقانه به شمار می‌رود، به نظر می‌رسد که واژه «تدوین» برای معنای فرآیند نظریه‌پردازی چندان گویا و رسا نباشد.

۲- دانشجویان این رشته، در طول تحصیلات خود بیشتر با مفاهیم، تعریف‌ها و طبقه‌بندی‌های مربوط به برنامه درسی - که مرحله نخست در تدوین نظریه‌هاست - آشنا می‌شوند و نه خود فرآیند تدوین نظریه. به این ترتیب، ممکن است نظریه‌پردازان آینده برای تقبل کار خویش به نحوی شایسته، آماده نشوند. دیدگاه‌های مختلف نظریه‌پردازی از جمله تحصیل‌گرایی، پدیدارشناسی، هرمنوتیک و انتقادی، باید مطالعه و ارتباط آن‌ها با مسائل برنامه درسی بررسی شود.

۳- مشکل دیگر، جدایی بین محیط‌های علمی تدوین نظریه‌ها و موقعیت‌های عملی است که نظریه‌ها در آن‌ها به کار گرفته می‌شوند، نظیر: مدرسه‌ها، ادارات آموزش و پرورش، شرکت‌های چاپ کتاب‌های درسی، هیئت‌های امنا و مجامع قانونگذار. بدون انجام دادن تحقیقات در آن محیط‌ها، شکل دادن نظریه‌هایی درباره برنامه درسی امکان‌ناپذیر است. ما اغلب تمایل داریم که از عمل آرمانی و بی‌اعتنا به موقعیت‌های ویژه زندگی روزمره و اثرگذار بر آن عمل سخن بگوییم. اگر در پی تدوین نظریه‌های مناسب هستیم، لازم است به عنوان منابع کمک‌دهنده و پایگاه تحقیق به این موقعیت‌های ویژه رجوع کنیم.

۴- در بسیاری از مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها، از برخی جهات فضایی ضد روشنفکرانه حاکم است. در تعدادی از آن‌ها، در مورد بعضی امور که ممکن است به شکل‌گیری نظریه‌ها منتهی شود، فقدان تعامل انسانی به چشم می‌خورد؛ برای مثال، افراد گهگاه در راهروها با همدیگر درباره غلط از آب درآمدن پیش‌بینی‌های اداره هواشناسی، شانس‌های محتمل تیم‌ها در مسابقات فصلی یا اتفاق‌های خبری گفتگو می‌کنند. اما همکاران به ندرت گرد هم می‌آیند تا در مورد مسائل جدی آموزشی با یکدیگر به صحبت بنشینند. بسیاری از وظایف وقت‌گیر مدرسه‌ها و دانشکده‌ها - نظیر شرکت در کمیته‌ها و مشاوره با مدیران و دانشجویان - ممکن است ارزشمند و لذت‌بخش باشد، اما آن‌ها همچنین ما را از انجام وظیفه ارزشمند مطالعه گزارش تحقیقات، کسب آگاهی درباره نظریه‌ها و مطالعات تحقیقی رشته‌های مربوط، مطالعه کار سایر

صاحب نظران برنامه درسی و نیز انجام دادن وظیفه شاق آمیختن دانسته‌هایمان در نظریه‌ها، باز می‌دارند. وجود رابطه دستوری بالا به پایین در برخی مدارس که به معلمان احساس جزئی از خط تولید بودن و تحت نظارت شدید قرار داشتن می‌بخشد، ممکن است مانع تاملاتی شود که می‌تواند به تدوین نظریه‌های شخصی بیانجامد. بهره‌گیری از همکاران نکته‌سنج، کمکی بزرگ در امر تدوین نظریه است؛ چه این کار اختصاص زمانی قابل توجه را به مطالعه، تفکر و نگارش، تضمین می‌کند.

به نظر من، در حال حاضر به استثنای نظریه جان دیویی، نظریه برنامه درسی دیگری - از آن نمونه که توصیف کردم - در اختیار نداریم. بنا به تعریفی که از نظریه برنامه درسی داشتیم، در کارهای دیویی، نظریه وی درباره تجربه (۱۹۳۸) و کاربردهای آن در برنامه درسی (۱۹۰۲) تلفیق شده است. ارزش‌های مورد نظر او نیز روشن است. دیدگاه‌هایشان درباره دموکراسی (۱۹۱۶) - اینکه مردم چگونه یاد می‌گیرند و رابطه مناسب بین کودک و برنامه درسی چه باید باشد - در اغلب نوشته‌های او بسط یافته است. آخر این که، دیویی بخش‌هایی از نظریه خود را نیز از جامعه‌شناسی و روانشناسی برگرفته است.

به اعتقاد بسیاری از برنامه‌ریزان درسی، علایق درجه اول گذشتگان، تمرکز یافته بود بر: سازمان‌دهی ابزارهای فنی برای تدوین نظریه و یا بحث علیه این فعالیت‌ها، اندازه‌گیری میزان دستیابی شاگردان به هدف‌های از پیش تعیین شده از طریق آزمون‌ها یا بحث علیه این نظر. همچنین، تحقیقاتی در زمینه نظریه برنامه درسی صورت گرفته و مطالبی بسیار در این مورد نگاشته شده است. برخی از این تحقیقات در مورد تدوین نظریه و برخی در مورد متمایز کردن پدیده‌های مختلف برنامه درسی، نظیر انواع هدف‌ها، رویکردهای مختلف در مورد آنچه باید آموزش داده شود و برنامه‌های درسی آشکار، پنهان و پوچ هستند. هرچند این تحقیقات، مقوله بندی‌ها و مفهوم پردازی‌ها مهم است، اما هنوز اقدامی چشمگیر برای ترکیب آن‌ها در قالب نظریه‌ها به عمل نیامده است. شاید در حال نزدیک شدن به این هدف باشیم، اما در حال حاضر فقط بخش‌هایی از این کار تحقق یافته است.

دیدگاه‌های برنامه درسی

دکتر محمود مهر محمدی

استاد دانشگاه تربیت مدرس

نخست باید اشاره شود، در تبیین دیدگاه‌های معارض برنامه درسی (Eisner & Vallance, 1974) از کتابی به نام «دیدگاه‌های معارض برنامه درسی» اثر آیزنر و شاگردش والانس استفاده شده است.

در این کتاب، بحثی تفصیلی در باب دیدگاه‌های موجود برنامه درسی ارائه شده است که خلاصه آن در اثر دیگری از آیزنر به چشم می‌خورد (Eisner, 1979). به عبارت دیگر، آیزنر و والانس در کتاب خود، نوعی تقسیم‌بندی و طبقه‌بندی ارائه کرده‌اند که برای نیل به آن، منابع این حوزه علمی و تخصصی را یک بار به‌طور کامل و دقیق مورد تفحص قرار داده‌اند و نظریه‌ها، اندیشه‌ها و دیدگاه‌هایی را که در واقع از یکدیگر دور و در حقیقت متضاد و معارض یکدیگرند، در قالبی منسجم قرار داده‌اند. این اقدام می‌تواند تسهیل‌کننده درک بهتر مباحث این حوزه تخصصی باشد.

از تلاشی که آیزنر و والانس در خلق یک طبقه‌بندی و انسجام بخشیدن به این زمینه تخصصی انجام دادند، در اصطلاح به عنوان یک «فعالیت فرانظریه» یاد می‌شود. به عبارت دیگر، این طبقه‌بندی که از دیدگاه‌های برنامه‌ریزی درسی ارائه شده است، در حقیقت به عنوان یک فرانظریه شناخته می‌شود.^۱

^۱ فرانظریه به معنای نظریه درباره نظریه‌هاست؛ به این معنا که اندیشمندی بر روی نظریه‌های گوناگون تمرکز می‌نماید و با شناسایی مختصات و ویژگی‌ها و وجوه اشتراک آن‌ها از یک سو و تفاوت‌های آن‌ها از سوی دیگر، یک مفهوم پردازی جدید ایجاد می‌کند و مفاهیمی تازه را در یک حوزه تخصصی خلق می‌نماید. به عبارت دیگر، فرانظریه، نظریه پردازی درباره نظریه‌هاست.

در این کتاب، پنج دیدگاه متضاد برنامه درسی شرح داده شده است که در مطالعات و تجدید نظرهای بعدی با ذکر دلایل مشخص و منطقی، یکی از آن‌ها - یعنی برنامه درسی به عنوان فناوری^۱ - حذف شده و بدین ترتیب به چهار دیدگاه کاهش یافته است (Vallance, 1986).

دیدگاه رشد و توسعه فرایندهای ذهنی و عقلی

مطابق این دیدگاه، به برنامه درسی به عنوان پدیده‌ای در خدمت رشد و توسعه فرایندهای ذهنی نگریسته می‌شود. مدافعان این دیدگاه بر این باورند که مهم‌ترین نقش یا کارکرد مدارس عبارت است از تعقیب دو هدف:

الف) کمک به دانش‌آموزان تا بیاموزند که چگونه یاد بگیرند.

ب) فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان به منظور تقویت انواع مهارت‌ها و توانایی‌های ذهنی.

بنابراین، هدف و نقش مدرسه، در این دو مورد خلاصه می‌شود. بر اساس این نظریه، ذهن انسان از مجموعه‌ای از توانایی‌ها و استعدادها نسبتاً مستقل از یکدیگر، مثل قدرت استنباط، تحلیل، پیش‌بینی، حل مسئله و قدرت حفظ کردن تشکیل شده است. فعلیت بخشیدن به این قوا و استعدادها، توان برخورد مناسب را با مسائل بدیع و بی سابقه که در طول زندگی به طوری اجتناب ناپذیر برای یک فرد پیش می‌آید، به او اعطا می‌کند. حامیان این دیدگاه، مخالف سرسخت انتقال اطلاعات و دانش به دانش‌آموزانند و این کار به تنهایی هیچ ارزش و اصالتی قائل نیستند، حتی آموزش نظریه‌ها و مبانی نظری علوم به دانش‌آموزان را نیز از این قاعده مستثنا نمی‌دانند. این گروه معتقدند، ما در برهه و در عصری قرار گرفته‌ایم که به علت تغییر و تحول چشمگیری که در حوزه علم و در معارف بشری به وقوع می‌پیوندد، نباید اطلاعات، دانش، محتوا و نظریه‌های مشخصی از طریق برنامه‌های درسی به دانش‌آموزان منتقل شود، چرا که تغییر و تحولات و تجدیدنظرهایی که در یافته‌های علمی به وقوع می‌پیوندد، تحصیل و مدرسه رفتن دانش‌آموز را در آینده به صورت یک امر غیر مفید و لغو جلوه خواهد داد. برای اثبات این مدعا، شاخص‌هایی مهم نیز در اختیار

^۱ عنوان دیدگاه حذف شده، برنامه درسی به عنوان یک مقوله فناوری (تکنولوژیک) است.

دارند که توضیح کلیه این شاخص‌ها از حوصله این بحث خارج است و تنها به یکی از آن‌ها که به «نیم عمر اطلاعات»^۱ مشهور است، اشاره می‌شود. این مفهوم یعنی، مدت زمانی که لازم است تا نیمی از یافته‌های علمی یک حوزه معرفتی دستخوش تغییر شود. امروزه مشخص شده که زمان لازم برای این تغییر در برخی از حوزه‌های علمی حدود ۶ تا ۷ سال است (McTighe & Schollenberger, 1985)، یعنی این اطلاعات و یافته‌های علمی در مدتی کوتاه تغییر می‌یابد و چه بسا مبانی نیز از هم فرو می‌پاشد و مبانی دیگری جایگزین می‌شود. بنابراین، با توجه به این دیدگاه، برنامه‌های درسی باید به جای محور قرار دادن محتوا، به فرایندها توجه کنند و آن‌ها را در محور آموزش و تعلیم و تربیت قرار دهند.

ریشه‌ها و سوابق تاریخی این نظریه به مکتب قدیمی روانشناسی مشهور به فرنولوژی^۲، بازمی‌گردد. این مکتب روانشناسی در قرن نوزدهم مطرح شد و رهبری آن بر عهده گال و اسپرزهایم^۳ بود. طرفداران این مکتب بر اساس نتایج حاصل از تحقیقات خود ادعا کردند که در مغز انسان یک سلسله ماهیچه‌های ذهنی (حدود ۳۷ ماهیچه) تعبیه شده است که آموزش و پرورش باید زمینه رشد و پرورش این ماهیچه‌ها و یا استعدادهای شناخته شده را فراهم آورد. روش فرنولوژیست‌ها در شناسایی این ۳۷ ماهیچه ذهنی - که بعدها به واسطه نقایص عدیده‌ای که از نظر علمی به این روش وارد بود، مورد انتقاد قرار گرفت - عبارت‌اند از مطالعه روی شکل ظاهری جمجمه انسان‌ها بود.

گال، زمانی که به مدرسه می‌رفت، احساس کرده بود که به وجود یک همبستگی بین شکل ظاهری جمجمه و ویژگی‌های ذهنی هم‌شاگردی‌هایش پی برده است. به ویژه، دقت کرده بود که افراد با چشمان برآمده قوه حافظه بالایی دارند. بعدها نیز این رشته تحقیقاتی را رها نکرد و به تلاش خود برای یافتن رابطه بین شکل بیرونی جمجمه و ویژگی‌های درون آن ادامه داد (Boring, 1957).

^۱ Information half-time

^۲ Phrenology

^۳ Spurzheim

به این ترتیب، فرنولوژیست ها با استفاده از شکل ظاهری مجموعه، ۳۷ قوه ذهنی را شناسایی کردند و مدعی بودند که به یافته‌های معتبر علمی دست یافته‌اند. با پیشرفت علم فیزیولوژی، نظریه فرنولوژیست ها به گونه‌ای دقیق تر به ثبوت رسید. به عبارت دیگر، موضوع منتسب بودن هر یک از کارکردهای انسانی به حوزه‌ای مشخص از سطح مغز، به عنوان یکی از اجزاء دستگاه عصبی مرکزی احراز گردید.^۱

روانشناسان قوه‌ای و ملکه‌ای^۲ نیز سخنان مشابه سخن فرنولوژیست ها بود و ادعا داشتند که در وجود انسان، قوا و استعدادهایی وجود دارد که باید موضوع آموزش و پرورش قرار گیرد. از طریق طراحی فعالیت‌های یادگیری که تحریک کننده آن ماهیچه‌ها یا قوای مربوط است، مدرسه باید تلاش کند این قوا پرورش یابند. این گروه اعتقاد داشتند برای دستیابی به شناخت بهتر و دقیق تر انسان، باید به سمت شناخت قوای ذهنی و ملکات و استعدادهای موجود در وجود او پیش رفت. به باور اینان، با توسل به تمرین، به خصوص تمرین‌های مشکل و طاقت فرسا، باید استعدادهای انسان از قوه به فعل درآید. البته از نظر پیروان این دیدگاه در برنامه درسی، نظریه سومی هم وجود دارد که تأمین کننده پشتوانه علمی آن است و آن تحقیقاتی است که گیلفورد، یکی از روانشناسان معاصر، انجام داد.

مشهور است که در حقیقت، روانشناسی فرایند محور را در قرن حاضر، گیلفورد احیا کرده است. شهرت وی به علت کاری در زمینه ویژگی‌های ذهن انسان و قوای ذهن انسان و قوای ذهنی اوست و الگویی که به نام ساختار ذهنی و عقلی انسان ارائه داده است. گیلفورد برخلاف نظریه‌های روانشناسان صاحب نامی مثل کاتل، ورنون و اسپرمن که در زمینه هوش انسان تحقیق کرده و ادعا داشتند که هوش و قوای عقلی در حقیقت متشکل از یک عامل اصلی یا یک عامل عمومی است که تا حد زیاد تعیین کننده بهره هوشی افراد است (Kail & Pellegrino, 1985)، نظریه‌ای متفاوت ارائه نمود. وی عَلم مخالفت را با این نظریه که ذهن انسان و قوای عقلی او را می‌توان در قالب یک عامل عمومی توضیح داد، برافراشت.

^۱ برای اطلاع بیشتر از نظریه فرنولوژیست ها رجوع کنید به «تاریخ روان شناسی تجربی»، اثر ای. جی.

^۲ Factory psychologists

گیلفورد ادعا کرد، ذهن انسان متشکل از ۱۲۰ عامل است. در تجدیدنظر بعدی، تعداد این عوامل را به ۱۵۰ عامل مستقل از یکدیگر افزایش داد. این ۱۵۰ عامل در ساختار ذهنی انسان در مکعبی که ابعاد آن عبارت بود از: عملیات عقلی، محتوای فعالیت عقلی و محصول یا ثمر فعالیت ذهنی، نمایش داده شد. گیلفورد در ادامه تحقیقات خود، پنج نوع عملیات عقلی، شش نوع محتوا که به وسیله آن عملیات عقلی فرا گرفته می‌شود و در نتیجه، چهار نوع محصول را شناسایی کرد. حاصل این روش، شناسایی ۱۲۰ مؤلفه یا ۱۲۰ مهارت (عامل) ذهنی مستقل از یکدیگر بود که توانست آن‌ها را در نظریه مربوط به قوای عقلانی و ذهنی انسان جای دهد.

این نظریه می‌تواند زمینه لازم را برای دفاع از دیدگاه مورد بحث، فراهم کند. مطابق نظریه گیلفورد، ۱۲۰ قوه و استعدادی که در ذهن انسان وجود دارد، باید موضوع آموزش و پرورش قرار بگیرد و تقویت شود، یعنی باید در برنامه‌های درسی فعالیت‌هایی پیش‌بینی شود که انجام دادن آن‌ها مستلزم استفاده از هر یک از این عوامل ذهنی است.

کاری که بلوم در طبقه‌بندی حیطه شناختی ارائه داده نیز به‌طور ضمنی حاوی همین پیام است. البته از طبقه‌بندی حیطه شناختی بلوم این استفاده کمتر به عمل آمده و در زمینه تدوین هدف‌های برنامه‌های درسی، ارزشیابی آموزشی و سنجش و اندازه‌گیری، کاربردی وسیع‌تر داشته است. اما وقتی بلوم حیطه شناختی را به شش طبقه تقسیم می‌کند، در حقیقت فعالیت‌های ذهنی انسان و رشد قوای ذهنی و عقلی او را مستلزم رشد و کمال در این شش سطح (مهارت) می‌داند.

از مطالب بالا می‌توان نتیجه گرفت که برنامه درسی مبتنی بر این دیدگاه، اغلب از نوع برنامه‌های «مسئله محور»^۱ است. در این نوع برنامه درسی، دانش‌آموزان ترغیب می‌شوند، مسائل و مجهولاتی را که خود مایل به حل آنها باشند، شناسایی کنند. معلم نیز نقش راهنما، تسهیل‌کننده فرایند یادگیری و غنی‌ساز محیط آموزشی را بر عهده دارد. البته، مسائل مهم را ممکن است یک دانش‌آموز یا گروهی کوچک از دانش‌آموزان و یا حتی مجموع کلاس شناسایی کنند. مطلوب بودن برنامه‌های درسی «مسئله محور» به این دلیل است که دانش‌آموزان شناخت مسئله و حل آن را به عنوان یکی از اساسی‌ترین تواناییها و قابلیت‌های ذهنی انسان، تقویت و تحکیم خواهند کرد. به

^۱ Problem Centered

عبارت دیگر، حامیان این دیدگاه برنامه درسی معتقدند، مواجه ساختن دانش آموزان با فرصت‌های آموزشی که با سود جستن از آن‌ها بتوانند به اموری از قبیل مفهوم پردازی، تجزیه و تحلیل اطلاعات، برخورد با ابهام‌ها و نامعین‌ها، شناسایی منابع اطلاعاتی برای حل مسائل و ارزشیابی فعالیت‌های خود پردازند، می‌تواند به استفاده مطلوب و پرورش قوای ذهنی منجر شود.

تدریس مطابق این دیدگاه، مستلزم قدرت تولید موقعیت‌های مسئله دار است. معلم باید توان مدد رساندن به دانش‌آموزان در خلق موقعیت‌های مسئله‌دار را داشته باشد. علاوه بر خلق موقعیت‌های مسئله‌دار، معلم همچنین باید با راهنمایی و طرح سؤال‌هایی توجه دانش‌آموز را به سطوحی عمیق‌تر از تجزیه و تحلیل اطلاعات جلب کند.

عقل گرایی آکادمیک

طرفداران این دیدگاه معتقدند، کارکرد و نقش اصلی مدرسه عبارت است از: تقویت و رشد قوای ذهنی دانش‌آموزان در آن دسته از موضوعات درسی که ارزش بالای یادگیری دارند. اکنون با استفاده از یک مفهوم پیش سازمان دهنده، تفاوت این دیدگاه با دیدگاه قبلی بیان می‌شود. این تفاوت عبارت است از اینکه دیدگاه قبلی طرفدار برنامه‌های درسی فرایند محور است و بدین ترتیب با توجه نکردن به محتوا، ارزش و اصالت آن را در برنامه مورد تردید قرار می‌دهد. لیکن، دیدگاه عقل گرایی آکادمیک بر محتوا تأکید دارد و معتقد است مدارس مکان‌های خاصی‌اند که رسالت آن‌ها به عنوان نهادهای اجتماعی نباید بروز واکنش برای پاسخگویی به هرگونه مشکل اجتماعی یا هوس‌ها و احساس‌های شخصی و گروهی باشد. پاسخگویی به مسائل اجتماعی و اینکه شرایط اجتماع چه چیزهایی را اقتضا می‌کند، به هیچ عنوان ملاک تصمیم‌گیری در این دیدگاه نیست. بدین لحاظ، نسبت به برنامه‌های درسی که اخیراً در کشورهای مثل آمریکا و اروپا رایج شده، به شدت انتقاد دارد؛ زیرا در این کشورها به تناسب نیازها و شرایط اجتماعی، مثلاً درس‌های آموزش ضد مواد مخدر، آموزش رانندگی، آموزش‌های جنسی یا حتی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای جزء مواد درسی آن‌ها قلمداد شده است. به این موضوع‌ها به این دید که اختلال‌هایی در برنامه‌های درسی ایجاد می‌کند، می‌نگرند و اعتقاد دارند که دانش‌آموزان را باید از ابزارهای ذهنی مورد نیاز برای برخورد با مسائل حاد زندگی، همچنین مفاهیم و مهارت‌هایی که مطالعه دقیق

موضوعات آکادمیک را فراهم می‌آورد، برخوردار کرد. وارد کردن این قبیل موضوع‌ها، فراگیران را از پرداختن به موضوع‌های آکادمیک و موضوع‌های کلاسیک محروم می‌سازد.

برای توضیح بیشتر باید اضافه کرد، در این دیدگاه اساساً اعتقاد بر این است که مدرسه جای آموزش هر چیزی نیست، زیرا نمی‌توان در وقت محدود، همه چیز را، حتی اگر همه آن‌ها مفید و ارزشمند هم باشد، آموزش داد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که کارکرد منطقی مدارس، پرورش عقل فرد از طریق انتقال میراث فرهنگی و فراهم کردن زمینه فراگیری، قوی‌ترین و غنی‌ترین دستاوردها و آثار عقلی بشر است. به عبارت دیگر، این دیدگاه نیز بر تقویت قوای ذهنی فرد تکیه دارد. اما در حالی که معتقدان به دیدگاه فرایند محور از این اصل نتیجه‌ای دیگری گرفته‌اند، این دسته معتقدند که پرورش قوای عقلی، از طریق مواجه شدن با قوی‌ترین و بالاترین دستاوردها و آثار عقلی-ذهنی بشر به دست می‌آید که آن‌ها اغلب در موضوع‌هایی مانند علوم، ریاضیات و هنر یافت می‌شود. به هیچ عنوان نباید این موضوع‌ها را با موضوع‌هایی دیگر درآمیخت. عقل‌گرایان آکادمیک اعتقاد دارند بین موضوع‌های درسی مختلف از حیث ارزش، تفاوت ذاتی یا ماهوی وجود دارد؛ از این رو، به همه یکسان نمی‌نگرند و معتقدند موضوع‌ها هرگز با ارزش‌های برابر خلق نشده‌اند.

بر اساس این دیدگاه، در مدرسه و در انتخاب محتوای درسی، باید آموزش آن دسته از مفاهیم مورد توجه قرار گیرد که فرد به تنهایی نمی‌تواند از جامعه کسب کند و لازم است فقط در مدرسه فرا گرفته شوند. به عبارت دیگر، مطالعه موضوع‌ها، فلسفه وجودی مدرسه را تشکیل می‌دهد. به علاوه، در چهارچوب هر موضوع درسی، بهترین محتوا و مهم‌ترین اندیشه‌ها، مقوله‌هایی است که باید به دانش‌آموزان عرضه شود. این گروه، همواره از «بزرگ‌ترین» و «برجسته‌ترین» سخن به میان می‌آورند؛ یعنی آثار بزرگ، اندیشه‌های بزرگ و امثال آن.

بی‌مناسبت نخواهد بود اگر جمله مشهوری را که متعلق به یکی از رهبران این گروه بوده و به خوبی مبین طرز تفکر آن‌ها است، نقل کنیم:

«بزرگ‌ترین و برجسته‌ترین اندیشه‌ها که بزرگترین نویسندگان آن‌ها را خلق کرده‌اند و در بزرگترین آثار و دستاوردهای بشری تجلی یافته‌اند، تنها زمینه‌های مناسبی هستند که می‌توانند در کانون توجه آموزش و پرورش قرار گیرند».

این عبارت مربوط به یکی از مشهورترین طرفداران این دیدگاه به نام رابرت می نارد هاجینز است. هاجینز مدت طولانی ریاست دانشگاه شیکاگو را عهده دار بود و در این ایام توانست نظر خود را در طراحی یک برنامه درسی به عنوان برنامه «کتاب‌های بزرگ یا آثار جاودان»^۱ به کار بندد.

خلاصه استدلال این گروه به زبان دیگر چنین است: عصری که در آن زندگی می‌کنیم، عصر دموکراسی است؛ در عصر دموکراسی، آحاد جامعه باید به نحوی پرورش یابند که مسئولیت پذیر باشند و قدرت برخورد و حل مسائل اجتماعی را داشته باشند. قدرت برخورد با مسائل و مسئولیت پذیر شدن، زمانی حاصل می‌شود که فرد در جریان بالاترین دستاوردهای عقلی و ذهنی و میراث فرهنگی بشر قرار گیرد و بدین ترتیب قوای عقلی او به بالاترین درجه از رشد یافتگی برسد؛ یعنی نوع آموزش و پرورش که روزی ویژه حکمرانان دانسته می‌شد، با حاکم شدن دموکراسی در جوامع و پیدایش این انتظار از آحاد مردم که هر کدام در حد و سطح حاکم و فرمانروا در امور دخیل و سهیم باشند، آموزش و پرورش است که همگان باید از آن برخوردار شوند. بنابراین می‌توان گفت: هدف اساسی و محوری در این دیدگاه عبارت است از: پرورش قوای عقلی یا عقلانیت انسان از طریق مواجه ساخت او با عقاید و اندیشه‌ها و پدیده‌هایی که معرف بالاترین دستاوردهای عقل بشری است.

اکنون به طرزی مشخص‌تر به وجوه اجرایی این نظریه اشاره می‌کنیم. این گونه برنامه‌های درسی نه تنها باید از مهم‌ترین موضوع‌های آکادمیک در علوم و هنر تشکیل شده باشد، بلکه باید بهترین، عمیق‌ترین و کهن‌ترین دستاوردهای عقل بشری در هر یک از موضوع‌ها، زمینه آموزش قرار گیرد. اگر از طرفداران این دیدگاه سؤال شود، آثار چه کسانی موردنظر است، خواهند گفت: اصل آثار شخصیت‌هایی چون انیشتین، داروین، مارکس، پیکاسو، ماکس وبر و امثال آن‌ها. در

^۱ Great Books

یادگیری نیز دانش‌آموزان وظیفه دارند به دنبال مطالعه اصل این آثار بروند. در این دیدگاه با مسئله تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان برخوردی خاص می‌شود. استقلال این است که دانش‌آموزانی که استعداد کمتری دارند نیز باید وارد جامعه‌ای که مبتنی بر دموکراسی با تمام مختصات آن است، بشوند؛ از این رو لازم است آن‌ها نیز این مطالب را فراگیرند.

دیدگاه خود شکوفایی یا ارتباط شخصی

این دیدگاه بر تقدم و اولویت معنادار بودن برنامه‌ها برای فرد (فراگیر) مبتنی است و مسئولیت مدرسه را هم در تمهید و اجرای برنامه‌های منطبق و سازگار با این اولویت می‌داند. به عبارت دیگر فرد، محور و منبع اطلاعات و تصمیم‌های برنامه‌ای است.

طراحی برنامه‌های منطبق با این دیدگاه، ایجاب می‌کند که معلمان در مدرسه برنامه‌های درسی خود را با هماهنگی و همفکری دانش‌آموزان تهیه کنند. در این دیدگاه، اجرای برنامه‌های از پیش تعیین شده هرگز توصیه نمی‌شود و طرفداران آن معتقدند که اگر برنامه به صورت متمرکز طراحی و اجرا شود، یقیناً بر شناخت دقیق نیازها و علایق دانش‌آموزان و شرایط متنوع آن‌ها مبتنی نخواهد بود. برای روشن‌تر شدن مطلب، لازم است به دو الگوی کلی برنامه‌ریزی درسی اشاره‌ای گذرا شود.

یک الگو، مرسوم به الگوی ابزار-اهداف^۱ است که در آن، به برنامه درسی به عنوان ابزار نیل به هدفهای خاص و از پیش تعیین شده نگریسته می‌شود. دیدگاه مورد بحث در این قسمت، با اعتقاد به الگوی متضاد با الگوی ابزار-اهداف، بر این باور است که برنامه درسی باید ویژگی «برآمدنی» یا «رویدنی»^۲ داشته باشد؛ یعنی برنامه درسی باید از تعامل بین دانش‌آموز و معلم برآید، نه اینکه از پیش تعیین شود و در اختیار او قرار گیرد. این دانش‌آموز است که با تعامل با معلم خود و بر اثر برقراری ارتباط عمیق بین خود و معلم، برنامه درسی منحصر به خود را مشخص می‌کند و به آن مشغول می‌شود. به عبارت دیگر، برنامه درسی زاییده کنش و واکنش دوستانه میان معلم و دانش‌آموز است که فرایند برنامه‌ریزی موسوم به «معلم-دانش‌آموز» را شکل می‌دهد. بر اساس این

^۱ Means-Ends

^۲ Emergent

دیدگاه، تجربه‌های آموزشی تنها زمانی برای فرد آموزنده و آموخته‌ها زمانی پایدار و ماندنی است که وی در طراحی و اجرای آن سهیم و فعال باشد. در غیر این صورت، جریان یاددهی یادگیری به یک جریان مکانیکی و ماشینی تبدیل می‌شود و آموخته‌ها نیز دوام و پایداری نخواهد داشت. تنها، شرکت فعال دانش‌آموز در طراحی تجربه یا تجربه‌های آموزشی و فعالیت‌های یادگیری است که می‌تواند تضمین‌کننده یادگیری حقیقی شود. بنابراین، دانش‌آموز باید حق انتخاب و تصمیم‌گیری داشته باشد و بتواند در طراحی برنامه‌ها و فعالیت‌هایی که می‌خواهد با آن‌ها درگیر شود، سهیم شود.

یکی از مبانی انسان‌شناسی که این دیدگاه بر آن استوار شده، این است که بشر اساساً موجودی محرک جو^۱ است؛ یعنی ساخت وجودی انسان به گونه‌ای است که به استفاده از عوامل بیرونی و خارجی برای ترغیب او به یادگیری و رشد، نیازی نیست. این مبنا البته یک مبنا انسان‌گرایانه است. از آنجا که چنین زمینه‌ای در وجود انسان مفروض انگاشته می‌شود، بنابراین وظیفه و رسالت مدرسه، فراهم کردن محیطی غنی از حیث منابع است که در این صورت دانش‌آموز بی‌آنکه به بهره‌گیری از ساز و کارهای تحریک و تشویق نیاز داشته باشد و با استفاده از انگیزه ذاتی، به یادگیری خواهد پرداخت.

زیربنای فکری این دیدگاه آن است که موجودات زنده طی یک فرایند که از درون آغاز می‌شود و به بیرون منتهی می‌شود، رشد و کمال می‌یابند؛ یعنی فرآیند رشد و کمال از درون آغاز و به بیرون منتهی می‌شود نه برعکس. کاربرد این تفکر در برنامه‌ریزی درسی و در طراحی برنامه‌ها این است که برنامه‌ریز باید به سراغ دانش‌آموز برود و نیازها و علایق او را تشخیص دهد. از بیرون و مستقل از نیازها، استعدادها و علایق دانش‌آموز، فرایند تعلیم و تربیت را در جهت صحیح نمی‌توان هدایت کرد. در برنامه‌ریزی درسی، به این گروه، طرفداران سازمان‌دهی روانی برنامه گفته می‌شود و معنایش این است که: با مواجه ساختن دانش‌آموز و محیط - محیطی که معلم و مدرسه باید فراهم کنند - علایق و استعدادها دانش‌آموزان نمایان می‌شود و به دنبال کشف علایق

^۱ Stimulus Seeking

و استعدادها، معلم هنرمند و هوشمند تلاش می‌کند با غنی‌تر ساختن محیط و هدایت دانش‌آموز، زمینه را برای تقویت و تعمیق آموخته‌های او فراهم سازد.

مشهورترین مدرسه‌ای که در قالب خودشکوفایی (تحقق فرد) عمل کرده است، مدرسه سامرهیل^۱ در انگلستان است. همچنین، «مدارس آزاد»^۲ در ایالات متحده آمریکا نیز به این سبک اداره می‌شوند.

اکنون به پاره‌ای وجود اجرایی این دیدگاه و اینکه اجرای آن مستلزم چه شرایطی است، اشاره می‌شود:

در وهله نخست، اجرای چنین برنامه‌ای مستلزم این است که معلم به هر یک از دانش‌آموزان به عنوان یک انسان و نه تنها به عنوان عضوی از یک گروه یا کلاس، نگاه کند؛ یعنی باید به فرد فرد آنان از زاویه فردیت و وجوه ممیزی که ممکن است با دیگران داشته باشند، بنگرد. به علاوه، معلمان باید بتوانند روابط انسانی و عاطفی بسیار نزدیکی بین خود و دانش‌آموزان برقرار کنند. این نکته بسیار اهمیت دارد؛ زیرا تا معلم در یک چنین موقعیتی با دانش‌آموزان قرار نگیرد، از کنه برداشت‌ها، ادراک‌ها، تجربه‌ها و تلقی‌ات آنان از آنچه به ایشان عرضه می‌شود، مطلع نمی‌شود.

برقراری رابطه عاطفی قوی بین معلم و دانش‌آموز، در حقیقت به معلم رخصت حضور در عرصه وجود دانش‌آموزان را می‌دهد و البته تا معلم در عرصه وجود یکایک دانش‌آموزان حضور نیابد، از درک اینکه بر او چه می‌گذرد، چه چیزی را تجربه می‌کند و آموخته است و نگرش او نسبت به آنچه تجربه می‌کند چیست، عاجز خواهد ماند. بنابراین، وظیفه معلم بسیار ظریف، حساس و سنگین می‌شود.

دوم، تعداد دانش‌آموزان مدارس باید بسیار کمتر از میزان معمول باشد؛ چون در مدارس بزرگ، اغلب ارائه برنامه‌های متنوع و نشان دادن انعطاف در برنامه‌ها دیده نمی‌شود. بیش‌ترین تعداد دانش‌آموز در هر کلاس ۱۵ نفر پیشنهاد شده که در گروه‌های سنی متفاوت قرار دارند.

^۱ Summerhill

^۲ Free Schools

اصولاً سازمان‌دهی مدرسه بدین صورت که هر کسی بر اساس سن تقویمی در یک پایه قرار می‌گیرد، مفهوم ندارد؛ بلکه مبنای تقسیم بندی دانش‌آموزان در کلاس‌های مختلف، استعدادها، علایق و نیازهای آن‌هاست. افراد در سنین مختلف بر اساس علاقه خود نسبت به یک موضوع درسی، در یک کلاس آموزش می‌بینند. معلم در کلاس در نقش فردی است که منابع و محیط مناسب آموزشی را فراهم می‌کند. همچنین بدون تجویز و تحمیل مطلبی، راهنمایی‌های لازم را به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد.

به عبارت دیگر، معلم تحریک، تشویق و هدایت می‌کند. لیکن تعیین تکالیف و وظایف دانش‌آموزان بر اثر تعامل بین دانش‌آموزان و معلم شکل می‌گیرد (Hutchins, 1936).

دیدگاه بازسازی اجتماعی یا تطابق اجتماعی

این دیدگاه، بر تقدم نیازهای جامعه بر نیازهای فرد، مبتنی است. در این دیدگاه، دو نظریه کلی حال نگر و آینده نگر وجود دارد.

نظریه حال نگر، معتقد است تعلیم و تربیت می‌باید در راستای تطبیق با شرایط موجود اجتماع سوق داده شود. در شرایط نیاز جامعه نیز باید بر اساس دیدگاه‌های رادیکال و دیدگاه‌هایی که مستلزم ایجاد تغییر و تحول بنیادی در ساختار اجتماع و در ساختار قدرت آن است، عمل کرد. در مقابل این دیدگاه، نظریه آینده نگر است. این نظریه از آن کسانی است که معتقدند در عین حالی که برنامه‌های درسی باید بر مبنای نیازهای اجتماع بنا شود، اما لازم است به جای جامعه حاضر، نیازهای جامعه مطلوب و ایده‌آل مورد توجه قرار گیرد.

در طراحی اجتماع مطلوب و عادلانه برای آینده، ساختار کنونی قدرت و طبقات اجتماعی و اقتصادی موجود مورد پذیرش نیست. بنابراین، حرکت تعلیم و تربیت و سمت‌گیری برنامه‌های درسی باید در راستای ایجاد تغییر بنیادی در ساختار اجتماع باشد.

از آنچه بیان شد می‌توان استنباط کرد، نظریه آینده‌نگر متعلق به مارکسیست‌ها یا چپ‌گرایان است که در آموزش و پرورش به این گروه، آزادی‌خواهان نیز گفته می‌شود (O Neil, 1981).

وجه اشتراک این دو نظریه و دلیل اینکه هر دو - با وجود تفاوت فراوانی که با یکدیگر دارند - ذیل یک دیدگاه آورده می‌شوند، این است که هر دو، به اجتماع به عنوان منبع اطلاعات برای برنامه‌ریزی درسی می‌نگرند، ولی در تشخیص نیازها هر کدام به یک مسیر می‌روند. یکی نیاز را در این می‌بیند که دانش آموز به نحوی پرورش یابد تا برای ورود به اجتماع آماده شود و مهارت‌های لازم را برای ایفای نقش خود به عنوان یک شهروند بیابد. دیگری به دنبال ایجاد تغییر و تحول بنیادی و متبلور کردن افکار و اندیشه‌های انقلابی در ذهن دانش آموز است تا او را برای ایفای نقش در راستای ایجاد تحول اساسی در نظم کنونی اجتماع آماده کند.

بر اساس این دو دیدگاه، رشد و کمال فرد از یک طرف و کیفیت اوضاع و احوال اجتماعی از سوی دیگر، در یک رابطه تعاملی و تأثیر متقابل با یکدیگر قرار دارد. به عبارت دیگر، رشد و کمال فرد به بهبود و دگرگونی شرایط اجتماعی بستگی دارد؛ بهبود شرایط اجتماعی نیز در گرو تربیت، رشد و کمال فرد است. حتی پذیرش وجود چنین تعاملی از سوی هر دو نیز برای رفع اختلاف میان آن‌ها کافی نیست. یک گروه معتقدند، باید به سمت تربیت و رشد افراد به منظور بهبود شرایط اجتماعی رفت. گروه دیگر، ضمن پذیرش وجود این تعامل، معتقدند نخست باید به سمت ایجاد تحول در شرایط و بهبود وضع اجتماعی رفت تا پس از آن انسان‌های موردنظر را بتوان تربیت کرد. در توضیح بیشتر می‌توان گفت، نظریه حال نگر به اصالت فرد معتقد است و اینکه با تربیت افراد برای شرکت مؤثر در جامعه کنونی، می‌توان ضمن ایجاد رابطه سازنده بین فرد و جامعه، نسبت به ایجاد اصلاحات و تغییرات تدریجی در جامعه نیز امیدوار بود. نظریه آینده‌نگر، به اصالت اجتماع معتقد است و ایجاد شرایط مطلوب اجتماعی را پیش شرط قطعی نیل به نظام تعلیم و تربیت صحیح می‌داند؛ چرا که این شرایط اجتماعی است که در حقیقت تعیین کننده چگونگی و کیفیت تربیت است.

البته بیشتر کسانی که در قالب این دیدگاه (دیدگاه چهارم) سخن می‌گویند، همان نظریه تطبیق با شرایط موجود را قبول دارند. عده کمی هم قائل به نظریه بازسازی و یا نظریه رادیکال‌اند؛ یعنی بیشتر افراد به دنبال ایجاد تغییرات اساسی و زیربنایی در ساختار اجتماع نیستند. مثلاً مدافع این برنامه‌اند که آموزش‌های حرفه‌ای، آموزش رانندگی، آموزش ضدمواد مخدر و یا... به تناسب

نیازهای شهروندی که می‌خواهد در جامعه کنونی زندگی کند، در برنامه درسی گنجانده شود. اما از طرف دیگر، گروه رادیکال و معتقد به بازسازی اجتماعی، نوعی برنامه درسی را پیشنهاد می‌کند که از ویژگی‌های آن، پرداختن به موضوع‌های بحث برانگیز یا موضوع‌هایی که به قول جامعه شناسان جز موضوع‌های ممنوع است، می‌توان نام برد. برای مثال، از ارزش‌های مذهبی، فساد سیاسی، تبعیض نژادی - که البته میزان بحث انگیز بودن آن‌ها در جوامع مختلف با توجه به شرایط همان جامعه تعیین می‌شود - می‌توان نام برد که اصرار دارند در برنامه درسی گنجانده شوند.

ریشه تاریخی این دیدگاه، به بابت برمی‌گردد. بابت به عنوان پدر برنامه‌ریزی درسی شناخته می‌شود. او در سال ۱۹۱۸ نخستین کتاب در زمینه برنامه درسی را با همین عنوان به رشته تحریر درآورد (Bobbit, 1918). بابت در این کتاب، فرایند برنامه‌ریزی درسی منطبق با شرایط موجود یا دیدگاه تطابق اجتماعی را پیشنهاد کرد. وی اظهار داشت، برای تهیه و تنظیم یک برنامه درسی کارآمد برای مدارس، باید جامعه از ابعاد مختلف مطالعه شود. وی مطالعه ابعاد مختلف برای ورود به جامعه را شناخت، قابلیت‌های مرتبط با آن‌ها را موضوع آموزش قرارداد.

بابت، ده زمینه یا ده بُعد را در جامعه شناسایی کرد و اظهار داشت، پس از شناسایی این زمینه‌ها باید به جستجوی افرادی پرداخت که معرف تعالی رفتار و کمال تربیت در هر یک از آن‌ها هستند. این افراد در حقیقت به عنوان الگوی رفتار و سلوک آن زمینه خاص، از حیث رفتار و تربیت، شناخته می‌شوند. با تجزیه و تحلیل مجموعه کنش‌ها و واکنش‌های این شخصیت‌های مثالی، می‌توان مجموعه هدف‌های برنامه درسی را تدوین کرد و تحقق آن‌ها را در دستور کار نظام آموزشی قرار داد.

الگوهای طراحی برنامه درسی^۱

ترجمه دکتر محمود مهر محمدی

استاد دانشگاه تربیت مدرس

منظور از طرح برنامه درسی، شکل مدون و یا ساختار برنامه درسی است. سازمان یا ساختار برنامه درسی، به موجب دو گونه تصمیم‌گیری در دو سطح مختلف به هنگام تکوین برنامه شکل می‌گیرد: سطح فراگیر یا عام که ناظر بر تصمیم‌گیری در خصوص مبانی ارزشی است و سطح خاص و یا جزئی که ناظر بر تصمیم‌گیری‌های تکنیکی و فنی در خصوص برنامه‌ریزی و چگونگی اعمال عناصر برنامه است. در سطح فراگیر یا عام، طرح یا الگوی برنامه درسی از نوع منبع یا منابع اطلاعاتی که توسط برنامه‌ریز انتخاب می‌شود، تأثیر می‌پذیرد. به لحاظ تاریخی، سه منبع اصلی اطلاعاتی برای برنامه‌ریزی درسی شناسایی شده است که هر یک به عنوان مبنایی در تصمیم‌گیری‌های متعدد مربوط به امر برنامه‌ریزی به کار گرفته می‌شود: موضوع‌های درسی مدون، دانش آموزشی که برنامه درسی برای آنان طراحی می‌گردد و جامعه (Tyler, 1950). هرچند بیشتر متخصصان برنامه‌ریزی درسی، استفاده از ترکیبی از هر سه منبع یاد شده را به منظور دستیابی به یک برنامه درسی متعادل توصیه می‌نمایند، لیکن در عمل شاهد برتری یا حاکمیت نسبی یک منبع بر دو منبع دیگریم. حتی می‌توان گفت که در برنامه‌ریزی درسی، بیش از این مورد شاهد حاکمیت مطلق یک منبع اطلاعاتی به بهای حذف منابع دیگریم. البته این که کدام یک از منابع اطلاعاتی سه‌گانه به عنوان مبنای انحصاری و یا اولیه در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه‌ریزی انتخاب شوند، متأثر از نظام ارزشی مورد قبول شخص برنامه‌ریز است که در حقیقت بیانگر پاسخ او به این سؤال است که «یک برنامه درسی به چه گونه‌ای از رشد و کمال، در دانش آموز می‌باید کمک کرده و یا آن را محقق سازد».

^۱ برگرفته از:

Klein, M. F. (1985), Curriculum Design, International Encyclopedia of Curriculum, Arieh Lewy (Ed.), pp. 1163-1169.

به علاوه، شکل یا ساختار برنامه درسی در یک سطح تکنیکی و مشخص تر، از تصمیم‌هایی که در خصوص عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی اتخاذ می‌شود، تأثیر می‌پذیرد. عوامل یا عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی که اغلب در مباحث مربوط به الگوهای برنامه‌ریزی درسی از آن‌ها یاد می‌شود، عبارت‌اند از: هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان و بالأخره روش‌های ارزشیابی (Zais, 1976). برخی از مؤلفان رشته برنامه‌ریزی، عوامل و عناصری دیگر همچون منابع و ابزار یادگیری، زمان، فضا و یا محیط، گروه بندی دانش‌آموزان و بالأخره راهبردهای تدریس را به فهرست فوق افزوده‌اند. در برنامه‌ریزی درسی، با این عوامل نه گانه به طرق مختلف می‌توان برخورد کرد (یا تصمیم‌هایی مختلف در خصوص هر یک می‌توان اتخاذ نمود) که به استناد نوع تصمیم‌ها، ساختار و شکلی مختلف به برنامه داده می‌شود و یا به عبارت دیگر، طرح‌های متنوع از برنامه‌های درسی پدیدار می‌گردد (Goodlad, 1979). هر برنامه درسی دربردارنده طرحی خاص است که در درون آن نهفته است، خواه فرد برنامه‌ریز به‌طور صریح و آشکار با یکایک عناصر تشکیل دهنده برنامه و روابط میان آن‌ها برخورد کند و تصمیم‌های لازم را گرفته باشد و یا اینکه بدون توجه به نوع طرحی که در برنامه‌ریزی به کار رفته است، به‌طور سطحی تصمیم‌هایی ناسنجیده درباره برخی عوامل برنامه گرفته باشد. دشواری کار یک برنامه‌ریز درسی در تصمیم‌گیری ضروری است، به گونه‌ای که برنامه درسی به وجود آمده در بالاترین سطح از همخوانی درونی^۱ باشد (Hunkins, 1980). این همخوانی درونی از بررسی و مطالعه دقیق عناصر و عوامل برنامه عاید می‌گردد. توضیح بیشتر آن که، اگر تصمیم‌های گرفته شده درباره نوع منابع اطلاعات مورد استفاده و عناصر برنامه، با یکدیگر سازگاری داشته باشد، برنامه درسی همخوانی درونی خواهد داشت. زمانی که برنامه درسی بالاترین سطح همخوانی درونی را داراست، از بیشترین توان برای اثرگذاری مطلوب بر دانش‌آموزان برخوردار است. برعکس، چنانچه با منابع اطلاعاتی و عناصر برنامه به‌طور یکنواخت برخورد نشود (رعایت اقتضای منبع اطلاعاتی مورد استفاده در تصمیم‌گیری‌های مربوط به عناصر برنامه نشود) و تصمیم‌ها در این دو سطح هیچ گونه رابطه تعریف

^۱ Internal Consistency

شده و روشنی با یکدیگر نداشته باشد، طرح برنامه درسی گنگ و نامفهوم خواهد بود و در نتیجه از توان اثرگذاری برنامه بر دانش‌آموزان کاسته خواهد شد.

موضوع بحث این مقاله عبارت است از: چگونگی پدید آوردن یک برنامه درسی بر مبنای هر یک از منابع اطلاعاتی سه گانه یادشده: موضوع‌های درسی مدون، دانش‌آموز و جامعه. در هر یک از مباحث مربوط به طرح و یا الگوی برنامه درسی که بر یکی از منابع اطلاعاتی مبتنی خواهد بود، توضیحاتی درباره نحوه برخورد با عوامل نه گانه برنامه درسی - به نحوی که برنامه حاصل، از نهایت همخوانی درونی برخوردار باشد - خواهد بود. هر مبحث با شناسایی نقاط ضعف و قوت طرح برنامه حاصل، خاتمه می‌یابد. سپس بحثی مختصر از دو گونه طرح برنامه درسی دیگر که در صدد تلفیق و ترکیب منابع اطلاعاتی‌اند، خواهد آمد: مهارت‌های خاص و مهارت‌های فرایندی. دو طرح برنامه دیگر نیز به بحث گذارده شده‌اند که عبارت‌اند از: طرح تازه تولد یافته انسان‌گرایانه و برنامه درسی مبتنی بر مسائل سیاسی. بالأخره، این مقاله با شناسایی خصوصیات عمومی طرح برنامه درسی که هر برنامه درسی به آن نیازمند است، خاتمه می‌یابد. تصمیم‌های مربوط به طرح برنامه درسی گهگاه بر گرفته از نظام‌های ارزشی است که می‌باید به اتکای عقل و منطق اتخاذ شوند. هر یک از طرح‌ها یا الگوهای برنامه درسی ناظر بر تحصیل هدف‌های مختلفی است و نتایجی مختلف را به لحاظ یادگیری عاید دانش‌آموزان می‌کند. از سوی دیگر، نظریه‌های مربوط به طرح برنامه درسی، اغلب به صورتی خالص و دست‌نخورده در عمل به کار گرفته نمی‌شوند (Zais, 1976). واقعیت‌ها و امکانات آموزشی ایجاب می‌کند تا الگوهای طرح برنامه درسی با تغییر و یا سازش‌هایی به منصفه ظهور کشانده شوند. بنابراین، پرداختن به مطالعه از نوع تحقیقات محض برای تعیین بهترین طرح برنامه درسی، ممکن نمی‌نماید. با ارزشیابی، تأثیر برنامه درسی مشخص بر دانش‌آموزان بررسی می‌شود. لیکن، این گونه مطالعات و ارزیابی‌ها فاقد کارایی و کفایت لازم برای هدایت تصمیم‌گیری درباره سایر طرح‌های برنامه درسی است، چرا که هر یک از الگوها ناظر بر دستیابی هدف‌های آموزشی مختلفی است. مقاله حاضر، حاوی قسمتی با عنوان کاوش‌های تحقیقاتی نیست، لیکن تلاش شده است، نظام‌های ارزشی هدایت‌کننده و مجموعه تصمیم‌هایی را که در قالب هر یک از طرح‌های عمده برنامه‌ریزی درسی اتخاذ می‌شوند، بنمایاند.

الگوی مبتنی بر موضوع‌های درسی مدون به عنوان منبع اطلاعاتی

موضوع‌های درسی مدون، معمول‌ترین و رایج‌ترین منبع اطلاعاتی برای تصمیم‌گیری‌های مربوط به طرح برنامه درسی است. این موضوع‌ها از آن سبب مبنای کار برنامه‌ریزی درسی است که منعکس‌کننده عقل جمعی بشر و نمایانگر میراث فرهنگی آدمیان است. این طور تصور می‌شود که مطالعه و فراگیری موضوع‌ها در قالب مجموعه‌های مدون علم، اقدامی اساسی برای ادامه پیشرفت تمدن‌هاست. فراگیری این مجموعه‌های مدون از دانش بشری، به عنوان یکی از شاخص‌های فرد تحصیل کرده نیز به شمار می‌آید. دوران معاصر تاریخ برنامه‌ریزی درسی در ایالات متحده آمریکا، نمایانگر آن گونه برنامه درسی است که برتری نسبی یا غلبه انحصاری این منبع اطلاعاتی در طرح‌ریزی برنامه‌های درسی در آن مشهود است (Klein, 1978). در دهه ۱۹۶۰-۱۹۷۰ مقادیری عظیم از منابع مالی دولتی و بخش خصوصی برای اصلاح برنامه‌های درسی به کار افتاد. این بدان دلیل بود که نارضایتی عمومی از برنامه‌های درسی مدارس دولتی گسترش یافته بود و اعتقاد بر این بود که این برنامه‌ها به اصلاح و به هنگام شدن نیازمندند. یک قشر شرکت‌کننده در جریان انتقال به برنامه‌های درسی مدارس، متخصصان رشته‌های مختلف بودند که به تدریس موضوع‌های مربوط به مدرسه در سطح دانشگاه مشغول بودند. به تدریج که امکانات مالی نوینی در اختیار امر برنامه‌ریزی قرار گرفت، نقش هدایت و رهبری در پی‌ریزی برنامه‌های درسی مدارس نیز برآزنده قشر متخصصان دانشگاهی این رشته‌ها شد. البته این متخصصان نیز به نوبه خود، رشته‌های تحصیلی خود را منبع و پشتوانه تصمیم‌گیری‌های خود قرار دادند و غالب برنامه‌های درسی تولید شده در این مقطع زمانی را مطابق با محتوای برنامه ساختار رشته‌های تخصصی، تعریف و تبیین کردند.

منظور از ساختار رشته‌های تخصصی، آن دسته از مفاهیم و فرایندهایی است که پیش‌نیاز درک و فهم آن رشته و مطالعه آن است. آن بخش از محتوای سنتی برنامه‌های درسی که در قالب ساختار رشته‌های تخصصی (با تعریف فوق) نمی‌گنجد، از برنامه‌های درسی حذف شد. هدف این برنامه‌های درسی جدید عبارت بود از: یاری دانش‌آموزان در یادگیری، به نوعی که بتوانند برای مثال، در آینده جوانان ریاضیدان یا دانشمند شوند. در این نوع برنامه‌ها، دانش‌آموزان درگیر

جریان‌ها یا فرآیندهایی می‌شوند که در هر رشته‌ای محوریت دارد و با استفاده از مفاهیم آموخته شده به تفحص در آن قلمرو می‌پردازند.

استفاده از موضوع‌های درسی مدون به عنوان اصلی‌ترین منبع اطلاعاتی در طرح برنامه، ایجاب می‌نماید تا محتوای برنامه بر یک سازمان‌دهی منطقی تأکید داشته باشد. انتخاب و سازمان‌دهی محتوا - به هر گونه که تعریف شود - در این طرح به عنوان یکی از مهم‌ترین وظایف برنامه‌ریز تلقی می‌شود. مطابق این الگو، برنامه‌های درسی، از پیش برای دانش‌آموزان تعیین و مشخص می‌گردند، به طرزى که بتوان محتوایی را که متشکل از مجموعه‌ای با نظم منطقی است به نحوی مؤثر و کارآمد به دانش‌آموز آموخت. لیکن تأکید بر آموزش حجم موردنظر از محتوا و تحت‌الشعاع واقع شدن درک و فهم مطالب توسط دانش‌آموز، جریان یادگیری را در این الگو به یک جریان مکانیکی بدل می‌سازد (Taba, 1962). متأسفانه، این موضوع بارها در عمل به وقوع پیوسته است.

در الگوی برنامه درسی، که از موضوع‌های درسی مدرن به عنوان اصلی‌ترین منبع اطلاعاتی استفاده می‌گردد، به چهار گونه مختلف برخورد می‌کنیم. این چهار گونه عبارت‌اند از: موضوع‌های درسی مجزا، چند موضوعی، بین موضوع و بالأخره موضوع‌های عام. زمانی که از نوع موضوع‌های درسی مجزا استفاده می‌شود، با هر یک از موضوع‌های درسی به عنوان یک حوزه مستقل در برنامه درسی برخورد می‌شود. بنابراین، جغرافیا، تاریخ و اقتصاد، موضوع‌های تشکیل دهنده برنامه درسی علوم اجتماعی خواهند بود. زمین‌شناسی، زیست‌شناسی، فیزیک و شیمی، موضوع‌های برنامه درسی علوم را تشکیل می‌دهند. ادبیات و خواندن نیز در زمان‌هایی مختلف به عنوان برنامه درسی دوره ابتدایی تدریس می‌شوند. طرح برنامه درسی مبتنی بر موضوع‌های مجزا، بر سازمان منطقی بخشیدن به محتوای هر یک از موضوع‌های برنامه تأکید دارد و برای مرتبط ساختن موضوع‌ها هیچ گونه کوششی به عمل نمی‌آورد (Hunkins, 1980).

طرح برنامه درسی از گونه چند موضوع یا موضوع‌های مرتبط، زمانی شکل می‌گیرد که چند موضوع درسی با یکدیگر هماهنگ باشند و آنگاه مطالعه می‌شود. لیکن، موضوع‌های درسی همچنان به صورت مستقل از یکدیگر آموزش داده می‌شوند (Ragan & Shepherd, 1977).

(Smith et al, 1957; Hunkins, 1980)؛ برای مثال، در این گونه از طرح برنامه درسی، ادبیات یک کشور در ارتباط با تاریخ و جغرافیای آن به دانش‌آموز ارائه می‌شود. ممکن است از دانش‌آموز خواسته شود تا موضوع انشای خود را در ارتباط با مسائلی که به یک مقطع تاریخی خاص مربوط می‌شود، بنویسد. انتظار می‌رود که در این گونه از طرح برنامه درسی، دانش‌آموز خود را با وحدت و یکپارچگی بیشتری در معلومات مواجه ببیند (Zais, 1976; Hunkins, 1980).

سومین گونه از طرح برنامه درسی، بر موضوع‌های مدون درسی و طرح بین موضوعی مبتنی است. در این روش، یک مطلب و یا یک مفهوم انتخاب می‌شود که می‌تواند به چند موضوع درسی مربوط باشد. هر یک از موضوع‌های درسی، مطلب و یا مفهوم موردنظر را به عنوان بخشی از برنامه درسی دانش‌آموز به بحث و مطالعه می‌گذارند؛ برای مثال، مفهوم انرژی ممکن است از دیدگاه علوم فیزیکی، اقتصاد و تاریخ بررسی شود. هر یک از موضوع‌های درسی به یادگیری یک مطلب مهم و به صورتی مستقل کمک می‌کنند. تصور می‌شود فهم جامع هر مفهوم، از مطالعه آن مفهوم از دیدگاه موضوع‌های مختلف درسی مربوط به آن حاصل می‌شود. در این گونه طرح برنامه درسی، دانش‌آموزان این فرصت را حتی بیشتر از گونه دوم (چند موضوعی) می‌یابند تا به ترکیب و امتزاج دانش بشری و دستیابی به مجموعه‌ای به هم پیوسته از دانش نائل آیند.

چهارمین گونه از طرح برنامه درسی، مبتنی بر موضوع‌های مدون درسی، عبارت است از: موضوع‌های عام یا گسترده (Ragan..., 1977; Smith... 1957). در این گونه از طرح برنامه درسی، تفکیک و مرزبندی بین موضوع‌های درسی، به روشنی و وضوح گونه‌های پیشین به چشم نمی‌خورد. دیکته، نوشتن و خواندن به صورت یکجا و در قالب درس «هنرهای زبان»^۱ ارائه می‌شود تا دانش‌آموزان را در کسب قابلیت‌های لازم در زبان مادری یاری نماید. تاریخ، جغرافیا، اقتصاد و جامعه‌شناسی در برنامه «مطالعات اجتماعی» ترکیب شده‌اند تا دانش‌آموز را در شناخت واقعیات جامعه‌اش کمک نمایند. به‌طور مثال، هیچ کوششی در راستای تأکید بر کمک‌هایی که اقتصاد، تاریخ یا جامعه‌شناسی

^۱ Language Art

می‌توانند به صورت مجزا در مطالعه و بررسی خانواده داشته باشند، به عمل نمی‌آید. تصور می‌شود که طرح برنامه درسی مبتنی بر موضوع‌های عام و گسترده بتواند دانش آموز را در دستیابی به هدف تلفیق موضوع‌های درسی کمک کند که بر اثر این تلفیق، محتوای آموخته شده، برای وی کاربردی بیشتر نیز خواهد داشت. لیکن، این طرح عموماً با یک نارسایی مواجه می‌شود که عبارت است از: پوشش (آموزش) سطحی محتوا (Hunkins, 1980).

در قالب طرح برنامه درسی، بر اساس موضوع‌های مجزا، برنامه‌ریز در خصوص عناصر برنامه درسی تصمیم‌هایی می‌گیرد تا بتواند از فراگیری محتوای در نظر گرفته شده توسط دانش آموز اطمینان حاصل کند. هدف‌های چنین برنامه‌ای ممکن است به‌طور صریح عنوان شود یا اینکه در انتخاب و نظم بخشیدن به سایر عوامل برنامه، از قبیل محتوا و فعالیت‌های یادگیری دانش آموزان، نهفته باشد. هدف‌ها، جهت‌گیری جریان یادگیری را مشخص می‌کند و به عنوان ملاکی برای موفقیت این جریان به کار گرفته می‌شود. این هدف‌ها اغلب در فرم رفتاری و در ارتباط با محتوای برنامه عنوان شده و به‌طور معمول مربوط به حوزه شناختی‌اند. هرچند این هدف‌ها در عمل، اغلب ناظر بر سطوح نازل یادگیری‌اند (عمدتاً تأکید بر محفوظات دارند) لیکن، برای سطوح بالای یادگیری در حوزه شناختی نیز، از قبیل کاربرد، تجزیه و تحلیل و ارزشیابی به روشنی قابل نوشتن‌اند. منظور نمودن هدف‌های رفتاری نیز در حیطه عاطفی با تأکید بر ارزش‌ها، عقاید و نگرش‌ها در قالب طرح برنامه مبتنی بر موضوع‌های مجزا امکان‌پذیر است که اغلب در عمل مورد غفلت واقع می‌شود.

متخصصان موضوع‌های درسی و یا برنامه‌ریز، محتوای آموزشی را قبل از اجرای برنامه، انتخاب و سازمان‌دهی می‌کنند. در سازمان‌دهی محتوای برنامه، دو موضوع اهمیتی فوق‌العاده دارند: وسعت و توالی منطقی موضوع‌ها. باید به موضوع تقدم و تأخر مطالب مندرج در محتوای برنامه توجهی دقیق مبذول شود تا دانش آموز بتواند ضمن استفاده از سلسله مراتب و طی مراحل منطقی، پیوسته در امر یادگیری پیشرفت کند. وسعت محتوای برنامه نیز ناظر بر ترکیب و یا نحوه ارتباط افقی بین موضوع‌های مندرج در محتواست. وسعت محتوا باید به دقت تعریف و تبیین شود تا موضوع‌های تشکیل دهنده محتوا معنادار باشد و از همبستگی لازم برخوردار و قابل پیاده شدن و فراگیری در

زمان اختصاص داده شده به موضوع باشد (Zais, 1976). محتوا می‌تواند متشکل از مفاهیم، اصول، اندیشه‌ها، فرآیندها و مهارت‌های مربوط به موضوع درس باشد.

منابع و ابزار یادگیری، بر مبنای ارائه محتوا در غایت سازمان یافتگی به دانش‌آموز، انتخاب و یا تهیه می‌شود. کتاب^۱، رایج‌ترین نوع از منابع و ابزار یادگیری در این گونه طرح برنامه درسی است که محتوای موردنظر را به نحوی که پیش‌بینی‌های لازم در تقدم و تأخر سلسله مراتب منطقی مطالب در طراحی آن به کار گرفته است، ارائه می‌نماید. بدین ترتیب، دانش‌آموز هیچ نقشی در انتخاب منابع درسی ندارد.

فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان طوری طراحی می‌شود که ارتباطی مستقیم بین آن‌ها، هدف‌ها - اعم از صریح یا ضمنی - و جهت‌گیری‌های برنامه برقرار باشد. این فعالیت‌ها برای این منظور به کار می‌روند که ایجاد تغییرات رفتاری موردنظر در دانش‌آموزان را سرعت بخشند و یا اینکه توجه و تمرکز دانش‌آموزان را در جریان یادگیری به سمت گیری‌های لحاظ شده در برنامه - که اغلب عبارت است از یادگیری مجموعه مشخص از دانش‌ها معطوف نمایند. این فعالیت‌ها عمدتاً از نوع کلامی است: خواندن، نوشتن و گوش دادن. فعالیت‌ها به نحوی انتخاب شده‌اند که در دانش‌آموز برای یادگیری ایجاد انگیزه کنند.

راهبردهای تدریس اغلب به عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از فعالیت‌های دانش‌آموزان با توجه به همان مقاصد، طرح‌ریزی می‌شوند. معلم از روش‌های متناسب بهره می‌گیرد تا بتواند دانش‌آموز را در راستای کسب رفتار و محتوای منظور شده در هدف‌های رفتاری برنامه کمک کند. یک راهبرد رایج به تشخیص^۲، تجویز^۳ و ارزیابی مشهور است. در این راهبرد، معلم ابتدا در صدد تشخیص اینکه دانش‌آموز در چه مرحله‌ای از یادگیری قرار دارد و با چه مشکلاتی مواجه است، بر می‌آید که بر این اساس، قدم بعدی در یادگیری را برای او تجویز می‌نماید و در نهایت پس از آنکه دانش‌آموز مطابق تجویز معلم عمل کرد، نسبت به ارزیابی این که آیا مقاصد موردنظر به دست آمده است یا خیر، اقدام می‌کند. سخنرانی و مباحثه، راهبرد رایج دیگری است که در این

^۱ Text

^۲ Diagnostic

^۳ Prescriptive

طرح به کار می‌رود. معلم در موضع یک فرد آگاه و خبره در موضوع درسی، از روش‌هایی که برای انتقال موضوع به دانش‌آموزان باید به کار رود، استفاده می‌کند.

راهکار ارزشیابی به منظور تعیین میزان دستیابی دانش‌آموز به هدف‌های رفتاری و یا میزان فراگیری محتوای برنامه، تهیه و طراحی می‌شود. ارزیابی در فواصل زمانی مختلف انجام می‌شود. در این گونه ارزیابی، اغلب تأکید بر اندازه‌گیری‌های کمی است و گهگاه نیز تنها از اندازه‌گیری رفتارهای قابل مشاهده حمایت می‌شود. پیشرفت دانش‌آموزان، به‌طور معمول در قالب نمره‌های حرفی - مانند الف، ب، ج و ه - گزارش می‌شود که به‌طور فرضی بیانگر درجات مختلف یادگیری است. بین هدف‌های رفتاری، محتوای برنامه، فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان و ساز و کارهای ارزشیابی، می‌باید رابطه‌ای بسیار نزدیک و مستقیم برقرار باشد. بخش اعظم آموزش، در یک گروه - که متشکل از تمامی دانش‌آموزان است - به وقوع می‌پیوندد. دانش‌آموزان گهگاه بر اساس میزان آموخته‌هایشان و اینکه منطقاً آمادگی یادگیری چه مطالب جدیدی را دارند، به گروه‌هایی کوچک تقسیم می‌شوند. مشابهت‌های مربوط به میزان پیشرفت در دستیابی به هدف‌های برنامه، مبنای تشکیل گروه‌ها به شمار می‌آید و برای هر گروه، فعالیتی خاص طراحی و تجویز می‌شود که منطبق با تقدم و تأخر منطقی یادگیری محتوای برنامه است. معلم، مسئولیت تشکیل این گروه‌های آموزشی را برعهده دارد و آن گونه که ذکر شد، مبنای تصمیم‌گیری او، تشخیصی است که از پیشرفت دانش‌آموزان دارد. یک دانش‌آموز در یک گروه باقی می‌ماند تا آمادگی‌های لازم را برای آموختن سایر موارد کسب کند. از آنجا که دانش‌آموزان بر اساس مشابهت‌هایشان در میزان یادگیری به گروه‌های مختلف تقسیم می‌شوند، بنابراین مدتی در قالب گروه و در جوار یکدیگر نگاه داشته خواهند شد.

این نوع گروه بندی سبب می‌شود زمینه آموزش «انفرادی» دانش‌آموزان فراهم شود و نیازهای آنان به نحوی مطلوب‌تر برآورده شود. روشی دیگر که از طریق این گونه آموزش محقق می‌شود، استفاده از منابعی است که به سبک آموزش برنامه‌ریزی شده، تهیه شده است. این منابع طوری طراحی شده‌اند که هر دانش‌آموز بتواند به میزان مورد نیاز وقت صرف یادگیری محتوای آن کند و با سرعت متناسب خود پیش روی نماید که به این ترتیب، زمینه «فرد محوری» در آموزش به

بهترین وجه فراهم می‌شود. توجه به این نکته که این نوع از طرح برنامه درسی فرد محور (یا شخصی نمودن برنامه درسی) علی‌الاصول از بُعد زمان مورد نیاز برای یادگیری مطرح است نه از نظر سایر عوامل برنامه، مهم و ضروری است؛ البته در مواردی محدود نیز حق انتخاب در خصوص سایر عوامل برنامه همچون منابع، فعالیت‌ها و راهبرد آموزشی به دانش‌آموزان داده می‌شود. لیکن، این گونه آموزش در ارتباط با هدف‌ها، محتوا و ارزشیابی هیچگاه به وقوع نمی‌پیوندد. در این طرح، برنامه درسی، به عامل زمان چون امکانی محدود نگریسته می‌شود که دانش‌آموزان و معلم موظفند بیش‌ترین بهره برداری را از آن بنمایند. معلم، دانش‌آموز را فعالانه درگیر تکالیف آموزشی خود می‌کند و آنان را از هر نوع بی‌انضباطی و معاشرت با یکدیگر منع می‌کند. زمانی را که دانش‌آموز در کلاس صرف می‌کند، به عنوان با ارزش‌ترین اوقات او به شمار می‌آید؛ هرچند اغلب، تکالیف‌هایی برای دانش‌آموزان در منزل نیز تعیین شود، تا جریان یادگیری به فضای مدرسه محدود نباشد. زمان، همچنین به بخش‌هایی متعدد تقسیم می‌شود تا به هر یک از موضوع‌های درسی ساعت‌هایی اختصاص یابد.

فضا در این نوع از طرح برنامه درسی، اغلب محدود و محصور به فضای کلاس درس است؛ هر چند، از فضاهایی دیگر همچون کتابخانه‌ها، مراکز دیداری و شنیداری، اتاق موسیقی یا هنر و آموزشگاه‌های ریاضی و علوم، ممکن استفاده شود. فضای کلاس درس آنچنان سازمان داده می‌شود که هم آموزش دسته جمعی و هم کار گروهی در آن میسر باشد.

واضح است، نحوه برخورد با عوامل و عناصر نه گانه برنامه در قالب طرح برنامه مبتنی بر موضوع‌های مدون درس، می‌تواند تغییرهایی نسبت به آنچه ذکر آن گذشت، داشته باشد. لیکن، برای برخورداری طرح برنامه از ویژگی مهم همخوانی درونی، باید در خصوص عوامل برنامه تصمیم‌هایی گرفته شود که همگی دانش‌آموزان را در زمینه یادگیری محتوای تعریف شده یاری نماید؛ خواه این محتوا در قالب موضوع‌های مجزای درسی باشد یا موضوع‌های عام و گسترده.

در برشماری مزایای طرح درس مبتنی بر موضوع‌های مدون درسی به عنوان منبع اطلاعات، به‌طور معمول بر سازمان یافتگی منطقی محتوا و شناخته شدن آن به عنوان نوع سنتی الگوی برنامه‌ریزی، تأکید می‌شود (Saylor & Alexander, 1974; Zais, 1976; Hunkins,

(1980; Taba, 1962). موضوع‌های درسی در حقیقت، شکل نظام‌مند و کارآمد آموزش میراث فرهنگی دانش‌آموزان به ایشان است. علم نسبت به این موضوع‌های درسی و همچنین جریان‌های ذهنی نهفته در آن‌ها تشکیل دهنده اساسی‌ترین بنیاد تعلیم و تربیت به شمار می‌آید. همچنین، تربیت معلم بر مبنای این الگوی برنامه درسی صورت می‌پذیرد و منابع و ابزار موجود آموزش بر این اساس تولید و عرضه می‌شود. به علاوه برنامه تهیه شده مبتنی بر این الگو، به سادگی و راحتی، در مدارس قابل اجراست.

نقاط ضعف این گونه طرح برنامه در محورهای شش گانه ذیل استوار است: **نخست** اینکه معلومات به صورت قالب بندی و تکه تکه شده به دانش‌آموز ارائه می‌گردد. این عامل باعث فراموشی سریع محتوا می‌شود و از استفاده و کاربرد محتوای آموخته شده نیز می‌کاهد. **دوم** اینکه، برنامه مبتنی بر این الگو هیچ گونه ارتباطی با دنیای واقعی دانش‌آموز ندارد. مسائل، مشکلات و اموری که دانش‌آموز به‌طور پیوسته و روزانه با آن‌ها سر و کار دارد، به اندازه کافی در برنامه درسی او گنجانده نشده است. **سوم**، این گونه برنامه درسی، به توانمندی‌ها، نیازها، علایق و تجربه‌های گذشته دانش‌آموزان، توجه کافی مبذول نمی‌دارد. این موضوع ممکن است سنخیت محتوای برنامه با دانش‌آموزان را دچار اشکال کند و در نتیجه، انگیزه‌های لازم را برای یادگیری از ایشان سلب نماید. نقطه ضعف **چهارم** این است که این نوع نظم بخشیدن به برنامه طریقه‌ای کارآمد برای دانش‌آموزان نیست و با طرقتی که آن‌ها از محیط‌های طبیعی زندگی مطلب می‌آموزند، بیگانه است. **پنجم**، این نوع طرح درس، دانش‌آموز را به برخورد انفعالی و سطحی با امر یادگیری ترغیب می‌کند. این بدان جهت است که درک عمیق دانش‌آموز از محتوا، تحت الشعاع کمیت آموزش داده شده قرار می‌گیرد. این گونه برخورد با برنامه درسی، توجه به ابعادی محدود از هدف‌های تعلیم و تربیت را موجب می‌شود و سبب می‌گردد از فراگیری مهارت‌های ارزنده شناختی نیز غفلت شود. و بالأخره **ششم**، بر اساس انباشته شدن دانش بشری، موضوع‌ها و قلمروهایی جدید در علم شناسایی شده، به وجود می‌آید. از این رو، بر مبنای این الگو از طرح برنامه درسی، باید قلمروهایی جدید به برنامه درسی دانش‌آموزان افزوده شود که خود باعث کثرت موضوع‌های درسی و شلوغ‌تر شدن برنامه‌های شلوغ فعلی می‌شود.

از سوی دیگر، از برنامه درسی مدارس این انتظار می‌رود که تا حد امکان نسبت به مسائل اجتماعی دانش‌آموزان نیز حساسیت نشان دهند. این خود ایجاب می‌کند تا موضوع‌هایی جدید از قبیل آموزش رانندگی و آموزش زبان‌های مواد مخدر به برنامه‌ها افزوده شود و با این موضوع‌ها به تدریج به عنوان مجموعه مدون دانش برخورد شود.

الگوی مبتنی بر دانش آموز به عنوان منبع اطلاعاتی

زمانی که در تصمیم‌گیری‌ها از دانش آموز به عنوان منبع اطلاعاتی غالب و یا انحصاری استفاده می‌شود، نوعی دیگر از طرح برنامه درسی شکل می‌گیرد. در این الگو، نیازها و علایق، توانمندی‌ها و تجربه‌های گذشته دانش‌آموز، به عنوان مبنای تصمیم‌گیری در خصوص عوامل برنامه درسی انتخاب می‌شود. دانش‌آموزان مورد مطالعه، مشاهده و مشاوره قرار می‌گیرند تا بتوان به علامت‌هایی که برنامه‌ریز را در راستای انتخاب و تنظیم هدف‌های یادگیری محتوای برنامه، منابع و ابزار و فعالیت‌های یادگیری کمک می‌کند، دست یافت.

موضوع‌های درسی در این الگوی برنامه، به ابزاری بدل می‌شوند که دانش‌آموزان، مسائل مشتق شده از علایقشان را از آن طریق پیگیری می‌کنند. هر چند که برنامه درسی نمی‌تواند به سبک طرح برنامه مبتنی بر موضوع‌های مدون، از پیش طراحی و تنظیم شده باشد، لیکن، معلم موظف است تمهیداتی را از پیش بیندیشد تا امکانات لازم در دسترس دانش‌آموزان قرار گیرد و نظمی خاص بر محیط حاکم شود و بدین ترتیب موجبات برخورد فعال دانش‌آموزان با امر یادگیری فراهم شود. هرگاه انتخابی در کار است، دانش‌آموز مورد مشورت قرار می‌گیرد. به جای یادگیری مجموعه‌ای از پیش تعیین شده از محتوا، حل مسئله و سایر جریان‌های فعال یادگیری از اولویت مطلق برخوردارند. این طرح برنامه درسی که مستلزم همکاری گسترده دانش‌آموزان با معلم است، در حد اعلاای انعطاف‌پذیری و «فردمحوری» قرار دارد. ارزش این نوع طرح برنامه درسی در آن است که به دانش‌آموز می‌آموزد چگونه تعیین‌کننده جهت تعلیم و تربیت خویش باشد - قابلیت‌های زیربنای آموزش پیوسته را تشکیل می‌دهد. - زمانی که دانش‌آموز به عنوان اولین منبع اطلاعات در طراحی برنامه‌های درسی مورد تأکید قرار می‌گیرد، این برنامه درسی اغلب به یکی از عنوان‌های: متصاعد شونده و فعالیت و یا مبتنی بر تجربه شناخته می‌شود. مدارس آزاد، مدارس

جایگزین، مدارس آمادگی بریتانیا همگی از این طرح برنامه درسی استفاده می‌کنند. شاید از مدرسه سامر هیل در انگلیس بتوان به عنوان مشهورترین مدرسه‌ای که برنامه درسی آن بر این طرح مبتنی است، نام برد (Neil, 1960). وجه اشتراک کلیه این موارد، نگرستن به دانش آموز به عنوان ارزشمندترین منبع تصمیم‌های برنامه‌ای است. برای نیل به چنین برنامه‌ای، باید شیوه‌های دیگر استفاده از عوامل و عناصر برنامه به کار بسته شود. مفهوم هدف‌های از پیش تعیین شده - خواه صریح و خواه ضمنی - مورد انکار این طرح است و هدف‌های تعیین شده توسط دانش آموزان و یا گروهی از آنان سرلوحه یادگیری قرار می‌گیرد. این هدف‌ها ممکن است بر اثر یک مشارکت فعال بین معلم و دانش آموز مشخص شود. هیچ‌گونه حاصل از پیش تعیین شده‌ای برای برنامه‌ای که مخاطبش کلیه دانش آموزان است، وجود ندارد (McDonald et al, 1973).

محتوای برنامه درسی بر پایه علایق دانش آموزان و دخالت مؤثر ایشان انتخاب می‌شود. مروجان این الگوی برنامه درسی معتقدند، یادگیری واقعی تنها زمانی رخ می‌دهد که دانش آموز شخصاً نسبت به سازمان دادن به محتوای برنامه همت گمارد تا به ساختن معنا و مفهوم اختصاصی برای محتوا نائل شود. تأکید می‌شود که محتوا را باید شخص دانش آموز انتظام دهد و نه دیگران و برای او. مفاهیم وسعت و توالی منطقی، جایگاه رفیع خود را در این گونه برنامه‌ها از دست داده و جای خود را به مفهوم تلفیق و ترکیب داده است. دانش آموز در این الگوی برنامه درسی، یک نوع تمامیت و یگانگی را تجربه می‌کند که در طرح برنامه مبتنی بر موضوع‌های بدون درسی میسر نیست.

منابع و ابزار آموزشی به صورتی عام و گسترده در قالب هر آنچه دانش آموز برای یادگیری نیاز دارد، تعریف می‌شود. کتاب‌های درسی ارزش چندانی ندارند، چرا که به عنوان مظهر محتوای سازمان داده شده برای دانش آموزان شناخته شده‌اند. به جای آن، انواعی فراوان از مواد و منابع آموزش مورد نیاز است تا به دانش آموز فرصت تفحص و تنظیم برنامه خود را بدهد.

فعالیت‌های یادگیری دانش آموزان را یا خود آن‌ها برنامه‌ریزی و انتخاب می‌کنند و یا اینکه قبل از هرگونه تصمیمی در این خصوص، معلم با دانش آموزان مشورت می‌کند.

فعالیت‌های متناسب با این طرح برنامه‌آنهاست که دانش‌آموزان را به اشتغالی بس مؤثر و فعال فرا می‌خواند؛ از قبیل ساختن چیزی، مصاحبه کردن و یا یافتن مواد مورد نیاز خود و سازمان دادن به منابع یادگیری. هر چند این فعالیت‌ها به منظور دستیابی به هدف‌هایی از پیش تعیین شده طراحی نشده‌اند، لیکن تمامی آن‌ها باید دانش‌آموز را در جهت رسیدن به هدف‌های آموزشی خود کمک کنند.

از معلم این انتظار می‌رود که به عنوان شریک دانش‌آموز در یادگیری و تسهیل‌کننده جریان یادگیری برای وی ظاهر شود و راهبردهای تدریس متناسب با چنین نقشی را اتخاذ کند. هیچ روش و یا راهبردی خاص برای ایفای چنین نقشی وجود ندارد. معلم در جریان یادگیری به هر نحو ممکن و در راستای نیاز هر یک از دانش‌آموزان به کمک آنان می‌شتابد.

ارزشیابی به عنوان تلاش مشترک بین معلم و دانش‌آموز مطرح است. خودارزشیابی نیز به عنوان یک جریان با اهمیت در این الگوی برنامه درسی مطرح است. ارزشیابی فرایند یادگیری نیز که دانش‌آموزان را به خود مشغول می‌سازد، اگر از ارزشیابی محصول‌نهایی یادگیری مهم‌تر نباشد، از آن کم‌اهمیت‌تر نیست.

گروه بندی دانش‌آموزان نیز بسیار انعطاف پذیر است و گروه‌های مختلف بر اساس نیازها و با علایق دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. تأکید می‌شود که علایق مشترک دانش‌آموزان - و نه تشخیص معلم - از توانمندی‌های آنان، مبنای گروه بندی‌های آموزشی را تشکیل دهد. زمانی که گروه‌ها شکل می‌گیرند، انعطاف پذیر، کوتاه مدت و تا حدی طبیعی و درون‌زا هستند.

معلم، زمان را به صورت انعطاف پذیر و از پیش تعیین نشده نگاه می‌دارد. زمان به صورت منبعی که مسئولیت استفاده از آن و به نفع هدف‌های خویش به عهده دانش‌آموزان است، مطرح است. یک زمان بندی ثابت نه تنها رعایت نمی‌شود که مطلوب نیز تشخیص داده نمی‌شود (Taba, 1962). زمان بندی یادگیری، محدود به اوقاتی نیست که دانش‌آموز در کلاس و یا برای انجام دادن تکالیف خارج از مدرسه صرف می‌کند. یادگیری موضوع‌هایی که دانش‌آموز مهم تشخیص می‌دهد، در هر موقعیت زمانی ممکن است.

فضای آموزشی نیز چون عامل زمان، از پیش سازمان نیافته و تعریف نشده است.

البته محوطه کلاس به عنوان فضای مرکزی که آموزش در آن صورت می‌گیرد، مطرح است. لیکن، جریان یادگیری ایجاب می‌کند تا دانش‌آموزان از بسیاری مکان‌ها و امکانات دیگر در محدوده مدرسه و یا جامعه بهره‌گیرند.

طرح برنامه درسی که از دانش‌آموز به عنوان مهم‌ترین منبع اطلاعاتی استفاده می‌کند، مزایای فراوانی دارد:

۱- یادگیری تنها زمانی اختصاصی، مربوط و معنادار تلقی می‌شود که در زمینه نیازها، علایق، توانمندی‌ها و تجربه‌های دانش‌آموزان باشد.

۲- در این الگوی طرح برنامه درسی، دانش‌آموزان انگیزه‌های درونی برای یادگیری دارند و لذا به تمسک به نظام‌های پاداش از خارج نیازی باقی نمی‌ماند.

۳- این برنامه‌ها به گونه جریان‌های پر تحرک و فعالیت‌زا و نه انفعالی برای دانش‌آموزان مطرح است.

۴- از آنجا که بر پرورش استعداد و علایق دانش‌آموزان تأکید می‌شود، این نوع برنامه‌ها به نحوی مطلوب تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را لحاظ می‌دارد.

۵- مهارت‌های فرایندی (شیوه‌های آموختن) در دانش‌آموزان پرورش می‌یابد که آن‌ها را قادر می‌سازد به نحوی مؤثرتر با مسائل و مشکلات زندگی برخورد نمایند (Zais, 1976; Hunkins, 1980).

طرح برنامه درسی مبتنی بر دانش‌آموز، به عنوان مهم‌ترین منبع اطلاعاتی همچنین کاستی‌ها و نقاط ضعف بسیار دارد. در درجه اول، منتقدان به این الگوی برنامه‌ریزی درسی آن را به نارسایی در زمینه آماده سازی دانش‌آموزان برای زندگی اجتماعی متهم می‌کنند و معتقدند که این ضعف از بی توجهی به فعالیت‌های اجتماعی تعلیم و تربیت و همچنین میراث فرهنگی نوع بشر (علوم بدون شده بشری) نشات می‌گیرد.

دانش‌آموزانی که در معرض این گونه برنامه‌های درسی قرار می‌گیرند:

۱- به هدف‌های مشترک دست نمی‌یابند.

۲- فعالیت‌های یادگیری آنان اغلب به حد کفایت نظام یافته نیست و این گونه فراگیری در هیچ حیطه تعریف شده‌ای از دانش بشری مطابق روال منطقی آن، تضمین شده نیست. مجموعه‌ای از تجربه‌های حساب نشده که دانش‌آموز در معرض آن‌ها قرار می‌گیرد، ممکن است به تولید هیچ گونه توانمندی‌های فکری و یا فراگیری مجموعه‌ای مدون از دانش بشری منجر نگردد.

۳- مواد و منابع و ابزار آموزشی که نوعاً در دسترس دانش‌آموزان قرار می‌گیرد، اغلب بر اساس این دیدگاه تدوین و تنظیم نشده‌اند و از این رو، تهیه و یا تولید چنین منابعی ممکن است هزینه‌های زیادی بر دستگاه تعلیم و تربیت تحمیل نماید.

۴- معلمان در دوره‌های تربیت معلم برای تأسیس در برنامه‌های درون‌زا و از پیش تعیین نشده، آمادگی‌های لازم را کسب نکرده‌اند. قرار گرفتن در موضع تدریس چنین برنامه‌هایی در بردارنده درخواست بسیار سنگین شناخت دائمی نیازهای دانش‌آموزان است که چه بسا از عهده ماهرترین معلمان نیز برنیاید.

۵- این الگوی برنامه درسی با نظام تحصیل در مدارس و مؤسسات آموزش عالی در تضاد است و بدین لحاظ انتقال دانش‌آموز را به مؤسسات جدید نیز با پیچیدگی و مشکلات مواجه می‌سازد (Kliebard, 1987).

به‌طور خلاصه، در طرح برنامه درسی که از دانش‌آموز به عنوان منبع و مرجع اصلی استفاده می‌شود، در حقیقت دانش‌آموزان تصمیم‌گیرندگان اصلی‌اند که تا حدی کنترل عوامل نه‌گانه برنامه را در دست دارند. این اصلی‌ترین نکته در خصوص این الگوی برنامه‌ریزی درسی است. چنانچه این الگو بخواهد به شکلی معتبر استفاده شود، دانش‌آموز باید اطمینان یابد که او تصمیم‌گیرنده اصلی است.

الگوی مبتنی بر جامعه به عنوان منبع اطلاعاتی

جامعه، سومین منبع و مرجعی است که ممکن است به عنوان مبنای غالب و یا انحصاری در ارتباط با تصمیم‌های برنامه‌ای استفاده شود. استفاده از این منبع اطلاعاتی، به برنامه درسی خاصی منجر خواهد شد که ارزش آن به عنوان شیوه‌ای برای فهم و اصلاح جامعه مدنظر است. برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی گهگاه از این منبع اطلاعاتی استفاده می‌کنند.

هر چند ممکن است در این الگوی برنامه درسی، از هدف‌های تصریح شده استفاده شود، لیکن این هدف‌ها از جایگاهی مهم - آن چنان که در طرح برنامه درسی مبتنی بر موضوع‌های مدون مطرح است - برخوردار نیستند. اغلب، نوعی جهت‌گیری از پیش تعیین شده برای یادگیری وجود دارد، لیکن نتایجی مشخص و یکسان برای کلیه دانش‌آموزان تجویز نشده است.

محتوای 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 دانش‌آموزان و نوع بشر تکیه کند (Stratemer et al, 1957). موضوع‌های مدون درسی تا حدی که مربوط به مسئله در دسترس مطالعه دانش‌آموزان باشد، استفاده می‌شود. یادگیری روش‌های حل مسئله، روابط انسانی و مهارت‌های اجتماعی با تأکید فراوان مورد توجه قرار می‌گیرد و فراگیری مجموعه‌ای از محتوای از پیش تعیین شده تحت الشعاع واقع می‌شود.

منابع و ابزار آموزشی در حد اعلا‌ی تنوع مورد نیاز است و منابع موجود در جامعه و مدارک و اسناد اصیل، بر کتاب‌های درسی ترجیح دارند.

ارزشیابی آموزشی، بیشتر به سمت شیوه‌هایی که مشارکت و همکاری معلم و دانش‌آموز را با یکدیگر می‌طلبد، گرایش دارد. این ارزیابی، بر حل مسائل و موضوع‌های مورد مطالعه و یا اقدام‌هایی که برای حل آن‌ها به کار گرفته شده است، تأکید دارد.

فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموزان نیز بر اساس یک برنامه‌ریزی مشترک بین معلم و دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. این فعالیت‌ها به گونه‌ای است که شرکت فعال دانش‌آموزان را در

جریان مطالعه و تحقیق، ایجاب می‌کند. در این رابطه، البته معلم نقشی فعال‌تر را در قیاس با برنامه‌های مبتنی بر دانش‌آموزان ایفا می‌کند و در تعیین فعالیت‌های آنان دخالت دارد.

راهبردهای تدریس متناسب با این الگوی برنامه‌ریزی، 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. نقش حاکمانه زائیده تخصص و خبرگی معلم در موضوع‌های درسی است که با طرح برنامه مبتنی بر موضوع‌های مدون درسی سازگار است. از سوی دیگر، معلم در این الگوی برنامه‌ریزی نقشی مستقیم‌تر نسبت به الگوی مبتنی بر دانش‌آموزان، بر عهده دارد.

فضای آموزشی، تعریفی عام دارد که در برگیرنده کلیه امکانات مدرسه و جامعه است تا آنجا که مربوط به موضوع مورد مطالعه می‌شوند. زمان نیز یکی از امکانات عمومی مطرح است که دانش‌آموزان به اقتضای مسئله مورد مطالعه از آن استفاده می‌کنند. از تقسیم‌بندی مصنوعی زمان، آن چنان که در طرح برنامه مبتنی بر موضوع‌های مدون درسی عمل می‌شود، در حد امکان اجتناب می‌گردد. گروه‌بندی دانش‌آموزان بر اساس نیازها و علایق مشترک شکل می‌گیرد و استفاده‌ای بسیار از کار گروهی (کمیت‌های) به عمل می‌آید.

در برشماری مزایای این الگوی برنامه‌ریزی درسی، بر یکپارچگی (وحدت) و کاربردی بودن (مصادق عملی داشتن) محتوای برنامه تأکید می‌شود (Taba, 1962). موضوع‌های درسی در یکدیگر ادغام می‌شوند و در خدمت مسائل مورد مطالعه قرار می‌گیرند. بر حل مسئله تأکید می‌شود و محتوایی که در این جریان مورد مطالعه قرار می‌گیرد، برای دانش‌آموزان کاربرد دارد. بنابراین، محتوا با مسائل مبتلا به دانش‌آموز ارتباط دارد و برای او معنادار جلوه می‌کند. دانش‌آموز همواره و در کلیه مراحل با جدیت مشغول مطالعه و تحقیق است و انگیزه قابل توجه برای استمرار یادگیری نیز دارد. به علاوه، الگوی برنامه مورد بحث به طرز مهم و مؤثر به اصلاح وضع جامعه کمک می‌کند. نقاط ضعف برشمرده شده نیز بسیارند: نخست اینکه وسعت و نظام منطقی محتوای درس به خوبی تعریف نشده است. این ممکن است زمینه‌ای برای برخورد سطحی با محتوای برنامه باشد. همچنین، واحدهای درسی ممکن است برای دانش‌آموز منفصل و منقطع از یکدیگر بنماید که این

نیز به نوبه خود احتمال دستیابی آنان را به وحدت و یکپارچگی در موضوع‌ها، کاهش می‌دهد. دومین نقطه ضعف عبارت است از: نگرانی نسبت به این که جهت‌گیری خاص این نوع برنامه‌ها سبب القای فکر به دانش‌آموزان شود و آنان را برای پذیرش نظام حاکم بر جامعه آماده سازد که بدین ترتیب، فکر اصلاح جامعه از اذهان زدوده خواهد شد. این الگوی برنامه درسی، همچنین ممکن است به تغذیه ناکافی دانش‌آموزان از حیث میراث فرهنگی ایشان منجر گردد، چرا که در راستای آموزش محتوای مدون موضوع‌های مختلف، تلاشی صورت نمی‌گیرد و بالأخره، این الگوی برنامه‌ریزی به استناد سنت رایج برنامه‌ریزی درسی نیز مورد انتقاد واقع می‌شود، چرا که نه معلمان آمادگی تدریس چنین برنامه‌هایی را دارند و نه امکانات آموزشی منطبق با آن برای استفاده از مدارس موجود است. اولیای دانش‌آموزان و مؤسسات آموزش عالی نیز نوعاً توقعاتی متفاوت دارند با آنچه این برنامه درصدد دستیابی به آن است.

سایر طرح‌های برنامه درسی

دو گونه طرح برنامه درسی دیگر که گهگاه توصیه می‌شود، نمایانگر بی‌اعتقادی و پایبند نبودن به مرزبندی‌های رایج بین سه نوع منبع اطلاعاتی - که پیشتر ذکر شد - است و بدین لحاظ، نوعی تخطی از روش‌های سنتی برنامه‌ریزی به شمار آمده، تلفیق و ترکیب آن‌ها را توصیه می‌نمایند. این دو عبارت‌اند از: طرح قابلیت‌های خاص و مهارت‌های فرایندی. طرح سومی نیز ممکن است استفاده شود که شباهت‌های بسیاری به طرح برنامه درسی مبتنی بر دانش‌آموز دارد. لیکن، هنوز تعریفی روشن از آن ارائه نشده است.

چهارمین الگوی برنامه درسی عبارت است از: طرح مبتنی بر مسائل اساسی که در گذشته طرفدارانی زیاد داشته است، لیکن منظور نمودن آن به عنوان یک الگوی خاص و متفاوت، با اشکال‌هایی روبه روست. این چهار گونه طرح برنامه درسی نیز به اختصار مورد بحث قرار خواهد گرفت.

طرح برنامه درسی مشهور به قابلیت‌های خاص، بر هدف‌های رفتاری به عنوان معرف آنچه دانش‌آموزان نیازمند فراگیری آن‌اند، تأکید دارد. این هدف‌های رفتاری ممکن است از منابع اطلاعاتی مختلفی مشتق شده باشد و ضمن تأکید بر مهارت‌ها، رشد دانش‌آموزان در حیطه عاطفی

مورد غفلت واقع شود و یا بر آن‌ها تأکید کمتری شود. مثالی روشن از این گونه جهت‌گیری در برنامه‌ریزی درسی را می‌توان در نهضت برنامه‌ریزی موسوم به مهارت‌های پایه در ایالات متحده آمریکا یافت. در این الگوی برنامه درسی، هدف‌های رفتاری به صورت دقیق منعکس‌کننده مهارت‌هایی خاص است که دانش‌آموزان برای شرکت فعال در جامعه به آن نیاز دارند. این مهارت‌ها ضمناً در قالب موضوع‌های مختلف درسی به دانش‌آموزان ارائه می‌شود. با عوامل و عناصر نه گانه برنامه‌ریزی در این الگو از طرح برنامه درسی، مشابه با طرح مبتنی بر موضوع‌های مدون درسی برخورد می‌شود.

دومین جهت‌گیری در برنامه‌ریزی درسی که مرزبندی‌های سنتی رایج را در هم می‌ریزد، بر جریان‌هایی تأکید می‌کند که به موضوع‌های درسی خاصی مربوط نمی‌شوند. محتوای برنامه درسی را روش‌ها یا فرآیندهایی تشکیل می‌دهد که تصور می‌رود قابلیت انتقال و استفاده از آن‌ها در زندگی حقیقی فرد بسیار بالاست و نه آن روش‌هایی که مختص تحقیق در یک رشته از علوم است. فرایند تعیین نظام‌های ارزشی، مهارت‌های اولیه‌ای که در فراگیری روش‌های یادگیری - به عنوان مهارت‌های زیربنایی در فراگیری پیوسته و دائمی - به کار می‌آیند، همچنین مهارت‌های حل مسئله، از جمله مواردی است که به عنوان محتوای برنامه موضوع آموزشی قرار می‌گیرد. تصمیم‌هایی که در خصوص عوامل و عناصر نه گانه برنامه درسی گرفته می‌شود، به نوع تصمیم‌های گرفته شده در الگوی برنامه‌ریزی مبتنی بر دانش آموز شباهتی بسیار دارد.

منبعی جدید نیز برای طرح برنامه درسی شناسایی شده که عبارت است از: «دیدگاه انسان‌گرایانه از فرد». این الگوی برنامه‌ریزی به عنوان واکنشی در مقابل الگوی تربیتی گرفته شده از صنعت و فناوری، که بارزترین نوع آن در طرح برنامه درسی مبتنی بر موضوع‌های درسی مجزا منعکس است، شناخته شده است. این الگو در حقیقت، معرف تلاشی جستجوگرانه در راستای ارائه یک دیدگاه نوین و ایجاد تحولی عمیق در عرصه برنامه‌ریزی درسی است. طرفداران و تعقیب‌کنندگان چنین الگوی برنامه‌ریزی درسی را بنیان‌گذاران نهضت «نومفهوم‌گرایان» می‌نامند. هرچند در تبیین مختصات چنین طرح برنامه درسی، پیشرفت‌هایی محدود حاصل شده است، لیکن

بدون تردید می‌توان ادعا نمود، این الگوی برنامه‌ریزی درسی نزدیکی بیشتری به طرح برنامه مبتنی بر دانش‌آموز دارد تا به طرح‌های مبتنی بر موضوع‌های درسی مجزا و با جامعه.

چهارمین و آخرین نوع برنامه درسی که اغلب در مباحث برنامه‌ریزی به آن اشاره می‌شود، همان برنامه درسی مبتنی بر مسائل اساسی است. مهم‌ترین خصیصه‌های این الگوی برنامه‌ریزی عبارت است از: اشتراک موضوع‌هایی که دانش‌آموزان فرا می‌گیرند و همچنین اجرای برنامه در قالب زنگ‌هایی طولانی‌تر از آنچه موسوم است. گذشته از دو مشخصه‌ای که ذکر شد، طراح برنامه درسی مبتنی بر مسائل اساسی می‌تواند اجزاء هر یک از طرح‌های سه گانه برنامه‌ریزی درسی را - که در بخش‌های گذشته تشریح شد - به خدمت گیرد.

ویژگی‌های اصولی طرح یا الگوی برنامه درسی

مباحث گذشته، اهمیت سؤال‌های مربوط به طراحی برنامه درسی را که فرد برنامه‌ریز در جریان تهیه برنامه با آن مواجه می‌شود، مشخص و نقش تعیین‌کننده آن‌ها را نمایان می‌سازد. طراحی برنامه درسی باید بر تصمیم‌گیری‌های آگاهانه و روشن بینانه مبتنی باشد، نه آنکه بر مبنای غفلت و چشم پوشی نسبت به این سؤال‌ها، شکل گیرد. الگوی برنامه‌ریزی که در نهایت انتخاب می‌شود، باید بر هدف‌ها و نتایج موردنظر برای برنامه منطبق باشد. از آنجا که برنامه درسی هدف‌ها و نتایج مختلفی را دنبال می‌کند، این هدف‌ها و نتایج باید به منزله سرچشمه کلیه تصمیم‌گیری‌های مربوط به الگوی برنامه درسی تلقی شود. پس از انتخاب طرح برنامه، باید با عوامل و عناصر برنامه به طریقی که حاکی از یکنواختی و همخوانی باشد، برخورد شود.

برای مثال، تصمیم‌های اتخاذ شده در خصوص هدف‌های برنامه و شیوه‌های ارزشیابی باید با تصمیم‌های اتخاذ شده در خصوص مواد و منابع و فعالیت‌های آموزشی هماهنگ باشد. چنانچه این همخوانی و یکنواختی در طرح برنامه به چشم نخورد، طرح خلأهایی دارد که به کاهش تأثیر برنامه بر فراگیران منجر خواهد شد.

الگوهای مختلف برنامه‌ریزی درسی، باید بر اساس نیازهای متغیر زمان مورد استفاده برنامه‌ریزان قرار گیرد. الگوهای قدیمی‌تر برنامه‌ریزی درسی، باید تجدید نظر و اصلاح شود و

الگوهای جدیدتر بر اساس تغییرات حادث در علوم، جوامع و علایق و نیازهای دانش آموزان به وجود آید. الگوهای مورد استفاده برنامه ریزان درسی، نباید به عنوان عوامل ثابت و تغییرناپذیر نظام تعلیم و تربیت تلقی شود. برعکس، خلاقیت و قابلیت انطباق با نیازها و شرایط محیطی، باید در زمره اساسی ترین خصایص طرح های برنامه ریزی درسی موجود و الگوهای جدید باشد.

در قالب هر موسسه آموزشی، نیاز به دستیابی به گونه ای تعادل در استفاده از الگوهای مختلف برنامه ریزی، ضروری به نظر می رسد. هیچ یک از طرح های یاد شده، به تنهایی برای کلیه برنامه های درسی یک مدرسه کفایت نمی کند. هر یک از الگوهای بیان شده در این مقاله، نقاط قوتی دارد که ممکن است به نحوی مهم و مؤثر به تعلیم و تربیت دانش آموزان کمک کند.

از سوی دیگر، هر یک از این طرح ها نقاط ضعفی دارد که می توان با استفاده از سایر الگوها آن ها را جبران کرد. غالب مدارس هدف های متنوع دارند که طرح های برنامه ریزی درسی مختلف به طور اختصاصی در دستیابی به آن هدف ها کمک می کند.

بنابراین، محدود کردن کلیه برنامه های درسی مدرسه به یک الگوی خاص، به نظر یک محدودیت غیر ضروری است، لیکن این محدودیت پدیده ای است که به طور معمول به وقوع می پیوندد. مشکلی که مؤسسات آموزشی با آن مواجه اند، در حقیقت عبارت است از: تصمیم گیری متفکرانه و آگاهانه در خصوص چگونگی استفاده از انواع الگوهای برنامه ریزی درسی به منظور دستیابی به هدف های متنوع تعلیم و تربیت.

برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور^۱

ترجمه دکتر احمدرضا نصر اصفهانی

عضو هیئت علمی دانشگاه اصفهان

برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور^۲ اقتضا می‌کند که تصمیم‌های مربوط به برنامه‌ریزی، طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی، به جای این که بیرون از مدرسه گرفته و به مدرسه تحمیل شوند، در مدرسه و جامعه پیرامون آن اتخاذ شوند. از این رو، این گونه تصمیم‌گیری و به اجرا گذاردن آن، داشتن اقتدار و اختیار متناسب در مورد برنامه‌های درسی را می‌طلبد.

با ملاحظه تعداد و شدت متغیرهای دخیل در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، نمونه‌ها و موارد این نوع برنامه‌ریزی متفاوت از همدیگرند. در مفهومی محدود، یک شخص می‌تواند برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور را اتخاذ یک سری از تصمیم‌های مستقل برای کاربرد برنامه‌های درسی آماده شده‌ای بداند که مدیر و معلمان مدرسه برگزیده‌اند. در مفهومی وسیع‌تر، برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور می‌تواند به عنوان یک فرآیند تصمیم‌گیری نگریسته شود که شامل فعالیت‌های تدوین، اجرا و ارزشیابی کل برنامه‌های مدرسه می‌شود. از این دیدگاه، حضور و مشارکت همه کارکنان مدرسه - اعم از مدیران، معلمان، کارکنان، دانش‌آموزان و اولیا - که بخواهند در فرآیند مذکور شرکت کنند، امکان‌پذیر است. این تعریف گسترده، همه جنبه‌های تجربه‌های آموزشی را که مدرسه در قبال آن مسئولیتی احساس می‌کند، در بر می‌گیرد. نمونه این موارد عبارت‌اند از: سازمان‌دهی مدرسه، برنامه‌های ضمن خدمت آموزشی، منابع و درگیر ساختن افراد جامعه محلی.

^۱ برگرفته از:

Sabar (1989), School Based Curriculum Development, International Encyclopedia of Education, Supplementary Volume (1989), N. Posthelwaite and T. Husen (Eds.).

^۲ School-Based Curriculum Development (SBCD)

سیر تاریخی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور

در اواخر دهه ۱۹۵۰ میلادی و در دهه ۱۹۶۰، مراکز برنامه‌ریزی درسی فراوانی در سراسر جهان به وجود آمد. با وجود تنوع فراوان، چندین مشخصه در همه آنها مشترک بود. به طور کلی، آنها: گروه‌ها را (به جای افراد) برای تولید مواد آموزشی به کار می‌گماردند، اغلب روی موضوع‌های درسی سنتی متمرکز می‌شدند، از افراد بسیار متخصص و برجسته بهره می‌گرفتند، هدف‌های از قبل تعیین شده در سطح کلان داشتند و برنامه‌های درسی را با روش علمی تدوین می‌نمودند. هدف این مراکز، تولید نوعی از برنامه‌های درسی بود که عمر مفید طولانی داشتند، لذا با ارائه تغییرات وسیع مخالفت می‌نمودند. معلمان، اغلب مواد آموزشی آماده برای استفاده همراه با راهکارهای نحوه تدریس را از ادارات آموزش و پرورش دریافت می‌کردند. البته، بعضی اوقات دوره‌های آشنایی با این درس‌ها برای معلمان برپا می‌گردید. با وجود کیفیت بالا، برنامه‌های درسی جدید که با این رویکرد تولید شده بودند، با ناکامی مواجه شدند. نشانه‌های کمی از تأثیر این برنامه‌ها بر کلاس درس وجود داشت و این وضعیت حتی برنامه‌های درسی علوم را هم که کوشش‌هایی بسیار جدی برای تدوین آنها صورت گرفته بود، دربرمی‌گرفت (Goodlad & Klein, 1970).

کانلی (۱۹۷۲)، کسی که روش برنامه‌ریزی درسی از بالا به پایین را نقد نمود، فرایند برنامه‌ریزی درسی را شامل دو مرحله می‌داند:

۱- فراهم نمودن مواد برنامه درسی توسط تدوین کنندگان یا برنامه‌ریزان بیرونی

۲- برنامه‌ریزی آموزش در کلاس توسط تدوین کنندگانی که استفاده کننده برنامه‌ها نیز می‌باشند. این عده، معلمانی اند که شرایط محیط تدریس و یادگیری کلاس‌هایشان را کاملاً می‌شناسند و مواد آموزشی متخصصان آموزش دیده را دریافت می‌کنند، لیکن آن برنامه‌ها را با نیازهای کلاس‌هایشان سازگار می‌کنند.

اما در اواخر دهه ۱۹۷۰ میلادی و اوایل دهه ۱۹۸۰، متخصصان برنامه‌های درسی متمایل شدند به جای آنکه معلمان و مدارس را صرفاً به عنوان همکاران دریافت کننده تولیدات خود محسوب نمایند، آنان را مشارکت کنندگان در فرایند برنامه‌ریزی درسی قلمداد کنند. در نتیجه، برنامه‌ریزی

درسی مدرسه محور به عنوان یک نظام مکمل برای فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز مشروعیت یافت (Skilbeck, 1985; Sabar, 1987). آن‌هایی که برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور را حمایت نمودند، مدرسه را به عنوان یک همکار تمام عیار در برنامه‌ریزی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی پذیرفتند.

شناخت فزاینده نقش مهمی که معلمان و مدارس ممکن است یا باید در بهبود برنامه‌های درسی داشته باشند، از چندین تحول اجتماعی و تعلیم و تربیتی ناشی شد که عبارت‌اند از: به کار بستن برنامه‌های درسی که به تازگی به صورت متمرکز تدوین یافته بود، گسترش مردم‌سالاری در حیطه‌های مختلف زندگی که از تصمیم‌گیری به تدریج تمرکززدایی شد و بالأخره، بحث و مناظره مستمر در مورد نیاز به ارتقای منزلت اجتماعی و شغلی معلمان. یافته‌های تحقیقات و کارهای نظریه‌پردازان برنامه‌های درسی نیز در این تغییر سهیم بود. تحقیقات پیرامون ارزشیابی برنامه‌های درسی نشان داد که تغییرات برنامه‌های درسی در دهه ۱۹۵۰، اساساً به علت شرکت نکردن معلمان در فرآیند تدوین برنامه‌ریزی درسی نتوانست به تغییرات مورد انتظار در کیفیت تعلیم و تربیت دست یابد (McLaughlin & Berman, 1978). این یافته‌ها با دیدگاه گودلد درباره مدرسه که از آن به عنوان یک کارگاه خلاق آموزشی نام برد و اظهار نظر صریح شوآب که اعلام نمود: «معلمان باید در فرآیند تصمیم‌گیری فکورانه در ارتباط با آنچه باید تدریس بشود و چگونگی تدریس آن‌ها مشارکت داده شوند» (Schwab, 1983) همخوانی دارد.

ویژگی‌های برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور

برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور موفقیت‌آمیز، فقط در چارچوب مؤسسات یا سازمانهایی اجرا می‌شود که موجودیت تعلیم و تربیتی مستقل داشته باشند. داشتن چنین استقلالی در مورد تعلیم و تربیت، آن‌ها را قادر می‌سازد تا تصمیم‌های مربوط به برنامه‌های درسی را بدون مداخله دست اندرکاران خارج از موسسه اتخاذ کنند. البته، این نکته باید تذکر داده شود که هر چند نقش معلمان در همه مراحل برنامه‌ریزی مهم است، برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور نباید و در حقیقت نمی‌تواند به برنامه‌ریزی درسی معلم محور تقلیل یابد. برنامه‌ریزی درسی باید مشارکتی باشد؛ یعنی تصمیم‌ها باید با شرکت همه آن‌هایی که در تجربه‌های تعلیم و تربیتی درگیرند، گرفته شود. برنامه‌های درسی

باید منعکس کننده دیدگاه‌ها و انتظارات اولیا از تعلیم و تربیت فرزندانشان باشد. همچنین، تا آنجا که ممکن است باید علائق، تمایلات و آرزوهای دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی لحاظ شود.

با وجود نقش دقیق و کلیدی مدرسه در برنامه‌ریزی درسی، مدرسه برای تحقق نقش‌ها و وظایف باید با سایر مؤسسات اجتماع رابطه‌ای نزدیک و انعطاف‌پذیر داشته باشد. پذیرفتن مدرسه به عنوان تنها تعیین کننده برنامه‌های درسی، قابل قبول نیست. تصمیم‌های مدرسه باید با هدف‌های ملی تعلیم و تربیت در کشور همخوانی و ارتباط داشته باشد.

دادن نقش کلیدی و محوری به مدرسه در برنامه‌ریزی درسی، سؤال‌هایی چالش برانگیز درباره منع هدف‌ها و ارزش‌هایی که مدرسه برمی‌گزیند، روشی که مدرسه، محتوای مواد درسی را انتخاب و سازمان‌دهی می‌کند، قابلیت و توانایی مدرسه به عنوان سازمانی که وظایف وقت‌گیر و اغلب مشکل برنامه‌ریزی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی را عهده دار می‌شود، مطرح می‌سازد. کارآمدی و ثمربخشی مدارس در نقش‌های برنامه‌ریزی درسی آنان، مستلزم تغییرات در مدیریت، سازمان‌دهی و فضای مدارس است (Skilbeck, 1985).

برای نتیجه‌گیری، تغییرات در حیات موسسه و نیاز آن به منابع و پشتیبانی، باید مورد توجه قرار گیرد.

طبق نظریه هریسون (۱۹۸۱)، در مدارسی که برنامه‌ریزی مدرسه محور اجرا می‌شود، یک تمایل پویا بین خرده نظام‌های مدرسه از قبیل وظیفه و ساختار، استفاده از منابع و روابط انسانی وجود دارد که در ادامه مقاله تبیین می‌شود.

- وظیفه و ساختار

برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور فقط در مدرسه‌ای که آمادگی برای آن داشته باشد، قابل اجراست. این رویکرد برنامه‌ریزی را نمی‌توان به مدرسه تحمیل یا به آن دیکته نمود. اجرای چنین رویه‌ای مستلزم وجود یک ساختار مردم سالارانه در مدرسه است که نظام ارتباطی آن به صورت افقی نه دیوان سالارانه عمودی عمل نماید. نظام ارتباطی عمودی اساساً یک طرفه و از بالا به پایین است، در حالی که مشخصه نظام ارتباطی افقی، وجود مجاری ارتباطی باز به همه جهات است.

ساختار افقی باز، از طریق ارتباط‌های شفاف و کلی - اعم از شفاهی و نوشتاری - بسط و گسترش می‌یابد. این نوع ساختار، تحقق اقتدار غیر متمرکز را امکان‌پذیر می‌سازد. همچنین، وجود این ساختار منوط به وجود ارتباط‌های خوب و انجام کار گروهی در میان و بین گروه‌های مختلف سازمان است (Brown, 1980). مسلماً کارهای گروهی با عملکرد خوب، مستلزم وجود رهبری است که به‌طور معمول به رهبری افراد شایسته و برجسته پذیرفته می‌شود نه صرفاً بر مبنای داشتن اقتدار قانونی. ضرورتاً نیاز نیست که رهبری از طرف مسئولان رده بالای سازمان اعمال بشود، بلکه یک مدیریت حمایت‌کننده و مشوق، اساساً یک محور کلیدی برای تسهیل و اجرای تصمیم‌های معلمان در رابطه با برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور است (Harrison, 1981).

- روابط انسانی و کاربرد منابع

تصمیم‌گیری گروهی، وجود هدف‌های روشن که همه بپذیرند، حضور گسترده معلمان و تأثیر دادن رویکردهای مختلف در برنامه درسی، به ایجاد جوّ مسئولیت‌پذیری و انگیزش بیشتر برای موفقیت منجر می‌شود.

برای تضمین اجرای روان و راحت برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، اختصاص معقولانه وقت، محیط کار مناسب و بودجه مورد نیاز است؛ همچنان که دسترسی راحت به متخصصان، بحث و گفتگوی مداوم و اعتقاد به دریافت بازخورد، نیز ضروری است. در حالی که همه موارد مذکور، شرایط ضروری برای اجرای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور در همه مدارس است، مسائل زیر نیز در مدارس خاص مطرح است:

چگونه دانش‌آموزان و اولیا در تصمیم‌گیری مشارکت داده می‌شوند؟ چگونه مدرسه اجرای تصمیم‌ها را به گروه‌های مختلف آموزشی مدرسه می‌سپارد؟ منابع چگونه سازمان‌دهی می‌شوند؟ شیوه هماهنگی و همکاری با سازمان‌های خارج از مدرسه برای دریافت توصیه‌ها و بازخورد متخصصان چگونه است؟

در مورد همه مسائل مذکور در بالا، باید در مدرسه تصمیم‌گیری بشود. با توجه به تعریف برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، راه‌حل واحد و یکسانی برای اجرای آن در همه مدارس نمی‌تواند

وجود داشته باشد. وجود یک الگوی یکسان در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، با مفهوم این سبک از برنامه‌ریزی در تضاد است.

متغیرهای دخیل و میزان گستردگی برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور

همان‌طور که در بالا اشاره شد، با ملاحظه نمودن متغیرهای دخیل و توجه به میزان گستردگی آن‌ها در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور، اینگونه طرح‌ها با یکدیگر متفاوتند. از جمله موارد دخیل عبارت است از: چه تعدادی از مشارکت‌کنندگان بالقوه، به‌طور حقیقی در فرایند برنامه‌ریزی درسی مشارکت می‌کنند؟ جایگاه مسئولیت‌پذیری برای تصمیم‌های برنامه‌ریزی درسی کجاست؟ آیا منشأ بیرونی دارد؟ عام یا مختص به یک آموزشگاه خاص است و چه مفهومی از واقعیت‌های محیطی پذیرفته می‌شود؟ (Short, 1983)

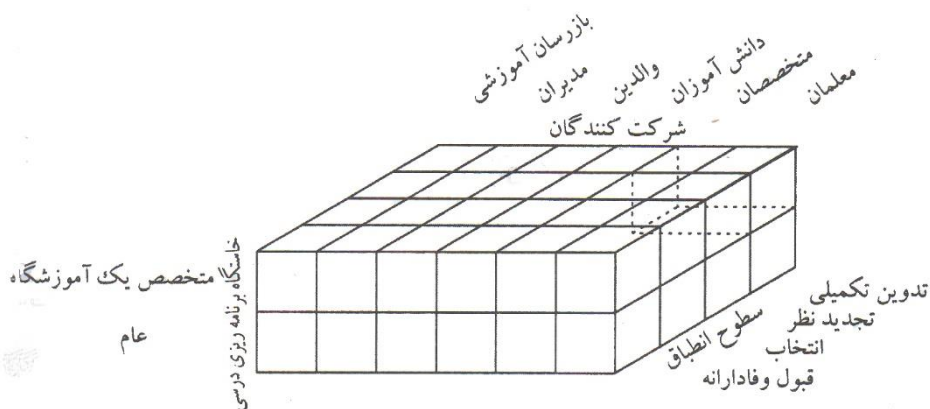
واقعیت‌های مذکور - چنان که در شکل ۷-۱ آمده - میزان انطباق را تعیین می‌کند. پایین‌ترین سطح، پذیرش و قبول وفادارانه^۱ است. وفاداری در اینجا به معنای استفاده کامل از مواد آموزشی و همچنین تحقق همه راهکارهای مربوط آموزشی است که توسط تدوین‌کنندگان برنامه‌های درسی خارج از مدرسه تدوین یافته است. البته، در این سطح، عملاً انطباق برنامه‌های درسی انجام نمی‌گیرد. بالاترین سطح، تدوین تکمیلی^۲ برنامه‌های درسی است که شامل بازنگری مواد درسی در دسترس است. همچنین، شامل فعالیت‌های مدرسه‌ای کاملاً جدید است که معلمان و سایر همکاران در مدرسه تدوین کرده‌اند.

برای تشریح معنای سطوح انطباق شکل ۷-۱، ماتریس بازنگری شده شورت (۱۹۸۳) ارائه می‌شود که روی آن یک مورد خاص از برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور علامتگذاری شده است. در این مورد، تدوین برنامه‌ریزی در داخل مدرسه انجام می‌شود؛ یعنی از نوع مختص یک آموزشگاه خاص است. شرکت‌کنندگان در این تدوین، متخصصان و معلمانند که تصمیم گرفته‌اند یک تدوین تکمیلی انجام دهند؛ یعنی سازگار نمودن مواد آموزشی موجود. اقدام‌های این افراد شامل انتخاب مواد آموزشی در دسترس و تجدید نظر نمودن در بعضی از قسمت‌های آن

^۱ Fidelity Adoption

^۲ Complementary Developing

است. آن‌ها همچنین به تدوین مواد آموزشی جدید و تکمیلی می‌پردازند. در این مورد، سطح انطباق برنامه درسی کاملاً بالاست.



شکل ۷-۱ ماتریس شناخت راهبردهای برنامه‌ریزی درسی

نکات مثبت و منفی در مورد برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور

از آنجا که برنامه‌های درسی مدرسه محور هم‌زمان با احساس فزاینده از نارضایتی حرفه‌ای از طرح‌های برنامه‌های درسی که منشاء بیرون از مدرسه داشت گسترش یافت، این سبک از برنامه‌ریزی درسی، نقش مدرسه و معلم را در فرآیند برنامه‌ریزی درسی مورد تأکید قرار داد. مدرسه‌ای که برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور را در خود جای داده است، یک مکان جذاب برای معلمان فراهم می‌کند تا فعالیت کنند، زیرا فضای چنین مدرسه‌ای حمایت‌کننده و برانگیزاننده است. ارتباط‌های بین افراد در این گونه مدارس آسان است. در این مدارس، منزلت معلم بالاست، زیرا شرایط، رشد و ارتقای حرفه‌ای آنان را تسهیل می‌کند. کاربرد مؤثر مواد درسی موجود ترغیب می‌شود و تسهیلات لازم نیز برای بهبود کیفیت تدریس فراهم می‌شود (McLaughin & Berman, 1978). ممکن است معلمان از طریق کار گروهی، داشتن انگیزه قوی‌تر، علاقمندی در کار و ارضای حرفه‌ای، با پدیده خستگی و درماندگی خود، با آسانی بیشتری مقابله نمایند.

دانش‌آموزان احساس می‌کنند که یادگیری با نیازهای آنان ارتباط بیشتری دارد، زیرا دیدگاه‌های آنان در برنامه‌ریزی درسی مدرسه مدنظر قرار می‌گیرد. برنامه‌های درسی انعطاف‌پذیر است و به راحتی می‌تواند موضوع‌های جدید مورد نیاز را ارائه و یا تکمیل کند. از مشارکت والدین در تدوین برنامه درسی نیز استقبال می‌شود. آنان ترغیب می‌شوند تا دیدگاه‌ها و اولویت‌های آموزشی خود را مشخص کنند.

در حالی که مزایای برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور به راحتی قابل تشخیص می‌باشد، افراد باید از نیاز به سرمایه‌گذاری زیاد مدرسه برای اجرای موفق این گونه برنامه‌ها آگاه باشند.

نکات منفی و موانع فراوانی در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور وجود دارد. اصلی‌ترین مسئله، بحث کیفیت است. بی‌کفایتی معلمان برای تهیه مواد آموزشی، محوری‌ترین موضوع برای انتقاد از این سبک برنامه‌ریزی به شمار می‌آید. توانایی تخصصی بیشتر معلمان در زمینه اجرای برنامه‌های تدوین شده است، نه نگارش و تدوین برنامه برای اجرا. معلمانی که آموزش داده می‌شوند و از آنان انتظار می‌رود فرآیند آموزش را محقق سازند، ضرورتاً برای ساخت مواد درسی توانایی ندارند. تحمیل نمودن وظیفه اضافی دیگری برای تدوین محتوای درسی به معلمانی که مسئولیت سنگین تدریس ساعت‌های زیادی را بر عهده دارند، ممکن است زمان در دسترس آنان را برای فعالیت‌های مربوط به تدریس کاهش دهد.

مورد دیگر این است که برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور تا حد زیادی به نوآوری و پیش قدمی مدرسه، منابع مالی و انسانی و حمایت انجمن اولیا و مربیان مدرسه وابسته است. مدارس از حیث دسترسی به منابع با یکدیگر متفاوتند؛ از این رو، برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور ممکن است هدف‌های ملی برابری فرصت‌های آموزش را به خطر اندازد. همچنین به دلیل جابجایی معلمان، بسیاری از آنان ممکن است در تصمیم‌های مربوط به برنامه‌های درسی که قرار است سال بعد اجرا بشود، هر ساله شرکت داده نشوند. بدین ترتیب، احتمال دارد نسبت به آن برنامه‌ها احساس تعهد نکنند. احساس چنین تعهدی، از ویژگی‌های ضروری برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور است.

نکته منفی دیگری که می‌توان برشمرد این است که معیارهای حرفه‌ای مطرح برای تصمیم‌گیری، با منافع ناظر بر حفظ قدرت و کنترل مبادله و مصالح شود. این گونه مصالحه‌ها در

معیارهای حرفه‌ای، کیفیت کار مدرسه را به مخاطره می‌اندازد. این شرایط، سازش کاری و عدم دستیابی به کیفیت برتر در مدرسه را به ارمغان می‌آورد. این وضعیت همچنین، ممکن است سیاسی کاری و تعارض را به محیط مدرسه - حتی در دوره ابتدایی - وارد سازد.

بنابراین، به نظر می‌رسد معلمان نمی‌توانند مزایای حرفه‌ای را که به عنوان نقاط قوت و ویژگی‌های بسیاری از برنامه‌های درسی متمرکز شمرده شده‌اند، در مدارس اعمال کنند. از جمله دلایل آن می‌توان به فقدان تخصص کافی معلمان، زمان در دسترس آنان و رویه‌های ارزشیابی آن برنامه‌ها اشاره کرد. در نتیجه، این سؤال مطرح می‌شود که آیا درگیر شدن معلمان در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور ممکن است در تعیین نقش آنان حائز اولویت شناخته شود؟ پاسخ به این سؤال، جنبه‌هایی گوناگون دارد: نخست اینکه امید کمی وجود دارد که حرفه تدریس بتواند در چند سال آتی، داوطلبان با قابلیت هوشی بالا و افرادی را که به استقلال در کار و اعمال تصمیم‌گیری مستقل در فعالیت‌ها تمایل دارند، جذب نماید. این موارد صفات مشخصه مورد نیاز معلمانی است که می‌خواهند در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور مشارکت کنند. در مقابل، احتمال زیادی دارد که در رقابت با سایر حرفه‌های با جایگاه اجتماعی بالاتر و مزایای مالی بیشتر، آموزش و پرورش افراد با صلاحیت خود را برای این سبک از برنامه‌ریزی درسی نیز از دست بدهد. نکته دوم اینکه درگیر شدن زیاد معلمان در تدوین مواد آموزشی، ضرورتاً موجب افزایش هزینه‌ها می‌شود. دلایل خوبی وجود دارد که بپذیریم نظام آموزش و پرورش به تحمل این هزینه‌ها تمایل ندارد. سوم اینکه فناوری آموزشی به‌طوری فزاینده و سراسیمه وارد حیطه تعلیم و تربیت می‌شود و مواد آموزشی تولید شده رایانه‌ای را در بازارها به حد اشباع می‌رساند. همچنین، پاسخگو بودن مدارس به دست اندرکاران تعلیم و تربیت در اداره مرکزی ممکن است موجب گسترش نیافتن برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور بشود، به خصوص اگر امتحان‌های نهایی (پایان دوره) را همچنان اداره مرکزی آموزش و پرورش انجام دهد.

چشم‌انداز آینده و تحقیقات مربوط

به همان اندازه که مؤسسات آموزشی به‌طور فزاینده رویکرد برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور را می‌پذیرند، باید به توانایی‌های تدوین برنامه‌های درسی در برنامه‌های آموزش معلمان، توجهی بیشتر معطوف شود.

انتظار می‌رود وظیفه مدارس در مورد تدوین برنامه‌های درسی و فشار ناشی از آن کاهش نیابد. در حقیقت، با توجه به انتظارهای جامعه از نظام آموزشی، تأکید بر تدوین برنامه‌های درسی حتی باید افزایش یابد. در نتیجه، ممکن است نوعی رابطه جدید بین متولیان برنامه‌های درسی متمرکز و محیط مدارس محلی ظاهر شود که هر کدام به فراخور تخصص و مهارت خود، در برنامه‌ریزی درسی مشارکت می‌نمایند. نیاز فزاینده‌ای برای توصیف الگوهای موجود برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور وجود دارد، آن‌گونه که هر کدام مشکلات خود را به همراه کوشش‌های به عمل آمده و راه حل‌های موفقیت آمیز شرح دهند. همچنین، نقش متخصصان برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور باید تعریف و نهادینه شود، چرا که آن‌ها به یک عامل مهم و حساس در تعیین کیفیت محصولات برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور تبدیل می‌شوند.

چهار حیطه مسائل اصلی وجود دارد که همچنان انباشت تحقیقات جدید و تجربه‌های فراوان را می‌طلبد:

الف) تبیین عملکرد معلمان مدارس در فرایند برنامه‌ریزی درسی و مشخص کردن راه‌هایی برای به کار بستن مهارت و چیرگی آنان در مراحل مختلف تدوین برنامه درسی و اجرای آن.

ب) اضافه کردن مهارت‌های برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور در برنامه‌های آموزشی قبل و ضمن خدمت معلمان.

ج) ایجاد شیوه‌های مختلف همکاری بین فعالیت‌های مربوط به برنامه‌های درسی معلمان و افرادی که در حیطه‌های مختلف برنامه درسی متخصص‌اند.

د) مشخص کردن میزان و شرایط مشارکت دانش‌آموزان و اولیا در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور.

تأملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی

دکتر محمود مهر محمدی

استاد دانشگاه تربیت مدرس

هدف

هدف کلی از بحث درباره ماهیت نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی آن است که نشان داده شود این مفهوم یا سازه ذهنی چنان که تصور می‌شود، ما به ازای خارجی ندارد و آنچه عموماً اقتضای برخورداری یک نظام آموزشی از نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز پنداشته می‌شود - یعنی اجرای برنامه‌های درسی استاندارد و یکنواخت به گونه‌ای که با برنامه طراحی شده تطابق و همخوانی داشته باشد - تصویری خلاف واقع است. به عبارت دیگر، هدف، روشن ساختن این معناست که در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی به ظاهر متمرکز، نوعی ساده‌اندیشی نسبت به آنچه در عمل و اجرا اتفاق می‌افتد، وجود دارد و توجه کافی به شکل‌های مختلفی که برنامه درسی استاندارد در جریان اجرا به خود می‌گیرد، مبذول نمی‌شود. چنین طرز تفکری نزد دست‌اندرکاران نظام آموزشی و به ویژه نظام برنامه‌ریزی درسی، در نظام‌های به ظاهر متمرکز برنامه‌ریزی رواج دارد و با تمایل به غفلت نسبت به پیچیدگی‌های جریان اجرا و عمل، در مقایسه با جریان طراحی برنامه، همراه است. آبخشور بسیاری از آفت‌ها، آسیب‌ها و شکست‌هایی را که نظام تعلیم و تربیت از آن رنج می‌برد، باید در این طرز تفکر جستجو کرد.

جایگاه بحث در قلمرو برنامه درسی

برخی از صاحب‌نظران عرصه برنامه درسی، این قلمرو معرفتی را به دو بخش کلی تقسیم می‌کنند. بخش نخست به طراحی برنامه درسی مرسوم است و ناظر به شناسایی عناصر تشکیل دهنده برنامه و نوع تصمیم‌هایی است که در ارتباط با هر یک از آن‌ها گرفته می‌شود. بخش دوم، این قلمرو را گهگاه مهندسی برنامه درسی می‌نامند که شامل «فرایند برنامه‌ریزی درسی»، «اجرای برنامه درسی» و «ارزشیابی» آن است (Beauchamp, 1981).

نظریه پردازان متعددی توجه خود را معطوف به فرایند برنامه ریزی درسی نموده و تلاش کرده اند به تبیین فرآیند برنامه ریزی درسی مطلوب از دیدگاه خود بپردازند. از جمله مهم ترین عناصر نظری متعلق به فرایند برنامه ریزی درسی - به استناد شواهد ذیل که منتخبی از شواهد موجود در منابع برنامه ریزی درسی است - عنصر تمرکز یا عدم تمرکز در نظام برنامه ریزی درسی است.

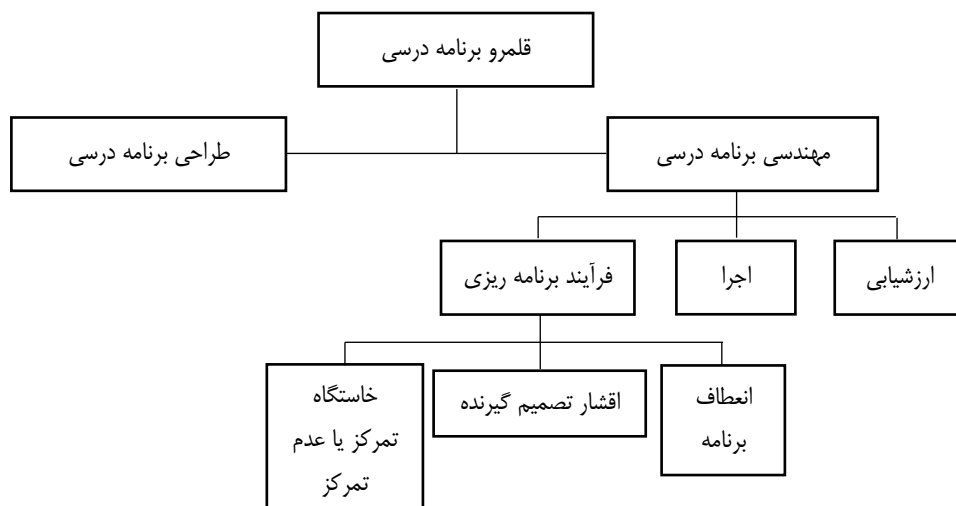
شورت، در الگوی سه بعدی پیشنهادی خود، سه عنصر را به عنوان عناصر نظری فرآیند برنامه ریزی درسی معرفی می کند (Short, 1982). این سه عنصر عبارت اند از: خاستگاه برنامه درسی، اقشار دست اندرکار یا تصمیم گیرنده و بالآخره میزان انعطاف در نظر گرفته شده در برنامه درسی. منظور وی از خاستگاه برنامه درسی این است که فرایند برنامه ریزی درسی در صدد طراحی برنامه های عام - به شکل متمرکز - است یا طراحی برنامه درسی ویژه محیط آموزشی خاص - به شکل غیر متمرکز - را هدف قرار داده است. همانگونه که ملاحظه می شود، در تبیین شورت از فرآیند برنامه ریزی درسی، تمرکز یا عدم تمرکز در نظام برنامه ریزی درسی در اولین عنصر از سه عنصر نظری او که همان خاستگاه برنامه است، متجلی است. باید افزود، عنصر سوم این الگو نیز که از نظر شورت یکی از سه حالت معلم به عنوان «مجری» و معلم به عنوان «مجری فعال» و معلم به عنوان «برنامه ریز درسی» را به خود می گیرد، چنان که مشهود است با مبحث تمرکز و عدم تمرکز ارتباط دارد.

بو شامپ، نظریه پرداز مشهور دیگری است که در تبیین عناصر نظری فرایند برنامه ریزی درسی، به «میدان» طراحی برنامه اشاره می کند که با تعبیر شورت با عنوان خاستگاه برنامه درسی، یا مبحث تمرکزگرایی همخوانی دارد (Beauchamp, 1981).

زبار، از متخصصان دیگر برنامه درسی است که به نظریه پردازی در بخش فرایند برنامه ریزی درسی مبادرت ورزیده و با الهام از الگوی سه بعدی شورت، به اصلاح و تکمیل آن پرداخته است. او با حفظ عناصر نظری سه گانه این فرایند، گزینه هایی متفاوت را برای عناصر اقشار دست اندرکار یا تصمیم گیرنده و همچنین میزان انعطاف در نظر گرفته شده در برنامه درسی، در مقایسه با شورت مطرح نموده است و لیکن در ارتباط با عنصر خاستگاه که ناظر بر مبحث تمرکز یا عدم تمرکز در

نظام برنامه‌ریزی درسی است، همان گزینه‌های شورت را که عبارت بودند از: برنامه درسی عام و برنامه‌ریزی مختص محیط‌های ویژه آموزشی، حفظ کرده است (Sabar, 1984).

از مرور برگزیده‌ای از نظریه‌های موجود، چنین نتیجه‌گیری می‌شود که مبحث تمرکز یا عدم تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی، یکی از عناصر نظری فرایند برنامه‌ریزی درسی است که این مبحث نیز از جمله مباحث عرصه مهندسی برنامه است. مهندسی برنامه درسی و طراحی برنامه درسی روی هم، قلمرو معرفتی برنامه درسی را تشکیل می‌دهد. شکل ۷-۲، روابط موصوف را به وضوح نشان می‌دهد.



شکل ۷-۲

از تمرکز در اندیشه تا عدم تمرکز در عمل و اجرا

تاکنون در زمینه اجرای برنامه‌های درسی و به خصوص شناخت تغییراتی که در سطوح مختلف اجرایی به ویژه توسط معلمان در اجرای برنامه به وقوع می‌پیوندد، پژوهش‌هایی شده است. طبق نتایج این پژوهش‌ها، اجرای برنامه درسی جریانی پویاست و انتظار اجرای به اصطلاح وفادارانه یا گام به گام، توهمی بیش نیست (Fullan, 1991). نکته اساسی این مقاله نیز معطوف نمودن توجه دست اندرکاران نظام‌های متمرکز برنامه‌ریزی درسی به این حقیقت است که همان گونه که پیشتر

گفته شد، در چارچوب چنین نظام‌هایی بهای کافی به آن داده نمی‌شود. به عبارت دیگر، اندیشه برخورداری از نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی موجد این توهم است که برنامه‌های درسی اجرا شده نیز باید بنا بر قاعده با برنامه درسی طراحی شده تطابق داشته و از این حقیقت محتوم، اثبات شده و گریزناپذیر که در عرصه اجرا تفاوت چندانی میان نظام‌های متمرکز و غیرمتمرکز برنامه درسی وجود ندارد، غفلت می‌شود.

یافته‌های پژوهش‌هایی که بیشتر به آن‌ها اشاره شد، حکایت از آن دارند که برنامه درسی استاندارد یا عام که محصول نظام‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز است، خواه ناخواه در پروتو شرایط ویژه محیطی - اعم از امکانات و تجهیزات - و خصوصیات و ویژگی‌های دانش‌آموزان - اعم از علایق، استعدادها و پیشینه اطلاعاتی - و همچنین دیدگاه‌ها، ذهنیت‌ها، باورها یا نظریه‌های ابراز شده و ابراز نشده معلمان و توانایی‌ها و قابلیت‌های ایشان دستخوش تغییراتی می‌گردد که دامنه آن از تغییرات محدود شروع می‌شود و تا آنجا که برنامه درسی را باید مصنوع معلم و محیط دانست، امتداد می‌یابد (Smylie, 1994; Elbaz, 1989).

برونر، روانشناس معروف، که خود جزء رهبران نهضت اصلاح آموزش و پرورش آمریکا در دهه ۱۹۶۰ (ایامی که طی آن به واسطه بروز نگرانی‌های ملی ناشی از پرتاب سفینه اسپوتنیک به فضا، شاهد فعالیت‌های گسترده و متمرکز برنامه‌ریزی درسی بوده‌ایم) است، در بازنگری و نقد این جریان در سال ۱۹۷۷ چنین می‌نویسد:

از جمله ویژگی‌های برنامه‌های درسی، محصول نظام‌های متمرکز «مقاوم در برابر معلم» بودن تلقی می‌شود که تصویری وهم آلوده است. یک برنامه درسی هر قدر که به شکل اصولی و بی‌کم و کاست طراحی شده باشد، نمی‌تواند از دخل و تصرف‌های معلم تأثیر نپذیرد (Bruner, 1977).

حال جنبه توصیفی موضوع را که در بالا مورد بحث قرار گرفت، رها می‌کنیم و به جنبه قضاوتی آن می‌پردازیم. منظور از جنبه قضاوتی این است که تغییرهای اعمال شده در برنامه درسی مصوب و استاندارد را باید چگونه ارزیابی کنیم؟ آن را پدیده‌ای مثبت یا منفی قلمداد نماییم؟ بدیهی است که حکم واحدی در این خصوص نمی‌توان صادر نمود. مثبت یا منفی بودن این پدیده، تابع انگیزه یا ریشه تصمیم‌گیری‌هایی است که به پیدایش آن‌ها منجر شده است. توضیح بیشتر این

که، چنانچه این تغییرهای ناشی از بی تفاوتی معلم، نسبت به برنامه یا بخش‌هایی از آن باشد یا از پدیده مقاومت در برابر تغییر و نوآوری (Fullan, 1991) تأثیر پذیرفته باشد، نمی‌توان آن را مثبت ارزیابی نمود. لیکن، اگر تصمیم نسبت به ایجاد تغییرات، در عواملی از قبیل نظریه‌ها یا باورهای معلم در خصوص روش‌ها و هدف‌های تعلیم و تربیت، امکانات و شرایط ویژه محلی ریشه داشته باشد، آنگاه نمی‌توان به سادگی آن را مردود شمرد؛ بلکه لازم است با انجام مطالعات لازم و شناخت دقیق عوامل دست‌اندرکار و نتایج حاصل از آن‌ها، به قضاوت پرداخت.

مروری بر مفاهیم و نظریه‌های مربوط

نظریه‌پردازان قلمروی برنامه درسی، مفاهیم و نظریه‌هایی را مطرح ساخته‌اند که علاوه بر ایجاد بصیرت نسبت به موضوع، ممکن است به عنوان ابزارهای ذهنی مناسب به پژوهشگرانی که قصد مطالعه این موضوع را دارند، یاری رساند.

گودلد و همکاران او، از جمله نظریه‌پردازانی‌اند که با مطرح ساختن سطوح تصمیم‌گیری در قلمرو برنامه درسی، کمک شایانی به شناخت پیچیدگی‌های این قلمرو نموده‌اند، همچنین مفاهیمی را پیشنهاد کرده‌اند که به مطالعات عرصه برنامه درسی، عمق و ژرفایی بیشتر می‌بخشد. این مفاهیم - به ویژه در زمینه‌های مورد بحث این مقاله - کاربردی فراوان دارد. گودلد و همکارانش، سطوح زیر را برای تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی مطرح می‌سازند (مهرمحمدی، ۱۳۷۶):

- **برنامه درسی آکادمیک:** برنامه‌ای که مهم‌ترین قشر تصمیم‌گیرنده در آن، متخصصان و صاحب‌نظران رشته‌های مختلف علوم آزمایشگاهی‌اند.

- **برنامه درسی اجتماعی:** برنامه که تصمیم‌گیرندگان آن، افراد عادی اجتماع، نهادها، سازمان‌ها و تشکیلاتی‌اند که به‌طور مستقیم دست‌اندرکار امر تعلیم و تربیت نبوده‌اند، لیکن مایل‌اند به گونه‌ای در برنامه درسی مدارس نفوذ نمایند. مجالس و نهادهای قانون‌گذاری در شمار این تصمیم‌گیرندگان قرار می‌گیرند.

- **برنامه‌های درسی رسمی:** برنامه‌ای که تصمیم‌گیرندگان آن، افراد، نهادها و سازمانهای تصمیم‌گیرنده‌ای هستند که فعالیت‌های آنان به نوعی، به‌طور مستقیم به حوزه تعلیم و تربیت

ارتباط دارد. از جمله تصمیم گیرندگان این سطح عبارت‌اند از: انجمن معلمان، هیئت‌های امانت یا شوراهای آموزش و پرورش، ناشران کتاب‌های درسی و در کشور ما: دفترهای مسئول برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی در آموزش و پرورش.

- **برنامه درسی نهادی:** برنامه‌ای که تصمیم گیرندگان آن، مجموعه‌ای از عناصر دست‌اندرکار یک مدرسه خاص‌اند. این برنامه حاصل تشریک مساعی گروهی از معلمان است که بدین ترتیب قابلیت پیاده شدن در بیش از یک کلاس را خواهد داشت.

- برنامه درسی آموزشی: برنامه‌ای که تصمیم گیرنده آن، معلم یک کلاس است و تصمیم‌های گرفته شده در یک کلاس خاص، اجرا می‌شود.

- **برنامه درسی تجربه شده:** این برنامه معرف برداشت‌ها و ادراک‌های دانش‌آموزان از قبل قرار گرفتن در معرض برنامه درسی اجرایی و هم‌چنین پیشرفت‌های حاصل توسط آنان است. اهمیت این سطح در آن است که نشان می‌دهد در تحلیل نهایی، دانش‌آموزان تصمیم‌گیرندگان اصلی عرصه یاددهی-یادگیری یا برنامه درسی‌اند و به آن تعیین می‌بخشند.

پیام اصلی مبحث سطوح تصمیم‌گیری در برنامه درسی و مفاهیم پیشنهاد شده آن، این است که یک برنامه‌ی درسی واحد، بسته به اینکه از کدام منظر و موضع به آن نگریسته شود، ممکن است به صورت پدیده‌ها یا برنامه‌های مختلفی تبلور می‌یابد که هر یک در جای خود مشروعیت دارد و لذا باید آن‌ها را شناخت. البته، اهمیت این شناخت در چارچوب نظام‌های متمرکز برنامه‌ریزی درسی بیشتر می‌شود و جالب اینجاست که در همین نظام‌ها توجه به سطوح تصمیم‌گیری، چنانکه قبلاً بحث شد، کمتر است.

نظریه‌ای دیگر که با موضوع این مقاله ارتباط دارد و بسیار سودمند است، به دیدگاه‌های اجرای برنامه درسی مربوط می‌شود. سه دیدگاه نسبت به اجرای برنامه‌های درسی وجود دارد که عبارت‌اند از (یادداشت‌های درس ... Curriculum Change و):

- دیدگاه طراحی برنامه درسی: این دیدگاه به اجرا توجه ندارد و یا اجرا را به طور مستقیم زاییده یا متأثر از برنامه درسی می‌داند. این همان دیدگاهی است که در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی متمرکز رواج دارد.

- دیدگاه مراحل تغییر یا اجرای برنامه‌ریزی شده: این دیدگاه قائل به مراحل مختلف در جریان تغییر یا اجرای نوآوری است که مراحل مربوط عبارت‌اند از: «تهیه برنامه»، «اجرای برنامه» و بالأخره «تداوم یا نهادی شدن برنامه» (Fullan, 1991).

- دیدگاه جامعه‌شناسی یا فرهنگ سازمانی: این دیدگاه توجه ویژه دست اندرکاران را به زمینه‌ها و عوامل اجتماعی و فرهنگی ویژه محیط اجرا و تأثیر این عوامل بر دخل و تصرف‌هایی که در برنامه صورت می‌پذیرد، معطوف می‌دارد (Sarason, 1982).

مفهوم سودمند دیگری که بر اثر پژوهش‌های ناظر بر چگونگی اجرای برنامه‌های درسی مطرح شده است، مفهوم انطباق متقابل^۱ است (Fullan, 1985). انطباق متقابل بدین معناست که در عرصه اجرا، آنچه عموماً اتفاق می‌افتد، انطباق متقابل مجری (معلم) و برنامه درسی است. توضیح بیشتر این که، در بیشتر موارد شناسایی شده، نه برنامه درسی به طور وفادارانه اجرا شده و نه دخل و تصرف و تغییرات از ناحیه مجری (معلم) در حدی بوده است که بتوان برنامه را مصنوع معلم دانست؛ بلکه برنامه بر معلم (باورها، ذهنیات و رفتارهای او) و معلم نیز بر برنامه تأثیر گذاشته و موجب پیدایش وضعیت انطباق متقابل شده است. از جنبه‌ای دیگر، می‌توان پدیده انطباق متقابل را وضع مطلوب اجرای برنامه‌های درسی قلمداد کرد و به عبارتی از آن به عنوان واقع بینانه‌ترین دیدگاه در تبیین آنچه باید در اجرا انتظار آن را داشت، یاد کرد.

دلالت‌های عملی برای نظام برنامه‌ریزی درسی

بر اساس آنچه در این مقاله مورد بحث قرار گرفت و همچنین تجربه‌های تلخ بدست آمده، در نظام‌های آموزش و پرورش سایر جوامع، می‌توان از ناحیه بی‌توجهی به حقایق ناظر بر فاصله میان

^۱ Mutual Adaptation

طراحی برنامه تا اجرا که مبین موهوم بودن نظام برنامه ریزی درسی متمرکز دانسته شد، رویکردهایی را مورد توجه قرار داد که برخی از مهم ترین آن‌ها به قرار زیر است:

- فراهم نمودن زمینه‌های لازم برای اعطای تدریجی اختیارهای بیشتر و قدرت تصمیم‌گیری به سطوح پایین تر هرم اجرایی یا خروج از تمرکزگرایی که سرابی بیش نیست.

- توجه به واقعیت‌های محیط اجرایی و چگونگی اجرای برنامه‌ها در محیط‌های گوناگون برای دریافت تصویر واقع بینانه تر از آنچه به وقوع پیوسته است (در شرایطی که تصمیم‌گیری‌ها یا اجرای برنامه‌های عمومی اجتناب ناپذیر می‌نماید).

آیزنر در این زمینه یادآوری می‌نماید که حصول اطمینان از فراهم بودن زمینه‌های اجرای برنامه‌های درسی - به ویژه برنامه‌های درسی جدید - به واسطه اینکه فرآیند ایجاد تغییر در سطح مدارس و کلاس‌های درس فرآیندی بسیار پیچیده است، یک مرحله حساس و پر اهمیت به شمار می‌آید. وی می‌افزاید که بر اثر کم توجهی به این مرحله، طراحی برنامه درسی و مواد و منابع آموزشی، در عین مطلوبیت، محکوم به شکست است و به اقدامی خالی از اثر تبدیل می‌شود (Eisner, 1979).

- توجه به برنامه‌های تربیت معلم پیش از خدمت و حین خدمت به منظور حصول اطمینان از برخورداری معلمان از اطلاعات و مهارت‌های لازم برای اجرای برنامه‌های مصوب (و البته نه به منظور حصول اطمینان از اجرای وفادارانه برنامه‌ها که انتظاری غیر واقع بینانه است).

توضیح بیشتر این که، معلم یکی از حلقه‌های زنجیره نظام آموزشی و موثرترین عنصر آن است و ضعف و فتور وی می‌تواند موجب از هم پاشیده شدن این زنجیره و شکست در دستیابی به هدف‌ها باشد. این اصطلاح حکمت‌آمیز در اینجا می‌تواند مصداق بیابد که: «قوت یک زنجیره چیزی بیش از قوت ضعیف‌ترین حلقه آن نیست».

نتیجه اینکه، باید از تبدیل شدن عناصر اجرایی و مهم‌ترین آن‌ها که همان معلم است، به ضعیف‌ترین حلقه در نظام برنامه ریزی درسی، جلوگیری کرد تا تغییر شکل برنامه‌ها از این ناحیه سرچشمه نگردد.

برونر نیز در مقدمه‌ای که در سال ۱۹۷۷ بر کتاب مشهور خود با عنوان فرایند تعلیم و تربیت (Bruner, 1977) نوشت، بر اهمیت معلم به عنوان عنصر کلیدی در اجرای برنامه‌های درسی تأکید ورزیده، چنین ابراز می‌دارد:

یک برنامه درسی، بیش از آنکه برای دانش‌آموزان طراحی شود، باید برای معلمان طراحی شده باشد. اگر یک برنامه درسی نتواند معلمان را تغییر دهد، تعادل آن‌ها را به هم بزند، بر آگاهی آن‌ها بیفزاید و آن‌ها را به حرکت درآورد، قهراً هیچ‌گونه تأثیری بر کسانی که توسط آن‌ها تعلیم داده می‌شوند، نخواهد داشت.

ترکیب بهینه برای تصمیم گیرندگان در فرآیند تدوین برنامه درسی

دکتر محمود مهر محمدی

استاد دانشگاه تربیت مدرس

این پرسش که در امر تدوین برنامه‌های درسی چه گروه‌هایی باید مشارکت داشته باشند، یکی از مباحث نظری قلمرو برنامه درسی است و به علت این که پاسخ به آن نقشی تعیین کننده در کیفیت محصول یا همان برنامه درسی دارد، از جمله مباحث کاربردی و عملی حائز اهمیت نیز شمرده می‌شود. در این نوشتار برآنیم تا جایگاه متخصصان و صاحب نظران رشته‌های مختلف علمی در فرایند برنامه‌ریزی درسی از طریق ارائه ترکیب مطلوب یا بهینه گروه‌هایی که در این فرآیند باید حضور داشته باشند، مشخص شود.

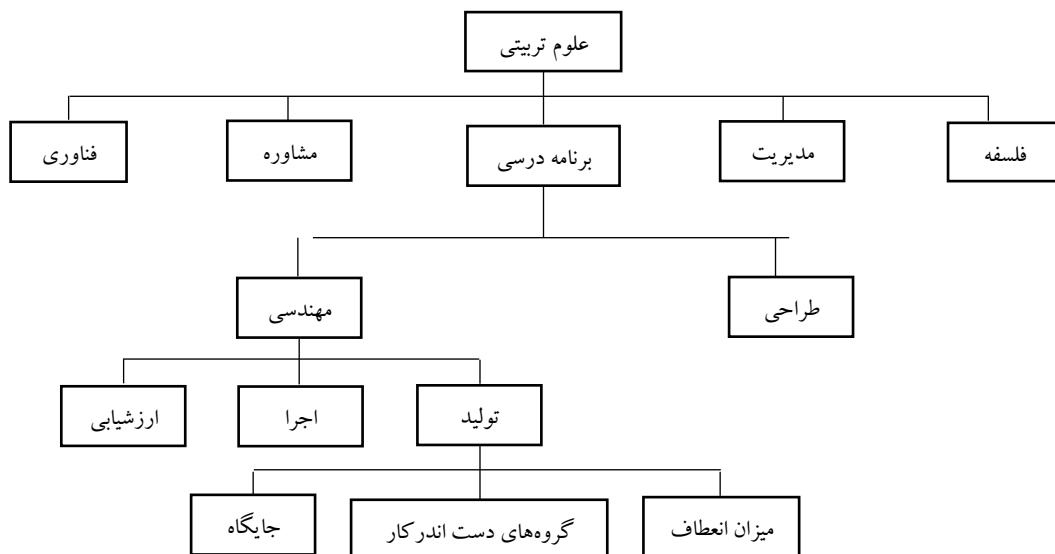
در نخستین بخش از نوشتار، به طرح جایگاه این مبحث در ساختار مفهومی رشته برنامه‌ریزی درسی خواهیم پرداخت. به دنبال آن، به طور مختصر درباره اهمیت این پرسش، یعنی ترکیب گروه‌های دست‌اندرکار در تدوین برنامه‌های درسی، به ویژه در نظام‌های متمرکز برنامه‌ریزی درسی، همچون نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران، بحث خواهد شد. برخی نظریه‌های مطرح شده از سوی نظریه پردازان برنامه درسی را در این زمینه در بخش دیگری معرفی می‌کنیم، سپس به پاسخگویی به پرسش اصلی نوشتار - یعنی چگونگی ترکیب مطلوب، متعادل یا بهینه گروه‌های برنامه‌ریزی درسی از نظر نویسندگان - می‌پردازیم. در بخش پایانی نیز، با ارائه جمع‌بندی از مباحث پیشین، نقش نظام آموزش عالی در امر برنامه‌ریزی درسی برای سطوح ماقبل دانشگاه در پرتو ترکیب پیشنهاد شده، تعیین خواهد شد.

جایگاه بحث ترکیب گروه‌های برنامه‌ریزی درسی در ساختار مفهومی قلمرو برنامه درسی

به منظور تعیین جایگاه بحث در مورد برنامه درسی، از تقسیم بندی بوشامپ در کتاب نظریه برنامه درسی (Beauchamp, 1981) (شکل ۷-۳) استفاده می‌شود. همان گونه که در این شکل

ملاحظه می‌شود، «برنامه درسی» یکی از رشته‌های فرعی قلمرو تعلیم و تربیت به شمار می‌آید. بوشامپ معتقد است، این رشته دو حوزه یا نظریه فرعی دارد: طراحی برنامه درسی و آنچه او «مهندسی برنامه درسی» می‌نامد. مهندسی برنامه درسی از نظر بوشامپ نیز حوزه‌ای است که سه مبحث اساسی در ذیل آن قرار می‌گیرد: تدوین برنامه درسی، اجرای برنامه درسی و ارزشیابی برنامه درسی. اکنون با توجه به موضوع بحث این نوشتار، باید مشخص کرد زمینه یا مبحث «تدوین برنامه درسی» چه ابعادی دارد یا چه متغیرهایی را در بر می‌گیرد. برای این منظور از نظریه‌های دیگر صاحب‌نظران این رشته که در این باره اتفاق نظر دارند، استفاده شده است. شورت (Short, 1982) و زابار (Sabar, 1989) در بحث مربوط به متغیرهای «تدوین برنامه درسی» یا فرایند برنامه‌ریزی درسی، به سه مؤلفه اشاره می‌کنند که عبارت است از: جایگاه یا خاستگاه برنامه‌ریزی درسی، گروه‌های دست‌اندرکار، میزان انعطاف برنامه یا امکان دخل و تصرف در آن.

از آنجا که هدف این بخش از نوشتار، تعیین جایگاه بحث ترکیب گروه‌های برنامه‌ریزی درسی است، به همین میزان بسنده می‌کنیم. تأکید می‌شود، این مبحث در حقیقت یکی از متغیرهای اصلی فرآیند تدوین برنامه یا برنامه‌ریزی درسی به شمار می‌آید.



شکل ۷-۳

اهمیت مبحث گروه‌های دست‌اندرکار تدوین برنامه درسی

طرح دو نکته در این قسمت حائز اهمیت است که نکته نخست، جنبه ایجابی و نکته دوم، جنبه سلبی دارد. **نکته نخست** اینکه، تعیین تکلیف گروه‌های متولی امر تدوین برنامه‌های درسی، ارتباطی مستقیم و جدایی ناپذیر با کیفیت برنامه‌های درسی - یعنی مهم‌ترین درون داد نظام آموزش و پرورش - دارد؛ بدین سبب دارای اهمیتی روشن و انکارناپذیر است. در ارائه نکته نخست باید افزود، هرچند این مبحث در کلیه نظام‌های آموزشی واجد اهمیت است، لیکن این اهمیت به دو دلیل در نظام‌های متمرکز آموزشی (برنامه‌ریزی درسی) مضاعف است:

۱- در این گونه نظام‌های برنامه‌ریزی درسی، نتایج تصمیم‌ها یا «برنامه درسی» در سطح گسترده‌تری اجرا می‌شود و به لحاظ کمی تعداد افزون‌تری را تحت پوشش و تأثیر خود قرار می‌دهد. از این رو، توجه به کمیت دانش‌آموزانی که در معرض برنامه درسی ملی یا کشوری قرار می‌گیرند، خود مبین ضرورت عطف توجه به کیفیت برنامه‌های درسی است.

۲- برنامه‌ریزی درسی در سطح ملی و به صورت متمرکز، امری به مراتب پیچیده‌تر و دشوارتر از اقدام مشابه در سطوح منطقه‌ای یا آموزشگاهی (غیر متمرکز) است. این پیچیدگی، معلول تنوع و تفاوت بیشتر در محیط‌های متکثر اجرایی است که برنامه‌ریزان درسی در این نوع نظام‌ها باید در تصمیم‌گیری‌های خود لحاظ نمایند. بدین گونه نیز، موضوع ترکیب گروه‌های برنامه‌ریزی درسی که با کیفیت برنامه درسی تولید شده ارتباط مستقیم دارد، برجستگی و اهمیتی خاص دارد.

نکته دوم از مجموعه نکات مورد توجه در این بخش، آن است که هر قدر در نظام‌های متمرکز برنامه‌ریزی درسی، با استفاده از دستاوردهای علمی-نظری و تجربه‌های عملی، به ترکیب متعادل، مطلوب و بهینه گروه‌های برنامه‌ریزی درسی نزدیک شویم و این گروه‌ها نیز در فرایند برنامه‌ریزی درسی با هیچ محدودیت و مانعی در تدوین برنامه‌های درسی مواجه نباشند و با دقت و درایت به این وظیفه مهم پردازند، نمی‌توان برنامه درسی ملی را به علت برخورداری از کیفیت موردنظر، از دخل و تصرف محلی و منطقه‌ای مصون دانست و اجرای به اصطلاح وفادارانه آن را

از مجریان انتظار داشت (Eisner, 1994). به عبارت دیگر، اندیشیدن درباره تدابیر لازم برای تضمین کیفیت برنامه‌های درسی (از جمله توجه جدی به امر ترکیب گروه‌های برنامه‌ریزی درسی) نباید موجب غفلت و بروز انتظاراتی خلاف واقع از مجریان و محکوم دانستن هرگونه انعطاف و انطباق در جریان اجرا شود. مروری مختصر بر منابع علمی و پژوهشی قلمرو برنامه درسی و توجه به مفاهیمی از قبیل «برنامه درسی قصد شده» یا «برنامه درسی رسمی» (کلاین و فرانسیس، ترجمه مهرمحمدی) و مقایسه آن با «برنامه درسی اجرا شده» یا «برنامه درسی عملیاتی شده» با فراوانی قابل ملاحظه، مباحث گسترده‌ای که با عنوان «انطباق برنامه درسی» (Smylie, 1994) مطرح شده، که طی آن متولیان امور از عواقب نافرجام برنامه‌های درسی به اصطلاح «مقاوم در برابر معلم» یا «بی تفاوت نسبت به شرایط محیطی» بر حذر داشته‌اند، همه حکایت از یک حقیقت دارد: اجرای برنامه درسی یک فرایند مکانیکی نیست بلکه فرآیندی سازمان یافته (ارگانیک)، زنده و پویاست (Eisner, 1997). این حقیقت، همان نکته‌ای است که باید در باب اهمیت توجه به کیفیت برنامه‌های درسی - و از جمله ترکیب گروه‌های برنامه درسی - از جنبه سلبی متذکر شد و حصول اطمینان از کیفیت در تدوین برنامه درسی را علت تامه بهبود کیفیت نظام آموزشی با تکیه بر اجرای منفعلانه برنامه ندانست (مهرمحمدی، ۱۳۷۵).

مرور اجمالی بر اهمیت نظریه‌های فرایند برنامه‌ریزی درسی

همانگونه که اشاره شد، شورت و زابار به عنوان دو تن از صاحب‌نظران برنامه درسی، الگوهایی را ارائه نموده‌اند. این الگوها که شرح مختصر آن‌ها در پی می‌آید، ماهیت توصیفی دارد که البته طراحان با مبنا قرار دادن آن، گرایش خود را نیز آشکار می‌سازند.

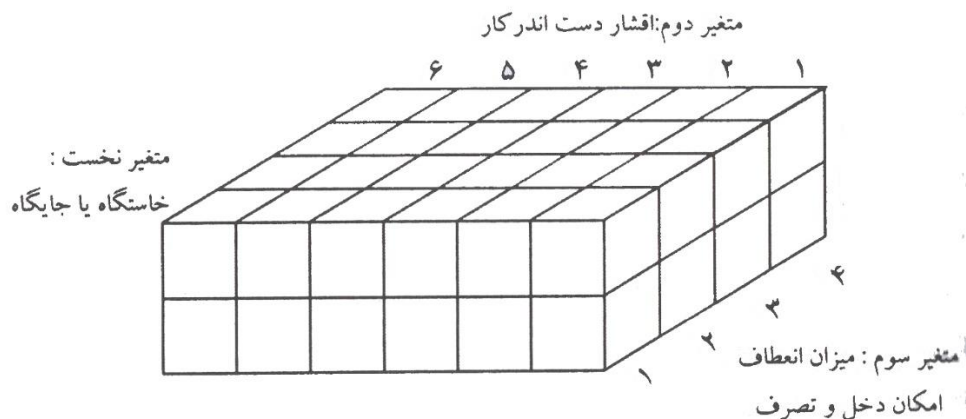
با توجه به اینکه متغیرهای سه‌گانه فرایند برنامه‌ریزی درسی، پیش‌تر مورد اشاره قرار گرفت، در این مجال به طرح شکل‌های مختلف تصمیم‌گیری درباره هر یک از این متغیرها، با تأکید بر متغیر گروه‌های دست‌اندرکار یا ترکیب گروه‌های برنامه‌ریزی درسی - که موضوع اصلی این نوشتار است - خواهیم پرداخت.

شورت در ارتباط با متغیر نخست، جایگاه یا خاستگاه، دو نوع تصمیم را ممکن می‌داند: یکی عمومی و دیگری مختص آموزشگاه‌های خاص. به عبارت دیگر، خاستگاه برنامه درسی می‌تواند

جایی باشد که محصول، یعنی همان برنامه درسی، استفاده عمومی و سراسری داشته باشد؛ یا اینکه برنامه درسی در محیط آموزشی طراحی شود که کاربرد آن اختصاصاً برای همان آموزشگاه است. بدین ترتیب، متغیر نخست و واکنش‌های مختلف نسبت به آن، در واقع به موضوع تمرکزگرایی یا تمرکزگرایی در نظام‌های درسی مربوط می‌شود.

شورت، در ارتباط با متغیر دوم، یعنی گروه‌های دست‌اندرکار برنامه‌ریزی درسی - که بحث اصلی این نوشتار است - سه نوع تصمیم را ممکن می‌داند: نخست، استیلای متخصصان دانشگاهی؛ دوم، استیلای خبرگان آشنا به محیط و شرایط؛ سوم، مشارکت متوازن و هماهنگ. بالأخره، از نظر وی، سه نوع واکنش در برابر متغیر سوم، یعنی میزان انعطاف یا امکان دخل و تصرف، قابل تصور است. این سه عبارت‌اند از: مقاوم در برابر معلم، معلم به عنوان مجری فعال و معلم به عنوان برنامه‌ریز درسی.

زبار به ترمیم الگوی شورت پرداخت و ضمن حفظ چارچوب الگو یا همان متغیرهای فرایند برنامه‌ریزی درسی، به طرح پاسخ‌های یکسان برای متغیر نخست و متفاوت برای متغیرهای دوم و سوم همت گمارد. آنچنان که در شکل ۷-۴ منعکس است، وی برای متغیر دوم شش نوع تصمیم‌گیری را پیش‌بینی کرده است. این گزینه‌های شش‌گانه عبارت‌اند از: معلمان، متخصصان، دانش‌آموزان، والدین، مدیران مدارس و بازرسان آموزشی. زبار برای متغیر سوم نیز پاسخ‌های چهارگانه زیر را با توجه به سیر فزاینده انعطاف‌پذیری و امکان دخل و تصرف در نظر گرفت: استفاده وفادارانه، انتخاب، تجدیدنظر یا بازنگری و بالأخره طراحی یا برنامه‌ریزی تکمیلی.



شکل ۴-۷

ترکیب بهینه گروه‌های دست‌اندرکار برنامه‌ریزی درسی

ذکر این نکته در آغاز این بحث ضروری است که نگارنده قائل به مشارکت - و نه حاکمیت - متخصصان رشته‌های گوناگون علمی در فرآیند برنامه‌ریزی درسی است و جا دارد پیش از معرفی ترکیب مطلوب، مشکلات، محدودیت‌ها و نارسایی‌ها، دیدگاهی را که از حاکمیت این گروه‌ها جانبداری می‌کنند، مرور نماییم. در این میان، به یک پیشینه (تجربه) نافرجام تاریخی اشاره می‌کنیم، سپس با تمسک به تحلیل منطقی، کاستی‌های این دیدگاه را روشن خواهیم نمود.

با پرتاب سفینه اسپوتنیک به فضا در سال ۱۹۵۷، حرکتی عظیم و بی سابقه در جامعه آمریکا برای شتاب بخشیدن به توسعه علمی و بازیابی موقعیت برتر در صحنه‌های علمی و فناوری به وجود آمد. بار اصلی این حرکت بر عهده نظام تعلیم و تربیت گذاشته شد. چرا که قصور یا تقصیر اصلی در عقب افتادگی را متوجه این دستگاه و بی کفایتی متولیان و کارگزاران آن می‌دانستند. بدین جهت، دهه ۱۹۶۰ را دهه اصلاح نظام آموزشی یا به‌طور اخص، دوره اصلاح برنامه‌های درسی نامیدند و رهبری این نهضت اصلاحی نیز به‌طور طبیعی به عهده گروهی گذاشته شد که تا آن زمان حضوری جدی و معنادار در صحنه‌های تعلیم و تربیت پیش از دانشگاه نداشتند. این گروه، به جز متخصصان رشته‌های مختلف علمی که در دانشگاه‌ها به تدریس و پژوهش اشتغال داشتند، نبودند (کلاین و فرانسیس، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۶۷).

شوآب، صاحب نظر و نظریه پرداز برجسته برنامه درسی، از جمله بدین سبب که رهبری نهضت اصلاح نظام آموزشی (برنامه‌های درسی) به افراد ناوابسته به حوزه تعلیم و تربیت - به خصوص به افرادی که دارای تخصص یا تجربه در امر برنامه‌ریزی درسی نبوده‌اند - واگذار شد، در این مقطع زمانی، حوزه برنامه درسی را بحران زده و در معرض مرگ و نیستی اعلام کرد و تجدید هویت و اعتبار آن را خواستار شد (Schwab, 1968). غرض از مرور این تجربه تاریخی، توجه به نتایج حاصل از حاکمیت بخشیدن به حضور متخصصان موضوعی در تدوین و طراحی برنامه‌های درسی برای سطوح پیش از دانشگاه است. به شهادت نتایج انبوهی از پژوهش‌های به عمل آمده که هدف آن‌ها ارزیابی میزان تاثیرگذاری برنامه‌های درسی جدید بر نظام آموزشی ایالات متحده آمریکا بوده است، این حرکت جز شکست و ناکامی پیامدی دیگر نداشت و در پایان دهه ۱۹۶۰، بسیاری از پژوهشگران عصاره مطالعات خود را در این بیان چنین خلاصه نمودند که: «تغییر هرچه بیشتر برنامه‌ها، به تغییر هر چه کمتر اوضاع انجامیده است» (Fullan, 1991; Elbaz, 1989).

به دنبال مرور بر یک تجربه تاریخی، کوشش می‌شود معضلات و کاستی‌های دیدگاهی را که از حاکمیت متخصصان موضوعی حمایت می‌کند، در یک بستر منطقی مشخص سازیم. به اعتقاد نگارنده، با اعطای موقعیت انحصاری یا برتر به متخصصان موضوعی، در واقع فرآیند برنامه‌ریزی درسی را از تجربه‌ها، بصیرت‌ها و دریافته‌های ژرف و عمیق حاصل عمل یا نظر تعلیم و تربیت محروم می‌سازیم. به اعتقاد آیزنر، از میان مولفه‌ها یا عناصر مختلف برنامه درسی، متخصصان موضوعی تنها در امر انتخاب محتوا - و آن هم با توجه به اشراف و بصیرتی که نسبت به ساختار رشته علمی خود دارند - می‌توانند نقشی پررنگ‌تر ایفا نمایند. لیکن در تصمیم‌گیری درباره سایر عناصر و مؤلفه‌ها - از قبیل فعالیت‌ها و تجربه‌های یادگیری، روش‌های یاددهی - یادگیری، تولید مواد و منابع آموزشی و ارزشیابی تکیه بر آگاهی و بصیرت دست اندرکاران عالم نظر و عمل تعلیم و تربیت، گریزناپذیر است. نقش برتر را باید برای نمایندگان این گروه‌ها قائل شد (Eisner, 1994).

با طرح مطالب فوق، دیدگاه نگارنده درباره ترکیب مطلوب یا متعادل گروه‌های حاضر در فرایند برنامه‌ریزی درسی نیز عملاً مشخص می‌شود. این ترکیب را به شرح زیر می‌توان معرفی کرد:

- معلم، به عنوان نماینده حوزه عمل تعلیم و تربیت

- متخصص برنامه درسی، آموزش رشته‌های خاص، آموزش به‌طور عام، به عنوان نماینده حوزه

نظر تعلیم و تربیت

- متخصص رشته یا موضوع

از آنجا که در این قسمت، درباره نقش و جایگاه متخصصان رشته علمی به اندازه کافی سخن گفته شد، با اغتنام فرصت، قسمت باقیمانده این بخش از نوشتار به شرح بیشتر جایگاه معلم در این فرآیند اختصاص می‌یابد. نگارنده، این جایگاه را بسیار خطیر، حساس و قابل توجه ارزیابی کرده، بر این باور است که برای این گروه هیچ جایگزینی نمی‌توان شناسایی کرد. معلم با حضور فعال و معنادار خود در این فرآیند، می‌تواند خلأ خطرناک و ویرانگر میان نظر و عمل یا برنامه و اجرا را پر کند. اکنون شایسته است در ادامه روشن سازیم که کدام معلم با کدام قابلیت و صلاحیت، حضورش در فرآیند برنامه‌ریزی درسی، آن هم فرآیندی که به برنامه‌های ملی یا کشوری منتهی می‌شود، ضرورت تام دارد؟ به نظر نویسنده، شرایط یاد شده را باید در معلمانی با ویژگیهای زیر سراغ گرفت:

تجربه قابل توجه تدریس

تعامل چهره به چهره با گروه‌های مختلف دانش‌آموزی در شرایط و موقعیت‌های گوناگون، زمینه‌ساز درک واقع بینانه از ابعاد ظریف و عوامل متعدد مؤثر بر جریان یاددهی-یادگیری است. معرفت‌شناسان، این گونه ادراک‌های ژرف شخصی را که حاصل غور و مستغرق شدن در موقعیت‌هاست «ادراکات emic» می‌نامند و آن را در برابر ادراک‌های آب‌های سطحی‌تر قرار داده، لفظ «etic» را به آن‌ها اطلاق می‌کنند (Schulman, 1986). تجربه تدریس مفید برای شرکت در برنامه‌ریزی درسی هر رشته، در درجه نخست، مربوط به تدریس در همان رشته یا ماده درسی است.

استمرار ارتباط با کلاس درس

نوعاً مشاهده می‌شود معلمانی که در ترکیب گروه‌های برنامه‌ریزی درسی قرار می‌گیرند، یا به مرحله بازنشستگی رسیده‌اند و یا علت معارض پنداشتن انجام این دو تکلیف، از انجام تکالیف آموزشی معاف شده‌اند.

ارتباط با کلاس درس، یعنی حفظ ارتباط معلم با یک منبع غنی و سرشار از الهام که در تصمیم‌گیری‌های معقول و واقع بینانه تأثیری بسزا دارد. بدین دلیل، قطع این ارتباط برای معلمانی که به همکاری در این زمینه فراخوانده می‌شوند، توصیه نمی‌شود. تجربه گروه‌های برنامه‌ریزی درسی در جمهوری فدرال آلمان از توجه به این نکته حکایت می‌کند (مهرمحمدی، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره‌های ۳۵ و ۳۶).

معلم فکور، خلاق و نوآور

دستگاه متولی امر برنامه‌ریزی درسی در وزارت آموزش و پرورش، باید با جدیت و حساسیت، معلمانی را که عاشقانه، دلسوزانه و مسئولانه در صدد ایجاد تحول در عرصه یاددهی-یادگیری اند و به دیگر سخن، معلمانی را که در انجام تکالیف حرفه‌ای، خود را وام دار بلاشرط و بی چون و چرای راهکارهای شناخته شده و تجویز شده دیگران نمی‌دانند، شناسایی کند. چنانچه تشکل‌های حرفه‌ای معلمان در کشور راه‌اندازی شود، آنگاه مانند پاره‌ای از کشورها - همچون کانادا - می‌توان نقش اساسی را در انتخاب معلمان به این تشکل‌ها سپرد.

برنامه «معلم پژوهنده» که از سال ۱۳۷۵ در وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت اجرا شده است، در صورت تداوم اجرای موفقیت آمیز، یکی از راه‌های عملی و مؤثر شناسایی این گونه معلمان است.

داشتن تعلق خاطر به حضور در صحنه‌های تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی

برای احراز این ویژگی، از جمله می‌توان به ملاک‌هایی شرکت در همایش‌های علمی، شرکت در دوره‌های آموزش ضمن خدمت مربوط به زمینه برنامه‌ریزی درسی، نگارش مقاله یا کتاب در این زمینه اشاره کرد.

جمع‌بندی

سه نکته در جمع‌بندی این نوشتار قابل تأکید و ذکر است: نخست اینکه در پاسخ به پرسش اصلی مبنی بر جایگاه متخصصان رشته‌های مختلف علمی در فرایند برنامه‌ریزی درسی، این جایگاه را باید از نوع مشارکت دانست و حضور آنان را در کنار نمایندگان دو گروه دیگر، یعنی متخصصان برنامه‌ریزی درسی و کارگزاران عملی تعلیم و تربیت مفید و مثبت ارزیابی کرد. نکته دوم، نبود سلطه یا حاکمیت متخصصان رشته‌های مختلف علمی نباید به معنای محدودتر شدن دامنه همکاری‌های نظام آموزش عالی با نظام آموزش و پرورش در امر برنامه‌ریزی درسی تلقی شود؛ چرا که در این حالت نیز دامنه همکاری و تشریک مساعی همچنان گسترده و در خور توجه است و تشریک مساعی علاوه بر شکل مستقیم، به دلیل حضور متخصصان موضوعی، شکل غیرمستقیم نیز به خود می‌گیرد. به عبارت دیگر متخصصان برنامه‌ریزی درسی و معلمان نیز هر کدام به نوعی محصول نظام آموزش عالی‌اند که در فرایند برنامه‌ریزی درسی ایفای نقش نموده‌اند و معرف حضور و همکاری غیرمستقیم دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در این عرصه‌اند.

در پایان، ذکر این نکته نیز خالی از فایده نیست که وجه نظر نگارنده در زمینه ترکیب بهینه و متعادل گروه‌های برنامه‌ریزی درسی، هم در زمینه تدوین چارچوب یا راهنمای برنامه درسی قابل دفاع است و هم در امر تألیف کتاب درسی، که معرف برنامه درسی تفصیلی و عملیاتی شده است، کاربرد دارد. هر چند در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور ما در حال حاضر، توجه اصلی یا انحصاری به تألیف کتاب‌های درسی معطوف است و چهارچوب یا راهنمای برنامه درسی، پدیده‌ای ناشناخته، یا نسبتاً ناشناخته است.

پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه‌ریزی درسی:

نظریه عمل‌گرای شوآب

دکتر محمود مهر محمدی

استاد دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه

هدف این نوشتار، شرح نظریه ژوزف شوآب است که باید او را در عداد نامدارترین نظریه‌پردازان حوزه برنامه درسی در عصر حاضر به حساب آورد. وی نخستین مقاله خود را که حاوی نظریه و رویکرد متفاوت او به فرآیند برنامه‌ریزی درسی است، در سال ۱۹۶۹ منتشر کرد و به دنبال آن، سه مقاله مبسوط دیگر را به رشته تحریر درآورد. او طی این مقاله‌ها کوشید تا به ابهام‌ها و پرسشهای مطرح شده پاسخ گوید و درباره ابعاد مختلف موضوع روشنگری کند. آراء شوآب، مبدأ مباحث و مناقشات فراوان منتقدان از یک سو و منشاء کوشش‌های دامنه دار نظری و عملی علاقمندان آن در جهت هر چه شفاف‌تر کردن و به سوی نمایش گذاردن قابلیت‌های کاربردی آن از سوی دیگر شد. بدین ترتیب، حجم بسیاری از منابع علمی و تخصصی حول محور این نظریه شکل گرفته است که قطعاً موجب غنی‌تر شدن مبانی این حوزه از دانش بشری می‌شود.

به رغم وجود منابع گسترده در این زمینه، استفاده اصلی از چهار مقاله شوآب در فاصله سال‌های ۱۹۶۹ تا ۱۹۸۳ است و از سایر منابع حسب ضرورت و در حاشیه استفاده شده است.

نکته مهم این است که متأسفانه پس از سپری شدن بیش از سه دهه از طرح آراء و افکار شوآب که به شهادت منابع مکتوب گسترده‌ای که حول آن شکل گرفته، منشاء اثر در حوزه نظر و عمل برنامه درسی بوده است، تاکنون حتی یک نوشتار علمی که در مقام معرفی این نظریه به جامعه تعلیم و تربیت کشور باشد، به رشته تحریر درنیامده است.

به اعتقاد نگارنده، معرفی اینگونه مباحث، ضرورتاً باید در دستور کار عالمان این رشته قرار گیرد تا دست کم حق مطلب درباره تنوع و گونه‌گونی نظریات در حوزه برنامه درسی ادا شود و نهایتاً با نقد و ارزیابی آن‌ها، زمینه برای رشد و شکوفایی رشته و قابلیت‌های کاربردی آن بیش از پیش فراهم گردد.

اگر رشته برنامه درسی، رشته‌ای فاقد روح تاریخی شناخته شده است (Kleibard, 1975) و از تبعات سوء آن، به بی بهره ماندن دست‌اندرکاران از بصیرت نظری و حرفه‌ای انباشته شده در طول زمان است، این وضعیت ناخوشایند را به قرینه بی‌توجهی به مباحثی اساسی همچون نظریه شوآب درباره رشته برنامه درسی در ایران باید به طریق اولی صادق دانست؛ بنابراین، کوشش حاضر را می‌توان گامی در راستای رفع بی‌توجهی به سوابق تاریخی یا دست‌کم رویارویی گزینشی با تاریخ این رشته در کشور ارزیابی کرد که امید است منشأ کوشش‌های جدی‌تری در این زمینه باشد.

مقدمات نظریه شوآب و طرح یک پارادوکس

شوآب با اعلام اینکه «قلمرو برنامه درسی در شرف مرگ و نیستی است» (Schwab, 1969)، در واقع زمینه تحول پایه‌های نظری قلمرو برنامه درسی را فراهم ساخت (Harris, 1991). این وضعیت بحران زده از جمله متأثر از این واقعیت بود که متخصصان برنامه درسی از ایفای نقش جدی در حرکت موسوم به «اصلاح برنامه درسی» در دهه ۱۹۶۰ باز ماندند و رهبری این جریان به دست متخصصان رشته‌های علمی که در دانشگاه‌ها به تدریس اشتغال داشتند، سپرده شد (میلر، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۷۹). برای مثال، طراحی برنامه درسی جدید ریاضی به ریاضیدانان، طراحی برنامه درسی جدید فیزیک به فیزیک دانان و طراحی برنامه درسی جدید زیست‌شناسی به متخصصان زیست‌شناسی واگذار شد و متخصصان برنامه درسی کاملاً در حاشیه قرار گرفتند یا به‌طور کلی از صحنه حذف شدند.

شوآب به این جریان از سر تأمل نگریست و قضاوت خود را در قالب عبارت سهمگین و تکان دهنده‌ای که بدان اشاره شد، ابراز داشت. به نظر وی، علت اساسی بروز چنین وضعیت ناخوشایندی را باید در «تئوری زدگی» رشته برنامه درسی در طول چند دهه‌ای که تا آن زمان از عمر این رشته

می‌گذشت، جستجو کرد. به دیگر سخن، ساقط شدن رشته و عناصر حرفه‌ای آن از ارزش و اعتبار و جاهت، مرهون بی‌توجهی به مسائل و پدیده‌های عملی است که علی‌الاصول دستور کار اصلی رشته برنامه درسی است. مستغرق شدن صاحب‌نظران در مجادلات نظری و انتزاعی - یا به قول یکی دیگر از متفکران رشته metatheorizing (Goodlad, 1994) - باعث سلب هویت از رشته و در نتیجه، سلب اعتماد از متخصصان آن شده است. بدین ترتیب، شوآب حیاتی‌ترین اقدام را بازگرداندن هویت رشته برنامه درسی به آن از طریق بازگشت متخصصان به صحنه‌های تصمیم‌گیری عملی درباره برنامه درسی (یا برنامه‌ریزی درسی) به شکل سنجیده و متین قلمداد نمود. عنوان نخستین مقاله شوآب، حکایت از این آسیب‌شناسی و طریق برون‌شدن از آن وضعیت ناهنجار داشت (The Partical: A Language for Curriculum)، (زبان عملی: زبان مناسب برای برنامه درسی).

آنچه درباره نظریه شوآب تناقض آمیز جلوه می‌کند، درگیر شدن او با مباحث نظری بسیار اساسی و جدی برای نشان دادن نارسایی‌های رویارویی نظری با پدیده‌های عملی برنامه درسی (یا به‌طور اخص، برنامه‌ریزی درسی) است. لذا او با این داعیه بنیادین که پدیده برنامه درسی و تصمیم‌گیری‌های مربوط به آن (یک حوزه عملی است، وارد میدان شد اما ناگزیر باید می‌توانست برای این موضع‌گیری چالش برانگیز خود پایگاه و توجیه نظری مناسبی تدارک ببیند و بدین ترتیب وارد بحث‌های نظری خطیر و غامضی شد. این بحث‌های نظری بعضاً خود به منزله یک سد ارتباطی میان او و دست‌اندرکاران عملی برنامه‌ریزی درسی عمل می‌کند. به دیگر سخن، مجموعه مباحثی که هدف آن روشنگری و ارائه طریق درباره چگونگی گام زدن در مسیر عمل یا تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی است و علی‌الاصول مخاطبان اصلی خود را باید در میان دست‌اندرکاران عملی برنامه‌ریزی درسی بیابد، به دلیل پرداختن به بحث‌های نظری پیچیده در برقراری ارتباط با مخاطبان با دشواری روبروست. این وضعیت تناقض آمیز البته به دلیل مورد اشاره، اجتناب‌ناپذیر بوده است و شوآب برای اینکه به سطحی نگری، آسیب‌شناسی خلاف واقع و در نتیجه، ارائه طریق بی‌پایه متهم نشود، باید به آن‌ها می‌پرداخت. دست‌اندرکاران عملی برنامه‌ریزی درسی به رغم دشواری‌هایی که در فهم برخی از مباحث شوآب ممکن است پیش آید، نباید از این تلاش صرف‌نظر کنند. اهتمام به فهم، نقد و البته تمرین و ممارست در کاربرد این نظریه یا رویکرد در

برنامه‌ریزی درسی یقیناً آثار مثبت و مبارکی را برای نظام برنامه‌ریزی درسی کشور به دنبال خواهد داشت.

پیام اصلی نظریه شوآب

مهم‌ترین پیام نظریه شوآب، وحدت و یگانگی پژوهش و برنامه‌ریزی درسی است. به عبارت دیگر، به اعتقاد او موضوع پژوهش، تصمیم‌گیری درباره یک برنامه درسی خاص است و این دو را از یکدیگر نمی‌توان تمیز داد. به این ترتیب، حوزه‌هایی که غالباً مستقل از یکدیگر پنداشته می‌شوند، در چارچوب این نظریه با هم درمی‌آمیزند و دیگر به برنامه‌ریزی درسی به عنوان مقوله‌ای و به پژوهش در حوزه برنامه‌ریزی درسی به عنوان مقوله‌ای دیگر نگریسته نمی‌شود (Harris, 1991).

مقام برنامه‌ریزی درسی، همان مقام پژوهش و مقام پژوهش، همان مقام برنامه‌ریزی درسی خواهد بود. به همین دلیل است که اجرای نظریه شوآب به عنوان یک فرآیند پژوهشی تمام عیار در جریان تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی (برنامه‌سازی یا برنامه‌ریزی درسی) به رسمیت شناخته شده و در منابع تخصصی مربوط به روش‌های پژوهش مورد بحث قرار گرفته است. از جمله در کتاب «اشکال مطالعات برنامه درسی» که یکی از معتبرترین منابع مرجع در زمینه روش‌های پژوهشی در قلمرو برنامه درسی است، به معرفی نظریه شوآب به عنوان یکی از ۱۷ رویکرد پژوهشی پرداخته شده و از آن به عنوان پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه: هنرهای برنامه‌ریزی^۱ نام می‌برد.

به منظور جلوگیری از سوء تفاهم احتمالی درباره این عبارت که «مقام برنامه‌ریزی درسی، همان مقام پژوهش و مقام پژوهش، همان مقام برنامه‌ریزی درسی است»، باید متذکر شد که نظریه شوآب که ناظر بر پژوهش مدار کردن فرآیند برنامه‌ریزی درسی است، رویکردی پژوهشی را معرفی می‌کند که تنها با یکی از ابعاد قلمرو برنامه درسی (یعنی برنامه‌ریزی درسی) یا یکی از حوزه‌های فرعی این قلمرو درآمیخته است.

^۱ Deliberative Inquiry: The Art of Planning

طبعاً پژوهش در قلمرو برنامه درسی ممکن است با اهداف و مأموریت‌های دیگری نیز اجرا شود. به عبارت روشن‌تر، موضوع پژوهش در قلمرو برنامه درسی منحصرأ برنامهریزی درسی نیست. برای مثال، شورت حوزه‌های پژوهشی قلمرو برنامه درسی را متعدد می‌داند و آن‌ها را به این شکل دسته‌بندی می‌کند (Short, 1991):

- پژوهش در زمینه سیاستگذاری برنامه درسی و ارزشیابی
 - پژوهش در زمینه برنامهریزی درسی یا برنامه‌سازی
 - پژوهش در زمینه تغییر برنامه درسی یا اجرای برنامه‌های درسی
- جنکینز^۱ نیز در مقام ارائه طبقه‌بندی موضوعی از پژوهش‌های قلمرو برنامه درسی از پژوهش‌هایی که ناظر بر این ابعاد است، نام می‌برد (Jenkins, 1991):
- مطالعات پایه در حوزه‌های مربوط به روانشناسی رشد، ماهیت دانش، ماهیت یادگیری و... که شامل دلالت‌هایی برای طراحی برنامه‌های درسی است.
 - مطالعاتی که با هدف سیاست‌گذاری به تولید داده‌های توصیفی می‌پردازد.
 - مطالعات از نوع تجزیه و تحلیل برنامه‌های درسی موجود در بازار.
 - مطالعات ناظر بر طراحی برنامه درسی، اجرای برنامه درسی و پژوهش‌های حین عمل.
 - مطالعات ناظر بر ارزشیابی برنامه درسی.
- خلاصه کلام اینکه نظریه شوآب دربردارنده رویکرد پژوهشی خاص برای حوزه‌ای خاص - یعنی برنامهریزی درسی - است (رویکردهای پژوهشی دیگری را نیز ممکن است بتوان برای این حوزه خاص شناسایی کرد) و البته دامنه پژوهش در قلمرو برنامه درسی نیز به پژوهش در زمینه برنامهریزی درسی محدود نمی‌شود. برنامهریزی درسی از مهم‌ترین اجزاء و عناصر این رشته تخصصی است که شوآب ورود به آن عرصه را طبق رویکرد پیشنهادی خود عین ورود به عرصه پژوهش می‌داند.

^۱ Jenkins

مفهوم کلیدی نظریه (روش پژوهش)

مهم‌ترین مفهوم در نظریه شوآب، مفهوم deliberation است که معادل‌های گوناگونی در منابع فارسی برای آن وضع شده است. این مفهوم، ناظر بر فرآیندی است که طی آن تصمیم‌های متین، سنجیده و معقول در ارتباط با ابعاد برنامه درسی خاصی که تعیین تکلیف برای آن در دستور کار گروه پژوهشی یا برنامه‌ریز قرار دارد، اتخاذ می‌شود. نگارنده، استفاده از معادل «عمل فکورانه» را مناسب تشخیص می‌دهد. به همین دلیل، رویکرد پژوهشی و برنامه‌ریزی مبتنی بر نظریه شوآب را که به دلیل جایگاه اساسی این مفهوم در آن^۱ Deliberative Inquiry نام گرفته پژوهش معطوف به عمل فکورانه نامیده است.

عمل فکورانه معرف مهم‌ترین، شاخص‌ترین و درعین حال پیچیده‌ترین فعالیت در جریان برنامه‌ریزی درسی یا صفت برنامه‌ریز درسی (پژوهشگر) است. همانگونه که اشاره شد، این عمل ناظر بر اتخاذ بهترین و مناسب‌ترین تصمیم یا تصمیم سنجیده و متین همراه با تأمل و تدبیر و در ارتباط با موقعیت، موضوع یا ماموریتی خاص است. بنابراین، طبیعی می‌نماید که در شرح و بسط کیفیت یا چگونگی اجرای فرایند پژوهش، عمل فکورانه به عنوان شاهبیت نظریه در کانون توجه شوآب قرار گیرد و ابعاد و زوایای آن با دقت هرچه بیشتر توضیح داده شود.

اساس نظریه (پیش فرض پژوهش)

نظریه شوآب درباره برنامه‌ریزی درسی و فرایند پژوهشی پیشنهاد شده برای تحقق آن، مبتنی بر این پیش فرض است که برنامه درسی به‌طور اعم و برنامه‌ریزی درسی - که یکی از اجزا مهم آن به شمار می‌رود - به‌طور اخص، یک حوزه نظری نیست، بلکه حوزه‌ای عملی است. لذا آنچه در پژوهش‌های نظری، هدف تلقی می‌شود - یعنی تولید دانش - در پژوهش‌های عملی هدف نیست. هدف از پژوهش‌های عملی یا پژوهش در حوزه‌هایی که با عمل و اقدام سر و کار دارند - همچون برنامه درسی - تدارک پاسخ این سؤال کلی است که «در این موقعیت خاص چه باید کرد؟»، به دیگر سخن، هدف دست یازیدن به انتخاب و در سایه آن، مبادرت نمودن به اقدام و

^۱ عنوان کامل این رویکرد Deliberative Inquiry: The Arts of planning پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه: قابلیت‌ها (هنرها)ی برنامه‌ریزی است که مؤید پیام وحدت و یگانگی فرایند پژوهش و برنامه‌ریزی درسی است.

عمل است. لذا از مهم‌ترین ویژگی‌های پژوهش ناظر بر عمل فکورانه، اتکای آن بر عقلانیت یا خرد عملی شناخته شده است (Harris, 1991) که به منظور دستیابی به بهترین یا قابل دفاع‌ترین تصمیم و به دنبال آن عمل و اقدام انجام می‌گیرد. روشن است که از ذهن‌نفری که معضل اساسی و فلج‌کننده قلمرو برنامه درسی را «تئوری زدگی» می‌داند و حیاتی‌ترین فراخوان را برای دست‌اندرکاران رشته، بازگشت به عمل و عطف توجه به موقعیت‌های عملی تصمیم‌گیری یا همان برنامه‌سازی تلقی می‌کند، انتظار تراوش رویکرد پژوهشی دیگر نابجا خواهد بود. بنابراین، پژوهش از نوع عملی با منطق و عقلانیت عملی و معطوف به تصمیم‌گیری عملی، البته با خصوصیات و شرایطی که وجه ممیز رویکرد پیشنهادی شوآب است و متعاقباً توضیح داده خواهد شد، مبنای کار است.

در توضیح بیشتر ویژگی‌های اساسی پژوهش‌های عملی، می‌توان افزود که چنین پژوهشی مبتنی بر پیش‌پیش فرض‌های معرفت‌شناختی استقرایی^۱ است که به استاد آن پژوهش به دنبال دستیابی به گزاره‌های عام و تعمیم‌پذیر نیست. همچنین، پیش‌فرض‌های معرفت‌شناسی قیاسی^۲ نیز ملحوظ نظر نبوده است؛ چرا که در پژوهش عملی، کاربردی یا کاربرد یک نظریه یا یک اصل کلی در موقعیتی خاص در کانون توجه نیست. این نوع پژوهش به اختصاصات و اقتضائات یک موقعیت خاص و عینی برای تصمیم‌گیری توجه تام دارد (Schwab, 1969). بالأخره اینکه پژوهش عملی، پژوهش دیسیپلینی شناخته نشده و باید آن را در زمره پژوهش‌های میان‌رشته‌ای^۳ قلمداد کرد. شورت معتقد است که پژوهش در حوزه علوم محض (نظری) با پژوهش در حوزه‌های کاربردی (عملی) تفاوت‌های متعددی دارد که از جمله آن‌ها توجه به رویکردهای «چند رشته‌ای» و «ماورای رشته‌ای»^۴ در حوزه‌های کاربردی است. این بدان سبب است که در این حوزه‌ها، دستیابی به تصویر، دانش و بصیرت جامع، کامل و همه‌جانبه از پدیده‌ها (یا شناخت یک کل) امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است و تحقق آن، مستلزم استفاده از رویکردهای منبعث از رشته‌های یا دیسیپلین‌های

^۱ Inductive

^۲ Deductive

^۳ Interdisciplinary

^۴ Transdisciplinary

مختلف است. خلاصه اینکه، پژوهش‌های عملی و کاربردی خصلتا دیسیپلینی نیستند و باید از رویکردهای مطالعاتی متعلق به دیسیپلین‌های مختلف بهره کافی ببرند (Short, 1997).

ماهیت نظریه علمی از دیدگاه شوآب

شوآب نظریه‌های علمی را دارای دو ویژگی اساسی می‌داند که معرف دو کاستی و کمبود در ارتباط با کاربرد آن‌ها در عمل یا به عنوان مبنای تصمیم‌گیری و اقدام است.

نخست اینکه، نظریه علمی به ارائه تصویری غیر کامل و غیر جامع یا گزینشی از واقعیت می‌پردازد (Schwab, 1969). ماهیت گزینشی نظریه به این معناست که هر نظریه علمی دربردارنده زاویه دید خاص و متفاوتی به پدیده مورد بررسی است که البته قدرت یا کارکرد عام نظریه‌های علمی موسوم به «کارکرد قدرشناسانه»^۱ (Walker, 1982) مرهون همین ویژگی اساسی است؛ یعنی با استفاده از هر نظریه و با نگرستن به پدیده‌ها و امور از پس آن، بصیرت خاصی نسبت به آن پدیده به دست می‌آید که مغتنم و البته ویژه آن نظریه است. به دیگر سخن، به برکت نظریه علمی آنچه به اصطلاح «قبلاً دیده نمی‌شده است» و مؤلفه یا جزئی از واقعیت که به حساب نمی‌آمده است، دیده می‌شود، به حساب می‌آید و مورد قدرشناسی قرار می‌گیرد. این قابلیت و ظرفیت مغتنم، مرهون زاویه دید خاص یا پیش‌فرض‌های نظریه است که در بطن آن، البته نوعی کوری یا «ندیدن» نیز نهفته است.

به عبارت دیگر، یک نظریه همچنان که موجب دیده شدن یا بهتر دیده و ادراک شدن برخی از عناصر یا مؤلفه‌های واقعیت است، موجب دیده نشدن یا ادراک نشدن جنبه‌ها و عناصر دیگری از آن می‌شود و بدین ترتیب، خصلت یا ویژگی ذاتی نظریه علمی - یعنی گزینشی بودن - شکل می‌گیرد. البته ابتدا به پیش‌فرض‌ها در حوزه‌های علوم به اصطلاح ساده یا فیزیکی مانند زیست‌شناسی، فیزیک و مکانیک به گستردگی، تنوع و گونه‌گونی علوم انسانی و اجتماعی نیست. پیچیدگی‌های افزون‌تر پدیده‌های مورد بررسی در این حوزه‌ها، در مقایسه با پدیده‌هایی که موضوع کاوشگری در حوزه علوم فیزیکی هستند، موجب می‌شود که اتکا به پیش‌فرض‌ها به شکل

^۱ Appreciative Function

جدی‌تری رخ بنمایاند و لذا تکثر و تنوع نظریه و در نتیجه گزینشی بودن آن‌ها به شکل بارزتری هویدا شود.

دومین ویژگی ساختاری یا ذاتی نظریه‌های علمی آن است که از لحاظ نمودن کلیه شواهد و قراین به‌طور کمال عاجزند. این ویژگی، معمول ماهیت نظریه و گرایش نظریه پرداز و دانشمند به دستیابی به فرمول بندی عام و فراگیر از پدیده مورد مطالعه است. به همین دلیل، از این ویژگی یا کاستی ساختاری با عنوان «عام بودن نظریه» نام برده شده است (Schwab, 1969) و اجمالاً ناظر به این حقیقت است که برای ارائه صورت بندی کلی از وقایع و پدیده‌های مورد بررسی، دانشمند به ناچار باید از برخی شواهد ناهمخوان چشم‌پوشی کند.

آیا در سایه توجه به ویژگی‌های یاد شده و آگاهی از کاستی‌های نظریه‌های علمی باید از به کارگیری آن‌ها در موقعیت‌های عینی، عملی و خاص چشم‌پوشید؟ آیا نظریه شوآب دربردارنده چنین توصیه و پیامی است؟ آیا از انحراف و ضایعه «تئوری زدگی» که مورد تأکید شوآب است، باید نفی و انکار نظریه را نتیجه گرفت؟ شوآب به هیچ یک از این پرسش‌ها پاسخ مثبت نمی‌دهد. به نظر وی، آگاهی از این کاستی‌ها باید مبدأ و منشأ کاربرد هوشمندانه و توأم با بصیرت نظریه‌ها در ارتباط با پدیده‌های عملی شود. دیدگاه شوآب را شاید بتوان به این ترتیب جمع‌بندی و خلاصه کرد که هیچ نظریه‌ای به تنهایی نمی‌تواند و نباید بر جریان تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی حاکم شود یا کیفیت تصمیم را تجویز کند. نفی «تئوری زدگی» و توجه به کاستی‌های ساختاری نظریه‌های علمی را این گونه باید تفسیر کرد و به عوض کاربرد مخدومانه نظریه‌های علمی در جریان تصمیم‌گیری‌های عملی باید به کاربرد «خادمانه و تکثرگرایانه» نظریه‌ها در فرآیند تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی روی آورد. کاربرد «خادمانه و تکثرگرایانه» نظریه‌ها را باید جوهر نظریه برنامه‌ریزی درسی شوآب یا فرایند پژوهشی پیشنهادی وی (عمل فکورانه) به حساب آورد که با تفصیل بیشتری مطرح خواهد شد.

توانایی‌ها یا قابلیت‌های اساسی مورد نیاز فرایند پژوهش ناظر بر عمل فکورانه (مراحل پژوهش)

این بخش، به شرح مجموعه توانایی‌هایی اختصاص دارد که در جریان به کارگیری نظریه‌ها، اصول و قواعد کلی در موقعیت‌های تصمیم‌گیری خاص باید به آن توجه شود. این توانایی در قالب دو هنر یا قابلیت اساسی که شوآب مطرح کرده، توضیح داده می‌شود و خود در بردارنده مراحل یا فرازهای قرار گرفته در فرایند پژوهشی موردنظر وی هم هست.

الف) هنرهای عملی

شوآب هنرهای عملی را به دو دسته تقسیم می‌کند: هنر ادراک و هنر صورت بندی مساله یا صورت بندی مسئله‌ای.

۱- هنر ادراک، ناظر بر ادراک موقعیت ناخوشایند و مسائل داری است که موجب نارضایتی شده است. در این مرحله و برای پایبندی به این هنر، انجام دادن مطالعات متنوع و همه جانبه ای که هدف آن توصیف وضع موجود و پی بردن به نارسایی‌ها و نواقص موجود در یک برنامه درسی خاص است، توصیه می‌شود. نمونه مطالعاتی که در جریان تدوین یک طرح علوم در سطح مدارس کانادا انجام شده، عبارت است از: سفارش دادن مقالات علمی به صاحب نظران، بازخوانی دیدگاه‌های مختلف درباره اهداف آموزش علوم، تحلیل اسناد و مدارک آموزشی خصوصاً راهنمایی‌های برنامه‌ها و کتاب‌های درسی موجود برای شناخت برنامه درسی و روش‌های تدریس، بررسی پیمایشی به کمک جمعی از معلمان علوم برای شناخت دیدگاه‌های آنان درباره اهداف و روش‌های آموزش علوم، انجام دادن مطالعات موردی از هشت مدرسه برای شناخت آنچه عملاً به وقوع می‌پیوندد، بررسی گرایش‌ها و روندهای تاریخی و بالأخره گردآوری آمار و اطلاعات درباره میزان ثبت نام دانش آموزان درس علوم که از تنوع و گونه گونی مطالعات و بررسی‌های مورد تأکید در این مرحله حکایت می‌کند (Harris, 1991). تأکید بر این هنر یا قابلیت از آن روست که از نظر شوآب، تصمیم‌گیری برای تغییر دادن برنامه

یا تدوین برنامه درسی جدید باید مبدأ عینی-تجربی^۱ داشته باشد نه مبدأ نظری (Schwab, 1969). پژوهش‌های عملی الزاماً باید چنین باشند و نظریه صرف نمی‌تواند محرک اصلی در چارچوب این نوع مطالعات باشد.

۲- هنر صورت‌بندی مسئله یا صورت‌بندی مسئله‌ای، معطوف به این مهم است که احساس و ادراک موقعیت ناخوشایند یا مسئله دار نباید شناسایی مسئله تلقی شود (Schwab, 1983). مسئله از طریق پردازش، تفسیر و تحلیل موقعیت‌های مسئله دار یا ناخوشایند و به صورتی مدون عرضه می‌شود. به نظر شوآب، برای صورت‌بندی کردن مساله به هنگام رویارویی با یک وضعیت ناهنجار، باید پس از کوشش برای ادراک همه جانبه موقعیت، به تحلیل و پردازش اطلاعات و شواهد به دست آمده با استفاده از لنزها یا نظریه‌های گوناگون پرداخت و بدین ترتیب، معانی متنوعی را از آن موقعیت ارائه کرد. شوآب، چنین عملی را هنر صورت‌بندی مساله نامیده و برای آن اهمیت خاصی قائل است^۲. دشواری این مرحله البته معطوف به تکلیف سنگین متکی نمودن آن به نظریه‌های گوناگونی یا کوشش برای تفسیر موقعیت با استفاده از چارچوب‌های نظری متفاوت و در نتیجه، تدوین صورت‌بندی‌های متعدد از مسئله است. شوآب مفهوم Polyfocal Conspectus یا «بررسی‌های گذرا مبتنی بر کانون‌های توجه متعدد» را برای بیان مقصود خود از آنچه در این مرحله باید انجام پذیرد، وضع کرده است. او همچنین مفهوم Deliberately Irrelevant Scanning را به کار برده است که به معنای «روی آوردن و استفاده از منظرهای گوناگون در نگرستن به موقعیت و معنا و تفسیر کردن موقعیت مسئله‌دار است؛ در حالی که بعضاً ممکن است منظر یا پایگاه نظری خاصی، نامربوط یا نامناسب نیز جلوه کند (Harris, 1991).

^۱ Concrete

^۲ گرچه تصور می‌شود تفاوت میان ادراک و صورت‌بندی مسئله با توضیحات فوق روشن شده باشد، اما ذکر یک مثال جالب به دریافت روشن‌تری از این تمایز می‌انجامد. البته طرح مثالی کلی و کلان لیکن در ارتباط مستقیم با نظریه شوآب است. خلاصه‌ترین شکل موضوع این است که با اعلام قرار گرفتن قلمرو برنامه درسی در ورطه هلاک و نیستی توسط شوآب، بسیاری دیگر از صاحب نظران قلمرو برنامه درسی آن را تأیید و تصدیق نمودند. به دیگر سخن، ظاهراً بسیاری از متخصصان این قلمرو ادراک یکسانی داشتند و در توصیف وضعیت و سرنوشتی که این رشته به آن دچار شده است، وفاق و اجماع به چشم می‌خورد. لیکن در مرحله تبیین چرایی این وضعیت یا صورت‌بندی مسئله در حالی که شوآب ریشه انحراف را «تئوری زندگی» ارزیابی می‌کرد، گروه دیگری موسوم به نومفهوم‌گرایان به تبیین و تحلیل کاملاً متفاوتی دست یافتند. ایشان «عمل زندگی»، را ریشه پیدایش انحراف و اعوجاج در رشته معرفی کردند و طبعاً راه حل‌های کاملاً متفاوتی را برای برون شد از این وضعیت تجویز نمودند.

هنرهای ناظر بر کاربرد «خادمانه و تکثرگرایانه» نظریه‌ها در تصمیم‌گیری و دستیابی به راه حلی قابل دفاع^۱

نکاتی درباره این مرحله از پژوهش عملی یا این قابلیت اساسی قابل ذکر است که در زیر مورد توجه قرار می‌گیرد:

نخست اینکه، با صورت‌بندی‌های گوناگون از موقعیت مسئله‌دار که دومین قابلیت از قابلیت‌ها یا هنری عملی است، برنامه‌ریز درسی پا به عرصه کاربرد «خادمانه و تکثرگرایانه نظریه‌ها»^۲ گذاشته است. تنوع و تکثر در صورت‌بندی مسئله، مبدأ و منشأ تولید راه‌حل‌های گوناگون و به دنبال آن، گزینش بهترین یا قابل دفاع‌ترین آن‌هاست.

نکته **دوم** اینکه، شوآب در مقام تبیین این قابلیت اساسی می‌گوید: برنامه درسی‌ای که ریشه در زیر مجموعه‌های محدودی از نظریه‌های علوم اجتماعی داشته باشد، قابل دفاع نیست. استعانت جستن از کلیه نظریه‌ها ضرورت دارد (Schwab, 1969). هریس نیز در شرح دیدگاه شوآب می‌گوید:

«از آنجا که انجام کاوش عملی، در حوزه برنامه درسی در ارتباط با یک موقعیت خاص انجام می‌گیرد که معرف یک کل در هم تنیده است و با توجه به این واقعیت که نظریه (نظریه واحد) ذاتاً محدود است، قضاوت و عمل برنامه درسی باید الهام گرفته از رویکردهای متکثر پژوهشی، منابع متکثر دانش، اصول و نظریه‌ها باشد» (Harris, 1991).

نکته **سوم** اینکه، از نظر شوآب، هیچ فرانظریه‌ای وجود ندارد که به برنامه‌ریز درسی بگوید چگونه این زیرمجموعه‌ها (نظریه‌های خاص) را کنار یکدیگر قرار دهد و از آن‌ها استفاده کند. به عبارت دیگر، دستورالعمل خاص یا الگوریتمی وجود ندارد و باید اکتشافی عمل کرد (میلر، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۷۹).

¹ Arts of the Eclectic

² Eclecticism

وی تأکید می‌کند که «عدم قطعیت، غیرسیستماتیک و دشوار بودن و بالأخره، پاسخگویی به موقعیت‌های خاص از خصوصیات بارز Eclectic بودن فرایند عمل فکورانه است (Schwab, 1969). درعین حال، باید توجه داشت که کوشش‌های معتنا بهی شده تا قواعد و تکنیک‌هایی را برای هدایت مؤثر فرآیند تصمیم‌گیری یا پژوهش در این چارچوب ارائه نمایند که از میان آن‌ها به روش‌های پیشنهادی هگارتی (Hegarty, 1971)، بونسر و گروندی (Bonser & Grun) می‌توان اشاره کرد.

نکته **چهارم** اینکه، هنر کاربرد خادمانه و تکثرگرایانه نظریه‌ها در فرآیند تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی، علاوه بر نیاز به آشنایی هرچه گسترده‌تر با دانش موجود، مستلزم قابلیت دیگری است که از آن به عنوان راه حل‌های نوآورانه و خلاقانه می‌توان نام برد. از آنجا که دانش و نظریه‌های موجود، مولد راه حلی مؤثر برای تمام موضوعات و مسائل نیستند یا اینکه به اتکای آن‌ها نمی‌توان در همه زمینه‌ها به راه حل یا تصمیم قابل دفاعی دست یافت، باید به راه‌های غیرمتعارف تمسک جست و برای آن‌ها نیز مشروعیت قائل بود. شوآب از این قابلیت با عنوان Anticipatory Generation of Knowledge یا «تولید وضع گزینه‌های غیر مستند به دانش موجود» نام می‌برد. شوبرت نیز که از صاحب‌نظران برجسته حوزه برنامه درسی است، در مقام تأیید این نظر از قابلیت موجود با عنوان Imaginative Projection as a Method of Curriculum Invention یا «برون فکنی مبتنی بر تخیل برای خلق/تولید برنامه درسی جدید» نام برده است (Schubert, 1991).

پنجمین و آخرین نکته اینکه، فرایند عمل فکورانه که مشتمل بر مراحل اساسی احساس و ادراک معضل و مشکل، ارائه صورت‌بندی‌های گوناگون مسئله‌ای از موقعیت ناخوشایند و انتخاب بهترین گزینه است، فرایندی خطی یا حتی دورانی نیست بلکه فرآیندی است ماریپیچی که در آن فعالیت‌های مربوط به هر مرحله و تصمیمات اتخاذ شده هرگز نهایی تلقی نمی‌شود و قابل بازگشت و تجدید نظر برای اصلاح و بهبود است.

بدین ترتیب، فرایند برنامه‌ریزی درسی و چارچوب پژوهش از نوع عمل فکورانه را می‌توان به نقل هریس به شکل زیر خلاصه و جمع‌بندی کرد:

«یک شیوه نظام مند برای افراد، گروه‌ها یا مؤسسات تا به تدوین تعداد قابل قبولی از گزینه‌ها، ادراکات و صورت بندی‌های متنوع در موقعیت‌های خاص بپردازند که هدف آن، اتخاذ تصمیم درباره آنچه باید به گروه خاصی از دانش‌آموزان در یک شرایط خاص آموزش داده شود و همچنین چگونگی آموزش آن است» (Harris, 1991).

مقوله‌های تصمیم‌گیری و پرسش‌های پژوهش

در بیان عناصری که در فرایند پژوهش از نوع عمل فکورانه یا برنامه‌ریزی درسی باید در کانون توجه قرار گیرد، شوآب مفهوم تازه دیگری را به خدمت می‌گیرد. او از مقوله‌های اصلی^۱ برنامه‌ریزی درسی سخن به میان می‌آورد. این مفهوم، ناظر بر عناصری یا مقوله‌های مشترکی است که در تمام موقعیت‌های عملی یاددهی-یادگیری حضور دارند و طبعاً باید در کانون توجه پژوهش معطوف به برنامه‌ریزی درسی نیز قرار گیرند. چهار عنصر یا مقوله‌ای که در این چارچوب می‌گنجد، عبارت‌اند از: معلم، دانش‌آموز (یادگیرنده)، موضوع درسی (ماده درسی) و بالأخره، شرایط یا زمینه یاددهی-یادگیری، اعم از شرایط فیزیکی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و روانی.

از نظر شوآب، هر یک از چهار عنصر یا مقوله یاد شده، ممکن است نقطه آغاز و حرکت باشد. مهم این است که در تصمیم‌گیری‌ها، توازن و هماهنگی وجود داشته باشد و هیچ یک از مقوله‌ها موقعیت ویژه و بالادست یا فرودستی نیابد (Schwab, 1973). به دیگر سخن، این چهار مقوله ذاتاً اهمیت یکسانی دارند؛ مگر در شرایط خاص و استثنایی (Schwab, 1983). توجه به این نکته، شرط ایجاد تعادل در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه درسی است. به لحاظ سنتی، برنامه‌ریزان درسی به سمت یکی از این مقوله‌ها یا منابع تصمیم‌گیری متمایل بوده‌اند که بر اثر آن، برنامه‌های درسی «کودک محور»، «جامعه محور» یا «موضوع محور» شکل گرفته‌اند (Klien, 1985).

علاوه بر تعادل و توازن، رویارویی با این چهار مقوله باید به شکل تعاملی انجام گیرد. جریان تصمیم‌گیری نباید از یک الگوی خطی تبعیت کند و اثرگذاری متقابل تصمیمات مربوط به هر

^۱ Common Places

یک از مقوله‌ها بر سایرین باید مورد توجه جدی باشد. این توجه از جمله به دلیل ایجاد نزدیکی یا همخوانی میان تصمیم‌گیری و بستر اجرای عملی تصمیمات یا وفادار ماندن به روح پژوهش عملی است. بدین ترتیب، در طرح پرسش‌های هادی جریان پژوهش عملی یا فرایند تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی از این ماتریس - یعنی حاصل تعامل میان چهار مقوله - استفاده می‌شود (Schubert, 1986).

معلم (م)	یادگیرنده‌ی	موضوع درسی (د)	شرایط محیطی (ش)
م/م	م/ی	م/د	م/ش
ی/م	ی/ی	ی/د	ی/ش
د/م	د/ی	د/د	د/ش
ش/م	ش/ی	ش/د	ش/ش

بر اساس ماتریس فوق، ۱۶ محور یا پرسش می‌گیرد، که باید هادی کل جریان پژوهش یا تصمیم‌گیری، اعم از مرحله ادراک، صورت بندی مساله و دستیابی به راه حل باشد. به طور خلاصه، این ۱۶ محور یا پرسش فراخواننده به تعامل در خصوص چگونگی تاثیرگذاری هر یک از چهار مقاله بر مقوله‌های دیگر در موقعیت‌های خاص تصمیم‌گیری است؛ مثلاً تأثیر معلم بر معلم، تأثیر معلم بر یادگیرنده، تأثیر معلم بر ماده درسی، تأثیر معلم بر زمینه یا شرایط یادگیری (ردیف نخست)، چهار محور یا پرسشی است که با محوریت مقوله معلم می‌توان آن‌ها را مطرح ساخت. از این ماتریس می‌توان به عنوان یک فهرست کنترل در فرایند برنامه‌ریزی درسی و انجام پژوهش عملی استفاده کرد (Harris, 1991) تا در نهایت، بتوان به بهترین و مناسب‌ترین تصمیم‌ها درباره چهار مقوله اساسی پژوهشی یا برنامه‌ریزی درسی دست یافت.

در پرتو توضیحات فوق می‌توان تعریف یا مفهوم پردازی شوآب از برنامه درسی را نیز بهتر درک کرد:

«آنچه به طور موفقیت آمیز توسط معلمان متعهد و با استفاده از منابع و کنش‌های مناسب در ارتباط با یک حوزه مشروع معرفتی، مهارتی و ارزشی به گروه خاصی از دانش‌آموزان منتقل شده

است. این تصمیم‌ها در بستر تأملات جدی گروهی با حضور نمایندگان کلیه کسانی که در جریان یاددهی-یادگیری حضور دارند، انجام می‌گیرد» (Schwab, 1983).

ترکیب گروه پژوهشی یا عناصر تصمیم‌گیرنده درباره برنامه درسی

از نظر شوآب، نمایندگان چهار مقوله اصلی باید در جریان تصمیم‌گیری حضور فعال داشته باشند. این نکته را از تعریف او از برنامه درسی نیز می‌توان دریافت. رهبری این گروه به عهده یک متخصص برنامه درسی با خصوصیات و قابلیت‌های ویژه مورد نظر شوآب است و بدین ترتیب، نمایندگان پنج دیسیپلین یا پنج زمینه تجربی در فرایند پژوهشی و تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی مشارکت خواهند داشت (Schwab, 1973).

شوآب به صراحت از اعضای دائمی و غیر دائمی گروه پژوهش و برنامه‌ریزی درسی نام می‌برد. تعداد اعضای دائمی را بین ۸ تا ۱۰ نفر توصیه می‌کند که شامل معلم، مدیر مدرسه، عضو شورای مدرسه یا یک چهره شاخص از جامعه محلی و نمایندگان یادگیرندگان یا مخاطبان برنامه است. اعضای غیر دائمی عبارت‌اند از: مجموعه‌ای از مشاوران شامل دانشمندان علوم اجتماعی، روانشناسی و همچنین متخصصان موضوعی.

این ترکیب و دسته‌بندی آن‌ها مبتنی بر ساختار تصمیم‌گیری در سطوح محلی یا به شکل غیر متمرکز است که برای نظام‌های متمرکز باید مورد تجدیدنظر کامل قرار گیرد. گروه تصمیم‌گیرنده در این نظام‌ها می‌تواند ترکیبی از دو گروه اعضای دائمی و غیر دائمی پیشنهادی شوآب به گونه‌ای باشد که نمایندگی چهار مقوله اساسی تصمیم‌گیری تضمین شود؛ یعنی، حضور نمایندگان معلمان، نمایندگان یادگیرندگان، متخصصان علوم رفتاری-اجتماعی، متخصصان موضوعی، عناصر آشنا با مسائل اجتماعی به طور عام و آشنا با شرایط و امکانات و ظرفیت‌های نظام آموزشی به طور خاص که توسط یک متخصص برنامه‌ریزی درسی راهبری خواهند شد، در نظام‌های متمرکز مورد توجه است.

از آنجا که فرایند عمل فکورانه فرایندی گروهی است و از عناصر ذی نفع در برنامه تشکیل شده است، عناصر این مجموعه الزاماً با یکدیگر هم‌افق و هم‌زبان نیستند و فضای حاکم بر تعاملات

ممکن است به سرعت تنش آلود و حتی انفجار آمیز شود. در این صورت، حرکت برنامه‌ریزی درسی به سکون و توقف خواهد گرایید. لذا هدایت و حفظ گروه در مدار و مسیر صحیح تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری به دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های خاصی نیاز دارد که رهبر گروه متخصص برنامه درسی، باید از آن‌ها برخوردار باشد.

شوآب در مقام شرح و وصف دانش، مهارت‌ها و قابلیت‌های گسترده رهبر گروه پژوهش به دانش وسیع نظری دیسپلین‌های مختلف مانند روانشناسی، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی و تاریخ اشاره می‌کند و چنین نتیجه می‌گیرد که دوره‌های آموزشی کنونی در دانشگاه‌ها و بالطبع، فعالیت‌های استادان این دوره‌ها به هیچ عنوان پاسخگوی نیازهای این رویکرد پژوهشی یا پذیرش مسئولیت رهبری پژوهش و برنامه‌ریزی درسی در این چارچوب نیست (Schwab, 1983).

آنچه قطعی به نظر می‌رسد، این است که بروز رفتار Eclectic که از ویژگی‌های جوهری این فرایند پژوهشی است، مستقیماً با گستره دانش نظری رهبر گروه در ارتباط است (Schubert, 1986).

سطوح تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی

در بخش پایانی این نوشتار، از موضوع سطوح تصمیم‌گیری یا ساختار نظام برنامه‌ریزی درسی از حیث تناسب با نظریه شوآب بحث می‌شود. پرسش این است که آیا پژوهش مدار کردن فرایند برنامه‌ریزی درسی در چارچوب نظریه شوآب منحصراً با اتخاذ تصمیمات برنامه‌ای در سطح محلی یا به شکل غیر متمرکز سازگار است؟ اگر چنین باشد، طبعاً در نظام‌های متمرکز برنامه‌ریزی درسی همچون کشور ما نباید سخنی از آن به میان آید. پاسخ نگارنده به این پرسش «نه» به شکل مشروط است. بدین معنا که طبق نظریه شوآب، هر چه خاستگاه تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی به صحنه یا عرصه‌ای که با این تصمیم‌ها سر و کار عملی دارند یا باید با آن‌ها زندگی کنند (مدرسه، منطقه، شهر) باشد، تصمیمات بهتر، معتبرتر، دقیق‌تر، کارسازتر و نهایتاً با روح نظریه شوآب سازگارتر خواهند بود (Schwab, 1983). این چارچوب می‌تواند الهام بخش تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی در سطوح عام یا مرکزی نیز باشد که در این صورت مفهوم یا موضوع مورد تأکید شوآب - «موقعیت خاص» - را باید مفهومی نسبی ارزیابی کرد (Harris, 1991).

به عبارت دیگر، تصمیم‌گیری درباره ساختار تمرکز گرا را نیز می‌توان تصمیم معطوف به موقعیت خاص تفسیر کرد که در این صورت باید ویژگی‌ها، خصوصیات، قابلیت‌ها و ظرفیت‌های مشترک مربوط به یادگیرندگان، معلمان، شرایط و موقعیت یا بستر یاددهی-یادگیری و بالأخره موضوع درسی را مبنای تصمیم‌گیری قرار داد و از اختصاصات و تفاوت‌های مربوط به چهار مقوله یاد شده چشم‌پوشی کرد.

به اعتقاد نگارنده، رویکرد بهینه تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی برای نظام‌های متمرکز که می‌خواهند از امتیازات چارچوب پیشنهادی شواب نیز بهره‌مند شوند، این است که اختیارات تصمیم‌گیری میان سطوح مرکزی و سطوح محلی تقسیم و توزیع شود.

به عبارت دیگر، تصمیمات برنامه درسی در سطح مرکزی لازم نیست شکل تفصیلی و تجویزی به خود گیرد، بلکه باید به شکل معناداری مجال اجرای فرایند موردنظر شواب را در سطح محلی و در راستای عملیاتی نمودن تصمیمات کلی و باز اتخاذ شده در سطح مرکزی برای مقامات و دست‌اندرکاران محلی (مدرسه، منطقه) فراهم سازد. برای این الگوی سازمانی یا توزیع قدرت و فرصت تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی توجیحات نظری متعدد دیگری نیز می‌توان سراغ گرفت^۱.

^۱ خوانندگان علاقه مند به این زمینه‌ها به دو منبع ارجاع داده می‌شوند:

الف) فتحی و اجارگاه، کوروش و محمود، مهرمحمدی (بهار ۱۳۷۸)، «الگوی جامع و پویای نیازسنجی برنامه درسی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، ویژه نامه برنامه درسی، شماره ۵۷.

ب) مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۸): «ارزیابی شیوه‌های رویارویی برنامه درسی و آموزش با پدیده تفاوت‌های فردی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، ویژه نامه برنامه درسی، شماره ۵۷.

تغییر برنامه درسی^۱

ترجمه دکتر احمدرضا نصر اصفهانی

عضو هیئت علمی دانشگاه اصفهان

اصطلاح «برنامه درسی» به صورت گسترده در متون تخصصی مربوط به کار برده می‌شود و ناظر بر تجربه‌های آموزشی دانش آموزان است. برنامه درسی شامل فلسفه تعلیم و تربیت، ارزش‌ها، هدف‌ها، ساختار سازمانی، مواد آموزشی، راهبردهای تدریس، تجربه‌های دانش آموزان، سنجش و برون دادهای یادگیری می‌شود (Leithwood, 1981).

تغییر برنامه درسی ممکن است به عنوان هر نوع تغییر در ابعاد یاد شده برنامه درسی تعریف شود. این مطلب باید خاطر نشان شود که تقریباً همه مراجع علمی، تغییر را چیزی نو یا جدید برای فراد - که از آن تأثیر می‌پذیرند - تعریف نموده‌اند. تغییر را نمی‌توان تازگی ذاتی دانست، چرا که تازگی ذاتی «اختراع» نامیده می‌شود.

تعداد مفاهیم مربوط به تغییر برنامه درسی بسیار است و آن مفاهیم نیز با معانی یکسان و یکنواخت استفاده نمی‌شوند؛ البته احتمال شناسایی مفاهیم اصلی و توصیف به بعضی از ویژگی‌های آن وجود دارد. این مفاهیم را می‌توان در دو دسته طبقه‌بندی کرد:

۱. مفاهیمی که به ماهیت تغییر مربوط است.
۲. مفاهیمی که به فرایند یا مراحل تغییر مربوط است.

^۱ برگرفته از:

دسته اول شامل مفاهیم: تغییر، نوآوری، اصلاح^۱، جنبش^۲ و دسته دوم شامل مفاهیم: تدوین^۳، نشر و ترویج^۴، انتشار^۵، برنامه‌ریزی^۶، قبول کردن یا پذیرش^۷، اجرا (اجرا همراه با انطباق با شرایط^۸، کاملاً وفادارانه) و ارزشیابی (شامل نهادینه کردن^۹) است. از هر کدام از این دو دسته مفاهیم، به ترتیب بحث خواهد شد.

ماهیت تغییر برنامه درسی

ماهیت دگرگونی در برنامه درسی، اغلب با عنوان‌هایی همچون تغییر، نوآوری، اصلاح یا جنبش بیان می‌شود. در حالی که از این واژه‌ها همواره به صورت مترادف استفاده می‌شود، بهتر است بین آن‌ها تمایزهایی قائل شویم؛ البته بیشتر اوقات و عموماً، عبارت «تغییر برنامه درسی» به کار می‌رود. این عام‌ترین مفهومی است که در هر گونه دگرگونی در آموزش یا در شرایط و ترکیب‌های آموزشی پیرامون آن به کار می‌رود. تغییر به عنوان یک مفهوم عام، بعضی اوقات به تغییرات و جهت‌دهی‌های کلی در برنامه درسی به‌طور مبهم و غیر شفاف اشاره می‌کند و بعضی اوقات به‌طور خاص به کار برده می‌شود تا تغییراتی ویژه را توصیف کند.

هر چند اصطلاح تغییر برنامه درسی، گهگاه به منظور اشاره به تغییرات ویژه به کار می‌رود، اما برای اشاره به تغییر در برنامه‌های درسی خاص، واژه «نوآوری» استفاده می‌شود. نوآوری از تغییرات در یک موضوع درسی (مانند یک برنامه جدید در درس خواندن) تا تغییرات جامع (مانند اتخاذ رویکردهای در هم تنیده تدریس به کودکانی در سنین معین) در نوسان است. در هر دو صورت، نوآوری از طریق حد و مرزهای نسبتاً روشن و با توجه به صفات ویژگی‌های خاص آن مشخص می‌شود؛ هر چند نمی‌توان ادعا کرد که همه نوآوری‌ها از نظر هدف‌ها، ابزارها و راه‌های تحقق آن

^۱ Reform

^۲ Movement

^۳ Development

^۴ Diffusion

^۵ Dissemination

^۶ Planning

^۷ Adoption

^۸ Adaptation

^۹ Institutionalization

هدف‌ها، روشن و واضح‌اند. نوآوری‌ها را می‌توان بر مبنای ویژگی‌های متفاوت نظیر هزینه‌ها، پیچیدگی و وضوح تجزیه و تحلیل کرد.

مفهوم اصلاح نیز به تغییرات خاص، اما جامع‌تر و بنیادی‌تر در تغییر برنامه درسی مربوط می‌شود. اصلاحات شامل تجدید نظر در سازمان و ساختار نظام مدرسه، بازنگری عمده در برنامه درسی و امثال آن می‌شود. این تغییرات عمده، بر تغییرات بنیادی در ارزش‌ها یا تغییر جهت‌گیری‌ها، که در اغلب نظام سیاسی حاکم بر جامعه آغازگر آن است، مبتنی‌اند. نکته قابل این که تغییر در برنامه درسی در آمریکای شمالی بیشتر بر نوآوری متمرکز است؛ در حالی که در اروپا تغییر از نوع اصلاحات (تغییرات عمده بنیادی‌تر) در دستور کار قرار دارد.

اصطلاحات اگرچه ماهیت بنیادی دارد، لکن با تغییرات خاص در نظام آموزشی (مانند راه اندازی نظام آموزش متوسطه) سر و کار دارد. «واژه جنبش» برنامه درسی بیشتر دارای یک دلالت ضمنی تاریخی است. این واژه بدین منظور به کار می‌رود تا دوره‌هایی از تغییر در برنامه درسی را بر مبنای مقوله‌ها یا مضامین اساسی^۱ مشترک میان آن‌ها دسته بندی کند. برای مثال، کلیارد از سال ۱۹۴۵ تا ۱۹۷۵، سه مقوله یا محور کلی را در آموزش و پرورش ایالت متحده آمریکا شناسایی کرده آیت:

(۱) جنبش تعلیم و تربیت هماهنگ با زندگی^۲

(۲) جنبش ساختار رسته‌های علمی

(۳) جنبش توجه به گروه‌های اقلیت و روند مناسب سازی برنامه درسی

در کاری مشابه، اتکین و هاوس (۱۹۸۱) مقوله‌های مختلف مرتبط با نقش حکومت مرکزی را در تدوین برنامه‌های درسی در ایالات متحده آمریکا، از سال ۱۹۵۰ تا ۱۹۸۰ شناسایی نموده‌اند. حاکمیت و استیلای مقوله‌ها یا مضامین خاص را در دوره زمانی مشخص، می‌توان به عنوان جنبش در برنامه درسی توصیف کرد.

^۱ Themes

^۲ Life Adjustment Education

به‌طور خلاصه، بحث درباره ماهیت تغییر در تعلیم و تربیت اغلب با کاربرد یکی از چهار مفهوم تغییر، نوآوری، اصلاح و جنبش همراه است. این مفاهیم از نظر گستره و وسعت درجه تعین^۱، درجه تغییرات بنیادی و دیدگاه تاریخی، با یکدیگر متفاوت‌اند - که به بعضی از ویژگی‌های هر کدام از این چهار مفهوم به‌طور مختصر اشاره شد. البته باید اعتراف کرد که نویسندگان حوزه برنامه درسی همیشه این مفاهیم را به دقت و به‌طور منطقی در جایگاه خود به کار نمی‌برند.

فرایند تغییر برنامه درسی

بیشتر محققان، فرایند تغییر برنامه درسی را در سه مرحله کلی توصیف می‌کنند که می‌توان آن‌ها را با عناوین آغاز^۲، کاربست^۳ و ارزیابی نام‌گذاری کرد. البته فرایند تغییر بسیار پیچیده‌تر از چیزی است که این سه مرحله بر آن دلالت دارد. این پیچیدگی به عواملی بستگی دارد مانند این که آیا تغییر یک نوآوری خاص یا یک اصطلاح گسترده را در کانون توجه خود قرار می‌دهد و آیا تغییر به گروهی از مریبان یک منطقه آموزشی مربوط است یا به همه دست‌اند کاران تعلیم و تربیت کشور. با وجود این، با استفاده از مراحل سه‌گانه می‌توان نسبت به معرفی اجمالی مفاهیمی که اغلب در تجزیه و تحلیل تغییر برنامه درسی به کار می‌رود، اقدام کرد.

در مرحله آغاز، واژه‌های تدوین، پخش، انتشار، طراحی و پذیرش استفاده می‌شود. در مرحله کاربست، اجرا مهم‌ترین مفهوم است که البته باید به تمایزهای مهم بین اجرای کاملاً وفادارانه و اجرای همراه با انطباق با شرایط توجه کرد. در مرحله سوم، یعنی ارزیابی، نهادینه کردن تغییرات و ارزشیابی بسیار قابل توجه است. بیشتر محققان هشدار می‌دهند که فرایند تغییر، کاملاً خطی نیست بلکه مراحل ذکر شده با یکدیگر همپوشی دارند. دست کم دو مکتب فکری در مورد فرایند تغییرات آموزشی وجود دارد. یکی از این دو مکتب فکری به‌طور تنگاتنگ با الگوی تحقیق، توسعه و انتشار مرتبط است و هدف اصلی آن تولید و نوآوری‌های برخوردار از کیفیت لازم و اجرای آن‌هاست.

^۱ Specificity

^۲ Initiation

^۳ Use

این الگو که معیار موفقیت در آن، استفاده مؤمنانه از یک نوآوری مطابق با قصد تولید کنندگان آن است، گهگاه دیدگاه وفادارانه نامیده می‌شود. دیدگاه دوم نسبت به فرایند تغییرات آموزشی، بارزتر و انعطاف پذیرتر است و دو مرحله تدوین و کاربست را یم فرایند مستمر می‌داند که بسیاری از تصمیم‌ها در مورد ماهیت تغییر را باید استفاده کنندگان بگیرند. این رویکرد به نام‌های متعدد از قبیل انطباق متقابل، انطباق تحولی و انطباق مبتنی بر پژوهش نامیده می‌شود. بر حسب این که کدام یک از این دو دیدگاه پذیرفته می‌شوند، مفاهیم اصلی، معانی مختلف به خود می‌گیرند. با لحاظ کردن این نکته از مفاهیم اصلی یاد شده بحث می‌شود.

تدوین، شامل تصمیم‌هایی است که در جریان ساخت یا بازنگری یک برنامه درسی اتخاذ می‌شود. این تصمیم‌ها به هدف‌های آن برنامه، مواد آموزشی، فعالیت‌های آموزشی، ارزیابی و نظیر آن مربوط است. برای نوآوری‌های خاص، این تصمیم‌ها را ممکن است تدوین کنندگان برنامه اتخاذ کنند (دیدگاه وفادارانه) یا ممکن است توسط ترکیبی از استفاده کنندگان و اشخاص خارج از محیط استفاده گرفته شود (دیدگاه انطباق). برای انجام تغییرهای جامع‌تر، تدوین برنامه درسی ممکن است مواردی از قبیل تدوین خط مشی، تعیین جهت دهی‌های کلی و چهارچوب‌هایی را که نوآوری‌های متعدد برنامه‌های درسی ممکن است با اتکا به آن‌ها رخ دهد، شامل شود.

پخش و انتشار به صورت مترادف استفاده می‌شود. این مفاهیم ناظر بر اشاعه اطلاعات در مورد تغییرات برنامه درسی است. از دید فنی، پخش به اشاعه طبیعی اطلاعات اشاره دارد؛ در حالی که انتشار شامل فعالیت‌هایی طراحی شده است که هدف آن ارائه اطلاعات جدید به مردم برای کاربرد بالقوه است. با وجود این، این دو واژه آن قدر بدون توجه به معانی خاص به کار می‌رود که ممکن است بتوان به آن‌ها به عنوان دو واژه با معنای یکسان نگریست. پخش و انتشار، با توجه به سطح و درجه معین تغییر، گاهی در مورد نوآوری‌های مجزا و گاهی برای تجزیه و تحلیل یا طراحی کار نظام‌های اطلاعاتی برنامه‌های درسی به کار می‌روند.

به همین صورت، مفهوم برنامه‌ریزی نیز در دو سطح خاص و عام به کار می‌رود: سطح خاص مانند برنامه‌ریزی برای تغییرها در مورد یک موضوع درسی؛ و سطح عام مانند چگونگی برنامه‌ریزی برای راه اندازی یک نظام با هدف بررسی و تصمیم‌گیری درباره آغاز تغییر.

پذیرش، فرایند تغییر را یک گام به کار بست نزدیک تر می‌کند. پذیرش ناظر بر فرایندی است که مبنای آن تصمیم به همراهی با یک برنامه درسی یا جهت‌گیری خاص در برنامه‌های درسی است. البته دانش بسیاری در مورد این که این تصمیم‌ها چگونه اتخاذ می‌شود، وجود ندارد.

تا این نقطه، کار بست و استفاده در عالم واقع مورد بحث قرار نگرفته است و تحقیقات بسیاری در پایان دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ به‌طور مستند گزارش نموده‌اند که تدوین، پخش، انتشار، برنامه‌ریزی و پذیرش اغلب به تغییرات واقعی در عمل منتهی نشده است (Fullan, 1982). در خلال دهه ۱۹۷۰، محققان برنامه درسی شیفته و مجذوب تحقیقات مربوط به اجرا شدند. این شیفتگی برای این بود که پی ببرند به واقع چه چیزی در کلاس درس در حال تغییر است و چه عواملی بر میزان تغییر اثر گذارده است. برخی از محققان میزان اجرا، با مینا قرار دادن مقاصد تدوین کنندگان، تغییرات را در کانون توجه خود قرار دادند، در حالی که محققانی دیگر، به کشف هر نوع تغییر اتفاق افتاده - صرف نظر از این که مقاصد تدوین کنندگان تغییرات یا مسئولان تدوین کننده خط مشی‌های آموزش چه بوده است - علاقه مند شدند. هر دو دسته نسبت به آن چه در سطح عمل در سال‌های اولیه اجرای تغییرهای برنامه درسی در حال اتفاق بود، نگران بودند.

در مرحله سوم و نهایی فرایند تغییر، سؤال‌هایی در مورد میزان جای گیر شدن نوآوری‌ها، اصطلاح‌ها و امثال آن در نظام و عواقب ناشی از آن مطرح می‌شود. جای گیر شدن یا نهادینه شدن تغییرها در سازمان، زمانی اتفاق می‌افتد که آن تغییر به یک بخش عادی (جاری و ساری) از تصمیم‌های مربوط به بودجه بندی و تأمین نیروی انسانی تبدیل شود. تأثیر تغییر، با مباحث ارزشیابی سر و کار دارد. واقیت این است که ارزشیابی برنامه‌های درسی به عنوان یک قلمرو علمی، به‌طوری چشمگیر از ابتدای دهه ۱۹۷۰ رشد کرده است. افزون بر آن، ارزشیابی، همه مراحل تغییر را شامل می‌شود تا تعیین کند: چه عواملی مربوط به تدوین و پخش است، میزان اجرا چگک. نه باید اندازه گیری شود و بالأخره این که تغییرها و نتایج قصد شده و قصد نشده از تغییرهای برنامه درسی چگونه باید اندازه گیری شود. واضح است که ارزشیابی نوآوری‌های خاص آسان‌تر از ارزشیابی اصطلاحات گسترده است، اما خوشبختانه، الگوهای ارزشیابی به منظور ارزیابی همه جنبه‌های تغییر برنامه درسی تدوین یافته و در دسترس است (House, 1980).

اجرای برنامه درسی^۱

ترجمه دکتر غلامرضا خوی نژاد

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی مشهد

اجرای برنامه درسی عبارت است از: فرایند انجام یک تغییر در عمل. این فرایند از پذیرش یک تغییر (تصمیم‌گیری برای استفاده از یک برنامه جدید) از این نظر تفاوت دارد که بر میزان واقعی تغییر در عمل و بر آن دسته از عواملی تأکید دارد که میزان تغییر را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اندیشه اجرا و عواملی که بر آن مؤثر است به نظر ساده می‌رسد، اما تعریف مفهوم آن دشوار است. عوامل اجرایی زیر برای شناسایی موضوع اصلی این مقاله بررسی می‌شود:

۱- نگاهی به اجرای برنامه درسی

۲- رویکردهای تعریف اجرای برنامه درسی

۳- مولفه‌های اجرای برنامه درسی

۴- عوامل مؤثر در اجرای برنامه درسی

۵- اندازه‌گیری و ارزشیابی

۶- طرح‌ریزی برای اجرا

^۱ برگرفته از:

M. Fullan (1985): "Curriculum Implementation" in International Encyclopedia of Education: N. Posthelwait and T. Husen (eds.), pp. 1208-1215.

۱. نگاهی به اجرای برنامه درسی

لزومی ندارد این واقعیت را یادآوری کنیم که بیشتر تلاش‌های برنامه‌ریزی درسی در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، در عمل به اجرا در نیامد. اجرای برنامه درسی از این نظر اهمیت دارد که به ابزارهای لازم برای دستیابی به هدف‌های مطلوب تربیتی ارتباط می‌یابد. اصولاً بیشتر پژوهشگران در فرایند تغییرات به سه مرحله وسیع و همبسته با یکدیگر توجه دارند:

الف) آغاز، تدوین یا پذیرش

ب) اجرا یا به کارگیری

ج) نهادینه کردن و نتایج دیگر (Berman, 1981)

می‌بینیم که در هر تلاش برای تغییر، میزان و کیفیت تغییر و یا اجرا و عدم موفقیت اجرایی به نحوی قابل توجه در نتایجی به دست می‌آید مؤثر است.

همچنین، بیان این سؤال نیز اهمیت دارد که «آیا اجرای برنامه درسی به تنهایی، همواره مطلوب است یا خیر؟ در حالی که تغییر به دلیل خود تغییر مطلوب نیست، اجرای برنامه نیز به دلیل اجرا، نمی‌تواند ارزشمند باشد. مطلوبیت اجرا، به پاسخ دو سؤال وابسته است: آیا هدف‌ها و مقاصد که تغییر معینی به دنبال آن‌هاست ارزشمند تلقی شده است؟ خصوصیات فنی تغییر موردنظر از نظر ارتباط با تحقق هدف‌های موردنظر چگونه است؟»

حال با چنین دیدگاهی به عنوان بافت و زمینه اصلی، جنبه‌های گوناگون سؤال اجرایی به تفصیل بررسی می‌شود. لازم است دریابیم که:

الف) در تعریف و پژوهش اجرای برنامه درسی، دست کم دو مکتب فکری یا رویکرد وجود دارد.

ب) کاربرد عملی باید بررسی شود (که شامل مؤلفه‌های متفاوت است)

ج) عوامل مؤثر در به کارگیری باید شناسایی شود.

د) موضوع‌های مربوط به اندازه‌گیری و ارزشیابی در تمام مراحل و جنبه‌های فرایند تغییر مطرح است.

ه) بدون توجه به این که در پژوهش و بررسی فرایند اجرایی تا چه حد از افراد ماهر و خبره استفاده می‌شود، تدوین شیوه‌های طرح‌ریزی مؤثر برای انجام دادن عملی اجرای برنامه درسی مقوله‌ای کاملاً متفاوت است.

بالاخره در حالی که بیشتر منابع مورد استفاده در این مقاله از کانادا و ایالات متحده است، ولی علاقه به بررسی مسائل اجرایی برنامه درسی، یک پدیده جهانی به شمار می‌رود.

۲. رویکردهای تعریف اجرای برنامه درسی

اجرای برنامه درسی بر عملی مشتمل است که برای شخص تلاشگر در زمینه ایجاد یک تغییر جدید است. تغییرات ممکن است به شکل نوآوری‌های بیرونی یا اقدام‌هایی محلی و یا خودجوش باشد. در هر حال، در فرایند تغییر، افراد مجری دخالت دارند. در منابع پژوهشی، دو رویکرد متمایز درباره برنامه درسی وجود دارد، که یکی از آن‌ها را رویکرد برنامه‌ای یا «وفادارانه» و دیگری را رویکرد انطباقی یا «انطباق متقابل» می‌نامند. دو رویکرد بالا بر پیش فرض‌ها و روش‌شناسایی‌هایی متفاوت مبتنی است و بنابراین لازم است که جنبه‌های اصلی و مهم آن‌ها را از یکدیگر مجزا کرد.

رویکرد برنامه‌ای یا وفادارانه، همان‌طور که از نامش پیداست، بر این پیش فرض است که «دقیقاً» با نوع کاربرد مورد نظر سازنده یا پیشنهاد دهنده تغییر مطابقت دارد. در این رویکرد، فرض بر این است که تغییر مستلزم برنامه‌هایی ویژه است که طراح یا طراحان آن در نظر گرفته‌اند که می‌توان آن‌ها را در هر گروهی از به کار گیرندگان اجرا و ارزشیابی کرد. هر چند تفاوت‌های کوچک قابل گذشت خواهد بود ولی تأکید بر آن است که اطمینان یابیم که اجرا با خواسته‌های طراحان تغییر هم‌نواپی دارد (Berman, 1981; Fullan & Pomfret, 1977; Crandall et al, 1982; Hall & Loucks, 1977).

از طرف دیگر، رویکرد انطباقی بر این فرض استوار است که طبیعت اجرا به طور دقیق نمی‌تواند (و یا نباید) از قبل مشخص شود، بلکه باید به نسبتی که به کارگیرندگان مختلف تلاش می‌کنند تا

سر حد امکان تغییر به بهترین نحو با موفقیتان‌ها متناسب باشد، شکوفا گردد. درجاتی متفاوت از انطباق را می‌توان انتظار داشت که از انطباق اندک و جزئی (که کاملاً شبیه رویکرد قبلی است) از طریق انطباق متقابل (که در آن یک اندیشه بیرونی یا نوآورانه بر آنچه به کارگیرندگان انجام می‌دهند اثر می‌گذارد؛ ضمن این که خود استفاده کنندگان و به کارگیرندگان نیز کم و بیش تغییراتی را با توجه به موقعیت خود انجام می‌دهند) آغاز و تا تغییرات تحلیلی (که در آن به کارگیرندگان همه انواع روش‌ها را با توجه به علاقه خود به کار می‌بندند) ممکن است ادامه یابد. برمن (۱۹۸۱)، فولن و پمفرت (۱۹۷۷) و فولن (۱۹۸۱) مشکلات انطباق متقابل را بحث و بررسی کرده‌اند.

در حالی که نقاط مختلفی در پیوستار وفاداری-انطباقی وجود دارد، ولی اصولاً پژوهشگران و طرح‌ریزان برنامه درسی به‌طور معمول بر یکی از دو رویکرد تأکید دارند.

آن‌هایی که گرایش به رویکرد وفادارانه دارند، شاخص‌هایی را برای سنجش میزان همگنی اجرای عملکرد فرمول بندی می‌کنند؛ در حالی که آنان که جهت‌گیری انطباقی دارند، دگرگونی‌ها را در عمل انتظار دارند و تشویق می‌کنند. وفاداری بر نوع ساختار و مشخص کردن قبل از اجرا تأکید دارد؛ در حالی که رویکرد انطباقی بر مفروضاتی نسبتاً غیر ساختاری و باز مبتنی است (Fullan, 1981). برمن (۱۹۸۱) پیشنهادی جالب ارائه می‌دهد که بر طبق آن رویکردهای وفادارانه تحت شرایط معین (هدف‌های صریح و مورد توافق همگان، نوآوری‌های کاملاً موفق، تغییرهایی که چندان مهم و مورد تأکید نیست) مناسب است؛ در حالی که رویکردهای انطباقی تحت شرایط ناهمخوان (تضاد در هدف‌ها، برنامه‌ریزی‌های نا تمام، تغییرات عمده) کارآمدی بیشتری خواهد داشت. با وجود این، بدون توجه به موقعیت، ارزش‌های افراد تصمیم‌گیرنده اغلب تعیین می‌کند که آیا یک رویکرد ساختار یافته تر (برنامه‌ریزی شده) یا تکثرگرا (انطباقی) مورد توجه است (Fullan, 1981).

واضح است که پیش فرض‌ها و رویکردهای انتخاب شده در اجرا، در حدی قابل توجه، بر پژوهش نحو اجرا مؤثر واقع می‌شود. تغییرات برنامه‌ای امتیاز و وضوح، مشخص‌تر بودن و آسانی ارزیابی را داراست. ولی از طرف دیگر، این نوع تغییرات ممکن است برای همه موقعیت‌ها و یا

برخی از آن‌ها نامناسب باشد و یا به رد شدن آن‌ها از طرف افراد یا گروههایی که مایل به استفاده از آن نوع تغییرات معین نیستند، منجر گردد. تغییرات انطباقی این امتیاز را دارد که به انتخاب‌های افراد فرصت بیشتری می‌دهد و برنامه‌ریزی آن‌ها در انواعی از موقعیت‌ها مناسب است. اما آن‌ها نیز همواره این ابهام را که «چه باید کرد؟» ایجاد می‌کنند و قطعاً از دیدگاه پژوهشی، سنجش آن‌ها بسیار دشوار است؛ زیرا تغییر به‌طور مداوم و در خلال موقعیت‌ها و به شکل‌های مختلف اتفاق می‌افتد.

۳. مؤلفه‌های اجرای برنامه درسی

مؤلفه‌های اجرا به معنای تغییر در عمل اطلاق می‌شود. تعدادی از پژوهشگران تأکید کرده‌اند که تغییر در عمل چند بعدی است؛ یعنی اینکه تعدادی مؤلفه عملی وجود دارد که در نتیجه اجرای یک برنامه جدید تغییر می‌یابد. لایت وود (۱۹۸۱) در توصیف تغییرات ناشی از اجرای برنامه درسی جدید، هشت بعد متمایز را تشخیص می‌دهد که عبارت‌اند از: مفهوم پردازی کلی^۱، هدف‌های عینی، محتوا، مواد آموزشی، راهبردهای تدریس و... در یک مطالعه وسیع در زمینه اقدام‌های نوآورانه در ایالات متحده، کراندال و همکارانش (۱۹۸۲) مبانی مفهومی و روش شناختی اندازه‌گیری مؤلفه‌های اجرا در عمل را گسترش دادند.

به‌طور خلاصه، تغییرات برنامه درسی - چه به صورت محلی برنامه‌ریزی شده و چه جنبه بیرونی داشته باشد - شامل تعدادی تغییر در زمینه تفکر و عمل معلمان (و دیگران) خواهد بود. تغییر باورهای یک فرد، استفاده از مواد برنامه درسی و فناوری جدید، به کار بردن راهبردهای جدید تدریس و تشخیص دشواری‌های یادگیری، همه، جنبه‌هایی از مؤلفه‌های اجرا را تشکیل می‌دهند. به علاوه، پندار مؤلفه‌های اجرا، می‌تواند هم در مورد رویکرد وفادارانه و هم رویکرد انطباقی کاربرد داشته باشد که در مورد رویکرد نخست شامل شناسایی و اندازه‌گیری مؤلفه‌های موردنظر برنامه‌ریز است و در مورد رویکرد دوم بر شناسایی و سنجش آنچه در عمل تغییر یافته - مثلاً تغییر در آنچه فرد قبلاً انجام می‌داد - مشتمل است (Crandall et al, 1982).

^۱ Global Conceptions

۴. عوامل مؤثر در اجرای برنامه درسی

به طور کلی، اجرا عبارت است از: فرایند در طول زمان که از طریق آن، افراد، رویدادها و منابع تعیین می‌کنند که آیا هنگامی که تغییر در دستور کار قرار می‌گیرد، در عمل تفاوت رخ می‌دهد یا خیر. هر چند فهرست عوامل در هر موقعیت ممکن است کاملاً متغیر و وسیع باشد، ولی پژوهش‌ها از حدود ۱۹۶۵ در شناسایی تعدادی از این عوامل که اغلب تغییر در عمل را تحت تأثیر قرار می‌دهند، موفق بوده است. این عوامل به چهار مقوله وسیع تقسیم می‌شود:

الف) ویژگی‌های مربوط به تغییرات درسی موردنظر

ب) شرایط خاص حاکم بر منطقه آموزشی و آموزشگاه

ج) راهبردهای محلی مورد استفاده در سطوح آموزشگاهی برای مساعد کردن اجرا

د) عوامل بیرونی (در مقابل عوامل محلی) مؤثر در امکان اجرا (Berman, 1981; Fullan, 1981)

پژوهش‌ها در هر یک از چهار مجموعه متغیرهای بالا به طور مختصر بررسی می‌شود. در تفسیر نقش این عوامل، دو نکته را باید به یاد داشت: نخست اینکه، تأثیر هر ویژگی تابعی است از میزان اثری که بر به کار گیرندگان آن دارد. معنای تغییر برای مجریان یا کارگزاران آن، یک جنبه مهم از کارایی اجرا به شمار می‌رود (Fullan, 1982). عوامل نمی‌تواند جدا از هم درک شود؛ ترکیب ویژگی‌های اتفاق افتاده در هر موقعیت ویژه است که نتایج اجرا را تعیین می‌کند.

۴-۱ ویژگی‌های تغییر

برای آنان که در زمینه برنامه‌ریزی یک تغییر تلاش می‌کنند و یا برای به کارگیری آن اقدام می‌کنند، هر تغییری صفات و ویژگی‌هایی دارد. این صفات در این مسئله که تغییرات واقعی تا چه حد در عمل اتفاق می‌افتد، مؤثر واقع می‌شود. راجرز و شومیکر (۱۹۷۱) در پژوهشی تعدادی ویژگی‌های را که در پذیرش یک نوآوری مؤثر است تشخیص داده‌اند که عبارت است از: امتیازهای نسبی، قابلیت انطباق، پیچیدگی، قابلیت آزمایش و قابل مشاهده بودن. با وجود این، باید

توجه کرد که ترکیب پژوهشی آنان به جای آن که بر افراد درون سازمان (نظیر نظام آموزشی) مبتنی باشد، بر نتایج اقتباس (نظیر تصمیم برای به کارگیری و نه به کارگیری عملی آن) تأکید می‌کرد و اغلب توسط تصمیم‌گیرندگان مشخص نظیر کشاورزانی که فناوری جدید را اقتباس می‌کنند انجام می‌شد.

از زمان پژوهش راجرز و شومیکر، برخی پژوهش‌های فشرده در مورد ارتباط بین ویژگی‌های تغییر برنامه درسی و اجرای بعدی آن انجام شده است. در چند پژوهش عمده، چهار عامل اصلی شناسایی شد: نیاز و قابلیت انطباق، وضوح، پیچیدگی، کیفیت و قابلیت اجرایی مواد آموزشی (Crandall et al, 1982; Emrick & Peterson, 1978; Louis & Rosenblum, 1981).

تغییرات برنامه درسی (نظیر سایر نوآوری‌های اجتماعی) به خصوص برای آنان که مسئول کار با تغییرات‌اند، همواره بر سنجش نیاز مبتنی نیست. این جمله بدان معنا نیست که تغییراتی که همه با آن موافق‌اند باید اجرا شود، بلکه پژوهش‌ها حاکی از آن است که نیاز و قابلیت انطباق برنامه در آنچه در یک تغییر اتفاق می‌افتد، مؤثر واقع می‌شود.

وضوح (هدف‌ها و وسیله‌ها) مشکل همیشگی دیگری در فرایند تغییر برنامه درسی است. حتی زمانی که در مورد نیاز به تغییر معینی توافق نیز وجود دارد، تغییر اقتباس شده ممکن است در ورد این که چه افرادی می‌باید متفاوت عمل نمایند، چندان صراحت نداشته باشد. مشکلات مربوط به وضوح در تمام پژوهش‌هایی که نشان دهنده تغییری قابل توجه بوده، یافت شده است. توجه به نقش وضوح، به خصوص در رویکردهای وفادارانه و انطباقی، برای درک تفاوت‌های دو رویکرد بسیار آموزنده است. در رویکرد وفادارانه برنامه نویسان سعی می‌کنند کاملاً به صورت مشخص عمل کنند، در حالی که در رویکرد انطباقی برای تصمیم‌گیری‌ها در خلال اجرا فرصت و امکان لازم وجود دارد (Shipman et al, 1974; Elliott, 1976-1977). در هر دو حالت، درچه وضوح برای افراد دست‌اندر کار انجام کار نو، به میزان تغییری که در عمل اتفاق می‌افتد، ارتباط دارد. به علاوه، پژوهش حاکی از آن است که حتی در یک تغییر کاملاً برنامه‌ریزی شده، وضوح و صراحت چیزی نیست که در یک لحظه و به‌طور کامل اتفاق افتد. رشد وضوح و صراحت برنامه (یا ابهام آن) فرایندی است که به ترکیب عوامل و رویدادهای مورد بحث در این بخش بستگی

دارد. همچنین، وضوح بیشتر نیز به تنهایی یک هدف نیست. تغییرهای بسیار ساده و غیر مهم می‌تواند بسیار واضح باشد؛ در حالی که تغییرهای دشوارتر و پر اهمیت‌تر ممکن است چندان به راحتی قابل توضیح و صراحت بخشی نباشند. این موضوع به سومین ویژگی، یعنی پیچیدگی، ارتباط می‌یابد.

پیچیدگی، به دشواری و میزان تغییر مورد نیاز فرد مجری تغییر اطلاق می‌شود. میزان این پیچیدگی، به نقطه شروع برای هر فرد یا گروه بستگی دارد. بسیاری از تغییرات (مثل تعلیم و تربیت باز و آموزش مستقیم و نظام دار) اگر بخواهد اجرای اثر بخش داشته باشد، بر دامنه‌ای از فعالیت‌ها - نظیر مهارت‌های تشخیصی، راهبردهای تدریس و درک تربیتی - مشتمل خواهد بود. بنابراین، در حالی که تغییرات پیچیده مشکلات بیشتری را ایجاد می‌کند، می‌تواند به نتایجی قابل اعمیت‌تر نیز بیانجامد، زیرا به تلاشی بیشتر نیاز خواهد داشت.

آخرین عاملی که به‌طور مستقیم با طبیعت تغییر مورد نظر همبسته است، کیفیت و قابلیت عملی مواد آموزشی مورد استفاده را شامل می‌شود. هر چند واضح است که کیفیت مهم است، بسیاری از تغییرات برنامه درسی به این دلیل که مواد آموزشی به نحوی ناکافی تدوین شده‌اند، در اجرا با شکست مواجه می‌شوند. حتی تلاش‌های برنامه‌ریزی درسی در مقیاس بزرگ که در دهه‌های ۱۹۶۰ و سال‌های اولیه دهه ۱۹۷۰ در آمریکا انجام شد، به دلیل بی‌توجهی به کیفیت با مشکل مواجه شد (Welch, 1979). طبق پژوهش‌های جدیدتر بسیاری از تلاش‌های برنامه‌ریزی درسی در اواخر دهه ۱۹۷۰ شرایط بهتری داشته‌اند. امریک و پیترسن در ارزشیابی نوآوری‌ها در شبکه ملی نشر^۱ دریافتند که مواد آموزشی پذیرفته شده که به خوبی ردیف شده باشند - یعنی کامل و سازمان داده شده، جامع و مفصل بیان شده و نحوه اجرا را نیز مشخص کرده باشند - در مرحله اجرا کارایی بهتری دارند. شبکه ملی نشر، یک نظام ملی در ایالات متحده آمریکا برای کمک به مدارس و نواحی آموزشی در انتخاب و به کارگیری برنامه‌های نوآورانه است. در این شبکه، هیئتی با استفاده از معیارهای کیفیت و اثر بخشی، برنامه‌های کیفی را انتخاب (روایی یابی) می‌کنند. پس از روایی یابی، این برنامه‌ها را از طریق نظامی از امکانات ایالتی انتشار می‌یابد. هدف این کار کمک به

^۱ NDN: National Diffusion Network

تصمیم گیرندگان محلی و افرادی است که برای مجریان برنامه‌ها آموزش ضمن خدمت فراهم می‌آورند و در اجرا آنان را یاری می‌دهند.

طبق پژوهش‌های جدیدتر همچنین دریافت معلمان مجری تغییر برنامه درسی در مورد کیفیت برنامه درسی، در احتمال اجرا و خوبی اجرای آن مؤثر است (Crandall et al, 1982; Louis & Rosenblum, 1981). در اینجا می‌توان به تفاوت بین رویکردهای وفادارانه و انطباقی توجه کرد. در مورد رویکرد وفادارانه، به جزئیات کیفیت در مرحله برنامه‌ریزی توجه می‌شود؛ در حالی که در رویکرد بعدی اصل بر این است که گسترش‌های بعدی را باید افراد و گروه‌هایی که در اجرای تغییر معینی دخالت دارند، اعمال کنند.

۴-۲ شرایط محلی

لازم است بین شرایط محلی و راهبردهای محلی مرتبط به تغییری معین، تمایز قائل شد. شرایط محلی شامل ویژگی‌های افراد و فضاها (در سطح منطقه، در مدرسه و در اجتماع) است که در اینکه آیا تغییرات برنامه درسی مورد توجه قرار خواهد گرفت یا خیر و اینکه این تغییرات تحت چه شرایطی اجرا خواهد شد، تأثیر می‌گذارد. برخی از عوامل اساسی که در تغییر عملی مؤثرند عبارت‌اند از: رهبری منطقه آموزشی، شورای مدرسه، حمایت اجتماعی، نقش مدیران، فضای مدرسه (نظیر اشتراک مساعی میان معلمان)، تأکیدهای فردی و جمعی و احساس فایده مندی در مورد مواد آموزشی و پیش بینی نکردن رویدادهای انتقاد آمیز.

رهبری منطقه آموزشی، تعدادی از متغیرهای مؤثر در اجرا را در بر می‌گیرد. طبیعت رهبری، شرایط وسیعی را برای تغییر فراهم می‌آورد. کارمندان اداری که نسبت به تعیین اینکه کدام تغییر مورد نیاز است توجه نشان می‌دهند و تغییرات مبتنی بر پذیرش یک برنامه نوآورانه را در خلال دوره آغازین اجرا حمایت و آن‌ها را ارزیابی می‌کنند، در کیفیت اجرا مؤثرند. مدیران مرکزی از طریق رهبری طرح‌ریزی، از طریق اطلاع‌رسانی و تصمیم‌گیری در مورد منابع و انتخاب و گسترش رهبری‌های دیگر در دو منطقه و فضای تغییر در کل منطقه مؤثرند.

در صورتی که مناطق آموزشگاهی توسط شوراهای منطقه‌ای یا محلی آموزش و پرورش اداره شوند، چنین شوراهایی می‌تواند تأثیری مستقیم بر اجرا از طریق تصمیم‌گیری در مورد منابع مورد نظر داشته باشد؛ ولی شواهدی قابل توجه در اینکه آن‌ها به طور مستقیم بر اجرا اثر می‌گذارند موجود نیست، هر چند برخی از پژوهش‌ها حاکی از دخالت والدین در مدارس ابتدایی و تأثیر گذاری آن‌ها بر اجراست (Fullan, 1982). به هر حال، انواعی وسیع از ساختارهای سازمانی و تفاوت‌های فرهنگی، کمیابی پژوهش در مورد نقش شوراهای مدارس در اجرا، ما را در شرایطی قرار می‌دهد که نمی‌توانیم استنتاج‌هایی روشن داشته باشیم.

از طرف دیگر، در چند سال گذشته پژوهش‌هایی قابل ملاحظه در مورد نقش مدیران مدرسه انجام شده است. طبق همه پژوهش‌های عمده در مورد اثر بخشی مدارس، مدیران به نحوی قاطع، بر احتمال تحقق تغییر مؤثرند، ولی پژوهش‌ها همچنین حاکی از آن است که بیشتر مدیران نقش رهبران آموزشی را ایفا نمی‌کنند (Leithwood & Montgomery, 1982). مدیران در سطح مدرسه اغلب فضای اطلاع‌رسانی، حمایت و تصمیم‌گیری را در مورد اینکه کدام تغییرات در عمل ترویج یا بازداری شود، تنظیم می‌کنند. در واقع، عامل بعدی، یعنی جو مدرسه یا روابط معلم-معلم، و معلم-مدیر را سازمان می‌دهد. طبق شواهد قطعی تعامل بین استفاده‌کنندگان در خلال تلاش برای تغییر، کلید اجرای اثر بخش و کآمد به شمار می‌رود. ابزارهای جدید، رفتار جدید و مهارت‌های تازه، به این که آیا معلمان به صورت منزوی و تنها کار می‌کنند یا فکر خود را به یکدیگر منتقل و از کار حمایت می‌نمایند، به نحوی معنادار وابسته‌اند (Rutter et al, 1979). در حالی که این امکان برای معلمان وجود دارد که چنین فضایی توأم با همکاری را میان خود گسترش دهند، ولی اقدام‌های مدیران درباره تغییرات، کم و بیش موجب می‌گردد که فضای مدرسه نسبت به اجرا پذیرا شود.

شایان ذکر اینکه، همکاری و رهبری آموزشگاهی به تنهایی تعیین‌کننده نتایج اجرا نیست، بلکه ماهیت علایقی که افراد بر اساس آن با یکدیگر تعامل می‌کنند نیز قابل ذکر است. این موضوع دارای اهمیت است که دو پژوهش متفاوت (در نوآوری آموزشگاهی و در اثر بخشی آموزشگاهی) نتایجی مشابه را به همراه داشته است. بر اساس هر دو پژوهش هنگامی که مدیر و معلمان، مواد

آموزشی را دارای اولویت بالا تلقی می‌کنند و دارای احساسی از خود کارآمدی^۱ اند که می‌توانند آموزش را از طریق تلاش‌هایشان بهبود بخشند، اجرای بهتر و یادگیری بهتر اتفاق می‌افتد (Edmonds, 1979; Rutter et al, 1979).

بالاخره، برخی رویدادهای پیش‌بینی نشده وجود دارند که به طور پیاپی اتفاق می‌افتند و باید به عنوان عواملی که اثر مهمی بر میزان تغییر دارند، مورد توجه قرار گیرند. این عوامل شامل تغییر معلمان، تغییر رهبری در مدرسه و منطقه، مذاکرات، اعتصاب‌ها و سایر رویدادهایی است که در کیفیت روابط شورای معلمان و مدرسه مؤثر واقع می‌شود (Berman, 1981; Louis & Rosenblum, 1981; Crandall et al, 1982).

۳-۴ راهبردهای محلی

راهبردهای محلی، به طرح‌ریزی و خط‌مشی‌های عملی درباره اجرای تغییرات برنامه درسی معین اطلاق می‌شود. دو جنبه اصلی از راهبردهای اجرایی شامل تصمیم‌گیری در مورد فعالیت‌های ضمن خدمت یا آموزش کارکنان و دیگری اطلاع‌رسانی نظام‌های اطلاعاتی است. چون اجرا - چه داوطلبانه و چه تحمیلی - شامل یادگیری چگونگی انجام دادن کاری جدید است، از این رو، ایجاد فرصت‌های آموزش ضمن خدمت در رابطه با تغییرات خاص، بسیار حائز اهمیت است. طبق برخی پژوهش‌ها هنگامی که فعالیت‌های مربوط به تربیت کارکنان وجود نداشته باشد، یا هنگامی که چنین فعالیت‌هایی شامل جلسات توجیهی یک بار اجرا و بدون پیگیری باشد، در عمل تغییراتی اندک اتفاق می‌افتد. بر عکس، هنگامی که فعالیت‌های تربیت کارکنان، قبل از اجرا و در خلال آن انجام می‌شود، در عمل تغییراتی قابل توجه اتفاق می‌افتد (McLaughlin & Marsh, 1978).

تصمیم‌گیری در مورد چگونگی تحت پوشش قرار دادن مشکلات اطلاع‌رسانی بسیار پیچیده است. دامنه این مشکلات، از سؤال‌ها درباره تعداد مشارکت‌کنندگان مورد لزوم در تصمیم‌گیری‌ها (در هر مرحله از پذیرش، اجرا، تداوم)، چرایی و چگونگی گردآوری و استفاده از اطلاعات ارزیابی و سایر اطلاعات در مورد مسائل اجرایی، همچنین نتایج یادگیری، تا چگونگی حفظ یک

^۱ Self-Efficacy

نظام اطلاع رسانی در میان گروه‌ها و احزاب مختلف، ادامه دارد. بسیاری متغیرها و تفاوت‌های فرهنگی در عمل دخالت می‌کنند، به طوری که نتیجه گیری‌های محکم را مانع می‌شوند؛ برای مثال، عدم مشارکت در تصمیم‌های اولیه تا هنگامی که نوآوری انتخابی، نیازی را برآورده می‌سازد، مشکلی را ایجاد نمی‌کند و حمایت محکم کارکنان را نیز به همراه خواهد داشت. به همین طریق، ارزشیابی‌های تکوینی در مراحل اولیه اجرا ممکن است لازم و یا حتی مفید نباشد. با وجود این، باید توجه کرد که عوامل دیگری که قبلاً فهرست شد، نیازهای اطلاع رسانی مهمی را پیش رو قرار می‌دهد. سنجش نیازها، رهبری فعال، تعامل‌های مدیر و معلم-معلم با یکدیگر، تربیت کارکنان، همه برای افزایش اطلاع رسانی بین مدیران و معلمان درباره آن چه باید انجام شود و چگونگی انجام آن، نقش ایفا می‌کنند. به عبارت دیگر، هنگامی که نظام‌های اطلاع رسانی از نظر درجه رسمیت متفاوت باشند، نوعی تبادل منظم و نظام دار اطلاعات در مورد نیازهای اجرایی برای وقوع تغییر در عمل ضروری است (Fullan, 1982).

۴-۴ عوامل خارجی

عوامل خارجی نسبت به نظام آموزشی محلی را می‌توان به عنوان عوامل تسهیل کننده یا منع کننده اجرای برنامه درسی تلقی کرد. عواملی که این قطعیت را روشنی می‌بخشند، عبارت‌اند از تغییر خط مشی، منابع مالی یا مادی و مساعدت‌های فنی. تصویب قانونی جدید یا سایر تصمیم‌های مربوط به مقررات حکومتی در زمینه برنامه درسی، به مقداری فشار رسمی برای اجرای تغییر منجر می‌شود؛ ولی تنها وجود خط مشی به اجرای کامل منجر نمی‌شود، بلکه تعدادی از عوامل که در این بخش فهرست شده است نیز در مورد تغییر نافذند.

به همین ترتیب، وجود منابع مالی یا مادی، تغییرات برنامه درسی را ضمانت نمی‌کند؛ زیرا انواعی از دلایل موقعیتی وجود دارد که نظام‌های آموزشی در جست و جوی منابع دیگر باشند (Berman & McLaughlin, 1977). شکل‌هایی از مساعدت‌های خارجی - بسته به ویژگی‌های آن‌ها - نیز می‌تواند کم و بیش مفید باشد. مساعدت‌های خارجی (مثلاً از طریق دولت، مجریان طرح‌ها و غیره) که فقط در مرحله توجیهی داده می‌شود، به تغییرات عملی قابل ملاحظه‌ای منجر نمی‌شود، مگر اینکه شرایط و راهبردهای محلی مساعدت‌های خارجی را تقویت کند. طبق دو

مطالعه گسترده در ایالات متحده آموزش خارجی، که توسط انواعی از مشاوران داده می‌شود همراه و به دنبال حمایتی که با هماهنگی مشاوران و کارکنان محلی انجام می‌شود، مبین ترکیبی بسیار مؤثر در ایجاد تغییر در سطح کلاس است (Crandall et al, 1982; Louis & Rosenblum, 1981).

۵. اندازه گیری و ارزشیابی

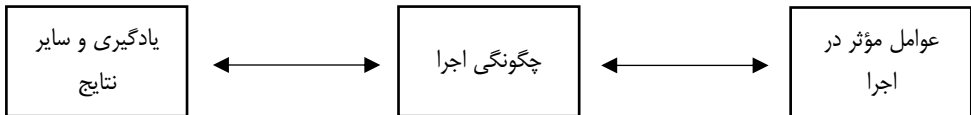
در بررسی تغییرات برنامه درسی خاص، این امکان وجود دارد که داده‌های ارزشیابی را در مورد:

الف) عوامل مؤثر در اجرا

ب) اجرا یا چگونگی تغییر در عمل در هر زمان معین

ج) اثر اجرا بر یادگیری، گرایش‌ها، قابلیت‌های سازمانی و سایر نتایج به کار گیریم.

سؤال مربوط به اندازه گیری و ابزارسازی، برای هر یک از سه مؤلفه مورد بحث قرار می‌گیرد و ما نخست از نتایج آغاز می‌کنیم. باید پیش بینی کرد که معیارهای ارزشیابی تا حدی بسته به اینکه آیا رویکرد وفادارانه است یا انطباقی، معین باشد.



شکل ۷-۵

۵-۱ نتایج

هدف این مقاله به طور مستقیم ارزشیابی نتایج یادگیری نیست. با وجود این، رابطه ارزشیابی با اجرا باید درک شود. اجرا - یا ایجاد تغییرات در عمل - وسیله‌ای برای تحصیل نتایج مطلوب است. هنگام تلاش برای ارزشیابی نتایج و ارتباط دادن آن به تغییرات به عمل آمده، چند مشکل به وجود می‌آید. نخست این که، به نتایج یادگیری و به دنبال آن برخی تذکرات در مورد سایر انواع نتایج توجه می‌شود.

یکی از نخستین موضوع‌هایی که مورد توجه واقع می‌شود، نتایج یادگیری است. از اوایل دهه ۱۹۷۰، در زمینه ابزارهای سنجش مهارت‌های اساسی و دانش پیشرفت‌های قابل ملاحظه بدست آمده است (Lewy & Nevo, 1981). علاوه بر این، درباره این که چگونه برخی از هدف‌های تربیتی نظیر رشد شناختی در سطوح بالا (مثلاً توانایی حل مسئله) و رشد اجتماعی (نظیر توانایی کار با گروه‌ها) را می‌باید سنجید و در خصوص این که آیا چنین کاری لازم است یا خیر، مباحث بسیاری مطرح است.

حتی اگر اطلاعات معتبری را بتوان در مورد نتایج یادگیری کسب کرد، سؤال بعدی این خواهد بود که این اطلاعات حاکی از کدام عوامل در اجراست. چنین اطلاعاتی به تنهایی حرف چندانی برای گفتن ندارند. این نوع اطلاعات حاکی از آن است که دانش‌آموزان چه چیزهایی را فرا می‌گیرند و چه چیزهایی را فرا نمی‌گیرند؛ ولی هیچ آگاهی از منبع مشکل به ما نمی‌دهند. برای چنین آگاهی‌هایی لازم است به این سؤال که: واقعاً چه تغییراتی در عمل اتفاق افتاده است و چه عواملی در این تغییرات مؤثر بوده‌اند، توجه کرد.

آخرین مسئله نوع نتایج و موضوع جهت‌گیری رویکرد وفادارانه در مقابل رویکرد انطباقی در برنامه درسی است. تغییرهای برنامه درسی علاوه بر نتایج یادگیری، به تغییرهای فردی و سازمانی دیگری نیز می‌انجامد؛ برای مثال، کراندال و همکارانش (۱۹۸۲) اثر تغییرات برنامه‌ای خاص را بر گرایش‌ها و منافع معلمان (مثل افزایش یا کاهش اطلاع‌رسانی و روحیه) و نگرش کلی آن‌ها را در مورد دخالت در فعالیت‌های مربوط به بهسازی آموزشی (نظیر تغییر برنامه درسی) مورد سنجش قرار دادند. لوئیس و روزن بلام (۱۹۸۱) دامنه تغییراتی مشابه را مورد مطالعه قرار دادند. شپ من^۱ و همکارانش (۱۹۷۴) با استفاده از یک رویکرد باز پاسخ، با بررسی یک طرح بزرگ برنامه درسی در انگلستان، انواعی از نتایج دیگر را کشف کردند. به‌طور خلاصه، لازم است تعدادی از پیامدهای قصد شده و قصد نشده را در هنگام بررسی اثر تغییرات برنامه درسی مورد توجه قرار داد.

موضوع دیگری که توانایی ارزشیابی تغییر برنامه درسی را پیچیده می‌کند، به تمایز رویکردهای وفادارانه و انطباقی مربوط می‌شود. واضح است که هر چقدر یک تغییر برنامه درسی واضح‌تر و

^۱ Shipman

مشخص تر باشد و قبلاً تعریف شده باشد، امکان بیشتری وجود خواهد داشت که بتوان شواهد تغییر را اندازه گیری کرد. اما همان طور که دیده شده است، این روش برای تمامی تغییرات برنامه درسی نیست و امکان سنجش آن‌ها با چنین رویکردی ممکن نیست.

به دلایل مذکور بخش وسیعی از منابع پژوهشی فاقد مطالعاتی است که در آن‌ها هم اجرا و هم نتایج سنجش شده و ارتباط آن‌ها با یکدیگر بررسی شده باشد. مطالعات دقیقی وجود دارد که یکی از آن‌ها را بررسی کرده باشد، ولی مطالعاتی که رابطه بین اجرا و نتایج را مورد توجه قرار دهد، هنوز در آغاز راه با مشکلات جدی مواجه است.

۵-۲ اجرا

برعکس مشکلات مذکور در زمینه اندازه گیری مستقیم اجرا، یعنی میزانی که تغییر در عمل اتفاق می افتد و به خصوص در دیدگاه وفاداران، پیشرفت‌هایی قابل توجه وجود دارد. سنجش مؤلفه‌های اجرا به طور اخص و همراه با اندازه گیری سطوح کاربری^۱ هر مؤلفه، توجه قابل ملاحظه‌ای را به خود جلب کرده است. هال و لاکز^۲ (۱۹۷۷) و همکارانش در دانشگاه تکزاش، مسئول بسیاری از شیوه‌های نظری و روش شناختی در سنجش سطوح استفاده از نوآوری‌ها توسط استفاده کنندگان بودند. آن‌ها یک دامنه تمیز هشت مرحله‌ای از عدم استفاده و استفاده مکانیکی تا بازسازی به خدمت گرفتند. شیوه‌ها پس از بازنگری در تعداد قابل توجهی از برنامه‌های نوآوری متفاوت به کار برده شد. جدا کردن ابعاد یا مؤلفه‌های اجرا یک پدیده جدیدتر است. لایت وود (۱۹۸۱) هشت بعد از تغییرات برنامه درسی - از جمله مواد آموزشی، راهبردهای تدریس و غیره - را شناسایی کرده است. هال و لاکز (۱۹۷۷) در این زمینه مؤلفه‌های مرتبط با هر نوآوری را تعریف کردند و بدین طریق این فرصت را فراهم آوردند که تعداد مؤلفه‌های مختلف بسته به نوآوری‌های انجام شده (نظیر استفاده از مواد درسی خاص، استفاده از آزمون تشخیصی معین و استفاده از نوعی روش سؤال پرسیدن) مورد سنجش قرار گیرد. پژوهشگران در همه این‌ها تلاش‌ها و روش‌های مشتمل بر مصاحبه، پرسشنامه و تحلیل محتوا را مورد بازنگری قرار دادند.

^۱ Levels of Use

^۲ Loucks

پژوهشگران علاقه مند به الگوهای اجرایی انطباقی یا تکاملی با استفاده از شیوه‌های باز - پاسخ در شناسایی و توصیف تغییراتی که در عمل اتفاق افتاده است، تلاش کردند. شیب من و همکاران (۱۹۷۴) برخی از این موضوع‌ها را از «درون یک طرح برنامه درسی» کشف کرده است. در یک پژوهش مشتمل بر همکاری گروهی، الیوت (۱۹۷۶-۱۹۷۷) برای ایجاد برخی تغییرات در کلاس، با گروهی از معلمان کار کرد. کراندال و همکارانش (۱۹۸۲) علاوه بر سنجش اجرا در رابطه با الگوهای مجریان طرح، تغییرات عملی را بدون توجه به انتظارهای مجریان توضیح داد. بنابراین، چه تغییرات متوجه نوآوری‌ها از دید مجریان بوده و چه در بستر وسیع‌تری اتفاق افتاده باشد؛ این امکان وجود دارد که بتوان طبیعت و میزان تغییر در عمل را توصیف و اندازه گیری کرد.

۵-۳ عوامل مؤثر در اجرا

در قسمت چهارم، عوامل مؤثر در میزان اجرا به چهار مقوله وسیع تقسیم شد. در ارشیابی اجرا، شمول این انواع عوامل در طرح ارزشیابی دارای اهمیت است. درک نقش این شرایط محلی و خارجی و راهبردها برای درک نتایج اجرا لازم است. پژوهشگران ترکیبی از روش‌های تحلیل محتوا یا اسنادی، مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه و مطالعه موردی برای گردآوری اطلاعات درباره عوامل مؤثر در اجرا استفاده کرده‌اند. نوشته‌های فولن و پمفرت (۱۹۷۷)، و فولن (۱۹۸۲) شامل خلاصه‌ای از بسیاری از این مطالعات است. کراندال و همکارانش (۱۹۸۲) و لوئیس و روزن بلام (۱۹۸۱)، برای طرح‌های با مقیاس وسیع، ابزارهای اسنادی، پرسشنامه و مصاحبه به نحوی جامع طرح‌ریزی کرده‌اند. یکی از پیشرفت‌های جالب‌تر، روش شناسی مشتمل بر استفاده از مطالعه موردی، به خصوص مطالعات موردی چند جانبه برای به تصویر کشیدن فرایندهای اجرا به نحو کل نگرتر و درعین حال مبارزه با مشکلات مربوط به کاهش میزان اطلاعات و نمایش دادن آن به نحوی دقیق‌تر و مشخص‌تر است.

۶. طرح‌ریزی برای اجرا

موضوع طرح‌ریزی برای اجرای اثر بخش تر، بی نهایت پیچیده است. در این زمینه، برخی از موضوع‌های اصلی می‌تواند معرفی شود. اولین موضوع این است که درک فرایند اجرا معادل توانایی تأثیر گذاری بر آن برای بهتر شدن نیست. برخی عوامل ممکن است تغییر ناپذیر باشد و یا

پژوهشگر صلاحیت تغییر آن‌ها را نداشته باشد. بنابراین، طرح‌ریزی برای اجرای اثر بخش تر، بر مجموعه‌ای جدید از ملاحظات مشتمل است.

دومین موضوع این است که در زمینه عواملی که احتمال تغییر در عمل را کم و بیش تحت تأثیر قرار می‌دهند، اطلاعاتی قابل توجه وجود دارد. با استنتاج از این اطلاعات، برخی از هدف‌ها و وظایف طرح‌ریزی را می‌توان شناسایی کرد. این مسئله روشن است که تغییر در عمل هنگامی انجام می‌شود که عناصری معین به صورت ترکیبی اتفاق افتد: توجه به گسترش مواد آموزشی شفاف و معتبر، حمایت و رهبری مدیریتی فعال در منطقه و به خصوص در سطح مدرسه، فعالیت‌های آموزشی ضمن خدمت مداوم کارکنان، گسترش اشتراک مساعی و سایر شرایط لازم برای تعامل کارکنان در سطح مدرسه و به کارگیری انتخابی منابع بیرونی (افراد و موضوع‌ها).

این فهرست وسیع برای ایجاد یک فهرست از راهبردهای اختصاصی تر استفاده می‌شود. تولید و در دسترس بودن مواد آموزشی می‌تواند از طریق نظام‌هایی نظیر شبکه پخش ملی در ایالات متحده بهبود یابد (Crandall et al, 1982). برای گسترش قابلیت رهبری و مدیریت کارکنان، می‌توان از برنامه‌های آموزشی کمک گرفت. فعالیت ضمن خدمت تخصصی می‌تواند طرح‌ریزی شود و به نحوی قابل توجه همگام و در ترکیب با سایر عوامل در اجرا مؤثر واقع شود.

سومین پیچیدگی این است که طرح‌ریزی اجرا فقط از دیدگاه موقعیتی و نقش افراد، معنادار جلوه می‌کند. بنابراین، راهنماهای طرح‌ریزی متفاوتی بسته به این که آیا فرد یک مأمور دولت، یک معلم، ولی دانش آموز، مدیر مدرسه، مشاور و غیره است، گسترش می‌یابد (Fullan, 1982).

خلاصه این که دانش در مورد اجرای برنامه درسی، از اوایل دهه ۱۹۷۰ به نحوی قابل ملاحظه افزایش یافته است. در خلال این دوره، تلاش‌های پژوهشی به موفقیت‌هایی در زمینه تعدادی از عوامل مؤثر در اجرای برنامه درسی منجر شده است.

الگوهای ارزشیابی برنامه درسی^۱

ترجمه دکتر کورش فتحی واجارگاه

عضو هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

دانشگاه شهید بهشتی

از لحاظ تاریخی، واژه ارزشیابی برنامه درسی برای اشاره به مفاهیمی مختلف ولی به هم مرتبط استفاده شده است که در منابع پژوهشی به خوبی ترسیم و مشخص نشده‌اند. برخی نویسندگان از ارزشیابی برنامه درسی برای اشاره به «ارزشیابی محصول برنامه درسی» استفاده نموده‌اند و برخی دیگر آن را برای اشاره به «ارزشیابی از برنامه درسی» به کار گذشته‌اند. ارزشیابی از محصول برنامه درسی، بر ملاک‌های برونی از پیش تعیین شده و یا اطلاعات حاصل از نتایج اجرای میدانی برنامه و یا هردوی آن‌ها مبتنی است. الگوهای ارزشیابی از برنامه و برنامه درسی را می‌توان بر حسب تاکیده‌های نسبی آن‌ها دسته‌بندی کرد.

تمامی الگوهای ارزشیابی باید دربرگیرنده سه جزء زیر باشند:

الف) مسائل مربوط به روش شناسی که باید استفاده شود.

ب) شیوه‌ای که در آن قرار است داده‌ها قضاوت شود.

ج) میزان تمرکز ارزشیابی بر مصرف‌کننده.

۱. ارزشیابی محصول برنامه درسی

اولین کاربرد واژه «ارزشیابی برنامه درسی» به آن نوع ارزشیابی اشاره می‌کند که بر محصولاتی نظیر «درس‌های در نظر گرفته شده در برنامه^۲»، «فهرست رئوس مطالب» و «کتاب‌های درسی» متمرکز است و در خصوص این محصولات «داوری ارزشیابانه» می‌کند. ارزشیابی محصول برنامه

Alkin (1994)

^۲ Courses of Study

درسی، بر فرآورده‌های برنامه درسی متمرکز است و این کار را طراحان این برنامه‌ها و یا آن‌هایی که تصمیم‌های مربوط به گزینش و استفاده برنامه درسی را اتخاذ می‌کنند، انجام می‌دهند.

ارزشیابی محصول برنامه درسی در مراکز و نهادهای مختلف انجام می‌شود. تامیر (۱۹۸۵) این مراکز و نهادها را به شرح زیر طبقه‌بندی نموده است:

الف) برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور

ب) تدوین توسط سازمان‌های ملی مطالعه برنامه درسی

ج) تدوین در قالب مراکز برنامه‌ریزی درسی محلی

د) تدوین توسط گروهک‌های دانشگاهی

ارزشیابی محصول برنامه درسی توسط کمیته‌های گزینش کتاب‌های درسی در سطح محلی، ایالتی یا ملی که علاوه بر کتاب درسی، سایر موارد آموزشی را مدنظر قرار می‌دهند، نیز انجام می‌شود. هریک از این مجموعه‌ها مقاصد مختلفی دارند و کارکنان متفاوتی را درگیر امر ارزشیابی می‌کنند.

ارزشیابی بر مبنای ملاک‌های برونی

نوعی از ارزشیابی محصول برنامه درسی، ملاک‌های برونی معینی را به کار می‌گیرد. در این برداشت، ارزشیابی برنامه درسی بر مبنای ویژگی‌های استخراج شده که توصیف‌کننده تناسب است، کفایت یک محصول برنامه درسی را بررسی می‌کند.

اثر تایلر و همکاران جزء نخستین نمونه‌های عالی از ارزشیابی محصول برنامه درسی بر اساس ملاک‌های از پیش تعیین شده است. روش ارزشیابی تایلر ز این ویژگی‌ها بهره می‌جوید: تصریح هدف‌های آموزشی که موارد آموزشی بر آن مبتنی است، تناسب مواد آموزشی ارائه شده با توجه به مهارت‌ها، دانش قبلی، سن، نژاد و زمینه اجتماعی، اقتصادی دانش‌آموزان موردنظر و کفایت راهنمای معلم براس استفاده در کلاس درس و نیز از جهت فراهم سازی توضیحات مناسب برای انتخاب محتوا، توالی و ارائه. سپس، گال (۱۹۸۱) فهرستی مشتمل بر ۳۹ ملاک برای تجزیه و تحلیل

موارد برنامه درسی ارائه نمود. او همچنین مجموعه‌ای از صفت‌های دو قطبی را تدوین کرد که می‌توانست در یک پیوستار مقیاس درجه بندی استفاده شود.

این روش‌های ارزشیابی، به ویژه روش تایلر، نوعی «جهت‌گیری رفتارگرایانه» را نسبت به ارزشیابی از محصول برنامه درسی منعکس می‌سازد. اثر بروفی و آلمان (۱۹۹۱) که بیشتر از تحقیق در خصوص تدریس مشتق شده است، «چهارچوبی ساخت و ساز گرایانه» را برای ارزشیابی از فعالیت‌های آموزشی ارائه نموده است. اصولی که آن‌ها برای ارزشیابی پیشنهاد کرده‌اند، شامل تناسب هدف‌ها، سطح مناسب دشواری، امکان‌پذیری، هزینه-اثربخشی، تعدد هدف‌ها، ارزش انگیزشی، به روز بودن موضوع، اتمام کامل تکلیف، سطوح بالای تفکر و قابلیت انطباق و تعدیل است. علاوه بر این، اصولی وجود دارد که در ارتباط با مجموعه‌هایی از فعالیت به کار گرفته می‌شود.

هر چند در سراسر جهان، روش‌هایی برای ارزشیابی از مواد آموزشی مکتوب (کتاب درسی) استفاده می‌شود، اما استفاده از این روش در ایالات متحده بیشتر است. این امر معلول فقدان یک برنامه درسی ملی، و در نتیجه تنوع انتخاب است و نیز ممکن است تحت تأثیر وسعت بازار کتاب درسی و کثرت ناشران در این کشور - که رقاباً فشرده‌ای را به وجود می‌آورد - باشد.

روش‌های ارزشیابی از کتاب درسی، بیشتر در ایالت‌های بزرگتری که کتاب‌های درسی در سطح ایالت انتخاب می‌شود، به شکل نظام یافته در آمده است. کالیفرنیا یک مثال خوب برای این مورد است (اگر کالیفرنیا یک کشور بود، از نظر اقتصادی ششمین کشور جهان به شمار می‌رفت) کالیفرنیا به علت وسعتش می‌تواند از طریق ارزشیابی‌ها تأثیری بسزا در این حوزه داشته باشد. کیث^۱ (۱۹۸۵) بیان داشته است که کالیفرنیا و دیگر ایالات بزرگی که به گزینش و انتخاب کتاب درسی می‌پردازند در حال بهسازی شیوه‌های ارزشیابی خود می‌باشند. این بهسازی به سمت همخوانی بیشتر کتاب‌های درسی با هدف‌های کلی برنامه درسی برای هر موضوع درسی سوق یافته، تا از

^۱ Keith

این رهگذر ناشران کتاب‌های درسی به تولید کتاب‌های منسجم‌تر و هماهنگ‌تر با نیازهای برنامه درسی روی بیاورند.

در چهارچوب برنامه درسی علوم اجتماعی-تاریخی کالیفرنیا، ملاک‌هایی برای ارزشیابی کتباً‌های درسی تدوین شد تا برای گزینش و انتخاب کتاب درسی استفاده شود. هریک از این ملاک‌ها در چهارچوب برنامه درسی به خوبی تصریح گردید و در سند مجزایی که خاص درجه بندی (ارزشیابی) مواد آموزشی است با جزئیات بیشتر شرح داده شد. به علاوه، همه ملاک‌ها ارزش و اهمیت یکسانی نداشتند و از این رو برای هریک از آن‌ها وزن خاصی در نظر گرفته شد.

علاوه بر این، بسیاری از کتاب‌های مرتبط با موضوع درسی روش‌شناسی، ملاک‌های ارزشیابی معینی را که در رشته خودشان قابل کاربرد است، مورد بحث قرار داده‌اند. برای مثال، مک نیل و همکاران (۱۹۸۰) پنج ملاک کلی را برای ارزشیابی کیفیت مواد آموزشی خواندن مورد بحث قرار داده‌اند. این ملاک‌ها عبارت‌اند از: سازگاری با رویکرد درک متون خواندنی^۱، تناسب هدف‌ها، محتوای آموزشی و اعتبار بخشی.

۲-۱ ارزشیابی بر مبنای اطلاعات حاصل از نتایج اجرای میدانی

نوع دوم «ارزشیابی محصول برنامه درسی» از چند جهت با نوع اول تفاوت دارد و این امر عمدتاً به علت تکیه آن بر اطلاعات میدانی به منظور قضاوت در خصوص تناسب محصولات برنامه درسی است. محصولات برنامه درسی معمولاً بر حسب تأثیر عملی آن‌ها بر دانش‌آموزان ارزشیابی می‌شوند. در این معنا، ارزشیابی محصول برنامه درسی عبارت است از: بررسی یا اعتبار بخشی تأثیر یک محصول تازه تدوین شده. نظریه این نوع ارزشیابی مقدماتاً در منابع تخصصی مربوط به روش‌های تدوین محصول آموزشی و برنامه درسی یافت می‌شود (برای مثال نگاه کنید به: Baker & Alkin, 1973).

ارزشیابی محصول برنامه درسی بر مبنای داده‌های میدانی، می‌تواند هم به صورت تکوینی- برای شکل دهی یا اصلاح برنامه درسی در حال تدوین- و یا به صورت پایانی (اعتبار بخشی برنامه

^۱ Consistency with reading approach

درسی قبل از انتشار آن) صورت پذیرد. نوع محصولاتی که در این نوع ارزشیابی مدنظر قرار می‌گیرد در قیاس با ارزشیابی محصول برنامه درسی بر اساس ملاک‌های برونی، محدودتر است. با وجود این، از هر دو رویه گاهی اوقات به‌طور هم‌زمان استفاده می‌شود، برای مثال، در روش ارزشیابی کتاب درسی کالیفرنیا که قبلاً بدان اشاره شد، از ناشران خواسته شد تا به عنوان اطلاعات مکمل، توصیفی از فرآیند تدوین محصول ارائه کنند که بر اجرای آزمایشی و اظهار نظر عوامل مرتبط با اجرای برنامه مشتمل است.

۲. ارزشیابی از برنامه درسی

ارزشیابی برنامه درسی، همچنین با ارزشیابی از «برنامه درسی در حین اجرا» سر و کار دارد. واژه ارزشیابی برنامه درسی به مجموعه‌ای پیچیده از تعامل‌های بین یک برنامه درسی یا برنامه آموزشی با محیط اجرای آن اشاره می‌کند. در یک زمینه وسیع‌تر، فعالیت‌های ارزشیابی برنامه درسی، برنامه‌های درسی موجود، برنامه‌های آموزشی، درس‌های در نظر گرفته شده در یک برنامه، یا برنامه‌های ملی را در بستر موقعیت حساس اجرایی درسی سنخیت دارد عمدتاً آن‌هایی هستند که بیشتر به دلیل فعالیت در زمینه ارزشیابی «برنامه‌های اجتماعی» و یا برنامه‌های عمومی تعلیم و تربیت شهرت یافته‌اند.

آلت و آلکین (۱۹۸۵) خاطر نشان ساخته‌اند که الگوهای ارزشیابی بیشتر «تجویزی» هستند تا «توصیفی». یک الگوی توصیفی، «نظریه‌ای» است که در برگیرنده بیانیه‌های مستند به شواهد تجربی است و مشتمل بر تعمیم‌هایی است که فعالیت‌های ارزشیابی را توصیف، پیش‌بینی و تشریح می‌کند. در عوض، الگوهای ارزشیابی دیگر: اینکه کدام یک از فعالیت‌های ارزشیابی خوب یا بد، درست یا اشتباه، کافی یا نا کافی، معقول یا نامعقول و عادلانه یا ناعادلانه هستند، تجویز می‌کنند. ارزشیابی باید به گونه‌ای که تجویز شده است انجام شود، مسئولیت‌ها و تعهدهای ارزشیاب را مشخص کند و حاوی توصیه‌ها و راهنمایی‌های لازم و همچنین هشدار نسبت به مسائل و ناکامی‌هایی که در حین اجرای یک ارزشیابی اتفاق می‌افتد، باشد.

نظریه‌پردازان ارزشیابی، به‌طور فزاینده‌ای به شفاف‌سازی، مقایسه و مقابله کردن الگوهای مختلف ارزشیابی تجویزی آگاهی یافته‌اند. شفاف‌سازی و نظام دار کردن الگوهای ارزشیابی، به

تدوین نظام‌های طبقه‌بندی الگوهای مختلف منجر شده است. نظام‌های طبقه‌بندی هاوس (۱۹۷۸)، ورتن و ساندرز^۱ (۱۹۸۷) و آلکین و هاوس (۱۹۹۲) نمونه‌هایی از این دسته می‌باشند.

سه ویژگی اساسی، ویژگی‌های منحصر به فرد الگوهای مختلف ارزشیابی را مشخص می‌کند:

الف) جمع آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها (متدولوژی).

ب) روش‌هایی که به وسیله آن‌ها داده‌ها ارزیابی و قضاوت می‌شود (ارزش‌ها).

ج) هدف‌های فراهم سازی اطلاعات ارزشیابی (مصارف).

بررسی الگوهای مختلف ارزشیابی نشان می‌دهد که همه آن‌ها در برگیرنده این سه ویژگی، خواه به صورت تصریح شده یا تلویحی‌اند. اما امکان دارد درباره نحوه انجام، هر یک از آن‌ها با یکدیگر اختلاف داشته باشند. بنابراین، تمام ارزشیابی‌ها در برگیرنده نوعی متدولوژی برای توضیح و تبیین هستند، همه آن‌ها مستلزم داوری در خصوص داده‌های به دست آمده‌اند و تمام ارزشیابی‌ها به منظور کاربردهایی معین و قصد شده اجرا می‌شوند.

تمایز بین الگوهای ارزشیابی بر مبنای این ابعاد، جامع و مانع نیست. برای مثال، نمی‌توان ادعا کرد که فقط یک الگو بر ضرورت به کارگیری متدولوژی معینی تأکید دارد و سایر الگوها این چنین نیستند. در حقیقت، نظام طبقه‌بندی الگوهای ارزشیابی که در اینجا ارائه شده است، بر تأکید نسبی در الگوهای مختلف مبتنی است. اساساً موضوع این است که طبق این الگوها ارزشیابان چه موقع تأکیدی انحصاری و ویژه دارند؟ چه چیزی را به آسانی رها می‌کنند و از چه چیزی سر سخرانه دفاع می‌نمایند؟

نظریه‌های مرتبط با ارزشیابی از برنامه در قالب زیر مجموعه‌های دیگری نیز تقسیم بندی می‌شود. «الگوهای روش-محور» در سه قسمت مدنظر قرار می‌گیرد. «الگوهای سنجش مبتنی بر پیامد»، «الگوهای مبتنی بر پژوهش و یا روش شناسی کمی» و «الگوهایی که بر روش‌های طبیعت گرایانه» متمرکزند. «الگوهای مبتنی بر ارزش‌ها» طبقه اصلی و عمده دیگری را تشکیل می‌دهند که خود به چندین زیر مجموعه تقسیم می‌شود: ارزش گذاری بر مبنای تخصص، ارزش گذاری بر

^۱ Sanders

مبنای فرایند و ارزش گذاری بر مبنای اصول عدالت اجتماعی. در نهایت، مصارف می‌تواند در دو طبقه بررسی شود: «الگوهای مرتبط با تصمیم گیرندگان»، «الگوهای مرتبط با مصرف کنندگان اصلی».

الف) الگوهای روش محور

ارزشیابی بر مبنای سنجش پیامد

بسیاری از سازندگان الگوهای ارزشیابی قویاً از یک روش شناسی خاص یا رویکرد روش شناختی حمایت می‌کنند. یکی از قدیمی‌ترین الگوهای ارزشیابی که به الگوی ارزشیابی تایلر معروف است، از این سه نوع است. الگوی تایلر، الگویی است که به واژه ارزشیابی برنامه درسی بسیار نزدیک است. این الگو برای اجرای ارزشیابی، بر سنجش پیامدها مبتنی است. مقصود نهایی این الگو آن است که مشخص کند آیا یک برنامه خاص (یا برنامه درسی) به هدف‌های موردنظر خود رسیده است یا نه. قواعد و رهنمودهای کلی زیر بر آن‌اند تا حدود و ثغور فعالیت‌های ارزشیابی را معین و تنظیم کنند:

الف) تعیین هدف‌های کلی یا عمومی برنامه.

ب) طبقه‌بندی و تعریف هدف‌های کلی به صورت رفتاری.

ج) شناسایی موقعیت‌هایی که در آن‌ها تحقق هدف‌ها باید اتفاق بیفتد.

د) تدوین یا انتخاب فنون ارزشیابی (آزمون‌های استاندارد شده، پرسشنامه و غیره).

و) یقین از طریق سنجش و اندازه‌گیری این امر که هدف‌ها تحقق یافته‌اند یا نه.

بنابراین، برای آن‌هایی که از این الگو استفاده می‌کنند، مهم‌ترین سؤال‌هایی که مطرح است این است که: هدف‌ها چگونه قرار است تعیین گردند؟ چگونه طبقه‌بندی و چگونه بر اساس هدف‌های رفتاری، بیان و ارزشیابی شوند. پرسش‌های مهم دیگر شامل هدف‌های کوتاه مدت و بلند مدت و استفاده از شکل‌های سنتی و غیر سنتی سنجش و اندازه‌گیری شده و هدف‌های موردنظر معطوف است.

منتقدان الگوی تایلر، چند نگرانی و دل‌مشغولی را به ارزشیابی گوشزد می‌کنند. رویکرد تایلر تأثیرات قصد نشده لرنانه درسی را مدنظر قرار نمی‌دهد: این رویکرد به متغیرهای فرایندی یا بررسی یک محیط آموزش خاص توجهی ندارد. برای مثال، ممکن است علت اینکه عملکرد دانش‌آموزان در آزمون ضعیف بوده است وجود جمعیت دانش‌آموزان غیر متعارف و یا عدم اجرای مدت برنامه درسی باشد. به علاوه، رویکرد تایلر، متغیرهای مربوط به یادگیرنده را که ممکن است پیش از اجرای برنامه درسی حضور داشته باشد، مدنظر قرار نمی‌دهد.

ارزشیابی مبتنی بر پژوهش یا روش‌شناسی کمی

سایر ارزشیابان روش محور، ارزشیابی را با روش‌های پژوهشی آموزشی، مترادف در نظر می‌گیرند. بدین معنا که افرادی چون کمپل و استانلی (۱۹۶۳) بر پژوهش آزمایشی یا شبه آزمایشی به عنوان روش مناسب برای ارزشیابی یا پژوهش علوم اجتماعی تأکید ویژه داشتند. این امر را یک نسل از محققان ارزشیابی با اشتیاق پذیرفتند. روسی و فری من (۱۹۸۹) با بیشترین دقت این دیدگاه را منعکس می‌کنند.

فرا اثبات‌گرایی، در حقیقت در امتداد این طبقه از ارزشیابی است. گرین و مک کلینتوک (۱۹۹۱) خاطر نشان ساخته‌اند که فرا اثبات‌گرایان به روش کمی علوم تجربی اهمیت می‌دهند و برای آن رجحان قائل‌اند. این رجحان شامل ادامه تأکید بر تبیین عقلی است اما آن‌ها نسبت به استفاده از ابزارهای متعدد برای بررسی یک پدیده مشخص، شیوه‌های متعدد می‌دهند. کوک^۱ (۱۹۸۵) به عنوان یکی از حامیان این دیدگاه، خاطر نشان می‌سازد که فرا اثبات‌گرایان معرف به تخت نشاندن قطعات گذشته- و نه محور و اضمحلال آن‌ها- است.

ورثن و ساندرز رویکردهایی را که متمرکز بر اجرای روش‌های پژوهش علوم اجتماعی و کنترل‌های آماری آزمایشی‌اند به عنوان پژوهش در نظر گرفته و بر این باورند که نباید آن‌ها را در قالب مجموعه الگوهای ارزشیابی گنجانید.

¹ Cook

روش‌های ارزشیابی طبیعت‌گرا

بسیاری از نظریه‌پردازان، دیدگاه‌های خود را در واکنش به آن چه نوعی حاکمیت سنجش و رویه‌های ارزشیابی کمی-محور می‌نامند، تدوین نموده‌اند. این متخصصان ارزشیابی به دیدگاهی از ارزشیابی طبیعت‌گرایانه معتقدند که به موجب آن، به غنایی که داده‌های توصیفی و کیفی برای فرایند ارزشیابی به ارمغان می‌آورد، تکیه می‌کنند. روش‌های ارزشیابی طبیعت‌گرایانه نوعاً بر داده‌های حاصل از منابع متعدد متکی است و قائل به احترام به تنوع دیدگاه‌هاست، فهم مبتنی بر درگیر شدن با فرایند را امکان‌پذیر دانسته و واقعیت‌ها را به شکل‌های مختلف به تصور می‌کشد.

تاثیرگذارترین نظریه پرداز این طبقه، استیک است. اولین اثر وی (۱۹۶۷) چهارچوبی را برای بررسی وسیع‌تر فرایند ارزشیابی فراهم آورد. تأکید بعدی او بر مطالعه موردی به عنوان روشی مناسب برای اجرای ارزشیابی (۱۹۷۸) در آن زمان به رشد دیدگاه‌های حرفه‌ای کمک نمود. پاتون (۱۹۹۰) دیگر نظریه پرداز است که از اثرش در خصوص ارزشیابی در جاهای دیگری از این نظام طبقه‌بندی نیز قرار می‌گیرند. اگرچه همه آن‌ها بر اهمیت روش‌های کیفی در ارزشیابی تأکید کرده‌اند، اما این پیام اصلی اثر نیست.

ب) الگوهای ارزش محور

۱. ارزش گذاری تخصص-محور

هرچند تمام رویکردهای ارزشیابی مستلزم ارزش گذاری داده‌های به دست آمده است، دل مشغولی اصلی نظریه‌پردازان ارزش-محور، خود ارزش‌هاست. در چهارچوب این جهت‌گیری، اینکه چه کسی باید درباره برنامه، قضاوت ارزشی کند و چگونه باید به چنین قضاوتی رسید، موضع‌گیری‌های متعددی وجود دارد. برخی از نظریه‌پردازان ارزش-محور، خاطر نشان ساخته‌اند که ارزشیاب باید بر مبنای سوابق دانش و تجربه شخصی، مسئولیت قضاوت ارزشی را بپذیرد. این دیدگاه با عنوان «ارزش گذاری تخصص-محور» طبقه‌بندی می‌شود. «خبرگی و نقد تربیتی» بنیاد و اساس رویکرد آیزنر (۱۹۸۵) است. او تأکید می‌کند که یک خبره تربیتی، همانند یک خبره در زمینه هنر می‌تواند درک ژرفیبر مبنای ترکیب درک و فهم حاصل از کیفیت‌های صوری، زمینه‌ها

و عوامل تاثیر گذار اجتماعی-تاریخی و فرهنگی، ارائه کند. کار یک خبره تربیتی از نظر آیزنر بی شباهت به خبره در زمینه تشخیص کیفیت نوشیدنی (الکلی) نیست. خبره تربیتی نیز باید قابلیت‌های ادراکی تلطیف شده و پالایش شده‌ای کسب کرده باشد که از مجرای تجربه‌های مرتبط با موضوع در گذشته به دست آمده است. در حالی که خبرگی، هنر قدرشناسی و ارزش گذاری است، نقد، هنر علنی سازی و آشکارسازی است.

دیدگاه دیگر «ارزش گذاری تخصص-محور» در آثار اسکریون^۱ (۱۹۸۳، ۱۹۷۳) ارائه شده است. تخصص ارزشیاب موردنظر اسکریون بر چند پایه زیر استوار است:

الف) توانایی ارزش گذاری غیر س گرایانه که با استغاده ار «فنون هدف-آزاد» فراهم می شود و ارزشیاب نسبت به هدف‌های برنامه بی توجه (کور) می شود (Scriven, 1973).

ب) تحصیلات وسیع ارزشیاب (برای مثال تحصیلات رسمی، دوره‌های توسعه انسانی، تخصص رشته‌های علمی) مبنایی را برای شناسایی و تعریف ارزش‌های عینی فراهم می کند.

ج) مهارت‌های تجربی، آماری و منتقی و حس برخوردار از دیدگاه و طرز تلقی که از طریق کارآموزی به عنوان فیلسوف علم حاصل می شود.

او به این چند ویژگی، «دارا بودن تار و پود اخلاقی» را بعنوان آخرین ویژگی ارزشیاب موردنظر اضافه می کند، چراکه او فردی است که باید در قدرشناسی و ارزش گذاری داده‌ها تبحر داشته باشد.

بالأخره، بررسی‌ها و داوری‌های متخصصان حرفه‌ای، شکل دیگری از ارزشیابی تخصص محور را به وجود می آورد. چنین بررسی‌ها یا داوری‌های افراد یا گروه‌ها می توانند انجام دهند و مستلزم قضاوت حرفه‌ای ذهنی مبتنی بر تخصص بررسی کنندگان است.

^۱ Scriven

۲. ارزش گذاری فرایند-محور

کانون توجه سایر رویکردهای ارزشیابی، ارزش گذاری داده‌ها ارزشیابی است و چندان به تخصص ویژه‌ای از ارزشیاب متکی نیستند. در عوض، این رویکردها بر یک فرایند دقیقاً تعریف شده برای انجام وظیفه ارزش گذاری مبتنی است. شاید قابل فهم ترین نمونه این دسته از الگوها، به اصطلاح «الگوهای رقیب یا مخالف محور» است. در این الگوها، به منظور بیان اهمیت نسبی داده‌ها در فرایندی که می‌تواند به قضاوت ارزشی منجر شود، رویه‌هایی سازمان یافته به کار می‌رود.

«الگوی ارزشیابی قضایی» و به ویژه اثر ولف (۱۹۷۵) به بهترین نحو این دسته از الگوها را نمایش می‌دهد. ولف یک استعاره حقوقی را در الگوی ارزشیابی قضایی خود ارائه می‌کند. در این الگو، فرایند ارزشیابی نه تنها مسائل اساسی را مشخص و نحوه جمع آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها را روشن می‌کند، بلکه به وجود آورنده موقعیتی است که در آن ضمن شبیه سازی محیط دادگاه، امکان طرح دعاوی مخالف و رقیب و قضاوت‌های ارزشیابانه وجود دارد. ورتن و ساندرز (۱۹۸۷) نمونه‌های دیگری از الگوی رقیب یا مخالف-محور را فراهم آورده‌اند.

الگوی «ساخت و سازگرا-تأویلی»^۱، یعنی آنچه گابا و لینکلن (۱۹۸۹) چهارمین نسل ارزشیابی می‌نامند، نیز بر فرایند ارزش گذاری داده‌های به دست آمده، تأکید دارد. این رویکرد بر «مذاکره»^۲ به عنوان نکته کلیدی در حفظ پویایی ارزشیابی متمرکز است. در اینجا ساخت معنا و ارزشیابی آن عمده‌ترین محور ارزشیابی را تشکیل می‌دهد و هدف اصلی ارزشیابی آن است که نتایجی را خلق کند که به درستی منعکس کننده ارزش‌های تمام شرکت کنندگان باشد. بنابراین، فرضیه اصلی زیر بنای این رویکرد این است که واقعیت در آن جا یا به‌طور مجتمع وجود خارجی ندارند تا کشف شوند، بلکه از طریق تعاملات انسانی به وجود می‌آیند و واقعیاتی متعدد وجود دارند که بر اثر این تعاملات شکل گرفته و با یکدیگر همزیستی دارند.

به زعم گابا و لینکلن، فرایند ارزشیابی ضرورتاً ارزش-محور است، زیرا شرکت کنندگان نه تنها در خصوص اینکه هدف ارزشیابی چه باید باشد، انتظاری با خود به همراه می‌آورند، بلکه

^۱ Constructivist-hermeneutic model

^۲ Negotiation

ارزش‌های شخصی که محصول زمینه‌های اجتماعی، روان‌شناختی و فیزیکی هریک از آنهاست، نیز وجود دارد. ارزشیابی برای این امر طراحی شده است که به نظام ارزشی رقیب اجازه مشارکت داده شود و برای این سازمان یافته است که از طریق مذاکره، به توافقی دست یابد که به نوعی همه دیدگاه‌ها را دربر می‌گیرد.

استیک نیز باید در این طبقه قرار گیرد. تأکید وی بر «ارزشیابی پاسخگو» و توجه ویژه او بر به کارگیری افراد ذی‌نفع (Stake, 1975a)، به آسانی روش وی را به عنوان یک روش ارزشیابی فرایند-محور مطرح می‌کند. نقش و کمک استیک در روش‌های طبیعت‌گرایانه قبلاً خاطر نشان شد. از سوی دیگر، می‌توان استدلال کرد که استیک افراد ذی‌نفع را به عنوان مصرف‌کنندگان یا حضار ارزشیابی در نظر می‌گیرد و نه به عنوان شرکت‌کنندگان در بخش ارزش‌گذاری ارزشیابی. به نظر می‌رسد که قضیه این چنین نباشد. تأکیدها و نکات مهم دیدگاه استیک اثر او را در طبقه ارزش‌گذاری فرایند-محور جای می‌دهد.

۳. ارزش‌گذاری بر مبنای اصول عدالت اجتماعی

گاهی اوقات توجه به اصول ارزش‌گذاری بر مبنای تخصص ارزشیاب و فرایند کاملاً تعریف شده نیست. در عوض، ارزش‌گذاری ممکن است از طریق کاربرد اصول خارجی پذیرفته شده‌ای انجام پذیرد. هاوس نظریه پردازی است که اثرش بیشتر با این دسته از الگوهای ارزشیابی مناسب دارد. محرک اصلی هاوس، دل‌مشغولی برای مردمی کردن تصمیم‌گیری‌های اجتماعی بوده است (House, 1978). از این رو، دریافت بود که ارزشیابی به عنوان یک ابزار سیاسی، وسیله‌ای می‌شود برای مشخص کردن اینکه در یک برنامه اجتماعی چه کسی به چه چیزی خواهد رسید (عدالت توزیعی). او خاطر نشان می‌کند که آسایش و رفاه بسیاری از مردم در گرو آن نوع ارزشیابی‌هایست که توزیع عادلانه و منصفانه منافع مسئولیت‌ها را فراهم آورد. بنابراین، مهم‌ترین نقش ارزشیاب عبارت است از: به کارگیری نظریه‌های صریح عدالت در ارزش‌گذاری داده‌ها. جنبه مهم این ارزشیابی تدوین «توافق ارزشیابی عادلانه» است که در آن منافع واقعی تمامی شرکت‌کنندگان تضمین و به رسمیت شناخته شده باشد. برای قضاوت درباره برنامه‌ها، ارزشیاب باید با توجه به این اصول عمل کند: برابری اخلاقی، استقلال اخلاقی، بی‌طرفی، معامله به مثل (عمل متقابل) و منفعت.

ج) الگوهای مصرف محور

۱. ارزشیابی تصمیم گیرنده-محور

آن‌هایی که ارزشیابی را امری که باید در جهت مخاطبان عمومی تر سمت و سو یابد (نظیر جامعه پژوهی، افراد ذی نفع، مشتریان دولت) تلقی می‌کنند و نوعاً بالاترین اولویت را به مقوله کاربرد نمی‌دهند، در بیشتر اوقات، ملاحظات غالب برای طراحان این الگوها، دل مشغولی‌های روش شناختی و یا روش‌های ارزش گذاری است.

الگوهای ارزشیابی که در آن‌ها تصمیم گیرندگان محوریت دارند، در زمره اولین الگوهای تجویزی‌اند که در اوایل دهه ۱۹۶۰ تدوین گردیدند. الگوی «سیپ»^۱ بر ارزشیابی به عنوان یک رویه نظام دار طراحی شده متمرکز شده است تا اطلاعات لازم را برای روشنگری و هدایت تصمیم‌گیری فراهم کند. بنابراین، مرکز نقل و توجه این تلاش‌های ارزشیابی، تصمیم‌گیرندگان هستند که منظور همان «مدیران برنامه‌ها» است. استافل‌بیم^۲ ویژگی‌های چهار نوع مختلف ارزشیابی را توصیف می‌کند (زمینه، درونداد، فرایند و برون‌داد) که هر یک از آن‌ها به منظور فراهم سازی اطلاعات مورد نیاز برای انواع مختلفی از تصمیم‌گیری مدیریتی طراحی شده است.

۲. ارزشیابی مصرف کننده-محور

پاتون (۱۹۸۶) دامنه دل مشغولی تدارک اطلاعات را به فراسوی تصمیم‌گیرندگان خاص کشاند. او با عنایت به این مسئله که اطلاعات ارزشیابی باید استفاده شود، الگویی را ارائه کرد که در آن ارزشیابان موظف‌اند مصرف‌کنندگان اولیه را شناسایی کنند. بنابراین ارزشیابان باید به دنبال افراد ذی نفع خاصی باشند که ارزشیابی به علت تغییراتی که ایجاد می‌کند، برای آن‌ها با ارزش است. پاتون تصریح می‌کند که این به معنای یافتن افرادی با موقعیت و جایگاه راهبردی است که پر شور و شوق، متعهد، شایسته، علاقه‌مند و مثبت و قاطع باشند و آن‌هایی که می‌خواهند و می‌توانند از اطلاعات استفاده کنند. پاتون همچنین ارتباط پویایی را که بین ارزشیابان و مصرف‌کنندگان

^۱ CIPP: Context, Input, Process, Product

^۲ Stufflebeam

وجود دارد، حائز اهمیت می‌داند؛ ارتباطی که در آن، تعامل‌ها جایگزین دل مشغولی‌های از پیش تعیین شده تصمیم‌گیری شده است که ماهیت تکوین تدریجی و گام به گام تصمیم‌گیری را - آن گونه که در برنامه‌های تربیتی به کار می‌رود- روشن می‌سازد.

آلکین (۱۹۸۵) نیز به عنوان نظریه پرداز شناخته می‌شود که آثارش در زمینه ارزشیابی، منعکس کننده رویکرد مصرف کننده-محور در ارزشیابی است.

فصل هشتم

نظریه برنامه درسی

شکاف میان نظریه و عمل برنامه درسی^۱

ام. فرانسیس کلاین

استاد ممتاز برنامه درسی در دانشگاه کالیفرنیا جنوبی

کلاین در نوشتار خود از وجود نوعی بی اعتمادی میان دست اندرکاران دو حوزه نظر و عمل برنامه درسی سخن به میان می‌آورد. وی با بررسی سیر تاریخی تکوین نظریه در برنامه درسی، به ناکارآمدی تلاش‌های انجام شده در این حیثه در تأثیر بر عمل کلاسی اشاره دارد. کلاین در ادامه با برشمردن دلایل نه گانه وجود شکاف میان نظریه و عمل برنامه درسی، طرح‌هایی را برای بستن یا کاهش این شکاف ارائه می‌دهد. او در انتهای مقاله با ترسیم چشم‌انداز فعلی این موضوع در حوزه برنامه درسی، به دست کم سه جنبشی اشاره دارد که برای حمایت از نظریه‌پردازان و کنش‌گران، جهت کنترل بیشتر بر تصمیم‌های برنامه درسی و کمک به کاهش شکاف میان نظریه و عمل، با هم ائتلاف کرده‌اند.

شکاف میان نظریه و عمل برنامه درسی، بحث همیشگی دست اندرکاران حوزه عمل و صاحب‌نظران برنامه درسی است. با این که توافق کمی بر چیستی نظریه برنامه درسی و آن چه باید انجام دهد وجود دارد، با این حال اتفاق نظر زیادی در مورد وجود یک شکاف میان نظریه و عمل [برنامه درسی] دیده می‌شود. به گفته مک کاجن^۲ (۱۹۸۵)، این مسأله نه تنها یک شکاف، بلکه «دره‌ای است عمیق». کانلی و کلاندینین^۳ (۱۹۸۸)، بیان می‌دارند که هر دو گروه [صاحب‌نظران حوزه نظر و دست اندرکاران حوزه عمل برنامه درسی]، با سوء ظن و خصومت به دیگری نگاه می‌کند.

بیشتر نظریه‌پردازان نگران این شرایط هستند، در حالی که دست اندرکاران حوزه عمل، این ایده را که نظریه می‌تواند در برآوردن تقاضاهای کلاس درس به آنان کمک کند، به سخره می‌گیرند. نظریه برنامه درسی به ندرت توسط دست اندرکاران حوزه عمل به عنوان یک منبع دانش

^۱ Klein, 1992

^۲ McCutcheon

^۳ Clandinin

شناخته می‌شود. معلمان نوعاً در جستجو برای دانش و مهارت به منظور بهبود عمل کلاس درس، به تجارب گذشته خود یا به معلمان دیگر رجوع می‌کنند (لورتی^۱، ۱۹۷۵؛ به نقل از مک کاجن، ۱۹۸۵).

این نوشتار شکاف میان نظریه و عمل را از طریق بررسی تاریخ نظریه برنامه درسی، برخی دلایل پیشنهاد شده برای وجود شکاف مورد نظر و پیشنهادهای مطرح برای بهبود رابطه [نظریه و عمل]، موشکافی می‌کند. مقاله با بررسی شکاف موجود در تحولات آموزشی کنونی به پایان می‌رسد.

تاریخ نظریه برنامه درسی

عموماً عنوان می‌شود که تولد حوزه برنامه درسی در حدود سال ۱۹۱۸ و با اولین انتشار کتابی توسط باییت (۱۹۱۸)، که به طور ویژه به بحث پیرامون برنامه درسی اختصاص داشت، بوده است. اگرچه پیش از آن بیشترین توجه معطوف به پرسش کدامین محتوا بود، با این حال حوزه نوین برنامه درسی این توجه را به سایر پرسش‌های برنامه درسی گسترش داد و بر فرآیندهای نوین برنامه درسی متمرکز شد.

با این وجود طولی نکشید که نظریه برنامه درسی، موضوع مورد بحث صاحب نظران برنامه درسی در میانه قرن [بیستم] شد. اولین همایش اختصاصی برنامه درسی در سال ۱۹۴۷ در شیکاگو برگزار و به دنبال آن اولین مجموعه مقالات در مورد نظریه برنامه درسی منتشر گردید (Herrick & Tyler, 1950).

دست اندرکاران همایش، هم در جریان و هم پس از آن، امید زیادی داشتند که در آینده‌ای نزدیک «نظریه برنامه درسی» ارائه گردد و بتواند به درک حوزه برنامه درسی و عمل برنامه درسی کمک نماید. هنگامی که در حدود ۲۵ سال بعد، همایش دوباره برگزار شد (Tyler, 1977)، مشخص گردید که امیدهای آنان بیش از حد بلندپروازانه بوده و پیشرفت اندکی در نظریه برنامه درسی حاصل شده است.

¹ Lortie

با این حال موضوع نظریه برنامه درسی، شاید به دلیل امید به تدوین نظریه‌ای که بلوغ و اعتبار یک حوزه را اعلام کند، جاذبه و وعده اولیه خود را از دست نداد. در حال حاضر بسیاری از صاحب‌نظران حوزه درگیر ساختن نظریه بوده یا دست کم نظریه پرداز برنامه درسی هستند و کتاب‌های معتبر و مقالات علمی متعددی در این موضوع منتشر می‌کنند. به جز زمان حاضر، معمولاً تأکید بر واژه به شکل جمع آن بوده است. نظریه‌های برنامه درسی. هونکی^۱ (۱۹۸۲)، نظریه پردازی برنامه درسی را مجموعه فعالیت‌هایی که مقدم بر تکمیل یک نظریه هستند تعریف می‌کند، اصولاً یک رویکرد قیاسی برای در نظر گرفتن پدیده‌ها و روابط احتمالی آن‌ها). کتاب‌ها و ژورنال‌های علمی خوبی به بررسی این موضوع اختصاص داده شده‌اند (برای مثال، بوشامپ، ۱۹۸۱؛ مولنار^۲ و زاتوریک^۳، ۱۹۷۷؛ پاینار، ۱۹۷۵؛ دوره‌هایی از ژورنال نظریه پردازی برنامه درسی؛ و شماره زمستان نشریه از نظریه تا عمل، مک کاجن، ۱۹۸۲).

علیرغم تلاش صاحب‌نظران برنامه درسی و نوشته‌های آنان در موضوع نظریه برنامه درسی، بر دو موضوع پافشاری می‌شود:

(الف) این ایده که هیچ‌گونه نظریه برنامه درسی جامع و مانعی وجود ندارد.

(ب) این که کوشش‌ها در جهت تدوین نظریه، تأثیر مهمی بر عمل کلاسی نداشته است.

به نظر می‌رسد که جستجوی گریزان برای یک نظریه برنامه درسی پیوند خورده با عمل، آنگونه که جستجو برای نظریه در نیم قرن گذشته شروع شد پیش نرفته است.

حتی با وجود این تلاش‌های دیرپای، افرادی وجود دارند که نظریه را مبنایی قابل دوام برای پژوهش در برنامه درسی نمی‌دانند. اولین حامی این دیدگاه، شوآب (۱۹۶۹)، بود. او معتقد بود که حوزه برنامه درسی نمی‌تواند با تأکید بر روی نظریه برنامه درسی، کارایی مناسبی داشته باشد؛ با

^۱ Huenecke

^۲ Molnar

^۳ Zahorik

این حال می‌تواند از طریق یک رویکرد گلچین‌کننده^۱ برای عمل، به کارکرد بهتری برسد. وی حتی به «بهترین» برنامه درسی که بتواند بر مبنای ملاحظات نظری شکل بگیرد، معتقد نبود.

کار شوآب به وسیله اندیشمندانی مانند کانلی و الباز^۲ (۱۹۸۰)، گسترش یافت، کسانی که فعالیت‌های معلمان را به منظور مشخص ساختن مبانی مفهومی عمل آنان بررسی کردند. اگرچه این عده معتقد بودند که ساختن نظریه‌های برنامه درسی باید ادامه یابد، با این حال موضعشان این است که عمل هم مبنایی مهم برای مفهوم پردازی شیوه‌های بهبود برنامه درسی است. کارمعلمان صرفاً نباید به عنوان یک ماده برای به کارگیری نظریه تلقی گردد، بلکه معلمان شکل دهنده یک مجموعه‌ی دانشی گسترده و مهم هستند که عملشان را در موقعیت‌های کلاسی هدایت می‌کند. معلمان دانش خود را بر اساس عمل خود را در کلاس درس می‌سازند.

بنابراین حتی بر سر این که آیا نظریه بتواند به عنوان یک مبنا برای حوزه برنامه درسی در نظر گرفته شود، اختلاف نظر وجود دارد؛ و حتی اگر بتوان این نقش مبنایی را برای نظریه قائل گردید، آیا یک نظریه (یا مجموعه‌ای از نظریه‌ها) می‌تواند به عنوان یک مبنا ماندنی برای عمل کلاسی کارساز باشد. با این تفصیل، اغلب صاحب‌نظران اهمیت نظریه‌های برنامه درسی را تأیید کرده و از تلاش‌ها برای گسترش گوناگونی نظریه‌ها حمایت می‌کنند (برای نمونه هونکی، ۱۹۸۲؛ کلاین؛ واکر، ۱۹۸۲، را ببینید). با توجه به این موضع، این که نظریه‌ها مهم هستند و کوشش‌هایی جدی برای تدوین آن‌ها در حال انجام است، پس علت وجود تداوم شکاف میان نظریه و عمل چیست؟

دلایل وجود شکاف میان نظریه و عمل برنامه درسی

بدون شک دلایل وجود شکاف میان نظریه برنامه درسی و عمل، وابسته به هم و پیچیده بوده و همگی شناخته شده نیستند. نمونه‌ای از نوشته‌ها در مورد این موضوع، برخی از مهم‌ترین این دلایل را بازگو می‌کنند، با این حال حداقل نُه دلیل در ادبیات برنامه درسی ارائه شده است.

^۱ eclectic

^۲ Elbaz

دلیل اول این که هر دو گروه نظریه پردازان و دست اندرکاران حوزه عمل برنامه درسی خواهان حفظ وضع موجود آموزش هستند. حفظ موجود تلاش کمی را می طلبد و به نظر می رسد که امن تر از تغییر باشد. نظر به این که دنیای نظریه پردازان و کنش گران (اگرچه ممکن است از هم جدا باشند) بسیار پیچیده است، بنابراین انگیزه کمی برای صرف هزینه و پذیرش خطر احتمالی برای هر دو گروه وجود دارد.

دوم این که پاداش های اندکی برای نظریه پردازان و کنش گران، در قبال بهبود کاری که انجام می دهند وجود دارد. علاوه بر این، پاداش ها درونی هستند (مانند افتخار شخصی در پیشرفت)، تا بیرونی (مانند افزایش درپرداخت یا تخصیص امتیاز).

دلیل سوم این است که اصولاً فرهنگ مدرسه پذیرای تغییر نیست؛ علاوه بر این فرهنگ در برابر تغییرات مهم مقاومت می کند. سیاست ها و اعمال آموزشی در پی حفظ وضع موجود هستند و تاریخ برنامه درسی لبریز از تلاش های شکست خورده برای تغییر است.

چهارمین دلیل وجود شکاف، زبان متفاوت نظریه پردازان نسبت به عمل گرایان است، در نتیجه زبان نظریه پردازان بلافاصله توسط عمل گرایان درک نمی شود. علاوه بر این، به دلیل ساختار پاداش دهی دانشگاه ها، نظریه پردازان کارهای خود را در ژورنال هایی تخصصی منتشر می کنند که دسترسی فوری به آن برای کنش گران ممکن نیست (McCutcheon, 1985). بنابراین نظریه پردازان به جای عمل گرایان، اصولاً با نظریه پردازان دیگری به عنوان مخاطبان اصلی خود صحبت می کنند (McCutcheon, 1985; Vallance, 1982).

پنجمین دلیل، مربوط به تفاوت ها در اجتماعی شدن صاب نظران و کنش گران در فرهنگ های مخصوص به خود است نظریه پردازان نقش خیره و منتقد حوزه [برنامه درسی] را بازی می کند، در حالی که دست اندرکار حوزه عمل باید خوش بین به ادامه حیات در دنیایی پیچیده و پر از مشکل باشد (Donmoyer, 1989). این بدان معناست که نظریه پردازان و کنش گران در دنیاهای متفاوتی عمل می کنند. آنان به اموری متفاوت، در جهان هایی مختلف بها می دهند. برای

چیزهای متفاوتی ارزش قائل شده و فعالیت‌های خود را به‌طور متفاوتی انجام می‌دهند (Connelly & Clandinin, 1988).

برای مثال، نظریه پرداز اصول انتزاعی را به منظور فرمول بندی دانش ارائه شده در یک نظریه بررسی می‌کند. در عوض معلمان اساساً بر روی زمینه عملی کلاس‌های خود متمرکز شده و نگران دانش قابل تعمیم در موقعیت‌های مختلف نیستند. نظریه‌ها اصولاً برای تسهیل مطالعه در مورد نظریه‌های بیشتر تدوین می‌شوند. چنین فعالیت‌هایی با تلاش‌های دست اندرکاران حوزه عمل برای بهبود عمل کلاسی، متفاوت هستند. بنابراین، دانش این دو گروه به آسانی با یکدیگر مبادله نمی‌شود، اگرچه هر یک از این مبناهای دانشی به توصیه حوزه برنامه درسی کمک می‌کنند (Connelly & Elbaz, 1980).

نیاز کنش‌گران به ایده‌های «خود» در مورد نظریه یا هرگونه منبع دیگری از ایده‌ها که در کلاس درس به کار گیرند، به عنوان **ششمین** دلیل وجود شکاف مورد بحث شناخته می‌شود. تا زمانی که معلم ایده‌ای را می‌پذیرد که تنها از نظر شخصی معنی دار و مربوط است، آن ایده تأثیر کمی بر عمل دارد. به خاطر برخی دلایل که در بالا ذکر شد، از دیدگاه معلمان، نظریه‌ها برای بهبود کار کلاسی مفید نیستند و بنابراین، آنان هرگز نظریه‌ها یا مفاهیم نظری خود را نمی‌سازند.

هفتمین دلیل، ناظر بر معنای چندگانه و مبهم واژه‌های «نظریه برنامه درسی» و «عمل» است (Donmoyer, 1989). هیچ کدام از این واژه‌ها به‌طور دقیق و یا پایدار معنای روشنی را ارائه نمی‌دهند، هرگونه ارتباط میان نظریه‌پردازان میان کنش‌گران را پیچیده‌تر می‌کند.

دلیل هشتم برای وجود شکاف میان نظریه و عمل، ریشه در تاریخ حوزه برنامه درسی دارد. ملاحظات آغازین در مورد آنچه دانش آموزان باید بخوانند - برنامه درسی - در پیوند با ملاحظات مدیریتی بودند. دل مشغولی اصلی این بود که دانش آموزان باید چیزی یاد بگیرند و برنامه‌های درسی باید چگونه تدوین شوند، بلکه مسئله مهم‌تر، هماهنگی و بازبینی برنامه‌های درسی بود که از قبل اجرا شده بودند. تأکید اصلی بر روی عملیات‌های نُرْم بود و خودداری از جنجال. از آنجایی که حوزه برنامه درسی در امتداد و یا شکل کاربردی یک حوزه دیگر نبود، بنابراین بر حالت‌های

پژوهش یا حدود و ثغور آن توافق وجود نداشت در نتیجه شکاف موجود دائمی می‌شود و رابطه میان نظریه پردازان و کنش گران، ارتباطی بیگانه وار^۱ می‌گردد. هیچ یک از دو گروه با دیگری تعامل ندارد و احترامی برای کار دیگری قائل نیست (Pinar & Grumet, 1988).

نهم این که، نظریه پردازان نوعاً علوم طبیعی را به عنوان الگو برای چگونگی تدوین و عملکرد نظریه به کار گرفته‌اند (Vallance, 1982). شایستگی این الگو با تأکیدی که بر کنترل و قدرت پیش بینی خود دارد، به هنگام کاربرد در حوزه برنامه درسی، مورد سؤال است.

همان گونه که مشاهده شد، صاحب نظران دلایل مهمی را برای وجود شکاف میان نظریه برنامه درسی و عمل شناسایی کرده‌اند. اما دلایل دیگری نیز وجود دارند که احتمالاً به جدایی جهان‌های متفاوت نظریه پردازان و کنش گران کمک می‌کنند. یکی از این دلایل مربوط به رویکردهای رایج در نظریه برنامه درسی است. بسیاری از نظریه پردازان از مفروضات، ارزش‌ها و پژوهش‌هایی که مبنای فعالیت‌های کلاسی رایج هستند حمایت نمی‌کنند. در عوض تلاش‌های آنان معطوف به مفهوم پردازی و نظریه سازی از قضایای مختلف است - نظام‌های ارزشی متفاوت از نظام‌هایی که حوزه عمل به طور سنتی مبتنی بر آن‌ها است (برای مثال سیرز^۲ و مارشال^۳، ۱۹۹۰ را ببینید). این صاحب نظران مفاهیم و نظریه‌هایی جایگزین را پیشنهاد می‌کنند؛ این که برنامه درسی به چه معناست، یک نظریه برنامه درسی چه باید باشد و چه عملی انجام دهد و فعالیت‌های مناسب برای تدریس و یادگیری کدامند. بنابراین، طرفدار دسته‌ای از ایده‌ها و اعمال کلاسی هستند که اغلب در تضاد با شیوه‌های سنتی اداره مدرسه می‌باشند. کنش گران با سعی و کوشش فراوان، این ایده‌ها و اعمال را فراگرفته و به عنوان فعالیت‌های استاندارد می‌پذیرند.

علاوه بر این، شیوه‌های سنتی و ثابت اجرای عمل، از نظر افراد و گروه‌های صاحب قدرت، مشروع هستند - ایجاد شرایطی که شیوه‌های جایگزین معلمان را خنثی می‌کند. حتی طرح‌هایی برای تغییر (شامل تغییرات به اصطلاح رادیکال) نیز بسیاری از مفروضات سنتی آموزش را در خود دارند. نمونه‌هایی از این طرح‌ها عبارتند از بیانیه‌های پرطمطراق صاحب نظران، سیاستمداران و کنش

^۱ alienated

^۲ Sears

^۳ Marshall

گران؛ فعالیت‌های حمایت شده توسط ناظران، ارزیابان و مدیران؛ راهنماها، استانداردها و انتظارات تهیه شده به وسیله قانون‌گذاران و وزارت خانه‌های آموزش؛ و «تازه‌های» منتشر شده توسط ناشران کتاب‌های درسی.

به ندرت از چنین طرح‌هایی که ارزش‌ها و گزاره‌ها رابه پرسش می‌گیرند، حمایت می‌شود (ارزش‌ها و گزاره‌هایی که عقاید، فعالیت‌ها یا نظریه‌های ضمنی مبتنی بر آن‌ها هستند). در عوض رضایت زیادی از آموزش و برنامه درسی که به‌طور سنتی مفهوم پردازی شده و اغلب باعث حفظ یا بهبود سیستم می‌شوند، وجود دارد. این دیدگاه نسبت به تغییرات، مبتنی بر گزاره‌هایی در مورد نظریه و عمل در برنامه درسی است که اساساً با مشهورترین و خلاقانه‌ترین نظریه‌ها متفاوت است. در واقع نظریه‌پردازان و کنش‌گران در جهان‌هایی مختلف، با پنداره‌هایی متفاوت از دنیا کار می‌کنند.

دلیل محتمل دیگر برای تداوم وجود شکاف این است که غالباً برنامه درسی در حیطه کاری معلم قرار نمی‌گیرد. معمولاً معلم فرصت‌هایی همیشگی یا معنی‌دار برای مشارکت در فرآیندهای تدوین برنامه درسی یا در نظر گرفتن شیوه‌های جایگزین برای عمل رایج کلاسی ندارد. در برنامه‌های پیش و ضمن خدمت، برنامه درسی غالباً از آموزش جداست، و آموزش به عنوان عمل اصلی مورد توجه قرار می‌گیرد. بنابراین، معلمان در برنامه درسی به عنوان بخشی از کار کلاسی خود مهارت ندارند. احتمال بیشتر این است که آنان برنامه درسی را در غالب کتاب‌های درسی یا راهنمای برنامه درسی بپذیرند. این جدایی برنامه درسی از آموزش، همان گونه که مشخصاً وجودهای متفاوتی هستند، و در نظر گرفتن آموزش به عنوان بُعد اصلی معلم، شکاف میان نظریه برنامه درسی و عمل را عمیق‌تر می‌کند.

طرح‌هایی برای بستن شکاف میان نظر و عمل برنامه درسی

همانند موضوع شکاف میان نظریه و عمل، اهمیت رابطه میان آن‌ها نیز در ادبیات [برنامه درسی] مورد تأکید است. نظریه، اهمیت پرسش «برنامه کلاسی صبح دوشنبه چیست؟» را با عمق بخشیدن و پیچیدگی درخور شرایط انسان، دو چندان می‌سازد (Pinar & Grumet, 1988). همچنین، رابطه نزدیک بالقوه میان نظریه و عمل، با بیان این مسئله که نظریه پردازی یک فعالیت ارزشمند

در درک عمل است و اینکه عمل بدون نظریه کامل نیست، مورد توجه قرار گرفته است (Vallance, 1982). چنین نظراتی آشکارا نیاز به بستن شکاف بین نظریه و عمل برنامه درسی را نشان می‌دهند.

در ادبیات [برنامه درسی] دست کم دو شیوه برای بستن شکاف میان نظریه و عمل شناسایی شده‌اند. یکی از این شیوه‌ها، پیشنهاد به نظریه پردازان و دست‌اندرکاران حوزه عمل است تا بر عمل تمرکز کنند (McCutcheon, 1985). از این رو معلمان باید فراتر از دیگران کارهایی را در کلاس‌های خود انجام دهند، کنشگران نیز باید نظریه و پژوهش را در حالی که نظریه‌های شخصی خود را می‌سازند، در نظر بگیرند. در همان زمان، عمل نیز باید به وسیله نظریه پرداز، در ارتباط با نیاز به عمل توسط معلمان در کلاس درس، مورد توجه قرار گیرد. هر دو گروه، دانش و تجربه لازم را برای تدوین نظریه و بهبود عمل دارا می‌باشند. شکل دیگر عمل که می‌تواند به بستن شکاف کمک کند، مربوط به معلمانی است که پژوهش‌های ضمن عمل را مبتنی بر فعالیت‌های کلاسی خود انجام می‌دهند (Donmoyer, 1989).

دومین شیوه برای بستن شکاف، کار مشترک نظریه‌پردازان و کنشگران با یکدیگر بر روی یک پروژه است (Connelly & Clandinin, 1988; Donmoyer, 1989; McCutcheon, 1985). می‌توان از طریق شکل‌گیری گروه‌های محلی و با حضور نظریه‌پردازان و کنشگران، کارهای مشارکتی بر روی مسائل برنامه درسی انجام داد. این گروه‌ها می‌توانند در مکان‌های مختلف و به منظور بیان مسائل مشترک برنامه درسی همکاری کنند (McCutcheon, 1985). چنین ارتباطی میان نظریه‌پردازان و کنشگران، به پیشرفت حوزه برنامه درسی کمک می‌کند.

راه‌های دیگری نیز برای پرداختن به شکاف میان نظریه و عمل برنامه درسی مورد توجه‌اند. یکی از آن‌ها بازبینی اساسی برنامه‌های آموزش پیش و ضمن خدمت معلمان است. برنامه‌های فعلی آموزش معلمان، به میزان کمی آنان را برای رویارویی با برنامه درسی یا عمل آماده می‌کند. همانگونه که در بالا اشاره شد، برنامه‌های پیش از خدمت معلمان فرض را بر این می‌گذارند که معلمان از طریق راهنماهای ایالتی و منطقه‌ای، یا از طریق کتاب‌های درسی، با «برنامه درسی» آشنا می‌شوند. نمایندگان معلمان و یا معلمان با تجربه به ندرت شیوه‌هایی جایگزین را برای آشنایی با

برنامه‌های درسی به کار می‌گیرند. آنان برای دیدگاه‌های آموزشی و برنامه درسی موجود آماده می‌شوند تا اینکه سیستم‌های آموزشی و برنامه‌های درسی بهتر و جایگزین را به کار گیرند. رویکرد جدید در آموزش معلمان که به آنان کمک می‌کند تا تصمیم‌سازان برنامه درسی باشند، شامل شیوه‌های مختلف برای طراحی برنامه‌های درسی و اعمال کلاسی متناظر برای اجرای آن طرح‌ها است و به نظر می‌رسد که قبل از این که شکاف فعلی شروع به بسته شدن کند، به کارگیری این رویکرد ضروری باشد (Klein, 1986).

اما مطالعه نظریه و عمل برنامه درسی نباید تنها محدود به معلمان باشد. ناظران و مدیران، آنانی که کارشان کمک به معلمان در کلاس‌های درس است نیز باید به خوبی در نظریه و عمل برنامه درسی متبحر شوند. با این حال، این گروه نیز همانند معلمان در یک مطالعه نظام‌مند برنامه درسی مورد بررسی قرار نگرفته‌اند. نتایج یک پژوهش در مورد نیازمندی‌های اعتبارسنجی ایالتی برای رهبران برنامه درسی در سطح منطقه‌ای، نشان می‌دهد که آمادگی آنان برای درک حوزه برنامه درسی به‌طور غمگانه‌ای ناکافی است (Klein, 1991).

بنابراین نه تنها معلمان برای رویارویی با برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی و رابطه متقابل نظریه و عمل آمادگی ندارند، بلکه رهبران نیز که از آنان انتظار می‌رود تا چنین کمک‌هایی را برای معلمان فراهم آورند، به همان اندازه ناآماده هستند. نبود آمادگی برای رویارویی با حوزه برنامه درسی و به ویژه رویکردهای نظری جایگزین، باید به عنوان دلیل اصلی وجود شکاف میان نظریه برنامه درسی و عمل در نظر گرفته شود. این شکاف تنها می‌تواند از طریق بررسی جدی و عمیق حوزه برنامه درسی در آماده‌سازی معلمان و رهبران برنامه درسی بسته شود.

شیوه محتمل دیگر برای کم کردن شکاف میان نظریه و عمل، بازسازی دوباره تفکر درباره آن‌هاست. نظریه‌پردازان و دست‌اندرکاران حوزه عمل باید پیچیدگی‌های مربوط به جنبه‌های مختلف حوزه را بازشناسی کرده و در نظر داشته باشند که نظریه و عمل در تضاد با یکدیگر نیستند. آنان باید بپذیرند که هیچ کدام از این جنبه‌ها نمی‌توانند دست کم گرفته شوند. نظریه و عمل اغلب به عنوان اموری متفاوت، ابعاد متضاد حوزه محسوب شده و در تقابل با یکدیگر در نظر گرفته

می‌شوند، در حالی که اگر به عنوان دو سر یک پیوستار در نظر گرفته شوند، هر کدام به سهم خود پارامترها و نیازهای حوزه را مشخص می‌کنند.

همچنین، به جای اینکه تکیه ما بر یک نظریه و یا یک مجموعه از فعالیت‌های قابل پذیرش کلاسی باشد، حتی آن دسته از نظریه‌ها و اعمالی که نظریه‌پردازان و کنشگران تأکید ویژه‌ای بر آن‌ها دارند، پذیرش گوناگونی در نظریه و عمل باید یک هنجار باشد. هیچ نظریه برنامه درسی نمی‌تواند تمامی نیازهای حوزه [برنامه درسی] را برآورده سازد، همانگونه که هیچ مجموعه از فعالیت‌های کلاسی. مهم نیست که مبنا و محابیت پژوهش در مدارس تا چه اندازه است، با این حال نظریه برنامه درسی می‌تواند برای دستیابی به تمامی بروندهایی که عموماً از برنامه‌های درسی مدارس عمومی انتظار می‌رود کافی باشد.

سرانجام اینکه شاید این پرسش که آیا شکافی میان نظریه برنامه درسی و عمل وجود دارد، به کارکرد نظریه‌ها، منابع نظریه‌پردازی و پذیرش شیوه‌های رایج اجرای آموزش بستگی داشته باشد. هنگامی که کارکنان برای مشخص ساختن نظریه‌های اغلب ضمنی موجود در کار معلمان مورد بررسی قرار می‌گیرد، شکاف میان نظریه و عمل به دلیل رابطه ذاتی میان این دو، اگرچه از بین نمی‌رود، اما به نظر کمتر می‌شود. وقتی که انتظار می‌رود یک نظریه برنامه درسی همانند نظریه در علوم طبیعی به شکل سنتی کنترل کرده و پیش‌بینی نماید، ولی اعمال کلاسی با تعدد بسیار دانش‌آموزان، مطابق پیش‌بینی‌های نظریه عمل نکرده و شکست می‌خورند، شکاف عظیمی مشاهده خواهد شد. پس اینگونه فرض می‌شود که یا نظریه، نیازمند توسعه بیشتر است یا اینکه معلمان نیازمند کمک بیشتر برای هماهنگ ساختن فعالیت‌های خود با نظریه هستند. هنگامی که نظریه‌پردازان ارزش‌ها و مفروضات متفاوتی را برای نظریه‌پردازی خود به کار می‌گیرند - ارزش‌ها و مفروضاتی که فعالیت‌های رایج کلاسی را پشتیبانی نمی‌کنند - شکاف عمیقی به وجود خواهد آمد. در این شرایط، روش‌های بستن شکاف و روشن‌تر کردن روابط میان نظریه و عمل، موضوعات مهمی برای اندیشیدن و کاوش رهبران برنامه درسی، نظریه‌پردازان و کنشگران هستند.

چشم‌انداز کنونی

بحث فوق نشان می‌دهد که شکاف میان نظریه و عمل، دست کم در دیدگاه‌ها و کار برخی صاحب‌نظران برجسته وجود دارد. دلایلی برای وجود این شکاف اقامه شده‌اند و پیشنهادهایی نیز برای کاهش این شکاف. با این حال، شواهد کمی در ادبیات موجود ارائه شده که نشان دهند پیشرفتی هرچند کوچک در جهت کاهش شکاف به وجود آمده است. این سؤال باقی می‌ماند که آیا این شکاف می‌تواند در آینده بسته شود و آیا نظریه و عمل آنگونه که باید در هم تائیده خواهند شد؟

پیشگفتار هریک و تایلر (۱۹۵۰)، در مجلدی در مورد برنامه درسی، این چالش را به خوبی بیان می‌دارد: «برنامه‌ریزی درسی بدون نظریه برنامه درسی حزن‌انگیز بوده و نظریه برنامه درسی نیز بدون برنامه‌ریزی درسی، هدف اصلی نظریه را برآورده نمی‌سازد» (Kliebard, 1977). با این وجود، دان مویر (۱۹۸۹) و مک کاجن (۱۹۸۵)، خاطر نشان می‌سازند که قطع نظر از وجود شکاف، در حال حاضر نه نظریه پردازان و نه کنشگران، کنترل زیادی بر تصمیم‌های برنامه درسی ندارند. تصمیم‌سازی به وسیله سایر مشارکت‌کنندگان قدرتمندتر از نظریه پردازان و کنشگران در آموزش، قبضه شده است (مثلاً ناشران کتاب‌های درسی، وزارتخانه‌های آموزش و پرورش ایالتی، مؤسسات اعتباربخشی و قانونگذاران ایالتی). با این حال، حداقل سه جنبش قدرتمند برای حمایت از نظریه پردازان و کنشگران به منظور کنترل بیشتر بر تصمیم‌های برنامه درسی و کمک به کاهش شکاف میان نظریه و عمل، با هم ائتلاف کرده‌اند: اختیار دادن به معلمان، حرفه‌ای کردن تدریس و بازسازی مدارس.

جنبش اختیار دادن به معلمان، حمایت‌های قابل توجهی را در ادبیات برنامه درسی و در عمل کسب کرده است. اگر اختیار دادن به معلمان، به تصمیم‌گیری در برنامه درسی نیز گسترش یابد، همانگونه که برخی رهبران آموزشی پیشنهاد می‌کنند، نیاز به معلمانی آگاه‌تر و با عملی معقولانه‌تر در حوزه برنامه درسی - از طریق نظریه‌ها و شیوه‌های جایگزین اجرای عمل کلاسی - ضروری خواهد بود. برای اینکه چنین اتفاقی رخ دهد، تمامی مشارکت‌کنندگان - معلمان، ناظر و مدیران - نیازمند مطالعه برنامه درسی، به عنوان بخشی اساسی در فرایند آمادگی خود خواهند بود. مبانی

نظریه که تشکیل دهنده ساختار حوزه برنامه درسی هستند، باید بخش اصلی آموزش کنشگران برای آمادگی در بر عهده گرفتن نقش‌های مختلف باشند؛ این مبانی نظری دیگر نمی‌توانند به حساب نیایند یا به شکل جانبی با آن‌ها رفتار شود.

دومین جنبش نیز ظرفیت خوبی برای تأثیر اثربخش بر این شکاف دارد - حرفه‌ای کردن تدریس. تمایل زیادی برای بهبود کارکرد معلمان همانند مربیان حرفه‌ای وجود دارد. در حال حاضر انتظارات آموزشی، خواهان معلمانی است که تکنسین باشند - کارگرانی که دستور کار (برنامه درسی) به آنان داده می‌شود، به وسیله ناظران، نظارت شده و بر این اساس که تا چه اندازه کار خود را به خوبی انجام می‌دهند، ارزشیابی می‌شوند (Griffin, 1991; Schwartz, 1991). مدارس اگر واقعاً خواهان بهبود هستند، لازم است که معلمان در کار خود حرفه‌ای‌تر شوند و با توجه به مسئولیت اولیه خود - عمل کلاسی - دانش و مهارت بیشتری داشته باشند. بخشی از این جنبش مرتبط با معلمانی است که حقوق، مسئولیت‌ها و مهارت‌های کافی برای اینکه تصمیم‌گیر برنامه درسی شوند را دارا هستند. بنابراین این جنبش نیازمند ارتباط حرفه‌ای‌تر و تبادل دانش بیشتر میان نظریه‌پردازان برنامه درسی و کنشگران نسبت به گذشته است.

سومین جنبش به عنوان زمینه‌ای جدید برای نگرستن به شکاف میان نظریه و عمل، بازسازی مدارس است. این جنبش عموماً به وسیله مربیان و همچنین شهروندان عامی مورد توجه قرار گرفته و به این دیدگاه تکیه دارد که مدارس نیازمند تغییرند - تغییراتی پایه‌ای و نه تلاش‌های ظاهری برای بهتر کردن سیستم موجود. بخشی از فرآیند بازسازی، بر نیاز به بهبود برنامه درسی متمرکز است - بازسازی برنامه درسی به شیوه‌هایی متفاوت و درگیر کردن بیشتر معلمان در تصمیم‌گیری برنامه درسی، درست همانند قدرتمند کردن و حرفه‌ای کردن معلمان (برای مثال، گریفین^۱، ۱۹۹۱ را ببینید). بنابراین فرآیند بازسازی مدارس، منعکس‌کننده سومین فرصت برای نظریه‌پردازان برنامه درسی و کنشگران برای کار با دیگری و تقویت کار یکدیگر است.

این سه جنبش نشان دهنده تلاش‌ها برای تغییر مدارس و بهبود آن‌ها به شکلی اساسی است و بنابراین مخالف این فرض است که «مدارس را مانند همیشه نگهداری کنید». تا اندازه‌ای که اختیار

¹ Griffin

دادن به معلمان، به آنان کمک می‌کند تا مریدان حرفه‌ای‌تری شوند و آموزش و برنامه درسی در آینده بازسازی گردند، این جنبش‌ها می‌توانند عوامل مهمتری در کمک به بستن شکاف میان نظریه برنامه درسی و عمل باشند. معلمان در تصمیم‌های برنامه درسی درگیرتر خواهند شد و بنابراین نیازمند مهارت‌های بیشتری در برنامه‌ریزی درسی، نسبت به آنچه که اکنون دارند، خواهند بود. در حالی که نظریه پردازان به دریافت آموزش و کمک‌های لازم توسط معلمان کمک می‌کنند، کار نظریه‌پردازی برنامه درسی نیز بهبود خواهد یافت و باعث می‌شود تا آنان حوزه عمل را برای تلاش‌های نظریه‌پردازی خود به کار گیرند.

با گذشت قریب به پنجاه سال اظهار تأسف و با وجود جنبش‌هایی این چنین مؤتلف و حمایت کننده، به نظر می‌رسد که شکاف میان نظریه برنامه درسی و عمل کاهش یافته و حتی می‌تواند بسته شود. این مسئله امیدها و تلاش‌های تمامی کسانی که در مورد این شکاف بحث کرده و نگران آن هستند را زنده نگه داشته است.

منابع و مآخذ

- ۱- بروس جویس، مارشاول، بورلی شاورز (۱۹۹۲)، الگوهای تدریس، ترجمه دکتر محمدرضا بهرنگی.
- ۲- پروند، محمدحسن (۱۳۷۴)، مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، نشر دنیای پژوهش.
- ۳- تقی پور ظهیر، علی (۱۳۷۰)، مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، نشر آگاه.
- ۴- جی. گالن سیلور، ویلیام ام. الکساندر، آرتور جی. لوئیس، برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه دکتر غلامرضا خوی نژاد (۱۳۷۲)، موسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی مشهد.
- ۵- کلاین و فرانسیس، الگوهای طراحی برنامه درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی (۱۳۶۷)، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره‌های ۱۵ و ۱۶.
- ۶- کلاین، فرانسیس، استفاده از یک مدل تحقیقاتی به عنوان راهنمای فرآیند برنامه‌ریزی درسی، فصلنامه تعلیم و تربیت، ترجمه محمود مهرمحمدی، شماره ۲۱.
- ۷- لوی، مبانئ برنامه‌ریزی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی مدارس، ترجمه فریده مشایخ (۱۳۹۰)، تهران، انتشارات مدرسه.
- ۸- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۳)، بررسی تطبیقی نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره‌های ۳۵ و ۳۶.
- ۹- میلر، جی. پی، نظریه برنامه درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی (۱۳۷۹)، انتشارات سمت.
- ۱۰- مهرمحمدی، محمود، «بازشناسی حدود و ثغور موضوعی برنامه درسی به عنوان یک حوزه معرفتی» (تا زمان انتشار این کتاب تکلیف محل چاپ مقاله مشخص نشده است).
- ۱۱- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۶)، برنامه درسی و آموزش، حوزه‌های علمی مستقل یا...؟، نشریه پژوهش در مسائل تربیتی.

نظریه برنامه درسی // ۵۰۵

۱۲- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۶)، بررسی تطبیقی نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۵، ۳۶.

۱۳- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۵)، تاملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره‌های ۴۱ و ۴۲.

۱۴- یادداشت‌های درس Curriculum Change، دوره دکترای تعلیم و تربیت، دانشگاه کالیفرنیا، جنوبی، ۱۹۸۶.

- 1- C. Ornstein, A. P.Hunkins, F. (1993), curriculum foundation, principles and issues, Allyn and Bacon.
- 2- Alkin, M. C. (1994), Curriculum Evaluation Models. International Encyclopedia of Education. N. Postlewaite & T. Husen (Eds.).
- 3- Alkin, M. C. (1985), A Guide for Evaluation Decision-makers, Sage, Beverly Hills, California.
- 4- Alkin, M. C. & Ellett, F. S. (1985), Evaluation models: Development, In: Husen, T. & Postlethwaite, N. (Eds.). The International Encyclopedia of Education, 1st end. Pergamon Press, Oxford.
- 5- Alkin, M. C. & House, E. R. (1992), Evaluation of Programs, In: Alkin, M. (Ed.). Encyclopedia of Educational Research, 6th end. McMillan Inc., New York.
- 6- Baker, E. & Alkin, M. C. (1973), Formative Evaluation of Instructional Development, Aud. Vis, Commun. Rev, 21(4).
- 7- Brophy, J. & Alleman, J. (1991), Activities as instructional tools: A Framework for Analysis and Evaluation, Educ. Researcher, 20(4).
- 8- Beauchamp, G.A. (1981), Curriculum theory (4thed.). Itasca, IL: F.E. Peacock.
- 9- Bobbitt, F. (1918), The curriculum. Boston: Houghton Mifflin.
- 10- Beauchamp, G. A. (1975), Curriculum Theory, Third Edition, The Kag Press, Wilmette, Illinois.
- 11- Brunner, J. (1972), The Sheep Look up, New York: Ballantine Books.
- 12- Boring, E. (1957), A History of Experimental Psychology, Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs. New jersey.
- 13- Berman, P. (1981), Educational change: An implementation paradigm. In: Lehming R. & Kane. M. (Eds.). (1981), Improving Schools: Using What We Know. Sage. Beverly Hills, California.

- 14- Bolam, R. (Ed.). (1982), *School-Focussed In Service Training*, Heinemann, London.
- 15- Brown, L. D. (1980), *Planned Cchange in Underorganized Systems*, In: Cummings T. (Ed.). (1980), *System Theory for Organization Development*, Wiley, Chichester.
- 16- Bruner, J. (1977), *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge, M. A.
- 17- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1988), *Teacher as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- 18- Connelly, F.M. & Elbaz, F. (1980), *Conceptual bases for curriculum thought: A teacher's perspective*. In: W. Foshay (Ed.). *Considered action for curriculum improvement (1980) yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Washington, DC: ASCD.
- 19- Curriculum foundation's prinaiples and issues.
- 20- Connelly, F. M. (1972), *The Functions of Curriculum Development*, In Terchange 3.
- 21- Crandall, D. et al (1982), *Master Report Series of the Study of Dissemination Efforts Supporting School Improvement*. ThenNetwork. Andover. Massachusetts.
- 22- California State Department of Education, (1988), *History-Social Seince Framework*, California State Department of Education, Sacramento, California.
- 23- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963), *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching* In: Gage, N. L. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally, Chicago, Illinois.
- 24- Cook, T. D. (1985), *Postpositivist Critical Multiplism*. In: Shotland, R. L. & Mark, M. M. (Eds.). *Social Science and Social Policy*, Saga, Bevertly Hills. California.
- 25- Donmoyer, R. (1989), *Theory, practice, and the double-edged problem of idiosyncrasy*. *Journal of Curriculum and Supervision*,
- 26- Dewey, J. (1902), *The Child and the curriculum*, Chicago: University of Chicago Press.
- 27- Dewey, J. (1916), *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- 28- Dewey, J. (1938), *Experience and Education*. New York: MacMillan

- 29- Eisner, E. W. (1985), *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Program*, 2nd end. McMillan Inc., New York.
- 30- Eisner, F. (1994), *Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Third Edition.
- 31- Easton, D. (1967), *The Political System: An Inquiry into the State of Political science*, New York: Alferd A. Knopt.
- 32- Eisner, E. (1979), *The Education Imagination*, New York: MacMillan.
- 33- Eisner, E. & Vallance, E. (1974), *Conflicting Conceptions of Curriculum*, McCutchan, Berkeley, Calif.
- 34- Elbaz, F. (1989), *Teacher Participation in Curriculum Development*, International Encyclopedia of Education.
- 35- Edmonds, R. (1979), *Effective schools for the urban poor*, Educ. Leadership.
- 36- Elliott, J. (1976-1977), *Developing hypotheses about classroom from teachers practical constructs: An account of the work of the Ford Teaching Project*. Interchange, 7(2).
- 37- Emerick, J. & Peterson, S. (1978), *A Synthesis of Findins Across Five Recent Studies in Educational Dissemination and Change*. Far West Laboratory. San Francisco. California.
- 38- Fullan, M. (1981), *The relationship between evaluation and implementation*. In: Lewy, A. & Nevo, D. (Eds.). (1981), *Evaluation Roles in Education*. Gordon and Breach. London.
- 39- Fullan, M. & Pomfret, A. (1977), *Research on curriculum and instruction implementation*. Rev. Educ. Res, 47.
- 40- Fisher, C. W. et al. (1980), *Teaching Behaviors, Academic Learning Time, and Student Achievement: An Overview*, In: C. Denham and A. Lieberman (Eds.). *Time to Learn*, Washington, D. C.: National Institute of Education.
- 41- Fullan, M. (1991), *The New Meaning of Educational Change*, Teachers College Press, New York.
- 42- Fullan, M. (1985), *Curriculum Implementation*, International Encyclopedia of Education.
- 43- Fullan, M. (1982), *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

- 44- Frey, K. & Haft, H. (Eds.). (1982), *Compendium Curriculum for schung*. University Kiel. Institut fur die Padagogik der Naturwissenschaften. Federal Republic of Germany.
- 45- Griffin, G.A. (1991), *Teacher education and curriculum decision making: The issue of teacher professionalism*. In: M.F. Klein (Ed.). *The politics of curriculum decision making: Issues in centralizing the curriculum*. Albany: State University of New York Press.
- 46- Goodlad, J. I. (1985), *Curriculum as a Field of Study*, International Encyclopedia of Education.
- 47- Gress, J. R. & D. E. Purpel (Eds.). (1978), *Curriculum: An Introduction to the Field*, McCutchan, Berkely, California.
- 48- Goodlad, J. I. (1994), *Curriculum as a Field of Study*, International Encyclopedia of Education.
- 49- Goodlad, J. I. (1976), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*, McGrawHill, New York.
- 50- Goodlad, J. I. (1980), *What School Should Before*, Learning 9.
- 51- Goodlad, J. I. & Klein, M. F. (1970), *Behind the Classroom Door*, Charles A. Jones, Worthington, Ohio.
- 52- Gall, M. D. (1981), *Handbook for Evaluating and Selecting Curriculum Materials*, Allyn and Bacon, Boston, Massachusetts.
- 53- Greene, J. C. & McClintock, C. (1991), *The Evolution of Evaluation Methodology, Theory Into Practice*.
- 54- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989), *Fourth Generarion Evaluation*, Saga, Newbury Park, California.
- 55- House, E. R. (1978), *Assumptions Underlying Evaluation Models*, Educ. Researcher.
- 56- Herrick, V.E. & Tyler, R.W. (Eds.). (1950), *Toward improved curriculum theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- 57- Hutchins, R. M. (1936), *The Higher Learning in America*, Yale University Press.
- 58- Hunkins, F. P. (1980), *Curriculum Development: Program Planning and Improvement*. Merrill, Columbus, Ohio.
- 59- Harrison, M. (1981), *School Based Curriculum Decision Making: A Personal View-Point*, Curric. Perspect., 2(1).

- 60- Harris, I. (1991), *Deliberative Inquiry: The Arts of Planning*. In Short (Ed.), *Forms of Curriculum Inquiry*, State University of New York Press.
- 61- Hall, G. E. & Loucks, S. F. (1977), A development model for determining. Whether the treatment is actually implemented. *Am. Educ. Res. J.*
- 62- Huenecke, D. (1982), What is curriculum theorizing? What are its implications? *Educational Leadership*.
- 63- International Encyclopedia of curriculum
- 64- Ivor K.Davies, *Objectives in curriculum design*, Mcgraw hill book company (uk) limited.
- 65- Jenkins, D. (1991), *Curriculum Research*, In Lowy, (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*.
- 66- Johnson, M. (1967), *Definitions and Models in Curriculum Theory*, *Educational Theory* (April).
- 67- Klein, M. F. (1980), *Curriculum Design*, International Encyclopedia of Education.
- 68- Kail, R. & Pellegrino J. W. (1985), *Human Intelligence, Perspectives and Prospects*. W. H. Freeman and Company, New York.
- 69- Klein, M. F. (1978), *About Learning Materials*, Association for Supervision and Curriculum Development, Washington.
- 70- Kliebard, H. M. (1987), A Century of Growing Antagonism in High School college Relations, *Journal of Curriculum and Supervisin*, Vol.3.
- 71- Kleibard, H. M. (1975), Reappraisal, The Tyler Rationale, In Pinar (Ed.) *Reconceptualists* McCutchlan Publishing Corattion.
- 72- Kliebard, H. M. (1977), *Curriculum theory: Give me a "for instance"*. *Curriculum Inquiry*.
- 73- Klein, M. F. (1986), *Alternative curriculum conceptions and design. Theory into Practice*.
- 74- Klein, M.F. (1992), A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory into Practice*, 31(3), 191-197.
- 75- Klein, M. F. (in press). *Celebrating diversity in curriculum theory*. In: *Proceeding of the Annual Conference on Curriculum Theory*. Athens, GA: University of Georgia.

- 76- Klein, M. F. (1991), An analysis of state certification requirements for curriculum leaders. Report to a Joint Session of Professors of Curriculum and Curriculum Teachers Network, Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum Development, San Francisco, CA.
- 77- Keith, S. (1985), Choosing Textbooks: A Study of Instructional Materials Selection Processes for Public Education, *Book Research Q*, 1(2).
- 78- Leithwood, K. A. (1981), The dimensions of curriculum innovation. *J. Curric. Stud.*
- 79- Leithwood, K. A. & Montgomery, D. J. (1982). The role of the elementary school Principal in program improvement. *Rev. Educ. Res.*
- 80- Lewy, A. & Nevo, D. (Eds.). (1981), *Evaluation Roles in Education*. Gordon and Breach. London.
- 81- Louis, K. & Rosenblum, S. (1981), *Linking Rand with Schools: A Program and its Implications for Dissemination*. National Institute of Education. Washington. DC.
- 82- McNeil, J. D., Donant, L., Alkin, M. C. (1980), *How to Teach Reading Successfully*, Litte, Brown, Boston, Massachusetts.
- 83- McTighe, J. & J. Schollenberger (1985), *Why Teach Thinking: A Statement of Rationale in Developing Minds: A Resource Book For Teaching Thinking*. Costa. A. L. (Eds.), ASCD.
- 84- Macdonald, j. B., Wolfson, B. J., Zaret, E. (1973), *Reschooling Society: A conceptual Model*, Association for Supervision and Curriculum Development, Washington, DC.
- 85- McDonald, J. B. (1971), "Responsible Curriculum Development" In: Eisner E. W. (Ed.). *Confronting Curriculum Reform*. Little. Brown. Boston. Massachusetts.
- 86- McLaughlin, M. W. & Berman, P.P. (1978), *Federal Program Supporting Educational Change*. Vol. VIII. Implementering and Sustaining Innovation. Rand R-158918-Hew. May 1978. Santa Monica. California.
- 87- McCutcheon, G. (Ed.). (1982), *Curriculum theory (Theme issue)*. *Theory into Practice*.
- 88- McCutcheon, G. (1985), *Curriculum theory/ curriculum practice: A gap or the Grand Canyon?* In: A. Molnar (Ed.). *Current thought on curriculum (1985 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development)*. Alexanderia. VA: ASCD.

- 89- Molnar, A. & Zahorik, J. A. (Eds.). (1977), Curriculum theory. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 90- McLaughlin, M. W. & Marsh, D. D. (1978), Staff development and school change. Teach. Coll. Rec.
- 91- Nixon, John (1981), A teacher's Guide to Action Research. London: Grant McIntyre.
- 92- Neil, A. S. (1960), Summerhill: A radical Approach to Child Reading Hart. New York.
- 93- O'Neill, W. F. (1981), Educational Ideologies, Goodyear Publishing Company Inc. Santa Monica. Calif.
- 94- Patton, M. Q. (1986), Utilization-focused Evaluation, 2nd end. Saga, Newbury Park, California.
- 95- Patton, M. Q. (1990), Qualitative Evaluation and Research Methods, 2nd end. Saga, Newbury Park, California.
- 96- Pinar, W. F. (2004), What is curriculum theory? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 97- Pinar, W. F. (Ed.). (1975), Curriculum theorizing: The reconceptualists. Berkeley: McCutchan.
- 98- Pinar, W. F. & Grumet, M. R. (1988), Socratic Caesura and the theory-practice relationship. In Contemporary curriculum discourses. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- 99- Portelli, J. P. (1987), On Defining Curriculum, Journal of Curriculum and Supervision (Summer).
- 100- Ragan, W. B. & Shepherd, G. D. (1977), Modern Elementary Curriculum, Holt Rinehart and Winston, New York.
- 101- Rutter, M., Maugham. B., Mortimer, P., Ouston, J., Smith, A. (1979), Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children. Harvard University Press. Cambridge. Massachusetts.
- 102- Rogers, E. M. & Shoemaker, F. F. (1971), Communication of Innovations: A Cross-cultural Approach. 2nd end. Free Press. New York.
- 103- Rossi, P. H. & Freeman, H. E. (1989), Evaluation: A Systematic Approach, 4th end, Saga, Newbury Park, California.
- 104- Saylor, J. G. & Alexander, L. (1981), curriculum Planning for Better teaching and learning, Holt Rinehart winston.

- 105- Smith, B. O. Stanley, W. O. Shores, J. H. (1957), *Fundamentals of Curriculum Development*, Harcourt. Brace and world New York.
- 106- Stratemeyer, F. B., Hamden, L. F., Mckim, M. G., Passow, A. H. (1957), *Developing a Curriculum for Medern Living*. 2nd and end. Teachers College Press. New York.
- 107- Sabar, N. (1987), *School Based Curriculum Development: The Pendulum Swings*, In: Sabar N. Rudduck J. Reid W. A. (Ed.), *Partnership and Autonomy in School Based Curriculum Development*, University of Sheffield Division of Education, Sheffield.
- 108- Sabar, N., Silberstein, M., Shafriri, N. (1982), *Needed: Curriculum Coordinators for Teachers Developing Learning Materials: A Systemic Analysis of Coordinators Characteristics for better planned training*. *Curric.* 12(1).
- 109- Schwab, J. J. (1983), *The Practical 4: Something for Curriculum Professors to do*, *Curriculum Inquiry*, 13(3).
- 110- Short, E. C. (1983), *The Forms and Use of Alternative Curriculum Development Strategies: Policy Implications*, *Curric. Inq.* 13(1).
- 111- Skilbeck, M. (1985), *School Based Curriculum Development*. Harper and Row, London.
- 112- Short, E. (1982), *Curriculum Development and Organization*, *Encyclopedia of Educational Research*. V. L.
- 113- Sabar, N. (1984), *School Based Curriculum Development*, *International Encyclopedia of Education*.
- 114- Sarason, S. B. (1982), *The Culture of the School*, Allyn and Bacon, Boston, Massachusetts.
- 115- Sabar, N. (1989), *School-Based Curriculum Development*, *International Encyclopedia of Education*.
- 116- Smylie, M. A. (1994), *Curriculum Adaptation: International Encyclopedia of Education*.
- 117- Schwab, J. (1968), *The Practical: A Language for Curriculum*, *School Review* (November).
- 118- Schulman, L. (1986), *Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective*, *Handbook of Research on Teaching*, 3rd Edition. AERA.

- 119- Schwab, J. J. (1969), *The Practical: A Language for Curriculum School Review*, Vol. 78, No .1.
- 120- Short, E. F. (1991), *Forms of Curriculum Inquiry*, State University of New York Press.
- 121- Schwartz, A. J. (1991), *Organizational metaphors, curriculum reform and local school and district change*. In Klein, M. F. (Ed.). *The politics of curriculum decision making: Issues in centralizing the curriculum*. Albany: State University of New York Press.
- 122- Sears, J. T. & Marshall, J. D. (Eds.). (1990), *Teaching and thinking about curriculum: Critical inquiries*. New York: Teachers College Press.
- 123- Shipman, M. D., Bolam, D., Jenkins, D. R. (1974), *Inside a Curriculum Project: A Case Study in the Process of Curriculum Change*. Methuen. London.
- 124- Scriven, M. (1973), *Goal free evaluation*, In: House, E. R. (Ed.). (1973), *School Evaluation: The Politics and Process*, McCutchan, Berkeley, California.
- 125- Stake, R. E. (1967), *The Countenance of Educational Evaluation*, *Teach. Col. Rec*, 68(1).
- 126- Stake, R. E. (1975), *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*, Merrill. Columbus. Ohio.
- 127- Stake, R. E. (1978), *The Case Study Method in Social Inquiry*, *Educ. Research*, 7(2).
- 128- Stufflebeam, D. L. (1983), *The CIPP model for program evaluation*, In: Madaus, G. F., Scriven, M., Stufflebeam, D. L. (Eds.). (1983), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Kluwer Nijhoff, Boston, Massachusetts.
- 129- Taba, curriculum development, theory and practica.
- 130- Taba, H. (1962), *Curriculum Development, Theory and Practice*, Harcourt Brace Jovanvich, New York.
- 131- Tyler, R. W. (1950), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago. Illinois.
- 132- Tyler, R. W. (1977), *Toward improved curriculum theory: The inside story*. Curriculum Inquiry.

- 133- Tanner, D. & Tanner, I. (1980), Curriculum development theory into practice, New York: Macmillan.
- 134- Tamir, P. (1985), The Potential and Actual roles of Evaluators in Curriculum Development, In: Tamir, P. (1985), The Role of Evaluators in Curriculum Development, Croom Helm. London.
- 135- Tyler, L. L. & Klein, M. F. (1976), Evaluating and Choosing Curriculum and Instructional Materials, Educational Resource Associates, Los Angeles. California.
- 136- Tyler, R. W. (1942), General statement on evaluation. J, Educ. Res, 35(7).
- 137- Vallance, E. (1986), A Secound Look at Conflicting of Curriculum, Theory in to Practice.
- 138- Vallance, E. (1982), The practical uses of curriculum theory. Theory into Practice.
- 139- Walker, D. F. (1982), Curriculum theory is many things to many people. Theory into Practice.
- 140- Welch, W. (1979), Twenty years of science curriculum development: A look back. In: Berliner, D. (Ed.). (1979), Review of Research in Education. Vol. 7. American Educational Research Association. Washington. DC.
- 141- Wolf, R. L. (1975), Trial by Jury: A New Evaluation Method. Phi Del. Kal.
- 142- Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1987), Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines, Longman, White Plains, New York.
- 143- Zais, R. S. (1976), Curriculum: Principles and Foundations, Thomas Y., Crowell company. New York.