

ماده درسی : برنامه ریزی درسی در آموزش ابتدایی رشته: آموزش
ابتدایی

گروه‌های 19-20-21-22-23-24

(برای مقطع کارشناسی)

استاد: دکتر اسماعیل مصطفی زاده

فصل 1 :

حدود و ثغور برنامه درسی و آموزش

برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک حوزه‌ی تخصصی، عملاً در اوایل قرن بیستم و با انتشار کتاب «برنامه‌ی درسی» توسط فرانکلین بوبیت متولد شد. مفهوم برنامه‌ریزی درسی به فرایندی اشاره دارد که حاصل یا نتیجه‌ی آن، برنامه‌ی درسی است. اما آن چه که عملاً در ادبیات این رشته بیشترین اهمیت را دارد، واژه Curriculum یا همان برنامه‌ی درسی است. Curriculum از ریشه‌ی لاتین Racecourse و به معنای میدان مسابقه و یا فاصله و مقدار راهی است که افراد باید طی کنند تا به هدف موردنظر دست یابند. به‌طور کلی، اغلب تعاریفی را که از برنامه‌ی درسی ارائه شده‌اند، می‌توان در یکی از طبقات زیر قرار داد:

1 برنامه‌ی درسی به عنوان مجموعه‌ای از دروس یا برنامه‌ای برای مطالعه

از این نقطه نظر، برنامه‌ی درسی عبارت است از برنامه‌ای که در آن، فهرست موضوعات درسی به تفکیک تعیین و تصریح شده است. برای مثال، برنامه‌ی درسی پایه‌ی دوم ابتدایی شامل درس‌هایی نظیر ریاضی، علوم، تعلیمات اجتماعی و... است.

2 برنامه‌ی درسی به عنوان فهرست رئوس مطالب

این برداشت عبارت است از مجموعه‌ای از سرفصل‌ها و رئوس اصلی مطالب برای یک درس خاص. برای مثال، برنامه‌ی درسی جامعه‌شناسی می‌تواند شامل مباحثی نظیر شهرنشینی، طبقات اجتماعی و... باشد.

3 برنامه‌ی درسی به عنوان محتوای یک درس یا مجموعه‌ای از دروس

از نظر گود (9591)، برنامه‌ی درسی عبارت است از یک برنامه‌ی کلی و عمومی در ارتباط با محتوای آموزشی که توسط مدارس به دانش آموزان ارائه می‌شود تا در سایه‌ی آن، یادگیرندگان قادر شوند صلاحیت‌های لازم را در خود به وجود آورند و برای ورود به حوزه‌های فنی و حرفه‌ای خاص آماده شوند.

4 برنامه‌ی درسی به عنوان برنامه‌ی زمانی برای تدریس دروس

براساس این دیدگاه، جدول زمانی تدریس دروس در هفته توسط معلمان و مربیان، همان برنامه‌ی درسی است.

5 برنامه‌ی درسی به عنوان مجموعه‌ای از اهداف و مقاصد

به زعم حامیان این برداشت، برنامه‌ی درسی تعیین پیشاپیش مجموعه‌ای از اهداف یا نتایج یادگیری مورد انتظار است.

6 برنامه‌ی درسی به عنوان مجموعه‌ای از تجارب یادگیری

براساس طبقه‌بندی زایس، تعاریف این عنوان برنامه‌ی درسی به دو دسته کلی قابل تقسیم‌اند:

برنامه‌ی درسی به عنوان مجموعه‌ای از تجربیات یادگیری برنامه‌ریزی شد:

در این دیدگاه، برنامه‌ی درسی مجموعه‌ای از تجربیات یادگیری است که پیشاپیش توسط برنامه‌ریزان و یا مدارس پیش‌بینی و تدارک دیده شده‌اند تا دانش آموزان در معرض آن قرار گیرند و به مقاصد و نتایج مورد انتظار دست یابند.

برنامه‌ی درسی به عنوان تمامی تجربیات یادگیری که دانش آموزان دارند:

در این دیدگاه، علاوه بر تجاربی که در برنامه‌ی درسی رسمی برای دانش آموزان تدارک دیده می‌شود، یادگیرندگان از یکدیگر و از تعامل با معلمان، مدیران، فضای مدرسه و... تجربیاتی به دست می‌آورند. این تجارب غیر رسمی اگرچه از قبیل پیش‌بینی نشده‌اند، ولی بر رفتار و نگرش‌های یادگیرندگان اثر شگرفی دارند.

7 برنامه‌ی درسی به عنوان شیوه‌ی تفکر

برخی استدلال می کنند که برنامه ی درسی در حقیقت وسیله ای است که از طریق آن، فراگیرندگان درباره ی مسائل گوناگون به تفکر و تأمل می پردازند.

8 برنامه ی درسی به عنوان یک طرح

از مهم ترین حامیان این دیدگاه، سیلور و الکساندر هستند. اینان برنامه ی درسی را طراحی به منظور تدارک مجموعه ای از فرصت های یادگیری برای افراد تحت تعلیم می دانند.

تعریف برنامه درسی از نظر صاحب نظران تعلیم و تربیت

اصطلاح برنامه درسی از نظر لغت شناسی، ریشه در واژه لاتین **currere** دارد که به معنای میدان مسابقه یا میدانی برای دویدن است. از تعریف بالا روشن می شود که: برنامه های درسی همچون میدان مسابقه که آغاز و پایان مشخص و تعریف شده دارد مستلزم آغاز، پایان و مسیر کاملاً مشخص و از پیش تعریف شده ای است. دومین ویژگی قابل استنباط از واژه برنامه درسی - با عنایت به ریشه لغوی - عبارت است از همچون موانعی که در مسیر مسابقه فراهم شده است و عبور از آنها به طوری فزاینده دشوار تر می شود، برنامه های درسی نیز به طوری پیش رونده، دشوارتر می شوند. از نظر گود (1959) برنامه درسی عبارت از یک برنامه کلی و عمومی در ارتباط با محتوای آموزشی که توسط مدارس به دانش آموزان ارائه می گردد تا در سایه آن یادگیرندگان قادر شوند صلاحیت های لازم را در خود بوجود آورده و برای ورود به حوزه های فنی و حرفه ای خاص آماده شوند. هیلدا تابا معتقد است برنامه درسی برنامه ای است برای یادگیری و فرآیند برنامه ریزی درسی مستلزم پیمودن مراحل نظیر سنجش نیازها، تدوین هدفها، انتخاب و سازماندهی محتوا و نیز تجربیات یادگیری، اجراء و ارزشیابی می باشد. اش معتقد است که برنامه درسی برنامه ای است مشتمل بر پنج مؤلفه پذیرفته شده زیر:

1- چارچوبی از فرضیات درباره یادگیرنده و جامعه

2- مقاصد و اهداف

3- محتوا و موضوعات درسی

4- شیوه های اجراء نظیر اجرا و اداره محیط یادگیری

5- ارزشیابی

برنامه درسی، در واقع همان برنامه آموزشی پیشنهادی است که بیانگر کشاندن یادگیرنده به سویی است که برای رشد وی ترجیح داده شده است و تکیه بر نظام ارزش ها دارد و برنامه درسی وسیله ای برای رسیدن به آرمانها، تحقق هدفها، و انجام دادن مقاصد تربیتی است. (تقی پور ظهیر - علی - مقدمه ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی - انتشارات آگه. 1385) از نظر آیزنر "برنامه درسی یک مدرسه، یا یک درس یا یک کلاس درس را می توان مجموعه ای از وقایع از قبل پیش بینی شده دانست که به قصد دستیابی به نتایج آموزشی - تربیتی، برای یک یا بیش از یک دانش آموز در نظر گرفته شده اند." او چهار ویژگی برای تعریف خود ذکر می کند. این عبارتند از:

- برنامه درسی تنها یک واقعه نیست و اغلب باید مجموعه ای از تدابیر و وقایع را در بر گیرد.

- برنامه درسی بنا به ضرورت با فعالیت برنامه ریزی همراه است، هر چند که این تصمیمها می تواند به شکل منعطف و غیر قطعی باشد.

- قصد برنامه ریزان، 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 - می تواند در برگیرنده مواردی به جز هدفها و نتایج قصد شده باشد و افراد مختلف ممکن است به شکلهای مختلف تحت تاثیر مجموعه تدابیر از پیش تعیین شده قرار گیرند. (مهر محمدی ، محمد ، 1389، ص 13)

بوشامپ (Beauchamp) معتقد است برنامه درسی می تواند معانی گوناگون داشته باشد و این معانی تنها در لفظ با یکدیگر شریک اند. هر یک از معانی برنامه درسی ، طبعاً تعریفی خاص را ایجاب می کند . وی سه معنا برای برنامه درسی مطرح می کند و در پرسش از اینکه برنامه درسی چیست معتقد است ابتدا باید مشخص شود کدامیک از معانی برنامه درسی مورد نظر است .

نخستین معنای برنامه درسی ، همان معنای برنامه درسی بعنوان یک سند مکتوب یا یک برنامه درسی است . دومین معنای برنامه درسی ، نظام برنامه ریزی درسی یا مهندسی برنامه درسی است که شامل اجزای سه گانه تولید یا تدوین ، اجرا و ارزشیابی از برنامه است . سومین معنای برنامه درسی ، قلمرو مطالعاتی است که همچون هر قلمرو علمی دیگر ، ابعاد ، موضوعات ، وسعت مفهومی خاص یا ساختار محتوایی دارد.

برنامه درسی curriculum به عنوان یک حوزه تخصصی، از انشعابات اساسی علوم تربیتی است که علی‌رغم نوپا بودن و سابقه تاریخی اندک، از لحاظ مبحث نظری یکی از چالش‌زاترین و بحث انگیزترین حوزه‌های معرفت بشری محسوب می‌گردد. نوپا بودن این رشته تخصصی سبب شده که در تبیین حدود و ثغور موضوعات و ماهیت مباحثی که باید در این رشته مورد بحث قرار گیرد نیز اتفاق نظر وجود نداشته باشد.

با عنایت به این وضعیت، «گودلد» یکی از صاحب‌نظران شهیر و برجسته برنامه درسی بر این باور است که از یک سو این رشته از لحاظ مبانی غنی نظری، بضاعت اندکی دارد و از سوی دیگر در خصوص عناصر اساسی که ماهیت و حدود و ثغور این رشته را معین می‌سازد-در مقایسه با سایر حوزه‌های تعلیم و تربیت-اتفاق نظر اندکی به چشم می‌خورد. وی می‌افزاید شدت این اختلاف نظر این شبهه را به وجود می‌آورد که آیا تمام متخصصان و آثار آنها از موضوع یا رشته خاصی صحبت می‌کنند یا خیر؟ و سپس با ناامیدی نتیجه می‌گیرد که در خصوص عناصر اساسی این رشته نوعی عدم توافق مخرب وجود دارد.

یکی از مهمترین مباحثی که از دیرباز در بین متخصصان برنامه درسی وجود داشته است، بحث حدود و ثغور برنامه درسی و آموزش است. این موضوع که آیا برنامه درسی حوزه‌ای مستقل از آموزش است و یا آموزش زیر مجموعه‌ای از رشته برنامه درسی است، تا حد زیادی به عدم توافق مخربی که گودلد بدان اشاره دارد، باز می‌گردد. برخی از متخصصان برنامه درسی نه فقط برنامه درسی را مجزا و مستقل از آموزش می‌دانند، بلکه این تمایز را نوعی پیشرفت در مباحث تئوریک برنامه درسی قلمداد می‌کنند. در عین حال برخی دیگر چنین تمایزی را ناروا پنداشته، و بر این باورند که جداسازی برنامه درسی و آموزش، کارایی این قلمروها را از میان برده، پویایی و ارتباط آنها را تحت الشعاع زمینه‌های علمی و آنچه واقعا در کلاس درس و موقعیتهای عینی می‌گذرد قرار می‌دهد.

مقاله حاضر بر آن است تا ضمن پرداختن به یکی از مباحث اساسی رشته برنامه درسی که ریشه در تاریخ این حوزه معرفتی دارد، تصویری نسبتاً دقیق از عقاید و دیدگاههای موجود در این باره ارائه دهد و با دقت در دیدگاههای مختلف، صحت و سقم آنها را بررسی کند و سرانجام پاسخ یا پاسخهایی را برای این پرسش اساسی فراهم سازد که «آیا برنامه درسی حوزه‌ای مستقل از آموزش است یا خیر؟». اما قبل از پرداختن به این سؤال اساسی باید خاطرنشان شود که مقاله حاضر از چشم‌انداز و دیدگاه برنامه‌ریزی درسی به رشته تحریر درآمده است و از این رو

بررسی این سؤال از منظر سایر حوزه‌ها ممکن است رویکرد و نتیجه متفاوتی را به دنبال داشته باشد.

2. مراد از برنامه درسی چیست؟

شاید یکی از مهمترین متغیرهای اثرگذار بر دیدگاه افراد در خصوص حدود و ثغور برنامه درسی و آموزش، برداشتی است که آنان از ترکیب «برنامه درسی» دارند. صرف نظر از تعاریف گوناگون و متنوعی که از برنامه درسی ارائه شده و حجم وسیعی از پیشینه علمی این حوزه را به خود اختصاص داده است، سه برداشت متفاوت از برنامه درسی در خور ذکر است. این سه برداشت که ابتدا توسط «بوشامپ» در کتاب تئوری برنامه درسی مطرح گردید عبارتند از: برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب، برنامه درسی به عنوان یک نظام، و برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی.

در بحث از برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب، برنامه درسی یک سند تلقی می شود که در برگیرنده تصمیماتی است درباره آنچه باید تدریس شود. به بیان دقیق تر در اینجا از یک برنامه درسی خاص 6 سخن گفته می شود و در آن متخصصان به بحث درباره اهداف، محتوا، سازماندهی تجارت یادگیری و... در خصوص آن برنامه درسی می پردازند. از سوی دیگر در بحث از برنامه درسی به عنوان یک نظام، مراد از برنامه درسی یک چارچوب و ساختار سازمان یافته است که در قالب آن، کلیه تصمیمات درباره برنامه درسی اتخاذ می شود. همچنین در برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی، ساختار موضوعی و قلمروهای این رشته تخصصی مورد بحث قرار می گیرد. در برداشت اخیر برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی شامل قلمروها و موضوعات مختلفی است که متخصصان این حوزه برای آن بر شمرده اند یا عملاً در اسناد و پژوهشهای مربوط بدان پرداخته اند.

به بیان دقیق تر در بحث از برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی، پیشبرد دانش درباره برنامه درسی و نظامهای برنامه درسی مدنظر قرار می گیرد.

حال با توجه به برداشتهای متفاوت از برنامه درسی، مجدداً باید به این سؤال اساسی پرداخت که برنامه درسی چه ارتباطی با آموزش دارد؟ آیا برنامه درسی (در هر سه برداشت) حوزه‌ای مستقل از آموزش است یا ارتباط میان این دو قلمرو در هر یک از برداشتهای ارائه شده ویژگی متفاوتی دارد. مقاله حاضر در صدد تبیین و به تصویر کشاندن این موضوع است.

3. برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب

در خصوص برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب و ارتباط آن با آموزش، نقطه نظرها و دیدگاههای متفاوتی ارائه شده است که می توان آنها را در قالب چهار دسته کلی بررسی کرد:

الف. برنامه درسی هیچ ارتباطی با قلمرو آموزش ندارد. به عبارت روشنتر برنامه درسی و آموزش دو قلمرو مجزا و بدون ارتباطند. برنامه ریزان درسی باید نسبت به تدوین برنامه های درسی اقدام کنند و متخصصان آموزش باید به چگونگی اجرای برنامه بیندیشند. نمونه بارز این دیدگاه، برداشتی است که بوشامپ از برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب ارائه می کند. به زعم وی، برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب به «آنچه باید آموزش داده شود» می پردازد، در حالی که آموزش به «چگونگی تدریس» مربوط است. این تفکر که هرگونه ارتباط میان برنامه درسی و آموزش را نفی می کند عملاً کمتر از جانب متخصصان حمایت شده است؛ زیرا بیشتر جنبه ذهنی و نظری دارد و در عمل برای برنامه درسی نقشی قائل نیست. حقیقت است که حتی اگر برنامه درسی و آموزش دو قلمرو مجزا و منفک تلقی گردد، نمی توان روابط میان آنها را انکار کرد. متأسفانه ماهیت مطالعات و پژوهشهایی که در حوزه برنامه درسی و نیز تکنولوژی آموزشی انجام می شود، عملاً این دوگانه گرایی را تأیید می کند، همان طور که تانر و

تانر می‌گویند: "تحقیقات چنان تخصصی شده‌اند که تدریس را به عنوان مقوله‌ای مجزا از موضوع درسی و یادگیری تجزیه و تحلیل می‌کنند. برخی از متخصصان برنامه درسی از این مجزا بودن حمایت می‌کنند. به علاوه در دنیای تخصصی شده دانشگاهی، هنگامی که زمینه‌های پژوهشی پیچیده و متعامل باشند، انجام دادن پژوهشهای ویژه و منفک بسیار مقبول است. این رویکرد برای تجزیه و تحلیل سودمند است، اما اگر چنین روشی را در دنیای واقعی و عمل، یعنی کلاس درس و مدرسه دنبال کنیم، نتیجه امر، ساختگی، مصنوعی و مکانیکی خواهد بود. در حقیقت تخصصی شدن تحقیقات، متخصصان برنامه درسی را از پرداختن به مسائل اساسی این رشته باز می‌دارد و به عبارتی، ترکیب، قربانی تجزیه و تحلیل می‌شود"

ب. برنامه درسی و آموزش دو قلمرو مجزا ولی مرتبطند. بر اساس این دیدگاه برنامه درسی به عنوان یک سند از آموزش مجزا است ولی در عین حال کارکردهای آن با کارکردهای آموزش ارتباط دارد. دلیل این ارتباط آن است که تصمیم‌گیری در یک قلمرو، بر ماهیت تصمیم‌گیری در قلمرو دیگر تأثیر می‌گذارد. این برداشت در خصوص رابطه برنامه درسی و آموزش، طیف وسیعی از نظریات ارائه شده را به خود اختصاص داده و بسیاری از صاحب‌نظران کوشیده‌اند تا روابط درونی این دو قلمرو را نشان دهند از جمله: «مک دونالد» یکی از متخصصان برنامه درسی بر این باور است که برنامه درسی (به عنوان سند) با تدوین طرحها و برنامه‌هایی برای اقدام آتی سر و کار دارد، در حالی که آموزش، این طرحها را به مرحله اجرا درمی‌آورد. به عبارت دقیق‌تر، برنامه درسی مجموعه تصمیمات و اقداماتی است که قبل از آموزش صورت می‌پذیرد و عدم توانایی در تمایز میان این دو قلمرو مجزا ولی مرتبط به هم، یک شکست یا غفلت اساسی برنامه‌ریزان درسی است.

در همین باره «مورتیز جانسون» برنامه درسی را مجموعه سازمان یافته‌ای از بازده یادگیری مورد انتظار تلقی می‌کند که در آن، برای نظام آموزش، نقش درون‌داد را داراست. به زعم وی برنامه درسی و آموزش از یکدیگر مجزا ولی به صورت نظام‌دار به یکدیگر مرتبط هستند؛ زیرا تصمیمات برنامه درسی در نظام آموزش به کار گرفته می‌شود. "پاپ هم و بکر" برنامه درسی را به عنوان بازده یادگیری برنامه‌ریزی شده در نظر می‌گیرند که ناظر به نتایج مطلوب آموزشی است. به اعتقاد پاپ هم، برنامه درسی حول محور بازده یادگیری است و مجزا از آموزش است؛ اما در فرایند تعلیم و تربیت به صورت یک جریان تولیدی، برنامه‌های درسی و آموزش، مؤلفه‌هایی مرتبط به هم هستند. به همین ترتیب دیدگاههایی که توسط «هرست»، «گود» و «مایرز» ارائه شده از این طرز تلقی حمایت می‌کند. همان‌طور که مشاهده می‌شود، فصل مشترک تمام تعاریف فوق آن است که در تمامشان، مؤلفه اجرا یا آموزش به عنوان مبنایی برای تمایز بین برنامه درسی و آموزش مورد استفاده قرار گرفته است. به عبارت روشنتر، هنگامی که طرح به مرحله اجرا درمی‌آید، قلمرو آموزش آغاز می‌شود.

شاید بتوان گفت که نقطه قوت دیدگاه حاضر، تأکیدی است که بر ارتباط بین آموزش و برنامه درسی صورت می‌گیرد. اما در عین حال این دیدگاه سؤالات و ابهامات متعددی را نیز به وجود می‌آورد از جمله:

الف) این دیدگاه با واقعیتهای موجود در صحنه عمل و آنچه در کلاس درس می‌گذرد، انطباق لازم را ندارد و جانبداری از این دیدگاه توسط متخصصان برنامه درسی، کار آنها را صرفاً به تدارک و تهیه برنامه‌های درسی محدود می‌کند و فرایند «ارائه» یا آموزش را به متخصصان آموزش وامی‌گذارد، در حالی که به زعم بسیاری از متخصصان، برنامه درسی باید با کل فرایند یعنی تدوین، اجرا و ارزشیابی سر و کار داشته باشد. از دیدگاه این متخصصان، اجرا فقط به ارائه یا تحویل محصور نیست. بلکه فعالیتها و اقدامات متعددی را شامل می‌شود.

ب) این دیدگاه از یک نکته اساسی غفلت می‌ورزد و آن اینکه فعالیتهای آموزشی، بازخوردهای مؤثری را برای کلیه مؤلفه‌های برنامه درسی - از اهداف گرفته تا سازماندهی محتوا - به دنبال دارد. اگر بپذیریم که ارزشیابی یکی از

اجزای مهم فعالیت برنامه‌ریزی درسی است، باید پرسید آیا در هنگام ارزشیابی فقط یک سند مورد ارزیابی قرار می‌گیرد یا اینکه ارزش واقعی کیفیت برنامه درسی، به نحوه اجرای آن در کلاس درس بستگی دارد؟ در چنین وضعیتی شاید ناگزیر از پذیرفتن این مهم باشیم که اجرای برنامه درسی ضرورتاً یکی از دل مشغولیهای برنامه‌ریزان درسی را تشکیل می‌دهد.

با عنایت به این نکته ظریف «زایس» مفهوم برنامه درسی خاموش (به عنوان یک سند) را در مقابل برنامه درسی اجرایی یا زنده قرار می‌دهد. به عبارت دیگر، برنامه درسی هنگامی که در موقعیت کلاس درس به مرحله اجرا درمی‌آید، از بالقوه بودن به سوی تحقق یافتن و تجلی حرکت می‌کند و فقط در سایه برنامه درسی پویا و زنده می‌توان در خصوص کیفیت آن و اصلاح و بازبینی آن قدم برداشت.

ج. برنامه درسی و آموزش دو قلمرو مجزا ولی دارای کارکردهای مشترکند، اما ماهیت تصمیم‌گیری در این دو قلمرو از لحاظ درجه کلیت و صراحت متفاوت است. این دیدگاه «هیلدا تابا»¹ ارائه شده است. وی ضمن جداسازی قلمرو برنامه درسی و آموزش-آن هم با توجه به تعریف برنامه درسی به عنوان طرحی برای یادگیری-این اندیشه را مطرح می‌سازد که تصمیم‌گیری در قلمرو برنامه درسی در خصوص عناصری نظیر مقاصد، محتوا و روشها در سطحی وسیع و کلی صورت می‌پذیرد، اما این تصمیمات در قلمرو آموزش از صراحت، ویژه بودن و عینیت بخشیدن بیشتر برخوردار می‌شود.

وی برای بیان این مقصود از یک پیوستار استفاده می‌کند که در یک سوی آن برنامه درسی و در سوی دیگرش آموزش قرار دارد. برنامه‌ریزان درسی تصمیمات کلی و کلان را در مورد مؤلفه‌های مختلف اتخاذ می‌کنند و در عین حال دست اندر کاران آموزش، همان تصمیمات را بر اساس موقعیتها و شرایط محیطی به تصمیم‌های آنی، عینی و مشخص تبدیل می‌کنند.

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، این نوع نگرش بسیار سودمند است، زیرا هم با تعریف برنامه درسی به عنوان یک سند و هم به عنوان یک پدیده یا مجموعه‌ای از پدیده‌هایی که در موقعیت زنده کلاس درس به کار می‌رود، انطباق دارد. این طرز تلقی هم برای برنامه‌ریزان امکان اتخاذ تصمیمات اساسی را فراهم می‌آورد و هم به معلم اجازه می‌دهد تا بر اساس نیازها و علایق دانش‌آموزان و نیز سایر متغیرهای ذیربط تصمیمات ویژه‌ای را اتخاذ کند.

د. برنامه درسی و آموزش دو قلمرو غیر مجزا و دارای کارکردهای مشترکند. در این دیدگاه، اندیشه مبنایی آن است که برنامه درسی و آموزش با یکدیگر همپوشی کامل دارند. با این همه دو شکل کاملاً متفاوت در دیدگاه اخیر وجود دارد. شکل اول زمانی اتفاق می‌افتد که برنامه درسی به عنوان حوزه‌ای در نظر گرفته می‌شود که آموزش «زیر

مجموعه‌ای» از آن است و شکل دوم هنگامی مصداق دارد که برنامه درسی زیر مجموعه آموزش تلقی می‌شود.

اول) آموزش به عنوان یکی از زیر مجموعه‌های برنامه درسی: در این برداشت، آموزش یکی از عناصر اساسی برنامه

درسی پنداشته می‌شود و برنامه‌ریزان باید پیشاپیش در خصوص کم و کیف و چگونگی اجرای برنامه‌های درسی

تصمیم‌گیری کنند. این رویکرد که بیشتر در «الگوهای فنی» مشاهده می‌شود و مبتنی بر مفروضاتی نظیر خطی

بودن فرایند برنامه‌ریزی درسی و اختصاص فعالیت تدوین و پیش‌بینی اجرای برنامه‌های درسی به متخصصان برنامه

درسی است، به برنامه‌ریزان اجازه می‌دهد که در خصوص جزئیات آموزش از قبل تصمیم بگیرند و سپس این

تصمیمات را برای اجرا به مجریان ابلاغ کنند. در اینجا از معلم انتظار می‌رود که برنامه درسی را مطابق جزئیاتی که

توسط برنامه‌ریزان تدوین شده، به اجرا درآورد و هیچ‌گونه دخل و تصرفی در آن نکند. از آنجا که در این رویکرد،

معلم فقط مجری برنامه درسی است و نمی‌تواند برنامه درسی را با شرایط کلاسی و ویژگیهای دانش‌آموزان منطبق

سازد، به آن رویکرد، «برنامه درسی مقاوم در برابر معلم» گفته می‌شود. با این همه چون یکی از عوامل مؤثر بر

موفقیت اجرای یک برنامه درسی، توجه به شرایط و ویژگیهای محلی و به ویژه محیط اجرایی است، این رویکرد به دلیل مکلف کردن معلمان به اجرای صرف برنامه و نداشتن راهکارهای مؤثر بر انطباق و سازگار کردن برنامه درسی با واقعیت‌های محیطی نظیر سن، جنس، علایق، تواناییها و امکانات در عمل با دشواریهای زیادی مواجه می‌شود. دوم) برنامه درسی به عنوان زیر مجموعه آموزش: در این دیدگاه برنامه درسی زیر مجموعه‌ای از آموزش تلقی می‌شود و مجموعه تصمیمات درباره برنامه درسی در حین آموزش صورت می‌پذیرد. این برداشت در الگوهای غیرفنی که با تدارک پیشاپیش برنامه درسی مخالف بوده، تصمیم‌گیری را در این خصوص به معلم وامی‌گذارد، مشاهده می‌شود. در اینجا منبع اصلی محتوای برنامه درسی، نیازها و علایق دانش‌آموزان است و از آنجا که نمی‌توان با صراحت این نیازها و علایق را از قبل تعیین کرد، این کار به عهده معلم واگذار می‌شود و معلمان موظفند که در طی جریان آموزش و با توجه به شناختی که از دانش‌آموزان و زمینه‌های تدریس خود کسب می‌کنند درباره برنامه‌های درسی تصمیم‌گیری کنند.

نمونه بارز این طرز تلقی در آثار اندیشمندانی نظیر مک دونالد یا گروه نظریه‌پردازانی که تحت تأثیر افکار «دیویی» برنامه درسی مبتنی بر موقعیتهای پیش‌بینی نشده یا رویدادی را مطرح می‌سازند، یافت می‌شود. مدلی که توسط «شریر و هانتز» پیشنهاد شده است، نمونه دیگری از این دیدگاه است.

در این مدل، معلم کار را با شناسایی یک قلمرو کلی برای مطالعه آغاز می‌کند که این خود از کارکردهای برنامه درسی است. سپس با هدایت تجارب دانش‌آموزان، به آنها اجازه می‌دهد که با یکدیگر و با محتوا، تعامل داشته باشند. از طریق چنین تعاملی، یادگیرندگان، مراحل تجربه، مشاهده، ثبت بیانات، پرسش، تجزیه و تحلیل و فرضیه پردازی را طی می‌کنند. بنابراین برنامه‌ریزی و توالی جریان یادگیری بر یک فرایند تعامل بین معلم و شاگرد مبتنی است. در عین حال معلم در نقش برنامه‌ریز، منابع و داده‌های مورد نیاز را برای یادگیری فراهم می‌سازد به طور خلاصه، همان‌طور که الگوهای فنی، به علت تأکید بیش از حد بر پیش‌بینی کلیه جزئیات اجرایی توسط برنامه‌ریزان و اجرای صرف آن توسط معلمان دچار افراط شده‌اند، الگوهای غیر فنی نیز به علت رد هرگونه تدارک پیشاپیش برنامه و تأکید صرف بر علایق و تمایلات دانش‌آموزان راه تفریط پیموده و به این نکته بنیادی توجه نکرده‌اند که تعلی و تربیت نمی‌تواند فقط بر اساس خواسته‌ها و تمایلات یادگیرندگان و تجارب فی‌البداهه به سر منزل مقصود برسد.

4. برنامه درسی به عنوان یک نظام و ارتباط آن با آموزش اگر نظام را مجموعه‌ای از عناصر مرتبط به هم و سازمان یافته که در جهت حصول به اهداف و غایت معینی هستند، تعریف کنیم، می‌توانیم برنامه درسی را یک نظام در نظر بگیریم. منظور از نظام برنامه درسی یک چارچوب و ساختار سازمان یافته است که در قالب آن کلیه تصمیمات برنامه‌ای اتخاذ می‌شود. در خصوص برنامه درسی به عنوان یک نظام و ارتباط آن با آموزش (اجرا) دو دیدگاه وجود دارد: یکی از آنها بر مجزا ولی مرتبط بودن نظام برنامه درسی و آموزش تأکید دارد و دیگری اجرا را یکی از عناصر و کارکردهای نظام برنامه درسی تلقی می‌کند.

الف) نظام برنامه درسی از نظام آموزش جداست ولی در عین حال میان آنها ارتباط و همپوشی وجود دارد. اندیشمندان مختلفی در نظریه‌های خود از این نظر حمایت می‌کنند؛ ولی از لحاظ میزان و درجه ارتباط میان این دو نظام در بین آنها اختلاف نظر وجود دارد.

جانسون، یکی از نظریه‌پردازان حوزه برنامه درسی، مدلی را برای نظام برنامه درسی ارائه می‌کند که به موجب آن برنامه درسی به عنوان نتایج یادگیری مورد انتظار، برون داد نظام برنامه درسی است، ولی درون داد نظام آموزش نیز محسوب می‌گردد. از نظر وی نظام برنامه درسی و نظام آموزش به طور نظام‌دار به یکدیگر مربوطند، زیرا تصمیمات

برنامه درسی در نظام آموزش مورد استفاده قرار می‌گیرند. شکل 3 این ارتباط را به وضوح نشان می‌دهد

بر اساس مدل جانسون، برنامه‌ریزان درسی، محتوا را بر اساس ملاکهای سازماندهی و گزینش انتخاب می‌کنند. سپس معلمان بر اساس برنامه درسی و محتوای کمکی و رفتارها و شیوه‌های تدریس، آموزش را به انجام می‌رسانند. همان‌طور که از مدل جانسون قابل استنباط است، اگر چه نظام آموزش از برنامه درسی مجزا و مستقل پنداشته شده است، اما نظام برنامه درسی، آموزش را هدایت می‌کند.

مک دونالد نیز در بحث نظام برنامه درسی، بر این باور است که آموزش مدرسه‌ای از چهار نظام مجزا ولی مرتبط به هم تشکیل می‌شود که با هم روابط درونی دارند. این نظامها عبارتند از: نظام برنامه درسی، آموزش، تدریس و یادگیری. بنابراین ملاحظه می‌شود که مک دونالد با گذشت زمان دیدگاه خود را به طور اساسی مورد تجدید نظر قرار داده و بر همپوشی برنامه درسی و آموزش صحنه گذاشته است.

در اینجا نظام برنامه درسی فقط یکی از نظامهاست که با سایر نظامها ارتباط دارد. در این مدل، تدریس به عنوان رفتار معلم، یادگیری به عنوان تغییر رفتار یادگیرنده، آموزش به عنوان موقعیت تعامل دانش‌آموز و معلم، و برنامه درسی به عنوان مجموعه تصمیمات و تلاشهایی که در برنامه‌ریزی و قبل از آموزش صورت می‌پذیرد تعریف می‌شود. در کانون این مدل، نقطه سیاه بیانگر همگرایی این چهار نظام است؛ یعنی جایی که در چارچوب مجموعه آموزشی و از طریق فعالیتهای تدریس مؤثر - که منجر به تغییر رفتار دانش‌آموز می‌شود - اهداف برنامه درسی متحقق می‌گردد. پس ملاحظه می‌شود که در اینجا نمی‌توان نظام برنامه درسی و آموزش را بی‌ارتباط به هم تعریف کرد. نیز توجه به این نکته بسیار مهم و ضروری است که ارتباط و همپوشی این چهار نظام متعامل بیانگر آن است که پرداختن به هر یک از آنها مستلزم توجه به سایر نظامهاست. به عبارت روشنتر، پرداختن به نظام برنامه درسی بدون توجه به نظام آموزش نمی‌تواند کارایی و اثربخشی نظام آموزش مدرسه‌ای را تضمین کند.

5. برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی

گاهی مراد از برنامه درسی، یک رشته علمی و تخصصی است که در چارچوب آن متخصصان به پژوهشهای نظری و علمی می‌پردازند. مقصود اصلی برنامه درسی به عنوان یک حوزه معرفتی، پیشبرد دانش و یافته‌های علمی در خصوص برنامه درسی و نظامهای برنامه‌ریزی است. برای تعریف یک حوزه تخصصی، معمولاً به تبیین حدود و ثغور موضوعها و مباحثی که در آن رشته بحث می‌شود می‌پردازند. به عبارت روشنتر، برای تعریف یک رشته تخصصی باید به بررسی این امر اقدام کرد که چه قلمروها موضوعهایی مورد توجه صاحبانظران و متخصصان آن رشته است؟ در مورد بحث حاضر، آیا موضوعها و قلمروهای مورد نظر متخصصان برنامه درسی، شامل مؤلفه اجرا یا آموزش برنامه درسی است یا خیر؟ بنابراین اگر در پژوهشهای نظری و عملی، مبحث آموزش مورد توجه قرار گرفته باشد، این امر نشانگر آن است که متخصصان برنامه درسی ورود و دخالت در این قلمرو (آموزش) را روا دانسته و پرداختن به آن را به عنوان یک مبحث برنامه درسی مشروع می‌دانند.

یکی از متغیرهای مهمی که مورد توجه صاحبانظران برنامه درسی قرار گرفته «سطوح برنامه درسی» است. در اینجا به بیان دو دیدگاه مهم که توسط صاحبانظران برجسته این رشته ارائه شده و از مقبولیت ویژه‌ای برخوردار است اکتفا می‌کنیم.

گودلد و سو در بحث سطوح برنامه درسی، به چهار سطح اشاره می‌کنند که عبارتند از «برنامه درسی اجتماعی»، «برنامه درسی مؤسسه‌ای»، «برنامه درسی آموزشی»، «برنامه درسی تجربه شده». به طور خلاصه در سطح اجتماعی، که مرتبط با سیاستمداران، نمایندگان گروههای مختلف مردم، مدیران و متخصصان حرفه‌ای است، درباره مقاصد کلی، موضوعاتی که باید تدریس شود و مانند آن تصمیم‌گیری می‌شود. در سطح مؤسسه‌ای، برنامه‌های

مدارس مد نظر قرار می‌گیرند.

اما آنچه به نوشتار حاضر مربوط است برنامه درسی آموزشی و برنامه درسی تجربه شده است. از نظر «گودلد و سو» برنامه درسی آموزشی آن نوع برنامه درسی است که توسط معلم طراحی و اجرا می‌شود. معلمان بر مبنای آنچه مقامات آموزشی برای مدرسه آنها ضروری می‌دانند برنامه درسی آموزشی را پی‌ریزی می‌کنند. آنان خاطرنشان می‌سازند که به علت شرایط دانش‌آموزان و موقعیتهای پیش‌بینی نشده، یک برنامه درسی آموزشی، آن طور که واقعا در کلاس درس به کار می‌رود، اغلب با برنامه درسی طرح‌ریزی شده تفاوت دارد و سرانجام اینکه برنامه درسی تجربه شده عبارت است از آنچه توسط دانش‌آموز تجربه یا درک می‌شود که البته به علت زمینه‌ها، انگیزه‌ها و تفاوت‌های فردی، از دانش‌آموزی به دانش‌آموز دیگر تفاوت دارد.

پیام آشکار سطوح مورد نظر گودلد و سو این است که باید تصویر روشنی از سطوح مختلف برنامه درسی داشت. علاوه بر این دو سطح اخیر، یعنی برنامه درسی آموزشی و تجربه شده، بیانگر آن است که قلمرو اجرا و آموزش یکی از دل مشغولیهای برنامه‌ریزان درسی است.

در همین زمینه کلاین سطح برنامه درسی را در مدلی که برای نظام آموزش مدرسه‌ای ارائه کرده، با تفصیل بیشتر و در هفت سطح ارائه می‌کند. این سطوح عبارتند از: برنامه درسی آرمانی، برنامه درسی اجتماعی، برنامه درسی رسمی، برنامه درسی نهادی، برنامه درسی آموزشی، برنامه درسی اجرایی و برنامه درسی تجربی. در اینجا نیز سه سطح برنامه درسی آموزشی (که معلم بدان امید می‌ورزد، برای آن ارزش قایل است و می‌خواهد به یادگیرندگان خود بیاموزد)، برنامه درسی اجرایی (که حاصل ثبت مشاهدات کلیه فرایندها و تعاملاتی است که حین اجرای برنامه درسی در کلاس درس به وقوع می‌پیوندد) و برنامه درسی تجربی، به وضوح اهمیت مقوله اجرا را در مباحث برنامه درسی نشان می‌دهد.

«زایس» در تلاش برای ترسیم مرزهای حوزه برنامه درسی، از قلمروهای متعددی از جمله «مبانی برنامه درسی»، «طراحی برنامه درسی»، «ساخت برنامه درسی»، «اجرای برنامه درسی» و «مهندسی برنامه درسی» نام می‌برد. قلمرو اجرای برنامه درسی و مهندسی برنامه درسی به عنوان قلمروهای اساسی این رشته مؤید ارتباط و عجين بودن قلمرو آموزش و اجرا با رشته برنامه درسی است. به عقیده زایس، اجرای برنامه درسی به معنای به‌بوته عمل گذاشتن برنامه‌های تدوین شده است و تنها در سایه این فرایند می‌توان بازخوردهای مناسب را برای ساخت و تدوین برنامه و بهبود آنها فراهم آورد. وی واژه مهندسی برنامه درسی را که از بوشامب به عاریت گرفته برای اشاره کردن به فرایندهای ضروری برای ساخت نظام برنامه درسی به کار می‌برد. این واژه مشتمل بر مؤلفه‌هایی نظیر تدوین، اجرا و ارزشیابی از برنامه درسی است.

"شوبرت" یکی دیگر از صاحب‌نظران مشهور برنامه درسی، از چند زیر مجموعه برنامه درسی نام برده که عبارتند از: «تئوری برنامه درسی»، «تاریخ برنامه درسی»، «تدوین برنامه درسی»، «طراحی برنامه درسی»، «اجرای برنامه درسی»، «ارزشیابی برنامه درسی»، «تغییر برنامه درسی» و «پژوهش در برنامه درسی». وی صراحتاً اظهار می‌دارد که برخی از متخصصان برنامه درسی فقط در یک یا چند قلمرو تخصص دارند، در حالی که سایرین سعی می‌کنند به تمام قلمروهای فوق‌الذکر بپردازند.

6. نتیجه‌گیری

همان‌طور که ملاحظه شد، تبیین حدود و ثغور برنامه درسی و آموزش تا حدود زیادی تابع تعریفی است که از برنامه درسی می‌پذیریم. در اینجا از سه برداشت کلی از برنامه درسی سخن گفته شد: برنامه درسی به عنوان یک سند، برنامه درسی به عنوان یک نظام و برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی. در بحث از برنامه درسی به

عنوان یک سند از چهار دیدگاه نام برده شد که بجز دیدگاه اول - که مرزهایی سخت و نفوذناپذیر بین برنامه درسی و آموزش تعیین کرده است و البته کمتر کسی از صاحبانظران از آن حمیات می‌کنند- سایر دیدگاهها یا به ارتباط میان برنامه درسی و آموزش پرداخته‌اند یا اینکه هرگونه حد و مرزی در این زمینه را نفی کرده‌اند. صاحبانظرانی که این دو قلمرو را مجزا ولی مرتبط به هم تلقی کرده‌اند، بیشتر بر آن بوده‌اند که از لحاظ نظری و تسهیل جریان مفهوم‌پردازی، این دو قلمرو را مجزا در نظر بگیرند و گر نه جملگی آنها ضمن تبیین برنامه درسی، آموزش را نیز مورد بحث قرار داده‌اند. بنابراین در این زمینه اگر نپذیریم که آموزش یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی است، دست کم باید بپذیریم که این دو قلمرو به یکدیگر مرتبط بوده، ماهیت تصمیمات و کارکردهای آنان، یکدیگر را متأثر می‌سازن و این جداسازی عملاً به نفع نظام تربیتی و اثربخشی آن نیست.

در بحث از برنامه درسی به عنوان یک نظام نیز بین فوق صادق است؛ زیرا علاوه بر آنکه تمام نظریه‌پردازان این دو نظام را مرتبط به هم تلقی کرده‌اند، برخی نیز آموزش را یکی از مؤلفه‌های نظام برنامه درسی در نظر گرفته‌اند و به علاوه دیدگاه اخیر از مقبولیت و استحکام استدلالی بیشتری برخوردار است. سرانجام برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی، به گواه بسیاری از متخصصان، محققان و صاحبانظران مشتمل بر قلمروهایی است که از جمله مهمترین آنها اجرای برنامه درسی است. انکار این حقیقت به معنای نفی بخش مهمی از پیشینه غنی حوزه برنامه درسی است.

بنابراین می‌توان گفت که جداسازی برنامه درسی از آموزش مستلزم چشم‌پوشی از طیف وسیعی از مبانی نظری و پژوهشی است که در طی سالیان متمادی توسط صاحبانظران شهیر و بر مبنای دیدگاههای مدلل متکی بر منطق و تجربه مطرح شده است. به این دلیل مؤلفان بر این باورند که نفی و منع پرداختن به مقوله آموزش در برنامه درسی به معنای تحدید کردن مبنایی است که ضامن طراوت و زنده بودن این حوزه و منعکس کننده بازخوردهای مؤثر برای دوام برنامه درسی است. دوگانه انگاری برنامه درسی و آموزش آفتی است که از دیرباز حوزه تعلیم و تربیت را تهدید کرده است. تعلیم و تربیت از دوگانه انگاریهای متعددی آسیب دیده است، نظیر جداسازی ذهن از فعالیت، جداسازی هدف از وسیله و جداسازی موضوع درسی از روش. این آفت آنقدر ریشه‌ای است که اندیشمندی چون دیویی در سال 1908 از آن انتقاد می‌کند. به همین ترتیب، سان افرادی که برنامه درسی را از آموزش جدا می‌کنند، به همان سیاق تدریس و یادگیری را جدا می‌کنند و این نوع رویکرد در عمل منجر به انجام یافتن پژوهشهایی می‌شود که هیچ‌گونه دستاورد نظامداری برای بهبود کل فرایند تربیتی به همراه ندارد.

فصل 2

مقاصد تربیتی و تجارب (فعالیتهای) یادگیری

1 مقاصد تربیتی

مدارس باید در صدد تحقق چه مقاصد تربیتی باشد ؟

بسیاری از معلمان خوبی که از روشهای مناسب در امر تدریس بهره می گیرند تصور روشنی از هدفهای آموزش و پرورش ندارند . با این وجود برای اصلاح و بهبود مستمر و طرح ریزی برنامه های آموزشی خوب مشخص کردن هدفهای آموزش و پرورش بسیار ضرورت دارد چرا که این آرمانها و هدفهای آموزش و پرورش معیارهای مناسبی برای انتخاب دروس ، محتوای آنها تنظیم روشهای آموزش و تهیه آزمون و وسایل ارزشیابی می باشند . آرمانها و اهداف آموزش و پرورش موضوعاتی ساده نیستند که بتوان به کمک افراد محدود آن را تعیین کرد چرا که موضوعاتی انتخابی هستند که باید مورد ارزش داوری مسئولان آموزش و پرورش قرار گیرند برای تعیین این اهداف نیاز به منابعی است که هر یک از گروههای صاحب نظر به قرار زیر آنرا ارائه داده اند :

1- طرفداران آموزش و پرورش پیشرفته کودک را اصیل میدانند .

2- ماهیت گرایان میراث فرهنگی را اساس تعیین هدف میدانند .

3- جامعه شناسان مسائل و مشکلات جامعه را منبع اصلی می دانند .

4- فیلسوفان تربیتی، مدرسه و فلسفه آموزش و پرورش را منبع اصلی می دانند .

البته هر کدام از منابع فوق به تنهایی نمی توانند منبع تعیین هدف باشند زیرا که هر کدام اطلاعات خاصی را ارائه می نمایند . با این حال هدفهای عمومی آموزش و پرورش با توجه به 3 منبع و عامل مهم که برنامه ریزان آنها را مشخص می کنند تعیین می شوند این منابع عبارتند از : 1- یادگیرندگان 2- محیط بیرون از مدرسه و

جامعه 3- رشته درسی یا علمی یا همان مواد و موضوعات آموزشی

برنامه ریزان برای بیان دقیق هدفهای تربیتی و تبدیل هدفها به هدفهای آموزشی از 2 منبع و مأخذ عمده استفاده می کنند . که هر کدام به منزله صافی و غربالی است که هدفهای پیشنهاد شده باید از آن بگذرد این دو منبع عبارتند از :

1- فلسفه آموزش و پرورش و فلسفه اجتماعی هر کشور 2- روانشناسی تربیتی و یادگیری

اولی برای تشخیص و کنار گذاشتن هدفهای غیر مهم و متناقض بکار می رود تا بتوان هدفهای مهم و همگن و سازگار را از بین هدفهای بدست آمده و هدفهای پیشنهاد شده انتخاب کرد به عبارت دیگر فلسفه آموزش و پرورش از یک طرف میکوشد ماهیت زندگی خوب و جامعه خوب (ارزشهای مادی و کامیابی) را تعریف کند از طرف دیگر سعی دارد رئوس ارزشهای مهم غیر مادی و معنوی مؤثر بر زندگی را ترسیم کند . همچنین یکی از مهمترین فلسفه های آموزش و پرورش برای صافی هدفها اصول دموکراسی است که در آن به راه و رسم زندگی خوب در خانه ، مدرسه ، در امور اقتصادی و در همه جنبه های زندگی اشاره می کند در این صورت است که انتخاب آن عده از هدفهای آموزش و پرورش اولویت پیدا می کند که برای توسعه ارزشها ، نگرشها ، معرفت ، و توانایی های دموکراتیک نه تنها برا دموکراسی سیاسی بلکه برای دموکراسی در همه جنبه های زندگی مهم تشخیص داده شده اند .

روانشناسی یادگیری معیار و ملاکی است برای انتخاب هدفهای پیشنهاد شده ، هدفهای آموزش و پرورش غایات آموزش و پرورش و نتایجی هستند که از طریق یادگیری می توان به آنها رسید و تا زمانیکه این غایات با شرایط ذاتی امر یادگیری هماهنگ و همخوان باشند این غایات به عنوان هدفهای کلی آموزش و پرورش ارزشمند هستند در غیر اینصورت هدفهای آموزش و پرورش بی ارزش خواهند بود . برای بیان دقیق هدفهای تربیتی ، برنامه ریزان باید

اطلاعات دقیقی از نیازها و علایق و رغبت های شاگردان بدست آورند . و آنها را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهند نیز نیازها را در همه زمینه های اجتماعی ، تربیتی ، حرفه ای ، بدنی و روانی تفریحی مورد بررسی قرار دهند . برای تعیین نیازها و علاقه های کودکان می توان از روشهایی مانند مشاهدات معلمان ، مصاحبه و گفتگو با شاگردان و والدین ، و پرسشنامه و تست ها و سایر وسایل به جمع آوری اطلاعات مورد نیاز و لازم دست یافت .

با این اوصاف مقصد اصلی آموزش و پرورش آن نیست که معلم باید یک سلسله فعالیتهایی انجام دهد بلکه آن است که تغییرات مهم در الگوی رفتارهای دانش آموزان ایجاد شود در این صورت است که معلم می تواند انواع فعالیت های رسیدن به هدفها ، یعنی کوشش برای ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار دانش آموزان را استنباط کند .

در واقع غرض اصلی از بیان هدفها عبارت است از : تعیین انواع تغییرات در رفتار دانش آموزان که باید بر اساس آنها فعالیت های تدریس به صورت مناسب برای رسیدن به هدفها ، یعنی ایجاد تغییرات در رفتار و دانش آموزان طرح ریزی و تنظیم شوند و به مرحله اجرا در آیند .

2- تجارب (فعالیتهای) یادگیری

چگونه باید تجارب (فعالیتهای) یادگیری مناسب برای رسیدن به هدفهای تربیتی انتخاب شوند ؟

هدفهای آموزش و پرورش از طریق تجارب یادگیری محقق می شود منظور از تجربه کنش متقابل بین یادگیرنده و شرایط خارجی موجود در محیط است که با یادگیرنده به آن واکنش نشان میدهد .

در انتخاب تجارب یادگیری 2 مسئله اصلی وجود دارد که عبارتند از :

الف) تعیین نوع تجاربی که بتواند ما را به هدفهای تربیتی برساند .

ب) چگونگی ایجاد شرایط و تعیین موقعیت هایی که موجب برانگیختن نوع فعالیتهای و تجارب یادگیری مورد نظر در دانش آموزان باشند .

در انتخاب تجارب و فعالیتهای یادگیری بدون توجه به نوع هدف بعضی اصول کلی نیز وجود دارند که عبارتند از :

1- برای رسیدن به هدف معین دانش آموزان باید دارای فعالیتهای و تجاربی باشند که به او فرصت تمرین و انجام دان نوع رفتار مورد نظر هدف را بدهد .

2- تجارب و فعالیت های یادگیری برای یادگیرنده رضایت بخش و موافق میل او باشد .

3- تجارب و فعالیتهای یادگیری باید با رشد و معلومات ، استعداد و توانایی کنونی دانش آموزان متناسب باشد .

4- برای رسیدن به یک هدف آموزش و پرورش می توان از تجارب و فعالیتهای گوناگونی استفاده کرد .

5- یک تجربه یادگیری معین نتایج متعددی دارند .

معلمان در مورد تجربیات آموختنی به امور زیر توجه کافی مبذول دارند :

1- ایجاد مهارت تفکر 2- کمک در کسب اطلاعات 3- کمک به ایجاد نگرشهای اجتماعی 4- کمک به ایجاد رغبت ها و علایق

1- منظور از ایجاد مهارت تفکر ، یعنی آموزش فکر کردن شامل دادن تمرین در بکار بردن مفاهیم اساسی و طرح های مربوط به پدیده هایی است که باید در باره آنها تفکر انجام گیرد و در ذهن دانش آموز مکانیسم لازم برای تجزیه و تحلیل مسئله ای که با آن مواجه می شود به وجود آورد .

2- منظور از کمک در کسب اطلاعات ، یعنی این نوع تجربه یادگیری شامل هدفهایی از قبیل توسعه درک و شناختن امور خاص ، توسعه معلومات درباره امور مختلف و مانند آنها می شود . برای این امر می توان از شیوه حل مسئله و به خاطر سپردن مطالب ارزشمند و فراهم آوردن موقعیتی که شدت و تنوع اثر اطلاعات آموخته شده را

افزایش دهد استفاده کرد و از نظرات افراد مطلع مشورت گرفت .

3- برای توسعه نگرشها در مردم 4 روش عمده به قرار زیر است : الف) جناب و همانند سازی با آنچه در محیط است . ب) کسب نگرشها از اثرات عاطفی انواع خاصی از تجارب

، یعنی تجارب رضایت بخش نگرش مثبتی در افراد ایجاد می کند . ج) از تجارب تلخ نگرشهای منفی ایجاد می شود . د) تشکیل و نوع نگرشها از طریق فرآیندهای عقلی .

4- تجارب یادگیری که به منظور پرورش علاقه ها در نظر گرفته می شوند به دانش آموزان باید فرصت دهند نه تنها موضوع ها و زمینه هایی را که در محدوده علاقه ها باید پرورش یابند کشف کنند بلکه از این کشف ، رضایت خاطر بدست آورند .

برای رسیدن به هدف معین ، تجارب و فعالیتهای یادگیری بسیاری وجود دارد فرایند طرح ریزی تجارب یادگیری بیشتر به خلاقیت نیاز دارد به این صورت که معلم با در نظر گرفتن هدفهای مطلوب از تجارب یادگیری گوناگون در ذهن خود به بررسی یک سلسله امکانات ، چیزهایی که باید انجام گیرد را آغاز می کند پس از شکل گیری مطالب در ذهن باید رئوس تجارب یادگیری که نشان دهنده جزئیات فعالیتهای مربوط باشند تهیه شوند . پس تجارب یادگیری پیشنهادی را با هدفهای مرد نظر هم از جنبه های رفتاری و هم از جنبه موضوع و محتوا بررسی می کند تا ببیند :

اولاً : تجارب یادگیری پیشنهاد شده تا چه میزان فرصت بروز نوع رفتار و یا یادگیری موضوع و محتوای مورد نظر هدف را به دانش آموزان می دهد .

ثانیاً : آیا این تجارب یادگیری پیشنهادی را می توان با ملاک مؤثر بودن یا رسیدن به هدفهای تربیتی بررسی کرد . ثالثاً : تجارب یادگیری پیشنهاد شده را می توان از نظر آمادگی نیز مورد بررسی قرار داد و دید آیا تجارب مستلزم فعالیت هایی است که هنوز دانش آموزان آماده و قادر به انجام آن نیستند .

برای رسیدن به هدفهای مناسب باید به بررسی و مقایسه تجارب یادگیری با معیارها و خصوصیت های مربوط به هر یک از انواع هدفهای تربیتی پرداخت اگر فعالیتهایی که به این صورت پیش بینی میشوند با ملاکهای یاد شده مطابقت کنند باید آنها را به عنوان فعالیتهای مناسب در نظر گرفت و اگر هدفها با ملاکها مطابقت نداشتند یا باید حذف شوند و یا در آن تجدید نظر شود .

این شیوه انتخاب تجارب یادگیری به معلم فرصت میدهد با استفاده از نیروی خلاقه خویش پیشنهاداتی ارائه نماید سپس آنها را با ملاکهای مناسب بسنجد و فرصت هنر نمایی برای طرح ریزی برنامه های دقیق برای تدریس و ارزشیابی را از قبل خواهد داشت

چگونه می توان تجارب و فعالیتهای یادگیری را برای آموزش مؤثر سازمان داد ؟

برای اینکه فعالیتهای و تجارب تربیتی اثر متحد و یکپارچه داشته باشند باید آنها را چنان تنظیم کرد که همدیگر را تقویت کنند . بنابر این سازمان دادن تجارب یادگیری مسئله مهمی در تنظیم برنامه درسی است زیرا که روی کارایی آموزش و میزان تغییراتی که از نظر آموزش و پرورش در یادگیرنده باید به وجود آید تاثیر بسیاری دارد . در تنظیم فعالیتهای یادگیری باید به روابط عمومی واقفی توجه ویژه به عمل آید تا یک برنامه تربیتی مؤثر به وجود آید .

1- تنظیم عمودی مطالب مورد یادگیری به تقسیم بندی یک موضوع بر حسب فواصل زمانی مربوط است .

2- تنظیم افقی مطالب ، از آنجا که همه دروس به طور همزمان به دانش آموزان عرضه می شود باید بین آنها

ارتباط و هماهنگی لازم وجود داشته باشد این ارتباط موجب تقویت جنبه های گوناگون یادگیری می شود و در دانش آموزان ((اندیشه نظام دار)) به وجود می آورد .

با رعایت تنظیم افقی و عمودی ، مسائل درسی در هم تنیدگی لازم را پیدا می کند و ارزش تدریس و آموزش را پیدا می کنند . در صورت تعارض فعالیتها و تجارب با همدیگر ، دانش آموزان تجاربی را کسب می نمایند که هیچگونه رابطه مؤثری با هم ندارند که مورد استفاده روزمره قرار گیرد .

در سازمان دهی مؤثر فعالیتهای یادگیری 3 ملاک و معیار اصلی باید در نظر گرفته شود که عبارتند از :

1- مداومت ، 2- توالی ، 3- وحدت یا یگانگی

1- مداومت یعنی تکرار عمودی عناصر اصلی برنامه درسی

2- توالی بر اهمیت تنظیم هر تجربه بر تجربه قبلی تاکید میشود و فعالیتهای یادگیری هر بار در سطحی بالاتر از سطح قبلی میباشد . (تنظیم مطالب از آسان به مشکل و از ساده به پیچیده)

3- وحدت و یگانگی یعنی دانش آموز بطور فزاینده ای در بدست آوردن وحدت نظر و رفتار در رابطه با عناصری که با آنها سروکار دارد کمک کند (ایجاد پیوستگی و ارتباط بین مطالب و با تجارب)

در طرح ریزی برنامه درسی برای هر مدرسه ، یا هر رشته درسی اتخاذ تصمیم درباره انواع عناصری که به طور مؤثری به عنوان رشته های اصلی تنظیم برنامه بکار برده می شوند ضرورت دارد .

در تنظیم برنامه درسی برای هر رشته ، شناخت عناصری که مربوط و مهم برای آن رشته درسی ، همچنین مناسب و مهم برای کل برنامه درسی باشند ضرورت دارد بنابراین وقتی عناصر سازمان دهنده انتخاب شدند باید از آنها برای ایجاد مداومت ، توالی ، و وحدت استفاده کرد . به این معنی که این عناصر باید چنان طرح ریزی شوند که در سراسر طول و عرض برنامه درسی ظاهر شوند .

همچنین لازم است عناصر اصلی که به عنوان تار و پود سازمان دادن این تجارب و فعالیتها بکار می روند مشخص شوند . بعلاوه ضرورت دارد اصول تنظیم برنامه ، که به وسیله آن این رشته ها با همدیگر بافته می شوند تعیین گردند که عبارتند از : الف) توسعه مفهوم ب) توسعه مرزهای مفهوم

ج) رعایت ترتیب زمانی د) افزایش کاربرد ه) افزایش تعداد و نوع فعالیتهای مربوط

همین عناصر اصلی ساختار برنامه را که فعالیت های یادگیری باتوجه به آنها ترکیب و تنظیم میشود عبارتند از : الف) عناصر ساختاری در سطح بالاتر

ب) عناصر ساختاری در سطح پایین تر . درس _ عنوان _ واحد

روشهای بسیاری برای تنظیم برنامه ها بکار برده می شود که شامل مراحل زیر می باشند :

1- توافق درباره طرح کلی تنظیم برنامه 2- توافق روی اصول کلی تنظیم 3 - توافق روی پایین ترین سطح

4- تنظیم برنامه های قابل انعطاف یا به اصطلاح واحدهای منبع است .

5- بکار بردن برنامه هایی که معلم و دانش آموزان بطور مشترک برای فعالیتهای خاصی در کلاس معینی تهیه می کنند

فصل 3

سطوح برنامه درسی

سطوح برنامه درسی از دیدگاه گودلد و سو :

سطوح برنامه درسی : درجه نزدیکی یا دوری از دانش آموزانی که برای آنها برنامه ریزی صورت می گیرد .

1) برنامه درسی اجتماعی : به سطحی اشاره می کند که بیشترین میزان از یادگیرندگان فاصله دارد .
باسیاستمداران ، نمایندگان و مدیران سطوح مختلف ومتخصصان حرفه ای سرو کار دارد . این گروهها از طریق فرآیندهای اجتماعی در تصمیم گیری های مرتبط با اهداف ، عناوینی که در مدرسه تدریس می شود ، مدت زمان تدریس و مواد آموزشی که در مدرسه استفاده می شود مشارکت و دخالت می کنند .

2) سطح نهادی : در سطح مدارس مورد استفاده قرار می گیرند و تا حد زیادی از برنامه های درسی اجتماعی اقتباس می شوند ، اساسا برحسب موضوعات سازماندهی می شوند وشامل عناوینی است که باید تدریس شود . و در برگزیده استانداردها ، فلسفه ، طرح درس وراهنماها می باشد . (برنامه درسی صریح)

3) برنامه درسی آموزشی : معلم آن را طراحی می کند وبر آن است که در مدرسه وکلاس درس اجرا شود . معلمان برنامه های درسی آموزشی را براساس برنامه درسی نهادی و اجتماعی تدوین می کنند . این برنامه درسی متاثر از اولویت های معلم ، دیدگاههای تربیتی وروش آموزشی وی می باشد . به علت شرایط وتفاوتهای موجود در دانش آموزان و نیز شرایط پیش بینی نشده ، یک برنامه درسی آموزشی که در کلاس درس مورد استفاده قرار می گیرد عمدتا با برنامه درسی طراحی شده تفاوت دارد .

4) برنامه درسی تجربه شده (تجربی): برنامه ای که توسط دانش آموزان درک وتجربه شده است ودرونی شده است . آنچه که دانش آموزان از برنامه درسی می فهمند وتجربه می کنند از دانش آموزی به دانش آموز دیگر متفاوت است . زیرا دانش آموزان دارای زمینه ها و سوابق مختلف ، انگیزه ها وسطوح مختلف آرزوها بوده وبا هم تفاوت دارند .

سطوح برنامه درسی از دیدگاه فرانسیس کلاین : الگوی مطالعه آموزشی مدرسه ای شامل سه بعد اساسی است :

1-سطوح برنامه درسی

2 - عناصر برنامه درسی

3- متغیرهای برنامه درسی وعوامل کیفی

سطوح برنامه درسی از دیدگاه فرانسیس کلاین

1) برنامه درسی آکادمیک (آرمانی) : برنامه درسی که متخصصان و صاحب نظران آن را مد نظر دارند .

2) برنامه درسی اجتماعی : بیانگر برنامه ای است که جامعه (مردم ، نمایندگان ، سازمانها ومؤسسات اجتماعی و ...) در آن ایفای نقش می نمایند .

3) برنامه درسی رسمی : برنامه ای مد نظر است که سازمان ها وافراد رسمی که به طور مستقیم در امور آموزش و پرورش درگیر هستند ودر آن دخیل می باشند .

4) برنامه درسی نهادی : برنامه درسی که در سطح مدرسه پذیرفته شده وبه اجرا در می آید .

5) برنامه درسی آموزشی : آن چیزی است که معلم به آن امید دارد وارزش قایل است و می خواهد به یادگیرندگان خود بیاموزد دراین سطح تصمیمات برنامه درسی بر اساس شرایط ومقتضیات کلاس درس صورت می پذیرد و

اجرائی شده است و تصمیم گیری در این سطوح به عهده معلم است .

6) برنامه درسی اجرایی : حاصل مشاهدات و ثبت وضبط کلیه فرایندهای تعاملی در حین اجرای برنامه درسی در کلاس درس است . مشاهده گر می تواند با توجه به آنچه که در کلاس درس در عمل اجرا می شود و ارتباط متقابل معلم و شاگردان برنامه درسی اجرایی را به تصویر بکشد . به دلیل مسائلی که در حین آموزش به صورت ناگهانی اتفاق می افتد و منجر به تصمیمات ویژه ای می شود . برنامه درسی اجرایی با برنامه درسی طرح ریزی شده انطباق کامل نداشته باشد .

7) برنامه درسی تجربی : به تجربیات دانش آموزان از طرح های از پیش تنظیم شده و تعامل های حاصل از کلاس درس اشاره می کند و هر دانش آموز بر اساس علایق ، ارزش ها و توانمندیها و تجربیات قبلی خود نسبت به مطالب ارائه شده عکس العمل نشان می دهد و دست به انتخاب می زند . هدف از آموزش یادگیری است . در سطوح کلان مهمترین سطح برنامه درسی تجربی می باشد . و برنامه درسی تجربی چیزی است که دانش آموز یاد می گیرد چون تجربه می کند .

انواع برنامه درسی از دیدگاه پوزنر :

1) برنامه درسی رسمی : برنامه درسی مکتوبی که در آن چارت ها ، فهرست ورئوس مطالب ، راهنمای برنامه درسی و فهرست هدفها به دقت تعریف شده باشد . هدف این برنامه درسی فراهم کردن مبنایی برای معلمان جهت تهیه طرح درس و ارزشیابی و کمک به مدیران برای نظارت بر کار معلمان می باشد .

2) برنامه درسی اجرایی (عملیاتی) : شامل آن چیزی است که عملاً توسط معلم تدریس می شود . الف - محتوایی که مد نظر قرار می گیرد و در کلاس تدریس می شود . 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 .

3) برنامه درسی پنهان : عمدتاً مورد تایید نیروهای برنامه رسمی مدرسه نیست اما می تواند نسبت به برنامه درسی رسمی یا اجرایی ، تاثیر عمیق تری بر دانش آموزان داشته باشد . پیام های اصلی برنامه درسی پنهان وجود دل مشغولی های عمده در خصوص جنسیت ، طبقه ، نژاد ، قدرت و دانش مدرسه است . (نقشهای جنسی ، رفتار مناسب برای جوانان که چه کسی حق دارد در قبال چه کسی تصمیم بگیرد .) برنامه درسی پنهان بیشتر در باره ارزشها می باشد . که نظام آموزشی قصد یادگیری را ندارد ولی عملاً این یادگیری اتفاق می افتد . چون در برنامه درسی رسمی یا آشکار اصلاً بیان شده ولی در پنهان اتفاق می افتد .

4) برنامه درسی پوچ : برنامه درسی خنثی یا عقیم : موضوعاتی که تدریس نمی شود و اینکه چرا این موضوعات نظیر : حقوق ، رانندگی ، نقشهای والدین و ... تدریس نمی شود و می تواند به معلمان در فهم این مسئله یاری دهد که چه مفروضاتی زیر بنای برنامه درسی مدارس است ؟ برنامه درسی پوچ شامل موضوعات تدریس نشده است . 5) برنامه درسی فوق برنامه : شامل کلیه تجربیات برنامه ریزی شده ای است که از حیطه موضوعات درسی مدرسه خارج است . (ماهیت آن داوطلبانه و پاسخگو به علائق دانش آموز است و نقطه مقابل برنامه رسمی است) در بسیاری از جهات از برنامه درسی رسمی مهمتر است

پیام عمده طبقه بندی پوزنر : هنگامی که معلمان می خواهند نسبت به بررسی و تجزیه و تحلیل برنامه درسی رسمی اقدام کنند این سوال را از خود بپرسند که 4 نوع دیگر برنامه درسی چگونه بر برنامه رسمی اثر می گذارند و چه اتفاقی برای برنامه رسمی خواهد افتاد اگر برنامه درسی پنهان و فوق برنامه قوی اجرا شود ؟

برنامه درسی خرد و کلان خرد : مباحث ، پژوهش ها و دیدگاههای افراد در باره یک برنامه خاص . برنامه درسی

خرد داشتن یک کتاب و مطالعه آن می باشد . کلان : از وابستگی به برنامه درسی خاص فارغ بوده و در آن موضوعات و مفاهیم طیف وسیعی از برنامه های درسی را در بر می گیرد .

برنامه درسی خاموش وزنده

خاموش : کلیه تصمیمات ، تدابیر و برنامه ریزی هایی که برای کلاس تدوین و مکتوب شده است . برنامه درسی خاموش بیانگر کلیه تصمیمات ، تدابیر و برنامه ریزی هایی است که برای کلاس تدوین و مکتوب شده است .
زنده : مجموعه تعاملات کلاس درس بین معلم و شاگردان است و ارزیابی آن نسبت به برنامه درسی خاموش دشوارتر است . اجرا کردن کتاب در برنامه درسی را برنامه ریزی زنده گویند . برنامه درسی ضد معلم در مقابل برنامه درسی متصاعد شونده برنامه درسی مقاوم در برابر معلم : برنامه درسی از قبل توسط کارشناسان تدوین و در اختیار معلمان قرار می گیرد . برنامه ریزان درسی باید در خصوص کم و کیف و چگونگی اجرای برنامه های درسی پیشاپیش تصمیم بگیرند و محصول نهایی این فرآیند برنامه درسی از پیش طراحی شده ای است که مجریان و معلمان باید طبق جزئیات تعیین شده ، اجرا نمایند . این نوع برنامه درسی به دلیل محدود نمودن معلمان به اجرای صرف برنامه و نداشتن سازوکارهای موثر برای سازگاری و انطباق برنامه درسی با واقعیات محیطی نظیر سن ، جنس ، علائق و توانایی ها و ... در عمل با دشواری روبه رو می شود . برنامه درسی متصاعد شونده (روئیدنی) (تعلیم و تربیت پیشرفت گرا - جان دیوئی) : در این برنامه منبع اصلی محتوای برنامه درسی ، نیازها و علائق دانش آموزان است . برنامه ریزان نتایج یادگیری مورد انتظار را از قبل بیان نمی کنند زیرا آنچه از دانش آموزان انتظار می رود فراگیرند ، به سادگی از قبل پیش بینی و نسبت به برنامه ریزی بر اساس مشارکت معلم و دانش آموزان در طی جریان آموزش صورت می گیرد ویژگی مهم در سطح کلاس تکلیف معلومه می شود به همان صورتیکه برنامه درسی ضد معلم دچار افراط شده ، برنامه درسی متصاعد شونده هم به خاطر پیروی بیش از حد برخواسته های یادگیرندگان دچار تفریط شده است . برنامه درسی سنتی در مقابل برنامه درسی مجازی (مبتنی بر وب یا آن لاین) برنامه درسی سنتی : برنامه درسی که در مدارس به صورت سنتی تدریس می شود . برنامه درسی مجازی : تلفیق مجموعه ای از تکنولوژی های جدید ارتباطی و اطلاعاتی با برنامه های مدارس می باشد تا یادگیری دانش آموزان را تسهیل کند و به اشکال زیر ارائه می شود : - کلاس درس سنتی همراه با مهارت های مرتبط با تکنولوژی ارتباطی و اطلاعاتی . - یادگیری با استفاده از پست الکترونیکی و اینترنت . تدریس رودر رو و بحث غیر همزمان از طریق اینترنت - هرگونه ترکیب تکنولوژی با تدریس . - امکانات on line و برنامه درسی موجود در مقابل برنامه درسی جدید برنامه درسی موجود : برنامه ای که قبلا تدوین شده و به مرحله اجرا گذاشته شده است و یا در حال اجرا است و مسبقا سابقه بوده است . نحوه عملکرد و کارایی و اثر بخشی آن در دسترس است . برنامه درسی جدید : به وضعیتی اشاره دارد که در آن برنامه درسی دارای سابقه قبلی نیست و بنا به ضرورت های ویژه ، به تازگی در برنامه درسی مدرسه گنجانده شده است . و عملا به صورت فرا گیر تجربه نشده است و این برنامه معطوف به بهسازی و تغییر در جهت نگه داشت برنامه درسی است

انواع برنامه درسی از دیدگاه گلاتورن

- 1) برنامه درسی توصیه شده : نوعی برنامه درسی که توسط متخصصان یک رشته تدوین شده یا از جانب آنان حمایت می شود . مثلا برنامه هایی که انجمن ملی معلمان ریاضیات امریکا داشته اند ، این برنامه تاثیر کمی بر برنامه درسی مکتوب دارد اما در درک آنچه که بچه ها باید به آن دست یابند مهم است .
- 2) برنامه درسی مکتوب (قصد شده) : سندی است که توسط نظام آموزشی ملی یا محلی یا مدرسه یا معلم تولید شده و آنچه را که باید تدریس شود را تصریح می کند همچنین راهکار اجرای برنامه درسی و توالی و وسعت و مواد

آموزشی که توسط معلم تدوین شده وجود دارد .

3) برنامه درسی پنهان (قصده نشده): آنچه که یادگیرندگان از فرهنگ و جو مدرسه و نیز سیاستها و فعالیتهای مرتبط می آموزند .

4) برنامه درسی کنار گذاشته شده : خواه عملا و خواه سهوا . بزعم کلاتورن ، مربیان باید برنامه درسی حذف شده را بررسی کنند و راههایی برای بازگرداندن محتوای مهم برنامه درسی مدرسه و یادگیری بچه ها بیابند .

5) برنامه درسی حمایت شده : برنامه درسی که در کتابهای درسی ، نرم افزارها و موادچند رسانه ای یافت می شوند و تاثیر زیادی بر آنچه تدریس می شود دارد .

6) برنامه درسی آزمون شده (سنجش شده) : عبارت است از برنامه درسی که در آزمونهای معلم ساخته ، در سطح

مدرسه ، منطقه یا استان یا ملی گنجانده شده است . معلمان بیشتر بر برنامه درسی که آزمون می شود متمرکز

هستند تا برنامه درسی مکتوب (معلمان بیشتر به آماده کردن دانش آموزان برای آزمون می پردازند .

7) برنامه درسی تدریس شده : برنامه درسی که واقعا به بچه ها ارائه می کنند شامل سخنرانی ها ، دروس ، پروژه

ها و فعالیتهای مرتبط با سنجش عملکرد و... می باشد . (هرچیزی که بچه ها را در دستیابی به هدفهای یادگیری

کمک می کند) 8) برنامه درسی یادگرفته شده : آنچه که دانش آموزان یاد می گیرند یا یادگیری نهایی که در

عملکردهایشان در آزمونها و سایر بخشها نشان داده می شود . مهمترین هدف در تدریس : همخوانی نزدیک بین

آنچه تدریس می شود و آنچه که باید یاد گرفته شود . و معمولا بین این دو شکاف وجود دارد .

در یک طبقه بندی دیگر 1) برنامه درسی قصد شده : آنچه که قرار است از طریق فرآیندهای قانونی منتقل شود .

2) برنامه درسی طراحی شده : آنچه که عملا مصوب و به طور قانونی به عنوان برنامه درسی مجاز مطرح میشود .

3) برنامه درسی تجربه شده : آنچه که توسط دانش آموزان دریافت و درک می شود . 4) برنامه درسی یادگرفته شده

(نهادینه شده) : آنچه که توسط دانش آموز تعبیر و تفسیر میشود و درونی می شود . 5) برنامه درسی پنهان : روح

کلی مدرسه و فعالیتهای خارج از کلاس . 6) برنامه درسی سنجش شده : آنچه که مورد آزمون و سنجش قرار می

گیرد

طبقه بندی نلسون

1) برنامه رسی صریح : برنامه ای که در اسناد برنامه درسی بیان می شود (یک ابزار مدیریتی است که ریشه در

پارادایم علمی و کاهش گرایی دارد) همواره در معرض اصلاح و تغییر است .

2) برنامه درسی اجرایی (عرضه نشده) : برنامه ای که در دنیای واقعی بین معلم و دانش آموز اتفاق می افتد و با

برنامه صریح متفاوت است

3. برنامه درسی تجربه شده : برنامه درسی که توسط خود دانش آموزان تجربه می شود

انواع برنامه درسی از دیدگاه نیولاو

1) برنامه درسی پراگماتیک : محتوایی که تدریس می شود و تابعی است از زمان در دسترس برای معلمان ، وظایف

و تکالیفی که علاوه بر تدریس رسمی برعهده معلمان است .

2) برنامه درسی غیر رسمی : این برنامه توسط معلم خلق و تدوین می شود و شامل محتوایی است که معلم به فهم

بودن آن اعتقاد دارد .

3) برنامه درسی مخفی : این برنامه درسی محتوای قصد شده را ارائه می کند اما به طریقی غیر از تدریس سنتی .

4) برنامه درسی آشکار : شامل محتوایی است که از مدارس انتظار می رود به عنوان فعالیتهای و دروس تعریف شده ،

ارائه نمایند .

5. برنامه درسی پنهان : مفروضات ضمنی در باره ارزشهای اخلاقی ، جهان بینی های فلسفه و ارزشهاست که در

سیاستهای بخشی مدرسه وجود دارد بخشی از برنامه درسی پنهان است

6. برنامه درسی اجتماعی : تعاملات اجتماعی که بین دانش آموزان با هم و یا دانش آموزان با معلم که در کلاس درس ، زمین بازی و اتفاق می افتد .

7. برنامه درسی نهفته : دانش آموز بر مبنای اطلاعات و تجربیات قبلی که با خود به کلاس می آورد و آنچه را که تدریس می شود ، تعبیر و تفسیر می کند و یاد می گیرد ،

جمع بندی : به طور کلی 8 نوع برنامه درسی را می توان شناسایی کرد :

1. برنامه درسی تجویز شده یا قصد شده : آنچه که در اسناد رسمی منعکس می شود و معمولاً در برگیرنده مولفه هایی چون محتوا ، روشهای تدریس و زمان مختص برای رسیدن به هدف آموزش محتوای تعیین شده می باشد . جهت گیری فلسفی و تربیتی برنامه ها نیز به جت گیری های دولت بستگی دارد و در بسیاری از کشورها برنامه درسی تجویز شده در قالب کتب و مواد آموزشی مشخص شده توسط آ.پ. متجلی می شود . سوالات مهم برای تجزیه و تحلیل برنامه تجویز شده : چه دانشی و دانش چه کسی دارای ارزش است .

2. برنامه درسی تدریس شده : آنچه که معلمان در کلاس انجام می دهند و بین برنامه درسی تدریس شده و تجویز شده فاصله زیاد است . به این مسئله در حوزه تعلیم و تربیت عدم انطباق طرح برنامه درسی با اجرای برنامه درسی و در حوزه جامعه شناسی به عنوان استقلال نسبی معلمان نامیده می شود . از لحاظ کمی این شکاف بیانگر نتایج ناخواسته ناشی از تخصیص ناکافی وقت است ؛ معلمان در مباحث کلاس از بحثهای جاری ملی و سیاسی ، اخلاقی ، مذهبی و استفاده می کند . اگر مدیریت زمان توسط معلم انجام شود یا وقت کافی باشد ، باز هم شکاف از نظر کیفی وجود دارد به خاطر وجود تفاوت در آموزش حرفه ای ، نگرش ایدئولوژیک و میزان آشنایی معلمان با موضوع درسی .

3. برنامه درسی آزمون شده : بخشی از برنامه درسی که ارزشیابی می شود اغلب برنامه درسی آزمون شده نمونه ای از برنامه درسی تجویز شده می باشد . این آزمون می تواند شفاهی ، کتبی ، استاندارد شده یا معلم ساخته ، باز پاسخ یا چند گزینه ای باشد . نکته تربیتی : معلمان و دانش آموزان احساس می کنند تنها باید براساس آنچه که در آزمونها مطرح می شود تدریس و مطالعه کنند و این بسیار مخرب است . یک آزمون نمی تواند بسیاری از چیزها را در بر گیرد به ویژه هنگامی که هدفهای برنامه تجویز شده کلی و بلند مدت باشد . همچنین در آزمونها اهدافی مانند بردباری ، احترام ، مسائل ضد نژادی را نمی توان افزود . ابعاد احساسی و عاطفی را نمی توان گنجانند حتی اگر چنین آزمونی طراحی شود ، باز هم آزمون نمی تواند تغییر در نگرش را واقعاً منعکس کند .

4. برنامه درسی گزارش شده : ضرورتاً منعکس کننده دانسته های دانش آموزان نیست . دلایل : 1- سوالات ضعیف طراحی شده باشند . 2- برنامه ریزان برای اجتناب از ایجاد بحث و مناقشه بیشتر بر قلمروهای بی خطر (مورد پذیرش جامعه) متمرکز می شوند و از قلمروهایی که با ارزشها و تفاسیر تعارض آمیز سرو کار دارد اجتناب می کند . (الگوی توافق محور) الگویی که انسجام و وحدت اجتماعی را گسترش می دهد . این نوع برنامه درسی تجویز شده از واقعیتهای پویا و تعارض آمیزی که در زندگی مدنی و سیاسی جامعه وجود دارد دور می شود . دانش آموزان به معلمان پاسخی را می دهند که از آنها انتظار می رود .

5. برنامه درسی پنهان : آنچه که خارج از چارچوب برنامه درسی تجویز شده تدریس می شود و فراتر از محتوای تعیین شده در یک موضوع درسی است و می تواند در محیط مدرسه ، جو کلاس ، نظم و ترتیب روشهای تربیتی و

تعاملات بین معلم و شاگرد - شاگرد و شاگرد بیان و عرضه شود. گاهی اوقات برنامه درسی پنهان موجب تقویت برنامه تجویز شده می شود اما گاهی اوقات آن را نقض می کند. برای مثال ممکن است برنامه درسی تجویز شده ارزشهای دموکراتیک را ارتقاء دهد اما اگر جو مدرسه یا معلم بسیار اقتدارگرا باشد، دانش آموزان ممکن است احساس کنند که باید پاسخ های خود را بر اساس آنچه از معلم و آزمون از آنها انتظار دارد تعدیل و بیان کنند به جای آنکه احساسات واقعی خود را بروز دهند.

6) برنامه درسی مغفول: آنچه که عمدا یا ناآگاهانه در درس از قلم افتاده است. مثل در درس علوم اجتماعی، مسائل سانسور شده، عقاید و نظرات مسکوت مانده که می توانند، باعث رشد تربیت سیاسی شوند جزو این برنامه اند. همچنین برنامه معقول شامل روشهای آموزشی: اجتناب از به کارگیری فعالیتهای و روشهای مشارکتی و دموکراتیک در کلاس می باشد. که در این حالات آنچه به عنوان محتوا در زمینه دموکراسی تدریس می شود، ویران خواهد شد. محتوا: در یک جامعه مبتنی بر دموکراسی همه دارای فرصت های ساوی هستند. معلم: براساس نژاد و جنسیت متفاوت رفتار می کند. پیام اصلی برنامه درسی تجویز شده تحت اشعاع قرار گرفته است. 7) برنامه درسی خارجی (بیرونی): آنچه که دانش آموزان در خارج از کلاس درس می آموزند. مصادیق آن: آنچه دانش آموزان از سایر دانش آموزان، خانواده، رسانه ها و همسایگان و دوستان و... می آموزند و دانش آموزان آموخته های مدرسه ای خود و آموخته هایی که از خانواده گروههای سیاسی و... می آموزند را ترکیب یا سازگار می کنند و هر دانش آموز با تعارضات به گونه خاصی رفتار می کند. در رژیم هایی که مردم با آن ها مخالفند به جامعه پذیری سیاسی بچه ها در خیابانها و... صورت می پذیرد تا در کلاس درس و آنچه رخ می دهد بسیار متفاوت از برنامه درسی تجویز شده، آزمون شده و تدریس شده است.

8) برنامه درسی یادگرفته شده: عبارت است از آنچه که واقعا بچه ها از کل تجربیات در انتهای یک برنامه درسی معین فرا گرفته اند. (برنامه درسی رسمی، پنهان، ترکیب آموخته ها با دانسته های قبلی، برنامه درسی خارجی و...) و این امر بسیار پیچیده و دشوار است به خاطر تعدد و تکرار متغیرهای اثر گذار. دانش آموزان دارای پیش دانسته ها، باورها، نگرشها و ایدئولوژی های متفاوت هستند و از یک درس معین که در کلاس تدریس می شود، برداشتهای متفاوتی خواهند داشت به همین دلیل تعمیم آنچه که یک دانش آموز یادگرفته، به دیگران ممکن نیست. نمی توان با توجه به برنامه درسی مصوب مدارس در خصوص آنچه که بچه ها آموخته اند به یک درک روشن رسید.

تقسیم بندی و تحلیل کلی بین دونوع برنامه درسی: 1) برنامه درسی مشاهده شده: (برنامه درسی قصدشده) آنچه که در اسناد رسمی پیش بینی شده است. 2) برنامه درسی سایه ای (برنامه درسی آموزشی، اجرایی، تجربی و پنهان): در تعامل بین دانش آموزان و معلمان و فضا و... معلوم می شود

فصل 4

نظریه در برنامه درسی

نظریه در علوم: تعریف فیگل نظریه مجموعه ای از مفروضات است که با استفاده از روشهای منطقی - ریاضی می توان قوانین تجربی را از آن استخراج نمود." این تعریف دارای چهار جنبه اساسی است.

1- بیاناتی که بطور منطقی به یکدیگر مرتبط شده اند.

2- تعمیم موارد ویژه و خاص

3- تبیین

4- وحدت بخشیدن به داده های متجانس و قضایا

تعریف کرلینجر از نظریه: نظریه مجموعه ای از مفاهیم، تعاریف و قضایایی مرتبط به هم است که با استفاده از تصریح روابط بین متغیرها، نگرشی نظامدار از پدیده ها را ارائه می نماید و هدف از آن این است که تشریح و پیش بینی پدیده ها را امکان پذیر نماید."

نظریه در فلسفه: مجموعه ای از مسائل مرتبط به هم که در حوزه ی ارزشها هستند.

نظریه در ریاضیات: چارچوب نظری و مفهومی بسیار سازمان یافته که ارتباطی با فعالیت عملی ندارد.

نظریه در مسائل روزمره: مجموعه ای از قوانین که اقدامات مختلف را هدایت یا کنترل می کند. این بعد جنبه تجویزی یا دستوری نظریه است که البته مورد انتقاد بسیاری از مربیان و متخصصان است. آنها می گویند این برداشت نه نظریه بلکه فلسفه یا ایدئولوژی است.

رابطه نظریه و عمل: برخی بر این باورند که نظریه عمل را هدایت و کنترل می کند. برخی دیگر مثل زایس می گویند اگر اینطور است اینکار چگونه صورت می گیرد. آنان نظریه و عمل را در مقابل هم می دانند و می گویند برنامه ریزان درسی باید بین نظریه و عمل یکی را انتخاب کنند. برخی دیگر این برداشت را دارند که مهم نیست که آیا نظریه عمل را هدایت می کند، چون این کار بخودی خود صورت میگیرد و امری اجتناب ناپذیر است. مسئله این است که چگونه نظریه ها را بطور صریح مطرح سازیم. به زعم آنها هر قدریک نظریه کلی تر باشد مفید تر است چون قلمرو تشریح و تبیین آن بیشتر است. نظریه در حقیقت راهنمای تفکر است و روشی را برای تفکر درباره ی مسائل بنیادی در اختیار ما قرار میدهد. نظریه یک ابزار است و نه ضرورتاً یک راهنما برای عمل مستقیم.

مفهوم نظریه برنامه درسی: برای نظریه برنامه درسی تعاریف مختلفی ارائه شده است. بوشامب: نظریه ی برنامه درسی را مجموعه ای از بیانات مرتبط به هم می داند که از طریق مشخص کردن ارتباط میان عناصر برنامه درسی و هدایت فرایند تدوین، استفاده و ارزشیابی از آن، به برنامه درسی یک مدرسه معنا می بخشد.

لاندرگین: نظریه برنامه درسی را با توجه به اتصال و ارتباط نظامدار بین آموزش و برنامه درسی تعریف نموده است. در دیدگاه او تحقیق در فرایند آموزش به عنوان یک منبع مهم برای نظریه برنامه درسی در نظر گرفته می شود و در پی تشریح ارتباط محتوا با روشهای تدریس است.

گیل مکاچین: نظریه برنامه درسی مجموعه ای درهم تنیده از تجزیه و تحلیل ها، تفسیرها و یافته ها درباره ی پدیده های برنامه درسی است

ویژگیهای نظریه ی برنامه درسی 1- نظریه برنامه درسی باید چالش پذیر باشد 2- باید از یک اساس و زیربنای ارزشی قوی برخوردار باشد. 3- نظریه برنامه درسی باید از مجموعه ای از رشته ها نظیر روانشناسی، جامعه شناسی و ... استخراج شود.

نظریه های برنامه درسی برنامه ریزی درسی علیرغم سابقه نه چندان تاریخی از لحاظ نظریه و ادبیات بسیار غنی است. این باعث شده است که نظریه پردازان و اندیشمندان بزرگ این رشته دیدگاه های مختلف را مورد طبقه بندی

و دسته بندی قرار دهند. به این فعالیت اصطلاحاً متاتئوری دیدگاه ها گفته می شود. متا تئوری بنا به تعریف عبارت است از نظریه درباره ی نظریه ها.

متاتئوری آیزنر:

1- دیدگاه رشد و تکامل فرایندهای شناختی 2- دیدگاه منطق گرایی علمی 3- دیدگاه تناسب شخصی 4- دیدگاه سازگاری اجتماعی و بازسازی اجتماعی 5- دیدگاه برنامه درسی به مثابه تکنولوژی دیدگاه رشد و تکامل فرایندهای شناختی: الف (کارکردهای اصلی مدرسه شامل : 1- کمک به دانش آموز در خصوص یادگیری شیوه یادگیری 2- تقویت توانایی های عقلانی نظیر استنباط , تحلیل , حل مسئله , حافظه و ... ب) چون اطلاعات و دانش بشری به سرعت دچار تغییر و تحول است تاکید مدارس بر کسب دانش و اطلاعات مفید نیست . پ) تاکید برنامه درسی بر فرایند نه بر محتوا (محتوا نه بخودی خود بلکه برای رشد قوای ذهنی اهمیت پیدا می کند . مثلا درس ریاضی برای پرورش توانایی استدلال کردن بکار می رود. ث) سطوح مختلف عملیات شناختی که در طبقه بندی هدف های آموزشی بجوم آمده است و اثر فرایند " آموزش و پرورش " برورنر با تاکید که بر پژوهش دارد مرتبط با همین برداشت از ذهن انسان است. ج) برنامه درسی باید مسئله - محور باشد.

دیدگاه منطق گرایی علمی الف (کارکرد اصلی مدرسه عبارت است از پرورش قوای ذهنی دانش آموزان در آن دسته از موضوعاتی که ارزش مطالعه را دارند. ب) وقت کم و ارزشمند است بنابراین نمی توان به همه موضوعات پرداخت , آثار دانشمندان بزرگ مورد تایید است. پ) بهترین شیوه تربیتی روش دیالکتیک است. ت) آموزش رانندگی , اقتصاد خانواده و ... وظیفه سازمانهای خارج از آموزش و پرورش است.

دیدگاه تناسب شخصی الف (بر اهمیت معنی دار بودن برنامه درسی برای آموزش و مسولیت مدارس برای تدوین چنین برنامه هایی اصرار می ورزد. ب) برنامه های تربیتی باید بر اساس مسائل و نیازهای دانش آموز و همکاری وی تدوین شود. بنابر این الگوی برنامه ریزی دانش آموز- معلم تدارک دیده شده است . پ) همکاری دانش آموزان باعث معنی دار شدن برنامه درسی می شود. ت) یکی از وظایف مدرسه فراهم کردن محیط غنی از منابع است که به مسئله آن دانش آموز بتواند نه از روی اجبار بلکه با انگیزه های ذاتی به یادگیری بپردازد. ث) در این دیدگاه معلم نه یک مجسمه ساز است بلکه یک باغبان خوب است.

دیدگاه سازگاری اجتماعی و بازسازی اجتماعی الف (مدرسه مثل بقیه موسسات تنها برای ارائه خدمات به جامعه تاسیس شده است. بنابراین باید در خدمت رفع نیازهای اجتماعی باشد. ب) برخی که طرفدار سازگاری اجتماعی هستند معتقدند مدارس باید بر اساس وضع فعلی پی ریزی شوند . بنابراین دروسی نظیر آموزش جنسی , آموزش خانواده , آموزش رانندگی . اهمیت پیدا می کند. برخی دیگر که طرفدار بازسازی اجتماعی هستند بر این باورند که ضمن توجه به نیازها و مسائل اجتماعی حاضر باید به دنبال تغییر و تحول در ساختار جامعه بود. بنابراین موضوعاتی نظیر ارزشهای مذهبی , ترجیحات جنسی , فساد سیاسی , تبعیض نژادی و مانند آن که شعور و آگاهی انتقادی را در شاگردان پرورش می دهد اهمیت پیدا می کند . پ) ابتدا باید جامعه مطلوب ساخته شود تا افراد توانمند و دلخواه تربیت شوند.

برنامه درسی به مثابه ی تکنولوژی الف (برنامه درسی اساساً یک فعالیت فنی است , یعنی اول باید اهداف مشخص سپس وسایل مورد نیاز تعیین گردد . در حقیقت مراحل برنامه ریزی درسی پلکانی است . ب) در این دیدگاه برنامه درسی رها از ارزشها در نظر گرفته می شود. پ) این دیدگاه تاکید فراوانی بر تعریف و تصریح هدفها و تدوین

معیارهای عملکردی و استانداردسازی در برنامه درسی دارد. ت) نیازهای جامعه مطلوب در نظر گرفته می شود ث
(ابتدا باید افرادی تربیت شوند تا جامعه مطلوب را بسازند.

متاتئوری هونکی

1- نظریه پردازی ساختاری 2-نظریه پردازی ژنریک 3- نظریه پردازی موضوعی

تئوری ساختاری

الف) برنامه درسی به صورت گام به گام انجام می شود. ب) در این دیدگاه بر شناسایی عناصر برنامه درسی و روابط آنها و بر ساختار تصمیم گیری در برنامه درسی پرداخته می شود. تایلر مبدا رویکرد منطقی برنامه درسی را شامل بیان اهداف طراحی و سازماندهی فعالیتهای دانش آموزان و ارزشیابی می داند. پ) گود لد که از شاگردان تایلر بود با اضافه کردن مفهوم تصمیم گیری نظریه تایلر را توسعه داد. برخی از نظریه پردازان ساختاری مثل بوشامب به جای توجه به ساختار برمانه ریزی درسی به ساختار آموزشی توجه کردند . ساختار آموزشی او شامل سه سیستم آموزش , برنامه درسی و ارزشیابی است

نظریه پردازی ژنریک

الف) به جای توجه به عناصر برنامه ریزی به نتایج آن توجه دارد. ب) برنامه درسی مشتمل بر کل محیط آموزشی است و اثر آن باید بر کل شخصیت افراد مورد بررسی قرار گیرد. پ) یادگیری شخصی است ت) پرورش دیدگاه انتقادی در دانش آموزان و برنامه درسی پنهان مورد توجه قرار دارد. ث) دروس علوم انسانی از اهمیت ویژه ای برخوردارند. بنابراین فرضیات منتج از رشته هایی نظیر جامعه شناسی , انسان شناسی , فلسفه می تواند راهنمای فعالیت های آموزشی باشد.

نظریه موضوعی

الف) این نظریه پردازان به دنبال روشن ساختن مطلوبیت موضوعات درسی و یا محتوا هستند. ب) موضوعات درسی فعلی به علت شکست در تناسب (موضوعات تناسبی با مسائل روزمره ندارد), شکست در پروژه برگزیده (اعتماد زیاد به علایق دانش آموزان باعث شکست برنامه درسی شده است) و شکست در پرورش کل وجودی شخصی (توجه به کل شخصیت افراد امکان پذیر نیست) مناسب نیستند.

فصل 5

الگوی برنامه ریزی درسی

اساسا الگوی برنامه ریزی درسی را می توان در سه گروه قرار داد:

1-الگوی فنی 2-الگوی غیر فنی 3-الگوی میانه یا حد وسط

ویژگیهای الگوی فنی :

- 1- تصمیم گیری در خصوص تدوین و اجرای برنامه های درسی بر عهده متخصصان است.
- 2- معلمان بدون دخل و تصرف برنامه را اجرا می کنند.
- 3- فرایند برنامه ریزی درسی خطی ، عینی و تجویزی است.
- 4- یادگیری مطلوب به عنوان هدف لحاظ می گردد و آموزش و پرورش به عنوان یک نظام تولید در نظر گرفته می شود.

مهمترین الگوهای فنی برنامه ریزی درسی عبارتند از : 1-الگوی تایلر 2-الگوی تابا 3-الگوی جانسون 4-الگوی بوشامب 5-الگوی شین 6-الگوی هانکینز

1-الگوی تایلر: او نظرت خود را با چهار پرسش اصلی مشخص کرد : الف) مدارس باید در دست یابی به چه هدفهایی اقدام کنند ؟ ب) چگونه می توان تجربه های یادگیری مناسب را برای نیل به این هدفها ، انتخاب کرد ؟ پ) چگونه می توان تجربه های یادگیری را برای آموزش سازمان داد ؟ ت) چگونه می توان تجارب یادگیری را ارزیابی کرد ؟

منابع مورد توجه در الگوی تایلر به قرار زیر است : 1- بررسی نیازهای دانش آموزان از طریق مشاهده ، مصاحبه ، پرسشنامه ، آزمون ها ، بررسی پرونده ، بررسی نظرات متخصصان روانشناسی ، جامعه شناسی و تعلیم و تربیت 2- بررسی نیازهای جامعه (ابعاد مختلف جامعه مثل بهداشت ، خانواده ، تفریحات ، حرفه و پیشه ، امور مدنی ، دین ، معرفت و ...) از طریق مشاهده ، مصاحبه ، پرسشنامه ، بررسی اسناد و مدارک ، تکنیک های نیازسنجی 3- تعیین و انتخاب دانش معاصر (موضوع درسی) از طریق بررسی ساختار رشته درسی و بررسی نظرات متخصصان هر موضوع درسی تایلر بر این باور است که برای تصمیم گیری پیرامون اهداف آموزشی بایستی از طریق مطالعات نظام دار درباره ی فراگیران ، زندگی اجتماعی و تحلیل کارشناسان درباره ی موضوعات درسی این اهداف جمع آوری شوند سپس این سه منبع اهداف از صافی فلسفه آموزش و پرورش و روانشناسی یادگیری می گذرد و اهداف آموزش ترسیم می شود.

2-الگوی تابا :هیلدا تابا الگوی چهار مرحله ای تایلر را تبدیل به الگوی هفت مرحله ای نمود . تابا معتقد بود که معلمان به عنوان مجریان برنامه درسی باید در ایجاد و تدارک آن شرکت نمایند.

او طرح خود را در هفت مرحله بیان کرد : 1-شناخت نیازها 2-صورتبندی اهداف 3-انتخاب محتوا 4-سازماندهی محتوا 5-انتخاب تجارب یادگیری 6-سازماندهی تجارب یادگیری 7-تعیین آنچه که باید مورد ارزشیابی قرار گیرد

3-الگوی جانسون: به موجب الگوی جانسون برنامه درسی به عنوان نتایج یادگیری مورد انتظار ، محصول نظام برنامه درسی است ، ولی درون داد نظام آموزشی نیز محسوب می گردد. از نظر وی نظام برنامه درسی و نظام آموزش به طور نظامدار به یکدیگر مربوطند.

4-الگوی بوشامب : او از واژه مهندسی برنامه درسی " که در بر گیرنده فرایند های تدوین ، اجرا و ارزشیابی از برنامه درسی است ، استفاده می کند. اگر چه بوشامب ارزشیابی از برنامه درسی را بخشی از نظام ارزشیابی کلی می داند ، اجرای جنبه های ارزیابی از یک برنامه را عملا به عنوان بخشی از نظام برنامه درسی تلقی می کند.

۵- الگوی شین : او برنامه درسی را یک پیوستار ، یعنی جریانی متصل و لاینقطع از تجاری که یادگیرنده در تماس با مدرسه به دست می آورد تعریف می کند

۶- الگوی هانکینز : او الگویی نظامدار را معرفی می کند که در آن اجرای برنامه به عنوان یکی از زیر مجموعه های برنامه ریزی درسی مورد توجه است . در این الگو بر این نکته تاکید شده است که ابتدا باید برنامه تدوین شده به صورت آزمایشی اجرا شود و پس از تجدید نظر در سطح وسیع تر به اجرای برنامه درسی مبادرت گردد. ویژگیهای الگوی غیر فنی :

- 1- برنامه درسی پیشاپیش تنظیم نشده ، خطی نیست و تجویزی عمل نمی کند
- 2- به جای تاکید بر بازدهی تولید ، بر یادگیرنده در طی فرایند تدریس و یادگیری تاکید دارند.
- 3- این دیدگاه به شهود ، فهم ، بینش و آگاهی اهمیت می دهد.
- 4- محتوا و مطالب موضوعی در فرایند اجرای برنامه درسی مشخص می شوند
- 5- ما نمی توانیم یادگیری را به مراحل دقیق و یا حوزه هایی تقسیم نماییم و انتهای آموزش را مشخص نماییم.
- 6- هنرمندی ، نبوغ هنری ، زیبا شناسی ، ابتکار و ... وارد عرصه برنامه درسی می شود.
- 7- بهجای ارائه اطلاعات به دانش آموزان ، آنها با موقعیت ها و مطالب جدید مواجه می شوند تا به درک تازه ای برسند.

- 8- معنا در نتایج برنامه درسی از تعاملات میان افراد بدست می آید.
- 9- این رویکرد اغلب هنگامی مورد استفاده قرار می گیرد که منبع اصلی محتوای برنامه درسی نیازها و علایق دانش آموزان باشد. نمونه های بارز این طرز تلقی در آثار اندیشمندانی نظیر مک دونالد یا گروه نظریه پردازانی که تحت تاثیر افکار دیویی تشکلی به نام " تعلیم و تربیت پیشرفت گرا " را پی ریزی کردند و برنامه درسی مبتنی بر موقعیت های پیش بینی نشده یا متصاعد شونده را مطرح می نمایند یافت می شود. به همین سان مدلی که توسط " شریر و هانتز " پیشنهاد شد نمونه بارزی از این برداشت است . مهم ترین صاحب نظران در این الگو افرادی مثل فریر ، ایلچ ، اپل ، پیتز مک لارن ، نودینگ ، گرامت ، پانیار ، آیزنر و ... هستند. برای مثال پائلو فریر الگوی بانکداری آموزشی را در برنامه ریزی درسی مطرح کرده است. در این الگو بر روی شناخت مسائل جامعه تشکیل محافل فرهنگی در سطح جامعه ، بحث و گفتگو درباره ی این مسائل و عمل بر اساس فهم نقادانه مد نظر است. الگوهای حد وسط :

1- الگوی طبیعت گرای واکر:

- این الگو از سه عنصر ترکیب یافته است (1) سکوی برنامه درسی (2) طرح آن (3) شور و بررسی سکو عبارت از نظامی از باورها و ارزشها که برنامه ریز با خود به همراه می آورد و برنامه ریزی درسی را هدایت می کند. شور و بررسی زمانی اتفاق می افتد که افراد و صاحب نظران درگیر در تدوین برنامه درسی در یک هم اندیشی شرکت می کنند و ضمن بیان باورها و ارزشها و آنچه به آن اعتقاد دارند در مورد مفاهیم و مضامین مختلف به شور و بررسی بپردازند و به تعیین چیزهایی که برای رسیدن به هدف مورد نیاز است اقدام نمایند و به تعیین شقوق مختلف عمل ، نتایج آن ، بررسی هزینه ها و نتایج دیگر و انتخاب بهترین شق برای عمل اقدام کنند. طرح عبارت است از مجموعه ای از ارتباطات موجود در بین مواد آموزشی مورد استفاده
- 2- الگوی مشورتی نوی : این الگو مشتمل بر مراحل ششگانه است:

- 1- نشست و تبادل نظر عمومی 2- برجسته سازی توافقات و عدم توافقات 3- تشریح مواضع 4- برجسته سازی تغییرات حاصله در موانع 5- مذاکره در خصوص موارد توافق 6- پذیرش یک طرح برنامه درسی که مورد قبول همه است و آن را اجرا خواهند کرد
- 3-الگوی طبیعت گرایانه گلارتورن: این الگو مشتمل بر 8 مرحله به شرح زیر می باشد: 1- بررسی شقوق مختلف (نقد و بررسی وضع موجود و آنچه واقعا در مدرسه ارائه می کند) 2- تعیین حدود و ثغور (تعریف خود درس , مخاطبان در یادگیری و فعالیتهای یادگیری , تعیین اینکه یک درس اجباری است یا اختیاری و دانش و اطلاعات بنیادی تشکیل دهنده آن کدام است) 3- تشکیل و ایجاد یک ائتلاف (باورها و اعتقادات همه افراد درگیر در برنامه ریزی روشن می گردد) 4- ایجاد مبنای دانش (این مرحله شامل دانش مربوط به موضوع درسی یا محتوا و جمع آوری اطلاعات درباره ی دانش آموزان و معلمان) 5- سازماندهی برنامه درسی (تعیین ماهیت و تعداد مواد برنامه درسی , هدفهای هر واحد و چگونگی ارتباط عمودی و توالی بین آنها) 6- طراحی تجربیات یادگیری مناسب 7- طراحی نحوه ارزشیابی از برنامه درسی (این الگو بر روش های مختلف و متنوع ارزشیابی تاکید دارد) 8- تدوین سناریوهای یادگیری (مولفه هایی چون هدف های هر بخش و واحد از برنامه درسی , تعداد دروس پیشنهادی , فهرستی از تجربیات یادگیری پیشنهادی و نیز مواد آموزشی کمکی گنجانده می شود).

فصل 6

عناصر برنامه درسی

درباره ی عناصر یا اجزای برنامه درسی میان صاحب نظران برنامه ریزی اتفاق و اجماع وجود ندارد و دامنه وسیعی را از یک تا نه عنصر در بر می گیرد. مثلاً:

آیزنر عناصر برنامه درسی درسی را شامل هدف ، محتوا ، انواع فرصت های یادگیری، سازماندهی محتوا ، روش ارائه پاسخ و ارزشیابی می داند.

اش برنامه ریزی درسی را به پنج مرحله شامل : چارچوبی از مقدمات و مفروضات ، اهداف عمومی و اختصاصی ، محتوا و ماهیت موضوع ، روش ها و محیط های یادگیری و ارزشیابی می داند.

- کلاین عناصر برنامه درسی را شامل 9 عنصر می داند : اهداف ، محتوا ، راهبردهای یاددهی- یادگیری ، مواد و منابع ، فعالیت های یادگیری فراگیران ، روش های ارزشیابی ، گروهبندی فراگیران ، زمان و فضا مجموعه فعالیت هایی که در برنامه ریزی درسی صورت می پذیرد شامل طراحی برنامه درسی و تدوین برنامه درسی است . در طراحی بایستی جهت گیری های برنامه درسی مشخص باشد .

در برنامه درسی عموماً چند نوع جهت گیری وجود دارد : 1- موضوع محور بودن برنامه درسی 2- فراگیر محور بودن برنامه درسی 3- جامعه محور بودن برنامه درسی

عناصر برنامه درسی از دیدگاه اگر : اگر به عناصر نه گانه کلاین عنصر " منطق و چرایی " را اضافه کرد . منظور از منطق این است که برای هر عنصر به یک چرا پاسخ دهیم . چرا این هدف انتخاب شود ؟ چرا این مکان انتخاب شود ؟ چرا این روش برای انتقال مفاهیم بکار روند ؟ عناصر برنامه درسی پرسش های جهت دهنده منطق چرا فراگیران بتید یاد بگیرند ؟ مقاصد و اهداف یادگیرندگان در جهت تحقق چه اهداف به یادگیری می پردازند؟ محتوا یادگیرندگان چه چیزی می آموزند ؟ فعالیت های یادگیری یادگیرندگان چگونه می آموزند؟ نقش معلم معلم چگونه فرایند تدریس و یادگیری را تسهیل می کند ؟ مواد و منبع یادگیرندگان به کمک چه چیزی به یادگیری می پردازند ؟ گروهبندی با چه کسی به یادگیری می پردازند ؟ مکان کجا به یادگیری می پردازند ؟ زمان کی و چه زمانی یاد می گیرند ؟ سنجش و اندازه گیری چقدر در یادگیری پیشرفت داشته اند ؟ در این دیدگاه نقش محوری منطق باعث می شود که وضعیت آرایش عناصر برنامه ی درسی به صورت تار عنکبوتی باشد.

در شناسایی عناصر برنامه درسی استفاده از الگوی تار عنکبوتی دارای محاسن متعددی است :

1- این الگو ارتباط موجود بین عناصر تفاوت برنامه درسی را به تصویر می کشد.

2- نقش محوری منطق و چرایی برنامه درسی را در الگوی تبیین برنامه ریزی روشن می کند.

3- نشان می دهد که کیفیت پایین هر یک از عناصر ، کل برنامه درسی را مورد تردید قرار می دهد.

فصل 7

محتوا

مفهوم محتوا چیست ؟ محتوای یک ماده درسی عبارت است از دانش سازمان یافته و اندوخته شده، اطلاعات، واقعیات، حقایق، قوانین، اصول، روش ها، مفاهیم، تعمیم ها، پدیده ها و مسایل مربوط به همان ماده درسی. انواع محتوا در برنامه ریزی درسی:

1 - محتوای مکتوب : محتوا ممکن است به صورت متون و کتب درسی تدوین شود رایج ترین شکل محتوای مکتوب همان کتابهای درسی است .

2- محتوای شفاهی : محتوا ممکن است به صورت شفاهی باشد مانند توضیحات معلم در تدریس در مجموع می توان محتوا را معادل برنامه درسی فرض نمود زیرا حقایق خاص ، عقاید ، اصول ، مسائل و موارد مختلف دیگر معمولاً در یک درس خاص گنجانده می شود .

جنبه های مختلف انتخاب محتوا

انتخاب محتوی می تواند:

1- جنبه نظری یا علمی داشته باشد. محتوا باید از نظر علمی معتبر باشد ، یعنی مفهوم و اصولی که آموزش داده می شود اعتبار علمی داشته باشد .

2- مقوله ای اجتماعی یا فرهنگی باشد. با شرایط و ویژگیهای فرهنگی ، محیطی و اجتماعی ارتباط داشته باشد.

3- مقوله ای سیاسی باشد.

4- مقوله ای فردی باشد. زیرا همواره در انتخاب محتوای برنامه درسی ، فرد یا کمیته خاصی دخالت دارند و

انتخاب محتوا در حقیقت نشانگر نقطه نظرات دیدگاههای افراد است .

دیدگاه های اساسی در انتخاب محتوا:

1- دیدگاه سنتی (انتقال میراث فرهنگی) برنامه ریزان و سیاستگذارانی که دارای دیدگاه سنتی هستند ، هدف اصلی آموزش مدرسه ای را انتقال میراث فرهنگی از گذشته به دانش آموزانمی دانند تا از این رهگذر وفاداری و صداقت به آن سنت هارا به دانش آموزان القاء گردد و آداب و رسوم جاودانه وابدی شود .

2- دیدگاه پویا (محتوا در خدمت تغییر و تحول) برنامه ریزان و سیاستگذارانی که حال نگر و آینده نگر هستند ،

مهم ترین وظیفه نظام آموزش مدرسه ای را توانا سازی دانش آموزان برای سازگاری و انطباق بهینه با تغییر

و تحولات اجتماعی می دانند و می خواهند دانش آموزان را به نحوی آماده کنند تا از عهده تحولات سریع در یک

جامعه جدید بر آیند . حامیان این دیدگاه نوعاً محتوا و برنامه درسی رابا توجه به کاربرد آنها در کمک به دانش

آموزان برای حل مسائل فعلی و آتی مورداریابی قرار می دهند . اینان موضوعاتی نظیر مطالعات جهانی ، ربانهای

جدید وزنده ، آموزش کامپیوتر و مطالعات محیطی را در اولویت قرار می دهند .

3- دیدگاه سازنده (محتوا برای تغییر) افرادی که از این دیدگاه حمایت می کنند، معتقد به بازسازی و تجدید نظر

در برنامه درسی می باشند . در این دیدگاه برای مدارس نقش فعال تراز آنچه که در دیدگاه سنتی و پویا در نظر گرفته

می شد ، قائل می شوند . به عبارت دیگر طرفداران این دیدگاه برآن هستند که آموزش مدرسه ای و برنامه های

درسی نقشی فراتر از انتقال سنتها و یا سازگار کردن افراد اجتماع با تغییرات مختلف دارند. بزعم اینان نقش اصلی

نظام آموزش مدرسه ای نه انطباق دانش آموزان با تغییرات بلکه زمینه سازی تغییرات اجتماعی برای ساختن یک

جامعه بهتر است .

ملاک های انتخاب محتوا:

مقوله انتخاب معیار های محتوا بیشتر در قالب تناسب محتوا مورد توجه قرار گرفته است که کلیه معیار های مرتبط با تناسب را می توان در یک طبقاتی قرار داد.

معیار های تناسب محتوا را در سه گروه طبقه بندی کرده اند:

1- معیار هایی که به تناسب محتوا با مجموعه ای از عوامل و ارزش های اجتماعی و منابعی که محتوا از آن استخراج می شود توجه دارد .

2- معیار هایی که به تناسب محتوا با ویژگی ها و نیاز های دانش آموزان توجه دارند.

3- معیار هایی که به تناسب محتوا با قانون مندی های برنامه درسی توجه دارند.

1- تناسب با عوامل و ارزش های اجتماعی:

برخی از ملاک های مطرح شده در ارتباط با جامعه عبارتند از: 1- تناسب محتوا با فرهنگ، آرمان ها و آرزو های اجتماعی : از آن جایی که هر برنامه درسی یک ارتباط متقابل با فرهنگ جامعه دارند و سطح فرهنگ ، نگرشها و باورهای برنامه ریزان و معلمان نسبت به ارزشهای اجتماعی در انتخاب محتوا نقش مهمی را ایفا می کنند نقش برنامه ریزان این است که در چارچوب محتوای برنامه درسی بستر مناسبی برای بررسی ، ارزیابی ، بهسازی فرهنگ و ارزشهای اجتماعی فراهم آورند . 2 - تناسب با پیشرفت های علمی و فن آورانه: محتوای برنامه درسی باید با تحولات علمی و تکنولوژیکی تناسب نداشته باشد این بدان معنا نیست که رتبه محتوای برنامه درسی تناسب با پیشرفت تکنولوژی تغییر یابد زیرا چنین رویه ای آموزش و پرورش را دچار مشکل می نماید ولی این به این معنا است که محتوای درسی باید شامل مفاهیم اساسی و پایه باشد . محتوا باید بجای آموزش دانش نظری که به سرعت کهنه شده و از رده خارج می شود . 3- تناسب با مسایل و نیاز های جامعه ملی و محلی : هر جامعه چه کوچک و چه بزرگ دارای سطح وسیع از نیازها ، مسائل و مشکلات است و یکی از مهمترین وظایف آموزش مدرسه ای آماده کردن افراد برای زندگی در اجتماع است و هریک از دانش آموزان باید مسئولیت و تکالیف ویژه ای را در قبال جامعه بر عهده گیرند ضروری است که برنامه درسی با توجه به نیازها و مسائل و مشکلات جامعه انتخاب گردد . 4 - تناسب با مسایل و ارتباطات جهانی : با پیشرفت های تکنولوژی ارتباطی ملل مختلف جهان به یکدیگر نزدیک شده اند و در ضمن جریان اکتشافات و دستاوردهای دانش بشری قرار گرفته و همینطور مسائل و مشکلات و فرهنگ جوامع مختلف را از این راه می فهمند و محتوای برنامه درسی باید طوری تنظیم شود که یاد بدهد که هر کشوری باید اصالت و هویت خود را حفظ کرده و به مسائل بین المللی هم توجه کنند .

2- تناسب با ویژگی های یادگیرندگان:

1- تناسب با توانایی ها و استعداد های یادگیرندگان : این ملاک به عنوان قابل یادگیری بودن محتوا نام برده می شود یعنی محتوا را باید دانش آموزان یاد بگیرند پس بنابراین وقتی محتوا قابل یادگیری است که: 1) متناسب با رشد شناختی و یا رشد عقلی دانش آموزان باشد . 2) محتوا باید متناسب با تفاوت های فردی دانش آموزان در زمینه یادگیری باشد یعنی محتوا باید طوری انتخاب شود که فرد فرد دانش آموزان به تناسب توانایی خود بتوانند در فراگیری آن موفق باشند . 2- تناسب با نیاز ها و رغبت های یادگیرندگان: انسان در هریک از مراحل رشد نیازهای ویژه ای را داراست و محتوای درسی باید متناسب با نیازهای فرد باشد یادگیری اساسا فرایندی است که مستلزم کوشش و رغبت است و اگر محتوای یادگیری ها مطابق علائق و نیازهای بچه ها باشد یادگیری بهتر انجام می شود . 3- تناسب با زندگی واقعی یادگیرندگان : محتوای برنامه درسی باید با تجربیات زندگی دانش آموزان مطابقت داشته باشد پس هم در مرحله طراحی به وسیله برنامه ریزان و هم در مرحله اجرا توسط معلمان بایستی با زندگی

واقعی دانش آموزان تناسب داشته باشد. برنامه ریزان باید نمونه هایی از محیط و شرایط واقعی دانش آموزان انتخاب کنند تا مفاهیم و مضامین برای آنها بیشتر قابل فهم باشد. 4- تناسب برای ایجاد زمینه های تجربی بعدی برای یادگیرندگان: طبق این ملاک محتوا باید بستری ایجاد کند که دانش آموز مستقلاً به یادگیری بپردازد و برای دانش آموز نقش فعال را در یادگیری در نظر بگیرد.

3- تناسب با قانون مندی های برنامه درسی:

محتوای برنامه درسی باید با ملاک های زیر تناسب داشته باشد: 1- تعادل محتوا 2- انسجام محتوا 1- تعادل محتوا: منظور، وجود سازمان داخلی در محتوا هم از نقطه نظر کمی و هم کیفی است. از لحاظ کمی، اندازه هر بخش با کل آن و از نظر کیفی، وجود همگرایی بین انواع مختلف محتوا، ارتباط تئوری ها با نمونه ها است. 2- انسجام محتوا منظور وجود نوعی وفاق میان مفاهیم و مضمون های محتوا و عدم تناقض در بین آن ها است. بین محتوای دروس مختلف در یک پایه تحصیلی برقرارکنیم محتوای افقی و بین محتوای برنامه های درسی مثل علوم پایه اول و دوم ارتباط برقرار کنیم محتوای عمودی موضوعات رادریک درس خاص ارتباط دهیم محتوای عمودی می باشد.

برای سازماندهی محتوای برنامه درسی، الگوها و طرح های متعددی پیشنهاد شده است که هر یک از آنها مبتنی بر عقاید و ایده های تربیتی ویژه ای است. نوعاً در ادبیات برنامه درسی، کمتر الگوهای سازماندهی محتوا بصورت نظامدار و منسجم مورد بحث واقع شده است. مایرز و مایرز برای بحث و بررسی الگوهای سازماندهی محتوا از یک پیوستار استفاده کرده اند که در یک طرف آن رویکرد موضوع محور و در سوی دیگر آن، رویکرد دانش آموز - محور قرار دارد. کاربرد برنامه های درسی موضوع - محور اخیراً رویکرد های موضوع - محور در سازمان دهی محتوا بیشتر از دانش آموز - محور به ویژه در دوره متوسطه مورد استفاده قرار می گیرد.

الگوهای سازماندهی محتوای برنامه درسی موضوع - محور

مفروضات الگو های مبتنی بر موضوعات درسی: 1- یادگیری را به عنوان رشد و تحول شناختی در نظر می گیرند و هدف آن را دستیابی به دانش و اطلاعات می دانند. 2- وظیفه اصلی معلم را انجام پیش بینی های لازم برای آموزش فرض می کنند. 3- موضوع های درسی را بر اساس اهداف از پیش تعیین شده انتخاب نموده و مفاهیم، تعمیمات، مهارت ها و ارزش هایی را که باید یاد گرفته شود در برنامه درسی می گنجانند. 4- از معلم انتظار دارند قبل از شروع تدریس، جریان آموزش را طرح ریزی کند و این امر را حول محور محتوای آموزش و جدا از شرایط و محیط یادگیری سازمان دهی نماید. 5- بر این عقیده اند که موضوع یا موضوع های معینی باید به تمام دانش آموزان تدریس شود. 6- تأکید ویژه ای بر یادگیری مبتنی بر رشته های درسی دارند.

الف- برنامه های درسی موضوعات مجزا: قدیمی ترین و پر طرفدارترین الگوهای سازماندهی محتوا برنامه درسی براساس رویکردهای موضوع - محور، الگوی موضوعات مجزا است. این الگو دارای دو هدف اصلی است که هر دوی آنها از محتوایی که باید توسط دانش آموز فرا گرفته شود، استخراج شده اند این هدف ها عبارتند از: الف- اکتساب دانش و ایده هایی که در موضوع درسی مورد تدریس وجود دارد. ب- توسعه و پرورش انضباط ذهنی از طریق مطالعه آن موضوعات درسی. در این الگو تدریس موضوعات درسی، مجموعه ای از رهنمودها و خطوط کلی تعیین شده است. برای مثال روشهای توضیحی نظیر سخنرانی، بحث، پرسش و پاسخ و ... برای تدریس این موضوعات تجویز شده است و منابع اصلی تدریس نیز عبارتند از بحث های معلم در کلاس درس، کتب درسی، فیلم ها، وسایل اطلاع رسانی و ... از جمله مهمترین کسانی که از حمایت سر سخت این الگوی سازماندهی محتوا هستند،

گروهی می باشند ، که از «آموزش و پرورش پایه » حمایت می کنند . این گروه از مربیان معتقدند که تمامی دانش آموزان باید مجموعه ای از موضوعات اساسی و نیز کتابها و آثار بزرگ را مطالعه نمایند . انتقادات به این الگو : 1- این الگو بدون توجه به تغییرات سریعی که در دانش و اطلاعات بشری رخ می دهد ، تاکید بیش از حدی بر یادگیری اطلاعات و حقایق علمی دارد . 2- این الگو بیشتر از آنچه که واقعا لازم است ، محتوای برنامه درسی را بصورت اجزای منفک مورد توجه قرار می دهد ، بطوری که دانش آموزان ارتباط میان مطالب مختلف را بخوبی درک نمی کنند و این موجب یادگیری سطحی و ناپایدار می شود . 3- این الگو تفکر انتقادی و لزوم پرورش آن را مورد غفلت قرار می دهد . 4- الگوی موضوعات مجزا به تفاوت های فردی یادگیرندگان و مسایلی که با آنها مواجه هستند بی اعتنا است .

ب- برنامه های درسی مبتنی بر موضوعات وسیع : دومین الگوی رویکرد موضوع - محور در سازماندهی محتوا ، الگوی موضوعات وسیع یا در هم تنیده (یا ترکیب شده) است . فلسفه اساسی الگوی سازماندهی موضوعات وسیع عبارت است از ایجاد همبستگی و ارتباط بیشتر بین مطالب مختلفی که دانش آموزان در برنامه های درسی مطالعه می کنند . از دیدگاه طرفداران این الگو ، برنامه های درسی در هم تنیده این امکان را بوجود می آورند که دانش آموزان به همان شکلی که جهان اطراف خود را می بینند ، مطالب و علوم مختلف را درک کنند . به همین دلیل در این الگو سعی می شود موضوعات مختلف با توجه به ارتباطی که با یکدیگر دارند . تدریس شوند با این همه تجربیات نشان داده است که این الگو بیشتر در برنامه های درسی مدارس ابتدایی کارایی دارند تا مدارس متوسطه . انتقادات به این الگو : دسته اول مربیانی هستند که طرفدار موضوعات مجزا می باشند و دیگر آنهاییکه بواسطه شباهت این الگو با الگوی موضوعات مجزا از آن انتقاد می کنند . آنهاییکه طرفدار الگوی سازماندهی موضوعات مجزا هستند معتقدند که این الگو بسیار کلی و وسیع است و به این دلیل از عمق کافی برخوردار نیست (یادگیری عمیق را امکان پذیر نمی کند) این مربیان همچنین معتقدند که الگوی موضوعات وسیع نظم و انضباط ذهنی را مورد غفلت قرار می دهد . آنهاییکه الگوی سازماندهی موضوعات وسیع را به علت شباهت این الگو با الگوی موضوعات مجزا طرد می کنند . اتکاء و وابستگی زیاد این الگو به موضوعات و رشته های درسی را کانون انتقادات خود قرار می دهند . بزعم این مربیان در چنین وضعیتی دانش آموزان و نیازها و مسائل آنها مورد غفلت قرار می گیرند . برخی دیگر نیز بر این باورند که الگوی موضوعات وسیع ارتباط و درهم تنیدگی واقعی را امکان پذیر نمی کند بلکه تنها دروس مختلف را در مدت اندک (که بیشتر به یک یا دو موضوع اختصاص دارد) تدریس می نماید

ج- برنامه درسی مارپیچی : موضوعات و مفاهیم اساسی بتدریج در برنامه درسی عرضه می شود بدون اینکه تمامی زمینه های مورد یادگیری بطور کامل و منظم تکرار شود مثل انرژی براساس ساختار دانش و دوم بر مراحل رشد ذهنی دانش آموز دارد . سومین شکل سازماندهی محتوا براساس رویکرد موضوع - محور ، برنامه درسی مارپیچی است . در این الگو «ساختار دانش » مورد تاکید خاصی قرار می گیرد و محتوای برنامه درسی نیز حول محور دانشی که باید تدریس شود ، سازمان داده می شود (همانگونه که در الگوی موضوعات مجزا و موضوعات وسیع انجام می پذیرد) با این حال الگوی مارپیچی از دو الگوی فوق از جهات زیر تفاوت دارد : الف - تفاوت اول آن است که در الگوی مارپیچی تاکید بیشتری بر ساختار دانش می شود . منظور از یاساختار دانش کلیه مفاهیم ، حقایق و تعمیمات است . ب- دوم آنکه محتوا در این الگو بنحوی سازماندهی شود که از لحاظ توالی ، با «مراحل رشد فکری» دانش آموزان تناسب داشته باشد . محتوای برنامه های درسی مارپیچی حول محور دو مسئله سازمان داده می شود : یکی ایده ها و عقاید اصلی و دیگری روشهای تحقیق و پژوهش در موضوعات مختلف . به این ترتیب از دانش آموزان انتظار می رود که عقاید و ایده های اصلی را بیاموزند و روشهای تفکر را (که در رشته یا موضوع خاص مدنظر است)

در خود پرورش دهند. این امر بصورت یک جریانی متوالی صورت می پذیرد دانش آموزان ابتدا عقاید و ایده های اصلی را مورد مطالعه قرار می دهند و سپس در کلاسها و پایه های بعدی مجدداً به همان عقاید و ایده هایی که قبلاً مطالعه کرده بودند باز می گردند تا آنها را بصورت عمیق تر و پیشرفته تر بیاموزند. مزایا 1- دانش آموز شیوه یادگیری رایادمی گیرد. 2- دانش با برنامه درسی بارشد ذهنی دانش آموز هماهنگ می باشد. برخی از منتقدان این الگو معتقدند که آموزش عقاید اصلی و نیز روشهای پژوهش مستلزم صرف زمان بسیار زیادی است و این امر موجب می شود بسیاری از حقایق اساسی مجال برای طرح و تدریس در کلاس درس نیابند. برخی دیگر نیز معتقدند که علیرغم تفاوت های اساسی با سایر الگوهای موضوع - محور، باز هم تا حد زیادی بر موضوعات درسی متکی است و به این دلیل هم باعلاق و رغبت های دانش آموزان هماهنگ نیست و هم برای بسیاری از دانش آموزان بسیار انتزاعی است و بالاخره عده ای دیگر معتقدند که استفاده از این الگو مستلزم درک و فهم عمیق معلم از موضوعات و رشته های درسی است و این در حالی است که خصوصاً در مقطع ابتدایی، معلمان فاقد چنین تخصص بالایی هستند. توجه نکردن به علایق به نیازها و علایق دانش آموزان در هر سه یکی است.

برنامه درسی دانش آموز - محور

برنامه های درسی دانش آموز - محور بر علایق، نیازها و فعالیت های دانش آموزان تأکید دارند. کم تر شناخت محورند و بیشتر جنبه های عاطفی دانش آموزان را مورد توجه قرار می دهند. مفروضات برنامه های درسی دانش آموز محور 1- یادگیری را به عنوان مجموعه ای از تجربیات برای دانش آموزان در نظر می گیرند. 2- وظیفه اصلی معلم را برانگیختن و تسهیل فعالیت های دانش آموزان می دانند. 3- معلم باید در جریان یادگیری، محتوا را انتخاب و تنظیم کند. 4- تا آنجا که ممکن است باید برای فرد فرد دانش آموزان، اهداف خاص در نظر گرفته شود الگوی برنامه های درسی دانش آموز محور:

الف- برنامه درسی پایه مشترک: یکی از انواع رویکرد دانش آموز - محور در سازماندهی محتوا، برنامه درسی پایه مشترک است این الگو از لحاظ ساختار بسیار شبیه الگوهای موضوع - محور بویژه موضوعات وسیع است زیرا همانند الگوی موضوعات وسیع، موضوعات درسی را در قالب رشته های وسیع سازماندهی می کند تفاوت اصلی برنامه درسی پایه مشترک با الگوی فوق در آن است که نیازها، مسائل و علایق دانش آموزان را بجای خود محتوا، مبنای سازماندهی قرار می دهد. اساساً الگوی سازماندهی محتوا به شیوه پایه مشترک در مقاطع راهنمایی و متوسطه کاربرد دارد این الگو حول محور برخی سئوالات با عناوین اساسی سازماندهی می شود و سپس دانش آموزان به مطالعه موضوعات می پردازند. در این الگو برنامه ریزی بصورت مشارکتی و توسط معلم و دانش آموزان انجام می پذیرد و سپس دانش آموزان بصورت انفرادی یا گروهی به فعالیتهای گوناگونی نظیر تحقیق و نوشتن پروژه ها می پردازند. از برنامه درسی پایه مشترک انتقادات زیادی شده است که از جمله مهمترین آنها این است که این الگو آنطور که ادعا شده، در صحنه عمل، موفق نبوده است. دلیل این امر نیز آن است که اجرای الگوی پایه مشترک مستلزم تخصص و توانایی علمی معلم در بسیاری از موضوعات درسی، همگاری گسترده بین معلمان و برنامه ریزی دقیق بین رشته ای است علاوه بر این اجرای این الگو نیازمند تمهیدات خاصی در سطح مدارس (نظیر انعطاف پذیری در فضا و برنامه، گروه بندی سنتی، در دسترس بودن منابع متعدد و نیز مواد کمکی و تکمیلی) می باشد در یک جمع بندی کلی می توان گفت که این الگو مبدل به یک الگوی غالب در نظامهای برنامه ریزی درسی نشده است و دلیل این امر نیز مشکلات اجرایی آن است.

ب - برنامه مبتنی بر کارکردهای اجتماعی یا مسائل اجتماعی: الگوی کارکردها یا مسائل اجتماعی شباهت بسیاری با برنامه درسی پایه مشترک دارد اما این الگو اهمیت کمی برای محتوایی که باید تدریس شود، قائل است

این الگو عمدتاً حول محور مسائلی متمرکز است که دانش آموزان در موقعیت های واقعی زندگی با آن مواجه هستند (پایه عنوان بزرگسال در آینده با آن مواجه خواهند شد) از اینرو باور براین است که در این الگو یادگیری واقع بینانه تر و مفیدتر خواهد بود. از مهمترین عناوینی که در این الگو عمدتاً مورد بحث قرار می گیرند عبارتند از: زندگی خانوادگی موفق، تجربیات کاری مولد، گذران اوقات فراغت، فهم ماهیت انسان و ... منتقدان این الگو نیز ایرادهای زیادی را مطرح ساخته اند که از جمله آنها عبارتند از: (1) این الگو همانند الگوی پایه مشترک با مشکلات اجرایی همانندی مواجه است. (2) این الگو فاقد ساختار و چارچوب مناسب و کافی است و محتوای آن از یک کلاس دیگر واز یک سال به سال دیگر فرق می کند. (3) دانش تعریف شده علمی کمتر مورد توجه قرار می گیرد. این مشکلات و مشکلات دیگر باعث شده است که معلمانی که براساس این الگو عمل می کنند برای تصمیم گیری در باره آنچه که باید تدریس شود و تاکید بر موضوعات خاص دچار مشکل گردند.

ج- برنامه درسی فعالیت-محور: همانند دوالگوی دیگر دانش آموز - محور (دانش آموز محور و پایه مشترک)، این الگو نیز به نیازها و علائق دانش آموزان توجه ویژه ای دارد با این تفاوت که محتوای این الگو نسبت به دو الگوی قبلی انعطاف پذیرتر است و اطلاعاتی که باید در یک درس خاص تدریس شود، اغلب برنامه ریزی شده نیست زیرا معلم نمی تواند از قبل پیش بینی کند که کدامیک از علائق بچه ها مدنظر قرار خواهد گرفت. در این الگو فرض بر آن است که یادگیری دانش آموزان باید بصورت فعال، مرتبط با تجربیات قبلی آنها و شبیه زندگی واقعی باشد و «یادگیری بوسیله عمل» و حل مسئله در کانون توجه قرار گیرد. محتوای برنامه درسی فعالیت - محور حول محور آنچه که دانش آموزان در کلاس درس انجام می دهند و فعالیتهایی که از طریق برنامه ریزی مشارکتی معلم و دانش آموز تعیین می گردد سازمان می یابد. اطلاعات و ایده هایی که در کلاس درس به دانش آموزان عرضه می شود، از بسیاری از موضوعات انتخاب می گردند و تنها هنگامی تدریس می شود که نیاز دانش آموزان به آن اطلاعات بسیار زیاد باشد. همانند الگوی کارکردهای اجتماعی، برنامه درسی فعالیت - محور تا قبل از اواسط قرن بیستم از شهرت زیادی برخوردار بود اما تجربیات نشان داده اند که این الگو بیشتر در مدارس ابتدایی کاربرد دارد تا مدارس متوسطه. انتقادات این الگو: (1) در این الگو برنامه آنقدر انعطاف پذیر است که فاقد هدف، محتوا و جهت گیری اساسی می باشد. (2) در این الگو دانش آموزان از یادگیری محتوای ضروری و لازم محروم می شوند زیرا اینگونه موضوعات با علائق فعلی آنها ارتباط کمی دارد. (3) اجرای این الگو نیازمند معلمانی است که دارای تخصص در موضوعات گوناگونی باشند. (4) این الگو نیازمند امکانات اجرایی ویژه نظیر برنامه و فضای انعطاف پذیر، مواد تکمیلی متعدد است. همانطور که ملاحظه می شود این الگو از همان مشکلات برنامه درسی پایه مشترک رنج می برد. به این دلیل اغلب معلمان از اجرای این الگو اجتناب می ورزند و آنگونه برنامه درسی را ترجیح می دهند که ساختار بیشتری داشته باشد، برنامه ریزی آن آسانتر باشد. برجسته های ذهنی و شناختی متمرکز بوده و معلم - محور باشد.

د- برنامه درسی انسانگرایانه: برنامه درسی انسانگرایانه بیشتر فلسفه آموزش و پرورش است تا الگوی سازماندهی برنامه درسی و واکنشی نسبت به تاکید بیش از حد بر یادگیری شناختی و ذهنی در مدارس بود.

فصل 8

تئوری در برنامه درسی

برای تئوری برنامه درسی تعاریف مختلفی ارائه شده است که برخی از آنها را ذیلاً ذکر می کنیم. بیوشامب (1968) تئوری برنامه درسی را مجموعه ای از بیانات مرتبط بهم می داند که از طریق مشخص کردن ارتباطی میان عناصر برنامه درسی و هدایت فرآیند تدوین، استفاده و ارزشیابی آن برنامه درسی یک مدرسه معنا می بخشد.

برخی دیگر معتقدند تئوری برنامه درسی مشتمل بر مجموعه ای نرم ها و قوانین است تئوری منطقی را برای مدلل کردن تصمیمات برنامه درسی و یادگیری فراهم می کند و قوانین تعاملات در سطوح و مراحل مختلف فرایند برنامه درسی شرح می شود الگوهای تعامل عنصر مشترک تئوری های برنامه درسی را تشکیل می دهد. لاندگرین (1972) تئوری برنامه درسی را با توجه به اتصال و ارتباط نظامدار بین آموزش و برنامه درسی تعریف نموده است در این دیدگاه تحقیق در فرآیند آموزش به عنوان یک منبع مهم برای تئوری برنامه درسی در نظر گرفته می شود و برنامه درسی در پی تشریح ارتباط محتوا با روشهای تدریس است. گیل مکاچین تئوری برنامه درسی را مجموعه در هم تنیده ای از تجزیه و تحلیل ها ، تفسیرها و یافته ها درباره ی پدیده های برنامه درسی تعریف می کند بزعم وی پدیده های برنامه درسی شامل موضوعاتی نظیر برنامه درسی، منابع برنامه درسی مورد استفاده و قوانین آن می باشد.

1- تئوری برنامه درسی باید چالش پذیر باشد منظور این است که محققان باید قادر باشند از طریق مطالعات از تئوری مورد نظر حمایت و یا آن را رد نمایند

2- تئوری باید از یک اساس و زیربنای ارزشی قوی برخوردار باشد از نقطه نظر مکاچین ما تئوری های برنامه درسی را تدوین می نمائیم و در ارتباط با آن ها تحقیقاتی را انجام می دهیم تا اینکه بتوانیم برخی از جنبه ها و موضوعات مربوط به برنامه درسی را بهبود بخشیم. نه اینکه صرفاً آن را در یک حالت جدا و مستقل تئوریزه و تعریف کنیم.

3- علاوه بر این تئوری برنامه درسی باید از مجموعه ای از رشته ها نظیر روانشناسی ، جامعه شناسی و ... استخراج شود و در عین حال متمرکز بر مطالعات برنامه درسی باشد. مواردی نظیر تئوری یادگیری، مطالعات مربوط به رشد و تحول انسان، پژوهش در خصوص ارتباط بین مدرسه و جامعه ، تئوری تغییر فرهنگی و .. از جمله مواردی است که به تئوری برنامه درسی ارتباط دارد.

تئوری های برنامه درسی

متاتئوری یعنی: تئوری درباره تئوری ها بدین معنی که وقتی نظریات گوناگون را مورد بررسی قرار داده و بر اساس وجوه تشابه و تفاوت های تئوری مختلف آنها را مورد طبقه بندی قرار دهیم اقدام به یک متالوژی نموده ایم. دیدگاه متالوژی آیزنر:

- 1- دیدگاه رشد و تکامل فرایندهای شناختی 2- دیدگاه منطق گرایی علمی 3- دیدگاه تناسب (ارتباط) شخصی
- 4- دیدگاه سازگاری اجتماعی و بازسازی اجتماعی 5- دیدگاه برنامه درسی بمثابه تکنولوژی

1- دیدگاه رشد و تکامل فرایندهای شناختی:

یکی از دیدگاههای اصلی در آموزش مدرسه ای بر این باور تأکید می ورزد که برنامه درسی استراتژی تدریس باید به رشد فرایندهای شناختی دانش آموزان کمک نماید از نقطه نظر این دیدگاه کارکردهای اصلی مدرسه عبارتند از: الف: کمک به دانش آموزان در خصوص یادگیری شیوه یادگیری

ب: فراهم سازی فرصت لازم استفاده و نیز تقویت مجموعه ی توانایی های عقلانی دانش آموزان

در این تئوری ذهن آدمی از مجموعه ای نسبتاً از توانایی ها و استعدادها در نظر گرفته می شود توانایی ها و استعدادهایی نظیر استنباط، تحلیل، تعیین و حل مسئله، حافظه و غیره تنها از طریق رشد و پرورش این توانایی ها و استعدادها است که فرد آدمی می تواند مسائلی را که در زندگی با آن مواجه است حل نماید. بنابراین تأکید مدارس بر اکتساب دانش و اطلاعات نمی تواند در بلند مدت مفید به فایده باشد زیرا اطلاعات و دانش بشری بسرعت دچار تغییر و تحول می شود اگر تنها آنچه که بشر تاکنون شناخته است به دانش آموزان بیاموزیم آنان در برخورد با مسائل و مشکلاتی که در آینده با آن مواجه هستند ناتوان خواهند بود. بنابراین موثرترین راه برای برخوردی با مسائلی از این دست نه انباشت دانش و اطلاعات در ذهن افراد بلکه تقویت توانایی ها و استعدادهایی است که در حل مسائل آینده کارا هستند. برای حصول به این نتیجه برنامه های درسی و استراتژی های تدریس نقش مهمی را ایفا می نمایند. برنامه های درسی نباید بر محتوا بلکه بر فرایند تأکید ورزند تدریس نیز ارائه اطلاعات نیست بلکه کمک به دانش آموزان در یادگیری پژوهش و تحقیق است.

ریشه های این دیدگاه در برنامه درسی به فری نولوژیست ها، روانشناسان قوای ذهنی قرن نوزدهم و نیز دوران تعلیم و تربیت پیشرفته در آمریکا بویژه در دهه 1920 بر می گردد. فری نولوژیست ها بر این باور بودند که ذهن انسان شامل 37 ماهیچه ذهنی است که در قسمت های مختلف مغز واقع شده است پس از فری نولوژیست ها روانشناسان قوای ذهنی اهمیت تقویت این قوای ذهنی را از طریق تمرینات بویژه تمرینات سخت و دشوار مورد تأکید قرار دادند در این مکتب مسئله اساسی ارائه تمرینات متناسب با قوای ذهنی است به نحوی که از طریق آن این قوا تقویت شوند.

در ارتباط با برنامه درسی، محتوای برنامه بخودی خود مسئله اساسی در برنامه ریزی درسی محسوب نمی شد بلکه برخی موضوعات برای رشد و تکامل قوا و توانایی های ویژه مفید تلقی می شد. برای مثال ریاضیات نه بخاطر محتوای آن بلکه بواسطه نقشی که می توانست در پرورش انضباط ذهنی و تقویت توانایی استدلال دانش آموزان داشته باشد به عنوان یک موضوع مهم تلقی گردید.

در این دیدگاه انتقال عمومی مورد قبول برود که بموجب آن در فرآیند انتقال نه محتوا بلکه فرایند دارای اهمیت است یعنی توانایی استفاده از مجموعه ای فرایندها که برنامه درسی از طریق تمرین آن را تقویت می کند بر اساس این باور بود که ثرندایک و وودورث مطالعاتی در این زمینه دست زدند تنها هنگامی فرد آنچه را که آموخته است می تواند به موقعیت دیگر انتقال دهد که در آنها عناصر مشابه وجود داشته باشد. در رشته برنامه درسی بسیاری از برنامه ها مبتنی بر این ایده تدوین شده اند که رشد شناختی، هدف اساسی (برتر) تعلیم و تربیت می باشد. اثر فرایند آموزش و پرورش برونر بر تأکیدی که بر پژوهش دارد از این دست می باشد.

در مورد برنامه درسی باور این دیدگاه آن است که برنامه درسی باید مسئله محور باشد مسائل ممکن است توسط فرد دانش آموزان و یا در قالب گروههای کوچک و یا کل کلاس مطرح شوند. طرفداران دیدگاه رشد شناختی به این دلیل از برنامه های مسئله - محور حمایت می کنند که از طریق این برنامه ها می توان فرصت لازم برای تعریف و حل مسائل را که از مهم ترین توانایی های ذهنی است فراهم ساخت.

در این دیدگاه در تدریس هم با موقعیت های مسئله دار را بوجود آورد و هم سوالاتی را طرح نمود تا بواسطه آن دانش آموزان به سطوح بالای تجزیه و تحلیل توجه نمایند چون معلم وظایفی در ارتباط با برنامه درسی، مواد درسی مورد استفاده و طرح سوالات در هنگام تدریس بر عهده دارد می تواند در پرورش توانایی ذهنی دانش آموزان نقش مهمی را ایفا نماید. نکته اساسی در اینجا آن است که محتوای برنامه درسی بر اساس عملیات ذهنی انتخاب می شود. و وظیفه برنامه درسی پرورش و تقویت آن عملیات ذهنی است.

2 دیدگاه منطق گرایی:

یکی از کهن ترین و اساسی ترین دیدگاهها در ارتباط با اهداف و محتوای برنامه درسی منطق گرایی عملی است. بزعم حامیان این دیدگاه کارکرد اصلی مدرسه عبارت است از پرورش قوای ذهنی دانش آموزان در آن دسته از موضوعاتی که ارزش مطالعه را دارند صرف نظر از منابع متعددی که مدارس صرف آموزش و پرورش می نمایند منبع ارزشمند وقت بسیار مهم است مدارس با گنجاندن موضوعاتی نظیر آموزش رانندگی، اقتصاد خانواده و همانند آنها این منبع ارزشمند را تلف کنند.

این قبیل موضوعات را سازمانهای خارج از آموزش و پرورش نیز می توانند آموزش دهند به جای آن مدارس باید موضوعاتی را در برنامه های درسی تدریس کنند که ارزشمند هستند. یعنی مفاهیم، مسائل و مشکلاتی که انسان در طی زندگی با آنها مواجه می شود تا از این رهگذر دانش آموزان برای زندگی آماده شوند. موضوعات مختلف ذاتاً دارای ارزش یکسانی نیستند برخی از موضوعات نظیر (زیست شناسی) با مسائلی سر و کار دارند که ما را از طبیعت زندگی آگاه باشد دلیل این امر آن است که چنین موضوعاتی را نمی توان بعدها در خارج از مدرسه آموخت و مدرسه بهترین عرصه ی این یادگیری ها است. اما موضوعاتی نظیر آموزش رانندگی یا اقتصاد را می توان در سایر موسسات فرا گرفت.

موضوعات ارزشمند هم افراد را با محتوا، مفاهیم و روشهای پژوهشی خاص آشنا می کنند و هم شیوه خاص تفکر را به آنان می آموزند از سوی دیگر تمام دانش آموزان باید از رشته های تحصیلی مهم آشنا شوند تا بدین وسیله بتوانند علایق خود را کشف کنند و آن را دنبال نمایند بر اساس چنین نگرشی طرفداران منطق گرایی علمی، رشته های هنری و علمی را مورد تأکید قرار می دهند زیرا در این رشته ها توانایی های منطقی انسان رشد می یابد. آنان بر آثار بزرگ و عقاید دانشمندانی نظیر داروین، مارکس، فروید، انیشتین، پیکاسو تأکید می ورزند. از طریق این آثار مدارس موفق می شوند دانش آموزان را بنحوی پرورش دهند که زندگی را به طور هوشمندانه به انجام رسانند از نقطه نظر این دیدگاه بهترین شیوه تربیتی برای پرورش منطق استفاده از روش دیالکتیک است بویژه آنکه این شیوه را باید برای بحث بر روی موضوعات و مسائلی که مربوط به هستی انسان است بکار گرفت. به طور اساسی وظیفه اساسی مدارس پرورش توانایی های ذهنی آدمی است و این کار باید از طریق آشنا ساختن دانش آموزان با عقاید و موضوعاتی که بیانگر بالاترین دستاوردهای منطق بشری است وستر پذیرد و در این میان تمام دانش آموزان صرف نظر از تفاوت های فردی باید تحت اینگونه آموزها قرار گیرند.

3- دیدگاه تناسب (ارتباط) شخصی

سومین دیدگاه در برنامه ریزی درسی دیدگاهی است که بر اهمیت معنی دار بودن برنامه درسی برای دانش آموزان و مسئولیت مدارس برای تدوین چنین برنامه هایی اصرار می ورزد. در این دیدگاه فرض بر این است که معلم باید برنامه های تربیتی را بر اساس مسائل و نیازهای دانش آموزان و همکاری وی تدوین نماید به عبارت روشن تر برنامه درسی باید الگوی برنامه ریزی دانش آموز معلم تدارک دیده شود.

بر اساس این دیدگاه برنامه درسی برای فرد معنی دار است و می تواند جنبه تربیتی داشته باشد که دانش آموز در جریان برنامه ریزی مشارکت داشته باشد در غیر اینصورت مطالب درسی برای فرد معنی و مفهوم چندانی را به همراه نخواهد داشت برای اینکه تجربیات تربیتی معنی دار اتفاق افتد معلم باید دانش آموزان را به عنوان افراد انسانی و نه به عنوان اعضای یک کلاس درسی یا گروه تلقی کند بنابراین یادگیری معنی دار در گروه مشارکت فعال یابگیرنده داشتن و حق انتخاب در زمینه مسائل برنامه درسی است.

از سوی دیگر یکی از استدلال های زیر بنای این دیدگاه از برنامه درسی آن است که نوع بشر اساساً موجودی محرک جو است و این امر از زمان تولد در انسان وجود دارد به این اعتبار وظیفه مدرسه آن است که محیطی غنی از منابع را برای دانش آموزان فراهم کند تا بتواند نه از روی اجبار و با استفاده از انگیزه های ذاتی به یادگیری بپردازد. این نقطه نظر بر این فرض مبتنی است که رشد ارگانیسم فرایندی از درون آغاز شده و به بیرون ختم می شود و نه از بیرون به درون. پس باید فرایند تعلیم و تربیت خود دانش آموز و نیازها و مسائل او را در کانون توجه قرار دهد و عوامل و مسائل بیرونی را به عنوان انگیزه و محرک یادگیری قلمداد نکند. به عبارت روشن تر در این دیدگاه مربی به مثابه یک مجسمه ساز تلقی نمی شود که بتواند گل را به شکل دلخواه شکل دهد بلکه او در حقیقت مانند یک باغبان خوب است که اگرچه نمی تواند شالوده و استعداد های اساسی شاگردان را تغییر دهد اما می تواند محیط مساعدی را برای رشد توانایی ها و استعداد های آنها فراهم سازد.

همان طور که می توان استنباط کرد در این دیدگاه علایق و توانایی های دانش آموزان به عنوان منبع اساسی اهداف و محتوای برنامه درسی در نظر گرفته می شود بنابراین این دیدگاه در نقطه مقابل دیدگاه سنتی است که بر استخراج اهداف و محتوای درسی از دانش اندوخته شده بشری اصرار می ورزد.

4- سازگاری اجتماعی و بازسازی اجتماعی:

چهارمین دیدگاه در ارتباط با برنامه درسی دیدگاهی است که اهداف و محتوای برنامه درسی را از طریق تجزیه و تحلیل جامعه استخراج می کند در اینجا چنین استدلال می شود که موسسات بطور کلی تنها برای ارائه خدمات به جامعه تاسیس می شوند از اینرو باید در خدمت وضع نیازهای جامعه باشند و برنامه هایی را تدارک ببینند که این نیازها را مرتفع سازد.

شایسته توجه است که نیازهای اجتماعی از نقطه نظر گروه های مختلف، متفاوت است. بخشی از جامعه نیازهای مربوط به نیروی انسانی را مهم ترین نیاز اجتماعی تلقی می کند و بخشی دیگر انطباق با ارزشهای موجود در جامعه را بطور کلی در این دیدگاه دو انشعاب اساسی وجود دارد.

دسته اول: بر این باورند که آموزش و پرورش باید بر اساس وضع فعلی اجتماع پی ریزی شود. به عبارت روشن تر نظام آموزشی و برنامه های درسی باید دانش آموزان را بنحوی تربیت کنند تا مهارت های لازم را برای شروع زندگی در یک اجتماع به طور موفقیت آمیز دارا باشند. بنابراین برنامه درسی باید شامل موارد و مسائلی باشد که دانش آموزان را برای چنین مقصودی آماده می کنند و بهمین خاطر دروسی نظیر آموزش جنسی، آموزش خانواده، آموزش رانندگی و غیره را در برنامه های درسی مد نظر قرار می دهند در حقیقت اینان طرفدار سازگاری اجتماعی هستند. در مقابل برخی دیگر بر این باورند که ضمن توجه به نیازها و مسائل اجتماعی حاضر باید به دنبال ایجاد تغییر و تحول در ساختار جامعه بود. باید برای جامعه ایده آل برنامه ریزی کرد و در آن راستان قدم برداشت از اینرو برنامه درسی نیز باید در خدمت چنین تغییر و تحولی باشد بنابراین وظیفه اساسی تعلم و تربیت و برنامه درسی آن است که دانش آموزان برای ایفای چنین نقشی در آینده آماده سازد به این دلیل گروه اخیر بر موضوعات درسی ویژه ای تأکید می کنند که شعور و آگاهی انتقادی را در شاگردان پرورش دهد تا از این رهگذر دانش آموزان با شناسایی مسائل، مشکلات و ناهنجاری های اجتماعی سعی در تغییر آن داشته باشند از آنجا که این گروه باور بر ایجاد تغییر و تحولات ساختاری در اجتماع است. ان را دیدگاه بازسازی اجتماعی می نامند، با این همه هر گروه زیربط نیازهای اجتماعی را به عنوان اساس تصمیمات برنامه درسی تلقی می کنند.

5- برنامه درسی به مثابه تکنولوژی:

در این دیدگاه برنامه درسی به طرز متفاوتی از چهار دیدگاه قبلی مورد بررسی قرار می گیرد در اینجا برنامه ریزی درسی اساساً یک فعالیت فنی تلقی می شود یعنی پس از آنکه مقصد و هدف مشخص گردید وسایل مورد نیاز برای رسیدن به آن اهداف باید مد نظر قرار گیرد و برنامه درسی در حقیقت وسیله ای برای رسیدن به هدف تلقی می شود. این دیدگاه که اساساً به مدل هدف - وسیله در برنامه ریزی درسی معروف است بدنبال فرایندی هدفمند و نظامدار برای تدوین برنامه درسی است در اینجا وظیفه متخصصان تعلیم و تربیت و مربیان آن است که ابتدا هدف و مقاصد را تعیین کنند و سپس از آن به عنوان معیاری جهت ارزیابی کارآیی و اثر بخشی برنامه های تدوین شده بهره گیرند. در این دیدگاه مدارس باید هدفمند باشند و هدفهای معنی داری را تعقیب نمایند و همواره باید بتوان بر مبنای هدف ها، میزان موفقیت آنها را مورد ارزیابی و بررسی قرار داد.

در این دیدگاه برنامه درسی دارای تاریخچه طولانی در برنامه ریزی درسی و تعلیم و تربیت است افرادی نظیر بنجامین بلوم فرانکلین بوبیت، جان دیویی، هیلداتابا، رالف تایلر و بزرگان یگر از پیشگامان این دیدگاه محسوب می شوند. بعلاوه دیدگاه هادف - وسیله با تلاشهای دنیای غرب برای کنترل فعالیت انسانی همخوان و هماهنگ است با پذیرش چنین دیدگاهی برنامه ریزی به عنوان یک علم و فن تلقی می شود.

یکی از مهمترین مسائلی که در ارتباط با دیدگاه ویژه برنامه ریزی درسی به عنوان یک فن یا تکنولوژی مطرح می شود وجود ارزشها است اساساً برنامه درسی مبتنی بر ارزشهاست در حالی که در این دیدگاه برنامه ریزی درسی رها از ارزش فرض می شود نتیجه دیگر حاصل از دیدگاه تکنولوژی علمی در برنامه ریزی درسی است از تأکیدی که بر تعریف و تصریح هدفها، تدوین معیارهای عملکردی و استاندارسازی در برنامه درسی می شود. به دلیل تأکید بیش از حد بر این موارد می تواند توجه به نیازها و مسائل دانش آموزان را تحت الشعاع قرار دهد و خلاقیت و ابتکار را محدود نماید.

در این دیدگاه اگر چه سعی می شود از طریق تأکید بر منطق هدف - وسیله، توالی دقیق مفاهیم و مضامین برنامه درسی تعیین و تصریح پیشاپیش اهداف رفتاری و معیارهای عملکردی، برنامه ریزی درسی به عنوان یک فن یا علم در نظر گرفته شود اما چنین برداشتی از برنامه

فصل 9

ارزشیابی در برنامه درسی

1 - تعریف ارزشیابی به مثابه بررسی میزان حصول به هدف ها از لحاظ تاریخی ، مشهورترین تعریف در این زمینه از "تایلر" می باشد. از نقطه نظر وی ارزشیابی عبارت است از فرایند تعیین اینکه چه میزان هدف های آموزشی واقعاً تحقق یافته اند. بزعم وی تحقق یا عدم تحقق اهداف را باید براساس تغییرات ایجاد شده در رفتار یادگیرندگان مورد جستجو قرار داد

2 تعریف ارزشیابی به مثابه فرایند جمع آوری اطلاعات برای تصمیم گیری ارزشیابی به عنوان جریانی تلقی می شود که داده ها و اطلاعات لازم را برای تصمیم گیری فراهم می سازد. از مهم ترین حامیان این برداشت افرادی نظیر "کرانباخ" ، "استافیل بیم" و "آلکین" می باشند. در اینجا دو مقوله اساسی مورد توجه قرار می گیرد: الف) جمع آوری و سازماندهی داده ها. ب) استفاده از اطلاعات برای تصمیم گیری

3 تعریف ارزشیابی به مثابه سنجش یا داوری در باره "شایستگی" و "ارزش" ارزشیابی به مثابه سنجش یا داوری در باره شایستگی و ارزش موضوعات در سالهای اخیر طرفداران زیادی را پیدا کرده است. اما تعریفی که از جامعیت بیشتری برخوردار است و بیشتر عناصر مورد بحث در تعاریف گذشته را داراست، تعریف "بی بای" می باشد. بی بای معتقد است "ارزشیابی یعنی جمع آوری و تفسیر نظامدار شواهدی است که به قضاوت ارزشی با عنایت به عملی منجر می گردد"

الگوهای ارزشیابی در برنامه درسی 1) الگوی ارزشیابی هدف محور 2) الگوی ارزشیابی هدف - آزاد 3) الگوی ارزشیابی سیپ 4) خبرگی و انتقاد آموزشی 5) الگوی ارزشیابی کرک پاتریک

1. الگوی ارزشیابی هدف - محور: یکی از مشهورترین و در عین حال دیرینه ترین الگوهای ارائه شده در زمینه ارزشیابی برنامه درسی ، الگوی هدف - محور است. الگوی هدف - محور برای اولین بار توسط رالف تایلر بصورت نظام دار مطرح گردید. هدف از ارزشیابی ، بررسی میزان دستیابی به اهداف برنامه درسی است. ویژگی اساسی الگوی هدف - محور تایلر آن است که وظیفه اصلی ارزشیاب را بررسی میزان انطباق اهداف برنامه درسی یا عملکرد دانش آموزان تلقی می کند. بطور کلی در الگوی پیشنهادی وی برای ارزشیابی مراحل زیر قابل شناسایی است:

1- مقصد 2- طبقه بندی هدفها 3- بیان هدفها بصورت رفتاری 4- مشخص کردن موقعیت ها 5- بیان هدفهای پرسنل مربوطه 6- انتخاب یا تدوین تکنیک های مناسب یادگیری 7- جمع آوری داده های عملکرد دانش آموزان 8- مقایسه داده ها با هدفهای رفتاری الگوی هدف - محور دارای این مزیت است که از طریق یک فرایند خطی و مرحله به مرحله جریان ارزشیابی را دنبال می کند. ارزشیابان و کلیه افراد درگیر در ارزشیابی در هر مرحله دقیقاً از وظایف و عملکردهای خود آگاهی دارند و اهداف برنامه درسی محور فعالیت ارزشیابی آنها را تشکیل می دهد. مهمترین ایراد این الگو آن است که نتایج برنامه درسی را تنها براساس آزمونهای عملکرد مورد سنجش قرار می دهد. تکیه انحصاری بر نتایج آزمون، معیار و ملاک خوبی برای قضاوت و داوری درباره برنامه نیست.

2. الگوی ارزشیابی هدف - آزاد ارزشیابی هدف - آزاد در حقیقت به عنوان واکنشی در مقابل الگوی هدف - محور در ارزشیابی شکل گرفته است. عیب اساسی ارزشیابی هدف-محور توجه انحصاری به میزان تحقق یافتن هدف ها است که این مورد ارزشیابان را از نتایج واقعی برنامه ها غافل می سازد. از این رو ضروری است که در ارزشیابی هم به نتایج مورد انتظار و هم نتایجی که انتظار وقوع آنها را نداشتیم، توجه نمائیم. اساس الگوی هدف آزاد نیز بر مبنای این ایده پی ریزی شده است. این الگو که مقدماً توسط "مایکل اسکریون" پیشنهاد شده است بجای تمرکز صرف بر اهداف، در ارزشیابی هدف - آزاد تمام نتایج مورد بررسی قرار می گیرد و بین نتایج پیش

بینی شده (اهداف) و نتایج فرعی تفاوتی قابل نمی گردد. این الگو ایجاب می کند که ارزشیابان با بی طرفی کامل تمام نتایج حاصل از برنامه درسی را مد نظر قرار دهند. ملاک موفقیت یک برنامه، نه تحقق اهدافی که توسط برنامه ریزان تدوین شده است، بلکه موفقیت برنامه در برطرف کردن نیازهای افراد یا ارباب رجوع است. وجود چنین نگرشی در ارزشیابی هدف - آزاد باعث شده است که آن را الگوی مصرف کننده - محور نیز بنامند. بنابراین در الگوی هدف - آزاد، نیازهای واقعی جایگزین اهداف برنامه می شود.

3. الگوی ارزشیابی سیپ استافل بیم و همکارانش این الگو را مطرح نمودند. هدف اصلی این الگو عبارت است از تدارک داده ها و اطلاعات لازم برای تصمیم گیرندگان. در این الگو با استعانت از یک نگرش سیستمی، ابعاد مختلف برنامه درسی مورد بررسی قرار می گیرد و در طی هر مرحله، اطلاعات ویژه ای بدست می آید که براساس آن، مسئولین قادرند تصمیمات اساسی و صحیح را اتخاذ کنند. این الگو به چهار مرحله ارزشیابی توجه دارد که در حقیقت بیانگر چهار نوع ارزشیابی است: 1) ارزشیابی زمینه 2) ارزشیابی درونداد 3) ارزشیابی فرایند 4) ارزشیابی برونداد 1- ارزشیابی زمینه: هدف اصلی این ارزشیابی عبارت است از فراهم سازی اطلاعات مورد نیاز برای برنامه ریزی. برای این منظور محیطی که در آن قرار است برنامه ای اجرا شود بدقت مورد بررسی قرار می گیرد. محور اساسی اقدامات و فعالیت ها در اینجا، بررسی نیازها یا نیازسنجی است. 2- ارزشیابی درونداد: هدف اصلی این ارزشیابی، فراهم سازی اطلاعات و داده های مورد نیاز برای تدوین برنامه درسی است. وظیفه اساسی ارزشیابان در اینجا فراهم سازی اطلاعات لازم و قابل اعتماد ا برای برنامه ریزان است. 3- ارزشیابی فرایند: هدف اصلی این ارزشیابی، فراهم سازی اطلاعات لازم درباره روش ها و اجرای برنامه درسی برای اتخاذ تصمیمات لازم می باشد. در اینجا ارزشیابان، نقش نظارت را برعهده دارند. بر اساس نتایج حاصل از ارزشیابی فرایند، کمبودها و نارسایی ها شناسایی می شود. 4- ارزشیابی برونداد: هدف اصلی این ارزشیابی، فراهم سازی اطلاعات لازم برای تصمیم گیری درباره اثر بخشی و کارایی برنامه درسی است که بموجب آن درباره ادامه یا قطع اجرای برنامه درسی در مراحل بعدی تصمیم گیری می شود. بر اساس ارزشیابی برونداد مشخص می شود که برنامه درسی به اهداف خود رسیده است یا نه؟ این نوع ارزشیابی عمدتاً برای پاسخگویی و ارائه گزارش های ویژه به مقامات یا عموم مردم مورد استفاده واقع می شود.

4. خبرگی و انتقاد آموزشی: خبرگی آموزشی و انتقاد تربیتی واژه هایی هستند که توسط "آیزنر" مطرح شده است و اساساً مبتنی بر استفاده از دیدگاههای هنری در تعلیم و تربیت می باشد. از لحاظ معنی، خبرگی به معنای توانایی ترک ویژگی ها و کیفیت های دقیق و ظرفیت در پدیده های تربیتی است و انتقاد عبارت از روشن کردن این درک و فهم ها به صورت یک مقاله یا رساله انتقادی است. در قلمرو تعلیم و تربیت کسی می تواند خبرگی لازم را بدست آورد که نسبت به مسائل و موضوعات برنامه ریزی درسی و تعلیم و تربیت حساس باشد. این امر از یکسو مستلزم توجه به مسائل برنامه درسی و پدیده های تربیتی بطور دقیق است و از سوی دیگر نیازمند آن است که فرد جنبه هایی را که در یک موضوع یا مسئله یافت می شود با جنبه هایی که در سایر موضوعات وجود دارند، مقایسه کند. هنر بیان کردن آنچه را که یک فرد خبره در مسائل تعلیم و تربیت درک می کند را انتقاد تربیتی می گویند. در مقالات انتقادی، منتقدان تربیتی دو شیوه بیان را بکار می گیرند. اولین شیوه بیان، اصطلاحاً استعاره ای نامیده می شود. در این شیوه منتقد بر آن است که تا آنچه را که از بررسی موشکافانه مسائل برنامه درسی و تعلیم و تربیت درک کرده است را با زبانی هنرمندانه، ادبی، تشبیهی و مهیج برای دیگران بیان نمایند. در موارد دیگر، منتقد از یک شیوه بیان صریح رک، و واضح استفاده می کند. معمولاً در نقد تربیتی، از ترکیبی از این دو شیوه استفاده

می شود و آنچه که کیفیت و ترکیب شیوه بیان را در یک مقاله انتقادی تعیین می کند عبارتند از اینکه مخاطبان مورد نظر چه ویژگی‌هایی دارند و فرد منتقد از چه ذوق، استعداد و تمایلاتی برخوردار است

5. الگوی ارزشیابی کرک پاتریک یکی از معروفترین و پرکاربردترین آنها، الگوهای ارزشیابی 4 مرحله ای کرک- پاتریک است. این الگو به عنوان الگویی جامع، ساده و عملی برای الگوهای ارزشیابی 4 مرحله ای کرک- پاتریک است. این الگو به عنوان الگویی جامع، ساده و عملی برای بسیاری از موقعیت های آموزشی به ویژه آموزش حرفه قابل استفاده است و از سوی بسیاری از کارشناسان به عنوان الگوی معیار در این حوزه شناخته می شود. کرک پاتریک ارزشیابی را به عنوان تعیین اثربخشی در یک برنامه آموزشی تعریف کرده است و فرایند ارزشیابی را به 4 سطح تقسیم کرده است. 1) واکنش 2) یادگیری (دانش) 3) رفتار 4) نتایج واکنش، میزان عکس العمل فراگیران به تمامی عوامل مؤثر در اجرای یک دوره آموزشی است که از طریق پرسشنامه و یا ... می توان آن را اندازه گیری کرد. یادگیری، تعیین میزان فراگیری مهارت‌ها، فنون و حقایقی است که طی دوره آموزشی به فراگیران آموخته شده است، که می توان آن را از طریق پی شآزمون و پ سآزمون مورد سنجش قرار داد. رفتار، چگونگی و میزان تغییراتی است که در رفتار شرکت کنندگان در اثر شرکت در دوره آموزشی حاصل می شود و آن را می توان با ادامه ارزیابی در محیط واقعی کار روشن ساخت. در سنجش این سطح باید به این سه نکته توجه کرد که:

- 1) شرکت کنندگان باید فرصتی را برای تغییر رفتارشان به دست آورند.
- 2) زمان تغییر در رفتار را به صورت واقعی نمی توان پی شبینی کرد.
- 3) جو سازمانی می تواند بر تغییر و یا تغییر نکردن رفتار در حین کار تأثیرگذار باشد. نتایج، میزان تحقق اهدافی است که به طور مستقیم با سازمان ارتباط دارند. این مرحله را می توان از طریق مصاحبه مورد سنجش قرار داد. البته باید توجه داشت که این سطح مشک ل ترین سطح ارزشیابی می باشد.

- اصول برنامه ریزی درسی .../تألیف محمدحسین یارمحمدیان [تهران]، چاپ و انتشارات یادواره کتاب 1377
- علوم تربیتی ماهیت و قلمرو آن /جمعی از نویسندگان؛ زیر نظر علیمحمد کاردان [ویراست 2]-تهران (سمت) 1380
- برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل) /حسن ملکی (ویرایش 07) مشهد: پیام اندیشه، 1384
- نظریه های برنامه درسی /جی پی میلر؛ ترجمه محمود مهر محمدی. - تهران : سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی 1379
- طراحی و مهندسی برنامه درسی در هزاره سوم،/دکتر نادر قلی قورچیان، تهران- نشر: فراشناختی اندیشه (1383)
- شریعتمداری، علی، چند مبحث اساسی در برنامه ریزی درسی، تهران، انتشارات مدرسه، 1372، ص 25.
- ملکی، حسن، برنامه ریزی درسی، تهران، انتشارات مدرسه، 1376، ص 87.
- مهر محمدی، محمود، کند و کاو در برخی ابعاد آموزش و پرورش جمهوری فدرال آلمان و مقایسه با آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت، 1375
- اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی تألیف دکتر کوروش فتحی واجارگاه 1373