

برنامه ریزی دسی برای معلمان

دکتر نعمت الله موسی پور

عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

سفر سیری
دعاه - ۱۳۹۸



به نام آنکه فرصت داد ما را



برنامه ریزی درسی برای معلمان



دکتر نعمت الله موسی پور
عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

انتشارات بیان روشن

۱۳۹۸



سرشناسه	: موسی پور، نعمت الله، ۱۳۴۳ -
عنوان و نام پدیدآور	: برنامه ریزی درسی برای معلمان / نعمت الله موسی پور؛ ویراستار ادبی محبوبه اظهري.
مشخصات نشر	: قم: بیان روشن، ۱۳۹۸.
مشخصات ظاهري	: ۲۸۲ ص .
شابک	: 978-622-6717-04-5
وضعیت فهرست نویسی	: فیبا
یادداشت	: کتابنامه؛ ص ۲۵۶ - ۲۶۲.
موضوع	: برنامه ریزی درسی
موضوع	: Lesson planning
رده بندی کنگره	: LB ۲۸۰۶/۱۵
رده بندی دیویی	: ۰۳۷۵/۰۰۱
شماره کتابشناسی ملی	: ۵۸۸۵۳۸۷

شناسنامه اثر

نام کتاب: برنامه ریزی درسی برای معلمان

مولف: دکتر نعمت الله موسی پور

ویراستار ادبی: محبوبه اظهري

طراح و صفحه آرا: فاطمه رابط (خدمات کامپیوتری ماندگار)

ناشر: انتشارات بیان روشن

شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۶۷۱۷-۰۴-۵

چاپ: هوشنگی

تاریخ انتشار: ۱۳۹۸

نوبت چاپ: اول

قیمت: ۵۷۰۰۰۰ ریال

سازمان هماهنگی: ۷۸ ۴۰ ۹۱۲۰۱۴

تقدیم به معلمان کشورم؛

آنانکه می‌کوشند تا بسازند؛ و
می‌سازند با آنچه شاگردان
می‌شوند.

وہی کہتے ہیں کہ

میں نے اس کو دیکھا ہے

میں نے اس کو دیکھا ہے

میں نے اس کو دیکھا ہے

فهرست مطالب

موضوع	صفحه
پیشگفتار.....	ط
فصل اول: برنامه‌ریزی و اهمیت آن در زندگی آدمی.....	۱
مقدمه.....	۱
۱-۱- مفهوم برنامه‌ریزی.....	۳
۲-۱- مراحل برنامه‌ریزی.....	۴
۳-۱- اقتضائات برنامه‌ریزی.....	۶
۴-۱- ماهیت برنامه‌ریزی.....	۷
۵-۱- ویژگی‌های فعالیت برنامه‌ریزی.....	۹
۶-۱- ضرورت برنامه‌ریزی.....	۱۰
۷-۱- انواع برنامه‌ریزی.....	۱۳
فصل دوم: بسترهای برنامه‌ریزی درسی معلمان در مدارس.....	۱۷
مقدمه.....	۱۷
۱-۲- تبیین عمل معلمان.....	۱۷

- ۲-۲- سازگارسازی برنامه درسی برای کلاس درس ۲۰
- ۳-۲- برنامه درسی ویژه مدرسه ۳۱
- ۴-۲- برنامه درسی تحت عمل معلم ۳۳
- ۵-۲- موقعیت تربیتی ۴۸

فصل سوم: چستی برنامه‌ریزی درسی ۴۹

- مقدمه ۴۹
- ۱-۴- تبیین برنامه‌ریزی درسی ۵۱
- ۲-۴- بیرونی یا درونی بودن برنامه‌ریزی درسی ۵۳
- ۳-۴- چستی برنامه‌ریزی درسی ۶۱
- ۴-۴- تعریف برنامه‌ریزی درسی به منزله فرایند ۶۵

فصل چهارم: چگونگی (فرایند) برنامه‌ریزی درسی ۷۳

- مقدمه ۷۳
- ۱-۴- فرایند برنامه‌ریزی درسی ۷۳
- ۲-۴- چگونگی برنامه‌ریزی درسی در عمل ۷۹
- گام اول: تعریف برنامه درسی ۷۹
- گام دوم: تحدید (شناسایی) جهان‌بینی یا دیدگاه برنامه درسی ۸۱
- گام سوم: تعیین منابع و عناصر یا طراحی برنامه درسی ۸۳
- گام چهارم: تدوین یا هویت بخشی به عناصر برنامه درسی با بهره‌گیری از منابع ۸۶
- ۳-۴- جایگاه برنامه‌ریزی درسی در دوره‌های تحصیلی ۸۶
- ۴-۴- مبانی برنامه‌ریزی درسی ۹۰
- ۵-۴- منابع برنامه درسی ۹۸

فصل پنجم: منطق و اهداف برنامه درسی ۱۰۵

- مقدمه ۱۰۵
- ۱-۵- منطق برنامه درسی ۱۰۶



۱-۱-۵- زمینه‌های تبلور منطق برنامه درسی	۱۰۶
۲-۱-۵- بسترهای شکل‌گیری منطق برنامه درسی	۱۰۸
۳-۱-۵- نقش‌ها و کارکردهای منطق برنامه درسی	۱۰۸
۴-۱-۵- چگونگی دستیابی به منطق برنامه درسی	۱۰۹
۵-۱-۵- زبان تدوین منطق برنامه درسی: توصیفی یا تجویزی؟	۱۰۹
۲-۵- تعیین هدف‌های برنامه درسی	۱۱۰
۱-۲-۵- اهمیت تعیین هدف‌های برنامه درسی	۱۱۱
۲-۲-۵- روش‌های تعیین هدف‌های برنامه درسی	۱۱۳
۳-۲-۵- گردآوری اطلاعات برای انتخاب هدف‌های برنامه درسی	۱۲۱
۴-۲-۵- هدف‌های اصلی آموزش مدرسه‌ای	۱۲۳
۵-۲-۵- وظایف آموزش عمومی	۱۲۶
۶-۲-۵- اهداف نظام رسمی آموزش کشور	۱۳۰
آموزش ابتدایی	۱۳۰

فصل ششم: تولید محتوای برنامه درسی

مقدمه	۱۳۵
۱-۶- تولید محتوا	۱۳۶
۲-۶- روند تحول انتخاب محتوای برنامه درسی در ایران	۱۴۰
۳-۶- مشکلات انتخاب محتوای برنامه درسی	۱۴۵
۴-۶- منابع انتخاب و تولید محتوای برنامه درسی	۱۴۷
۵-۶- معیارها و اصول انتخاب محتوای برنامه درسی	۱۴۸

فصل هفتم: سازماندهی و ارائه محتوای برنامه درسی

مقدمه	۱۵۵
۱-۷- سازماندهی محتوای برنامه درسی	۱۵۵
۲-۷- اصول سازماندهی محتوای برنامه درسی	۱۵۷
۳-۷- شیوه‌های سازماندهی محتوای برنامه درسی	۱۶۱

- الف) سازماندهی برنامه درسی بر اساس فعالیت‌های یادگیری ۱۶۱
- ب) سازماندهی برنامه درسی بر اساس مسائل جامعه ۱۶۱
- ج) سازماندهی برنامه درسی بر اساس موضوع درسی ۱۶۲
- ۴-۷- ارائه محتوای برنامه درسی ۱۶۴
- ۵-۷- شیوه ارائه محتوای برنامه درسی ۱۶۵
- ۶-۷- روش‌های ارائه شفاهی محتوای برنامه درسی (تدریس) ۱۶۷
- ۷-۷- روش‌های ارائه کتبی محتوا (تدوین) ۱۷۱

فصل هشتم: زمان و موقعیت برنامه درسی ۱۷۵

- مقدمه ۱۷۵
- ۱-۸- پرسش‌های اساسی ۱۷۶
- ۲-۸- زمان برنامه درسی ۱۷۶
- ۳-۸- جایگاه زمان در تولید برنامه درسی ۱۷۸
- ۴-۸- انواع زمان در آموزش و برنامه درسی ۱۸۰
- ۵-۸- ملاحظات کاربردی زمان آموزش ۱۸۱
- ۶-۸- موقعیت ارائه برنامه درسی ۱۸۵
- ۷-۸- مکان ارائه برنامه درسی ۱۸۶
- ۸-۸- فرهنگ ارائه برنامه درسی ۱۸۸

فصل نهم: اجرای برنامه درسی در مدارس ۱۹۱

- مقدمه ۱۹۱
- ۱-۹- آمادگی اجتماعی ۱۹۱
- ۲-۹- امکانات اجرای برنامه درسی ۱۹۳
- ۳-۹- منابع انسانی اجرای برنامه درسی ۱۹۶
- ۴-۹- نظارت بر اجرای برنامه درسی ۱۹۹

فصل دهم: ارزشیابی برنامه درسی ۲۰۳

مقدمه ۲۰۳

۱-۱۰- انواع ارزشیابی برنامه ۲۰۵

۲-۱۰- مفهوم ارزشیابی برنامه ۲۰۶

۳-۱۰- مراحل ارزشیابی برنامه درسی ۲۰۷

۴-۱۰- رابطه ارزشیابی برنامه و برنامه‌ریزی در آموزش مدرسه‌ای ۲۰۸

۵-۱۰- پرسش‌های اساسی جریان ارزشیابی برنامه ۲۰۸

۱-۵-۱۰- هدفها یا پرسش‌های اصلی هر یک از انواع ارزشیابی ۲۰۹

۲-۵-۱۰- منابع اصلی اطلاع‌رسان در ارزشیابی برنامه درسی ۲۱۲

۳-۵-۱۰- شیوه‌های مناسب برای دستیابی به اطلاعات ارزشیابی ۲۱۳

۴-۵-۱۰- افراد دارای صلاحیت تحلیل و تفسیر اطلاعات ارزشیابی برنامه ۲۱۴

فصل یازدهم: نوآوری، تغییر و اصلاح برنامه درسی ۲۱۷

مقدمه ۲۱۷

۱-۱۱- معلمان و نوآوری و تغییر در برنامه درسی ۲۱۷

۲-۱۱- تغییر برنامه درسی ۲۲۰

۳-۱۱- رویکردهای ناظر به تغییر برنامه درسی ۲۲۲

۴-۱۱- تغییر معلمان ۲۲۷

۵-۱۱- نوآوری و اصلاح در برنامه درسی آموزش مدرسه‌ای ایران ۲۳۲

فهرست منابع ۲۵۱

فهرست منابع فارسی ۲۵۱

فهرست منابع انگلیسی ۲۵۷

فهرست جدول‌ها

صفحه

عنوان

جدول ۱-۱: نسبت برنامه‌ریزی و برنامه.....	۴
جدول ۱-۲: اقتضائات برنامه‌ریزی.....	۷
جدول ۱-۳: ضرورت برنامه‌ریزی در حیات انسانی.....	۱۳
جدول ۱-۴: تعاملات تربیتی آموزشگر و آموزش‌گیر بر اساس برنامه درسی.....	۴۶
جدول ۲-۳: ویژگی‌های برنامه درسی بیرونی و درونی.....	۶۱
جدول ۳-۳: انواع برنامه‌های درسی حاصل از تعاملات موقعیت تربیتی.....	۷۰
جدول ۱-۴: کارگزاران و نوع تصمیم آنان در سطوح مختلف برنامه‌ریزی درسی.....	۷۷
جدول ۱-۵: ویژگی‌های زبان توصیف و زبان تجویز در تدوین منطق برنامه.....	۱۱۰
جدول ۱-۶: منبع انتخاب هدفها از حیث عمل فرد مشروعیت‌یافته برای انتخاب هدف.....	۱۱۷
جدول ۱-۶: دوره‌های انتخاب محتوای برنامه درسی در ایران.....	۱۴۴
جدول ۲-۶: عوامل ایجاد تعارض در انتخاب محتوا.....	۱۴۶
جدول ۳-۶: اصول انتخاب و تولید محتوای برنامه درسی.....	۱۵۳
جدول ۱-۹: اقدامات لازم برای و اصول حاکم بر آگاهی دادن به مردم.....	۱۹۲
جدول ۲-۹: نکات قابل توجه در ارتباط با امکانات اجرایی برنامه.....	۱۹۶
جدول ۱-۱۰: انواع ارزشیابی و پیامد آنها برای برنامه‌ریزی.....	۲۰۶
جدول ۲-۱۰: مراحل ارزشیابی صرفنظر از نوع یا موضوع آن و ارتباط آن با مبانی.....	۲۰۷
جدول ۳-۱۰: هدف‌های عمده و پرسش‌های اصلی هر یکی از انواع ارزشیابی برنامه.....	۲۱۲
جدول ۴-۱۰: نقش منابع اطلاع رسان در هر یک از انواع ارزشیابی برنامه.....	۲۱۳
جدول ۵-۱۰: شیوه‌دستیابی به اطلاعات در رویکردهای کمی و کیفی ارزشیابی برنامه.....	۲۱۴
جدول شماره ۱۱- ۱. معرفی کوتاه سه رویکرد تغییر برنامه از منظرهاوس (۱۹۷۹: ۲۳).....	۲۲۵

فهرست شکل‌ها و نمودارها

عنوان	صفحه
شکل ۱-۱: مکعب ابعاد برنامه‌ریزی.....	۱۶
شکل ۱-۳: نقشه‌های تربیتی در تربیت رسمی بر اساس رویکرد کمال‌یابی.....	۵۲
شکل ۱-۴: عناصر برنامه درسی و ارتباطات آنها از نگاه اکبر (۲۰۰۳).....	۸۴
شکل ۲-۴: مراحل برنامه‌ریزی درسی به معنای خاص.....	۸۶
شکل ۱-۴: نسبت دانش‌های مختلف با برنامه‌ریزی درسی.....	۹۲
شکل ۱-۵: گونه‌ها (اشکال) تنظیم منطق برنامه درسی.....	۱۰۷
شکل ۱-۶: الگوی تعیین هدفهای برنامه درسی بر اساس روش ترکیبی.....	۱۲۱
شکل ۴-۷: مزایا و معایب هر یک از روش‌های سازماندهی محتوای برنامه درسی.....	۱۶۴
شکل ۱-۸: نسبت هدف، محتوا و زمان در برنامه درسی.....	۱۷۹
شکل ۱-۱۰: نسبت برنامه و برنامه‌ریزی.....	۲۰۴
نمودار ۲-۱۰: چرخه فعالیت‌های آگاهانه فردی و جمعی.....	۲۰۵



معلم ← تربیت ← برنامه درسی
 طراحی
 اجرای
 ارزشیابی
 کارساز
 مدیریت
 معلمان برنامه درسی است
 و سوال این است
 چه می توانیم بکنیم (هدف)
 چگونه می توانیم بکنیم

پیشگفتار

درباره درس، در بازه کتاب

سزایش خرد را به از راه داد	خرد بهتر از هر چه ایزد بداد
خرد دست گیرد به هر دو سرای	خرد رهنمای و خرد دلگشای
وزویت فزونی وزویت کمیست	ازو شادمانی وزویت غمیست
دلش گردد از کرده خویش ریش	کسی کو خرد را ندارد ز پیش
گسسته خرد پای دارد ببند	ازویی به هر دو سرای ارجمند

فردوسی

این بیان فردوسی که یک هزار سال خوانده شده، بر یکی از وجوه اساسی حیات بشر تاکید دارد و آن وجه، «خرد» است. وقتی باور کنیم که خرد دارای چنین ارزشی است، در فضای فهم امروزمین بشر به سرعت با این پرسش مواجه می شویم که: چگونه می توان خرد را بارور ساخت و انسان و جامعه خردمند را واقعیت بخشید؟ چنین پرسشی اصولاً یک پرسش معطوف به تربیت است. یعنی در میان آموزه های جهان امروز این باور رواج دارد که می توان از طریق تربیت، به چنان هدفی دست یافت. آیا واقعا ممکن است؟ آیا تربیت دارای چنین قدرتی است؟ آیا واقعا بشر دارای چنین ماهیتی است؟

کسانی که باور دارند تربیت کارساز است، ابزار اصلی آن را «برنامه درسی» معرفی می کنند؛ البته نه لزوماً به معنای آنچه قصد می شود بلکه بیشتر به معنای آنچه در موقعیت کلاس درس عمل می شود. یعنی گفته می شود که «برنامه درسی خرد» یا «برنامه درسی

خردمندی» قادر است چنین هدفی را محقق کند. پرسش این است که برنامه درسی، چگونه طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی می‌شود؟

در این کتاب تلاش می‌شود تا بر پایه دانش انبوه‌شده بشری در حوزه برنامه درسی، تصویری از برنامه‌ریزی درسی ارائه گردد که در فعالیتهای «معلمی» می‌تواند برای معلمان مفید باشد. معلمی کردن را می‌توان با چهار اقدام اساسی معرفی کرد: شناسایی چیزی که بناست پیگیری و محقق شود، تدارک تدابیری برای عمل در موقعیت حضور متقاضیان یادگیری، کسب آگاهی از آثار فعالیت و جستجوی مداوم طرق موثرتر. این چهار عرصه، سازنده‌های عمده گستره برنامه‌ریزی درسی هستند؛ هر چند که برخی علوم دیگر نیز خود را متولی بخشی یا همه این عرصه‌ها، معرفی می‌کنند.

فرایندهای تربیتی اصولاً بر تحقق امری متمرکز هستند که مطلوب یا خواستنی محسوب می‌شود؛ و چنین چیزی را می‌توان با فهم توافق یا قرارداد اجتماعی، شناسایی کرد. یک جامعه چه چیز را طلب می‌کند؟ این یک اقدام «تشخیصی» است. بهنگام تدارک تدابیر عرصه عمل، موضوع اصلی تولید برنامه درسی است. چنین دستاوردی وابسته به «برنامه‌ریزی» است. در این موضوع، تعامل با یادگیرنده نیز مطرح است که تمرکز آن بر روش‌هاست. روش‌ها به مثابه امر متغیر جریان تربیت ظهور می‌یابند و «اجتهاد» معلم را نیاز دارند. وقتی سخن از کسب آگاهی از آثار فعالیت‌هاست، موضوع «ارزشیابی» مطرح است. در جستجوی طریق موثرتر بودن، یعنی به «پژوهش» روی خوش نشان دادن. این عمل معلم، به همان میزان دارای اهمیت است که عمل درست او در موقعیت کلاس درس مهم است. در چنین تصویری از معلمی کردن، شخصی مطرح است که برای کسب شایستگی عمل، به چهار حوزه تشخیص، برنامه‌ریزی، ارزشیابی و پژوهش نیازمند است.

اما در این کتاب، چه گستره‌ای از موضوعات مذکور قابل طرح است و چه موضوعاتی مطرح خواهد شد و منطق طرح آنها چیست؟

در تلاش برای تولید یک اثر، مخصوصاً اثر آموزشی دانشگاهی، همیشه این پرسش برای مولف مطرح است که: «چه مباحثی و به چه منظوری و با چه سازمانی در اثر قرار گیرند؟» این موضوعی بسیار مهم و البته سخت‌تصمیم است.

وقتی نویسنده‌ای «می‌نویسد»، برای جمعیت بزرگی از مخاطبان می‌نویسد؛ که آنان دارای باورها، آرزوها، انگیزه‌ها و نیازهای متفاوتی هستند. این تفاوت‌های فردی سبب

می‌شود تا او به ساده‌سازی حداکثری متوسل گردد و چنین فرض کند که همه مخاطبان با فهم او همراهی دارند. همین موضوع سبب می‌شود برخی از مطالب، دست‌کم برای تعدادی از مخاطبان، مفید و متناسب نباشند. تولید این اثر هم بر همین بنیاد است. باوجوداین، این اثر را برای تدارک آموزش در دروسی تحت عنوان «برنامه‌ریزی درسی آموزش ابتدایی» و «برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه» تدوین و تالیف کرده‌ام. برای تالیف چنین اثری، یک امکان متفاوت به مولف کمک می‌کند و آن وجود «سرفصل درس» است. سرفصل درس در چهارچوب یک رشته تحصیلی، در واقع «نیاز تعریف شده برای تحقق شایستگی‌های مورد نظر دانش‌آموختگان آن رشته» است. این تعبیر از سرفصل، اطمینان می‌دهد تا مولف بتواند آن را مبنای انتخاب‌های خود قرار دهد. به همین دلیل، سرفصل تلفیقی دروس مورد نظر، البته با فهم مولف، مبنای تالیف قرار گرفت.

بر اساس سرفصل مصوب دروس مذکور، «برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک فرایند»، یکی از فعالیتهای اساسی در آموزش و پرورش نوین است. آموزش نظام‌مند و گسترده، نیاز به آن دارد که با اتخاذ تدابیر قبلی همراه شود. چنین تدابیری می‌تواند فعالیتهای عاملان فرایند تربیتی را هدایت کند. اتخاذ تدابیر هدایت‌گر فعالیتهای معلم و متعلم در موقعیت تربیتی، «برنامه‌ریزی درسی»، به منزله فرایند، نامیده می‌شود.

برنامه‌ریزی درسی با این معنا، یکی از فعالیتهای ضروری معلم و البته اصلی‌ترین آنهاست. معلم حتی در نظام‌های متمرکز برنامه‌ریزی درسی هم «برنامه‌ریز درسی بهره‌گیر» یا «برنامه‌ریز درسی اجرایی» است. یعنی او ضمن آنکه با یک برنامه درسی مواجه است که به «دستور مقامات» مسئولیت اجرای آن را دارد، اما به واقع او با یک برنامه درسی مواجه است که مسئولیت «بازبرنامه‌ریزی» و «بازطراحی» و «بازتدوین» آن را عهده‌دار است. چنین تکلیف و البته چنین اختیاری سبب می‌شود یادگیری استفاده از این پدیده مهم حیات تربیتی - یعنی برنامه‌ریزی درسی - برای معلمان ضرورتی آشکار یابد؛ و «کار اصلی آنان قلمداد شود».

دانستن زبان برنامه‌ریزی درسی یا آشنائی با دانش آکادمیک برنامه‌ریزی درسی برای معلمان، حتی در یک نظام متمرکز، که تصور می‌شود معلم نقش عمده‌ای در تولید برنامه درسی ندارد و مصرف‌کننده صرف است، ضرورت دارد؛ زیرا برنامه درسی در «سطوح مختلف» تعریف و تولید می‌شود. در نظام‌های آموزشی متمرکز هم، معلم (به شکل فردی یا

جمعی) در برخی از این سطوح نقش دارد. پس، معلم به جای آنکه به حلقه سست زنجیره تعلیم و تربیت بدل شود، می‌تواند در نقش مقوم برنامه درسی و تقویت‌کننده آن ظاهر گردد و ایفای نقش نماید. چنانکه گفته‌اند «زنجیر، همانقدر قوت دارد که ضعیف‌ترین حلقه آن». برنامه درسی رسمی یا قصدشده در دستان معلم می‌تواند به یک پدیده «دیگر» (برنامه درسی بازتولیدشده) تبدیل شود. یعنی معلم می‌تواند آنچه را در مرحله تولید برای هدف خاصی به درستی تدوین شده است، از دستور کار خارج کند یا به صورت دیگری آموزش دهد. پرهیز از این دام، یکی از لوازم عمل حرفه‌ای معلم در نظام‌های آموزشی است.

در سلسله برنامه‌ریزی درسی یک نظام آموزشی، اشخاص متعددی مشارکت دارند که به بارنشستن تلاش‌های همه آنان نیاز به همت و دقت معلم دارد تا محرومیت ناشی از حذف آنچه باید آموزش داده شود، بر شاگردان تحمیل نشود. معلمان آینده به دلیل چنین شرایطی نیاز دارند با مبانی، اصول و مراحل برنامه‌ریزی درسی و پیامدها و آثار انواع برنامه‌های درسی آشنا شوند و بتوانند از فنون آن در عمل بهره گیرند. کسب این شایستگی به همراه فهم برنامه درسی، لازمه عمل حرفه‌ای معلم در موقعیت مدرسه و کلاس درس است.

برای تحقق چنین دستاوردی، ضروری است معلمان آینده با منابع حوزه علمی برنامه‌ریزی درسی، با نمونه‌هایی از برنامه‌های درسی و با برخی از اعمال و فعالیت‌های برنامه‌ریزان درسی آشنا شوند و برای اقدام به آن، تمرین‌هایی داشته باشند. چنین شرایطی می‌تواند به آنان کمک کند تا معلمان آینده در طول دوره آموزشی در معرض تجربیات متنوع و غنی قرار گرفته و قادر به شناسایی منابع، مطالعه، فهم نظرها، تصمیم‌گیری و ارزیابی نتایج تصمیمات دیگران و خود در موقعیت‌های پیچیده آموزشی و تربیتی مبتنی بر یافته‌های علمی و پژوهشی باشند.

در تولید این اثر به شکل سازمان‌یافته و گاه نیز پراکنده از افکار، اندیشه‌ها و تجارب برخی از اشخاص بهره‌مند بوده‌ام. بیش از همه، نویسندگان و پژوهشگران عرصه برنامه‌ریزی درسی و آموزش مطرح هستند که اندیشه آنان به صورت مکتوب انتشار یافته است. بعد از آنان، مجتهدان عرصه عمل یعنی معلمان و دانشجویانی قرار دارند که طی سه دهه گذشته در دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترای برنامه‌ریزی درسی در دروس برنامه‌ریزی درسی و آموزش مشارکت می‌کردند. این گروه اولین بار در سال ۱۳۷۰ با شرکت

در درس «مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه» مرا با این حوزه آشنا کردند. آنان با فعالیت، اعلام نظر، نقادی و پرسش‌های خردمندانه خود، کمک‌های بسیاری به تالیف این اثر رسانده‌اند. در کنار اینان، معلم‌دانشجویان^۱ دروس برنامه‌ریزی درسی و تعلیم و تربیت دانشگاه فرهنگیان قرار دارند که با بهره‌گیری از تجربه عملی کلاس درس، همیشه موضوعات و مباحث آموزنده‌ای را برای مولف مطرح کرده‌اند. گرچه ذکر نام از این اشخاص و گروه‌ها مشکل است، اما لازم می‌دانم از راهنمایی خاص خانم دکتر مریم صفرنواده و سرکار خانم فاطمه اسلامی در ارتباط با محتوا و زحمات ارزشمند خانم دکتر محبوبه اظهري در ویراستاری ادبی متن این اثر، یاد شود. وظیفه من است از همه این عزیزان قدردانی کنم و آرزو نمایم که فهم درستی از راهنمایی آنان کسب کرده باشم. باوجوداین، توفیق من در تولید این کتاب متأثر از بردباری و فداکاری اعضای خانواده است؛ که همانند گذشته، فرصت ایجاد کردند و من قدرشناس آنان هستم.

محور اصلی این اثر را «عنایت به سرفصل» دروس «برنامه‌ریزی درسی آموزش ابتدایی» و «برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه» دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان تشکیل می‌دهد. این کتاب بر بنیاد دو اثر متقدم خود یعنی «مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه» (به‌نشر، ۱۳۹۶) و «مبانی برنامه‌ریزی آموزش ابتدایی» (اشک یاس، ۱۳۹۷)، به‌گونه‌ای تالیف شده است که پوشش مناسبی برای دروس مذکور فراهم آورد. باوجوداین، نقادی خیرخواهان و خردمندان و آموزشگران حساس به یادگیری، لازمه اصلاح و اعتلای این اثر است. آرزو می‌کنم «خداوند» یاری فرماید و فرصت دهد تا با فهم و بهره‌گیری از نظراتی که می‌رسد، نسخه بهتری از این اثر را برای چاپ‌های بعدی آماده سازم. هرچند که همه تلاش‌ها برای فهم اندیشه‌های متفکران و تجربه عملی معلمان، نمی‌تواند به من اطمینان دهد که آنچه فراهم آورده‌ام منجر به ادای «حقی مطلب» شده باشد. برای اقدام به انتشار با وجود این ارزیابی، به این آموزه سعدی توسل جسته‌ام که: «به راه بادیه رفتن، به از نشستن باطل».

۱ دو مفهوم «دانشجومعلم» و «معلم‌دانشجو» برای تفکیک کسانی استفاده می‌شود که به قصد کسب شایستگی معلمی در دوره‌های آموزش دانشگاهی مشارکت می‌کنند؛ با این تفاوت که گروه اول بدون تجربه معلمی (پس از طی دوره آموزش مدرسه‌ای) و گروه دوم با تجربه معلمی (پس از چند سال اشتغال به کار معلمی) وارد فرایند آموزش شده‌اند.

نبود بر سر آتش میسرم که نجوشم
شما یل تو بدیدم نه صبر ماند و نه هوشم
دگر نصیحت مردم حکایت است به گوشم
که گر به پای درآیم به دربرند به دوشم
که دیده خواب نکرده‌ست از انتظار تو دوشم
که از وجود تو موئی به عالمی نفروشم
که تندرست ملامت کند چو من بخروشم
سخن چه فایده گفتن چو پند می‌نیوشم
و گر مراد نیابم به قدر وسع بکوشم

هزار جهد بکردم که سر عشق بپوشم
به هوش بودم از اول که دل به کس نسپارم
حکایتی ز دهانت به گوش جان من آمد
مگر تو روی بپوشی و فتنه بازنشانی
بیا به صلح من امروز در کنار من امشب
مرا به هیچ بدادی و من هنوز بر آنم
به زخم خورده حکایت کنم ز دست جراحت
مرا مگوی که سعدی طریق عشق رها کن
به راه بادیه رفتن به از نشستن باطل

نعمت‌الله موسی‌پور

دانشیار برنامه‌ریزی درسی گروه آموزش ابتدایی
پردیس نسیمه دانشگاه فرهنگیان

پانزدهم مهر ماه ۱۳۹۸ تهران

برنامه درس یک درس برای توان قبول مجموعه از وقایع پیش بین
ند دانست که به قصد دستیابی به نتایج آموزش تجربی برابر با پیش
نبرد دانش آموز در نظر گرفته شده است. (آزیز)

فصل اول: برنامه‌ریزی و اهمیت آن در زندگی آدمی

مقدمه

وقتی از برنامه‌ریزی^۱ در جهان امروز سخن به میان می‌آید، لازم است ابتدا دیدگاه مورد نظر مشخص شود؛ زیرا از دو دیدگاه می‌توان به آن نگریست: نخستین دیدگاه معطوف به دانش (و نظریه) برنامه‌ریزی است و در پی پاسخگویی به این پرسش است که «برنامه‌ریزی چگونه دانشی است؟» دومین دیدگاه معطوف به فعالیت برنامه‌ریزی است و تلاش می‌کند تا بیان کند که «چگونه می‌توان به برنامه‌ریزی اقدام کرد؟» به عبارت دیگر، می‌توان گفت که نگاه نخست به «چیستی» و نگاه دوم به «چگونگی» برنامه‌ریزی می‌پردازد. سخن گفتن از «چیستی برنامه‌ریزی» با مناقشه عمده بر سر علم بودن آن درهم آمیخته است. برخی بر این باورند که برنامه‌ریزی در مقوله علوم تجربی^۲ قرار می‌گیرد، در حالی که برخی دیگر بر این باورند که برنامه‌ریزی یک عمل است که از علوم مختلف کمک می‌گیرد و عده‌ای نیز به حد وسط این دو گرایش پیدا کرده و برنامه‌ریزی را شبه علم قلمداد کرده‌اند (کارلسون^۳ و آکرمن^۴، ترجمه سرمد؛ ۱۳۹۲). گرچه در این جا قصد ورود به این مجادلات وجود ندارد، اما به هر حال در دنیای امروز، این پرسشی مقدر است که آیا برنامه‌ریزی علم است یا غیر علم؟

1- Planning
2- Science
3- Carlson
4- Awkerman

در اینجا ضمن پرهیز از ورود در جدال علمی بودن برنامه‌ریزی، کوشش می‌شود تا تبیینی از گستره برنامه‌ریزی در شرایط کنونی به عمل آید. برنامه‌ریزی حتی اگر یک عمل اجتماعی محسوب شود، طی چند قرن گذشته، مخصوصاً قرن بیستم - که بر وجه نجات‌بخش برنامه‌ریزی تاکید شد - تلاش پژوهشی گسترده‌ای را معطوف به خود کرده است. در این دوره زمانی، تلاش برای پاسخگویی به پرسش‌های حوزه برنامه‌ریزی از عرصه اجتماعی به مراکز علمی گسترش یافت. این گونه پاسخ‌ها به دلیل کاربست‌های اجتماعی از سوئی متولیانی یافت و از سوی دیگر مستند گردید. همین دو پدیده مرتبط با برنامه‌ریزی سبب شد تا این «فرایند عملی» ضمن بهره‌گیری از علوم مختلف در عرصه‌های متعدد، به صورت «سازمان‌یافته» (نظام‌دار) در میان ساختارهای سازمانی بکار گرفته شود، در قامت یک «دانش» (نه لزوماً علم تجربی) میان‌رشته‌ای تبلور یابد و به عنوان یک «حرفه» در حیات اجتماعی موثر واقع شود. بر این موضوع تاکید می‌شود که دانش میان‌رشته‌ای برنامه‌ریزی دارای عرصه‌های ظهور متعددی بوده و به واسطه این کاربست، «صفات» متعددی را واجد گردیده است و با وصف‌هایی مثل اقتصادی، اجتماعی، بهداشتی، سیاسی، نظامی و آموزشی بکار می‌رود. همه این صفات نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی در همه این عرصه‌های ظهور، دارای «ماهیت» واحد است. یعنی «درخت» برنامه‌ریزی در پیوند با حوزه‌های متفاوت، «میوه» متفاوت به بار می‌آورد؛ اما ماهیت این درخت را برنامه‌ریزی تشکیل می‌دهد.

سخن گفتن از چگونگی برنامه‌ریزی، تلاش برای پاسخ گفتن به مجموعه پرسش‌هایی است که با فعالیت برنامه‌ریزی پیوند دارند. ده عنوان مهم از این پرسش‌ها را می‌توان بدین شرح مطرح کرد:

- الف) درباره چه اموری (موضوعاتی) تصمیم‌گیری می‌شود؟ (عناصر برنامه)
- ب) ملاک‌ها و معیارهای تصمیم‌گیری از چه چیز به دست می‌آیند؟ (منابع)
- ج) چه دانش‌هایی بر تصمیم‌گیری موثر هستند؟ (مبانی)
- د) در کجا تصمیم‌گیری انجام می‌شود؟ (خاستگاه)
- ه) چه کسانی تصمیم‌گیری می‌کنند؟ (مشارکت‌کنندگان)
- و) تصمیم‌های اتخاذشده تا چه میزان قابل دخل و تصرف است؟ (انعطاف‌پذیری)
- ز) طی چه گام‌هایی تصمیم‌گیری انجام می‌شود؟ (مراحل)

- (ح) چه اشخاصی در معرض تصمیم‌های متخذه قرا می‌گیرند؟ (ذی‌نفعان)
 (ت) برای چه زمانی تصمیم اتخاذ می‌شود؟ (دامنه زمانی)
 (ی) تصمیمات اتخاذشده تا چه میزان به عرصه عمل، نزدیک هستند؟ (سطح)

۱-۱- مفهوم برنامه‌ریزی

استفاده از مفاهیم برنامه^۱ و برنامه‌ریزی^۲ در بین گروه‌های مختلف اجتماع چنان گسترده است که انتظار می‌رود درک درستی از معنای آنها وجود داشته باشد؛ در حالی که چنین نیست و در موارد متعددی این مفاهیم با هدفها و یا روشها و یا زمان‌بندی فعالیت‌ها، همسان انگاشته می‌شوند.

دقت در فعالیت‌های روزمره هر یک از انسانها به خوبی نشان می‌دهد که بنای فعالیتها بر برنامه‌ای نهاده شده است، هرچند که در تدارک چنین برنامه‌هایی همواره عنصر آگاهی را نمی‌توان شاهد بود. به عبارت دیگر، اگر از فردی که به انجام کاری اقدام کرده است، پرسش شود «چرا چنین کاری را انجام دادی؟»، چگونه چنین کاری را انجام دادی؟ و نتیجه کارت چه بوده است؟» همواره جوابهایی را می‌توان دریافت کرد که بر اساس مفاهیم حوزه برنامه‌ریزی، تحت سه عنوان قرار می‌گیرند: هدف^۳، روش^۴ و ارزشیابی^۵.

وقتی از چرایی انجام فعالیت پرسش می‌شود، جوابی به دست می‌آید که مقاصد و هدفهای فعالیت را نشان می‌دهد، وقتی از چگونگی انجام فعالیت پرسش می‌شود، جوابی حاصل می‌آید که روش انجام کار را آشکار می‌سازد و وقتی از نتیجه انجام فعالیت پرسش می‌شود، جوابی ارائه می‌شود که معطوف به ارزشیابی از کار انجام شده است.

اگر فردی پیش از اقدام به فعالیت، این موارد سه‌گانه را از خود بپرسد و تلاش کند تا جوابی برای آنها تهیه نماید، عملاً هدف، روش و ارزشیابی کار خود را مشخص کرده است. ترکیب این پاسخ‌ها، «راهنمایی برای عمل» فرد فراهم می‌آورد. این نوع راهنمایی، «برنامه» نامیده می‌شود و فعالیت انجام شده برای تدارک آن، «برنامه‌ریزی» قلمداد می‌گردد.

- 1-Plan
- 2-Planning
- 3-Goal
- 4-Method
- 5-Evaluation

برنامه‌ریزی فرایندی است، مداوم، حاب‌بند و منطقی جهت‌دار

و درگیر به منظور ارتقاء در جهت فواید جمع برآوردن به

هدفهای مطلوب پس برنامه‌ریزی یک فرآیند عقلانی، غیرهزینه‌ای و ارزشمند است

سئله سازمان‌ها این امر جاافتاده است

جدول ۱-۱: نسبت برنامه‌ریزی و برنامه

برنامه‌ریزی فعالیت پاسخگویی به سه پرسش است:	برنامه حاصل برنامه‌ریزی و متشکل از سه عنصر است:
*هدفها کدامند؟	*هدف
*روش تحقق هدفها چیست؟	*روش
*تحقق هدفها چگونه سنجش می‌شود؟	*ارزشیابی

بر اساس تعبیر ارائه شده می‌توان گفت: «برنامه‌ریزی فعالیتی است که طی آن هدفهای عمل تعیین می‌شوند، روش دستیابی به هدفها انتخاب می‌گردد و طرحی برای سنجش میزان توفیق در حصول هدفها مهیا می‌شود». این تعریف برنامه‌ریزی نشان‌دهنده تعریف حداقلی است و با عنایت به مفهوم فیزیکی «جرم بحرانی»^۱ تنظیم شده است. بنابراین، فعالیت برنامه‌ریزی، جدای از گستره، موضوع و زمان آن، دارای سه مرحله است که بر یکدیگر تاثیر متقابل دارند:

- الف) تعیین هدف
- ب) تشخیص روش
- ج) طراحی ارزشیابی

۲-۱- مراحل برنامه‌ریزی

برنامه‌ریزی یک «فعالیت»^۲ است که طی چند مرحله مرتبط و متعامل با یکدیگر انجام می‌شود؛ که عبارتند از:

- **تعیین هدف:** هر اقدامی در جهت مقصدی انجام می‌شود. مقصد، علاوه بر نشان دادن نهایت، انگیزه حرکت را نیز تامین می‌کند. هر فعالیتی می‌تواند مقاصد متفاوتی را دنبال کند، اما در نهایت، معطوف به مقصد خاصی است. هدف هر فعالیت، انتخابی است که ممکن است آگاهانه یا ناخودآگاه صورت گیرد. در هر انتخاب، فرد لزوماً با اموری از قبیل ترجیح دادن، ارزش‌گذاری و قضاوت سروکار دارد. اینگونه فعالیت‌ها در مقوله کارکردهای عالی ذهن بشر قرار می‌گیرند و می‌توان آنها را «فعالیت عقلانی» نام نهاد.

1 Critical Mass
2 Activity

گرچه انتظار می‌رود تعیین هدف، آگاهانه و واقع‌بینانه باشد، اما در عمل نمی‌توان همواره شاهد این دو ویژگی بود. یکی از پیامدهای حاکمیت آگاهی بر جریان انتخاب هدف، توجه به روش‌های قابل استفاده و طرح‌های ارزشیابی است. به عبارت دیگر، نخستین مرحله برنامه‌ریزی می‌تواند از دو مرحله بعدی آن تاثیر پذیرد؛ ولی در همه حال بر آنها تاثیر می‌نهد. به همین علت، پس از آن که هدف‌ها انتخاب می‌شوند، نقش محوری در برنامه‌ریزی می‌یابند و سایر مراحل تحت تاثیر آنها انجام می‌گیرد (میرلوحی؛ ۱۳۶۹).

- **تشخیص (تولید) روش:** پس از آن که هدف فعالیت تعیین گردید، قاعدتا باید راه و وسیله‌ای برای رسیدن بدان هدف در نظر گرفته شود. گرچه امکانات بر انتخاب هدف‌ها تاثیر دارد، اما پس از گزینش هدف‌ها، عملاً همه چیز متوجه تحقق بخشیدن به هدف‌هاست. تمام تلاش برنامه‌ریز در این مرحله معطوف به آن است تا شیوه‌ای را بیابد یا طراحی کند که اقدام کننده را به مقصود برساند. البته این بیان بدان معنا نیست که هدف‌ها استفاده از هر نوع وسیله‌ای را مشروعیت می‌بخشند؛ بلکه همت برنامه‌ریز مصروف آن می‌شود تا از میان روش‌های مشروع، روشی را شناسایی کند که مقصود مورد نظرش را تأمین کند. به هنگام جستجوی روش، ممکن است شناخت‌های تازه، تغییر در هدف‌ها را ضروری نماید؛ که اقدام بدان بلامانع و گاه الزامی است.

- **طراحی ارزشیابی:** برای آگاهی از میزان تحقق هدف‌ها، سنجش نهایی و مقایسه یا تطبیق دادن دستاوردها با هدف‌ها ضرورت دارد. ارزشیابی این امکان را فراهم می‌کند که میزان واقع‌بینی در انتخاب هدف‌ها و میزان تناسب در گزینش روش‌ها آشکار شود و از این طریق امکان تدارک برنامه‌های مناسب‌تر در آینده، ممکن گردد. در این مرحله تلاش می‌شود تا راهی برای سنجش دستاوردهای اقدام مبتنی بر برنامه و شاخص‌های مربوط به کمیت و کیفیت دستاوردهای مورد نظر از هر برنامه، شناسایی یا تولید گردد. به عبارت دیگر، برنامه‌ریزان در سومین مرحله تهیه برنامه مشخص می‌کنند که چگونه درباره نتایج، قضاوت خواهد شد. طرح ارزشیابی برای تمامی فعالیت‌های حیات انسانی ضرورت دارد. بخصوص زمانی که به موضوع مسئولیت و پاسخگویی انسان توجه می‌شود و استمرار در تکلیف مورد نظر قرار می‌گیرد.

برای تامل: توصیف یا تغییر جهان؟

علوم جدید بر این باور تاکید می‌کنند که کار آنها محدود به «توصیف جهان» است و فعل مورد پسند خود را «است» معرفی می‌کنند. مدعی هستند که به توصیف پدیده‌های جهان بسنده می‌کنند؛ تا در سر، سودای «تغییر» جهان را نداشته باشند. همین بنیاد، علم فارغ از جهت‌گیری و بدون تمایزگذاری را شکل داده است؛ که می‌گویند: علم، بی‌طرف است. درمقابل این رویکرد به جهان، رویکرد دیگری، که دارای سابقه بسیار بلندتر است، مطرح است که از «جهان مطلوب» سخن می‌گوید. اینان مدعی هستند که شکلی از جهان وجود دارد که دست‌کم برای برخی از ساکنان آن، مطلوب‌تر از اشکال دیگر است و باید در جهت تحقق آن شکل، پیش رفت. این رویکرد، «تغییر جهان» را هدف خود قرار داده است؛ تا جهانی بسازد مطلوب‌تر و موردپسندتر.

رویکرد اول با دانش توصیفی معرفی می‌شود و رویکرد دوم با دانش تجویزی. بر اساس دیدگاه‌های مدرن، علم را فقط در دانش‌های توصیفی می‌توان یافت. به همین استناد، این گروه، هرگونه دانش تجویزی را غیرعلمی معرفی می‌کنند. حال پرسش این است که دانش برنامه‌ریزی چه نوع دانشی است؟ اگر ماهیت دانش موجود این رشته توصیفی قلمداد نشود، چه توجیهی برای علمی‌بودن آن مطرح است؟ و اگر ماهیت دانش آن توصیفی است، چه شواهدی برای دفاع از آن که وضع مطلوب را تعریف و پیگیری می‌کند، موجود است؟

۱-۳- اقتضات برنامه‌ریزی

برنامه‌ریزی در طلب «ساخت» آینده است. بنیاد نظری برنامه‌ریزی را باورهای مربوط به نظریه «عاملیت» انسان تشکیل می‌دهد. برنامه‌ریزی فعالیتی است که ریشه در روندهای گذشته دارد و بر بنیاد شناخت اکنون، معطوف به تغییر آینده است. بر این اساس، اقتضات برنامه‌ریزی را باید در هر سه زمان مذکور جستجو کرد.

تامل در گذشته و آشنایی با آن به فرد و جمع کمک می‌کند تا آرزوها و آرمان‌های تحقق‌نیافته را شناسایی کنند، تحقیق در اکنون، وضعیت امکانات را از جهات مختلف نشان می‌دهد و توصیف آینده نحوه وقوع احتمالی رخدادهای آینده را آشکار می‌سازد.

سه فعالیت مذکور، که می‌توان آنها را با عناوین نیازشناسی، امکان‌شناسی و آینده‌شناسی (پیش‌بینی) معرفی کرد، لازمه برنامه‌ریزی محسوب می‌شوند. نیازشناسی، انگیزه اقدام به برنامه‌ریزی را فراهم می‌آورد؛ امکان‌شناسی به واقع‌بینی در عمل برنامه‌ریزی می‌انجامد و آینده‌شناسی، زمینه لازم برای تدبیر امور و امکان دخل و تصرف و دگرگونی آینده را مهیا می‌سازد.

جدول ۱-۲: اقتضات برنامه‌ریزی

پرسش‌های اساسی	اقتضات برنامه‌ریزی
کاستی‌ها (و آرزوها) کدامند؟	- نیازشناسی
منابع و موانع چه هستند؟	- امکان‌شناسی
آینده چگونه وقوع می‌یابد؟	- آینده‌شناسی

۱-۴- ماهیت برنامه‌ریزی

برنامه‌ریزی به عنوان یک فعالیت انسانی دارای این مدعاست که جهان را می‌توان به شکل دیگری ساخت؛ آنگونه که می‌خواهیم. ماهیت برنامه‌ریزی را همین تدبیر برای ساخت جهان تشکیل می‌دهد. برنامه‌ریزی به لحاظ ماهوی، ابزار ساخت جهان به شکلی است که بشر در طلب آن است. باوجوداین، ماهیت این پدیده در وضعیت‌های دوقطبی متعددی قرار می‌گیرد. برخی از این وضعیت‌های تعارض‌گونه، عبارتند از:

شناخت - برآورد: شناخت، آگاهی واقعی از وضعیت کنونی پدیده را نشان می‌دهد. برآورد، آگاهی احتمالی از وضعیت آینده پدیده را آشکار می‌کند. این دو آگاهی، دارای اعتبار متفاوت هستند. آنچه برای برنامه‌ریزی لازم است، هر دو نوع شناخت است. آگاهی کنونی، بنیاد لازم برای آگاهی از آینده است. هر چقدر در شناخت کنونی انحراف باشد، شناخت آینده منحرف‌تر خواهد بود. مهم‌تر آن است که اصولاً شناخت آینده، شناختی «احتمالی» است. یعنی به طور ماهیتی با میزانی از خطا، آمیخته است. اینکه برنامه‌ریزی به طور ماهوی بر بنیاد اطلاعات مربوط به آینده است، بدان معناست که این عمل انسانی به طور ماهیتی بر اطلاعات احتمالی بنا می‌شود. این موضوع شایسته یادآوری است که آینده

نیز دارای فاصله‌های متفاوت با برنامه‌ریز است. به میزان دور شدن فاصله با آینده، شناخت آن مشکل‌تر می‌شود. در چنین وضعیت «نامطمئنی» باید برنامه‌ای تولید شود که قابل اطمینان به عنوان راهنمای عمل باشد.

اراده خداوند - اراده انسان: آنچه در برنامه‌ریزی دنبال می‌شود، تنها زمانی ممکن می‌شود که پدیده‌های هستی تحت قوانین ثابت عمل کنند. اگر با چنین ثباتی به هر علت مواجه نباشیم، آنگاه اقدام به برنامه‌ریزی ناممکن می‌شود. این باور که انسان دارای قدرت اعمال اراده خود در هر زمان و مکان باشد، شرایط را برای برنامه‌ریزی فراهم می‌کند. هرگونه باوری که قدرت اراده انسان را کاهش دهد، برنامه‌ریزی را محدود می‌سازد. اینجاست که گویی نوعی تعارض بین اراده انسان و اراده خداوند پیش می‌آید. البته بر اساس برخی از دیدگاه‌های اسلامی، اراده انسان و خداوند، در طول هم مطرح هستند. یعنی، به اراده خداوند، انسان صاحب اراده برای اعمال تصمیمات خود در حدود تعریف‌شده است. همچنین، موضوع مهم «احتمالی‌بودن» که در سنت‌های جدید برنامه‌ریزی مطرح است، می‌تواند در اینجا مورد استفاده قرار گیرد. یعنی انسان را صاحب اختیار قلمداد کنیم و در عین حال، او را حاکم بر جهان ندانیم. اگر تدبیری بر جهان حاکم است، انسان در درون آن به اعمال اراده خویش، اقدام می‌کند. اما، آیا حدود عمل انسان، مخصوصاً در دنیای امروز، روشن است؟ یکی از مفاهیم مهم کارساز در این موضوع، «توکل» در اعتقادات مذهبی است. در این مفهوم همه نوع تلاش انسانی برای تحقق آنچه مهم است، وجود دارد و در عین حال، اراده خداوند نیز مطرح است. اما مهم‌ترین گزاره آن است که چشم به خدا داشتن به معنای پذیرش هرگونه اراده اوست. مولانا این مفهوم را چنین تشریح کرده است:

گفت آری گر توکل رهبرست	این سبب هم سنت پیغمبرست
گفت پیغامبر به آواز بلند	با توکل زانوی اشتر ببند
رمز الکاسب حیب الله شنو	از توکل در سبب کاهل مشو

برنامه‌پذیری - برنامه‌ناپذیری: خیلی از مواقع در بیان مردم می‌توان دید که آنها از رخدادهایی سخن گفته‌اند که گویی برای آن «برنامه» نداشته‌اند. بیشتر انسانها، تجربه‌هایی از این نوع دارند. در مقابل، آنان شاهد مواقعی بوده‌اند که شخصی به دیگری سفارش کرده

اقدامات مکرر برنامه‌ریزی نیازمند است، یعنی برنامه‌ریزی، استمرار دارد. به عبارت دیگر برنامه‌ریزی فعالیتی همه‌جایی، همه‌زمانی و همه‌موضوعی است که هیچ یک از اجزای حیات بشر بی‌نیاز از آن نیست و در هیچ زمانی آدمی بدون آن نمی‌تواند عمل کند.

۱-۶- ضرورت برنامه‌ریزی

فهم ضرورت برنامه‌ریزی ممکن است به تناسب تجربه شخصی و اجتماعی بر اساس جلوه‌های گوناگونی ممکن باشد. ضرورت این عمل از دو جهت قابل شناسایی است: اول «ضرورت برخاسته از منطق برنامه» و دوم «ضرورت حاصل از واقعیت برنامه».

منظور از ضرورت‌های برخاسته از منطق برنامه، توجه به پدیده‌هایی است که در بنیادهای مفهومی آن مطرح هستند و اگر عملی که برنامه‌ریزی نامیده می‌شود واجد آنها باشد، برنامه‌ریزی تلقی می‌شود. اما ضرورت‌های برخاسته از واقعیت برنامه شامل مواردی است که تجربه تاریخی بشر موید آنهاست و حیات اشخاص یا اجتماعاتی که برنامه‌ریزی کرده‌اند (یا برنامه‌ریزی نکرده‌اند)، آن را آشکار می‌سازد. بدون تفکیک این دو بنیان، به برخی از ضروریات برنامه‌ریزی اشاره می‌شود.

یکی از ویژگیهای عمده انسان، آرمان‌خواهی (آرمان‌طلبی) است. مطلوب‌هایی که هر یک از انسانها در سر دارند و با امید دستیابی به آنها بخشی از انگیزه لازم برای حیات را به دست می‌آورند، فراوان هستند. آدمی موجودی محدود است. از حیث قوای جسمانی، توان شناختی، وضعیت روانی و مدت زمان عمر، محدودیت‌های آشکاری مطرح است. مطلوب‌های فراوان و محدودیت‌های آشکار برای آدمی تعارض پدید می‌آورند. یکی به رفتن تشویق می‌کند (آرمان) و دیگری به سکون فرا می‌خواند (محدودیت). بنابراین، عقل حکم می‌کند که از محدودیت‌ها به گونه‌ای استفاده شود که بیشترین تعداد مطلوب‌ها تحقق یابند.

اگر آدمی به این حکم عقل تن سپارد، لازم است که از هر توانی به جای خود، به موقع و در حد نیاز استفاده شود. تلاش برای چنین کاری جز از طریق برنامه‌ریزی ممکن نخواهد بود. بنابراین برنامه‌ریزی دل زندگی آدمی ضرورت دارد تا او بتواند از امکانات حیات انسانی خود برای تحقق آرمان‌های خود به درستی (به قدر لازم در زمان و موقعیت ادراک‌شده) استفاده کند.

آرمانها
↓
محدودیتها

تاریخ حیات بشر نیز کم‌وبیش نشان می‌دهد افرادی که در حیات شخصی و جمعی دارای توفیق بوده‌اند، با برنامه زندگی کرده‌اند. افراد و جوامعی که با حسابگری و تنظیم امور، حیات خود را سپری نموده‌اند، حداقل بر اساس معیارهای کنونی موفقیت، بیش از دیگران در این جهان موفق بوده‌اند.

تجربه تاریخی حیات بشری نیز نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی در حیات فردی و جمعی ضرورت دارد. حقایق تاریخی نشان می‌دهد که توفیق را نمی‌توان موضوعی خلق‌الساعه و تصادفی دانست؛ بلکه پدیده‌ای است که نیازمند برنامه و تعهد عملی به برنامه است. توفیق، حاصل تعریف و تمرکز بر هدف ارزشمند و بکارگیری همه قابلیت‌های شخصی و جمعی است. هیچگاه سوار شدن بر اسب وحشی به واسطه قدرت بدنی، نمی‌تواند لزوماً با رسیدن به مقصد موردنظر همراه باشد؛ ولی اسب اهلی که برای اقدام در چارچوب برنامه آماده شده، ممکن با زمانی دیرتر، سوار خود را به مقصد مورد نظر برساند.

شاید بتوان به موضوع مسئولیت داشتن و جوابگو بودن آدمی، بر اساس اندیشه‌های دینی (مخصوصاً اسلامی)، نیز به عنوان یک ضرورت برای برنامه‌ریزی اشاره کرد. اعتقادات اسلامی بر این امر تأکید دارند که آدمی به‌هنگام خلقت خویش تعهد سپرده است تا به گونه خاصی زندگی کند و در نهایت نیز مورد بازخواست قرار می‌گیرد و برای هر یک از افعال و اعمال خود، بر اساس پاسخی که ارائه می‌کند (یا گزارشی که داده می‌شود)، پاداش و کیفری دریافت می‌دارد (زلزله {۹۹} آیات ۷ و ۸).^۱

بنابراین، چنین انسانی نیاز دارد تا هر یک از اعمال خود را آگاهانه انجام دهد و از تمام امکانات و فرصت‌هایی که در اختیار او نهاده شده به خوبی استفاده نماید. این مقصود تنها زمانی برآورده می‌شود که اقدامات آدمی با برنامه همراه باشد؛ و تدارک برنامه نیاز به برنامه‌ریزی دارد.

همچنین می‌توان به فواید منطقی برنامه در زندگی آدمی به عنوان موضوعی که ضرورت برنامه‌ریزی را نشان می‌دهد، اشاره کرد. منظور از فواید منطقی آن است که ماهیت برنامه، دارای چنین اقتضائاتی است؛ ولی ممکن است واقعیت برنامه با چنین دستاوردهایی همراه نشده باشد یا نشود.

۱. فمن يعمل مثقال ذره خيراً يره و من يعمل مثقال ذره شراً يره.

نخستین فایده برنامه آن است که تضمین‌کننده توفیق است. از آن جا که در تدارک هدف‌ها به‌طور واقع‌بینانه انتخاب می‌شوند، روش‌ها برای تحقق همان هدف‌ها شناسایی می‌گردند و طرح ارزشیابی با توجه به هدف‌ها و روش‌ها فراهم می‌آید، بنابراین توفیق آن به لحاظ منطقی کامل (صددرصد) است.

اما چرا در عمل توفیق کامل ظهور نمی‌یابد؟ عدم توفیق برنامه‌ها به مساله لوازم برنامه‌ریزی مربوط است. در صورتی که لوازم برنامه‌ریزی کامل و مطمئن باشند، توفیق برنامه نیز کامل خواهد بود. اما چون امکان آینده‌شناسی (پیش‌بینی آینده) به طور دقیق، حداقل در شرایط کنونی، وجود ندارد، تهیه برنامه‌ای که توفیق کامل داشته باشد، نیز ممکن نخواهد بود.

برای نشان‌دادن این واقعیت برنامه‌ریزی، مفهوم «انحراف از برنامه» به هنگام اجرا مطرح شده است. این مفهوم اشاره دارد که آنچه به هنگام برنامه‌ریزی طلب می‌شود، به هنگام اجرا نمی‌تواند به طور کامل دنبال شود. اما، انحراف از برنامه ضمن آنکه به رسمیت شناخته می‌شود، ولی دارای حدودی است. میزان انحراف مقبول در انواع برنامه‌ها، متفاوت است. این میزان را از سویی به تجربه می‌توان شناسایی کرد و از سوی دیگر، بر اساس حساسیت برنامه می‌توان میزانی از آن را مقبول دانست.

دومین فایده برنامه، فراهم کردن امکان بهره‌وری است. برنامه‌ها این امکان را پدید می‌آورند تا از هر چیز به جا، به موقع، در حد لازم و با حداکثر فایده استفاده شود. چنین امری، بهره‌وری نامیده می‌شود و یکی از انتظارات معقول در بهره‌گیری از امکانات و توانایی‌ها محسوب می‌گردد.

تعبیر «کار درست را به درستی انجام دادن» برای نشان دادن بهره‌وری است. «کار درست» نشان می‌دهد که هدف‌های برنامه دارای مقبولیت هستند و «به درستی انجام دادن» به معنای آن است که روش‌های مناسبی انتخاب شده‌اند. تشخیص این دو موضوع نیازمند ارزشیابی است. با حضور هر سه پدیده مذکور، برنامه تشکیل شده است. پس می‌توان گفت که «برنامه مساوی با بهره‌وری است».

سومین فایده برنامه، نظم‌بخشی و سازماندهی به فعالیت‌هاست. نظم با تمرکز بر نوعی از ارتباط بین پدیده‌ها در بسترهای فضایی - زمانی معنی می‌شود. وقتی موقعیت حضور یک رخداد در الگوی کلی رخدادها آشکار باشد، آنگاه می‌توان شاهد نوعی از نظم بود. چنین

واقعیتی نشان می‌دهد که ارتباطات چگونه تشکیل شده است و تعاملات به چه نحو در جریان است. این وضعیت آشکار می‌سازد که با دستکاری در یک پدیده، چه اتفاقی رقم می‌خورد و چه حوادثی حادث می‌شود. وقتی شاهد اینگونه نظامی در پدیده‌های هستی باشیم و یا چنین نظامی را بر آنها جاری کنیم، در واقع برنامه، عینیت یافته است. یعنی برنامه به عنوان راهنمای عمل نشان می‌دهد که انتساب زمانی - فضایی پدیده‌ها چگونه است.

جدول ۱-۳: ضرورت برنامه‌ریزی در حیات انسانی

ضرورت‌های برنامه‌ریزی
آرمان‌های فراوان و محدودیت‌ها آشکار بشری
تجارب فردی و جمعی گذشتگان
مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی انسان
فواید منطقی برنامه در زندگی
➤ تضمین توفیق
➤ بهره‌وری
➤ نظم‌بخشی (سامان‌دهی)

پیامد نظم آن است که امور مختلف قابل پیش‌بینی گردند و این امر سبب افزایش احساس امنیت اجتماعی می‌شود. احساس امنیت بر حفظ سلامت روانی تاثیر می‌نهد و بر این اساس می‌توان گفت که عمل مبتنی بر برنامه به حفظ بهداشت روانی و سلامت فرد و جامعه منجر می‌گردد.

انقسام برنامه‌ریزی

۱-۷- انواع برنامه‌ریزی

وقتی از انواع (اشکال) برنامه‌ریزی سخن گفته شود، «انواع برنامه» نیز به تبع آن مطرح می‌شود؛ زیرا برنامه‌ریزی نشان می‌دهد که «فرایند» چگونه است و برنامه نشان می‌دهد که «دستورد»^۲ چیست.

1 Process
2 Product

در واقعیت‌های زندگی بشری، برنامه‌ریزی بر اساس متغیرهای مختلفی، اشکال متفاوتی به خود گرفته است. انواع برنامه‌ریزی دارای چنان تنوعی است، که می‌توان آن را «بی‌شمار» قلمداد کرد. اما هر جا بحث از «انواع» برنامه‌ریزی به میان می‌آید، تعیین یک «نقطه تمرکز»، حدود آن مبحث را آشکار می‌کند. در اینجا هم همین شیوه دنبال می‌شود. با وجود این، تنظیم منطقی برای نشان دادن انواع برنامه‌ریزی کاری دشوار است.

در هر فعالیت برنامه‌ریزی دست‌کم می‌توان سه بعد «زمان»، «گستره» و «موضوع» را شناسایی و تفکیک کرد. اگر چنین نقطه تمرکزی برای تعیین انواع برنامه‌ریزی مقبول واقع شود، بر اساس هر یک از این ابعاد، تقسیماتی از برنامه‌ریزی ارائه می‌شود. بر چنین بنیادی برای تشخیص انواع برنامه‌ریزی، هرگاه تلاش شود تا تجسمی عینی از برنامه‌ریزی صورت گیرد، می‌توان آن را به مکعب تشبیه کرد و ابعاد سه‌گانه آن را در نظر آورد. تقسیم‌بندی برنامه‌ریزی بر اساس هر یک از ابعاد آن به شرح زیر است:

- زمان: از بعد زمان، برنامه‌ریزی انواعی دارد که معمولاً با سه عنوان کوتاه مدت، میان مدت و درازمدت معرفی شده‌اند. گرچه بر سر دامنه زمانی هر یک از عناوین مذکور چندان توافقی وجود ندارد، اما در اینجا به اقتضای زمان در عرصه آموزش و پرورش به برنامه‌هایی که زمان کمتر از یک سال را در بر می‌گیرند «کوتاه مدت»، به برنامه‌هایی که بین یک تا پنج سال را شامل می‌شوند «میان مدت» و به برنامه‌هایی که بیش از پنج سال را تحت پوشش قرار می‌دهند «درازمدت» گفته می‌شود. اما این بدان معنا نیست که چنین دامنه‌ای برای همه انواع برنامه‌ریزی در عرصه آموزش و پرورش، دارای کشش یکسان است. مثلاً، این دامنه زمانی در دو حوزه برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌ریزی اقتصادی دارای قابلیت‌ها و تناسب‌های متفاوتی است.

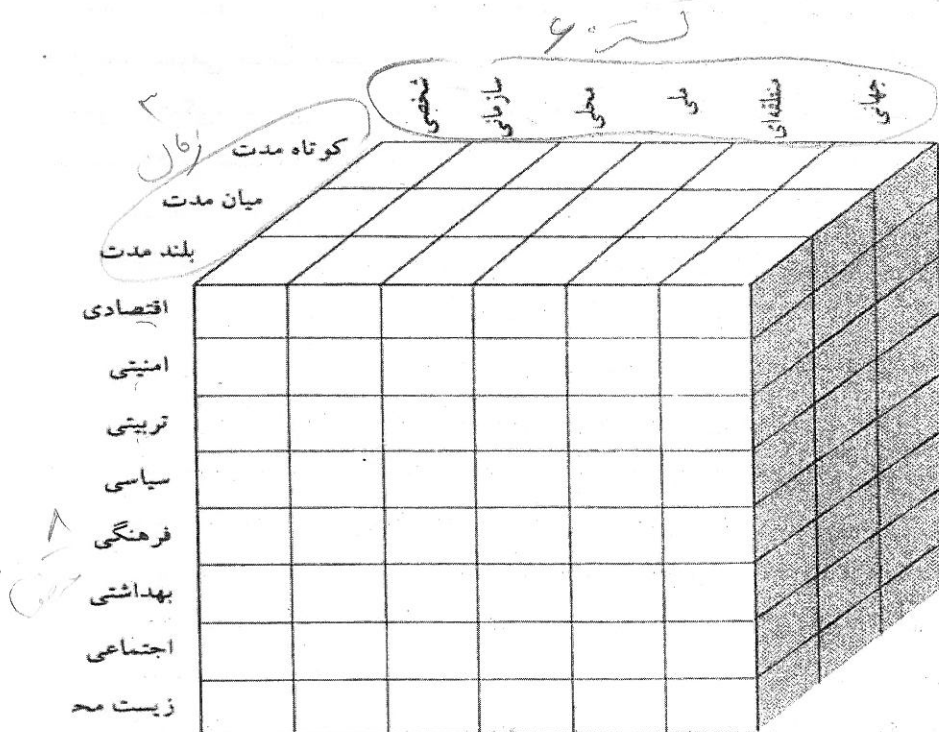
- گستره: دامنه عمل برنامه‌ریزی می‌تواند محدود و یا وسیع باشد. گستره برنامه‌ریزی را به شکل‌های مختلفی می‌توان طبقه‌بندی کرد. آنچه در این نوشته مورد استفاده قرار می‌گیرد طیفی است که از برنامه‌ریزی شخصی (فردی) شروع می‌شود و تا برنامه‌ریزی جهانی ادامه می‌یابد. در حد فاصل این دو سوی طیف، از محدود به گسترده، انواع برنامه‌ریزی شخصی، سازمانی، محلی، ملی، منطقه‌ای و جهانی قرار می‌گیرند.

موضوع از بعد موضوع، انواع فراوانی از برنامه‌ریزی را می‌توان معرفی کرد. تمامی موضوعات زندگی بشر نیازمند برنامه‌ریزی هستند و بنابراین به تعداد موضوعاتی که در حیات آدمی مطرح می‌شود، می‌توان برنامه‌ریزی داشت. در این جا البته قصد بر آن نیست که تمامی موضوعات زندگی آدمی احصاء شوند، اما در قالب عناوین کلی و با تمرکز بر موضوعات عمومی حیات جمعی بشر می‌توان به برنامه‌ریزی اقتصادی، تربیتی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، امنیتی، بهداشتی و زیست محیطی اشاره کرد؛ که هر یک نیز دارای زیرمجموعه‌هایی هستند (شکل ۱-۱).

در باب انواع برنامه‌ریزی چند نکته قابل ذکر است:

- اولاً هر برنامه دارای سه بعد زمان، موضوع و گستره است؛ اما ابعاد برنامه محدود به این موارد نیست. بنابراین، هرگاه قصد شخص بیان نوعی از برنامه‌ریزی باشد، دست کم لازم است هر سه بعد در آن لحاظ شده باشد.
- ثانیاً از ترکیب ابعاد مختلف برنامه‌ریزی می‌توان به انواع برنامه‌ریزی پی برد و بر این اساس می‌توان گفت که اگر بعد زمان در سه نوع، بعد موضوع در هشت مقوله و بعد گستره در شش سطح محدود شود (به شرحی که ذکر شد)، یکصد و چهل و چهار ترکیب به دست می‌آید که می‌توان آنها را انواع برنامه‌ریزی قلمداد کرد. البته توجه می‌شود که در اینجا، با محدودسازی اقسام هر بعد به موارد معدود سروکار است. برای مثال «برنامه‌ریزی تربیتی کوتاه‌مدت شخصی» یکی از این انواع خواهد بود چنان که «برنامه‌ریزی زیست محیطی درازمدت جهانی» نیز نوع دیگری محسوب خواهد شد.
- ثالثاً هر یک از انواع برنامه‌ها بر دیگری تاثیر می‌گذارد و درک این رابطه تعاملی و پیچیده به هنگام برنامه‌ریزی سبب می‌شود که از دخل و تصرف و دگرگونی بی‌محابا در برنامه‌ها خودداری شود و اجازه اقدام به برنامه‌ریزی به هر شخصی داده نشود. یعنی برنامه دارای ماهیت پیچیده است و البته اقدام به برنامه‌ریزی نیازمند خبرگی و دانش تخصصی است. به عبارت دیگر، برنامه‌ریزی یک فعالیت تخصصی است که اقدام بدان نیازمند دانش کافی و قابل اعتماد است و برنامه‌ریز لزوماً باید دارای درک کل نگرانه (بینش سیستمی) باشد و فضای پیچیدگی را درک کند.

بنابراین، وقتی می‌توان شاهد توفیق برنامه بود که صدور مجوز برنامه‌ریزی با اطمینان از «مشروعیت برنامه‌ریز» همراه باشد و برای تدارک هر یک از برنامه‌ها، تدارک «برنامه جامع حیات اجتماعی» در اولویت قرار گیرد و البته هر «پدیده‌ای»، برنامه نامیده نشود.



شکل ۱-۱: مکعب ابعاد برنامه‌ریزی

استمرار یادگیری: بنویسید!

راههای متعددی وجود دارد که بتوان یادگیری را استمرار بخشید. آنچه در اینجا پیشنهاد می‌شود آن است که مواضع نویسنده در این فصل را مورد بررسی مجدد قرار دهید، سه مورد از آنها را انتخاب کنید و مشخص نمایید که کدامیک از آنها دارای کفایت لازم برای اقناع شما هستند و برای کدامیک از آنها دارای ایده‌های جایگزین هستید.

- برنامه‌ریزی درسی شامل سازاندگی بدین سلسله فعالیت‌های یاددهی - یادگیرنده منظور ایجاد تغییرات معلوم در رفتار یادگیرنده و از نشانی‌ها نیز تحقق این تغییرات است

Curriculum
curere

curere

فصل دوم: بسترهای برنامه‌ریزی درسی معلمان در مدارس

مقدمه

معلمان مدارس به چه کاری مشغول می‌شوند و در کار خود چه نیازی به برنامه‌ریزی درسی دارند؟

گاه این تصور مطرح است که معلمان مدارس ایران به عنوان مجری برنامه‌های مشخصی به استخدام درآمده‌اند و متعهد به اجرای آن هستند. بر بنیاد چنین نظری، این نتیجه حاصل می‌شود که معلمان هیچ نیازی به یادگیری برنامه‌ریزی درسی ندارند. آیا واقعا معلمان مدارس در چنین وضعیتی عمل می‌کنند؟ یعنی آیا معلمان مدارس ایران «مصلوب‌الاختیار» هستند؟ در این فصل قصد این است تا فرصتی برای تأمل و تحقیق درباره این موضوع، فراهم آید. بدین منظور، توصیه می‌شود تجربه شخصی خود (دست‌کم از عمل معلمانان) را واری نمایند و با یک معلم درباره چگونگی عمل و اختیاراتش، گفتگو کنید. آیا معلم متعهد، در حدود معرفی شده برنامه درسی رسمی، عمل می‌کند؟

۲-۱- تبیین عمل معلمان

معلمان در نظام‌های آموزشی متفاوتی فعالیت می‌کنند. برخی از نظام‌های آموزشی به گونه‌ای عمل می‌کنند که همه اختیار مربوط به کلاس درس به معلمان واگذار شده است. یعنی معلم درباره آنکه چرا آموزش دهد، چه چیز آموزش دهد، چگونه آموزش دهد و به چه

نحوه از آموخته‌های شاگردان مطمئن شود، تصمیم‌گیری می‌کند. این نظام‌های آموزشی که «غیرمتمرکز» نام گرفته‌اند، نظام دارای معلمان «کاملاً فعال» هستند. آنچه در کلاس‌های درس اینگونه نظام‌های آموزشی جریان دارد، کاملاً وابسته به تصمیم معلم کلاس است و حتی ممکن است در یک موضوع و در یک پایه، چند شکل متفاوت داشته باشد.

برخی دیگر از نظام‌های آموزشی تلاش می‌کنند برای آنچه که بناست آموزش داده شود، اتخاذ تصمیم کنند و راهنمای عمل معلمان را در اختیار آنان قرار دهند. یعنی به آنان نشان دهند که چرا آموزش دهند، چه چیز آموزش دهند، چگونه آموزش دهند و به چه نحو از آموخته‌های شاگردان مطمئن شوند. این نظام‌های آموزشی را «متمرکز» نامیده‌اند. در این نظام‌های آموزشی، اصولاً همه معلمانی که در یک موضوع و یک پایه تدریس می‌کنند، با مواد و روش‌های مشابهی باید عمل کنند.

نوعی سومی از نظام‌های آموزشی هم هستند که در میانه دو گونه مذکور قرار دارند. یعنی هم برخی تصمیمات را اتخاذ می‌کنند و هم برخی از اختیارات را به معلم می‌دهند. یعنی معلمان در چهارچوب تصمیم‌گیری‌های کلان نظام آموزشی، دارای اختیار عمل هستند و تصمیماتی را اتخاذ می‌کنند. به این نظام‌های آموزشی، «نیمه‌متمرکز» گفته می‌شود.

برخی از متفکران و محققان (برای مثال لوی، ۱۹۹۱) نشان داده‌اند که اصولاً در نظام‌های آموزشی نمی‌توان شاهد یک نظام متمرکز تمام‌عیار بود. یعنی در اینگونه نظام‌ها هم معلمان دارای اختیاراتی هستند که نظام آموزشی قادر به سلب آنها نیست. همین واقعیت در نظام آموزشی ایران هم وجود دارد؛ که نظامی متمرکز قلمداد می‌شود. یعنی معلمان ضمن آنکه متعهد شده‌اند به آموزش بر اساس برنامه‌های درسی ازپیش‌تعیین‌شده توسط نظام آموزشی اقدام کنند، اما دارای این اختیار هستند که برنامه درسی خود را با توجه به واقعیت‌های کلاس درس، بازسازی و سازگار کنند.

عوامل موثر بر سازگارسازی برنامه درسی دارای تنوع هستند. شاگردان کلاس درس همواره دارای تنوع‌های جدی می‌باشند؛ حتی وقتی آنان به لحاظ سن، مشابه باشند. البته وقتی دامنه سنی شاگردان مورد توجه قرار گیرد، دامنه زمانی آن، بیش از یازده ماه است. همچنین، هوش، سابقه اجتماعی، فرهنگ خانوادگی، رشد، وضعیت جسمانی، انگیزه تحصیلی، آرزوهای والدینی و پدیده‌های دیگری در مدرسه مطرح است که آنان را متفاوت

می‌کند. بعلاوه آنکه گاه کلاس‌های درس دارای جمعیت کم و گاه دارای جمعیت زیاد هستند و حتی در مواقعی یک کلاس درس، متشکل از چند پایه تحصیلی است. اندازه فیزیکی محیط کلاس و امکانات آن هم حایز توجه است. وقتی یک برنامه درسی برای مدارس دارای چنین تنوع‌هایی تنظیم می‌شود، کدام وضعیت را برنامه‌ریز مبنای تصمیم‌گیری تولید برنامه درسی قرار داده است؟

به همین علت، برنامه‌ریزی برای کلاس درس، اصولاً در نهاد مرکزی به اتمام نمی‌رسد و معلم کلاس درس، کسی است که کار برنامه‌ریز مرکزی را برای کلاس درس خود، به اتمام و به اكمال می‌رساند. یعنی معلمان دارای نقش برنامه‌ریزی درسی هستند. این ایفای نقش در سنت‌های جاری برنامه‌ریزی درسی، «سازگارسازی برنامه درسی» نامیده شده است.

برای تأمل: آیا تربیت نظریه‌بردار است؟

برخی از متفکران معتقدند که اصولاً عمل تربیتی «نظریه‌بردار» نیست. می‌گویند این عمل، به تناسب موقعیت‌ها، تغییر می‌کند و عاملان تربیتی به تشخیص خود، نه به استناد یک نظریه، عمل می‌نمایند. این مخالفان بر شواهدی تأکید می‌نهند که نشان می‌دهد بکارگیری یک نظریه تربیتی برای حل یک مساله خاص، دارای همان دستاوردی است که نظریه مخالف آن است. یعنی دو نظریه دارای موضع مخالف در مواجهه با یک مساله تربیتی دارای دستاورد یکسان هستند. این بدان معناست که گویی نظریه فاقد نقش است!

همچنین، مخالفان علمی بودن عرصه تربیت شواهدی از بکارگیری ترکیبی نظریه‌های مختلف در یک موقعیت ارائه می‌کند که نشان می‌دهد یک نظریه دارای قابلیت حل مساله موجود در آن موقعیت نیست. شما نسبت به این مواضع، چه دیدگاهی دارید؟ چه شواهدی دارید که نشان دهد «نظریه تربیتی» اولاً وجود دارد و ثانیاً دارای نقش منحصربه‌فرد است؟

اینگونه نمونه‌ها در عرصه تعلیم و تربیت به وفور یافت می‌شود. یکی از نمونه‌های خوب که به معرفی تاریخی - میدانی چنین شواهدی اقدام کرده است، اسکایرو (۲۰۰۸) است. ایشان به شرح نظریه‌های برنامه درسی اقدام کرده و نشان داده چگونه معلمان با بکارگیری موقعیتی آنها و با ترکیب خلاقانه آنها توانسته‌اند به شکل موفق، عمل کنند.

این اثر بسیار ارزشمند طی سالهای گذشته توسط دو گروه از مترجمان (فراهانی فرمپینی و رافتی، ۱۳۹۳ و کلباسی، خروشی و اطهری، ۱۳۹۳) به فارسی برگردانده شده است. مطالعه این کتاب نه فقط برای برنامه‌ریزان درسی، بلکه به همه کسانی توصیه می‌شود که در کار معلمی هستند.

همچنین، سلطانی‌نژاد (۱۳۹۷) در رساله دکتری خود به تشریح چگونگی استفاده معلمان از نظریه‌های تربیتی اقدام کرده است. ایشان نشان داده که معلمان مدارس بهنگام عمل تربیتی به نظریه خاصی متعهد نمی‌مانند. آیا باید این عمل معلمان را نشانه‌ای از «خلق نظریه» قلمداد کرد یا «عمل عامیانه»؟ شما چگونه در تجربه خود، عمل آنان را چگونه تعبیر می‌کنید و اگر بناست معلمی کنید، به این عمل چگونه وارد می‌شوید؟

۲-۲- سازگارسازی برنامه درسی برای کلاس درس

سازگارسازی^۱ یا انطباق برنامه درسی به معنای برنامه‌ریزی درسی به تناسب موقعیت تربیتی است. یعنی برنامه‌ریزی درسی در مکانی که تعاملات شاگرد و معلم تحقق عینی می‌یابد. سازگارسازی به معنای تنظیم برنامه متناسب با وضعیت شاگردان، وضعیت معلم، وضعیت موقعیت و وضعیت زمانی است. این عمل یکی از اقداماتی است که همه معلمان در همه نظام‌های آموزشی با آن سروکار دارند. یعنی حتی معلم نظام برنامه‌ریزی متمرکز هم به آن می‌پردازد.^۲

گرابمن و بلام^۳ (۱۹۸۵) سازگارسازی برنامه درسی را تغییراتی تعریف نموده‌اند که در یک واحد درسی ایجاد می‌شود تا با افراد یا گروه جدیدی متناسب گردد. انطباق ممکن است در سطح ملی و نظام آموزشی یا در سطح منطقه صورت گیرد. همچنین در سطح

1 adaptation

۲ یکی از آثاری که به تشریح خوب فعالیت‌های سازگارسازی مدارس اقدام کرده، کتاب «برنامه‌ریزی ملی و سرنسره‌محور» تالیف الف لوی است؛ که توسط شریفی مقدم و موسی‌پور به فارسی برگردانده و به همت دانشگاه شهید باهنر کرمان در سال ۱۳۸۷ منتشر شده است. در شرح مطالب مربوط به این بخش، مطالب با اندکی بازسازی از آن اثر، نقل شده است.

3 - Grobman and Blum

مدرسه، کلاس و خلاصه هر جا که معلم یا گروهی از معلمان درصدد ایجاد تغییر در برخی عناصر یک برنامه درسی باشند، می‌توان آن را مشاهده نمود.

دلائل سازگارسازی در سطح ملی می‌تواند به مواردی چون تفاوت‌های زیست محیطی، فرهنگی - اجتماعی، تاریخی، سیاسی و یا حتی شرایط کلاسی مربوط باشد. به عنوان نمونه‌ای از سازگارسازی در نظام آموزشی می‌توان به برنامه درسی درس زیست‌شناسی اشاره نمود که در دهه ۱۹۶۰ در آمریکا مطرح شد و پس از آن، چهل کشور از جمله ایران آن را اقتباس کرده و به بیست و یک زبان نیز ترجمه گردید. گرابمن و بلام (۱۹۸۵: ۱۱۳۶) بر لزوم انطباق مطالب درس زیست‌شناسی با شرایط محیطی و منطقه‌ای تأکید نموده و آن را به صورت زیر توضیح می‌دهند:

توضیحات مربوط به گیاهان و جانوران مربوط به همان منطقه با دانش تجربی دانش آموزان مأنوس‌تر و مربوط‌تر خواهد بود. به عنوان مثال دانش‌آموز انگلیسی یا آمریکایی درخت بلوط، بید و کاج را خوب می‌شناسد. اما دانش‌آموزانی که در مناطق گرمسیری مثل هند یا فیلیپین زندگی می‌کنند با این نوع درختان ناآشنا هستند. بنابراین در فرایند انطباق، این درختان باید به درختان خرما، موز یا انجیر هندی تغییر یابند. به عنوان مثالی دیگر، کاربرد کرم ابریشم در آزمایشگاه‌های ژنتیک ژاپن مساوی است با کاربرد مگس میوه در آمریکا.

البته، با بررسی دقیق سازگارسازی در برنامه‌های درسی از یک منطقه به منطقه دیگر این نکته را متوجه می‌شویم که خصوصیات زیست محیطی تنها دلیل برای ایجاد سازگارسازی در برنامه درسی نیست بلکه خصوصیات اجتماعی نیز همچون گرایش‌های مذهبی، سیاسی و ملی عوامل مهمی در اعمال این فرآیند می‌باشند (هولمز^۱، ۱۹۷۷).

از جمله دلایل دیگر انطباق در هنگام انتقال برنامه درسی از یک کشور به کشور دیگر، امکانات موجود برای تدریس آن موضوع درسی است. همچون مدت زمان مورد نظر، بودجه‌ای که به وسایل و لوازم پیشرفته آزمایشگاهی اختصاص می‌یابد، اندازه کلاس و غیره. حتی در داخل مرزهای یک کشور، تفاوت‌های منطقه‌ای باعث می‌شود که در اعمال برنامه از یک منطقه جغرافیایی به منطقه دیگر، سازگارسازی امری ضروری باشد. انتقال

یک برنامه درسی که در اصل برای یک منطقه پیشرفته صنعتی تهیه شده است به منطقه‌ای با اقتصاد کشاورزی و زمینه صنعتی ضعیف‌تر، نیاز به سازگارسازی و تغییر دارد. به علاوه، انتقال یک برنامه درسی از یک منطقه صنعتی به منطقه صنعتی دیگر که از نظر منابع انرژی، مواد خام و فراورده‌ها با هم تفاوت دارند، نیازمند اصلاحات است. به همین صورت، انتقال برنامه درسی از یک منطقه کشاورزی به منطقه کشاورزی دیگر با محصولات متفاوت را می‌توان با ایجاد تغییرات مرتبط با تجربیات مربوط به زندگی آنان، متناسب نمود.

همچنین تفاوت‌های قومی یا زبانی در جمعیت یک کشور، یا وجود انواع مدارس مختلف با نظام‌های آموزشی متفاوت در داخل یک منطقه، از جمله مدارس معمولی، مدارس مذهبی یا مدارس متمرکز بر موضوع خاص مثل مدارس قرآنی، نیز ایجاد سازگارسازی را ضروری می‌نماید.

(/ وقتی سازگارسازی در برنامه درسی در کلاس یا مدرسه صورت می‌گیرد، مجری آن معلمانی هستند که می‌خواهند مطالب مورد نظر خود را در برنامه درسی جای دهند. برلایندر^۱ (۱۹۸۲) در این باره معتقد است که معلمان می‌توانند بر اساس اهداف کلی و خاص خود و نیز محتوای درس در برنامه درسی کلاس خود تغییراتی ایجاد کنند. آنها به خود این اختیار را می‌دهند تا به برنامه موجود مطالبی را افزوده، کاسته و یا در نظم و ترتیب و تأکید مطالب آن تغییراتی ایجاد کنند.)

سازگارسازی برنامه درسی در سطح کشور یا مدرسه ممکن است منجر به تغییر در بخش‌های مختلف آن برنامه شود. در مواردی نیاز به تغییرات جزئی است مانند تغییر در تصویر آدم‌ها، لباس‌ها، شکل خانه‌ها و تسهیلات زندگی. چنین برنامه‌هایی را به راحتی می‌توان از یک گروه به گروه دیگر انتقال داد. اما در اغلب موارد انتقال موفق منوط به ایجاد تغییرات اساسی در برنامه است. بلام و دیگران (۱۹۸۱) به چهل جنبه از برنامه درسی که باید در هنگام سازگارسازی مدنظر قرار گیرد، اشاره کرده‌اند و آنها را تحت عناوین کلی زیر آورده‌اند (الف) اهداف، (ب) انتخاب محتوا، (ج) تنظیم محتوا، (د) تجربه یادگیری و (ه) مطالب مرجع.

سازگاری‌سازی در عمل دارای اشکال متفاوتی است. برخی از این اشکال که در آموزش مدرسه‌ای ایران به شکلی تجربه شده است، در اینجا معرفی می‌شود:

یکپارچه کردن (تلفیق) برنامه درسی: ایجاد ارتباط میان دروس علمی مختلف که دانش‌آموزان فرا می‌گیرند، از مدت‌ها پیش مورد توجه مسئولین امور آموزشی بوده است. با توجه به این مسئله که برنامه درسی اکثر مدارس شامل دروس مختلفی است که هر روز تحت چهار یا پنج عنوان درس به دانش‌آموز ارائه می‌شود، لزوم هماهنگی بیشتر دروس به نحوی که بتواند تصویر منسجمی از انسان و محیط اطراف او را نشان دهد، احساس می‌شود. تلاش برای هماهنگی بیشتر میان موضوعات درسی در مدرسه و نیز ترتیب و سازماندهی دروس به گونه‌ای که عناصر مشترک میان دروس مدنظر قرار گیرد، «یکپارچگی برنامه درسی یا تلفیق برنامه درسی» خوانده می‌شود. اگرچه در مواردی، یکپارچگی برنامه‌های درسی توسط مؤسسات و گروه‌های حرفه‌ای صورت می‌گیرد، اما یکپارچه کردن موضوعات درسی غالباً در سطح مدرسه انجام گرفته و یک فعالیت مدرسه‌محور محسوب می‌شود.

کلاتورن و فوشی^۱ (۱۹۸۵) این مطلب را از دید تاریخی مرور کرده و با ذکر روش‌های متفاوت یکپارچه‌سازی، نمونه‌هایی را آورده‌اند که می‌توان آنها را در مدارس مشاهده نمود. برنامه‌ای که میان دروس ارتباط ایجاد کند، «برنامه درسی همبسته»^۲ نامیده می‌شود. بنابراین در ایجاد توالی^۴ (تقدم و تأخر) مطالب دروس علوم فیزیک و ریاضی، مطالب باید طوری تنظیم شود که مثلاً اگر در ریاضی روشی وجود دارد که راه‌حل برخی مسائل در فیزیک است، آن روش پیش‌تر تدریس و آموزش داده شود. در مطالعات بین‌رشته‌ای^۵ چند موضوع تحت یک عنوان ارائه می‌شود. به عنوان مثال درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی است که در یک درس واحد از موضوعات مختلفی چون جغرافیا، اقتصاد، مردم‌شناسی، جامعه‌شناسی، شهروندی و تاریخ تشکیل شده است. نمونه دیگری از دروس بین‌رشته‌ای، علوم عام یا علوم یکپارچه‌ای است که در آن مباحث مختلف چون زیست‌شناسی، فیزیک، شیمی، زمین‌شناسی و نجوم تحت عنوان یک واحد درسی ارائه می‌شود.

1- integration

2 - Clatthorn and Foshay

3 - correlated curriculum

4 - sequence

5 - cross – disciplinary studies

مواد تکمیلی برنامه درسی (کمک آموزشی) مواد آموزشی خارج از برنامه معمول درسی، مواد درسی تکمیلی^۱ نامیده می‌شود. منظور از مواد معمول درسی در برنامه، حجم مشخصی از مطالب است که معلم موظف است تا در برنامه تدریس روزانه خود جای دهد. این برنامه‌ها معمولاً به صورت یک بسته آموزشی، شامل فهرست رؤوس مطالب درسی، کتاب درسی، کتاب لغت، منابع، کتاب راهنما، کتاب منبع و وسایل ارزشیابی تهیه و تحویل داده می‌شوند. اقلام آموزشی ممکن است جداگانه توسط خود معلم تهیه شود و یا مدرسه به طور هماهنگ از معلمان بخواهد که آنها را از بازار تهیه کنند. مواد درسی تکمیلی یا کمک آموزشی شامل کاربرگ، مجموعه تمرینات، روزنامه یا بریده روزنامه‌ها، وسایل سمعی و بصری، حلقه‌های فیلم، یا فیلم‌های کوتاه، عکس، الگو، جدول، بازی و دیسک‌های کامپیوتری می‌شود. این وسایل امکان دستیابی به اهداف کلی را که در برنامه معمول درسی آمده است آسان‌تر می‌سازد. معلم ممکن است امکانات کمک آموزشی را از بازار و یا از طریق همکاران خود تهیه کند.

کارشناسان امور برنامه درسی، بین مواد کمک آموزشی که به منظور افزایش میزان فراگیری مطالب درسی به کار گرفته می‌شود و مواد غنی‌شده که هدف آن گسترش دامنه مطالعات درسی است، تمایز می‌گذارند (توماس^۲ ۱۹۸۵). اما عملاً نمی‌توان این دو مقوله را کاملاً از یکدیگر باز شناخت. اگرچه مواد برنامه درسی معمول با مواد برنامه درسی تکمیلی متفاوت است، اما مطالب به‌کاررفته نمی‌تواند دقیقاً نوع برنامه را مشخص سازد. بدین ترتیب اگرچه کاربرد برنامه‌های نمایشی و بازی‌ها اغلب حاصل ابتکار معلم است، اما ممکن است بتوان آنها را در بسته آموزشی برنامه درسی معمول نیز یافت. توماس (۱۹۸۵) مواد کمک آموزشی تکمیلی را به سه دسته متمایز تقسیم می‌کند:

✓ الف) جدول فعالیت‌ها: منظور از «فعالیت»، کارهایی غیر از خواندن یا صحبت کردن درباره یک موضوع است. این فعالیت‌ها میزان کارایی را افزایش داده، در دانش‌آموز ایجاد انگیزه نموده و فهم مطالب را آسان‌تر می‌کند.

1 - supplementary

2 - Thomas

ب) مواد تصویری و یا توصیفی برای یک درس یا موضوع درسی خاص: دسته دوم شامل مواد مرتبط با موضوع درسی است. این مطالب می‌تواند شامل جدیدترین اطلاعات مربوط به موضوع باشد. به عنوان مثال، نقدی از یک روزنامه در مورد نمایش تئاتری که در مدرسه اجرا شده است، مطالب مربوط به بزرگداشت یک واقعه مهم ملی یا جهانی و یا پخش گوشه‌ای از یک برنامه تلویزیونی در کلاس. ارائه موارد فوق در کلاس نه تنها می‌تواند باعث ایجاد انگیزه و رغبت در کلاس شود، بلکه بین مطالب درسی و علائق دانش‌آموزان رابطه برقرار می‌کند. گرامیداشت انقلاب ۱۳۵۷ ایران نمونه‌ای از مطالب تکمیلی است. در بیشتر کشورها، مقالات متعددی درباره ابعاد و پیامدهای وسیع این اتفاق تاریخی چاپ و منتشر می‌شود و بسیاری از معلمان ممکن است از این مطالب در کلاس استفاده کنند.

ج) ابزار و وسایل صوتی و تصویری: گروه سوم مطالب درسی تکمیلی شامل انواع وسایل و لوازم صوتی و تصویری است. کاتالوگ‌ها و کتاب‌های راهنما که مورد استفاده دانش‌آموزان و معلمان قرار می‌گیرد، در این دسته جای دارند. فهرست اسامی موزه‌ها، بوستان‌ها و کتابخانه‌ها، فهرست کتاب‌های مرجع، کاتالوگ‌های مربوط به امکانات سمعی و بصری همراه با راهنما، می‌تواند بازده آموزشی را افزایش دهد. راهنمای به کاراندازی دستگاه‌ها، نمونه دیگری از این گونه مطالب است. گزارش‌های متنوع، کاتالوگ‌ها و راهنماهایی که توسط مراکز تجاری یا عامه مردم تهیه می‌شوند، نیز کمک خوبی به معلم و دانش‌آموز است.

معلمان باید قبل از استفاده، از صحت مطالب اطمینان حاصل کنند. آنان باید ابتدا مطمئن باشند که مطالب فوق مورد نیاز دانش‌آموزان بوده و سپس آنان را در جهت استفاده از این مطالب راهنمایی و تشویق نمایند. برخی مواقع به علت شرایط خاص یک منطقه، کاتالوگ‌ها و راهنماهای موجود کاربرد ندارند و لازم است چنین مطالبی متناسب با سطح دانش‌شاگردان آن منطقه تولید شوند. در تهیه این دسته از مطالب نقش معلمان بسیار کلیدی است. آنان مسئولند تا اطمینان حاصل کنند که مطالب فوق با سطح علمی و نیز دانش عمومی و اندوخته شده دانش‌آموزان تناسب دارد.

برای تامل و پژوهش: گذشته، حال یا آینده؟

برخی معتقدند آموزش و پرورش ایران در بحران «ماندن در گذشته» است. بر اساس این نگاه، شرایط لازم برای فهم و ورود مسائل دنیای آینده در آموزش و پرورش ایران وجود ندارد. این گروه معتقدند که بحران مذکور در دوره پهلوی با باستان‌گرایی و در جمهوری اسلامی با اسلام‌گرایی در پیوند است.

در مقابل، کسانی استدلال می‌کنند اصولاً اسلام دارای ایده‌هایی است که معطوف به ساخت آینده هستند و به همین دلیل می‌گویند آموزش و پرورش جمهوری اسلامی بر بنیاد آینده‌گرایی شکل گرفته است و در پی تحقق جامعه مطلوب یا حیات طیبه است. شما در این ارتباط چه نظری دارید؟ چه منابعی یا متفکرانی را می‌شناسید که به این موضوع پرداخته‌اند و تصویری از آینده ارائه کرده‌اند که برای فعالیت‌های تربیتی مفید است؟

غنی‌سازی (پربارسازی) مطالب درسی: در فرایند غنی‌سازی^۱ (پربارسازی) دامنه اهدافی که در برنامه درسی معمول مشخص شده، گسترش می‌یابد. مطالب غنی‌شده موقعیتی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد تا در ارتباط با موضوعات درسی، در بعدی وسیع‌تر از آنچه در برنامه درسی معمول پیش‌بینی شده است، اطلاعات علمی را فرا گرفته، ارزش‌ها را ملکه ذهن نموده و مهارت‌های لازم را کسب کنند. غنی‌سازی مطالب درسی در موارد زیر ضروری است:

- ۱- هنگامی که یک کلاس از توانایی و استعدادی بیش از میزان تعیین شده برخوردار بوده و می‌تواند به پیشرفتی بالاتر از سطح استاندارد در برنامه درسی برسد. در برخی کشورها، مدارس با هدایت مؤسسات آموزش عالی به ارائه دروس پیشرفته‌ای برای دانش‌آموزان اقدام می‌کنند که گاه با ارائه گواهینامه همراه است.
- ۲- هنگامی که معلم به بسط و گسترش یک موضوع درسی خاص علاقه داشته و امکانات منطقه نیز آن را تأیید و ترغیب می‌کند.

- ۳- مواقعی که حوادث یا تحولات جاری سیاسی، اقتصادی، علمی یا فناوری می‌تواند یک موضوع خاص را در مرکز توجه قرار دهد و در نتیجه بخشی از برنامه درسی را به خود اختصاص دهد.

1 - enrichment

۴- در مواردی که مدرسه‌ای به برخی دروس یا فعالیت‌ها (مثل هنر، نیکوکاری، محیط زیست، کارآفرینی، تربیت بدنی یا ریاضی) توجه ویژه داشته باشد. در نتیجه دانش‌آموزانی در این مدارس پذیرفته می‌شوند که به این زمینه‌ها علاقه و تمایل داشته باشند. به عنوان مثال برخی مدارس به ارائه فرصت‌هایی برای کارآفرینی اقدام کرده‌اند.

آنچه ذکر شد دو دلیل عمده را برای بسط و گسترش دامنه موضوعات درسی بیان می‌کند: نخست، تمایل معلمان و اشخاص برنامه‌ریز و دوم حوادث مهم بیرون از مدرسه، که به نوعی با مباحث درسی مرتبط‌اند. بر همین اساس، توماس (۱۹۸۵) بین دو نوع غنی‌سازی در برنامه درسی تفاوت قائل است: گسترش برنامه درسی معمول (عام) و غنی‌سازی انفرادی (فردی).

در شرح نوع اول غنی‌سازی یعنی گسترش برنامه درسی معمول مدرسه، ایشان دو ملاک را برای انتخاب از میان برنامه‌های درسی گسترده پیشنهاد می‌کند: ملاک اهمیت آموزشی و ملاک اهمیت جایگزینی. یعنی ممکن است از برنامه‌ریزان درسی پرسیده شود که برپارسازی مطالب چه نفعی برای شاگردان یا جامعه دارد (اهمیت آموزشی)، و اینکه از آنجا که ارائه موضوعات جدید درسی نیازمند زمان است و بایستی از وقت سایر دروس کاسته شود، این سؤال مطرح می‌شود که آیا برنامه درسی جدید مهم‌تر از برنامه‌های قبلی است؟ (اهمیت جایگزینی).

نوع دوم غنی‌سازی فردی است. مطالب این دسته برای کل کلاس ارائه نمی‌شود، بلکه برای تعداد معدودی از دانش‌آموزان کلاس در نظر گرفته شده است. این عده ممکن است دانش‌آموزان با استعداد و یا افرادی باشند که در یک زمینه خاص مانند یک موضوع درسی یا یک مهارت ویژه، علاقه بیشتری نسبت به سایرین از خود نشان می‌دهند. مطالب غنی‌شده فردی از نظر حجم و زمان مورد نیاز متفاوتند. مثلاً ممکن است به یک شخص صرفاً یک تکلیف دو تا سه دقیقه‌ای اضافه داده شود. توماس نمونه‌هایی از تکالیف فردی مختلف را به صورت زیر معرفی کرده است (۱۹۸۵: ۱۱۸۴):

برای افزایش مهارت در حد چند دقیقه کار بیشتر می‌توان نمونه‌های زیر را مثال آورد: از دانش‌آموزان خواسته شود تا داستان یا متن را بخوانند و به سؤالی درباره آن پاسخ گویند، یا از آنها خواسته شود تا برای ارزیابی اطلاعات سایر دانش‌آموزان از موضوع علمی ارائه شده، سه سؤال طرح کرده و یا تصویری ذهنی از قهرمان داستان رسم کنند.

توماس (۱۹۸۵) سه ملاک برای قضاوت درباره مناسب بودن مطالب غنی شده فردی پیشنهاد می‌کند:

الف) ارزشمند بودن اهداف: از طریق این فعالیت چه چیز عاید دانش‌آموز می‌شود؟ نکات مفید و باارزش، یا تنها اطلاعات اندک و مهارت‌های غیرمفید؟

ب) اطلاعات علمی جدید و افزایش مهارت: آیا این فعالیت اطلاعات جدیدی به دانش‌آموز ارائه داده و سطح مهارت او را بالا می‌برد، یا اینکه تنها تکرار آموخته‌های قبلی اوست؟

ج) کیفیت اداره کلاس: آیا انجام این فعالیت آنقدر وقت‌گیر است که تحمل کلاس را برای سایر دانش‌آموزان مشکل می‌سازد؟ آیا انجام این فعالیت سایر دانش‌آموزان را از دروس دیگر عقب می‌اندازد؟

غنی‌سازی برنامه درسی به روش‌های متعددی دنبال می‌شود. برخی از اشکال غنی‌سازی بدین شرح‌اند:

۱- مطالب یادگیری ترمیمی یا جبرانی: برای رفع نیاز آن عده از دانش‌آموزانی که در فراگیری یک موضوع خاص در برنامه درسی، مشکل داشته یا کند پیش می‌روند، نوع خاصی از برنامه درسی تکمیلی وجود دارد. در بسیاری از برنامه‌های منظم درسی، اینگونه مطالب ترمیمی یا جبرانی توسط گروه برنامه‌ریز تهیه شده و در بسته‌های برنامه ثابت درسی قرار می‌گیرد. اما غالباً این کار بر عهده معلم یا گروه معلمان است. فعالیت‌های ترمیمی یا جبرانی معمولاً بخشی از برنامه درسی ثابت را تشکیل می‌دهند. یک معلم خوب همیشه به نیازهای دانش‌آموزانی که درس را بطور کامل یاد نگرفته‌اند، توجه دارد. اما در کلاس‌های شلوغ و پرجمعیت، به دانش‌آموزان کند اغلب بی‌توجهی می‌شود.

برای تامل: انتظار چه میزان یادگیری از شاگردان، توجیه دارد؟

لاندگرن^۱ (۱۹۷۲) دریافته است که انتظار معلمان از میزان یادگیری دانش‌آموزان مختلف، متفاوت است. تعدادی از معلمان به ۵۰ درصد رضایت می‌دهند، در حالی که برخی دیگر انتظار بیشتری داشته و تنها زمانی درس جدید را شروع می‌کنند که تقریباً ۷۰ درصد

کلاس درس جلسه قبل را فرا گرفته باشند.

راهبرد «یادگیری در حد تسلط»^۱، بر سنجش منظم سطح پیشرفت دانش‌آموزان تأکید داشته و تصمیم درباره آنچه که باید به کل کلاس یا هریک از افراد آموزش داده شود، بر اساس سطح پیشرفت واقعی آنها انجام می‌گیرد.

در راهبرد یادگیری در حد تسلط، از مطالب ترمیمی یا جبرانی از پیش طرح شده، استفاده می‌شود. در این راهبرد، پس از ارزیابی میزان اطلاعات دانش‌آموزان از موضوع درسی و نسبت آن با سطح علمی مورد نیاز و نیز سطح پیشرفت درسی، تدریس شروع می‌شود. پس از گذراندن یک واحد درسی، تنها افرادی می‌توانند به مقطع بالاتر راه پیدا کنند که از یک آزمون امتیاز - محور نمره کافی کسب کرده باشند. در این مرحله، معلم بنا به نیاز هر یک از دانش‌آموزان ناموفق، مطالب تکمیلی را تعیین می‌کند. از معلم انتظار می‌رود تا برای کلیه اهداف پیش‌بینی شده در برنامه درسی، مطلب تهیه کند. مطالب درسی جبرانی معمولاً در اوقات فراغت دانش‌آموز و یا در جدول برنامه درسی و با کمک دانش‌آموزانی که از سطح دانش بالاتری برخوردار هستند، مورد استفاده قرار می‌گیرد.

در راهبرد یادگیری در حد تسلط، این فرض مسلم است که با شیوه مناسب می‌توان تا نود درصد به یادگیری اهداف درسی اطمینان داشت.

در مجموع، مطالب درسی ترمیمی یا جبرانی دارای انواع زیر است:

- ۱- انجام تمرینات فوق برنامه در کلاس: زیرا تعداد تمریناتی که در کلاس انجام شده ممکن است برای دانش‌آموزان ضعیف در آن درس کافی نباشد.
- ۲- کسب دانش پیشنیاز: ارائه واحدهای جدید درسی مستلزم کسب مهارت‌هایی باشد که دانش‌آموز در آن‌ها موفق نبوده است.
- ۳- حل یک مسئله پیچیده: از طریق تجزیه ی آن به اجزاء تشکیل دهنده، حل هر قسمت و نهایتاً ترکیب اجزا به صورت مسئله اصلی.
- ۴- ارائه راه‌حل‌های مختلف و جایگزین برای حل یک مسئله واحد.

شما به عنوان معلم، چه انتظاری از یادگیری شاگردان مدرسه ابتدایی را، قابل توجیه می‌دانید؟

۲- موضوعات مرتبط با منطقه (موضوعات بومی): موضوعات مرتبط با یک منطقه ممکن است به صورت یک درس خاص یا مجموعه‌ای از دروس یکپارچه ارائه شوند. موضوعات منطقه‌ای معمولاً مربوط به درس جغرافیاست. در واقع، مباحث این درس به محیط زندگی دانش‌آموز ارتباط دارد. اولین گام در جهت یادگیری استفاده از نقشه و اصل دوربرد مجاورتی^۱ در شناخت محیط زندگی دانش‌آموز است. این کار او را قادر می‌سازد تا بین تجربیات شخصی خود و مطالب درسی ارتباط ایجاد کند. تهیه این مطالب، بهترین راه مشارکت معلمان در سطح منطقه است. در بیشتر موضوعات درسی می‌توان مباحث مرتبط با منطقه را جای داد، مانند تاریخ آن منطقه، زندگینامه شخصیت‌های برجسته مربوط به آن محل، بررسی پدیده چندفرهنگی و تأکید بر فرهنگ اقوام مختلف آن منطقه، گنجینه‌های هنری موجود در موزه‌های منطقه، وضعیت تجاری و صنعتی، موقعیت‌های شغلی موجود، ذخائر اقتصادی و خلاصه گیاهان و جانوران متعلق به آن ناحیه. این مباحث بایستی در برنامه درسی مدارس گنجانده شده و تهیه مطالب مربوط به آن در سطح منطقه صورت گیرد.

ایوان^۲ (۱۹۸۹) از تهیه یک طرح شفاهی کوچک در درس تاریخ نمونه می‌آورد، که نتیجه همکاری میان چهار دبستان در یک روستا بود. در این برنامه، دانش‌آموزان با اهالی محل مصاحبه و آن‌ها را ضبط کردند. سپس نوارها بر روی کاغذ پیاده و میان تمام دانش‌آموزان سهیم در آن پروژه پخش شد. در مرحله بعد، گروه‌های کوچک‌تری تشکیل گردید و هر گروه مسئول تهیه بخشی از تاریخ آن منطقه شدند. سرانجام مطالب جمع-آوری شده و نوارها در بایگانی منطقه حفظ گردید تا برای دوره‌های بعد مورد استفاده قرار گیرد.

۳- وقایع جاری^۳: برخی اتفاقات می‌تواند زمینه ایجاد دوره یا فعالیت آموزشی جدیدی را در مدرسه به منظور تأکید بر اهمیت آن وقایع فراهم کند. چنانچه این کار به نظام آموزشی کشور واگذار گردد ممکن است سریع انجام نگرفته و به طول انجامد و این تأخیر اغلب خوشایند نیست. دریافت جایزه نوبل توسط یک نویسنده مکزیکی به نام

1 - proximal-distal principle

2 - Evans

3 - current events

اکتایوپا^۱ در سال ۱۹۹۰ واقعه‌ای بود که باعث ایجاد تغییراتی در درس ادبیات و نیز ارائه بخش جدیدی در آن درس شد. پلنت^۲ (۱۹۸۸) نیز به فاجعه‌ای صنعتی اشاره می‌کند که برای مدتی رسانه‌ها را به شدت به خود مشغول کرد و آن انفجار راکتورهای هسته‌ای شهر چرنوبیل در اکرین شوروی در ۲۶ آوریل ۱۹۸۶ بود. گرچه واکنش دانش‌آموزان مدارس ابتدایی ایران به حوادث آتش‌سوزی مدارس ابتدایی مطرح نیست، اما می‌توان از چنین مواردی به عنوان وقایع جاری بهره گرفت و با غنی‌سازی برنامه درسی، شاگردان را نسبت آنها آگاه کرد.

۴- واحدهای آموزشی جدید^۳: در برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور امکان ایجاد واحدهای درسی جدید نیز وجود دارد؛ همچون ارائه واحد درسی در ارتباط با موضوعات مرتبط با منطقه و یا حوادث جاری در آن. به علاوه مدارس می‌توانند در ارتباط با موضوعات جدید درسی و یا در ارتباط با یک رشته تحصیلی، دوره‌هایی ارائه دهند که قبلاً در مدرسه نبوده و به همین دلیل فهرست رئوس مطالب درسی و یا مواد آموزشی خاصی نیز برای آنها تنظیم نشده است.

۲-۳- برنامه درسی ویژه مدرسه

یکی از واقعیت‌های عمل معلمان در دوره دوم ابتدایی و دوره اول متوسطه، اختیار تولید برنامه درسی ویژه برای زمان خاصی از برنامه درسی است؛ که خارج از زمان معمول سایر دروس مدرسه است. این زمان از ابتدای سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷، دو ساعت در هفته اعلام شده و تحت عنوان «برنامه ویژه مدرسه» معرفی گردیده است.

برنامه ویژه مدرسه به استناد راهکار ۵-۵ «سند تحول آموزش و پرورش ایران» و راهکار ۲-۱۳ «برنامه درسی ملی» تدوین گردیده و عملاً به مدارس اختیار می‌دهد تا با بهره‌مندی از دو ساعت هفتگی در برنامه زمان‌بندی مدرسه، تقویم ویژه مدرسه خود را به شکلی متفاوت از سنت گذشته مدارس، تنظیم و ارائه کنند.

بر اساس آنچه بخشنامه شده، می‌توان برنامه ویژه مدرس را نوعی از فعالیت مدرسه محور قلمداد کرد که در قالب غنی‌سازی برنامه درسی می‌تواند بکارگرفته شود. به همین

1 - Octaviopaz

2 - Plant

3- new instructional units

سبب، فهرستی از موضوعاتی که اصولاً در کتاب‌های درسی مورد نظر نبوده‌اند شناسایی و به عنوان پیشنهاد به مدارس ارائه شده تا مدارس بتوانند در آنها سرمایه‌گذاری کنند. موضوعاتی از قبیل مطالعه، فعالیت‌های هنری، مهارت‌های شهروندی، مهارت‌های حرکتی و ارتباطی، سواد رسانه‌ای، آموزش نیکوکاری، آموزش کارآفرینی و شهروندی در این فهرست مطرح شده است؛ که برنامه درسی کنونی مدارس خالی از آنهاست. تصمیم‌گیری درباره برنامه ویژه مدرسه در اختیار مدیر و شورای مدرسه است و نحوه ارزیابی فعالیت‌ها هم به خود مدارس بازمی‌گردد.

این طرح که در راستای سیاست مدرسه‌محوری است، زمینه‌ساز ایفای نقش برنامه‌ریزی درسی توسط معلم است؛ نقشی که معلمان مدارس ابتدایی ایران از پنج دهه و معلمان مدارس متوسطه از چهار دهه پیش به طور کامل از آن محروم بوده‌اند. همچنین، این برنامه فرصت لازم را برای توسعه و بکارگیری نوآوری‌های معلمان در مدرسه، ایجاد می‌کند.

آنچه برنامه ویژه مدرسه را امری نوآورانه و اصلاحی در نظام آموزش ابتدایی و متوسطه ایران جلوه می‌دهد، واگذاری اختیار واقعی برنامه‌ریزی درسی به معلم در موقعیت واقعی مدرسه و کلاس درس است که پس از نیم قرن دوربودن از چنین اختیاری، به آنان بازمی‌گردد. این اختیار، هم بر فرایندهای کسب شایستگی و هم بر حفظ و اعتلای شایستگی معلمان، تاثیر مثبت خواهد داشت. باوجوداین، نگرانی معلمان از ایفای نقش در شرایط کنونی، امری واقعی است. آنان به سبب بهره‌گیری از برنامه‌های آماده، نیازمند کسب دانش نظری و حفظ تجربه عملی تولید برنامه درسی، نبوده‌اند و در عمل از هر دوی آنها محروم هستند. به همین سبب، چنین برنامه‌هایی - در عین پیشروبودن - مخاطره‌آمیز محسوب می‌شوند.

این نوع تغییرات با دو مخاطره اساسی مواجه هستند: اول آنکه برنامه‌ریزی درسی به افعال جاری معلمان، «تقلیل» یابد. یعنی چنین پنداشته شود که کارهای کنونی معلمان، به واقع برنامه‌ریزی درسی است. در چنین تقلیلی، فقط «نام» می‌ماند و از محتوای لازم، خبری نخواهد بود. مخاطره دوم، مقابله برای حذف است. یعنی به استناد ناتوانی در تولید برنامه درسی، نظام آموزشی ممکن است از این نوآوری، دست بردارد.

نمونه موضوعات، مهارت‌ها و فعالیت‌های میدانی مناسب برای دوره پایه ویژه مدرسه *

مباحث	موضوعات/مهارت‌ها	فعالیت‌های میدانی
اعتقادی، عبادی و اخلاقی	قلعه احکام! احکام اخلاقی، عبادی و فروعی، تحصیل، رفتار با همسالان، دوستان و خویشان، احترام به پدر و مادر، ترجمه و فهم قرآن، آیات موضوعی قرآن کریم، تاریخ اسلام، جریان‌های فکری موقل و مغفل ادیان الهی، پاسخ به شبهات دینی، آداب و مناسک دینی	بازدید از موزه‌ها، نمایشگاه‌ها، مراکز فرهنگی، کتابخانه‌ها، تزیین محل، اماکن مذهبی (مسجد، معبد، زیارتگاه، دارالقرآن، یادمان دفاع مقدس)، نهادها و مؤسسات مذهبی و شرکت در فعالیت گروه‌ها و تجمیع‌های دینی، ارائه خدمات به زائران اماکن مذهبی
اجتماعی و سیاسی	گوش دادن مؤثر، فن بیان، آداب معاشرت، زبان بدن، فنون مذاکره و مباحثه، سعه صدر و پذیرش نظرات مختلف، تحلیل رویدادهای تاریخی/اجتماعی/سیاسی، استفاده از خدمات سازمان‌ها و دستگاه‌های حمل و نقل شهری، امداد و نجات، پولی‌سازگی، بهداشت جسمانی، ورزشی، ایمنی، تفریحی، قضایی، بیمه و تأمین اجتماعی، پرداخت مالیات، سفر و گردشگری، لباس، مصارف، آداب معاشرت، حمل و نقل، ارتباطات، داد و ستد، میک زندگی، آداب و رسوم و... در گذر زمان	طراحی و اجرای فعالیت‌های فردی و گروهی، مراجعه به سازمان‌ها و نهادهای مربوط، شرکت در فعالیت‌های عام‌المنفعه، تهیه و توزیع بروشور و نشریات مناسب، مساجد، با اعضای خانواده، کسبه و اهالی محل و ارائه گزارش آن، بازدید از موزه‌ها، نمایشگاه‌ها، مراکز فرهنگی، اماکن باستانی، نهادها و مؤسسات اجتماعی
زیستی و بدنی	آشنایی با رشته‌های ورزشی، آموزش شنا، دو و میدانی، کوهنوردی، طبیعت گردی، ورزش‌های رزمی و دفاع شخصی، دوچرخه‌سواری، بازی‌های بومی محلی، بازی‌های مناسب با جنسیت، مراحل رشد و دوره‌های بلوغ، بازی‌های تفریحی و گروهی، فوتبال، والیبال، آمادگی جسمانی، تغذیه، بهداشت، سلامت و ایمنی در حرفه‌ها و فعالیت‌های مختلف ذهنی و بدنی، بررسی یک مسئله محیط زیستی (تغییرات جابجایی، پوشش گیاهی، تأمین آب شرب، نحوه جمع‌آوری و دفع زباله‌ها و فاضلاب در یک منطقه در گذر زمان)، پاک‌سازی مناطق جنگلی، حریم رودخانه‌ها و سواحل، درخت کاری و توسعه فضای سبز، سلامت و بهداشت در مدرسه و محله	مشاهده و گردش در طبیعت، شرکت در فعالیت گروه‌ها و تجمیع‌های حفاظت از محیط زیست، ارائه خدمات بهداشتی و سلامت به کلاس‌های دیگر در مدرسه، اجرای مسابقات یا کارگاه‌های آموزشی برای دانش‌آموزان دوره‌های تحصیلی پایین‌تر

* این موارد صرفاً مثال‌ها و نمونه‌هایی از برنامه ویژه مدرسه هستند تا مدارس با ایده گرفتن از آنها، نمونه‌هایی متناسب با تفاوت‌های جنسیتی، اقلیتی، قومیتی و فرهنگی خود را طراحی و اجرا نمایند.



۲-۴- برنامه درسی تحت عمل معلم

این پرسش مطرح است که معلم در کدام برنامه درسی، نقش ایفا می‌کند؟ یعنی کدام نوع برنامه درسی است که معلم به ساخت آن اقدام یا در ساخت آن مشارکت می‌کند؟ این پرسش بدان سبب مطرح است، که واژه برنامه درسی در عرصه تربیت دارای مفاهیم متعدد است. مفهوم «برنامه درسی» را می‌توان در دو جایگاه مطرح و مورد بحث قرار داد: در جایگاه یک «واقعیت آموزشی» و در جایگاه یک «واقعیت دانشی».

وقتی از برنامه درسی در عرصه آموزش و یاددهی سخن به میان می‌آید، سطحی از بحث مطرح است که برنامه درسی را به عنوان یک واقعیت آموزشی مطرح می‌کند. در این

جایگاه، هم نگاه فرایندی و هم نگاه دستاوردی به برنامه درسی دیده می‌شود و البته دارای سابقه‌ای طولانی در حیات بشر است؛ هر چند که ممکن است در این سابقه بلند، تحولاتی در «نام» آن نیز دیده شود.^۱

در جایگاه دیگر، برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی و دانشی مطرح می‌شود که نمایانگر حوزه‌ای علمی است و با وجود سابقه کوتاه ظهور، توانسته است بخش زیادی از مستندات علوم رفتاری را طی قرن بیستم و بیست و یکم میلادی به خود اختصاص دهد. کافی است عبارت برنامه درسی در نمایه‌های کتاب‌ها و مقالات و یا موتورهای جستجوی اینترنتی دنبال شود؛ آنگاه حجم بسیار زیادی کتاب، مقاله و مطالب علمی معرفی می‌شود که گاه بدون تمایز بین جایگاه بحث، به طرح نظرات و بیان دیدگاهها اقدام کرده‌اند. لازم است این دو موضع در بحث‌های دانشگاهی، تفکیک شوند.

در این فصل، مفهوم برنامه درسی به عنوان یک واقعیت آموزشی، تحلیل می‌شود. برنامه درسی در جایگاه یک واقعیت آموزشی هم به دلیل سابقه طولانی و هم به دلیل عینیت چشمگیر، به وفور مورد عنایت پژوهشگران، برنامه‌ریزان درسی، معلمان، شاگردان و مردم عادی قرار گرفته و «به‌ناچار» تعاریف متعددی برای آن ارائه شده است.

آنچه در ابتدای قرن بیستم توانست معنایی از برنامه درسی را برای متفکران و کارگزاران تعلیم و تربیت بسازد، که همچنان با قوت استمرار حیات می‌دهد، بیان مشهور واتسون^۲ (۱۹۰۲) بود که گفت: یک دوجین بچه سالم به من بدهید و بگوئید چگونه شخصی را می‌خواهید: دزد و جنایتکار یا قاضی و حقوقدان. من به سفارش شما، تربیت می‌کنم. این نگاه، نوعی از برنامه درسی را شکل داد که آن را «برنامه درسی قصدشده»^۳ می‌نامند. باوجوداین، تنها نگاه به برنامه درسی منحصر به این دیدگاه نبوده است؛ هر چند این دیدگاه توانست طی قرن بیستم، نظام‌های آموزشی را تحت سیطره خود نگه دارد.

۱ در ایران، برنامه درسی به معنای امروزی دارای سابقه‌ای بیش از یک قرن است. در سالهای دهه نود قرن سیزده هجری شمسی، از کلمه «پروگرام» و در دهه دوم و سوم قرن چهارده هجری شمسی از «برنامه تحصیلی» برای این پدیده استفاده شده است. نام امروزی یعنی «برنامه درسی»، از دهه چهارم قرن چهارده هجری شمسی با طراحی و استقرار نظام جدید آموزش و پرورش در قالب «انقلاب آموزشی» مورد نظر محمدرضاشاه پهلوی به مفاهیم این حوزه وارد شده است.

2 John B. Watson (۱۹۵۸ سپتامبر ۲۵ درگذشته ۱۸۷۸ ژانویه ۹ زاده)

3 Intended Curriculum

درمقابل، دیدگاه دیگری نیز مطرح گردید. جکسون^۱ می‌گوید دیویی^۲ (۱۹۰۲) در کتاب «کودک و برنامه درسی»^۳ تعریفی اساسی را مطرح نمود که مبنای بسیاری از تعاریف بعدی شد. آنچه ایشان بر آن تأکید داشت چیزی بود که کودک در مواجهه با برنامه درسی، تجربه می‌کند. این موضوع امروزه، «برنامه درسی تجربه شده»^۴ نامیده می‌شود. جان دیویی (۱۹۰۲، ۱۹۳۸، ۱۹۵۶) اولین صاحب نظری است که به گواه بسیاری از اندیشمندان، برداشت «برنامه درسی به عنوان تجربه» را مطرح و ترویج کرده است. این رویکرد، که بعدها به کودک‌محوری معروف شد، به طور خالص و عمیق در اثر مشهور ایشان با عنوان «کودک و برنامه درسی» منعکس شده است.

تشریح برنامه درسی در کتاب مذکور چنان عمیق و فراگیر است که آن را در جایگاه یک نظریه برنامه درسی قرار داده است (شوبرت، ۱۹۸۵). در نگاه دیویی، برنامه درسی نباید به عنوان امری بیرونی زندگی کودک را اشغال کند، بلکه باید از طریق آزادی بیان و هدایت این فرایند به وسیله معلم و ترویج غیررسمی بودن، زمینه‌های رشد دانش‌آموز را فراهم نماید (اوزبرن، ۱۹۹۱: ۱۳). او در دیدگاه‌های خود بر هشیاری اجتماعی، که از نظر وی از بدو تولد به صورت ناخودآگاهانه آغاز می‌شود، تأکید داشت و بر این باور بود که «مدرسه باید محلی برای تربیت شهروندی و تمرین دموکراسی باشد و به منزله و یک جامعه کوچک انگاشته شود. از اینرو کمال فرد از لحاظ شخصی و نیز اجتماعی به کیفیت تجربه او بستگی دارد» (دیویی، ۱۹۱۶: ۷).

واقعیت آن است که تعریف دیویی از برنامه درسی، دیدگاه تازه‌ای را معرفی کرد که تا آن زمان مورد عنایت دست‌اندرکاران و حتی متفکران عرصه تعلیم و تربیت قرار نداشت. گرچه این چشم‌انداز تازه، سبب شد تا طی قرن بیستم و بعد از آن بر بنیاد تعریف مذکور از برنامه درسی، این پدیده از زوایای مختلف مورد بررسی قرار گیرد و تعداد زیادی تعریف برای آن ارائه شود؛ اما این دیدگاه نتوانست بر نظام‌های رسمی آموزش، سیطره پیدا کند.

1 Philip W. Jackson

2 John Dewey (زاده ۲۰ اکتبر ۱۸۵۹ - درگذشت ۱ ژوئن ۱۹۵۲)

3 Child and Curriculum

4 Experience Curriculum

✓ برنامه درسی جکسون و
✓ برنامه درسی تجربه شده جان دیویی

اکنون شاهدیم که کوشش‌های فکری منجر به تولید تعاریف، «جنگل انبوه تعاریف» را پدید آورده و این موضوع سبب شده است تا دستیابی به تعریف برنامه درسی، بسیار چالش‌برانگیز، مبهم و سؤال‌برانگیز گردد و تولید یک تعریف مورد قبول همگان را به یک آرزو تبدیل کند.

وجود تعریف برنامه درسی در حوزه‌ای عملی و علمی از حیات بشر که به تعبیر یکی از صاحب‌نظران این عرصه یعنی گودلد^۱ «دارای بحران هستی نیست اما قطعاً دارای بحران چیستی است» (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۳)، دارای ارزش بنیادین است؛ به طوری که جکسون (۱۹۹۲) فائق آمدن بر مسائل مرتبط با تعریف برنامه درسی را گام مهمی در راه حرفه‌ای شدن^۲ این حوزه از دانش بشری می‌داند.

تعریف برنامه درسی به عنوان «یک طرح» یا عناصری از آن (نظیر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) برداشتی غالب در دورانی از تحول برنامه‌ریزی درسی بوده است که تقریباً طول قرن بیستم را شامل می‌شود. این معنای از برنامه درسی در سراسر جهان، گسترده شده است و هم‌اکنون نیز نظام‌های برنامه درسی بر بنیاد همین تعریف به تدبیر امور گسترده نظام آموزشی اقدام می‌کنند.

تحقق دانش برنامه درسی و بتیان‌گذاری رشته برنامه‌ریزی درسی نیز در همین بستر از تعریف برنامه درسی انجام شده است. اگر یکصد سال پیش، بوبیت^۳ (۱۹۱۸) به معرفی این عرصه دانشی بشر به عنوان عرصه مستقل اقدام کرده است، نظر وی به برنامه درسی همان بوده است که طرحی مشتمل بر اهداف و محتوا فراهم شود تا بر اساس آن یاددهی و یادگیری در موقعیت مدرسه و کلاس درس، مدیریت گردد.

در پیگیری افکار دیویی، یکی دیگر از مروجان برجسته مفهوم تجربه، یعنی کارل راجرز^۴، به طرح ایده‌های خود اقدام کرد. وی در نظریه خود با تمایز بین یادگیری شناختی (بی‌معنی) و یادگیری تجربی (معنی‌دار)، اولی را یادگیری علمی و آکادمیک نظیر یادگیری

1 John I. Goodlad (August 19, 1920, British Columbia – November 29, 2014, Washington)

۲ حرفه‌ای شدن به معنای رسمیت یافتن برای ایفای نقش تخصصی و منحصر به فرد در عرصه اجتماعی و اقتصادی است. یعنی قبول اینکه برنامه‌ریز درسی دارای قابلیت و شایستگی مشخصی است که هیچ شخص دیگری را نمی‌توان جایگزین او کرد.

3 Franklin Bobbitt (February 16, 1876 Indiana – March 7, 1956 Indiana)

4 Carl Rogers (زاده ۸ ژانویه ۱۹۰۲ - درگذشته ۴ فوریه ۱۹۸۷)

جدول ضرب و لغات می‌داند، در حالی که یادگیری تجربی را دانش کاربردی نظیر یادگیری ساختار یک موتور به منظور تعمیر ماشین تعریف می‌کند. از نظر راجرز (۱۹۶۹) یادگیری تجربی مبتنی بر نیازها و خواسته‌های یادگیرنده و مبتنی بر مؤلفه‌هایی چون مشارکت شخصی، خودانگیختگی و الهام‌بخشی و اثرگذاری است. از نظر ایشان، تجربه یعنی رشد و تغییر شخصی؛ و نوع بشر به یادگیری از طریق تجربه تمایل دارد. از نظر راجرز (۱۹۹۴)، وظیفه مهم تسهیل این فرایند که از طریق ایجاد فضا و جو مناسب، روشن‌سازی هدف‌ها، تدارک منابع و ایجاد زمینه برای تبادل افکار و احساسات فراهم می‌شود، متوجه آموزش و پرورش است. باوجوداین، مشارکت عملی و مستقیم یادگیرنده در امور مختلف، محوری‌ترین عنصر در تجربه است؛ مفهومی که راجرز بنیادهای آن را از باورهای خود در روان درمانگری و رویکرد انسان‌گرایانه گرفته است.

به علت وجود تعاریف متعدد از برنامه درسی، تلاش‌هایی برای طبقه‌بندی تعاریف برنامه درسی در جایگاه یک واقعیت آموزشی به عمل آمده و یکی از این طبقه‌بندی‌ها را برترام^۱ (۲۰۰۳) انجام داده است. وی به صورت تحلیلی، تعاریف برنامه درسی را مطالعه کرده و نتیجه حاصل را در قالب سه محور به شرح زیر ارائه نموده است:

الف - گروه اول، برنامه درسی را به عنوان چیزی تعریف کرده‌اند که شامل نقشه^۲ یا طرح^۳ فعالیت تدریس و آموزش است. در این نوع تعاریف، محتوایی که باید تدریس شود، معرفی می‌شود. برنامه درسی به عنوان طرح، گاه با نام‌های دیگری از قبیل برنامه درسی رسمی^۴، برنامه درسی اداری^۵ یا برنامه درسی قصدشده^۶ معرفی شده است.

ب - گروه دوم، برنامه درسی را به عنوان چیزی تعریف کرده‌اند که شاگردان آن را تجربه می‌کنند. در این تعاریف بر یادگیری تاکید می‌شود و استدلال می‌شود که از برنامه درسی به عنوان طرح (آنچه مورد نظر معلم است) باید دست برداشت و به برنامه درسی به عنوان فعالیت (آنچه که در عمل شاگرد اتفاق می‌افتد) روی آورد. این دسته از تعاریف بر تجربیات یادگیرندگان (و حتی معلمان) متمرکز است. این تعاریف تاکید دارند آنچه در

1. Bertram

2. Blue print

3. Plan

4. Formal curriculum

5. Official curriculum

6. Intended curriculum

کلاس درس اتفاق می‌افتد الزاما همان چیزی نیست که طرح رسمی برنامه درسی تجویز می‌کند. برنامه یا طرح، نقطه شروعی است که بر بنیاد آن یک آموزشگر، باورها و اعتقادات خود دربارهٔ تعلیم و تربیت را در چارچوب و زمینه کلاس درس دنبال می‌نماید و مهارت‌ها و توانایی و آموزشهای مورد نظر خود را سازمان می‌دهد. از برنامه درسی به عنوان عمل (فعالیت) همچنین به عنوان برنامه درسی تجربه‌شده، برنامه درسی واقعی^۱ و یا برنامه درسی یادگرفته‌شده^۲ نام برده می‌شود.

ج - گروه سوم، برنامه درسی را به عنوان چیزی تعریف کرده‌اند که از تحلیل نسبت بین طرح پیش‌بینی شده معلم و تجربه حاصل آمده شاگرد، نمایان می‌شود. اینان بر نوع دیگری از برنامه درسی که در سطح مراکز آموزشی می‌تواند شناسایی شود، تاکید نهاده‌اند و برنامه درسی پنهان^۳ را معرفی کرده‌اند. این تعریف به آنچه که یادگیرنده از تعاملات یاد می‌گیرد، به جای یادگیری از آنچه که به طور رسمی برای تدریس تعیین شده است، اشاره می‌کند. نمونه‌های آن نیز شامل فضا، قوانین، قواعد، رفتارها و امور جاری است که در سطح مراکز آموزشی غالب است و از آنها چیزهایی یاد گرفته می‌شود. برنامه درسی پنهان شامل تمام تجربیات مرتبط مراکز آموزشی است که در طرح برنامه درسی، توصیف و تشریح نشده است و حتی در سیاست‌ها و جهت‌گیری‌های اعلام شده نهاد برنامه‌ریزی وجود ندارد؛ ولی در تجربه شاگردان تبلور یافته است.

برای تامل: نقطه کانونی نقش معلم در تحقق انواع برنامه درسی

همه آموختنی‌ها برای هر شخص، در «هستی» فراهم شده است. یعنی هستی مساوی برنامه درسی است. این برنامه درسی گسترده، اصولا دارای چنان دامنه‌ای است که هیچیک از اشخاص بشری قابلیت درک تمام‌عیار آن را ندارند. چنین است که برای ساماندهی فرایندهای تربیتی، از آنچه در هستی مهیا شده، بخش‌هایی به تناسب فهم انسانی و بر اساس تمایلات و آرزوها، انتخاب می‌شود. آنچه از هستی برای آموختن انتخاب می‌شود، «برنامه درسی رسمی» نامیده می‌شود.

- 1 Real Curriculum
- 2 Learned Curriculum
- 3 Hidden Curriculum

curriculum.

برنامه درسی رسمی، دارای دو بخش اساسی است: برنامه درسی ساکت یعنی آنچه در متن‌ها تبلور می‌یابد و برنامه درسی گویا یعنی آنچه در عمل معلم تحقق می‌یابد. برنامه درسی ساکت را معلمان در موقعیت‌های واقعی، معنا می‌بخشند، گویا می‌سازند و به اجرا می‌گذارند. آنچه آنان از برنامه می‌فهمند، متأثر از وضعیت شخصی و واقعیت‌های موقعیتی است؛ اما در عمل «برنامه درسی اجرا شده» را عینیت می‌بخشد. از آنچه به اجرا گذاشته می‌شود، شاگردان به تناسب شرایط و قابلیت‌های خود، دریافتی خواهند داشت. این ادراکات و دریافته‌ها که در هستی تحقق می‌یابند، «برنامه درسی تجربه شده» را فراهم می‌کنند. در تحقق این تجربه، نقش اساسی و راهبر را معلمان برعهده دارند؛ هر چند که شواهدی از اثرگذاری آنچه «برنامه درسی پنهان» نام گرفته است نیز می‌توان یافت. باوجوداین، معلمان هستند که به عنوان بخش گویای برنامه درسی، نقش مهمی ایفا می‌کنند.

وقتی شاگردان به تجربه برنامه درسی نائل می‌شوند، در موقعیت‌های واقعی زندگی خود به استناد فهم و تشخیص، چیزی را عملی می‌سازند؛ که البته برساخته‌ای از آموخته‌ها و خلاقیت‌های آنان است. این برساخت آموخته‌ها را، «برنامه درسی به عمل آمده» می‌نامیم. برنامه درسی به عمل آمده، آن چیزی است که در عمل شخص تحقق می‌یابد. این عمل، حاصل ساده آموخته‌ها نیست؛ اما متأثر از آنهاست و البته بیش از هر چیز متأثر از بخش فعال و سیال برنامه درسی یعنی معلم است.

وقتی به تعاریف مورد نظر صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی توجه تاملی می‌شود، از سویی تعدد آنها حیرت‌انگیز است و از سوی دیگر مشخص است که بنیادهای متفاوتی برای متمایزسازی بکار رفته است. اینکه تفاوت نظر در ارائه تعریف برنامه درسی، گاه به واسطه تمرکز بر بعدی از ابعاد برنامه درسی حاصل شده است، نشان می‌دهد که در جستجوی عمیق‌تر، شاهد تعاریف معدودی هستیم که هر یک از آنها نیز در تشریح وجه یا سطح یا نوع خاصی از برنامه درسی، تبلور یافته‌اند. غفلت از این موضوع، موجب تحیر مذکور است. به نظر می‌رسد با تفکیک سازمان‌یافته ابعادی که توجه صاحب‌نظران را جلب کرده‌اند، بتوان فرصت ادراک بهتری ایجاد کرد.

یکی از ابعاد مورد عنایت برای تعریف برنامه درسی، «ماهیت» برنامه درسی است. بر اساس عنایت به این بعد، پنج دسته تعریف را می‌توان متمایز کرد: برنامه درسی به عنوان طرح، برنامه درسی به عنوان محتوا، برنامه درسی به عنوان فعالیت برنامه‌ریزی شده، برنامه درسی به عنوان یادگیری در موقعیت کلاس درس و مدرسه و برنامه درسی به عنوان تجربه. شرحی از این نوع تعاریف برای ادراک تفاوت‌های آنها ارائه می‌شود.

برنامه درسی به عنوان درس یا فهرست دروس یا آنچه در مؤسسه آموزش

داده می‌شود: تعریف برنامه درسی به عنوان «آنچه در محیط آموزشی تدریس می‌شود»، دارای آثار بسیار مهمی بوده است. در این برداشت، افراد درباره برنامه درسی مؤسسه به طور کلی صحبت می‌کنند و عمدتاً اشاره آنها به موضوعات و دروسی است که تدریس می‌شود. برنامه درسی به عنوان درس، روشن‌ترین، باسابقه‌ترین و مرسوم‌ترین فهمی است که از برنامه درسی در فرهنگ عمومی و حتی فرهنگ سازمانی نهادهای متولی برنامه درسی مطرح بوده و هست. در این معنا، برنامه درسی به عناوین محدود است. مثلاً اینکه درس «سیاق» باشد یا «سیاحت»، مورد نظر است. این معنا برای بسیاری از مردم شناخته شده است. بر بنیاد چنین تصویر آشنایی، تشریح عمل و تعریف ضرورت برنامه‌ریزی درسی از سهولت برخوردار است. در عین حال، فهم اجتماعی که در پیوند قوی با تجربه تاریخی است، زمینه‌ای مساعد برای کشش به سوی این تعریف فراهم می‌کند. باوجود این، گفته می‌شود که اگرچه برنامه درسی مشتمل بر مجموعه‌ای دروس است، اما هرگز به آن محدود نمی‌شود (مارش^۱، ۱۹۹۵: ۳).

برنامه درسی به عنوان محتوا: در برداشتی دیگر، برنامه درسی به عنوان «محتوای

درس» یا «فرصت‌های یادگیری» معرفی می‌شود. این معنای برنامه درسی، خود را از قالب جدا می‌کند و به آنچه در درون قالب‌ها قرار می‌گیرد به عنوان نقطه تمرکز وارد می‌شود. همه آنچه این نگاه را متمایز می‌کند همین است که آنان بر «چه چیز آموزش داده می‌شود» تأکید دارند. در این معنا آنچه به شاگردان عرضه می‌شود، حائز توجه است. اینکه «دانش» ارائه گردد یا «روش»، موضوع بحث و عامل تمایز است. این معنای برنامه درسی نوعی آزادی از حدود شکلی را در پی دارد که می‌تواند زمینه‌ساز ورود به عرصه دخالت-

های بعد از تصمیم برنامه‌ریز گردد. محتوا قلمداد کردن برنامه درسی، گشودگی برنامه درسی بر روی واقعیت اجرا را با خود دارد. یعنی کار برنامه‌ریزی به فعل برنامه‌ریز، محدود نیست بلکه تمامی محتوایی که شاگردان در موقعیت‌های آموزشی در معرض آن قرار می‌گیرند، مورد نظر است. باوجوداین، همچنان می‌توان گفت که برنامه درسی به عنوان محتوا سبب می‌شود تا بسیاری دیگر از فعالیتهای برنامه‌ریزی شده و نشده که بخش مهمی از تجربیات محیط آموزشی را تشکیل می‌دهد، به حساب نیاید. در برنامه درسی، چیزی بیشتر از محتوایی که باید تدریس شود مدنظر است و مواردی نظیر «روشهای آموزشی، روشهای سازماندهی و توالی محتوا، مسائل انگیزشی و ابزارهای ارزشیابی» از آن جمله‌اند (شوبرت^۱، ۱۹۸۸: ۲۶).

برنامه درسی به عنوان فعالیت‌های یادگیری برنامه‌ریزی شده: در این برداشت، برنامه درسی عبارت است از «کلیه فعالیت‌هایی که توسط یک مؤسسه آموزشی برنامه‌ریزی و هدایت می‌شود» (کاسول و کمپل^۲، ۱۹۹۳ به نقل از سول، ۱۹۹۷)؛ خواه این فعالیت‌ها به صورت تدریس و یادگیری در کلاس باشد، خواه در قالب مناظر، موقعیت‌ها، مراسم، بازدیدها و هرگونه فعالیت برنامه‌ریزی شده دیگر درون موسسه. تمرکز این تعریف بر ویژگی «برنامه‌ریزی‌شدگی» است. این خصیصه ضمن آنکه نشان می‌دهد برنامه درسی با برنامه‌ریزی درسی پیوند ناگسستنی دارد، همچنین نشان می‌دهد که عنصر «آگاهانه‌بودن» در بطن برنامه درسی، نهفته است. این آگاهی البته برای برنامه‌ریز مطرح است و طرز عمل او (و سایر اشخاص مرتبط با برنامه‌ریزی) را نشان می‌دهد. به همین علت، در نقد این تعریف بیان شده است که تأکید اصلی این تعریف بر ابعاد بیرونی کنترل - به جای رشد و پرورش درونی یادگیرنده - است و بیشتر به نتایج توجه می‌شود تا فرایند. علاوه بر این، در اینجا بخش مهمی از فرایند آموزش، یعنی تجربیات یادگیری برنامه‌ریزی نشده مورد غفلت واقع می‌شوند. واقعیت تعاملات انسانی در محیط آموزشی، آمیخته‌ای از امور از پیش برنامه‌ریزی شده و حادث شونده را نشان می‌دهد. در نظر گرفتن آنچه که برنامه‌ریزی شده است و تمرکز بر نتایج یادگیری مورد انتظار، عامل مهمی برای غفلت از نتایج قصد نشده یا همان

1. Schobert

2. Caswell and Compbell

برنامه درسی پنهان است. برنامه درسی پنهان را می‌توان حداقل در سه محور عمده از اتفاقات واقعی محیط‌های آموزشی شناسایی کرد:

(۱) آموخته‌های یادگیرندگان از یکدیگر؛

(۲) تعاملات یادگیرندگان با اولیا و مقامات مؤسسه آموزشی؛

(۳) فضا (فیزیکی و روانی) و جو موجود در محیط آموزشی (مایرز و مایرز^۱، ۱۹۹۰).

یادآوری این موضوع ضرورت دارد که بخشی از فضا دارای ماهیت برنامه‌ریزی‌شدگی است. یعنی برای تحقق آثار مشخصی، طراحی و ساخته شده است. آنچه مطرح است، امور خارج از این میزان است. علاوه بر این موارد، می‌توان رخدادهای آموخته ناشی از تعاملات بین اشخاص، بین اشخاص و فضا و بین مفاهیم در ذهن اشخاص را یادآور شد. آگاهی از این پیامدها و نتایج فرهنگ آموزش مؤسسه‌ای، یکی از زمینه‌های نقد تعریف مذکور است و زمینه لازم برای تعریف‌های دیگر را مهیا کرده است.

برنامه درسی به عنوان یادگیری تحت نظارت مؤسسه آموزشی: آنچه در سه

تعریف قبلی بر آن تاکید شد، اصولاً از موضع برنامه‌ریز مطرح هستند و «بیرونی» محسوب می‌شوند. این ویژگی گرچه به دلیل ربط با عمل برنامه‌ریز درسی، شرایط روشنی را برای نوع فعالیت‌های برنامه‌ریزانه فراهم می‌کند ولی از موضع یادگیری، تحمیل‌گر محدودیت‌های پیشینی است. این تحمیل برنامه‌ریزانه، ممکن است طلب شود، ولی مقدور نیست اثر کند. همین موضوع منجر به تغییر اساسی موضع در تعریف برنامه درسی شده است. «برنامه درسی به عنوان یادگیری» دقیقاً چنین تغییر موضعی را نشان می‌دهد. در اینجا، مهم نیست که چه چیز برای یادگیری لحاظ می‌گردد، مهم آن است که چه چیز یادگرفته می‌شود. قید محدودساز این یادگیری، موقعیت یادگیری و نظارت مؤسسه است. این نظارت به معنای هدایت است. یعنی طلب مؤسسه و توافق شاگرد مطرح است. فرض بر این است که مؤسسه دارای برنامه‌هایی و یا درخواست‌هایی است ولی همه آنها وقتی می‌توانند «برنامه درسی» نامیده شوند که از سوی شاگردان، پذیرفته شوند. به مانند فروش. وقتی چیزی «فروخته» محسوب می‌شود که علاوه بر عرضه آن توسط فروشنده، جلب نظر مشتری هم شده باشد و مشتری حاضر به قبول خرید شود. فروش وقتی معنی دارد که خریداری اقدام به خرید

کرده باشد. در این نگاه، آن چیزی برنامه درسی است که یادگرفته شده است؛ مشروط به آنکه این یادگیری تحت نظارت موسسه تحقق یافته باشد. در اینجا، برنامه درسی به معنای تجربه‌ای است که شاگرد در موسسه کسب کرده است. یعنی برنامه درسی معادل برنامه درسی تجربه شده است. این برنامه درسی را فقط شاگرد می‌تواند از خود متبلور سازد.

برنامه درسی به عنوان «کورر»^۱: یکی از برداشت‌های متفاوت، تعریف برنامه درسی به عنوان «کورر» است. برخی از صاحب‌نظران بر این باور بوده و هستند که واژه «Curriculum» از ریشه Race Course، به معنای «میدان مسابقه» (در وجه اسم بودن) حاصل شده است. صاحب‌نظرانی مانند بابیت^۲ و تایلر^۳ این دیدگاه را نمایندگی کرده‌اند. در این معنا، میدان مسابقه‌ای در نظر است که دارای آغاز و انجام مشخص است و شاگردان برای کسب موفقیت باید آن را طی کرده و از عهده تکالیف یادگیری پیش‌بینی شده برآیند. در این برداشت، رسالت متخصصان برنامه درسی طراحی مسیر مسابقه یا برنامه‌ریزی درسی است.

با شکل‌گیری نهضت نومفهوم‌سازی این ایده مطرح گردید که کیفیت پیمودن مسیر توسط شاگردان و تجربه آنان از این پیمودن اهمیت دارد و وظیفه متخصصان برنامه درسی به‌جای برنامه‌ریزی درسی، فهم تجارب شاگردان از مسیری است که می‌پیمایند (مهرمحمدی، ۱۳۸۷: ۴). در این نوع نگاه، در مقابل باور پیشین، برخی دیگر از صاحب‌نظران معتقد شدند که واژه «Curriculum» از ریشه Currere به معنای «دویدن در مسابقه» و نیز «توانایی‌ها و ظرفیت‌های یک فرد برای نومفهوم‌پردازی بر اساس شرح حال و سرگذشت خویش» (در وجه فعل بودن) مشتق شده است.

گراهام^۴ (۱۹۹۲: ۲۷) معتقد است ایده «جان دیویی» درباره برنامه درسی به عنوان تجربه، بسیاری از اهداف تربیتی کورر را در برمی‌گیرد. این دیدگاه دیویی که برنامه درسی نباید متشکل از فعالیت‌هایی باشد که اهداف یا نتایج از پیش تعیین‌شده به تشریح آنها می‌پردازند، راه درک برنامه درسی به عنوان فرایند مداوم ساخت، بازسازی و نیز تأمل فعال بر تجربه شخصی را می‌گشاید.

1 Currere
2 Franklin Bobitt
3 Ralph W. Tyler
4. Graham

برای فهم: برنامه درسی چه معنایی دارد؟

تعاریف متعددی از برنامه درسی مطرح است. فهم این تعاریف با مراجعه به تقسیم‌بندی‌ها، سهل‌تر می‌شود. گرچه برخی از تقسیم‌بندی‌ها را متفکران معرفی کرده‌اند، در این اثر به دو زمینه برای تقسیم‌بندی استناد شده است:

طرح درس
مفرد درس
مجموعاً
مدرسین برنامه‌ریزی

اول: ماهیت برنامه درسی

دوم: کارکرد برنامه درسی

منظور از ماهیت برنامه درسی، «چیستی برنامه درسی به عنوان یک پدیده» و منظور از کارکرد، «آثار برنامه درسی بر اشخاص مخاطب یا نظام‌های همجوار» است. اینکه متفکران، برنامه درسی را دارای چه ماهیتی معرفی کنند، سبب شکل‌گیری پنج دسته تعریف شده که برنامه درسی را از یک امر بیرونی به عنوان طرح تا یک امر درونی به عنوان تجربه، به صورت‌های متفاوت معرفی می‌کند. وقتی از کارکرد برنامه درسی در درون نظام‌های تربیتی و اجتماعی سخن به میان می‌آید سه دسته تعریف قابل ذکر است که در عرصه آنها از نقش محافظه‌کارانه تا نقش انقلابی برنامه درسی مطرح است. فهم این مواضع، به معلمان کمک می‌کند که در مواجهه با برنامه درسی، فهمی درست از عمل خود داشته باشند. باوجوداین، تجربه عمل در نظام‌های آموزشی می‌تواند ابعاد تازه‌ای از این پدیده حیات بشری را آشکار کند. شما در این ارتباط با چه تجارب نابی مواجه بوده‌اید؟

یکی دیگر از ابعاد مورد توجه برای تعریف برنامه درسی، «کارکرد برنامه درسی» است. اینکه برنامه درسی دارای چه آثاری بر سیستم‌های همجوار است، کارکرد برنامه درسی را نشان می‌دهد. از چنین منظری، برنامه درسی به شرح زیر تعریف شده است:

برنامه درسی به عنوان بازتولید فرهنگی^۱: برخی بر این باورند که برنامه درسی در هر جامعه‌ای، انعکاس و بازتابی از فرهنگ آن است و باید باشد. وظیفه اصلی آموزش عبارت از بازتولید دانش و ارزش‌های برجسته برای تداوم و تعالی بخشی نسل جدید است. از اینرو، شناسایی مهارت‌ها، دانش و امور ارزشمند و لحاظ کردن آنها در برنامه درسی، وظیفه اصلی مربیان و برنامه‌ریزان درسی است.

1. Cultural Reproduction

نقد اصلی بر این برداشت آن است که بازتولید غیرنقادانه بدان معنی است که وضع موجود به اندازه کافی خوب است و نباید برای تغییر آن اقدام کرد. اندیشمندانی چون مایکل اپل^۱ بر این باورند که نابرابری‌های گسترده به‌مراه ساختار سلسله مراتبی اجتماعی ناعادلانه از مسایل جوامع امروز است. از اینرو نمی‌توان از شکاف میان غنی و ضعیف و ارزشهایی که بویژه در جوامع لیبرال دموکراسی^۲ ترویج می‌شود، حمایت کرد و آنها را بازتولید کرد. باید به نقد آنها پرداخت و محیط آموزشی به جای آنکه محلی برای بازتولید این ارزشها باشد، باید مکانی برای تغییرات اجتماعی و فرهنگی گسترده باشد (شوبرت، ۱۹۸۸: ۲۹).

برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای از شایستگی‌ها: برنامه درسی در اینجا به عنوان مجموعه‌ای از شایستگی‌هایی^۲ فرض می‌شود که به صورت مجموعه‌ای از وظایف مجزا مطرح است؛ که برنامه درسی حامل آنهاست تا شاگردان را از آنها بهره‌مند سازد. در این تعریف، از دو موضع به برنامه درسی نظر شده است: موضع اول معرفی شایستگی‌ها به صورت عینی و رفتاری را دنبال می‌کند و موضع دوم شایستگی‌ها را به عنوان پدیده‌های پیچیده و کل‌گرایانه در نظر می‌گیرد. در هر دو موضع، شایستگی‌ها شامل مجموعه‌ای از آموختنی‌هاست که یادگیرندگان باید بدان‌ها تسلط یابند. این نوع برداشت در ارتباط با اشتغال و مخصوصاً در دوره‌های فنی حرفه‌ای، کارآموزی، صنعت و تجارت و امور نظامی متداول است. از انتقادات وارده بر برداشت موضع اول، توجه انحصاری آن به ابعاد فنی، داشتن نگرشی کاهش‌گرایانه و رفتاری، بی‌توجهی به ابعاد عاطفی و نیز این تصور است که هر چیزی قابل تجزیه به رفتارهای قابل آموزش است.

برنامه درسی به عنوان عاملی برای بازسازی اجتماعی: در اینجا، مسأله اصلی این است که تصور می‌شود برنامه درسی می‌تواند عاملی برای تغییر در وضعیت موجود جامعه باشد. در این راستا، برنامه درسی از طریق افزایش دانش و نیز بهسازی ارزشهای یادگیرندگان به بهبود جامعه و مؤسسات فرهنگی کمک می‌کند. در اینجا فرض اصلی آن است که هیچ جامعه یا فرهنگی، کامل نیست و هدف تعلیم و تربیت، بهبودبخشیدن به آن فرهنگ و جامعه است. نئومارکسیست‌ها و نظریه‌پردازان فمینیست و صاحب‌نظران علوم سیاسی و مطالعات

1. Michael Apple

2. Competencies

فرهنگی و دیدگاه‌های مذهبی مطلوب‌گرا، عمدتاً از طرفداران این برداشت از برنامه درسی هستند. باوجوداین، همانطور که شوپرت می‌گوید، جای بحث است که واقعا مؤسسات آموزشی از لحاظ سیاسی آنقدر قدرت داشته باشند که تغییرات اجتماعی مورد نظر را ایجاد کنند. این انتظار از مؤسسه آموزشی ظاهراً واقع‌بینانه نیست. اما اگر واقعا برنامه درسی مؤسسه اینقدر قدرت تأثیر و نفوذ داشته باشد، این شبهه ایجاد می‌شود که مربیان و طراحان برنامه درسی نیز می‌توانند باورها و اعتقادات سیاسی خود را به یادگیرندگان القاء کنند.

تعریف و تبیین مختار نویسنده: این شرح نشان می‌دهد که دو جریان همجوار در عرصه برنامه‌ریزی درسی مطرح بوده است؛ که یکی بر آنچه در بیرون از شاگرد رخ می‌دهد تمرکز دارد (برنامه درسی به عنوان طرح یاددهی) و دیگری بر آنچه در درون شاگرد جریان می‌یابد (برنامه درسی به عنوان تجربه یادگیری). این دو را می‌توان «واقعیت» فرایند تربیتی قلمداد کرد؛ که حقیقت تربیت با حضور هر دوی آنها معنا می‌یابد.

اختلاف نظر در مفهوم برنامه درسی، به وضوح از اختلاف در فهم مفهوم «آموزش و پرورش» نشأت می‌گیرد. آنچه در اینجا برای فیصله این بحث مورد تأکید قرار می‌گیرد، بازگشت مجدد به پدیده تربیتی است؛ که بر بنیاد حضور دو قطب سیال آن، ظهور می‌یابد. در یک سوی این طیف، شاگرد قرار می‌گیرد و در سوی دیگر آموزشگر. اینکه هر دوی آنها در این جریان تعاملی، «می‌آموزند» جای تردید نیست؛ اما اینکه در این جریان تعاملی یکی از آنان برای «آموختن به دیگری» و دومی برای «آموختن از دیگری» حضور یافته‌اند هم نمی‌تواند مورد تردید باشد (جدول ۱-۲).

جدول ۱-۲: تعاملات تربیتی آموزشگر و آموزشگیر بر اساس برنامه درسی

فرایند اثرپذیری			
آموزش‌گر / معلم	آموزش‌گیر / شاگرد		
برنامه‌ای برای آموزش خود: ۳	برنامه‌ای برای آموزش دیگری: ۱	آموزش‌گر	فرایند اثرگذاری
برنامه درسی آموزشگر برای یادگیری	برنامه درسی آموزشگر برای یاددهی		
برنامه‌ای برای آموزش دیگری ۴	برنامه‌ای برای آموزش خود ۲	آموزش‌گیر	
برنامه درسی آموزشگیر برای یاددهی	برنامه درسی آموزشگیر برای یادگیری		

ما در تحلیل برنامه درسی، انگیزه مفروض حضور این دو عامل انسانی در این موقعیت را مبنای کار قرار می‌دهیم و یادآور می‌شویم که هر یک از آنان در دو موضع متفاوت به تولید «راهنمای عمل» می‌پردازند: موضع اول را ما اثرگذاری و موضع دوم را اثرپذیری نام می‌نهیم. هم شاگرد و هم آموزشگر ناگزیر از قرار گرفتن در این دو موضع هستند و در واقعیت موقعیت‌های تربیتی نیز چنین پدیده‌ای محقق می‌شود. یعنی آموزشگر و شاگرد دارای دو طرح یا برنامه برای مواضع دوگانه عمل تعاملی خویش هستند. در تشریح این دو طرح، چنین مفروض است که طرح اول طرحی برای عاملیت آموزشگر است و با تمرکز بر اثرگذاری متبلور می‌شود و در مقابل آن طرح اول برای عمل شاگرد قرار می‌گیرد که با تمرکز بر اثرپذیری معنا می‌شود. طرح دوم برای این دو دارای وضعیت معکوس است؛ یعنی آموزشگر دارای طرحی برای اثرپذیری و شاگرد دارای طرحی برای اثرگذاری است (جدول ۱-۲).

در این تشریح آشکار می‌شود که هر موقعیت تربیتی با چهار نوع برنامه درسی سروکار دارد:

- برنامه درسی برای یاددهی آموزشگر به آموزشگیر، معلم، شاگرد یادگیر
- برنامه درسی برای یادگیری آموزشگیر از آموزشگر، شاگرد از معلم، یادگیر
- برنامه درسی برای یاددهی آموزشگیر به آموزشگر، شاگرد به معلم، یاددهنده
- برنامه درسی برای یادگیری آموزشگر از آموزشگیر (جدول ۱-۲).

این بدان معناست که برنامه درسی به منزله «تدابیر راهنما» ممکن است از نوع «اتخاذشده» باشند یا در موقعیت «اتخاذ شوند». با چنین تصویری از برنامه‌های درسی موقعیت تربیتی، می‌توانیم اعلام کنیم که برنامه‌های درسی به عنوان راهنمای یاددهی - در همه حال - «برنامه درسی بیرونی» هستند. در مقابل، برنامه‌های درسی به عنوان راهنمای یادگیری - در همه حال - «برنامه درسی درونی» محسوب می‌شوند. این دو نوع برنامه درسی از جهات مختلف، تفاوت دارند. در اینجا می‌توان اعلام کرد که «فرایندهای تعاملی» حاکم بر عملکرد این گونه‌های متفاوت برنامه درسی، اثربخشی و کارایی برنامه درسی را تعیین می‌کند. در فرایندهای تعاملی برنامه‌های درسی، شاهد انواعی از همراهی، همکاری، مشارکت، تعارض و رقابت هستیم؛ که در هر موقعیت تربیتی تبلور می‌یابند.

آنچه یادگیری ماندگار و مستمر را رقم می‌زند، برنامه درسی درونی است ولی آنچه در سنت‌های برنامه‌ریزی درسی جهان، مخصوصاً در قرن بیستم، حاکمیت داشته است، برنامه -

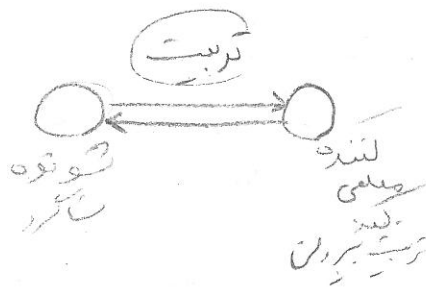
ریزی بیرونی بوده است. دانش و تجربه موجود، زمینه مناسبی برای عمل بر اساس قواعد و اصول برنامه‌ریزی درسی بیرونی فراهم آورده است. در مقابل، فقر دانشی برنامه‌ریزی درسی درونی و تاریخ بی‌رونق این گونه از برنامه درسی، امکان تحقیقی آن را با مشکل مواجه کرده است. این نکته نیز نیازمند تاکید است که برنامه‌های درسی سازمانی، اصولاً برنامه درسی بیرونی (برای دیگری) هستند و در فرایند مرسوم برنامه‌ریزی درسی بیرونی پیگیری می‌شوند. غلبه این نوع برنامه درسی در قرن بیستم به پذیرش مسئولیت برنامه درسی از سوی دولت‌ها مربوط است و سبب شد تا با حمایت‌های آشکار و پنهان این نهاد قدرتمند، سمت و سوی پژوهش‌ها و تولیدات علمی و عملیاتی بر این نوع از برنامه درسی متمرکز گردید. این تمرکز چنان موثر و عظیم بود، که تصویری غیر از آن پدید نمی‌آمد.

۲-۵- موقعیت تربیتی

موقعیت تربیتی به «مکان دربردارنده تعاملات آموزشی» است؛ که تدبیرگر آن در موقعیت‌های رسمی معلم است. حتی این تدبیرگری در سنت‌های شاگردمحوری نیز مطرح است. یعنی معلم است که با تصمیم‌گیری و تدبیر خود، اختیارات خود را به شاگرد واگذار می‌کند. در سنت‌های معلم‌محور، این اختیار را معلم برای خود حفظ می‌کند. موقعیت تربیتی دارای دو جنبه مهم است: اول فضا و دوم فرهنگ. منظور از فضا، وضعیت مکانی و البته امکانات موجود در مکان است. منظور از فرهنگ، روح حاکم بر تعاملات بین معلم و شاگرد است. فرهنگ نشان می‌دهد چه باورهایی بر روابط بین شاگرد و معلم و چه ارزش‌ها و نگرش‌هایی بر طرز فکر و طرز عمل آنان حاکم است.

استمرار یادگیری؛ بنویسید!

شما در این فصل با انواعی از برنامه درسی آشنا شده‌اید که در تجربه مدرسه‌ای خود، شواهدی از آنها را می‌توانید پیدا کنید. بنابراین، به تجربیات خود در مدرسه برگردید و به تشریح چند نمونه از «برنامه درسی پنهان» و «برنامه درسی مغفول» بپردازید و آنها را بر اساس خیرخواهی و مصلحت‌اندیشی معلمان، تبیین نمایید. همچنین، قضاوت کنید که آیا عمل آنان را «خیر» قلمداد می‌کنید؟



فصل سوم: چستی برنامه‌ریزی درسی

مقدمه

تربیت یکی از پدیده‌های حیات انسانی است که در این پدیده، دو قطب سیال به تعامل با هم می‌پردازند. ما در این بحث، به این پدیده حیات انسانی از منظر شخصی نظر می‌کنیم که به تدارک امور برای شکل‌گیری ارتباط بین چند شخص، می‌پردازد. این شخص، «تربیت‌کننده» نام دارد - که به «معلمی‌کردن» اقدام می‌کند - و عمل او را تربیت بیرونی می‌دانیم. در تربیت بیرونی، شخصی (معلم) در تلاش است تا بر دیگری (شاگرد) آثاری را وارد کند و تغییری را در وضعیت عمل او، مشاهده نماید.

از این منظر، نقش تربیت‌کننده و تربیت‌شونده (معلم و شاگرد)، فقط در ارتباط با دیگری معنی دارد. چنین معلمی برای «تنظیم امور موقعیت تربیتی»، که مسئولیت آن را عهده‌دار است، تدابیری را از پیش اندیشیده یا قابلیت‌هایی را اکتساب کرده که می‌تواند مطمئن باشد در موقعیت تربیتی قادر است به اتخاذ تصمیم لازم و موثر اقدام کند و تدابیر تربیتی را تولید نماید.

به «عمل معطوف به تولید تدابیر تنظیم‌گر تعاملات تربیت‌کننده و تربیت‌شونده در موقعیت تربیتی»، خواه از پیش تدارک شوند و خواه در موقعیت تولید گردند، «برنامه‌ریزی درسی» گفته می‌شود. گرچه این مفهوم از برنامه‌ریزی درسی وقتی پذیرفتنی جلوه می‌کند که تربیت در ارتباط با دیگری مطرح باشد، اما تربیت در ارتباط با خویشتن هم معنا دارد. ما در این اثر، هر دوی این اعمال را برنامه‌ریزی درسی می‌شمایم.

۴۵
فصل سوم: چستی برنامه‌ریزی درسی

برنامه‌ریزی درسی^۱ به عنوان یک شاخه از «برنامه‌ریزی^۲» دارای همان مشکلات مفهومی است که در بحث از مفهوم برنامه‌ریزی مطرح شد. واقعیت آن است که اگر قرار باشد بحثی جامع در اینجا داشته باشیم، ضرورت دارد به ابعاد مختلف برنامه‌ریزی درسی به عنوان «دانش^۳»، «نظام^۴»، «فرایند^۵»، «رشته^۶» و «حرفه^۷» پرداخته شود. اما، به تبع محدودسازی مباحث آموزش و پرورش به فرایند، در این جا نیز تمرکز بر برنامه‌ریزی درسی به عنوان «فرایند» است. وقتی از چنین موضعی به برنامه‌ریزی درسی نگریسته شود، دستاورد (محصول) فرایند برنامه‌ریزی درسی یعنی «برنامه درسی^۸» نیز در پیوند با آن مطرح می‌گردد.

این معنای برنامه‌ریزی درسی نشان می‌دهد که فعل اصلی معلم، اقدام به برنامه‌ریزی درسی است. یعنی معلمان هستند که برای موقعیت تربیتی، تدابیری را تدارک می‌کنند و البته آن را به طور مستمر با موقعیت، سازگار می‌سازند و بکار می‌گیرند. این اقدام آنان، ممکن است در موقعیت‌های اجرایی متفاوتی و گاه حتی توسط جانشین به انجام برسد؛ اما مسئولیت اصلی معلم، برنامه‌ریزی درسی است و هنرمندی او را باید در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، مشاهده کرد.

برای تامل: پیش‌فرض‌ها و نقش مهم آنها در عمل

هر تعریفی بر بنیاد پیش‌فرض‌هایی بنا می‌شود. قدرت یک تعریف به میزان قوت پیش‌فرض‌های مقبول آن است. تعریف برنامه‌ریزی درسی نیز چنین است. در تعریفی که شکل‌گیری آن دنبال می‌شود، پیش‌فرض‌هایی مطرح است که ممکن است از سوی دیگران، مقبول نباشند. شما تصور می‌کنید که چه پیش‌فرض‌هایی، بنیاد تعریف برنامه‌ریزی درسی مطرح شده در این اثر را می‌سازند؟ این پیش‌فرض‌ها تا چه میزان با مفاهیم تربیت اسلامی سازگاری دارند؟

- 1 Curriculum Development
- 2 Planning
- 3 Knowledge
- 4 System
- 5 Process
- 6 Filed
- 7 Profession
- 8 Curriculum

۴-۱- تبیین برنامه‌ریزی درسی

برنامه‌ریزی درسی را «عمل معطوف به تولید تدابیر تنظیم‌کننده تعاملات تربیت‌کننده و تربیت‌شونده در موقعیت تربیتی» تعریف کردیم. وقتی عمل برنامه‌ریزی درسی با موفقیت به انجام می‌رسد، دستاوردی از آن حاصل می‌شود که آن را «برنامه درسی» می‌نامیم.

برنامه درسی در سنت جاری قرن بیستم و دو دهه اول قرن بیست و یکم، ابزار کار تربیت‌کننده‌ای محسوب شده است که به تربیت از منظر دیگری نظر می‌کند و در پی آن است تا برای فرد تربیت‌شونده، که به اختیار یا به الزام در موقعیت تربیتی حضور یافته، نقشی را ایفا کند و از او انتظاری داشته باشد. همین تعبیر است که مفاهیم «برنامه درسی آشکار»، «برنامه درسی پنهان»، «برنامه درسی مغفول» و انواع دیگر برنامه درسی شناخته شده در متون این حوزه را توجیه‌پذیر کرده است. این نوع برنامه‌ریزی درسی را ما «برنامه‌ریزی درسی بیرونی (برای دیگری)» می‌نامیم و در مقابل آن «برنامه‌ریزی درسی درونی (برای خود)» را قرار می‌دهیم. برای ما، برنامه‌ریزی درسی درونی، برنامه‌ریزی برای خویشتن است. ما باور داریم که این نوع از برنامه‌ریزی درسی هم یک واقعیت در حیات تربیتی آدمیان است و هم دارای قدرت اثرگذاری بیشتر و ماندگارتری است.

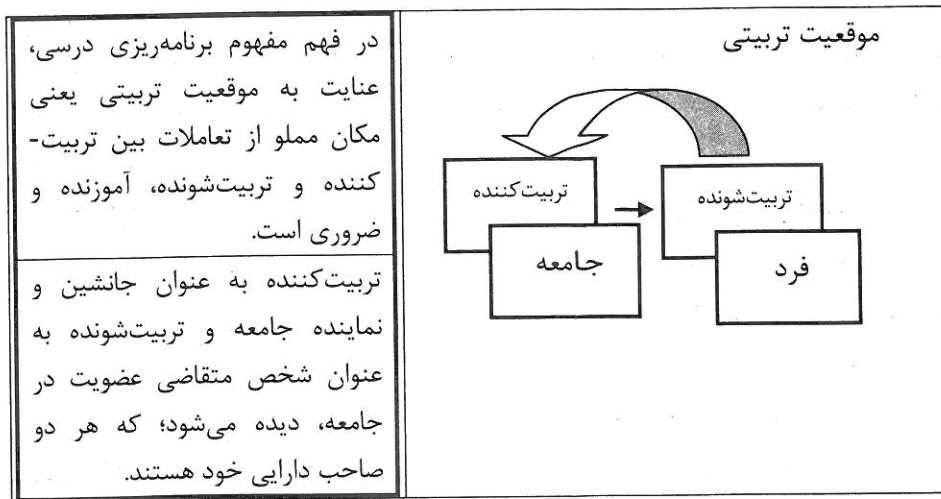
موقعیت تربیتی با این واقعیت سروکار دارد که تربیت‌کننده و تربیت‌شونده به هنگام حضور در موقعیت تربیتی، نظر به چیزی دارند (طالب چیزی هستند). یعنی آنان، دستاوردی را طلب می‌کنند؛ که ممکن است تحقق‌پذیر باشد و یا آرزویی قلمداد گردد. حضور آنان معطوف به تحقق چنین امری است. آنچه در فرایند تربیتی جستجو می‌شود، برای هر یک از کارگزاران آن، متفاوت است.

کارگزاران تربیت، با دو رویکرد مهم به برنامه‌ریزی آن اقدام می‌کنند:

رویکرد اول چنین تصور می‌کند که تربیت‌کننده دارای رشد، تجربه و دانایی خاصی است و این «دارایی» او، یادگیرنده را بهره‌مند می‌سازد. مثلاً وقتی بیان می‌شود که «یادگیری یادگیرنده مورد نظر است»، این معنا مطرح می‌شود که تربیت‌کننده قادر به یاددادن است و تربیت‌شوند مایل به یادگرفتن. بر بنیاد همین پیش‌فرض، تربیت‌شونده فاقد رشد، تجربه و دانایی محسوب می‌شود و البته قصد دارد آنها را بدست آورد. آنچه این دو عامل انسانی را در موقعیت تربیتی گردآورده، تمرکز آنان بر یادگیری تربیت‌شونده است؛ هر

چند عمل آنان در این موقعیت ممکن است به میزانی هم برای تربیت‌کننده، آموزندگی داشته باشد و یادگیری او را شکل دهد. پس، می‌توان گفت که هدف اول در شکل‌یافتن موقعیت تربیتی، تحقق‌تغییری در عمل تربیت‌شونده است و «ارائه» بنیان آن را تشکیل می‌دهد تا آنچه تربیت‌کننده واجد آن است در اختیار تربیت‌شونده قرار گیرد. هر نوع تغییر در عمل تربیت‌کننده، اصولاً امر ثانویه محسوب می‌شود. این رویکرد، «رویکرد رفع نقص» است.

در رویکرد دوم، باور بر این است که دو شخص حاضر در موقعیت تربیتی، واجد توانایی‌های خاص خود هستند و البته از این حضور نیز اغراض خود را دنبال می‌کنند. هر یک از آنان برای موضوعی که می‌جویند، خود را آماده کرده‌اند. در این موقعیت، تعامل بین چنین اشخاصی تحقق می‌یابد و «گفتگو» بنیانی برای اثرگذاری هر یک از آنان بر دیگری است. گرچه ممکن است در موقعیت‌های رسمی، جایگاه این دو مشارکت‌کننده به لحاظ تفاوت در قدرت، متفاوت شود؛ اما تاثیرگذاری تربیتی آنان همچنان وابسته به منطق گفتگوی تربیتی است. یعنی موقعیت تربیتی، محل اجتماع دانایانی است که به تناسب دارایی خود، در جستجویی هستند و تعاملات آنان برای یکدیگر، ممکن است مفید باشد. این رویکرد، «رویکرد کمال‌یابی» است (شکل ۳-۱).



شکل ۳-۱: نقش‌های تربیتی در تربیت رسمی بر اساس رویکرد کمال‌یابی

تاکید بر این نکته ضروری است که نظام‌های رسمی آموزش و پرورش (تربیتی)، اصولاً تلاش می‌کنند تا اشخاص تحت تربیت را به جایی هدایت کنند، که مورد نظر آنان (و کارفرمایان) است. اینکه در چنین تلاشی به «منافع تربیت‌شونده» ارجاع دهند یا به «خواست جامعه»، فرقی نمی‌کند؛ زیرا بنیاد این عمل بر استفاده از قدرت برای اعمال تربیت است. این قدرت به شکل‌های متفاوتی به کارگزاران مدرسه اعطا می‌شود تا در ایفای نقش نمایندگی نظام‌های رسمی، در جایگاه تربیت‌کننده قرار گیرند و نقش سازنده را ایفا نمایند. در این شرایط، تربیت‌کننده نقش نماینده جامعه را بر عهده دارد و اهداف خاصی که اصولاً استمراربخش حیات کنونی و آرزوهای اکنون آن جامعه هستند، را دنبال می‌کند (شکل ۳-۱).

۴-۲- بیرونی یا درونی بودن برنامه‌ریزی درسی

در اقدام به برنامه‌ریزی موقعیت تربیتی، لازم است موضعی نسبت به نوع عمل عاملان موقعیت تربیتی اتخاذ شود. در حد واسط دو موضع افراطی که در یکی اثرگذاری تربیت‌کننده «قطعی» قلمداد می‌شود و در دیگری «ناممکن»، موضعی مطرح است که به «تعاملات تربیتی» اعتقاد دارد. در این معنای از فرایند تربیتی، شاهد «میزانی از اثرگذاری» به تناسب شایستگی عمل معلم در موقعیت آکنده از حضور و نقش ده‌ها عامل و متغیر، هستیم.

در شرح این پدیده، تمایزگذاری بین دو دیدگاه «اثرگذاری تربیتی»، مفید است: اول دیدگاهی است که اعتقاد به «منع ماهیتی تربیت» را مردود می‌شمارد ولی به «منع مدیریتی تربیت» باور دارد. یعنی، اعتقاد دارد که انسان اصولاً تربیت‌پذیر است اما ممکن است هیچگاه شرایط برای تربیت دیگری را هیچ شخصی نتواند فراهم کند. به عبارت دیگر، تربیت دیگری نیازمند تدارک شرایطی است که تدارک آن شرایط با دشواری‌های جدی در حیات انسانها مواجه است. به همین علت، به میزانی که شرایط ضروری برای تربیت دیگری فراهم گردد، اثرگذاری تربیتی هم ممکن می‌شود. این دیدگاه، اثرگذاری تربیتی از بیرون را ممکن می‌داند اما اندازه اثر را وابسته به تدارک شرایط قلمداد می‌کند.

دوم دیدگاهی است که اعتقاد دارد «تربیت بیرونی ناممکن است». یعنی قایل به منع ماهیتی تربیت بیرونی است. در این نظر، ماهیت بشر به گونه‌ای تعریف شده است که به انتخاب خود، آثار محیط بیرون را می‌پذیرد یا کنار می‌زند. محیط بیرون می‌تواند زمینه‌ها و بسترهای عمل را برای اشخاص، فراهم کند ولی نمی‌تواند در آنها تغییر تربیتی ایجاد نماید. «شدن» انسانها در اختیار خود آنان است؛ هرچند که کیفیت شدن هر شخص به قابلیت‌ها درونی و فرصت‌های موجود در محیط بیرونی او وابسته است. محیط بیرونی می‌تواند حرکت شخص را سخت یا سهل نماید و دستیابی او به یک هدف را، به موقع یا باتأخیر همراه سازد؛ ولی قادر نیست اراده و عاملیت او را دستکاری کند.

برای تأمل: آیا واقعا تربیت ممکن است؟

برای فهم ماهیت تربیت، راه‌های متعددی مطرح است که به نظر می‌رسد با مراجعه به «قصه خلقت» هم می‌توان فهمی از ماهیت آن حاصل کرد. این موضوع را ادیان مختلف، روایت کرده‌اند. ما مایلیم که روایت قرآن مورد مذاقه قرار گیرد و جنبه‌های تربیتی آن برای فهم تربیت و برنامه‌ریزی تربیتی، بکار گرفته شود. شما تصور می‌کنید که نگاه قرآن به «برنامه‌ریزی تربیتی» چگونه است؟

در قصه خلقت به روایت قرآن، هم «تربیت بشر توسط خداوند» مطرح شده و هم «تربیت نسل‌های بشر توسط پیامبران خدا». اولی با استناد به آیه‌ای از قرآن مطرح است که می‌فرماید: «به آدم همه اسماء را آموختیم» (بقره، آیه ۳۴) و دومی با استناد به آیه دیگری که بیان می‌کند: «آدم (ع) فرزندان خود را تربیت کرد و آن دو به جنگ برخاستند» (سوره مائده آیه ۲۷).

البته در فهم معنای نهان در این بیان، لازم است به دیدگاه مفسران مراجعه کرد (برای مثال تفسیر المیزان و تفسیر راهنما). باوجوداین، نگاه از منظر یک معلم مطرح است. یعنی درک و فهم معنا و جوانب عمل تربیتی بر اساس قصه خلقت. به نظر می‌رسد در قصه خلقت به نوعی از عمل و دستاوردهای تربیت بیرونی بر اساس ماهیت انسان، سخن گفته شده است. این قصه را می‌توان تشریح اثرگذاری بیرونی در اقدام به تربیت، قلمداد کرد. حال می‌توان پرسید بر اساس قصه خلقت: دستاورد تربیت بیرونی چه بوده است؟ آیا وقتی حضرت آدم (ع) از خداوند اسما کل را فراگرفت، با دیدن شیطان به او پشت کرد؟ آیا وقتی حضرت آدم (ع) به تربیت فرزندان به نیت خیر و با هدف ایجاد زمینه همکاری اقدام کرد، همه آنان، یک گونه شدن را دنبال کردند و به همکاری روی آوردند؟ و ...

هر دو دیدگاه مذکور، قائل به «تعامل» هستند. با چنین تعبیری از تعامل تربیتی، عمل برنامه‌ریزی تربیت‌کننده و تربیت‌شونده، که از منظری محدودتر ممکن است یاددهنده و یادگیرنده هم نامیده شوند، دارای تبیینی متفاوت از سنت جاری برنامه‌ریزی درسی است.

برنامه‌ریزی بیرونی توسط تربیت‌کننده انجام می‌شود. در برنامه‌ریزی بیرونی (برنامه‌ریزی برای دیگری)، تربیت‌کننده یا یاددهنده تلاش می‌کند تا تدابیری را تدارک کند که با اتکای به آنها تربیت‌شونده یا یادگیرنده را به جایی برساند (هدایت کند) که خود، آن را نشانه رشد می‌داند. یعنی برنامه‌ریزی‌ای مطرح است که متعلق به اوست (به عنوان شخص حقیقی یا حقوقی). این شخص چیزی را که تهیه می‌کند، بیش از هر کس و پیش از هر چیز، راهنمای عمل خود اوست.

در موقعیت تربیتی شخص دیگری نیز حضور می‌یابد که تربیت‌شونده یا یادگیرنده نامیده می‌شود. این شخص را گرچه در سنت تعلیم و تربیت اغلب اوقات «فاقد برنامه» تصور کرده‌اند؛ اما هرگز چنین نبوده و نخواهد بود. این شخص برای تربیت به این موقعیت وارد شده است؛ و این ورود توأم با «قصد» یا «آگاهی» از موقعیت تربیت، است. چنین تاثیری زمینه لازم برای اتخاذ موضع را فراهم می‌کند. چه یادگیرنده به اختیار و چه به الزام به موقعیت تربیتی وارد شده باشد، از حضور خود انتظاراتی دارد و به تبع آن برای عمل خود، تدابیری را اتخاذ می‌کند یا کرده است. برای ما، این عمل (اتخاذ تدابیر توسط یادگیرنده)، نخستین نشانه‌های برنامه‌ریزی درونی است؛ که با شوق به یادگیری یا مبارزه با آن، متبلور می‌شود.

در معنایی عمیق‌تر، برنامه‌ریزی درونی، تلاش یادگیرنده است تا ابتدا خود را به جایی برساند که آن را نشانه رشد خود تعریف می‌کند. این نشانه‌ای از اِعمال اراده برای تحقق انتظارات خویش است. یعنی از توان برنامه‌ریزی برخوردار است و برنامه خود را دنبال کند. چنین برنامه‌ای در واقع برنامه درسی درونی (برنامه برای خویشتن) است که ممکن است کاملاً با برنامه درسی بیرونی انطباق داشته باشد یا کاملاً در مقابل آن قرار گیرد؛ و یا با شکل‌هایی از سازگاری نسبی بین این دو برنامه درسی، تبلور یابد.

به تبع چنین واقعیت‌هایی، موقعیت تربیتی، عرصه ظهور کشمکش‌ها و توافقاتها برای تحقق خواست‌های مشارکت‌کنندگان این عرصه است. در اینجا هم می‌توان شاهد یادگیرنده‌ای بود که تلاش می‌کند بر اساس برنامه درسی خود یاد بگیرد و یا شاگردی

که می‌گوید من تسلیم معلم خود هستم و خود را به او واگذار می‌کند و کمال را در این می‌بیند؛ و یا با شکل‌هایی از پذیرش - مخالفت موقعیتی عمل می‌کند. در چنین عرصه-ای از تعاملات انسانی، آنچه در عمل تربیت‌شونده محقق می‌شود، همان است که از مجرای خواست و موافقت او می‌گذرد. یعنی محور یادگیری را برنامه درسی درونی می‌سازد و برنامه درسی بیرونی به میزانی موثر است که با برنامه درسی درونی همخوانی و سازگاری دارد یا قادر است در آن دگرگونی ایجاد کند. در موقعیت تربیتی بر بنیاد این نظریه، آنچه غالب است و حرف آخر را می‌زند، تربیت درونی و برنامه‌ریزی درسی درونی است.

این معنای برنامه‌ریزی درسی، همان چیزی است که اغلب برنامه‌ریزان درسی معاصر از آن غفلت کرده‌اند و به صداهای اندک این حوزه، بی‌تفاوت مانده‌اند. حتی مواردی از بحث «برنامه درسی تجربه‌شده» که برخی متفکران مطرح کرده‌اند، با چنین معنایی انطباق ندارد. آنان اصولاً بر موانع دریافت متمرکز هستند؛ تا بر اراده عمل. یعنی آنان معتقدند اگر برنامه درسی بیرونی با شناخت درست یادگیرنده همراه شود، آنگاه می‌توان شاهد انطباق برنامه قصدشده و تجربه‌شده بود.

شاید این غفلت را بتوان به گستردگی و غلبه تربیت رسمی مدرن منتسب کرد که فرایندهای تربیتی جوامع انسانی را در قرن بیستم به تصرف خود درآورد و تمام فرصت‌های مخالفت را از کسانی که در گروه «برنامه‌ریزان درسی سازمانی» نبودند، ستاند.

بنابراین، ما باور داریم که «برنامه‌ریزی درسی بیرونی صرفاً، ناکارآمد و نارساست»؛ هر چند که به لحاظ گستردگی و پوشش می‌توان آن را جهانگیر معرفی کرد؛ زیرا:

- پیش‌فرض‌های انسان‌شناختی سازنده بنیاد این نوع برنامه‌ریزی درسی، به موضوعاتی پرداخته‌اند که تجربه آموزش، توفیق آنها را تأیید نمی‌کند.

برای مثال این پیش‌فرض که «اگر معلمانه بیاموزانیم، فرد می‌آموزد»، نمونه‌ای است که توفیق لازم را نشان نمی‌دهد. نمونه بزرگ آن، آموزش توسط پیامبران است؛ که به درستی آموختند و دیگران نیاموختند.

۱ منظور آن گونه از برنامه‌ریزی درسی بیرونی است که در پی ایجاد تغییرات مورد نظر است. این گونه در مقابل گونه دیگر آن قرار دارد که به «زمینه‌سازی» بسنده می‌کند و هر دستاوردی را پذیراست.

• برنامه درسی بیرونی، برنامه درسی اجتماع برای فرد است که با مسؤولیت انسانی تربیت‌شونده سازگار نیست. یعنی شخص بیرونی مشخص می‌کند که افراد چه چیزی یاد بگیرند، در حالی که افراد چیزی را یاد می‌گیرند که مسؤولیت انسانی (عاملیت) آنان اقتضاء می‌کند.

• این نوع برنامه‌ریزی درسی برای سازگارشدن با مخاطب به شناخت نیازها استناد می‌کند؛ در حالیکه امکان شروع از «نیازهای فرد واقعی» وجود ندارد. تنها امکانی که برای شناخت فرد وجود دارد، شناخت تعمیم‌یافته است. شناخت تعمیم‌یافته، همواره «احتمال» را به همراه دارد. اعتبار این نوع شناخت بر پایه یک پیش‌فرض است و آن موضوع «مشابهت» است. اگر در این پیش‌فرض تردید شود، شناخت نیازهای واقعی مخاطب، ناممکن می‌شود. اصولاً ما دسترسی به نیازهای فردی که مخاطب آموزش است، نداریم. یعنی حتی شناخت‌های محلی و موقعیتی حاصل در برنامه‌ریزی درسی حین عمل نیز محدود به اکنون هستند؛ در حالیکه این نوع از برنامه‌ریزی درسی برای آینده است. کسانی که مخاطب آن هستند، در اکنون بررسی می‌شوند ولی برای زمانی پس از آن، برنامه‌ریزی می‌شود. یعنی نمی‌توان آنان را برای همین آینده نزدیک هم مورد بررسی پژوهشی قرار داد. این ناتوانی در حوزه برنامه‌ریزی، «ماهیتی» است و در برنامه‌ریزی درسی بیرونی به طور آشکارتری متبلور می‌شود.

• برنامه درسی بیرونی به‌عنوان برنامه اجتماع، فقط بر بنیاد بازار آزاد برنامه‌ها قابل دفاع است. این در حالی است که برنامه‌ریزی بیرونی، عموماً با سنت الزام به همگانی بودن دنبال شده است. یعنی اگر برنامه درسی را یک امر اجتماعی قلمداد کنیم، هر برنامه درسی آن فقط می‌تواند در قالب بازار آزاد برنامه‌ها، قابل دفاع باشد.

• آنچه در فرایندهای آموزش دارای ارزش پیگیری قلمداد می‌شود، یادگیری است و به تبع آن، برنامه یادگیری باید محترم باشد. باوجوداین، در سنت برنامه‌ریزی بیرونی، به اجرای برنامه درسی (یعنی برنامه یادهی) بهای بیشتری داده می‌شود. برنامه درسی بیرونی برای آموزش تهیه می‌شود و تمرکز آن بر عمل بیرونی است. از این حیث، برنامه درسی بیرونی، «برنامه درسی یادهی» است و یادهی می‌تواند فارغ از یادگیری، تحقق یابد. برای ما، برنامه درسی و یادگیری در تمثیل «فروش» قرار نمی‌گیرند؛ که تا خریداری نباشد، فروش انجام نمی‌شود. ما قائل به آن هستیم که برنامه

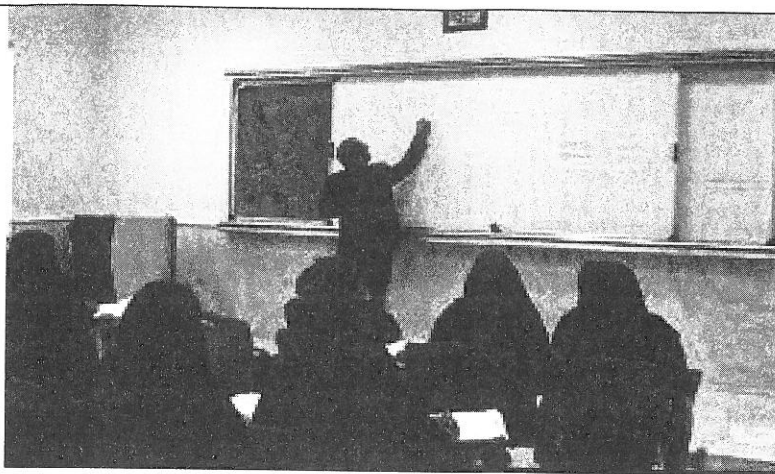
درسی به مثابه «خورشید» است و یادگیری به مثابه نیاز شخص به نور خورشید. شخص نیازمند نور خورشید، ممکن است «نداند» یا «نخواهد» که خود را در معرض نور آن قرار دهد. در چنین شرایطی، خورشید می‌تابد و نیاز شخص به جای خود می‌ماند.

یادآوری این موضوع مهم است که «شخصی‌سازی» برنامه درسی یکی از راه‌های متناسب‌سازی برنامه درسی بیرونی است و البته نسبت به برنامه درسی همگانی یا گروهی، دارای وجوه مثبتی است؛ ولی همچنان این برنامه مشمول قاعده برنامه درسی بیرونی است. در مقابل، ما بر این باور تاکید می‌کنیم که «برنامه‌ریزی درسی درونی»، اثربخش و کارآمد است؛ زیرا:

- بر بنیاد پیش‌فرض‌های انسان‌شناختی قابل دفاع، استوار است. اعتقاد پایه این است که انسانها زمانی می‌آموزند که خود، خواهان آن هستند. طلب یادگیری، امری شخصی است و یادگیری از شخص آغاز و توسط شخص دنبال می‌شود. چنین تصویری از یادگیری، نقشی برای یادگیرنده قائل است که پذیرفتنی است.
- برنامه فرد برای فرد است که با مسئولیت انسانی سازگار است. برنامه یادگیری را شخص بر اساس شناخت بی‌واسطه‌ای که از خود دارد، تنظیم می‌کند. این برنامه را هر فردی به طور انحصاری برای خود تنظیم می‌کند و از این جهت کاملاً منطبق و سازگار با وضعیت اوست.

برای تلاش: نقش معلم، نقش شاگرد!

در واقعیت‌های کلاس درس، چه چیزهایی را می‌توان شناسایی کرد که نشانه‌ای از تربیت را با خود دارند؟ به یک کلاس درس (مشابه تصویر زیر) اندیشه کنید. در برنامه‌ریزی بیرونی بر اساس تعریف رایج برنامه‌ریزی درسی فقط به مرد (معلم)، پای تخته نظر می‌شود. یعنی مشخص می‌شود که او چه انتظاراتی دارد و چه تدارک دیده است؟ حتی اگر شاگردان مورد عنایت هستند، برای تحقق خواست معلم است. به زبان دیگر، حتی شناسایی شاگردان هم اگر مطرح است، برای آن است که دست معلم به درستی از آستین آنان به در آید! یعنی خواست معلم با درخواست خود آنان دنبال شود. چرا چنین می‌شود؟



برنامه‌ریزی درسی به عنوان تدارک برنامه آموزش، دیدن معلم و ندیدن شاگردان را در پی دارد. آیا این نگاه، جامع و عادلانه است؟

- شروع برنامه درونی از نیازهای واقعی فرد است. برنامه‌ریزی درسی درونی توسط فردی انجام می‌شود که خود متقاضی آن است و بنیاد ادراک او را نیازهایی تشکیل می‌دهند که واقعی هستند. اینجا نیازهای تعمیم‌یافته، مطرح نیست.
- برنامه درسی درونی به عنوان برنامه فرد، بر بنیاد یکتایی فرد بنا شده است. برنامه یادگیری به طور شخصی تدارک می‌شود و از این جهت دارای انطباق کامل با شرایط شخص است.
- برنامه درسی درونی برنامه‌ای برای زندگی قابل تشخیص فرد (یعنی نیاز احساس شده) است. برنامه یادگیری برای پاسخگویی به نیازهایی است که احساس شده‌اند. یعنی فردی که احساس نیازی کرده به تولید برنامه اقدام می‌کند.

برای تلاش و تامل: آرزوهای تربیتی و دستاوردهای آن

چه گروه‌هایی در طول تاریخ بشر، به تربیت بیرونی بر اساس برنامه‌ریزی درسی بیرونی اقدام کرده‌اند و دستاورد آنها چه بوده است؟

کنکاش در تاریخ حیات بشر نشان می‌دهد که در میان تلاشگران برای تغییر یا هدایت بشر، چهار گروه، فعالیت‌های گسترده‌ای به عمل آورده‌اند و درعین حال از دستاوردهای خود نیز کسب رضایت نکرده‌اند:

- ✚ والدین
- ✚ حاکمان
- ✚ معلمان
- ✚ پیامبران

این گروه‌های مهم و دارای پافشاری زیاد، تلاش‌های مدبرانه‌ای برای اثرگذاری داشته‌اند. آنچه امروز در قضاوت راجع به دستاوردهای آنان، می‌تواند منصفانه باشد این است که «عمل آنان مسئولانه و معلمانه و معطوف به هدف بوده»؛ هر چند «اثر تربیتی آن عمل برای آنان رضایت‌بخش نبوده است». این فاصله بین «عمل تربیتی» و «اثر تربیتی» موضوعی نیازمند تامل است. مخصوصاً بررسی نتایج پژوهش‌های علمی قرن جاری و قرن گذشته در این ارتباط آموزنده است. آیا تا کنون به این قبیل پژوهش‌ها مراجعه کرده‌اید؟

این دو نوع برنامه‌ریزی درسی، دارای تفاوت‌هایی هستند. فهم این تفاوت‌ها برای انتخاب یکی از آنها، ضروری است. برخی از تفاوت‌ها بدین شرح قابل طرح هستند:

- برنامه‌ریزی درسی به عنوان برنامه یادگیری منجر به آن می‌شود که برنامه ویژه، برنامه‌ریزی مستمر و برنامه‌ریزی سازگار با یادگیرنده حاصل شود.
- برنامه‌ریزی درسی به عنوان تدارک برنامه یادگیری، برنامه‌ریزی از درون است ولی برنامه‌ریزی درسی به عنوان برنامه آموزش، برنامه‌ریزی درسی از بیرون است.
- برنامه‌ریزی درسی به عنوان آموزش، سنت جاریه قرن بیستم و مبنای تولید متون علمی و نظریه‌های برنامه درسی بوده است. برنامه‌ریزی درسی درونی اساس فعالیت اشخاصی است که به خودسازی موثر اقدام کرده و تغییرات مورد نظر را در خویش شکل داده‌اند (جدول ۳-۲).

جدول ۳-۲: ویژگی‌های برنامه درسی بیرونی و درونی

برنامه درسی بیرونی	برنامه درسی درونی
• برنامه فرد برای دیگری • مبتنی بر شناخت با واسطه • نیازمند ایجاد انگیزه برای عمل • دارای پوشش عام (همگانی) • همخوان با سنت بوروکراتیک	• برنامه فرد برای خود • مبتنی بر شناخت بی‌واسطه • دارای انگیزه بی‌تردید • دارای پوشش ویژه (شخصی) • همخوان با فضای دموکراتیک
دست‌آورد: برنامه یاددهی (آموزش)	دست‌آورد: برنامه یادگیری

۴-۳- چستی برنامه‌ریزی درسی

سخن از چستی برنامه‌ریزی درسی، با تعریف آن درارتباط است. برای تولید یک تعریف، دو مبنای منطقی وجود دارد:

اول، تولید تعریف بر اساس واقعیت بیرونی (حقیقت). به استناد این منطق، تولید تعریف به شیوه اکتشافی انجام می‌گیرد. یعنی تعریف، شناسایی (یافته) می‌شود. دوم، تولید تعریف بر اساس ادراکات ذهنی. به استناد این منطق، تولید تعریف به شیوه تجویزی صورت می‌گیرد. یعنی تعریف تولید (ساخته) می‌شود.

تعاریف نوع اول دارای مدعای «ربط ماهوی» هستند. این باور مطرح است که تعریف، ماهیت پدیده را روشن می‌کند. تعاریف نوع دوم دارای مدعای «ربط اطلاقی» هستند. یعنی باور این است که تعریف به تبیین پدیده می‌پردازد و به پدیده، هویت می‌دهد. تعاریف نوع اول در علوم طبیعی و تعاریف نوع دوم در علوم انسانی، مخصوصاً دانش‌های تجویزی، بیشتر مطرح می‌باشند.

در تاریخ برنامه‌ریزی درسی، تلاش‌های قابل تاملی شده است تا با شناسایی هویت، به ارائه تعریف اقدام شود. در میان این تعاریف، بیش از همه به «ریشه‌شناسی» عنایت شده است. این دیدگاهها بر این باور بوده‌اند که لغت مورد استفاده، دارای معنایی است که همان معنا در موضوع مربوط، ملحوظ است. اما در جایی که تلاشی برای ساخت معنا صورت گرفته، ابتدا بنیادهایی برای اینکار بنا شده است. در تعاریف نوع دوم، تعریف بر اساس

مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌ها، ساخته می‌شود. ما با رویکرد دوم، به تعریف برنامه‌ریزی درسی اقدام کرده‌ایم.

بر اساس رویکرد دوم، پیش‌فرض‌هایی برای تعریف برنامه‌ریزی لازم است. در این گفتار، پیش‌فرض‌های مطرح برای تعریف برنامه‌ریزی درسی، عبارتند از:

- تعریف در برنامه‌ریزی درسی به منزله تعیین هویت است.
- تعریف در برنامه‌ریزی درسی، نوعی بنیاد برای سایر امور مربوط است.
- تعریف در برنامه‌ریزی درسی، خود بر بنیاد پیش‌فرض‌هایی است که آزمونی را از سر نگذرانده است.

• تعریف برنامه‌ریزی به معنای تحدید دامنه و ایجاد امکانات برای آن است. ما باور داریم که برنامه‌ریزی درسی دارای تعریفی «ساخته‌شده» است؛ یعنی برنامه‌ریزی درسی ترکیبی با معنایی «قراردادی» است. چنین ترکیب واژگانی برخاسته از ماهیتی نیست، بلکه تجویزی است که هویتی را برای آن بنیاد می‌نهد. باوجوداین، تاکید می‌شود که هم «تعریف» و هم «نام»، به گونه‌ای شکل می‌گیرند که ظرفیت لازم برای پوشش به موضوعات و مباحث آن را داشته باشند.

ویژگی‌های پیش‌فرض‌ها و موضع‌گیری پایه:

- پیش‌فرض‌ها، مدعاهای پذیرفته‌شده‌ای هستند؛ که نه لزوما مدلل‌اند و نه لزوما آزموده‌شده.
- پیش‌فرض‌ها، شالوده و بنیاد هرگونه عمل محسوب می‌شوند.
- پیش‌فرض‌ها، ممکن است دارای بنیادهای عقلانی و عملی باشند و ممکن است دارای بنیادهای عاطفی، خرافی، اسطوره‌ای و عوامانه باشند.
- پیش‌فرض‌ها به شماره محدود، اما به تأثیر دارای قوت و پوشش فراوان هستند.

برای تعریف برنامه‌ریزی درسی لازم است ابعاد آن را در نظر گرفت. برنامه‌ریزی درسی دارای ابعاد پنجگانه‌ای است؛ که عبارتند از:

- برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان دانش یا علم
- برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان رشته
- برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان نظام

- برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان فرایند

- برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان حرفه

همچنین، در تعریف برنامه‌ریزی درسی، همانند سایر تعاریف، رعایت دو شرط منطقی ضروری است. این شروط عبارتند از:

● جامع‌بودن، دربرگرفتن آنچه تحت این نام قرار می‌گیرد. یعنی دست‌کم تمام ابعاد مطرح در برنامه‌ریزی درسی را پوشش دهد.

● مانع‌بودن، جداکردن از آنچه که دارای شباهت و یا ارتباط است. یعنی ایجاد مرز بین آنچه اجزاء سازنده است با آنچه محیط و عوامل موثر به حساب می‌آیند. مطلوب آن است که تعریفی جامع و مانع از برنامه‌ریزی درسی ارائه شود. درعین‌حال، تعاریف ارائه شده اصولاً بر یکی از جنبه‌های این پدیده بنا شده‌اند. آیا می‌توان به تعریفی از برنامه‌ریزی درسی دست یافت که همه ابعاد آن در تعریف دخیل شوند؟ آیا چنین تعریفی دست‌یافتنی است؟

ممکن است هیچ تعریفی که بتواند ابعاد پنج‌گانه را پوشش دهد، پیدا نشود؛ ولی برای هر گونه گفتگو، به تعریف یا تعاریفی نیاز است. پس، اعتراف می‌کنیم که قادر به ارائه یک تعریف جامع نیستیم؛ ولی می‌توانیم برنامه‌ریزی درسی را به عنوان «دانش» یا به عنوان «رشته» یا به عنوان «نظام» یا به عنوان «حرفه» یا به عنوان «فرایند» تعریف کنیم.

در اینجا، به تعریف برنامه‌ریزی درسی به عنوان فرایند بسنده می‌شود. این بعد، ضمن آنکه مبنای مباحث این کتاب را تشکیل می‌دهد، در عین حال بیش از بقیه ابعاد مورد توجه برنامه‌ریزان درسی بوده و زمینه‌ساز تولید بیشترین دانش شده است. این معنای برنامه درسی دارای کششی است که وقتی از برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان حرفه یاد می‌شود، دارای عمیق‌ترین پیوند با آن است. این بعد، امکان عملی برنامه‌ریزی درسی را فراهم می‌آورد؛ که فعالیت ضروری برای تولید برنامه درسی به عنوان قلب نظام آموزشی است. همچنین، فهم این بعد پایه‌ای برای فهم سایر ابعاد است. حتی می‌توانیم نشان دهیم که با تعریف این بعد، می‌توان زمینه را برای فهم سایر ابعاد فراهم ساخت. برنامه‌ریزی درسی در مفاهیمه عمومی هم با عنایت به این بعد آن شناخته می‌شود.

برای تامل: رویکرد فرهنگی چه تصویری از آموزش ارائه می‌کند؟

یکی از رویکردهای مهم و آموزنده برای فهم آموزش و تربیت، «رویکرد فرهنگی» است؛ که در آن «آموزش به مثابه فرهنگ» مطرح می‌شود. جرومی برونر^۱ در کتاب «فرهنگ و آموزش» (۱۹۹۶) مبانی نظری رویکرد فرهنگی به آموزش را به نحو سیستماتیک و دقیق توضیح داده است. همچنین در کتابی با نام «فرهنگ‌های برنامه درسی» نوشته پاملا بلوتین ژوزف^۲ و جمع دیگری (ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۹۶)، رویکرد فرهنگی در زمینه برنامه درسی به نحو خاص تبیین شده است.

در این رویکرد گفته می‌شود که تولید برنامه درسی تنها در صورتی می‌تواند به نحو موفق انجام شود که تمام فرایندهای طراحی و اجرا و ارزشیابی دروس با توجه به بستر اجتماعی که برنامه درسی در آن اجرا می‌شود صورت گیرد. بررسی و مطالعه آموزش مستلزم در نظر گرفتن کلیت نظام آموزشی و مؤلفه‌های مختلف آن مانند نیازها، اهداف، هزینه‌ها، انتظارات، روش‌های آموزش، دروس و برنامه‌های درسی، تقاضاها و نیازهای اجتماعی از یک طرف، و رابطه و نسبت میان نظام آموزشی با جامعه، نظام سیاسی و زمینه فرهنگی و اجتماعی آن از طرف دیگر است.

تلقی فرهنگی از آموزش ابعاد گسترده‌ای است و گفتمان ریشه‌داری در حوزه آموزش محسوب می‌شود. برای مثال، پائولو فریره^۳ در اوایل دهه هفتاد قرن بیستم میلادی در کتاب «آموزش ستمدیدگان» (ترجمه شریعتمداری، ۱۳۷۵) به تشریح آن اقدام کرده است. ایشان معتقد است که نمی‌توان کتاب درسی را تنها بر اساس مفاهیم، زبان و نیازهای کارشناسان و مدیرانی که با دانش‌آموزان و متعلمان بیگانه هستند، طراحی کرد. اگر دروس براساس نیازها و باورهای واقعی دانش‌آموزان طراحی و اجرا نشود، مدرسه و دانشگاه بیش از این که باعث توسعه بینش دانش‌آموزان و دانشجویان شود، فرصت‌های زندگی را از آن‌ها می‌گیرد و زمان و توانایی آن‌ها را هدر می‌دهد.

همچنین «رویکرد مشارکتی» که ویگوتسکی^۴ در زمینه یادگیری و آموزش مطرح ساخت، مبتنی بر نوعی تلقی فرهنگی است. در نظر ویگاتسکی تنها در صورتی دانش‌آموزان جذب

1 Jerome Seymour Bruner

2 Pamela Bolotin Joseph

3 Paulo Freire

4 Lev Semyonovich Vygotsky

کتاب‌ها و برنامه‌درسی می‌شوند که صرفاً دریافت‌کننده و شنونده آن نباشند؛ بلکه خود در کلاس درس از طریق مباحثه و انجام کارهای عملی در تولید دانش در کلاس درس مشارکت کنند و موضوعات کلاس برآیند تجربه و تعامل معلم و دانش‌آموزان باشد. در اینجا نیز امر آموزش با تجربه زیسته و زیست‌جهان همه کسانی که در آموزش مشارکت دارند به هم می‌آمیزد زیرا مشارکت همه آن‌ها در آموزش به معنا مشارکت ارزش‌ها و باورها و نظام معنایی و تجربه‌های آن‌ها در فرایند آموزش است.

به علاوه، ایوان ایلچ^۱ نیز در مفهوم انتقادی «مدرسه‌زدایی»، بیش از هر چیز نقش فرهنگ را جستجو می‌کرد. مدرسه نباید از کلیت زندگی افراد جدا باشد و آن‌ها را به سوی آینده‌ای مجهول و انتزاعی سوق دهد. کارکرد مدرسه باید متناسب با عملکردهای عینی باشد که در نهایت بتواند وضعیت دانش‌آموزان را از نظر اقتصادی و اجتماعی بهبود بخشد. وی معتقد بود که نظام آموزش و پرورش رسمی، روحیه خلاقیت ابتکار و اعتماد به نفس را در دانش‌آموز از بین می‌برد و در عوض وقت آن‌ها را با مواد آموزشی که هیچگاه به درد زندگی‌شان نمی‌خورد، تلف می‌کند. وی معتقد به مدرسه‌زدایی از جامعه بود. به نظر وی باید شیوه اداره مدارس و محتوای دروس تغییر مناسبی نماید.

۴-۴- تعریف برنامه‌ریزی درسی به منزله فرایند

بحث درباره مفهوم برنامه‌ریزی درسی دارای پیچیدگی‌ها و ابهامات زیادی است. اما برای شروع به بیان آنچه مورد نظر است، ضرورت دارد در اینجا موضعی برای تمرکز اتخاذ شود. چنانکه گفته شد، مقصود آن است که برنامه‌ریزی درسی به مثابه «فرایند» مورد بحث قرار گیرد. از این منظر، برنامه‌ریزی درسی در ساده‌ترین تعریف، فعالیتی است که طی آن به تدارک تدابیری برای تنظیم تعاملات مشارکت‌کنندگان فرایند تربیتی اقدام می‌گردد. آنچه بر آن تاکید می‌شود، «فعالیت» است که دارای ماهیت «فرایندی» است و هرگاه بر فرایند تمرکز شود، پدیده‌ای دارای «شروع»، «مراحل» و «دستاورد» مطرح است. شاید همین موضوع نشان دهد که چگونه می‌توان از ارتباط و البته تفاوت «برنامه‌ریزی درسی» و «برنامه درسی» پرده برداشت.

برای تامل: برنامه‌ریزی درسی به منزله آسیاب؛ آیا درست است؟

برنامه‌ریزی درسی دارای ویژگی «زاینده‌گی» است که زاده آن «برنامه درسی» است. نسبت این دو به مانند فرایند و دستاورد است. برنامه‌ریزی درسی را می‌توان به مثابه «آسیاب» و برنامه درسی را همانند «آرد» به حساب آورد. این تمثیل دارای پوشش مفهومی وسیع‌تری است. می‌توان برنامه‌ریزی را آسیاب قلمداد کرد که بسته به مواد دریافتی، آردهای گوناگون عرضه می‌کند و بسته به موادی که دریافت می‌کند، نوع خاصی از چرخ‌دنده‌ها، اهرم‌ها، اتصالات، ارتباطات و ... در آن بکار گرفته می‌شود. برنامه‌ریزی هم همین گونه است. اگر مواد آن را از نوع اقتصادی تدارک کنند، «برنامه اقتصادی»، اگر مواد آن را از نوع آموزشی تدارک کنند، «برنامه آموزشی» عرضه خواهد کرد. آنچه ثابت است، ماهیت آسیاب است که به آرد کردن می‌پردازد. همان طور که برای تامین کیفیت‌های متفاوت آرد، گندم‌های متفاوت و سنگ‌های گوناگون در آسیاب بکار گرفته می‌شود، برای تحقق کیفیات متفاوت برنامه نیز، اصول و موازین متفاوتی مطرح می‌گردد. حتی انرژی آسیاب نیز بر سرعت و کیفیت تولید، اثر می‌گذارد؛ چنانکه مشارکت‌کنندگان در برنامه‌ریزی نیز سرعت و کیفیت تولید برنامه‌ها را متأثر می‌سازند.

✓ قبل از شرح داده شد که برای تعریف برنامه‌ریزی درسی، لازم است فهمی از موقعیت تربیتی حاصل شود. موقعیت تربیتی، فضایی است که سه عنصر مهم در آن حضور و فعالیت دارند: عاملی به‌عنوان تربیت‌کننده، عاملی به‌عنوان تربیت‌شده و ارتباط. آنچه به عنوان یکی از واقعیات این موقعیت مطرح است، تدارک تدابیری توسط هر یک از طرفین ارتباط است تا در این موقعیت بتوانند به مقاصد خود دست یابند. این تلاش آگاهانه برای اتخاذ تدابیر جهت پیگیری مقاصد توسط هر یک از طرفین ارتباط در موقعیت تربیتی را می‌توان برنامه‌ریزی درسی یا تربیتی نامید. به سبب آنکه ارتباطات بین اشخاص حاضر در این موقعیت به شکل‌های متفاوتی تبلور می‌یابد، عمل برنامه‌ریزی درسی نیز اشکال متعددی به خود می‌گیرد. عمده‌ترین اشکال تبیین ارتباط اشخاص فعال در موقعیت تربیتی در سه رویکرد معرفی می‌شوند:

رویکرد اول موقعیت تربیتی را موقعیتی معرفی می‌کند که در آن اشخاصی به‌عنوان تربیت‌کننده و تربیت‌شونده حضور دارند و هر یک از دو عامل مشارکت‌کننده، نه لزوماً برای

مقاصد خاص که به تناسب رخدادها و وقایع آن، اقداماتی را به انجام می‌رسانند. بر اساس این رویکرد، تربیت‌کننده و تربیت‌شونده فقط در مواقعی ممکن است به تصادف بر یکدیگر تأثیر مورد نظر خود را بگذارند. یعنی موقعیت تربیتی، تدبیرپذیر نیست. اجتماع تربیتی به طور ظاهری تشکیل شده اما دارای کارکرد اجتماع تربیتی نیست. برنامه‌ریزی درسی در چنین شرایطی، به عنوان ابزاری که هر یک از طرفین به وسیله آن، اهداف خود را جستجو کند، مطرح نیست. برنامه‌ریزی درسی یک فعل بی‌خاصیت (بی‌په‌وده یا عبث) است که به سبب سنت‌ها یا منافع، بکار گرفته می‌شود. در این معنا، برنامه‌ریزی درسی یک اقدام بی‌حاصل است که گویی به سبب منافع حاصل از آن (نه تأثیرگذاری آن) یا عادات انسانی، توسط اشخاصی به انجام می‌رسد.

رویکرد دوم معتقد است موقعیت تربیتی، موقعیتی است برای ایجاد رشد و ویژگی‌های مورد نظر تربیت‌کننده در تربیت‌شونده. باور بر این است که تربیت‌کننده دارای شرایط لازم (دارایی) برای ایجاد رشد مورد نظر خود و تربیت‌شونده فاقد آن ولی دارای ظرفیت و قابلیت پذیرش رشد مورد نظر اوست. برنامه‌ریزی درسی در این معنا، ابزار لازم برای تدارک تدابیر تربیتی در خدمت ایجاد رشد مورد نظر تربیت‌کننده را در اختیار او می‌گذارد. تأکید این رویکرد بر آن است که تربیت‌شونده دارای ویژگی «پذیرایی» و تربیت‌کننده دارای حسن «دارایی» است. این رویکرد برای برنامه‌ریزی درسی ارزش عملی قائل است که اگر به درستی به انجام رسد، ابزار لازم و کافی برای انتقال دارایی تربیت‌شونده به ظرف خالی تربیت‌شونده را در اختیار می‌گذارد. می‌توان تأکید کرد که در این دیدگاه، «تولید برنامه درسی» امری متمایز از «اجرای برنامه درسی» است. یعنی در یک مرحله به تولید و در مرحله دیگر به اجرای برنامه درسی اقدام می‌شود. این تمایز سبب می‌شود تا کارگزاران مرحله تولید را «برنامه‌ریز درسی» و کارگزاران مرحله اجرا را «مجری» معرفی نمایند. آنگاه در رابطه با نسبت این دو بر مدار برنامه درسی از «وفاداری» یا «سریچی» سخن به میان آورند. تبعیت از برنامه درسی در چنین تبیینی، نوعی عمل سازمانی قلمداد می‌شود.

در رویکرد سوم، موقعیت تربیتی موقعیتی است که در آن دو شخص دارای توان‌های متفاوت در تعامل با یکدیگر قرار می‌گیرند. این اشخاص در جایگاه سیال تربیت‌کنندگی و تربیت‌شوندگی واقع می‌شوند و به انتخاب و طلب و به تناسب قابلیت و ظرفیت وجودی

خود، از موقعیت و فرصت‌های موجود در آن، بهره می‌گیرند. در چنین شرایطی، برنامه‌ریزی درسی در خدمت هر دو طرف طیف ارتباطات تربیتی است تا به تدارک دو نوع تدابیر اقدام کنند: اول تدابیری برای تحقق خواست‌ها در وجود دیگری و دوم تدارک تدابیری برای تحقق خواست‌ها در وجود خویش. اصلی‌ترین باور متمایزکننده این رویکرد از رویکردهای قبلی آن است که هر دو قطب تعامل در موقعیت تربیتی واجد دارایی برای عمل در موقعیت تربیتی قلمداد می‌شوند و از قدرت اراده برای اتخاذ تصمیم برخوردارند. هر دو واجد دارایی و هر دو طالب اعتلاء هستند. در این رویکرد، برنامه‌ریزی درسی دارای احترام و البته آثار مثبت قلمداد می‌شود. یعنی می‌توان برنامه‌ریزی درسی را به اوصافی مثل «موثر» متصف کرد؛ اما این اوصاف بدین معنا نیست که برنامه درسی دارای قدرت بلامنازع است؛ بلکه فقط ابزاری را تدارک می‌کند که در دستان اشخاصی قرار می‌گیرد و در شرایطی پیچیده از آنها استفاده می‌شود. این ابزار دارای هیچ قدرت معجزه‌آسایی نیست. قدرت آن وابسته به توان بکارگیرنده به مثابه برنامه‌ریز بهره‌گیر (یا مکمل) و میزان گشودگی مخاطب برای پذیرش پیام است.

این مفهوم از برنامه‌ریزی درسی به واقع سبب گسترش معنایی آن است. یعنی آنچه در سنت برنامه‌ریزی درسی «تولید برنامه درسی» قلمداد شده و از «اجرای برنامه درسی» متمایز گردیده است، در این نوع نگاه قابل تفکیک نیست. عمل برنامه‌ریزی درسی تا موقعیت اجرا، استمرار دارد و کارگزاران اجرا به واقع کار نهایی تولید را به انجام می‌رسانند. آنان در نقش «برنامه‌ریز درسی موقعیتی» به سازگارسازی و تکمیل برنامه درسی اقدام می‌کنند. چنین تصویری از برنامه‌ریزی درسی، تمایز بین برنامه‌ریز و مجری را از میان برمی‌دارد و عمل برنامه‌ریزی را فعالیت اصلی کسانی قلمداد می‌کند که در موقعیت تربیتی حضور می‌یابند. یعنی حرفه اصلی کارگزار موقعیت تربیتی، «برنامه‌ریزی درسی» است. اگر دیگرانی هستند که پیش از او تصمیماتی برای برنامه درسی اتخاذ می‌کنند، آنان در جایگاه وکیل و جانشین هستند.^۱

۱ درعین حال، گاه در معرفی این گروه اصلی دارای مسئولیت و اختیار برنامه‌ریزی درسی، آنان را به عنوان عنصری از برنامه درسی معرفی کرده‌اند. این عنصر که «معلم» نامیده می‌شود، به واقع «پویاترین عنصر برنامه درسی» است (هاشمی و موسی‌پور، ۱۳۹۷).

✓ بر بنیاد آنچه بیان شد «برنامه‌ریزی درسی به منزله فرایند» را می‌توان چنین تعریف کرد: «فرایند تولید تدابیر تنظیم‌کننده تعاملات اشخاص حاضر در موقعیت تربیتی». یعنی برنامه‌ریزی درسی، تدارک تدابیر برای عمل (تعاملی یا غیر آن) در موقعیت تربیتی است و توسط هر دو قطب فرایند تربیتی انجام می‌پذیرد. با این تصور، برنامه‌ریزی ممکن است توسط «تربیت‌کننده» یا توسط «تربیت‌شوند» یا توسط «شخص ثالث» و یا توسط «ترکیبی از تربیت‌کننده و تربیت‌شونده» به انجام برسد. این امکان بدان معنا نیست که اشخاص مذکور، صاحب حق برنامه‌ریزی درسی هستند. بر اساس رویکردهای مختلف (دست‌کم سه موردی که معرفی شدند)، اشخاص متفاوتی از حق برنامه‌ریزی درسی برخوردار می‌شوند. تردیدی نیست که توانایی بکارگیری ابزار برنامه‌ریزی درسی توسط تربیت‌کننده و تربیت‌شونده، به یک میزان نیست.

برای تلاش و تامل: حق برنامه‌ریزی درسی متعلق به چه اشخاصی است؟

بحث از برنامه‌ریزی به طور کلی و برنامه‌ریزی درسی به طور خاص با موضوعات دیگری در قرن بیستم، آمیخته شد. «امکان‌پذیری»، «حق»، «تأثیر» و «اقدام»، چهار زمینه از این بحث‌ها هستند. گرچه این گونه زمینه‌ها با نگاه میان‌رشته‌ای افزایش می‌یابند، اما ورود به همین موارد محدود می‌تواند به گستره دانشی و توان تشخیصی کمک کند. در این ارتباط، پرسش‌های زیر مطرح می‌شوند:

✓ چه اشخاصی از «امکان» برنامه‌ریزی درسی برخوردارند؟

چه اشخاصی از «حق» برنامه‌ریزی درسی برخوردارند؟

چه اشخاصی می‌توانند به برنامه‌ریزی درسی «موثر» اقدام کنند؟

چه اشخاصی در طول تاریخ حیات بشر، به برنامه‌ریزی درسی اقدام کرده‌اند؟

به تبع تعریف برنامه‌ریزی درسی به منزله «تدارک تدابیر تنظیم‌کننده تعاملات تربیتی»، «برنامه درسی» دارای ماهیت دستاوردی و محصول آن فرایند قلمداد می‌شود. چون در موقعیت تربیتی دو عامل انسانی ایفای نقش می‌کنند و این تدابیر هم توسط «هر دوی آنان» تولید می‌گردد، در موقعیت تربیتی دست‌کم با دو نوع برنامه درسی سروکار داریم. درعین حال، تدابیر تربیتی هم می‌تواند معطوف به عمل خویش باشد و هم معطوف به

عمل دیگری. وقتی این تدابیر اتخاذ می‌شود، موضوع تربیت می‌تواند «خود» یا «دیگری» باشد. در هر دو وضعیت، برنامه‌ریزی درسی انجام شده است؛ هرچند که یکی برای خود و یکی برای دیگری است.

تاکید بر این نکته ضروری است که در موقعیت تربیتی و در عمل برنامه‌ریزی درسی، هر دو نوع تربیت (خود و دیگری) توسط هر دو عامل مشارکت‌کننده در این موقعیت (تربیت‌کننده و تربیت‌شونده) به انجام می‌رسد. اینکه نقش‌های مطرح در این موقعیت، به سبب سیالیت تغییر می‌کنند، موضوعی مقبول است؛ اما در ورای آن و در هر آن که هر یک از عاملان در یکی از نقش‌های مذکور قرار دارند، عمل تربیت خود و دیگری در جریان است. به تبع چنین تصویری از واقعیات موقعیت تربیتی، در همه حال، با دو نوع برنامه یادگیری و با دو نوع برنامه یاددهی مواجه خواهیم بود (جدول ۳-۳).

جدول ۳-۳: انواع برنامه‌های درسی حاصل از تعاملات موقعیت تربیتی

عامل برنامه‌ریزی	تربیت‌کننده / معلم	تربیت‌شونده / شاگرد
تربیت‌کننده	برنامه‌ریزی درسی تربیت‌کننده برای خویشتن (برنامه یادگیری)	برنامه‌ریزی درسی تربیت‌کننده برای دیگری (برنامه یاددهی) یا برنامه درسی معمول
تربیت‌شونده	برنامه‌ریزی درسی تربیت‌شونده برای دیگری (برنامه یاددهی)	برنامه‌ریزی درسی تربیت‌شونده برای خویشتن (برنامه یادگیری)

بدین ترتیب، چهار نوع برنامه درسی در تعاملات بین تربیت‌کننده و تربیت‌شونده دیده می‌شود. وقتی از برنامه‌ریزی درسی سخن به میان است، معمولاً برنامه‌ریزی درسی بیرونی یا برنامه‌ریزی درسی تربیت‌کننده برای تربیت‌شونده منظور نظر است. این موضع که در آموزش و پرورش رسمی دارای جایگاه بارزی است، اصولاً با تلاش برای حذف سایر اشکال برنامه درسی همراه شده است. یعنی اعتقاد بر این است که گویی سایر اشکال برنامه درسی از سهم نوع مذکور، می‌کاهند. گرچه در فهم عمیق‌تر پدیده کلاس درس، می‌توان شواهدی

عرضه کرد که برنامه درسی برای خود دارای اثرگذاری و ضرورت اساسی است. طی چند دهه گذشته، این برنامه از سوی تربیت‌کننده در قالب «برنامه توسعه حرفه‌ای» و از سوی تربیت‌شونده با عنوان «برنامه خودآموزی» معرفی می‌شود.

استمرار یادگیری؛ بنویسید!

بر بنیاد تبیین ارائه شده از «برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان فرایند»، گفته شد که: برنامه‌ریزی درسی عبارت است از: فرایند تولید تدابیر تنظیم‌کننده تعاملات شرکای فرایند تربیتی (یاددهی-یادگیری) در موقعیت تربیتی. این تعریف دارای ویژگی‌هایی است که در تعاریف گذشته برنامه‌ریزی درسی مطرح نبوده‌اند. این تعریف با تأکید بر تعاملات شرکای فرایند یاددهی-یادگیری، کشش آن را دارد که در موقعیت تربیتی، همه امور را تربیت‌کننده یا تربیت‌شونده به تنهایی عهده‌دار گردند و یا تعامل این دو قطب سیال مطرح باشد. در سنت‌های مربوط به برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان فعالیت (فرایند)، آنچه در عمل اجراء شده، نه آنچه واقعاً موثر بوده است، اموری به شرح زیر است؛ که در قرون متعددی مقبولیت یافته‌اند:

- تدارک تدابیر برای مدیریت فرایند تربیتی در اختیار تربیت‌کننده است.
- توفیق فعالیت‌ها و تحقق خواست‌های تربیت‌کننده، محور کار است.
- هر نوع مشارکت بخشیدن و واگذاری به تربیت‌شونده نیز برای تحقق خواست تربیت‌کننده است.
- تصمیم‌گیری ممکن است توسط جانشین تربیت‌کننده یعنی برنامه‌ریز درسی خارج از کلاس درس، به عمل آید.
- اما تعریف ارائه شده فرصت می‌دهد تا واقعیت‌های برنامه‌ریزی درسی دیده شوند؛ یعنی:
- خودآموزی در کنار آموزش (تربیت بیرونی) مطرح شود؛ یعنی شرایطی که تربیت‌شونده، خود برنامه‌ای برای یادگیری خویش تولید می‌کند.
- عامل حاضر در موقعیت تربیتی، همواره در دو وضعیت حضور دارد که شامل تدبیرگری و تدبیرشوندگی است.

- دو وضعیت مذکور، در تحلیل عمل برنامه‌ریزی درسی مجزایند، هر چند که در واقعیت عمل یادگیری، آمیخته جلوه می‌کنند.
- این تبیین فرصت می‌دهد تا در مدیریت خویش نیز شاهد گونه‌هایی از بی‌تدبیری یا تأثیرگذاری عوامل دیگر باشیم.

آنچه نویسنده کتاب بر آن تاکید دارد این است که «یادگیرنده دارای حق یادگیری است» ولی یاددهنده‌ای که برنامه درسی پیشنی لایتغیر تدوین می‌کند، به تعیین تکالیف یادگیری اقدام می‌نماید. همت نویسنده آن است که نشان دهد، «حق یادگیری، حقیقت فرایند تربیتی است» و به تبع آن، «یادگیرنده با تکلیف یادگیری اعلامی از سوی یاددهنده، مقابله می‌کند». شما درباره این دو پدیده موقعیت تربیتی یعنی «حق یادگیری» و «تکلیف یادگیری»، چه نظری دارید و کدام دسته از تجاربتان، حامی ایده شماست؟

۱۲

فصل چهارم: چگونگی (فرایند) برنامه‌ریزی درسی

مقدمه

فرایند برنامه‌ریزی درسی با این موضوع سروکار دارد که یک برنامه درسی چگونه واقعیت پیدا می‌کند. برنامه درسی قصدشده به منزله یکی از واقعیت‌های حیات آموزشی مطرح است که طی فرایندی، شکل می‌گیرد و هویت می‌یابد. در این فرایند، که بر سطحی از برنامه‌ریزی متمرکز و برای دوره خاصی از ساختار آموزشی عمل می‌کند، اشخاصی مشارکت دارند، مراحل طی می‌شود، منابعی مورد استفاده قرار می‌گیرد و به استناد مبانی خاصی، تصمیم‌گیری صورت می‌گیرد. تشریح این موضوعات، در این فصل دنبال می‌شود.

۴-۱- فرایند برنامه‌ریزی درسی

در عمل، برنامه‌ریزی درسی فعالیتی است که منجر به تولید برنامه درسی می‌شود. با عنایت به دو جلوه ظهور برنامه درسی در موقعیت تربیتی - که شرح آن ارائه شد - در اینجا برنامه درسی به عنوان «برنامه یاددهی» مورد نظر است؛ که قابلیت تولید آن توسط دیگری (شخص به غیر از یادگیرنده که دارای شایستگی لازم است)، وجود دارد. از این منظر، برنامه درسی شامل «مجموعه‌ای از تدابیر تنظیم‌کننده تعاملات آموزشگر و شاگرد در موقعیت تربیتی» است. در میان تعاریفی که از برنامه درسی ارائه شده است (فتحی، موسی‌پور و

یادگارزاده، ۱۳۹۲)، این معنا را زمانی شاهد هستیم که برنامه درسی «به عنوان درس» یا «به عنوان محتوا» یا «به عنوان فعالیت‌های یادگیری برنامه‌ریزی شده» تعریف می‌شود.

وقتی برنامه درسی توسط معلم یا برنامه‌ریز تولید می‌شود، اقداماتی به انجام می‌رسد که در نگاه کلی می‌توان آنها را با عناوین «معماری یا طراحی» و «ساخت یا تدوین» معرفی کرد.^۱

معماری برنامه درسی به معنای تدارک طرح کلان برنامه درسی و مشتمل بر چند اقدام اساسی است: تعیین منبع یا منابع^۲ برنامه درسی و تعیین عناصر برنامه درسی^۳. منابع برنامه درسی دربردارنده مواد و محتویات لازم جهت ساخت برنامه درسی هستند و عناصر نشان می‌دهند که برنامه درسی از چه اجزایی تشکیل می‌شود. با آنکه عناصر برنامه درسی دارای ارزش خاص وجودی هستند؛ اما ورود به مبحث عناصر برنامه درسی با یک پدیده مهم دیگر درارتباط است. این پدیده مهم، «سطح برنامه‌ریزی درسی^۴» است. در هر یک از سطوح، انواع متفاوتی از عناصر مطرح هستند.

ساخت برنامه درسی به معنای شکل دادن و واقعیت بخشیدن به یک برنامه درسی است؛ که می‌تواند در موقعیت تربیتی یا کلاس درس، مورد استفاده قرار گیرد. ساختن شامل فرایندهایی است که طی آنها با استفاده از منابع، موجودیت هر یک از عناصر برنامه درسی تبلور می‌یابد. در ساخت، موادی با کیفیت خاص بکارگرفته می‌شود و منجر به واقعیت خاصی در حیات آموزشی می‌شود.

یکی از واقعیت‌های عرصه برنامه‌ریزی درسی، سطوح برنامه‌ریزی درسی است. برای تشریح این موضوع می‌توان گفت که برنامه درسی یک واحد بسیط نیست. وقتی از برنامه درسی صحبت می‌شود، در نگاه اولیه چنین به نظر می‌رسد که گویی پدیده‌ای منفک و مجرد است. اما به واقع این پدیده نه دارای مرزهای روشن است و نه دارای وحدت و یگانگی.

۱ برای فهم این دو فعالیت، می‌توان به طراحی و ساخت در یک پدیده مادی مثل ساختمان توجه کرد. معماری یک خانه، یعنی مشخص کردن اجزا و ترکیب کلی آنها و همچنین مشخص کردن نوع مصالح و محل کسب آنهاست. اما ساخت است که این انتخاب‌ها را، عینیت می‌بخشد و مواد و مصالح را در کنار هم قرار می‌دهد تا یک بنا شکل بگیرد.

2 Sources

3 Element

4 Curriculum Development Level

برنامه درسی به مثابه «پیاز» است. لایه‌هایی دارد که ضمن دربرگرفتن، دربرگرفته شده‌اند. این لایه‌های متعامل، واقعیت برنامه درسی هستند و برای فهم حقیقت برنامه درسی، باید به شناخت آنها اقدام و با آنها عمل کرد.

برنامه‌ریزی درسی در موقعیت‌های متفاوتی ممکن است امکان وقوع بیابد؛ که یکی از آنها، موقعیت سازمانی است. سازمان‌های رسمی دارای سازوکار و سلسله مراتبی هستند که عمل‌شان با وجود آن ساختارها، شکل می‌گیرد. یکی از این سازمان‌های رسمی در درون نظام‌های تربیتی هر کشور، «نظام برنامه‌ریزی درسی» است. نظام برنامه‌ریزی درسی، مسئولیت اداره امور مربوط به برنامه درسی یک کشور را عهده‌دار است. وقتی سخن از کشور در میان است، گستره وسیعی از جغرافیا مطرح است که جمعیت بزرگی از انسانها را در خود جای داده و سازمانی اجتماعی بر آنها حاکم کرده است. چنین سازمانی بر اساس ساختارهای تعریف شده‌ای عمل می‌کند که بر آنها اصولی از جمله اصل سلسله مراتب حاکم است. هر گونه عمل در درون چنین سازمانی تحت پوشش اینگونه اصول سازمانی قرار می‌گیرد. برای فهم سطوح برنامه‌ریزی درسی، تنها با ادراک قواعد سازمان می‌توان موفقیت یافت.

در تشخیص سطوح برنامه‌ریزی درسی، مولفه‌های متفاوتی می‌تواند مبنای کار باشد. یکی از این مولفه‌ها، «نوع پوشش» به زیرمجموعه‌هاست. منظور از پوشش آن است که تا چه میزان به جزئیات مولفه‌های زیرمجموعه ورود می‌شود. شرح سطوح برنامه‌ریزی درسی سازمانی تحت سه عنوان امکان‌پذیر است:

- سیاست‌گذاری برنامه درسی^۱: سطح سیاست‌گذاری برنامه درسی نوعی از برنامه‌ریزی است که تصمیمات آن دارای «دربردارندگی موضوعی» گسترده و «پوشش جغرافیایی» کامل است. مثلاً وقتی تصمیماتی درباره «دوره‌های تحصیلی» می‌گیرد، عملاً برنامه‌ریزی درسی رخ داده است. این سطح برنامه‌ریزی درسی برای گستره یک کشور، برنامه تدارک می‌کند. این سطح دارای پوشش حداکثری است؛ ولی دارای اظهار حداقلی است. مثلاً تصمیم این می‌شود که دوره‌های تحصیلی متوسطه در عنوان‌های کلی نظری، فنی و حرفه تعریف شوند. این بدان معناست که انواع برنامه به لحاظ موضوعی، شامل همین

موارد است. در این سطح، درباره پدیده‌های متعدد به شکل کلی تصمیم‌گیری می‌شود ولی به جزئیات آنها ورود نمی‌شود. سیاست‌گذاری برنامه درسی نوعی تصمیم کلان درباره برنامه‌های درسی است. تصمیم‌گیری در این سطح به طور کلی متأثر از عوامل سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و دینی است. عوامل علمی دارای نقشی اندک و متاخر از سایر موارد هستند. این نوع برنامه‌ریزی درسی را می‌توان «سطح فراسازمانی برنامه‌ریزی درسی» نام‌گذاری کرد.

- برنامه‌ریزی درسی: در این سطح برنامه‌ریزی درسی با تولید نوعی از برنامه درسی سروکار داریم که به طور معمول و مرسوم برنامه درسی نامیده می‌شود. به همین علت، در تعبیرات عمومی به این سطح فعالیت، برنامه‌ریزی درسی گفته می‌شود. مثلاً برنامه درسی زبان فارسی یکی از موارد آن است. سطح تولید برنامه درسی نشان می‌دهد که مجموعه‌ای از تدابیر تربیتی چگونه با هم ترکیب می‌شوند تا به تحقق هدف‌هایی کلان کمک کنند.

در این سطح، برنامه درسی تولید می‌شود ولی لایه‌هایی در آن مطرح است که دارای تفاوت‌های اساسی هستند. این لایه‌ها به تناسب برخی متغیرها از قبیل دوره (پایه) تحصیلی یا رشته (موضوع - درس) ظهور می‌یابند. برنامه درسی یک رشته، برنامه درسی یک دوره یا برنامه درسی یک موضوع، نمونه‌هایی از این سطح هستند. این سطح برنامه‌ریزی درسی دارای ویژگی تبعیت علمی است. یعنی یافته‌های علمی دارای بالاترین تأثیر در عمل برنامه‌ریزی هستند. در اینجا، همه اقداماتی که یک برنامه درسی به عنوان برنامه یاددهی را به طور واقعی محقق می‌سازند، به انجام می‌رسند. این سطح با مجموعه‌ای از تصمیمات تبلور می‌یابد که می‌توانیم آنها را در سنت‌های جاری برنامه‌ریزی درسی شناسایی کنیم. یعنی اغلب کتاب‌های برنامه‌ریزی درسی که به شرح مراحل یا عناصر برنامه اقدام کرده‌اند، بر این سطح تمرکز دارند. این فراوانی توجه و علمی بودن بیان بدان معنا نیست که در سطح تولید برنامه درسی با امر واحدی سروکار است.

در این سطح، لایه‌هایی از عمل دیده می‌شود که از برنامه یک درس تا برنامه یک دوره را شامل می‌گردد. برای مثال، وقتی از برنامه درسی یک موضوع خاص مثل «زبان مادری»

سخن به میان است، در خردترین لایه آن برنامه‌ای برای آموزش موضوعی مشخص مثل «الفبا» مطرح است. اما در لایه‌ای کلان ممکن است برنامه یک دوره تحصیلی مثل «برنامه درسی زبان فارسی آموزش ابتدایی» مورد نظر باشد. این گونه لایه‌ها در سطح تولید برنامه درسی، دارای حضور جدی و تفاوت‌های واقعی هستند. این سطح برنامه‌ریزی درسی را می‌توان «سطح سازمانی برنامه‌ریزی درسی» نامید.

جدول ۴-۱: کارگزاران و نوع تصمیم آنان در سطوح مختلف برنامه‌ریزی درسی

سطح برنامه‌ریزی درسی	تصمیم‌گیران / مشارکت‌کنندگان	نوع تصمیم
سطح سیاست‌گذاری برنامه درسی (فراسازمانی)	رهبری / روسای قوا / شوراهای عالی / سیاست‌گذاران / وزرا و مدیران ارشد	راهبردی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی
سطح برنامه‌ریزی درسی (سازمانی)	برنامه‌ریزان درسی / متخصصان رشته‌ای / روان‌شناسان / جامعه‌شناسان / فیلسوفان تربیتی	تخصصی - حرفه‌ای، اجتماعی (جمعی)
سطح طراحی درس (درون‌سازمانی)	معلمان / برنامه‌ریزان درسی موقعیتی / والدین / مدیران و مشاوران مدارس	تعاملی - موقعیتی، ابتکاری - اجتهادی

- طراحی درس^۱: در این سطح با فعالیت‌هایی سروکار است که یک واحد یاددهی را شکل می‌دهند. یک واحد یاددهی، کوچکترین جزء سازنده تعاملات در موقعیت تربیتی است. در این سطح، «طراحی واحد یاددهی» به انجام می‌رسد. در چنین واحدی مشخص می‌شود که مجموعه‌ای از فعالیت‌های کاملاً پیوسته و متشکل، چگونه بر بنیاد ضرورتی آشکار (منطق) برای تحقق هدفی مشخص (آرمان)، فرصت‌های در دسترس را بکار می‌گیرند (محتوا و روش) و آثار عمل را می‌سنجند (ارزشیابی). آنچه در اینجا مطرح است، «موقعیت اجرایی برنامه درسی» است. این سطح با عمل واقعی تربیت‌کننده و تربیت‌شونده در موقعیت تربیتی سروکار دارد. به همین علت در برخی رویکردها «اجرای برنامه درسی» و در رویکرد مختار نویسنده، «برنامه‌ریزی درسی سطح کلاس درس» معرفی شده است. این سطح برنامه‌ریزی درسی را می‌توان «سطح کلاسی برنامه‌ریزی درسی» نامید.

برای فهم: برنامه‌ریزی درسی عام و خاص

برای تشریح مراحل برنامه‌ریزی درسی لازم است بین «برنامه‌ریزی درسی به معنای عام یا گسترده» و «برنامه‌ریزی درسی به معنای خاص یا محدود» تمایز قائل شد. در معنای عام، برنامه‌ریزی درسی به طور کلی مطرح و دارای سه مرحله اصلی است: برنامه‌ریزی^۱، اجرا^۲ و ارزشیابی^۳.

هر یک از مراحل سازنده برنامه‌ریزی درسی به معنای عام، در تشریح دقیق‌تر دارای مرحله‌ای هستند. در اینجا، تشریح مرحله «برنامه‌ریزی» به عنوان یکی از مراحل برنامه‌ریزی درسی را «برنامه‌ریزی درسی به معنای خاص» می‌نامیم؛ که دارای سه مرحله است: تحلیل^۴، طراحی^۵ و تدوین^۶.

در برخی متون، مراحل سه‌گانه برنامه‌ریزی درسی به معنای عام و خاص را ترکیب کرده و شرحی ترکیبی از مراحل را فراهم کرده‌اند. چنین تعبیری از برنامه‌ریزی درسی را باید همتای معنای عام آن دانست؛ که یکی از نمونه‌های مشهور آن، برنامه‌ریزی درسی دارای پنج مرحله قلمداد شده است. این مراحل به شرح زیر معرفی شده‌اند:

- تحلیل موقعیت (وضعیت)

- طراحی برنامه درسی

- تدوین برنامه درسی

- اجرای برنامه درسی

- ارزشیابی برنامه درسی

در تشریح این مراحل، دو شکل پردازش که نشانه دو دیدگاه متفاوت است، دیده می‌شود: شکل اول پردازش «خطی» است و معنای آن یادآور می‌شود که اقدامات لازم از جایی شروع می‌شود و به صورت سلسله‌وار در پی هم قرار می‌گیرند و در جایی خاتمه می‌یابند.

-
- 1 Programing
 - 2 Implementation
 - 3 Evaluation
 - 4 Analyses
 - 5 Design
 - 6 Develop

شکل دو پردازش «غیرخطی» است و معنای آن یادآور می‌شود که اقدامات برنامه‌ریزی از هر جایی ممکن است آغاز گردد و بدون رعایت قواعد توالی، کار به پیش رود و در نهایت به برنامه مورد نظر منتهی شود.

بنیاد نظری پردازش خطی را نظریه «سادگی» و بنیاد نظری پردازش غیرخطی را نظریه «پیچیدگی» فراهم کرده است.

۴-۲- چگونگی برنامه‌ریزی درسی در عمل

در قالب آنچه از برنامه‌ریزی درسی به معنای خاص گفته شد و با استناد به تجربه عملی^۱ اقدام به برنامه‌ریزی درسی، اکنون در این قسمت به زبانی دیگر مراحل برنامه‌ریزی درسی به معنای خاص را معرفی خواهیم کرد. تجربه عملی و باور ما این است که در عمل، برنامه‌ریزی درسی خاص به شرح مراحل زیر دنبال می‌شود:

گام اول: تعریف برنامه درسی به عنوان واقعیت آموزشی

گام دوم: تحدید (شناسایی) جهان‌بینی یا دیدگاه برنامه درسی

گام سوم: تعیین منابع و عناصر یا طراحی برنامه درسی

گام چهارم: تدوین یا هویت بخشی به عناصر برنامه درسی با بهره‌گیری از منابع این روش برنامه‌ریزی درسی را می‌توان «الگوی چهار تا» نامید.

گام اول: تعریف برنامه درسی

به میان آوردن بحث تعریف در مراحل عملی تولید یک برنامه درسی، امری غیرمتعارف است؛ اما، درعین‌حال، یک موضوع واقعی و مهم است. مشاهده شده است که برخی از اشخاصی که به تولید یک برنامه درسی اقدام کرده‌اند، همچنان در ذهن خود قادر به تفکیک دو موضوع «برنامه درسی به عنوان دستاورد» و «برنامه درسی به عنوان دانش»

۱ این فرصت طی دو دهه گشته فراهم شد که در قالب طرح «چندتالیفی» به طراحی و تولید برنامه درسی آموزش عربی دوره راهنمایی اقدام نماییم. همچنین، علاوه بر مشارکت در تولید برنامه درسی چندین رشته تحصیلی در دانشگاه شهید باهنر کرمان، توفیق حاصل شد مدیریت و راهبری طراحی کلان و بازنگری برنامه‌های درسی تربیت معلم ایران (مخصوص دانشگاه فرهنگیان) طی سالهای ۱۳۹۳-۱۳۹۵ را برعهده داشته باشم؛ که حاصل آن تولید شانزده برنامه درسی بود و این برنامه‌ها پس از تصویب شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی، به اجرا درآمده‌اند.

نیستند. گاه نیز کسانی که در پی تولید یک برنامه درسی هستند، همچنان ماهیت آن را تجربه می‌دانند. چنین واقعیاتی سبب می‌شود تا بر تعریف برنامه درسی به عنوان واقعیت آموزشی را نخستین گام برنامه‌ریزی درسی قلمداد نماییم.

هر گاه کسی قصد تولید یک برنامه درسی را دارد، پیش از هر چیز لازم است مشخص کند منظور او از برنامه درسی چیست. آیا به طور جدی بین برنامه درسی «به عنوان محصول»، «به عنوان فرایند» و یا «به عنوان تجربه» تمایز قائل شده است؟ چه چیزی بناست تولید شود؟

وقتی می‌خواهیم از تولید برنامه درسی صحبت کنیم، کدام دستاورد نهایی مورد توجه ماست؟ به هنگام عمل تولید، برنامه درسی به عنوان محصول، عینی‌تر و حتی رایج‌تر از برنامه درسی به عنوان تجربه است ولی آنچه آرزوی دست‌اندرکاران را نشان می‌دهد برنامه درسی به معنای تجربه است.

عموما وقتی از برنامه درسی سخن گفته می‌شود و مخصوصا وقتی نقد آن در میان است، یکی از موضوعات جذاب، همان تغییراتی هستند که بناست در عمل یادگیرنده، اتفاق افتاده باشند یا اتفاق بیفتند. اینکه بنا باشد تغییری اتفاق بیفتد، عطف توجه را نشان می‌دهد (یعنی آرزویی در فرایند تربیتی). چنین عطف توجهی دارای آثاری در برنامه درسی است؛ نه آنکه نوع خاصی از برنامه درسی را آشکار کند. آنچه بناست در مخاطب اتفاق بیفتد به منزله «هدف» برنامه درسی مورد نظر قرار می‌گیرد. یعنی انتظاراتی که مطرح هستند و اصولا هم در پیشرفت‌های کنونی برنامه درسی، آنها را بر اساس عمل یادگیرنده^۱ تنظیم می‌کنند. آیا به هنگام تولید برنامه درسی، برنامه‌ریزان می‌توانند تولید برنامه درسی تجربه‌شده را مبنای کار تولید برنامه درسی قرار دهند؟

در دیدگاهی که ما بر اساس آن مباحث را دنبال می‌کنیم، مسلماً چنین چیزی در اختیار تعلیم و تربیت و نظام آموزشی و هیچ عامل بیرونی دیگری نیست که شکل‌دهی به تجربه را از بیرون ممکن بشمارد و برنامه درسی تجربه‌شده تدارک کند. آنچه در اختیار

۱. در تجربه گذشته برنامه‌ریزی درسی، تدوین هدف‌ها به اتکای سه پدیده تربیتی ممکن قلمداد می‌شد: بر اساس موضوع، بر اساس یادگیرنده و بر اساس یاددهنده. طول عمر تنظیم هدف‌ها بر اساس موضوع، بسیار بلند است ولی طی نیمه دوم قرن بیستم این آگاهی پدید آمد که هدف‌های برنامه درسی بر اساس «عمل یادگیرنده» تدوین شوند.

در تعیین جهان‌بینی، «تعهدات» و «اختیارات» اساسی برنامه‌ریز درسی روشن می‌شود. یعنی آشکار می‌شود که در چه مواردی او «تبعیت» می‌کند و در چه مواردی می‌تواند به «اجتهاد» بپردازد. واقعیت فرایند برنامه‌ریزی، آمیخته‌ای از اطاعت - اجتهاد است. یعنی نوعی زیرساخت‌های ثابت مطرح است که با برخی روساخت‌های متغیر آمیخته می‌شوند تا وضعیتی متعادل را شکل دهند. در نظام‌های آموزشی دارای اسناد بالادستی، بخش ثابت ممکن است دارای قدرت و برتری باشد.

با چنین نگاهی به جهان‌بینی، شناسایی آن را یکی از لوازم برنامه‌ریزی درسی قلمداد می‌کنیم و تصور می‌کنیم که این اقدام، فرصتی برای فراتر رفتن و نوآوری برنامه‌ریزانه را ایجاد می‌کند.

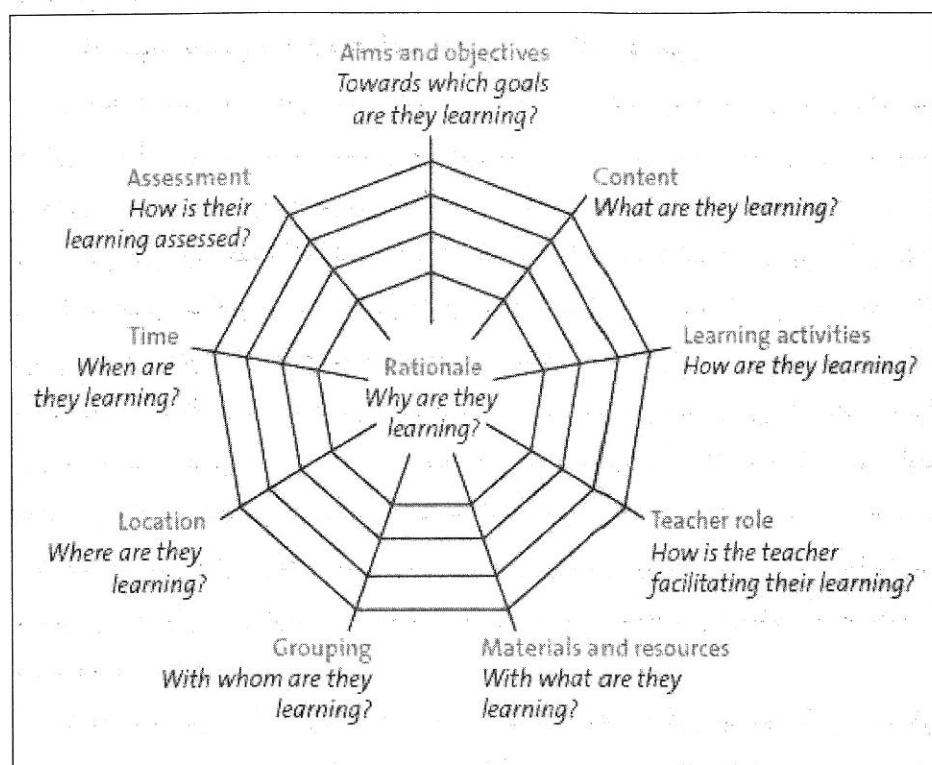
گام سوم: تعیین منابع و عناصر یا طراحی برنامه درسی

برنامه درسی به عنوان یک واقعیت، از اجزائی (عناصری) تشکیل می‌شود. اینکه اجزای یا عناصر برنامه درسی شامل چه مواردی هستند، بر اساس تبیین‌های متفاوت از برنامه‌ریزی درسی و برنامه درسی، نظرات متعددی را شکل داده است. بر اساس یک تحلیل تاریخی باید گفت که «زمان» و «محتوا» (شاید نام کتاب درسی برای آن آشناتر باشد) به عنوان عناصر برنامه درسی دارای سابقه بسیاری هستند. از هر زمان که برنامه درسی (با هر عنوانی) مطرح بوده، «محتوای متعلق به زمان» در آن موضوعیت داشته است. معنای حداقلی برنامه درسی هم همین است. یعنی برنامه درسی به مثابه محتوای مربوط به زمان خاص. به عبارت دیگر، نظام، برنامه درسی در تاریخ حیات خود، اولین اقدامی را که به انجام رسانده‌اند آن بوده که «زمان» و «موضوعات» آموزش را تعیین کرده‌اند؛ که امروزه از آن به برنامه درسی یاد می‌شود. باوجوداین، زمان از نظر برنامه‌ریزان درسی و متفکران این عرصه، از شدت حضور، تا نیمه دوم قرن بیستم در جایگاه یک عنصر معرفی نمی‌شد.

با گذشت زمان و با پیشرفت‌های علم تربیت، در دهه دوم قرن بیستم، یکی از متفکران عرصه تعلیم و تربیت یعنی ویلیام بابیت (۱۹۱۸) با طرح دیدگاه تازه‌ای به معرفی عنصر «هدف» - در کنار محتوا - اقدام کرد و روشی نظام‌یافته برای شناسایی هدف‌های برنامه درسی معرفی نمود. بعد از ایشان، در دهه سوم قرن بیستم یکی دیگر از متفکران یعنی رالف تایلر به معرفی دو عنصر دیگر برنامه درسی اقدام نمود. ایشان عناصر «سازماندهی» و

«ارزشیابی» را به عناصر قبلی برنامه درسی افزود و برنامه درسی را متشکل از اهداف، محتوا، سازمان و ارزشیابی قلمداد کرد (تایلر، ۱۳۹۴).

در ادامه این تلاش‌ها، «فرصت‌های یادگیری» (تابا، ۱۹۶۰)، «زمان» (آیزنر، ۱۹۷۹)، «گروه‌بندی شاگردان» و «رویکردهای تدریس» (کلاین، ۱۹۸۳) و «منطق» (اکر، ۲۰۰۳) به عنوان عنصر برنامه درسی معرفی شدند. اکر^۱ (۲۰۰۹) در صورت‌بندی جدیدتر خود از عناصر برنامه درسی، به ده عنوان اشاره کرده است. ایشان، عناصر ده‌گانه برنامه درسی را شامل این موارد می‌داند: منطق، هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع، گروه‌بندی، موقعیت، زمان و سنجش؛ که دارای ارتباطات پیچیده هستند (شکل ۴-۱).



شکل ۴-۱: عناصر برنامه درسی و ارتباطات آنها از نگاه اکر (۲۰۰۳)

برای فهم دقیق‌تر عناصر برنامه درسی، لازم است ابتدا به تعیین «سطح برنامه درسی» اقدام کرد و پس از آن «منابع برنامه درسی» را نیز مشخص نمود. گرچه متغیرهای نیازمند توجه به این موارد محدود نمی‌شود، اما عنایت به این دو وجه ضرورت دارد. توضیح این موضوع لازم است که منابع برنامه درسی شامل ذخایری است که شکل‌گیری هر برنامه درسی با استفاده از مواد آن، ممکن می‌شود. مواد سازنده برنامه درسی دارای انواعی هستند که ممکن است در مواردی کمتر یا بیشتر، از آنها استفاده شود. اینکه از چه موادی و با چه کیفیاتی استفاده شود، موضوعی است که در ارتباط با منابع برنامه درسی مطرح می‌شود.

برای معرفی عناصر برنامه درسی، ما سطح میانی یعنی سطح سازمانی برنامه درسی را مبنای تحلیل قرار می‌دهیم و فقط برنامه درسی «قصده» یا برنامه درسی «یاددهی» را دنبال می‌کنیم. تولید این برنامه درسی با پرسش‌های زیر قابل انجام است:

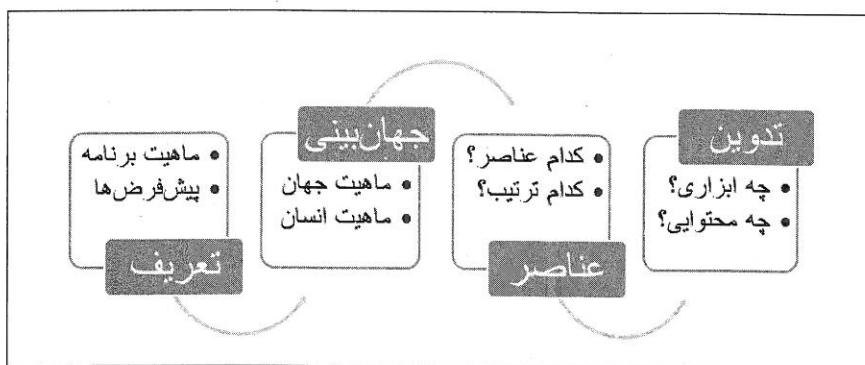
- به چه دلیل تولید برنامه یاددهی ضرورت دارد؟ (منطق)
 - چه زمانی را می‌توان به برنامه یاددهی اختصاص داد؟ (زمان)
 - از برنامه یاددهی انتظار چه دستاوردی می‌رود؟ (هدف)
 - کدام فرصت‌های یادگیری، انتظارات برنامه یاددهی را محقق می‌کند؟ (محتوا)
 - چه ترکیبی از فرصت‌های یادگیری دارای بالاترین کارایی است؟ (سازمان)
 - کدام شیوه عرضه فرصت‌های یادگیری به مخاطب، مفید است؟ (روش ارائه)
 - در کدام موقعیت، بکارگیری فعالیت‌های یادگیری، اثربخش است؟ (موقعیت)
 - چگونه می‌توان از آثار یک برنامه درسی اطلاع حاصل کرد؟ (ارزشیابی)
- این پرسش‌ها ممکن است بر اساس دیدگاه دیگری، متفاوت دیده شوند؛ اما هرچه باشند «طرحی» برای تولید برنامه درسی فراهم می‌کنند. به همین علت، این اقدام را «طراحی برنامه درسی» هم نامیده‌اند. در طراحی برنامه درسی - که خود دارای سطوحی است - در واقع ساختار برنامه درسی تعریف می‌شود. این ساختار، شکل ظاهری آن را آشکار می‌کند.

طراحی برنامه درسی، نوع عناصر و منابع برنامه درسی را تعریف می‌کند و الگوی ارتباطی آنها را مشخص می‌نماید. این الگوی ارتباطی فرصت لازم برای اتخاذ تصمیمات باثبات درباره شروع و چگونگی عمل ساخت عناصر را فراهم می‌کند. در این زمینه الگوهایی مطرح و استفاده شده است.

گام چهارم: تدوین یا هویت بخشی به عناصر برنامه درسی با بهره‌گیری از منابع

تدوین برنامه درسی فعالیتی است که در آن، محتوایی برای هر یک از عناصر برنامه درسی انتخاب یا تولید می‌شود. اینکه محتوای هر عنصر از کدام منبع و با چه کیفیتی بدست آید، موضوعی است که هویت متفاوت برنامه درسی را تحقق می‌بخشد. محتوا برای هر یک از عناصر دارای ماهیت خاصی است و البته مبتنی بر اصول و قواعد مربوط، تدارک می‌شود. تخصیص چنین محتوایی، هویت هر یک از عناصر را شکل می‌دهد. فرایند هویت‌یابی عناصر، تدوین برنامه درسی نامیده می‌شود.

از آن جهت که در این فرایند هویت‌دهی، نوعی اقدام مطرح است که از جنس «ساختن» است - همانند زمانی که یک سازنده به ساخت یک ساختمان اقدام می‌کند - این عمل در سنت برنامه‌ریزی درسی گاهی ساخت برنامه درسی هم نامیده شده است. گویی در اینجا هم استادکارهای تدوین برنامه درسی، مشغول ساختن برنامه درسی بر اساس نقشه‌ای هستند که معماران آن، طراحی کرده‌اند. در این اقدام، کیفیت برنامه درسی تعیین می‌شود. در تدوین است که برنامه‌ریز درسی به واقع مواد خاصی را برای هر عنصر لحاظ می‌کند.



شکل ۴-۲: مراحل برنامه‌ریزی درسی به معنای خاص

۴-۳- جایگاه برنامه‌ریزی درسی در دوره‌های تحصیلی

برنامه‌ریزی درسی، هم به عنوان یک عمل و هم به عنوان یک علم، در بستر آموزش ابتدایی و آموزش متوسطه زاده شده است. این دوره‌های آموزشی در طی حیات بلند خود به تولید برنامه درسی اقدام کرده‌اند و زمینه لازم برای تامل بر عمل و پژوهش دربارهٔ دستاورد

آن را فراهم ساخته‌اند. شمار زیادی از پژوهش‌های حوزه برنامه درسی در ارتباط با مفهوم-سازی و نظریه‌پردازی درباره برنامه درسی مدرسه طبقه‌بندی می‌شوند (پاینار، ۱۹۹۷). این محیط تجربه‌آموزی برنامه‌ریزان درسی، فرصت گرانبهایی برای تولید، نقد و توسعه نظریه‌های برنامه‌ریزی درسی پدید آورده است. درعین حال، شاید بتوان از احساس نیاز این محیط‌ها برای برنامه‌ریزی درسی به عنوان «زادگاه» این حوزه مطالعاتی یاد کرد.

تعلق خاطر برنامه‌ریزان درسی به مدرسه و آموزش‌های آن، نوعی گرایش مادرانه محسوب می‌شود که با تمایل مادرانه هم همراه بوده است. به عبارت دیگر، برنامه‌ریزی درسی حوزه‌ای است که بیش از هر چیز در پاسخگویی به نیازهای ظهوریافته آموزش ابتدایی و متوسطه شکل گرفت و مورد استقبال متولیان آن واقع شد. به همین علت، فرصت‌های پژوهش و آموزش، بیشتر از سوی این محیط‌ها برای توسعه و اعتلای آن پدید آمده است. این مدرسانی دوجانبه، خیر متعاملی است که آموزش عمومی و برنامه درسی از آن بهره‌مند شده‌اند. در این فرایند تعامل، البته به گونه‌ای عمل شده است که نه احساس نیازی برای خروج مطرح بوده، نه تقاضا و دعوتی از جایی دیگر رسیده و نه حتی منطق پایه‌ای برای جستجوی محیط‌های تازه آشکار شده است.

آموزش ابتدایی و متوسطه در تدارک شرایط و امکانات پژوهش و آموزش برای برنامه‌ریزان درسی به تعبیر عمومی، سنگ تمام گذاشته‌اند و البته محیط‌های دیگری از قبیل آموزش عالی نیز خود را بی‌نیاز از برنامه‌ریزی درسی جلوه داده‌اند. البته بر این موضوع، سنت علمی حاکم یعنی سنت «اثبات‌گرایی» تاثیر داشته است؛ زیرا این جریان فکری بر موضوع علمی بودن به‌گونه‌ای تاکید کرده که گویی یافته‌های علمی از قابلیت تعمیم‌پذیری عام برخوردارند. این نوع تصورات، ضرورت بنیادین برای نظروری و وابسته به تفکیک انواع آموزش (مثل ابتدایی، متوسطه و عالی) را منع کرده است.

مطالعات برنامه درسی در آموزش ابتدایی و متوسطه، تاریخ و پیشینه طولانی دارد و تقریباً طبیعی و عادی است که متون گسترده و مختلف و جناح‌های فکری گوناگون در حوزه برنامه درسی این دوره‌ها شکل گرفته و حضور داشته باشند. حتی وقتی برخی پژوهشگران برجسته که تلاش کرده‌اند تا توجه ناکافی به «عمل برنامه درسی» (شواب؛ ۱۹۶۹، ۱۹۷۵، ۱۹۷۸) یا توجه ناکافی به نظریه برنامه درسی (پاینار، ۱۹۹۷) را نشان دهند، به همین دوره‌ها عنایت داشته‌اند.

این واقعیت نشان می‌دهد که حوزه آموزش ابتدایی و آموزش متوسطه، دارای نیاز واقعی برای تولید برنامه درسی هستند و به تبع این نیاز، وقتی به برنامه‌ریزی درسی اعتماد خواهند کرد، که شاهد عملی موثر از سوی او باشند. یعنی برنامه‌ریزی درسی به سبب تقاضایی که برای تولید، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی مطرح است، نمی‌تواند با تمرکز تمام‌عیار بر مباحث نظری، خود را شایسته و توانا معرفی کند. تولید واقعی برنامه درسی، برای پاسخگویی به نیازهای آموزشی کودکان و نوجوانان واقعی در محیط مدرسه و کلاس درس، موضوعی نیست که با افسانه‌های کوتاه و بلند بتوان به آن پاسخ داد.

جس گودمن^۱ (۱۹۹۱)، یکی از نظریه‌پردازان انتقادی در حوزه برنامه درسی است که همچون جوزف شواب نگران «عمل برنامه درسی» است. ایشان معتقد است که حجم زیادی از پژوهش‌های برنامه درسی بیش از حد نظری شده‌اند ولی در تلاش برای عملیاتی شدن آنها باید مراقبت کرد که به تولید «کتاب آشپزی» اقدام نشود. ایشان می‌گویند:

در جست‌وجو برای توضیحات مفصل‌تر درباره افرادی که در کلاس و مدرسه کار می‌کنند - به عنوان پایه و اساس برای بیان تحلیلی و نظری - توصیه نمی‌شود که نظریه‌پردازان برنامه درسی توصیف‌هایی مشابه دستورهای پخت «کتاب‌های آشپزی» ارائه دهند (گودمن، ۱۹۹۱: ۷۰-۶۹).

نگرانی او این است که نظریه‌پردازان برنامه درسی با ردّ عقلانیت فنی، به ویژه رویکرد خطی، برای تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی راهنمایی دقیقی برای عمل ارائه نکنند. ایشان بر این اعتقاد است که آنان نتوانسته‌اند کمک چندانی به دست‌اندرکاران مدارس و معلمان بکنند. مطالعات برنامه درسی در آموزش عمومی نیازمند نظریه کمتر و عمل بیشتر است (فتحی و آجارگاه، ۲۰۰۶).

در تشریح آنچه برنامه‌ریزی درسی سطوح تحصیلی را متفاوت می‌کند، به موضوع «رشد» از منظر روان‌شناسی و به موضوع «نقش» از منظر جامعه‌شناسی توجه شده است. همچنین، در مواردی نیز به موضوع «اشتغال» از منظر اقتصادی و به موضوع «مسئولیت» از منظر سیاست ارجاع می‌شود. به عبارت دیگر، آنچه متمایزکننده «برنامه‌ریزی درسی آموزش ابتدایی» از «برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه» است، به موضوعاتی مشابه موارد ذکر

1 . Jesse Goodman

شده است. این بدان معناست که برنامه‌ریزی درسی به مانند «آسیاب» عمل می‌کند. یعنی همان‌گونه که ماهیت آسیاب را «آردکردن» تشکیل می‌دهد و به سبب نوع موادی که وارد آن می‌شود، ماهیت آن تغییر نمی‌کند، در اینجا نیز چنین است. برنامه‌ریزی درسی دارای ماهیتی است که برای پاسخگویی به درخواست‌های برنامه درسی آموزش ابتدایی یا برنامه درسی آموزش متوسطه، به ماهیت متفاوتی نیاز ندارد. آنچه به طور ماهوی در آن جریان دارد، عمل مشابه را آشکار می‌کند. آنچه تغییر می‌کند، موادی است که به آسیاب وارد می‌شود. وقتی مواد اولیه یک آسیاب را «نخود» تشکیل دهد، آنچه از عمل آردکردن آن حاصل می‌شود «آرد نخود» است و اگر ورودی آن «زعفران» باشد، آنچه از عمل آردکردن آن حاصل می‌شود، «پودر زعفران» خواهد بود.

البته در این تمثیل هم آشکار می‌شود که به سبب حساسیت و ارزش مواد ورودی، ممکن است چرخ‌دنده یا صافی یا سنگ آسیاب متفاوت طراحی شود. این تفاوت در واقع نشان می‌دهد که با تغییر در کیفیت لوازم مورد استفاده، کیفیت تولید هم تغییر می‌کند. چنین تفاوتی در فرایند برنامه‌ریزی درسی با تفاوت در اصول و ملاک‌ها، ظهور می‌یابد؛ اما اصل عمل برنامه‌ریزی درسی در مقاطع مختلف تحصیلی، مشابه است. همان‌گونه که اصل عمل آسیاب در آسیاب کردن مواد مختلف، مشابه است.

اینکه برنامه‌های درسی دوره ابتدایی با برنامه‌های درسی دوره متوسطه تفاوت دارند، یک واقعیت تاریخی و اجتماعی است. این تفاوت البته نیازمند حساسیت و کیفیت خاصی در فرایندهای برنامه‌ریزی درسی است؛ اما نمی‌تواند نشانه آن باشد که ماهیت برنامه‌ریزی درسی در آنها، متفاوت است. بنابراین، آنچه «برنامه‌ریزی درسی» را تشکیل می‌دهد، آزاد از قیدهایی عمل می‌کند که به آن زده می‌شود. این فرایندی است که با دستاوردی همراه می‌باشد؛ فرایندی که دارای ماهیتی است و دستاوردی که دارای واقعیتی است.

آنچه در تمایز بین آموزش ابتدایی و متوسطه شایسته توجه است، موضوع «تخصصی یا عمومی بودن» آموزش است. در آموزش متوسطه، فرایندهای واقعی سیاست‌گذاری و عمل حکایت از آن دارد که آموزش، دست‌کم، به صورت نیمه‌تخصصی ارائه می‌شود. این واقعیت سبب می‌شود تا برنامه درسی این دوره بیش از دوره ابتدایی متأثر از باورهای متخصصان رشته‌ای باشد. در این دوره تحصیلی، «حوزه‌های آموزش خاص» مطرح است. این حوزه‌های

متنوع اصولاً در اختیار و تحت سیطرهٔ متخصصان رشته‌ای بوده است؛ متخصصانی که تسلط بر رشته تخصصی خود را برای تصمیم دربارهٔ برنامه درسی و آموزش آن رشته کافی دانسته‌اند و به دلیل ماهیت تخصصی رشته‌ها، ورود دیگران به آنها، تقریباً ناممکن بوده است. تنوع محیط‌های اقدام در برنامه‌ریزی درسی متوسطه، مشروعیت متخصصان رشته‌ای برای پیشبرد امور برنامه‌ریزی و آموزش رشته‌های علمی و درعین حال حوزه متفاوت علائق و تمرکز برنامه‌ریزان درسی را می‌توان به عنوان عوامل سبب‌ساز عنایت و ثیق برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه به «عمل‌گرایی» معرفی کرد.

۴-۴- مبانی برنامه‌ریزی درسی

برنامهٔ درسی بر پایهٔ تصمیماتی شکل می‌گیرد که منشأ و ملاک آنها در معارف و دانش‌های مختلف بشری است. این دانش‌ها و معارف به عنوان «تجارب انبوه‌شدهٔ نسل‌های پیشین»، عوامل مؤثر بر تصمیم‌گیری‌های برنامه‌ریز محسوب می‌شوند که «مبانی برنامه‌ریزی درسی» نام گرفته‌اند. آنچه بر آن باید تاکید شود، ماهیت دانش مطرح در حوزه‌های سازنده مبانی است. در هر یک از حوزه‌های دانشی مورد استفاده با «دانش توصیفی» سروکار داریم در حالیکه برای تصمیم‌گیری در فرایند برنامه‌ریزی به «دانش تجویزی» نیاز است. این «تبدیل دانش» یکی از فعالیت‌های سخت و پیچیده در عملیاتی کردن دانش‌های حاصل از رشته‌های تغذیه‌کننده حوزه برنامه‌ریزی درسی است.

درعین حال، در حوزه‌های دانشی الهام‌بخش، با نظریه‌های متعدد و گاه با محتوای متعارض مواجه هستیم. هم تعدد و هم تعارض، ضرورت گزینش را آشکار می‌کند؛ که ملاک و معیار نیاز دارد. این وضعیت دانش‌های مؤثر بر تصمیم‌گیری‌های برنامه‌ریزان در عرصه برنامه‌ریزی درسی، حکایت از آن دارد که «مبانی» یکی از زمینه‌های چالش‌خیز است.

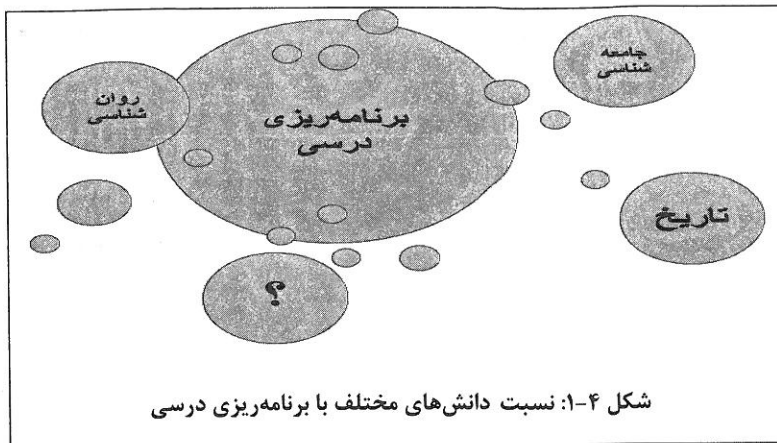
در نگاه سطحی به مبانی، این تصور حاصل می‌شود که گنجینه‌ای از دانش تولیدشده در حوزه‌های معرفتی همجوار در اختیار برنامه‌ریزان درسی قرار گرفته و کافی است که آنان همت کنند و از این خرمن دانش، توشه‌ای بردارند و بکار بندند. اما با اندکی تأمل آشکار

می‌گردد که برنامه‌ریزان درسی دارای پرسش‌هایی هستند که علی‌الاصول پرسش صاحبان رشته‌های تخصصی مربوط، محسوب نمی‌شود و با دانش‌هایی مواجه هستند که علاوه بر تعدد و تعارض، دارای ماهیت توصیفی هستند و برای فرایندهای عملی که به دانش تجویزی نیاز دارند، به مثابه «گول‌زنک» عمل می‌کنند.

این واقعیت سبب شده تا دو باور متفاوت درباره ماهیت مبانی برنامه‌ریزی درسی مطرح شود: گروهی بر این باورند که مبانی دارای وجه توصیفی هستند. یعنی همان گزاره‌ها و احکامی که در حوزه‌های دانشی ذی‌ربط تولید شده‌اند، عینا در مبانی قرار می‌گیرند. گروه دیگر بر این باورند که گزاره‌ها و احکام حوزه‌های دانشی تنها می‌توانند الهام‌بخش تولید احکام تجویزی باشند. از این منظر، مبانی برنامه‌ریزی درسی، دانشی بر اساس دانش‌های توصیفی هستند.

ما بر این باوریم که مبانی برنامه‌ریزی درسی، اصولاً، دربردارنده معرفت تجویزی هستند. این ویژگی تجویزی‌بودن مبانی، همان وجه تمایز اساسی «مبانی برنامه‌ریزی درسی» با دانش رشته‌ای است. به همین دلیل است که مبانی برنامه‌ریزی درسی جزو دانش تخصصی برنامه‌ریزی درسی است؛ نه جزو دانش‌های رشته‌ای. دانش رشته‌ای از آن جهت که دانشی غیرتجویزی است، نمی‌تواند عینا توسط برنامه‌ریز بکار گرفته شود. دانش‌های رشته‌ای برای تولید مبانی دارای نقش «الهام‌بخش» هستند. مبانی در حقیقت پاسخ‌هایی هستند که برنامه‌ریزان درسی به پرسش‌های مربوط به حوزه عملی برنامه‌ریزی درسی می‌دهند. این پاسخ‌ها بر دانشی بنا می‌شوند که معرفت تولیدشده معتبر در یک رشته علمی است.

به عبارت دیگر، برنامه‌ریز درسی با دانش موجود در حوزه تخصصی برنامه‌ریزی درسی نمی‌تواند بر همه مسائل مطرح در فرایند برنامه‌ریزی درسی فائق آید. آنچه در این شرایط تولید می‌شود، بر بنیاد دانش‌های متحول و متغیر رشته‌ای است. جوشش دائم در رشته‌های علمی سبب می‌شود تا برنامه‌ریزان درسی به طور مستمر با یافته‌های نو مواجه شوند. باوجوداین، این دانش‌ها نسبت به برنامه‌ریزی درسی، دارای استقلال هستند. همچنین، دانش‌های مورد استفاده در جغرافیای دانش بشری، ممکن است همجوار (همسایه) برنامه‌ریزی درسی باشند یا در دوردست آن (شکل ۴-۲).



مبانی دربردارنده دانش‌هایی هستند که برنامه‌ریز درسی بر اساس آنها می‌تواند عمل کند. یعنی دانشی که مواضع خاصی را تجویز می‌کند. این بدان معنا نیست که در مبانی، شاهد تکرار آراء نیستیم؛ بلکه فقط نشان می‌دهد که اگر نظریه‌ای را برنامه‌ریز درسی مبنای عمل خود قرار داد، آن نظریه مشخص می‌کند که در هر موضوعی چه تصمیمی باید اتخاذ شود. آنچه مبنا بودن را از دانش رشته‌ای متمایز می‌کند، همین «باید»های عملی است. این باید‌های عملی در ارتباط و انطباق با موقعیت، تعریف و تعیین می‌شوند.

یکی دیگر از علت‌هایی که سبب می‌شود مبانی دارای انعطاف باشند، تولید آنها در ارتباط با پرسش‌های مبتنی بر موقعیت است. این ویژگی سبب می‌شود دانش مبانی به صورت مقید، تولید گردد. یعنی تا زمانی که موقعیت واقعی برای عمل برنامه‌ریزی درسی تحقق نیافته، امکان تولید دانش مربوط به مبانی فراهم نمی‌شود. بنابراین، مبانی فقط نشان می‌دهند که چه تجویزهایی برای یک برنامه خاص، تعیین شده است. این موضوع تاحدی آشکار می‌سازد که چرا سخن از مبانی برنامه درسی به جای مبانی برنامه‌ریزی درسی تا این میزان، مقبولیت یافته است.

صاحب‌نظرانی که تلاش کرده‌اند تا شرحی از مبانی برنامه درسی ارائه نمایند، بر اساس اینکه به کدام یک از عناصر جریان تربیتی عنایت بیشتری داشته‌اند و از چه منظری به برنامه درسی نگریسته‌اند، انواع متفاوتی از مبانی را برشمرده و محتوای متفاوتی را برای آنها معرفی کرده‌اند. در استمرار همان سنت، می‌توان به معرفی و تشریح اقدام کرد. اما طرح این دیدگاه در اینجا لازم است که:

اولا عناوین مبانی برنامه‌ریزی درسی به هر طریق که شناسایی شوند، موضوعاتی «متغیر» و «منعطف» هستند. نمی‌توان به عناوین ثابتی به عنوان مبانی، بسنده کرد. ثانیا محتوای مبانی برنامه‌ریزی درسی در حال «تکوین» است. این تکوین دارای دو منشاء است: اول دانش رشته‌ای زاینده مبنای خاص و دوم توان تولیدی برنامه‌ریز درسی. ثالثا کاربرست مبانی به تناسب عمل در یک مرحله برنامه‌ریزی درسی، «متحول» است. یعنی نمی‌توان چنین پنداشت که یک مبنا به همان نحو که در مرحله تعیین اهداف دارای نقش است، در مرحله انتخاب روش هم نقش ایفا کند. ممکن شاهد قبض و بسط مبانی در مراحل مختلف تولید برنامه درسی باشیم.

و رابعا ادراک مبانی وابسته به توان ادراکی برنامه‌ریز درسی است نه توان تولید دانش رشته‌ای الهام‌بخش. این بدان معناست که ممکن است در یک حوزه رشته‌ای الهام‌بخش یک مبنا با سرعت و قوتی به تولید دانش اقدام شود که برنامه‌ریز درسی قادر به فهم و کاربرست آن نباشد یا ممکن است برای برنامه‌ریز درسی پرسش‌های مطرح باشد که در یک حوزه دانشی الهام‌بخش، پاسخی برای آنها موجود نباشد. این معنا حکایت از آن دارد که شمار مبانی برنامه‌ریزی درسی به شعور برنامه‌ریز درسی مربوط است؛ نه به واقعیت‌های مربوط به رشته‌های علمی تغذیه‌کننده.

بر پایه مفروضات چهارگانه بالا، در معرفی مبانی قصد آن نیست که به تصویری قطعی از عناوین و تشریح محتوای مبانی اقدام شود، بلکه به معرفی مواردی از آنچه در تاریخ مورد استفاده بوده و به پرسش‌هایی که برای عمل برنامه‌ریزی درسی مطرح می‌شوند و برنامه‌ریزان به‌نگام عمل ناچار به اتخاذ موضعی درارتباط با آنها هستند، بسنده می‌شود.

توضیح تکمیلی

برای مبانی دو معنای متفاوت قابل ارائه است: اول مبانی به عنوان «دانش‌های تجویزی» و دوم مبانی به عنوان «گزاره‌های توصیفی». گزاره‌های تجویزی نشان می‌دهند که چه اقدامی مجاز و چه اقدامی ممنوع است. این گزاره‌ها ممکن است بر اساس دانش‌های رشته‌ای تولید شوند؛ ولی وقتی تولید شدند، حدود عمل را تعیین می‌کنند و مبانی را شکل می‌دهند. وقتی گزاره‌های تجویزی به عنوان مبانی مطرح می‌شوند، محل اعمال آنها، فرایند برنامه‌ریزی درسی است. مثلا وقتی گفته می‌شود «کودکان تا قبل از سن شش سالگی از قابلیت تمرکز پایینی

برخوردارند»، با زمانی که گفته می‌شود «کودکان را بع از پایان شش سالگی به فرایند آموزش رسمی وارد کنید»، تفاوت اساسی وجود دارد. گزاره اول یک یافته علمی و توصیفی از واقعیت است در حالیکه گزاره دوم یک دستور عملی و حکمی برای نوع عمل در فرایند برنامه‌ریزی درسی است. آن گزاره توصیفی بنیادی برای تولید احکام عملی است در حالیکه این گزاره تجویزی، دستوری برای چگونگی عمل در فرایند عمل برنامه‌ریزی درسی است.

دو شکل مذکور، دارای تفاوت‌های اساسی هستند. در گزاره‌های تجویزی، احکام عمل مطرح شده است. در مقابل، گزاره‌های توصیفی فقط توصیفی از واقعیت را درخود دارند. اولی نیازی به کار اضافه ندارد و فقط «فرمان‌بر» می‌خواهد در حالیکه دومی نیازمند تبدیل توصیفات به راهنمای عمل است و دست کم، مجتهد نیاز دارد.

گزاره‌های توصیفی در واقع همان دانش‌های رشته‌ای هستند. زمانی که گزاره‌های توصیفی در برنامه‌ریزی درسی مطرح می‌شوند، بیش از آنکه الزامی برای عمل باشند، وصفی برای یک حقیقت هستند. یعنی آنها نشان می‌دهند که آنچه هست دارای چه خصایصی است. این توصیف‌ها را نمی‌توان مستقیم بکار گرفت. لازم است برنامه‌ریز آنها را به گزاره‌ای تجویزی تبدیل کند. چنین تبدیلی گاه با نام «اصول» مطرح می‌شود. در چنین وضعیتی، مبانی را می‌توان با برنامه درسی ترکیب کرد.

آنچه دو معنای مذکور را از یکدیگر جدا می‌کند، ماهیت متفاوت برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی است. بنابراین، اگر تعریف مورد نظر از مبانی بر «دانش موثر بر تصمیم‌گیری برنامه‌ریز» بنا شده باشد، در این حالت با «فعالیت» سروکار داریم و فعالیت فقط در برنامه‌ریزی درسی حضور دارد نه در برنامه درسی. این بدان معناست که ترکیب «مبانی برنامه‌ریزی درسی» برای معرفی آنچه به عنوان امر توصیفی بیان شد، مناسب‌تر خواهد بود. اما اگر تعریف از مبانی به «تجویزهای عملی» مربوط شود، آنگاه با «دست‌آورد» سروکار داریم و در این حالت، ترکیب «مبانی برنامه درسی» گویاتر خواهد بود.

تعریف مبانی به عنوان دانش توصیفی، دارای سه ویژگی اساسی است: اول آنکه چنین معنایی به استفاده از دانش‌های قابل تعمیم ارجاع می‌دهد؛ دوم آنکه اعتبار این دانش‌ها به حوزه رشته‌ای تولیدگر آنها منسوب می‌شود و سوم آنکه چنین دانش‌هایی فرصت اجتهاد را برای برنامه‌ریز درسی حفظ می‌کند. چنین ویژگی‌هایی سبب می‌شود تا تعریف دوم از طرفداران بیشتری برخوردار باشد.

اگر ترکیب واژگانی «مبانی برنامه‌ریزی درسی» بکار می‌رود، برای آشکار کردن این موضوع است که گزاره‌های توصیف‌گر برخاسته از دانش رشته‌ای این امکان را فراهم می‌کنند تا برنامه‌ریز درسی، به تناسب نوع برنامه و سایر شرایط مربوط به آن، به عمل اجتهادی بر اساس آنها اقدام کند. در چنین وضعیتی، برنامه‌ریز درسی با انتخاب و استنباط موقعیتی به تشخیص احکام عملی اقدام می‌کند. یعنی مبانی دارای خصیصه زاینده‌گی هستند و برنامه‌ریز درسی دارای توان اجتهادی. در این معنای مبانی، قابلیت زاینده‌گی حاصل از دانش رشته‌ای کارساز است و برنامه‌ریز درسی نیز دارای توان اجتهادی محسوب می‌شود. درمقابل، مبانی برنامه درسی به دستاوردهای تجویزی برنامه‌ریز درسی در ارتباط با عمل در موقعیت برنامه‌ریزی درسی محدود می‌شود. اصولاً در توجه عمیق به این موضوع آشکار است که این ترکیب در واقع بیان می‌دارد که چه چیز مبانی تولید برنامه درسی قرار گرفته است و این پیام نشان می‌دهد که در فرایند برنامه‌ریزی درسی چه اتفاقی افتاده است.

به عبارت دیگر، مبانی برنامه درسی به طور مستقیم نشان می‌دهند که بایدها و نبایدهای برنامه‌ریزی درسی کدام‌اند و این دانش‌ها توسط برنامه‌ریز درسی تولید شده‌اند. ولی مبانی برنامه‌ریزی درسی به طور غیرمستقیم به برنامه‌ریز درسی کمک می‌کنند تا بر پایه دانش‌های معتبر رشته‌ای به بایدها و نبایدها دست یابد. از این حیث، نوعی پیوند بین دو معنای مذکور، وجود دارد که گویی مبانی برنامه درسی وجه عملی‌شده مبانی برنامه‌ریزی درسی است. آنچه آنها را متمایز می‌سازد، محتوای مبانی است. در تاکید بر مبانی برنامه درسی، مجموعه‌ای از دستورالعمل‌های تجویزی مشخص مورد نظر است که در ارتباط با یک برنامه درسی، عنایت یافته‌اند؛ اما در تبیین مبانی برنامه‌ریزی درسی، مجموعه‌ای از دانش‌های توصیفی - تبیینی مطرح است که از سویی متصل به چشمه جوشان تولید علمی در رشته مربوط هستند و از سوی دیگر با قابلیت اجتهاد موقعیتی برنامه‌ریز در ارتباط زاینده‌گی قرار دارند.

همچنین، یادآوری نسبت بین برنامه‌ریزی درسی و برنامه درسی برای آشکار ساختن منطق بکارگیری «مبانی» در ترکیب با هر یک از آنها کمک می‌کند. وقتی هدف ارائه گزارش یک فعالیت است، معمولاً بر اساس دستاورد حاصل از آن فعالیت اقدام می‌گردد. در اینجا هم به همین شکل عمل می‌شود. ترکیب «مبانی برنامه درسی» نشانگر تجویزهای موثر بر ساخت برنامه درسی است در حالیکه در فرایند برنامه‌ریزی درسی به تناسب پرسش‌ها و مساله‌هایی که پدید می‌آید، برنامه‌ریز با اتکای به دانش‌های توصیفی مربوط به شناسایی و یا تولید یک حکم، اقدام می‌کند.

ادعان می‌کنیم که آنچه در سنت‌های برنامه‌ریزی درسی قرن بیستم رایج شده و البته به واسطه رواج، دارای مشروعیت پنداشته می‌شود، همان سنت مبانی برنامه درسی است. اما ما بر این باوریم که برنامه‌ریزان درسی نمی‌توانند در این حد متوقف شوند. ضرورت دارد آنان نقشی فعال در تولید دانش رشته‌ای خود ایفا کنند. لازم است به مبانی به عنوان بخشی از رشته برنامه‌ریزی درسی نظر شود که تولید محتوای آن برعهده برنامه‌ریزان درسی است. گرچه ممکن است این تولید بر بنیاد دانش‌های دیگر انجام پذیرد، اما توسط برنامه‌ریزان درسی سامان می‌یابد. بنابراین، ما از مبانی برنامه درسی آغاز کرده‌ایم و به سوی مبانی برنامه‌ریزی درسی در حرکت هستیم.

این باور بدان معناست که ما باید در این اثر به بحث درباره «مبانی برنامه‌ریزی درسی» اقدام کنیم. ضمن اینکه ما اینکار را یک ضرورت آشکار می‌دانیم که حوزه مطالعاتی برنامه‌ریزی درسی به سوی آن حرکت خواهد کرد، اما می‌دانیم که ماهیت مبانی برنامه‌ریزی درسی به این معنا، دارای سیالیت است. یعنی مبانی در فرایند برنامه‌ریزی درسی به تناسب پرسش‌هایی که برای برنامه‌ریز پدید می‌آید، متبلور می‌شوند. تنها این امکان وجود دارد که بر اساس تجربه تاریخی از مبانی مورد استفاده در تولید یک برنامه سخن گفت. این تجربه می‌تواند به برنامه‌ریز، آمادگی کلی بدهد ولی واقعیت جریان تولید هر برنامه به او می‌گوید که به کدام دانش‌های دیگر مراجعه کند.

به سبب همین واقعیت و با عنایت به تحلیل فرایند تربیتی (موسی‌پور، ۱۳۹۶) و تجربه تاریخی این حوزه، می‌توان مبانی برنامه درسی را به این شرح معرفی کرد: مبانی تاریخی، مبانی هستی‌شناسی، مبانی جامعه‌شناختی، مبانی روان‌شناختی، مبانی انسان‌شناسی، مبانی ارزش‌شناسی، مبانی فناوری، مبانی دانشی، مبانی زیبایی‌شناسی، مبانی اقتصادی، مبانی سیاسی، مبانی فرهنگی و مبانی حقوقی. باوجوداین، از سویی نمی‌توان به این موارد اکتفا کرد و از سوی دیگر توافقی بر سر این موارد دیده نمی‌شود.

بر این موضوع تاکید می‌شود که در تحلیل‌های قبلی نویسنده (موسی‌پور، ۱۳۹۶)، «مبانی دینی» به صورت یک واحد (مبنای) مستقل مطرح شده بود؛ اما در تحلیل کنونی برای دین حیثیت فراگیر قائل شده‌ایم و آن را در جایگاه مبنا ننشاندیم. بر اساس این جایگاه، همه مبانی از دین به قدر ممکن و به تشخیص بازیگران رشته‌ای، بهره می‌گیرند. بدین ترتیب، دین به منزله روحی است که ممکن است در تمام مبانی، جریان یابد و یا مبانی

از آن بی‌بهره باشند. در ادامه به برخی از عناوین مبانی اشاره می‌شود که توافق بیشتری درباره آنها دیده می‌شود:

مبانی تاریخی

منظور از مبانی تاریخی، شناسایی تحولات تاریخی برنامه درسی در جهان و در یک کشور است. از آنجایی که تحول برنامه درسی در بستری از تحولات فروخته در تاریخ روی داده است، بدون درک این تحولات، پیش‌بینی تحولات آینده ممکن نخواهد بود. به همین دلیل پرداختن به مبانی تاریخی برنامه درسی بسیار ضروری است.

مبانی فلسفی

منظور از مبانی فلسفی برنامه درسی آن دسته از دیدگاهها، عوامل و نیروهای فلسفی است که بر فرایند تدوین اهداف برنامه درسی و تعیین روش‌ها و ملزومات اثر می‌گذارد. فلسفه تعلیم و تربیت و اعتقاد برنامه‌ریز به یکی از مکاتب فلسفی ذریبط، به‌شدت جهت‌گیری برنامه‌های درسی را متفاوت می‌سازد.

مبانی جامعه‌شناختی

منظور از مبانی جامعه‌شناسی، فرهنگ و ارزش اجتماعی یک جامعه است که بر برنامه درسی و فرایند تدوین آنها اثر دارد. فرهنگ، بافتی را مهیا می‌کند که به طور چشمگیر ماهیت و سازماندهی اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی برنامه درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

مبانی روان‌شناختی

از آنجایی که محتوای برنامه‌های درسی باید با توجه به میزان رشد ذهنی یادگیرندگان، مدت زمان لازم برای یادگیری و نیز با توجه به توانایی‌ها و محدودیت‌های افراد انسانی و متناسب با تفاوت‌های فردی و... تدوین گردد. به همین دلیل روان‌شناسی به خصوص در زمینه رشد، یادگیری و... یکی از مبانی مهم برنامه درسی است.

مبانی انسان‌شناختی

هدف عمده تعلیم و تربیت ایجاد تغییرات در انسان به عنوان موضوع تربیت است. انسان دارای ابعاد و جنبه‌های گوناگونی است که به طور مستمر باهم در ارتباط و تعامل‌اند و لازمه ایجاد تغییرات مورد نظر، شناخت صحیح این ابعاد است. دیدگاه برنامه‌ریز به انسان،

برنامه درسی و اهداف و فعالیت‌های تربیتی را به طور کلی تحت تأثیر قرار می‌دهد. به همین دلیل مبانی انسان‌شناختی یکی از مبانی مهم برنامه درسی است.

مبانی فناوری

فناوری از یکسو انسان و یادگیرنده را توانمندتر می‌سازد و از سوی دیگر شرایط اجتماعی و محیطی را با نیاز و توانایی انسان منطبق می‌کند. به همین دلیل شدیداً موفقیت یا شکست برنامه درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و یکی از مبانی طراحی و تدوین برنامه درسی قلمداد می‌شود.

مبانی دانشی

دیدگاه برنامه‌ریز نسبت به اینکه دانش چیست، چه ابعادی دارد، چگونه حاصل می‌شود، چگونه تحول می‌یابد و سوالاتی از این قبیل، انتخاب اهداف، محتوا، سازماندهی، ارائه، ارزشیابی و... برنامه درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به همین دلیل یکی از مبانی اصلی برنامه درسی است.

۴-۵- منابع برنامه درسی

«منبع^۱ برنامه درسی» به مرجعی اطلاق می‌شود که مواد خام (اطلاعاتی یا نگرشی یا مهارتی یا مادی) مربوط به تولید (ساخت) مفاد هر یک از عناصر برنامه درسی از آن دریافت می‌شود. به عبارت دیگر، تولید هر عنصر برنامه درسی با بکارگیری مواد اولیه‌ای انجام می‌شود که از جایی به دست می‌آیند. به این پدیده‌های حیات که «دارنده» هستند، منبع گفته می‌شود. برای مثال، اگر بناست فرصت‌هایی برای تمرین «ادب گفتگو» فراهم شود، ممکن است به تجربه‌های واقعی مراجعه شود. چنین تجربه‌هایی را می‌توان در تجربه مدون‌شده بشری یافت؛ که آن را «دانش» نامیده‌اند. در چنین شرایطی، می‌توان دانش بشری را «منبع» نامید.

در جستجوی مواد لازم برای «ساخت» برنامه درسی، منابعی تا کنون مورد استفاده بوده است. بکارگیری این منابع در یک کشور و در کشورهای مختلف، متفاوت بوده است؛ اما

1 Source

تجربه کلی این عمل به گونه‌ای است که منابع برنامه‌ریزی درسی را تحت سه عنوان معرفی کرده‌اند (کلاین، ۱۹۹۳): دانش، جامعه و شاگرد. این منابع گاه به معنایی محدود دیده شده‌اند ولی گاه نیز معنای وسیع آنها مورد نظر بوده است. در معنای وسیع، هر یک از این منابع به تناسب قدرت ادراک بشری، دربردارنده انواع و اقسامی بوده‌اند. مخصوصاً در حوزه دانش، چنین کوششی بیشتر بوده و اقسام آن بدین شرح معرفی شده است: «معرفت دینی (وحیانی)»، «معرفت فلسفی (عقلانی)»، «معرفت عرفانی (شهودی)»، «معرفت هنری (ذوقی)» و «معرفت علمی (تجربی)». همین وضعیت برای جامعه و شاگرد هم با دامنه موضوعی کمتری مطرح شده است.

در هر یک از این معارف، «معیار اعتبار» متفاوتی مطرح است ولی معیار اعتبار در هر حوزه به همان میزان که برای متخصصان و صاحبان آن واجد ارزش است، ممکن است برای سایر گروه‌ها، مخصوصاً متخصصان عرصه رقیب، واجد ارزش نباشد. تفاوت معیارهای اعتبار سبب می‌شود که متخصصان و معرفت‌داران یک عرصه، به استناد روش و ملاک‌های مورد نظر خود، معرفت عرصه دیگر را بی اعتبار قلمداد کنند. چنین عملی ضمن آنکه مناقشه‌های عالمانه را ایجاد می‌کند، دارای برکاتی برای توسعه معارف بشری هم بوده است.

آنچه برای آگاهی از مبانی برنامه‌ریزی درسی مطرح است، مدعای صاحبان هر یک از معارف بشری درباره قابلیت حوزه خود برای پاسخگویی به نیاز و پرسش‌های برنامه‌ریزان درسی است. عالمان عرصه «علوم» همانند عالمان عرصه «دین» و هر دوی آنها همانند عالمان عرصه‌های «فلسفه»، «هنر» و «عرفان» بر این باور تاکید می‌نهند که قادر به ارائه مواد معتبر برای پاسخ به تمامی نیازها و پرسش‌های برنامه‌ریز درسی هستند. البته چنین توانی هم به طور بالقوه در هر یک از این عرصه‌ها، وجود دارد.

تاریخ حیات بشر و دستاوردهای موجود در معارف بشری گواه این توان است. اینکه برنامه‌ریزان درسی نیازهای اطلاعاتی و پاسخ پرسش‌های خود را از یک عرصه یا ترکیبی از چند عرصه طلب کنند، یک انتخاب راهبردی در عرصه برنامه‌ریزی درسی است؛ که بر بنیاد جهت‌گیری اساسی سطح سیاست‌گذاری برنامه درسی تعریف می‌شود. انتخاب در آن سطح ضمن آنکه دارای شواهد استدلالی است، اما بیش از آن یک «انتخاب» سیاست‌گذارانه است. این بدان معناست که وقتی دلایلی برای انتخاب یک عرصه جهت یافتن پاسخ پرسش‌های برنامه‌ریزی درسی ارائه می‌شود، برای انتخاب عرصه دیگر (یعنی رقیب) هم می‌توان به

همان میزان، شواهد استدلالی فراهم ساخت. این انتخاب‌ها بیش از هر چیز به باورهای «زمینه‌ساز» وابسته هستند. مثلاً وقتی برنامه‌ریز درسی دارای باورهای دینی است، که در جای خود و بدون عنایت به کاربرد آنها برای برنامه‌ریزی درسی حاصل آمده‌اند، در پاسخگویی به پرسش‌های مربوط به برنامه‌ریزی درسی نیز به «دین» به عنوان معرفت معتبر گرایش دارد. این گرایش ممکن است منجر به انتخاب آن به عنوان تنها منبع یا منبع غالب گردد. همین وضعیت برای معتقدان به هنر، عرفان، فلسفه و علم هم مطرح است.

در اینجا تاکید می‌شود که انتخاب منبع یا منابع برنامه درسی، موضوعی سیاستگذارانه است که با انتخاب یکی یا ترکیبی از موارد زیر عینیت پیدا می‌کند:

- **علم:** معرفت حاصل از روش علمی را شامل می‌شود و دارای اقسامی از توصیف وقایع و پدیده‌هاست. این حوزه از معارف بشری، امروزه از گستردگی و مقبولیت بالایی برخوردار و در عرصه‌های مختلفی دارای عمل است. علم، یکی از منابع «خوش‌بازده» برای تولید برنامه درسی بوده و تجربه حاصل از این امر، تمایل برنامه‌ریزان به آن را طی قرون گذشته، افزایش داده است.

- **دین:** معرفت حاصل از روش وحیانی را شامل می‌شود که به فهم بشری در عرصه هستی گسترده شده است. این حوزه از معارف بشری دارای گستردگی و مقبولیت بالایی است و در تاریخ تحولات آموزشی جهان، دارای نقش بارزی در تولید برنامه درسی بوده است. باوجوداین، عرصه‌های عمل آن در جهان امروز کاهش یافته است.

- **فلسفه:** معرفت حاصل از روش عقلانی را شامل می‌شود و دستاورد آن، پاسخگویی به بسیاری از پرسش‌هاست. این حوزه از معارف بشری با آنکه امروزه به عنوان پشتیبان معرفت علمی عمل می‌کند، اما طی قرون متمادی دست‌کم در برخی تمدن‌های بشری دارای نقشی اساسی و چشمگیر در تولید برنامه درسی بوده است. طی سده‌های گذشته از گستره عمل دانش فلسفی در تولید برنامه درسی کاسته شده و حوزه عمل آن در حدود اثر فلسفه در علوم جدید است.

- **هنر:** معرفت حاصل از روش هنری را شامل می‌شود که از قاعده‌مندی اندکی برخوردار است. این حوزه معارف بشری از گستردگی برخوردار نیست و در قابلیت آن برای پاسخگویی به بسیاری از پرسش‌های بشری در حوزه برنامه درسی، تردید وجود دارد.

باوجوداین، طی چند دهه گذشته عنایت به آن، دست‌کم در عرصه تولید برخی عناصر برنامه درسی، بیشتر شده است.

- **عرفان:** معرفت حاصل از روش شهودی را شامل است که دارای بنیادهای شخصی است. این حوزه از معارف بشری دارای گستردگی اندکی است اما برای گروه‌هایی دارای نقش منحصربه‌فرد بوده است. دانش عرفانی این قابلیت را دارد که به تولید برنامه درسی اقدام کند و دارای چنین تجربه‌ای نیز در تاریخ حیات است. باوجوداین، جهان امروز، اقبال زیادی به این نوع معارف نشان نداده است. اما بکارگیری آن به شکل‌های متفاوتی در تولید برنامه‌های درسی مطرح بوده است.

- **شاگرد:** وقتی از شاگرد به عنوان منبع برنامه درسی یاد می‌شود منظور آن است که فعل و باور و خواست و احساس شاگردان به عنوان ماده خام تولید برنامه درسی مورد استفاده قرار گیرد. این منبع دارای سابقه اندکی در تاریخ تولید برنامه‌های درسی است اما طی عمر کوتاه خود این اطمینان را پدید آورده است که دارای قابلیت و کشش لازم برای تولید برنامه‌های درسی می‌باشد.

- **جامعه:** وقتی از جامعه به عنوان منبع تولید برنامه درسی سخن به میان است، بکارگیری آداب، رسوم، ارزش‌ها، مساله‌ها و میراث اجتماعی به عنوان ماده خام تولید برنامه درسی است. این موضوعات ممکن است امروزه در موقعیت موضوع یک علم مطرح شده باشند و دانشی از مطالعه آنها حاصل شده باشد که در عرصه علوم تجربه دارای مقبولیت باشد. در چنین شرایطی، این بخش‌های جامعه در آن منبع (یعنی علم) وارد می‌شود. اما همچنان شاهد بخش‌های از موضوعات جامعه هستیم که واقعیت دارند ولی در بررسی‌های علمی مورد عنایت نیستند. منبع جامعه شامل این بخش از موضوعات است. این بخش از حیات بشری دارای قابلیت و کشش لازم برای تولید برنامه درسی است. با آنکه تمرکز بر این واقعیت‌های حیات اجتماعی برای تولید برنامه درسی دارای عمر بلندی نیست، اما دارای جاذبه زیادی بوده است.

در تاریخ حیات نظام‌های برنامه‌ریزی درسی مواردی از تاکید بر یک منبع دیده می‌شود. در این مواقع با وضعیت «تک منبعی» مواجه هستیم. تک منبعی دارای وجوه قوتی است که عمده‌ترین آن به هماهنگی و همراهی عناصر برنامه درسی مربوط است.

در عین حال، تک منبعی با نوعی از محدودیت پیوسته است که عین ماهیت آن است. البته باید بر این نکته تاکید شود که موضوعات درونی منابع، متفاوت هستند. یعنی جامعیت منابع برنامه درسی متفاوت است. وقتی تک منبع انتخاب شده «علم» است، شرایط خیلی متفاوت با موقعی است که با تک منبع «شاگرد» سروکار داریم. اولی در درون خود دارای چنان وسعتی است که تک منبعی آن دیده نمی‌شود؛ ولی وقتی شاگرد تنها منبع باشد، محدودیت‌ها چنان است که حتی با حضور برخی منابع هم همچنان دارای کاستی است.

اما واقعیت فرایند برنامه‌ریزی درسی نشان می‌دهد در مواقعی که فقط یک منبع مقبولیت دارد، گونه‌هایی از بکارگیری سایر منابع هم مطرح بوده است. عمده‌ترین شکل بکارگیری سایر منابع، رابطه «مخدومیت» است. یعنی هرگاه یافته‌های منبع دیگر به پیشبرد مقاصد کمک کند و مغایرتی هم با محتوای منبع اصلی (غالب) نداشته باشد، آن منبع حق حضور پیدا می‌کند. البته در اینجا نیز با پدیده «فریب» ممکن است مواجه شویم. یعنی مخدومیت برای تحقق مقاصد مطرح شود؛ فارغ از مغایرت محتوایی.

وقتی ترکیبی از منابع مطرح است، همکاری بین منابع دنبال می‌شود ولی همه منابع دارای ارزش برابر نخواهند بود. در چنین شرایطی، «منبع غالب» مطرح می‌شود. منظور از منبع غالب آن است که در شرایط تعارض محتوایی مبتنی بر برابری شواهد و استدلال، محتوای مورد قبول منبعی، بر اساس تصمیم پیشینی، ارجحیت می‌یابد. هر دو شکل مذکور را می‌توان در شرایطی که تنها منبع یا منبع غالب «دین» است، مشاهده کرد. عالمان علوم دینی - عموماً - بر این باورند که دین پاسخگوی تمامی پرسش‌های بشری از جمله پرسش - های برنامه‌ریزان درسی است. در چنین شرایطی - چه آنان علم را منبع همکار دین لحاظ کنند و چه آن را عرصه‌ای که دارای دستاوردهایی مفید است به حساب آورند - وقتی یافته - های علمی به حل مساله‌ای نائل می‌آیند، مشروط به آنکه مغایرتی آشکار با آموزه‌های دینی نداشته باشند، بهره‌گیری از آن را مجاز می‌شمارند. این بهره‌گیری از سویی موقعیتی و موقتی است و از سوی دیگر با توجیهات انطباقی همراه می‌شود. یعنی با تفسیرهای موسع، جایی در معرفت دینی برای آن یافته‌ها ایجاد می‌گردد.

یکی از واقعیت‌های مهم اثرگذار بر انتخاب منبع برنامه درسی، وضعیت رشدی اشخاصی است که مخاطب برنامه درسی هستند. این واقعیت در سنت آموزش با «دوره‌های تحصیلی» تبلور یافته است. دوره‌های ابتدایی، متوسطه و عالی از این جهت دارای اقتضائاتی

دارند که کشش بیشتری برای یک منبع دارند. مثلاً منبع شاگرد برای دوره ابتدایی دارای قابلیت دفاع‌پذیری بیشتری است و منبع علم برای دوره متوسطه.

در تحلیل نهایی اعلام می‌شود که برنامه‌ریزان درسی بر اساس یک انتخاب پیشینی سیاست‌گذارانه، به تعیین و تعریف «منابع» برنامه درسی اقدام می‌کنند. این انتخاب پیشینی سیاست‌گذارانه، امری «به‌ناچار» یا «مقدر» است؛ که هم در اقدامات سازمانی بر برنامه‌ریز درسی متعهد اثر می‌گذارد و هم در اقدامات شخصی برنامه‌ریز درسی آزاد. یعنی حتی وقتی برنامه‌ریز درسی به صورت آزاد از قیود سازمانی هم اقدام به تولید برنامه درسی می‌کند، همچنان در بند چنین انتخابی است.

یادآوری این موضوع هم مهم است که انتخاب مجرای ورود (دروازه ورود) به عرصه مبانی از انتخاب «منبع» آغاز می‌شود. برنامه‌ریزان درسی اصولاً بر اساس اینکه بر کدام سکوی منابع ایستاده‌اند، منظر دید و گستره عمل متفاوتی می‌یابند و به قدر همین دامنه عمل، از قدرت مانور برخوردارند. این یک انتخاب راهبردی است که بر اساس ماهیت انتخاب، محدودیت‌آفرین است. یعنی با انتخاب منابع، محدودیت‌های برای دستیابی به منابع هم دیده می‌شود.

با این تبیین و تفسیر از نسبت منابع و مبانی، اکنون می‌توان اذعان کرد که در فرایند برنامه‌ریزی درسی، «منابع» دارای ثبات خواهند بود ولی «مبانی» دارای تغییر. این «ثابت» و «متغیر» بودن البته به معنای ثبات محتوایی فهم منبع نیست. فهم محتوایی منبع در یک نظام برنامه درسی، به طور دائم در جریان اعتلایی است. آنچه مطرح است، حفظ واقعیت منبع به صورت ثابت است. فهم دامنه بحث مبانی نیز وابسته به تصور تعاملی این دو پدیده است. یعنی از سویی اقسام منابع و از سوی دیگر انواع مبانی در تعامل با یکدیگر قرار می‌گیرند و گستره بحث را آشکار می‌سازند.

استمرار یادگیری؛ بنویسید!

با شرحی که از فرایند برنامه‌ریزی درسی ارائه شد، این باور شکل گرفته است که می‌توان بر اساس آن به تولید یک برنامه درسی در سطح خرد (یعنی یک زمان محدود) اقدام کرد. خوب است که شما دست‌بکار شوید و یک برنامه درسی برای موضوعی که در آموزش شما مغفول بوده است، تولید نمایید. در برنامه‌ای که تولید می‌کنید توجه نمایید که از منابع به درستی استفاده شود و مبانی، امکان ایفای نقش بیابند.

فصل پنجم: منطق و اهداف برنامه درسی

مقدمه

«منطق برنامه درسی» از جمله مباحث نوظهور در فرایند برنامه‌ریزی درسی است. این موضوع بر «موقعیت‌شناسی» مبتنی است. موقعیت‌شناسی یعنی شناخت آنچه ممکن است به صورتی - مثبت یا منفی - بر تولید (طراحی و تدوین) برنامه درسی اثر بگذارد. این اثرگذاری دو وجه دارد: تسهیل‌گری و محدودسازی. همچنین، منشاء این آثار در دو محیط است: محیط درون نظام و محیط بیرون نظام.

مفهوم نظام، موضوعی بسته و روشن نیست؛ بلکه یک امر منعطف است که در ارتباط با مصداق، شکل خاص و محدود می‌یابد. یعنی وقتی یک مدرسه مورد نظر است که برای آن برنامه درسی تهیه شود، نظام به طور عینی قابل تعریف است و مساوی با آن مدرسه است. اما وقتی به طور کلی درباره نظام بحث می‌شود، فقط در سطح نظری دارای حدود خواهد بود. پس، برای موقعیت‌شناسی لازم است ابتدا به تعریف نظام اقدام شود. چنین تعریفی، گام اول شناخت را فراهم می‌کند. وقتی نظام مورد نظر برای برنامه‌ریزی مشخص شد، آنگاه به شناخت آنچه در درون نظام و بیرون نظام است و تولید برنامه درسی را متاثر می‌کند، موقعیت‌شناسی اطلاق می‌شود. شناخت موقعیت این امکان را می‌دهد که ضمن خلق تعریفی برای برنامه درسی، تشریح شود چه ضرورتی برای برنامه‌ریزی وجود دارد و با عنایت به کدام اصول، کار به انجام می‌رسد.

۵-۱- منطق برنامه درسی

منطق برنامه درسی^۱ نشان می‌دهد که برنامه درسی به چه شکل متصور (تعریف) شده، چه ضرورتی برای تحقق آن لحاظ گردیده و به چه صورتی متبلور می‌شود. یعنی منطق برنامه درسی به وصفی از ماهیت، ضرورت و هویت برنامه درسی اقدام می‌کند. ماهیت برنامه درسی به پرسش از «چیستی» آن مربوط است و آشکار می‌کند که به چه چیز، برنامه درسی گفته می‌شود. ضرورت برنامه درسی به پرسش از «چرایی» آن مربوط است و نشان می‌دهد که الزامات شکل‌گیری برنامه درسی شامل چه موضوعاتی است. هویت برنامه درسی به وجه وجودی آن نظر دارد و «هستی» آن را نشان می‌دهد. این وجه بر واقعیت برنامه درسی تمرکز دارد و به طور عینی اجزاء سازنده را مورد نظر قرار می‌دهد. می‌توان گفت که منطق برنامه درسی، چشم‌انداز برنامه درسی است. در بیانی ساده‌تر، هنگامی که یک مدرسه برای برنامه درسی خود منطق دارد، به این معنی است که مدرسه مشخص کرده «چه چیز به شاگردان تقدیم کند»، «چرا آن چیز را به شاگردان تقدیم کند» و «چیزی که به شاگردان تقدیم شده، متشکل از چه اجزایی است».

۵-۱-۱- زمینه‌های تبلور منطق برنامه درسی

بر اساس آنچه در سنت نگارش منطق برنامه درسی شاهد هستیم، فعلا پنج شکل ظهور آن قابل معرفی است:

گاهی به هنگام معرفی منطق برنامه درسی، به ذکر «اصول برنامه درسی» اقدام می‌شود. یعنی مجموعه‌ای از بایدها برای شکل‌دهی به برخی از فعالیت‌ها که دارای نقش بنیادین برای عمل هستند، مطرح می‌شود. «اصل»، قاعده عامه‌ای است که راهنمای عمل قرار می‌گیرد (باقری، ۱۳۹۴) و اصول برنامه درسی نیز چنین نقشی در تولید برنامه درسی دارند و راهنمای عمل محسوب می‌شوند. وقتی منطق به این معنا تعریف گردد، اغلب شاهد انواعی از منطق در یک برنامه درسی خواهیم بود. مثلا منطق اهداف، منطق محتوا، منطق ارزشیابی.

گاهی به هنگام تنظیم منطق به ارائه «تعریف» اقدام شده است. وقتی مفاهیم را تعریف می‌کنیم، سبب در اختیار گذاشتن امکاناتی می‌شویم. تعریف برنامه درسی نیز چنین خاصیتی دارد. به همین علت، گاهی به هنگام معرفی منطق، برنامه درسی مورد نظر را به شکلی تعریف می‌کنیم که آن برنامه درسی را به روشنی متمایز می‌کند. یعنی گفته می‌شود که منظور از برنامه درسی چیست.

گاهی در تنظیم منطق، «کارکردهای برنامه درسی» معرفی می‌شود. در شرح کارکردها معمولاً به نقش‌های تربیتی برنامه درسی اشاره می‌شود. اعلام کارکردها هم دارای زمینه تقسیم شدن است. یعنی می‌تواند به هر یک از عناصر برنامه درسی اختصاص یابد.

گاهی به هنگام معرفی منطق برنامه درسی، بر «دستاورد» برنامه درسی تمرکز می‌شود. گرچه در این شکل عمل ممکن است آمیختگی منطق و اهداف پدید آید، اما امکان تمایزگذاری بین آنها وجود دارد. یعنی دستاوردها به مقاصد کلی و مجموعی و هدف‌ها به مقاصد جزئی و جداگانه اختصاص می‌یابند.

گاهی در معرفی منطق، «ضرورت» مورد تاکید قرار می‌گیرد. این نوع تنظیم منطق، عریان‌ترین بخش منطق است. این نوع معرفی منطق برنامه درسی، بر تشریح الزاماتی تمرکز دارد که برنامه درسی را پدید می‌آورند. برخی صاحب‌نظران، منطق برنامه درسی را به همین گونه از معرفی آن محدود می‌دانند و سایر اشکال را انحراف و خطا قلمداد می‌کنند.



شکل ۵-۱: گونه‌ها (اشکال) تنظیم منطق برنامه درسی

۵-۱-۲- بسترهای شکل‌گیری منطق برنامه درسی

منطق برنامه درسی در ارتباط با ضرورت‌ها و استلزامات تولید برنامه و هر یک از عناصر آن شکل می‌گیرد و عنصری است که محل ظهور و حضور سیاست‌ها و سایر عوامل مؤثر بر تولید برنامه درسی محسوب می‌شود. همیشه منطق برنامه درسی به زبان سطح برنامه‌ریزی و در ارتباط با اقدامات برنامه‌ریزانه، تحقق عینی پیدا می‌کند. یعنی منطق برنامه درسی از نوع فعالیت‌های سطح سیاست‌گذاری و سطح طراحی درس، نیست؛ بلکه در میانه این دو قرار می‌گیرد.

۵-۱-۳- نقش‌ها و کارکردهای منطق برنامه درسی

منطق برنامه درسی دارای چند نقش اساسی است؛ که عبارتند از:

- تشریح ضرورت تولید برنامه
- آشکارسازی جایگاه برنامه در تصویر کل
- ترسیم نوع پیوندهای برنامه درسی با اسناد بالادستی
- تعیین نقش عوامل مؤثر در گستره مشروع اثرگذاری آنها

منطق برنامه درسی همچنین باید بین سیاست‌ها و عناصر برنامه درسی ارتباط برقرار کند. البته، این ارتباط به زبان برنامه درسی است و دربردارنده نقش عوامل مؤثر یعنی دست‌اندرکاران در گستره مشروع اثرگذاری آنهاست. منطق نشان می‌دهد که چه کسانی در چه جاهایی، نقش ایفا کنند که در آن مقام، از مشروعیت برخوردار هستند. منطق آشکار می‌کند که در برنامه درسی چه عناصر دیگری وجود دارد. منطق می‌تواند آینه تمام‌نمای عناصر برنامه درسی هم باشد.

به همین علت، تدوین منطق برنامه درسی دارای کارکردهایی در فرایند عمل برنامه‌ریزی است و در نهایت هم به دستاوردی خاص منجر می‌شود و برنامه درسی حاصل از آن، واجد ویژگی‌های خاصی خواهد بود. این کارکردها را می‌توان به شرح زیر معرفی کرد:

- ترسیم چشم‌انداز و جهت‌دهی
- آشکارسازی شرایط عمل برنامه‌ریز
- توجیه‌گری اقدامات برنامه‌ریزی

- فرصت‌آفرینی برای خلاقیت‌های برنامه‌ریزانه
- همگرایی برنامه‌ای در سطح برنامه (کل)
- الزام‌آفرینی برای لحاظ کردن اصول و معیارها
- ایجاد تعهد به کیفیت‌ها، استانداردها و قواعد.

۵-۱-۴- چگونگی دستیابی به منطق برنامه درسی

منطق برنامه درسی موضوعی «اکتشافی» است؛ نه یک امر «فرمانی». یعنی منطق برنامه درسی در فرایندهای علمی، شناسایی و تدوین می‌شود. گرچه این عنصر مهم برنامه درسی متأثر از سیاست‌های اتخاذشده مربوط است، ولی روش دستیابی و ماهیت آن، علمی است. به همین سبب باید آن را در فرایندهای اکتشاف علمی، شناسایی کرد؛ نه آنکه برای آن محافل اجرایی ترتیب داد. می‌توان ویژگی‌های منطق برنامه درسی را بدین شرح معرفی کرد:

- امری اکتشافی است (امر مقابل اکتشاف، تجویز است، که نشانه‌ای از اعمال قدرت است)

- امری واقعی است (یعنی دلیل و استنادی در بیرون از خودش دارد)

- متأثر از وضعیت دو واقعیت است: سیاست‌های برنامه درسی و عوامل مشروعیت‌یافته

- با جستجوی نظام‌مند (علمی) امکان دستیابی معتبر به مولفه‌های آن فراهم می‌شود

۵-۱-۵- زبان تدوین منطق برنامه درسی: توصیفی یا تجویزی؟

برای تدوین منطق برنامه درسی، دو زبان قابل بکارگیری است: زبان علم و زبان سیاست. زبان علم را «زبان توصیف» نامیده‌اند. این زبان بر واقعیت بنا شده و برای ایجاد اعتبار، «شواهد» را ارائه می‌کند. در بنیاد علم، «یافتن» قرار دارد و این یافتن در میدان واقعیت‌ها دنبال می‌شود. در مقابل، زبان سیاست، «زبان تجویز» است. این زبان بر خواست مدیران بنا شده و برای ایجاد اعتبار، «سند» ارائه می‌کند. منظور از سند، مصوباتی است که همین گروه‌ها در زمان و موقعیتی دیگر، آن را مصوب کرده‌اند. در بنیاد سیاست، «ساختن» قرار دارد و این ساختن در میدان آرزوها دنبال می‌شود.

برای تدوین منطق، زبان توصیف مناسب‌تر است؛ زیرا در این زبان می‌توان با اتکاء به واقعیات برای عمل با واقعیات، ترتیبیاتی را فراهم کرد. مؤلفه‌های سازنده منطق هم قاعدتاً در وضعیت توصیفی قرار می‌گیرند. این بدان معناست که آنها با مؤلفه‌های علمی، حقایق اجتماعی و تاریخی آمیخته هستند. چنین مفهومی نشان می‌دهد که منطق برنامه درسی از جنس الزامات و انتظارات نیست و این موضوعات بنیاد هدف‌ها را شکل می‌دهند. از این جهت منطق با اهداف متمایز می‌شود و منطق زبانش توصیفی و هدف زبانش تجویزی است.

جدول ۵-۱: ویژگی‌های زبان توصیف و زبان تجویز در تدوین منطق برنامه

زبان توصیف	زبان تجویز
بیانگر واقعیت بنیادی الزام‌ساز برخاسته از شواهد استدلال علمی	طرح الزامات خبر از انتظارات اظهار آرزویی القای امرانه
مثال: آموزش و پرورش موظف شده در خدمت مردم باشد، امکانات را عادلانه توزیع کند و به توسعه کشور خدمت نماید.... پس لازم است....	مثال: آموزش و پرورش باید در خدمت مردم باشد، امکانات را باید عادلانه توزیع کند و بنیادهای توسعه این نظام باید مستحکم کند و.... پس لازم است....

۵-۲- تعیین هدف‌های برنامه درسی

عنصر دیگر برنامه درسی، «هدف» نامیده شده است. هدف به طور کلی به «دستآورد» مورد انتظار اطلاق می‌شود. در معرفی هدف از بیان‌هایی مثل «خواسته دقیق و روشن» و «وضعیتی که می‌خواهیم در آینده داشته باشید»، «آنچه مدام ذهن ما را برای رسیدن به خود درگیر می‌کند»، «تصاویر خوبی که در ذهن داریم تا آنها را محقق کنیم»، «نتیجه‌ای که در اثر برنامه‌ریزی، تلاش و پشتکار به دست می‌آید» و «آرزوهایی که در دل می‌پرورانیم».

همه اینها و البته دهها پردازش دیگر را می‌توان برای معرفی مفهوم هدف، مقبول قلمداد کرد؛ اما لازم است که بدانیم در علوم مختلف با مفاهیم و اصطلاحات به صورت تخصصی مواجه می‌شویم و برای گفتگوی در حوزه آن علم، لازم است با همان واژگان عمل کنیم. یکی از مباحثی که در شناخت هدف مطرح است، مفاهیم مشابه است. در اینجا، سه مفهوم «رسالت»، «نقش» و «کارکرد» را یادآور می‌کنیم؛ حتی اگر به بحث آنها وارد نشویم.

۵-۲-۱- اهمیت تعیین هدف‌های برنامه درسی

در جریان آموزش، پس از آن که مشخص شد ضرورتی برای آموختن وجود دارد، این پرسش مطرح می‌شود که از راه آموزش «رسیدن به چه چیز مورد نظر است». با پاسخ این پرسش، در واقع مشخص می‌شود که در پایان آموزش چه تغییری در عمل یادگیرنده مشاهده خواهد شد. در عین حال اگر قرار باشد یک برنامه آموزشی خوب طرح‌ریزی شود و اگر کوشش در راه بهبود مستمر برنامه‌ها مورد نظر باشد، ضرورت دارد قبل از هر چیز، هدف‌های تربیتی مشخص گردند. «هدف‌های تربیتی معیاری خواهند بود تا بدین وسیله مواد تدریس انتخاب گردد، محتویات دروس طرح‌ریزی شود، روش‌های تدریس مشخص گردد و آزمون، وسایل و روش ارزشیابی طراحی شود» (تایلر ترجمه کظیمی، ۱۳۵۱).

وقتی هدف‌ها مشخص باشند، همه دست‌اندرکاران می‌توانند همه خلاقیت خود را در خدمت تحقق آنها قرار دهند. هدف‌ها بستر موثری را فراهم می‌کنند تا شاگردان بتوانند شرایط را در خدمت خود بگیرند. این موضوع به زبانهای متفاوتی، تشریح و تبیین شده است که یکی از بیان‌های موثر، متعلق به میگر (۱۹۵۷) است. میگر معتقد بود:

«هدف‌ها به چند دلیل اهمیت دارند: نخست آن که اگر هدف‌های روشن بیان شده‌ای نباشد، هیچ مبنای معتبری برای انتخاب یا طراحی مواد و وسایل آموزشی، محتوا یا روش‌های آموزشی وجود ندارد. اگر مقصد خود را ندانید به سختی می‌توانید وسیله مناسبی برای رسیدن به مقصد برگزینید. روشن است که هیچ ماشین‌ساز یا جراحی تا نداند چه کاری را می‌خواهد انجام دهد به انتخاب ابزار نمی‌پردازد. دلیل مهم دیگر در مورد لزوم بیان دقیق هدف‌ها این است که دریابیم آیا هدف‌ها به راستی تحقق یافته‌اند یا نه. آزمون‌ها یا

امتحانات در مسیر یادگیری به منزله ایستگاههای بین راه هستند تا به معلم و شاگرد، یکسان، نشان دهند که آیا در دستیابی به هدفهای درسی موفق بوده‌اند یا نه. فایده مهم هدفهایی که به وضوح بیان شده باشند این است که شاگردان به یاری آنان می‌توانند به کوششهای خود برای دست یافتن به هدفها سامان دهند. تجربه نشان داده است که در صورت وجود هدفهای روشن آموزشی، شاگردان در هر سطحی که باشند، بهتر می‌توانند تصمیم بگیرند که کدام فعالیتها از سوی آنان برای رسیدن به مقصدی که برایشان مهم است، آنان را یاری می‌کند. در صورت وجود هدفهای روشن آموزشی، دیگر لازم نیست شاگردان در باب انتظارات معلم به حدس و گمان متوسل شوند» (میگر، ترجمه زنگنه و شمشیری، ۱۳۵۸: ۷-۵).

برای تامل و تلاش: هدفهای آموزشی را چگونه تهیه کنیم؟

میگر در کتاب «تدارک هدفهای آموزشی» ضرورت تأکید بر هدفهای رفتاری و چگونگی تهیه آنها را دقیقاً توضیح می‌دهد و با ارائه تمرینات متعدد، به خواننده کمک می‌کند تا به خوبی بر تهیه هدفهای آموزشی مسلط گردد. میگر پیام اصلی خود را در اولین بند کتاب چنین خلاصه می‌کند: «وقتی معلم تصمیم گرفت که به شاگردان چیزی بیاموزد، به انجام دادن فعالیتهایی چند ملزم می‌شود تا در کارش موفق شود: نخست تصمیم‌گیری در مورد هدفهایی است که در پایان درس یا برنامه، قصد رسیدن به آنها را دارد. سپس باید شیوه‌ها، محتوا و روشهایی را انتخاب کند که با هدفهای تعیین شده منطبق باشند و موجب شوند که شاگردان به تعامل با موضوعات مناسبی بپردازند که با اصول یادگیری انطباق دارد. و سرانجام عملکرد شاگردان را بر اساس هدفها یا مقاصدی که ابتدا انتخاب شده است، ارزشیابی یا اندازه‌گیری کند.

میگر هدف را شرح رفتاری می‌داند که «شاگرد باید پیش از آنکه شایستگی‌اش تأیید شود، از خود نشان دهند». ویژگی‌های یک هدف سودمند از نظر وی عبارتند از: رفتار: منظور کاری است که شاگرد باید بتواند انجام دهد مقصود از رفتار هرگونه فعالیتی است که شاگرد انجام می‌دهد. رفتار ممکن است مشاهده‌پذیر باشد مثل نوشتن یا تعمیر کردن یا مشاهده‌ناپذیر باشد مثل جمع کردن، حل کردن، تشخیص دادن. یک

هدف مفید در بیان خود نوع رفتاری که نشانه قابل قبولی از دستیابی شاگرد به هدف باشد را بیان می‌کند.

شرایط: در چه شرایط یا با چه محدودیتهایی آن کار را باید انجام دهد. شرایط مهم یا مربوط که انتظار روی دادن رفتار در آن شرایط می‌رود باید شرح داده شوند، زیرا شرایط بروز رفتار، ابهام در هدف را کمتر می‌کند.

معیار قبول: حد قابل قبول رفتار چیست و با چه فراوانی یا شدتی بروز رفتار مورد نظر است. باید مشخص شود که چه مقدار یا چه تعداد از وقوع یک رفتار، مورد قبول واقع می‌شود.

این دیدگاه طی قرن بیستم، آثار گسترده‌ای بر نظام‌های آموزشی داشت. هزاران برنامه‌ریز درسی، معلم و دانشجو به یادگیری و عمل بر اساس این دیدگاه ترغیب شدند و صدها برنامه درسی مدرسه‌ای، دانشگاهی و حتی آموزش غیررسمی بر اساس این رویکرد، تولید شد. طی دهه‌های پایانی قرن بیستم انتقادهای متعددی بر این دیدگاه وارد شد و روش‌های بدیل برای تدوین هدف‌های برنامه درسی مطرح گردید.

موضع شما در ارتباط با این دیدگاه چیست و با کدامیک از رویکردهای بدیل، آشنایی دارید؟ وضعیت برنامه‌ریزی درسی دوره ابتدایی ایران را از حیث دوری یا نزدیکی به این دیدگاه، چگونه ارزیابی می‌کنید؟

۵-۲-۲- روش‌های تعیین هدف‌های برنامه درسی

در برنامه‌ریزی درسی سازمانی، «تعیین هدفها» فرایندی مشتمل بر دو اقدام است: تعیین هدفها و تصویب هدفها. در عمل، دستیابی به هدفهای برنامه درسی و عملاً تعیین نوع انتظاری که از تربیت‌شونده وجود دارد، به شکل‌های مختلفی ممکن است؛ که همه آن اشکال توسط اشخاص دنبال می‌شود. بنابراین، اولین گام تعیین اهداف، «مشروعیت یافتن اشخاص» برای اقدام است. برای تعیین هدفهای یک نظام آموزشی یا هر یک از دوره‌های تحصیلی آن، به کسانی که واجد ویژگی‌هایی هستند، اختیار داده می‌شود که هدفها را تعیین کنند. تعیین هدفها یک عمل انسانی است و از اشکال آن از بکارگیری روش نظام‌مند تا متکی شدن به تصورات و تخیلات شخصی، تنوع دارد. فرد یا افرادی که به طریقی

مشروعیت یافته‌اند تا هدفها را «شناسایی» و «تصویب» نمایند، به یکی از طرق زیر یا ترکیبی از آنها ممکن است به تعیین هدفها اقدام نمایند:

- **روش فردمحورانه (فردبنیاد) حدسی:** در این روش فرد یا افراد مشروعیت‌یافته از قدرتی که به آنان تفویض شده است، بهره می‌جویند و بر پایه توان و تخصص خود، هدفهایی را انتخاب و معرفی می‌نمایند. در این شکل عمل ممکن است شناسایی اهداف کاملاً «حدسی» یا کاملاً «روش‌مند» انجام شود. همه اعتبار اهداف تعیین شده، وابسته به قابلیت و شایستگی فرد مشروعیت‌یافته است. اگر شخصی واجد صلاحیت از این اختیار برخوردار شود، دستاوردی مقبول حاصل می‌شود و در شرایط دیگر، دستاوردی متفاوت حاصل می‌آید.

در این روش، همه اختیارات با استناد به پدیده خودکنترلی یا کنترل درونی، به شخص واگذار می‌شود. به دلیل آن که در این روش معمولاً تعداد کمی از افراد در انتخاب هدفها دخیل هستند، کیفیت هدفهای انتخاب شده وابسته به کیفیت و توانایی کسانی وابسته است که بدین کار گمارده شده‌اند. این روش دارای سوابق تاریخی، زودبازده و کم‌هزینه است و با تعلیم و تربیت مرسوم در نظامهای استبدادی، همخوانی دارد. در عین حال این روش به همان میزان که ممکن است به واسطه واگذاری اختیار به اشخاص صالح منجر به دستاوردهای مفیدی شود، از قابلیت گمراهی فراوان هم برخوردار است و این امکان را پدید می‌آورد تا خواسته‌های جمع قلیلی بر اکثریت حاکم شود.

- **روش توافق گروهی:** برای محدود کردن احتمال حاکمیت نظرات شخصی در فرایند انتخاب اهداف به شیوه فردمحورانه، روش توافقی مطرح شده است. در این روش فرد یا افرادی که مشروعیت یافته‌اند هدفهای تربیتی را طراحی نمایند، دارای اختیارات محدودی هستند. اختیار آنان ممکن است فقط به شناسایی محدود شده باشد و یا حتی ممکن است در شناسایی هم ملزم به جمع‌آوری نظرات دیگران باشند. در هر صورت، در این روش تصویب هدفها را به جمع بزرگتری می‌سپارند. یعنی بین شناسایی و انتخاب، تمایز پدید می‌آید. کسانی که هدفها را شناسایی کرده‌اند، موظف هستند تا آنها را به نظرخواهی بگذارند و بر اساس نظرات جمع وسیع‌تری از متخصصان یا کارگزاران، تصمیم‌گیری کنند. از این طریق تا حدودی بر خواسته‌های شخصی گروه شناسایی‌کننده اهداف، لجام زده می‌شود؛ که احتمال گمراهی را کم می‌کند. در این

روش به دو شکل ممکن است تهیه هدفها دنبال شود: اول فراخواندن افراد صاحب نظر برای بحث و بررسی درباره هدفهای تربیتی و کسب توافق در بین آنها، که البته روشی سخت و در بسیاری از مواقع غیر عملی است و دوم تهیه فهرستی از هدفها و ارسال برای صاحب نظران و جمع آوری نظرات آنان و حک و اصلاح هدفهای پیشنهادی. این نظرخواهی هم گونه‌های متفاوتی دارد. گاه نظرخواهی بر اساس رای اکثریت، جمع‌بندی می‌شود و گاه تا حصول توافق جمعی در بین مشارکت کنندگان، رای‌گیری استمرار می‌یابد. در هر صورت، روش توافقی نسبت به روش فردگرایانه، گامی به پیش محسوب می‌شود. با وجود این، نمی‌توان این موضوع را نادیده گرفت که در این روش هم جمع مشارکت کننده در انتخاب هدفها تا حد زیادی بر پایه نظرات شخصی خود عمل خواهد کرد. از سویی آنان از دیگران بر اساس هدفهای اعلام شده نظرخواهی می‌کنند و از سوی دیگر، اختیار جمع‌بندی نهایی را آنان دارند.

- روش استنتاج از منبع (اکتشافی): در این روش، هدفهای برنامه از یک منبع و

مأخذ بیرونی استنتاج می‌شوند. انتخاب منبع و همچنین انتخاب هدفها بر عهده کسانی است که مشروعیت یافته‌اند تا هدفها را برگزینند. به همین علت، توانایی فرد یا افرادی که بدین کار می‌پردازند، حائز اهمیت است. اما در مقایسه با روش فردگرایانه، امکان اعمال نظر، کمتر است. وجود یک منبع و جستجوی هدفها در آن، اگر توأم با قضاوت دیگران باشد، می‌تواند بیشتر اطمینان بخش باشد. به عبارت دیگر در روش استنتاجی دو شیوه متفاوت دیده می‌شود: در شیوه اول مشروعیت یافتگان بر اساس قدرت و توان خود، هدفها را از یک منبع یا مأخذ مقبول، شناسایی و اعلام می‌کنند. در شیوه دوم، پس از آن که هدفها توسط مشروعیت یافتگان شناسایی شدند، در اختیار جمع دیگری قرار می‌گیرند تا درباره میزان انطباق آنها با منبع بیرونی قضاوت نمایند. چنین قضاوتی سبب می‌شود تا امکان بدفهمی و تفسیر به نفع خود، به حداقل برسد. در این شیوه، اختیار شناسایی و تصویب، مجزاست و این تفکیک، سبب می‌شود تا خرد جمعی بکار گرفته شود. در اینجا نیز موضوع توافق، به مانند روش توافق گروهی دارای گونه‌های متفاوتی است. همچنین، محدودیت دستیابی به منابعی که از اعتبار لازم برای اخذ هدفها برخوردار باشند و توافق بر سر چنین منابعی نیز موضوع قابل اعتنایی است.

- روش تحلیل اجتماعی: در روش تحلیل اجتماعی، مشروعیت یافتگان از طریق تحلیل وضعیت جامعه - که اصولاً محدود به مشاغل بوده است - سعی می‌کنند وظایفی را که شاگردان باید در آینده عهده‌دار شوند، شناسایی نمایند، لوازم و اقتضاهایی انجام آن وظیفه را با تحلیل وضعیت موجود و واقعی آن تعیین کنند، کارهایی را که فرد برای کسب آمادگی پذیرش آن وظیفه باید انجام دهد، را مشخص کنند، سپس کسب آمادگی پذیرش آن وظیفه را به عنوان هدف معرفی نمایند. این روش بر بنیاد دو رویکرد «حال‌نگر» و «آینده‌نگر» اقدام می‌کند. در رویکرد حال‌نگر به تحلیل فعالیت، تحلیل مشاغل و تحلیل تکالیف و مهارت‌ها به عنوان شیوه‌های عمده مورد استفاده برای شناسایی هدفها اقدام می‌شود؛ که با کمک فنون مصاحبه، کارکردن، پرسشنامه، تحلیل مدارک، توضیح مشاغل و مشاهده انجام‌پذیر است. در رویکرد آینده‌نگر، برآورد و پیش‌بینی آینده مبنای ترسیم وضعیت قرار می‌گیرد و بر اساس آینده‌نگری، به تحقق جامعه مطلوب عنایت می‌شود. محدودیت اساسی رویکرد اول این روش، وابستگی آن به وضع کنونی جامعه است و محدودیت اساسی رویکرد دوم، آرزویی یا تخیلی شدن بنیادهای تعیین اهداف است. تحلیل اجتماعی حال‌نگر، در حالی که نیازهای اجتماعی متغیر هستند و بنابراین افراد با وظایف متفاوتی در آینده مواجه خواهند بود به واقع دارای کاستی است؛ ولی کاستی‌های تحلیل اجتماعی آینده‌نگر، از آن جهت که شناخت مطمئن آینده ممکن نیست، نیز به همین میزان یا بیشتر است. باوجوداین، در مکتب‌های فکری و سیاسی مبتنی بر «آینده مطلوب»، استفاده از رویکرد آینده‌نگر مورد تاکید است.

- رویکرد ترکیبی: شرح روش‌هایی که گذشت، ممکن است نشان دهد می‌توان از آنها به صورت ترکیبی (آمیخته) استفاده کرد. برخی بر این اعتقاد هستند که می‌توان از میان پدیده‌ها و روش‌های مختلف، بخش‌های مفید را جدا کرد و از آنها ترکیبی حاصل آورد که کل تازه‌ای را شکل می‌دهد. این کل تازه هم‌قادر به انجام همان کارهایی است که آنها به صورت معیوب انجام می‌دادند و هم از کاستی‌های آنها، دور است. یکی از استدلال‌های پشتیبان این ترکیب روش‌های تعیین اهداف، همین است. البته ضمن آنکه شواهد کافی برای ساخت موفقیت‌آمیز چنین ترکیبی وجود ندارد، در عین حال، گزینش درست (گلچینی) هم وابسته به شایستگی شخص مشروعیت‌یافته است؛ که در آن هم تردید وجود دارد.

برای تأمل: کدام آینده؟

شما چه مکاتب و نحله‌های فکری در عرصه حیات سیاسی و اجتماعی می‌شناسید که دیدگاه آنها بر «آینده مطلوب» بنا شده است؟ اینگونه تفکر، در عرصه واقعی تولید برنامه درسی به چه نحو ظهور یافته است؟ آیا دفاعیات طرفداران افکار مبتنی بر آینده مطلوب و طرفداران افکار مبتنی بر وضعیت کنونی جامعه را شنیده‌اید؟ از نگاه شما، منطق کدامیک از آنان قابل قبول است؟

آیا برای تربیت می‌توان به یکی از این دو، اکتفاء کرد؟ اگر شما در گروهی قرار دارید که هر دو را لازم می‌دانید، چگونه بین آنها تعادل برقرار می‌کنید؟ آیا سهم برابر در این مورد، ممکن است؟ اگر نه؛ سهم کدامیک را بیشتر می‌دانید؟

از میان چهار روشی که وصف آنها گذشت، روشهای فردگرایانه و توافقی مبتنی بر خواست و نظر شخص هستند. به همین علت، منبع تصمیم در آنها، «درونی» محسوب می‌شود. در مقابل، روشهای استنتاجی و تحلیلی با امری واقعی در بیرون از شخص سروکار دارند و منبع تصمیم در آنها، «بیرونی» است. در روش ترکیبی، هر دو منبع حضور دارند (جدول ۶-۱).

جدول ۶-۱: منبع انتخاب هدفها از حیث عمل فرد مشروعیت یافته برای انتخاب هدف

منبع تصمیم	روش انتخاب اهداف
درونی	- فردگرایانه - توافق گروهی
بیرونی	- استنتاج از منابع - تحلیل اجتماعی
درونی و بیرونی	- ترکیبی (آمیخته)

در ارزیابی کلی روش‌های معرفی شده برای تعیین اهداف برنامه درسی، می‌توان اظهار داشت که هر چهار روش دارای قوت‌ها و ضعف‌هایی هستند که استفاده محدود از آنها نمی‌تواند به صواب باشد. به عبارت دیگر، شواهد تاریخی متعددی نشان می‌دهد که روش‌های مذکور دارای کاستی‌های جدی هستند. ولی شواهد کافی از محدودیت

روش ترکیبی موجود نیست. به همین علت، شاید بکارگیری همه آنها به صورت «ترکیبی» به مصلحت باشد. وقتی از ترکیب همه روش‌ها مذکور سخن به میان می‌آید، لحاظ کردن مبانی نظری آنها مورد نظر است. آنچه در ادامه می‌آید، تلاشی برای تولید الگویی جهت ترکیب روش‌های تعیین اهداف برنامه درسی با بکارگیری منطق روش علمی است.

برای فهم: هدف «خوب» چگونه هدفی است؟

برای انتخاب هدفهای برنامه درسی اصول و معیارهایی مطرح می‌شود که برخی از آنها را می‌توان بدین شرح خلاصه کرد:

۱- هدفها باید معنی دار، صریح و روشن باشد. انتظارات مشخصی را بیان دارند و امکان تفسیر را به حداقل برسانند.

۲- هدفها باید جامع باشند. ابعاد مختلف وجود آدمی را پوشش دهند و از این طریق به تربیت همه جانبه و متعادل فرد کمک نمایند.

۳- هدفها باید سازگار و هماهنگ با هم باشند. زمینه را برای وحدت شخصیت فراهم نمایند و فرد را از مواجه شدن با تعارض دور دارند.

۴- هدفها باید منطبق با شرایط یادگیرنده باشند. انتظاراتی را مطرح نمایند که امکان پدیدآیی و ظهور آنها در عمل فرد وجود دارد و فرد توان تحقق آنها را داراست.

۵- هدفها باید متناسب با شرایط جامعه باشند. با توجه به این که آموزش و پرورش یک نهاد اجتماعی است و مقصد نهایی فرد، حضور در جامعه است، طراحی شوند و در عین حال، امکان اجرایی آنها در نظام آموزشی وجود داشته باشد.

۶- هدفها باید با ارزشهای اجتماعی هماهنگ باشند. برای فردی که مخاطب آنهاست مهم و ارزشمند جلوه کنند و ارزشهای اجتماعی را تقویت نمایند.

۷- هدفها باید دارای ارزش ذاتی (ارزشمند) باشند. تحقق هدفها هم هزینه دارد و هم فرصتهایی را از میان می‌برد. آنچه مطرح است ارزش ذاتی هدفی است که دنبال می‌شود. نمی‌توان هر دستاورد تحقق‌پذیری را به عنوان هدف برنامه درسی دنبال کرد.

الگوی برای بکارگیری روش ترکیبی (تلفیقی): روش ترکیبی نوعی بکارگیری روش‌های دیگر در کنار یکدیگر است تا از کاستی‌های مربوط به آن روش‌ها کاسته شود. بنیاد این روش را تفکیک دو اقدام اساسی «شناسایی هدفها» و «انتخاب هدفها» تشکیل می‌دهد و تمرکز این روش بر بکارگیری دیدگاه کل‌نگر در تعیین اهداف برنامه‌های درسی است.

در الگوی پیشنهادی برای بکارگیری روش ترکیبی، مراحل معرفی شده است که در هر مرحله اقداماتی به انجام می‌رسد. در مرحله اول اطلاعاتی درباره جهان، انسان، اجتماع و ارزشها جمع‌آوری می‌شود، در مرحله دوم بر اساس اطلاعات به دست آمده از نظرات اشخاص، تحلیل موضوع با تشخیص کارشناسی گروه مشروعیت‌یافته و مراجعه به منابع مهم، هدفهایی شناسایی می‌گردد، در مرحله سوم هدفهای شناسایی شده با ملاکهای اهمیت، مطابقت و تناسب به محک زده می‌شود، در مرحله چهارم هدفهای تربیتی به صورت یک کل یکپارچه تعیین می‌شود. در اینجا با نهایی شدن بر اساس اصول سروکار است. یعنی لزوماً این عملی روشمند است که قابل بازیافت است. در مرحله پنجم هدفهای تربیتی به گونه‌ای تقسیم‌بندی می‌شوند که امکان تحقق بخشیدن به آنها در یک برنامه درسی مهیا باشد. در این مرحله، هدفهای هر برنامه درسی در ارتباط با سایر برنامه‌های درسی، تعیین می‌گردد. در ادامه مراحل بکارگیری روش ترکیبی، تشریح می‌گردد.

اول: جمع‌آوری اطلاعات از منابع: برای انتخاب هدفهای تربیتی، شناخت هدف و مقصود هستی (جهان)، شناخت کیفیات وجودی انسان، شناخت خصایص اجتماع و شناخت ارزشها لازم است. در عین حال باید توجه داشت که شناخت انسان، اجتماع و ارزشها در دو سطح ممکن است: سطح اول آنچه وجود دارد یا هست و سطح دوم آنچه ممکن است یا باید باشد. برای انتخاب اهداف، تعیین موضع در هر چهار موضوع لازم است: یعنی برنامه‌ریز درسی به وضوح اعلام می‌کند که هستی، انسان و اجتماع از چه حیثیاتی برخوردارند و چه ارزش‌هایی برای او ارجحیت دارند. در اینجا، ارجاع به فلسفه‌ها مطرح نیست بلکه انتخاب موضع بر اساس فلسفه‌ها مورد نیاز است.

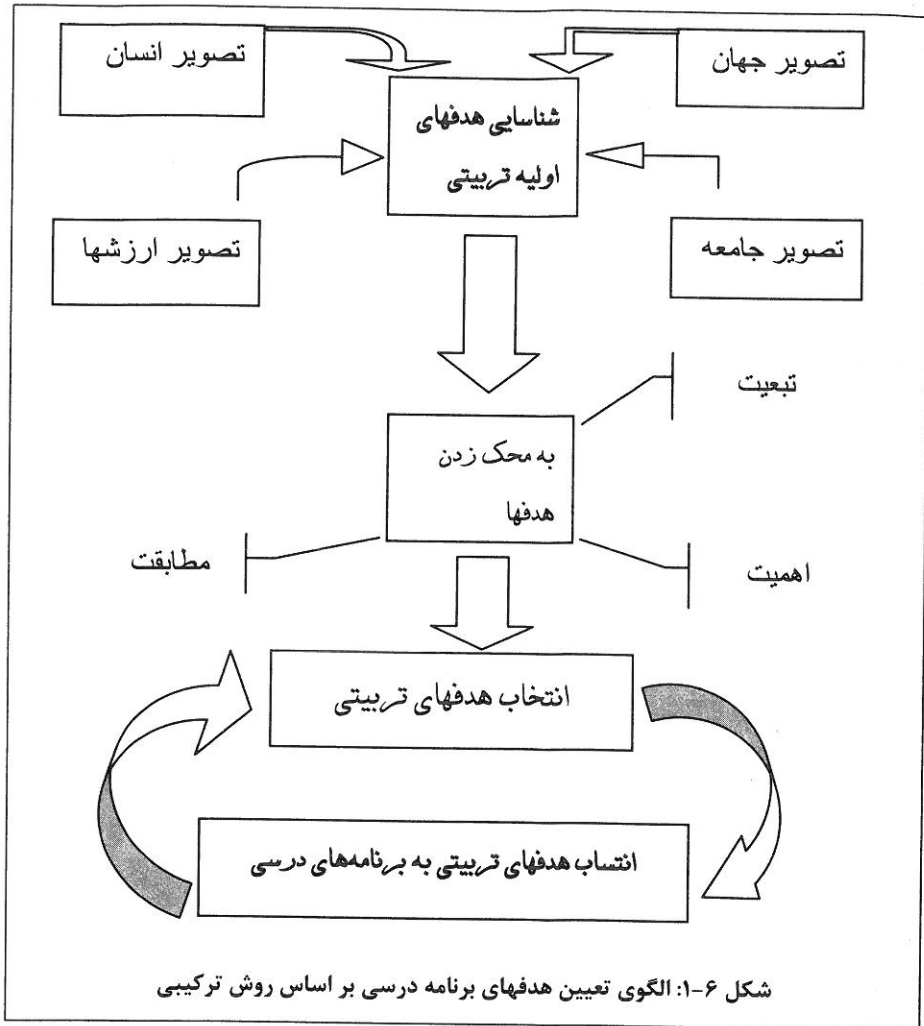
دوم: شناسایی هدفهای تربیتی: هدفهای تربیتی بر پایه اطلاعات مرحله اول شناسایی می‌شوند و در شناسایی آنها هر یک از روشهای فردگرایانه، توافق گروهی، استنتاجی و تحلیلی بکار گرفته می‌شوند. در این مرحله استفاده از روشهای مذکور بر پایه شناخت‌هایی

است که از منابع به دست آمده است. این مهم است که بکارگیری هر یک از روش‌های مذکور وابسته به سایر شرایط اجرایی است و دستاورد هر یک از روش‌ها نیز دارای اعتبار متفاوت است. در عین حال انتخاب هدفهای مربوط به هر منبع ممکن است جدای از سایر منابع انجام شود.

سوم: به محک زدن هدفهای شناسایی شده: هدفهایی که با استفاده از روشهای مختلف و به تناسب شناخت از منابع مورد نظر، انتخاب می‌شوند، لازم است با توسل به ملاک‌ها و شاخص‌هایی به محک زده شوند تا ارزش آنها مشخص شود. بدین منظور ملاک‌های متفاوتی قابل طرح است که از میان آنها، چهار ملاک دارای اهمیت بنیادین است: «اهمیت»، «تبعیت»، «مطابقت» و «تناسب». یعنی از قدر و منزلت و ارزشمندی لازم برخوردار باشند (اهمیت)، در نظام اجتماعی دارای مقبولیت باشند (تبعیت)، با شرایط و ویژگیها و تواناییهای مخاطب سازگار باشند (مطابقت)، و با امکانات و مقدرات نظام آموزشی همخوان باشند (تناسب).

چهارم: انتخاب هدفهای تربیتی: از میان هدفهایی که مرحله سوم را پشت سر می‌نهند، مجموعه‌ای از هدفها که از یکپارچگی و وحدت برخوردار باشند، انتخاب می‌شوند. در این مرحله، همخوانی درونی شرط اساسی است، اما نه بدان معنا که هیچ نوع ناهماهنگی قابل پذیرش نباشد. به عبارت دیگر با طبقه‌بندی هدفها در این مرحله، می‌توان برخی ناهماهنگی‌ها را کمرنگ کرد. مهم آن است که مجموعه آنچه به عنوان هدف تربیتی انتخاب می‌شود، یک کل معنادار (یعنی دارای انسجام درونی و وحدت) را پدید آورد.

پنجم: تقسیم‌بندی و انتساب هدفهای تربیتی به برنامه‌های درسی: هدفهایی که انتخاب شده‌اند، به طور کلی هدفهای برنامه‌های درسی محسوب می‌شوند و در این مرحله برای تخصیص به هر یک از برنامه‌های مشخص، تفکیک می‌شوند. این بدان معنا نیست که روش ترکیبی دارای قابلیت تعیین هدف برای یک برنامه درسی مشخص نیست بلکه بدان معناست که از این طریق می‌توان با کل‌نگری به هدفهای کلان برنامه‌های درسی دست یافت و بعد به تخصیص آنها اقدام کرد. چنین عملی سبب می‌شود همواره امکان در نظر داشتن «تصویر بزرگ» در برنامه‌ریزی درسی مهیا باشد و هدفها به عنوان حلقه اتصال برنامه‌های درسی، نقش ایفا کنند.



۵-۲-۳- گردآوری اطلاعات برای انتخاب هدفهای برنامه درسی

هدفها، وضعیت‌های مطلوب آینده را معرفی می‌کنند. بر این اساس تصور می‌شود تدوین آنها نیازمند اطلاعاتی درباره انتظارات و خواست‌ها باشد. انتخاب هدفها بر پایه دو نوع اطلاعات صورت می‌گیرد: اطلاعاتی که وضع موجود را توصیف می‌کنند و اطلاعاتی که وضع مطلوب را ترسیم می‌کنند.

چنانکه بیان شد برای انتخاب هدفها، انتخاب موضوعی درباره برخی موضوعات حیات بشری، الزامی است. این انتخاب با پاسخگویی به چند پرسش اساسی تبلور می‌یابد که می‌توان محورهای آنها را به شرح زیر خلاصه کرد:

- هدف و مقصود هستی
- کیفیات وجود انسان
- ویژگیهای اجتماعات انسانی
- ارزشهای مهم (اولویت‌دار)

در پرسشهایی که درباره هر یک از موضوعات مذکور می‌شود، دو نوع پاسخ متفاوت ممکن است ارائه شود: «آن چه هست» و «آن چه باید باشد». بنابراین دو نوع اطلاعات درباره هر موضوع جمع‌آوری می‌شود: وضع موجود و واقعیتها، و وضع مطلوب و انتظارات. اطلاعاتی که در هر یک از موضوعات مورد نظر جمع‌آوری می‌شود، جوابهای مختلف هر یک از پرسش‌ها در موضوعات مورد نظر را دربر می‌گیرد. ثبت و نگهداری و بهره‌گیری از چنین اطلاعاتی نیازمند ساخت یک پایگاه اطلاعاتی است. پایگاه اطلاعاتی مورد نیاز برای انتخاب هدفها با دو ویژگی اساسی، کیفیت پایه را کسب می‌کند:

پایگاه اطلاعاتی باید کامل باشد: کامل بودن از دو جهت مورد نظر است: اول از جهت تعداد متغیرها (تنوع) و دوم از نظر مرجعی که اطلاعات را در اختیار نهاده است (منبع). هر چه تنوع متغیرهایی که درباره آنها کسب اطلاع می‌شود بیشتر باشد، پایگاه اطلاعاتی کاملتر است. برای کامل بودن نمی‌توان حد مشخصی تعیین کرد و این مفهوم به تناسب میزان شناخت آدمی از متغیرها، تغییر می‌کند. برای دستیابی به اطلاعات نیز می‌توان منابع را به اصلی و فرعی تقسیم کرد. به میزانی که اطلاعات به دست آمده از منابع نزدیکتر به منبع اصلی کسب شده باشند، اعتبار بیشتری دارند، و بنابراین پایگاه معتبری را ارائه می‌کنند.

پایگاه اطلاعاتی باید نظام‌یافته باشد: اطلاعاتی که در پایگاه جمع‌آوری می‌شوند از دو ویژگی برخوردار خواهند بود: به موقع قابل دسترسی و قابل مقایسه هستند. دسترسی به موقع به اطلاعات وقتی ممکن است که سازمان‌یافتگی مطالب در حد بالایی باشد. حتی استفاده از ابزارهای پیشرفته نیز وقتی می‌تواند دسترسی را سهل کند که سازماندهی مناسبی پدید آید. قابل مقایسه بودن اطلاعات شرایط را برای درک معنای واقعی و درست

آنها فراهم می‌کند. اطلاعات خام و غیرقابل مقایسه، معمولاً غلط‌انداز و گمراه‌کننده هستند. پایگاه اطلاعاتی قاعدتاً زمینه را برای مقایسه و تحلیل فراهم می‌کند تا معنای پنهان داده‌ها، آشکار شود. این فرایند را گاه «فرایند تبدیل داده به اطلاع» نامیده‌اند و اعلام کرده‌اند که «دانش از اطلاعات حاصل می‌شود». پایگاه اطلاعاتی اصولاً در خدمت تدارک چنین سطحی از دانش است.

۵-۲-۴- هدف‌های اصلی آموزش مدرسه‌ای

هدف‌هایی که برای دوره‌های تحصیلی تدارک می‌شوند، اغلب با عنوان «رسالت» معرفی می‌گردند. از این نظر، می‌توان تفاوت هدف و رسالت را در «دربردارندگی» یا «شمولیت» آنها دانست. اکنون این پرسش مطرح است که رسالت یا هدف‌های اصلی آموزش هر یک از دوره‌های تحصیلی چیست؟ رسالت آموزش ابتدایی و آموزش متوسطه توسط صاحب‌نظران و متفکران به زبانهای متفاوتی مطرح شده است و گونه‌های متعددی را به ارمغان آورده است. آنچه در اینجا مطرح می‌شود نوعی برآیند نظرات مذکور است. برای ما رسالت آموزش ابتدایی و آموزش متوسطه - به عنوان دوره آموزش عمومی - در «تربیت اجتماعی» منحصر است. یعنی این دوره‌ها باید بر تربیت شخص برای زندگی در جوامع امروزی، متمرکز شوند. زندگی اجتماعی، در سه سطح مطرح است: زندگی در موقعیت محلی، زندگی در موقعیت ملی و زندگی در موقعیت جهانی. این رسالت را ما در قالب پیگیری هدف‌هایی به شرح زیر، تحقق‌پذیر می‌دانیم:

- فراهم کردن شرایط کسب شایستگی تحصیلی
- فراهم کردن شرایط کسب شایستگی شهروندی
- فراهم کردن شرایط کسب شایستگی حل مساله

شایستگی تحصیلی: آموزش ابتدایی با کودکانی و آموزش متوسطه با نوجوانانی سروکار دارند که نیازمند شایستگی‌های اولیه بهره‌گیری از تجارب بشری (دانش) و ارتباط با هم‌نوعان هستند. قابلیت تحصیلی به شکل کاملاً ابتدایی و ساده آن به باسوادشدن اطلاق می‌شود، که تداعی‌کننده نقش سنتی آموزش و پرورش است. گرچه باسوادشدن به کسب توانایی «خواندن و نوشتن و حساب کردن» اطلاق می‌شود، اما بیسوادان دنیای

آینده الزاماً کسانی نیستند که نتوانند بخوانند و بنویسند و حساب کنند، بلکه کسانی هستند که نتوانند از سرویس‌های اطلاعاتی الکترونیکی برای پیدا کردن شغل و مسکن و یا یک منبع و مأخذ فرهنگی و یا ارتباطات اجتماعی استفاده کنند. همچنین سواد نیز با مؤلفه‌های بیشتری امروزه مطرح می‌شود؛ که از جمله آنها می‌توان «استدلال کردن» را ذکر کرد. استدلال کردن در پیوند نزدیک با فرایندهای فکرکردن، یکی از شایستگی‌های مهم برای ایجاد و حفظ مهارت «جرات ورزی» و پرهیز از پرخاشگری و حفظ زندگی صالح‌آمیز است.

بنابراین قابلیت تحصیلی یک مفهوم بسیط و غیرقابل تغییر نیست و حدود آن را پیشرفت‌های علمی تعیین می‌کند، که امروزه به سرعت در حال تحولند. تغییرات سریع در معرفت بشری، که به درستی «انفجار دانش» نام گرفته است، از جمله موارد مشکل‌زای تحقق این هدف است. یکی از راه‌های مواجهه با افزایش حجم دانش، افزایش بارآموزشی بوده است. گویی نسل جدید کودکان باید بیش از کودکان گذشته بیاموزند! چنین امری به وضوح خطاست. کسب قابلیت تحصیلی از سویی بر آموزش بنیادهای سواد بنا می‌شود و از سویی چگونگی بهره‌گیری از دنیای اطلاعات را به کودکان می‌آموزد. یعنی، باسوادی نه در دانش زیاد، که در سواد رویارویی با اطلاعات است. برنامه‌های آموزش ابتدایی بر این هدف باید بنا شوند که شاگردان آنها قادر باشند با اطلاعات کار کنند، از آنها بجا بهره گیرند، درست و نادرست آنها را تشخیص دهند و آمادگی توسعه اطلاعات را کسب نمایند. این به معنای کسب سواد اطلاعاتی است. همچنین، افزایش دانش بشری می‌تواند به برنامه‌ریزان دوره ابتدایی این هدف را ارائه کند که کودکان دارای آزادی عمل بیشتری برای انتخاب آموختنی‌های مدرسه باشند و فرصت داشته باشند از همان ابتدا برای جهت‌گیری‌های آینده خود، دست به انتخاب بزنند.

شایستگی شهروندی: زیستن در اجتماع، نیازمند کسب شایستگی یا مهارت‌ها و قابلیت‌هایی است که به شکل ذاتی و نهادینه در اختیار افراد قرار نگرفته‌اند و آدمی از طریق تجربه (مستقیم یا غیرمستقیم) به آنها دست یافته است. در نگاه سطحی‌تر، مبحث تربیت شهروندی با آمادگی زیست در زیست‌بوم، جامعه ملی و کره خاکی سروکار دارد. این آمادگی امری نیست که با گفتن و شنیدن، حاصل شود؛ بلکه باید آن را تجربه و تمرین کرد. در نگاه عمیق‌تر، در تربیت کودکان و نوجوانان ورود به موضوعاتی از قبیل ارتباط با دیگران،

گفتگوی با دیگران، رهبری، رهروی، همکاری، مشارکت، گفتگو، اخلاق‌مندی، رعایت ارزشها، وجدان کار، حساسیت اجتماعی، پذیرش و رعایت قانون برای زیست جمعی، رعایت بهداشت، انضباط اجتماعی، وقت‌شناسی، خودتنظیمی، خودمدیریتی، خدمت به دیگران، بردباری، ایثار، فداکاری و نیکوکاری ضرورت دارند و بهره‌گیری از تجاربی که بشر در این زمینه کسب کرده است، می‌تواند مدد رسان باشد.

شایستگی تدبیر: تدبیر به معنای راه‌چاره پیدا کردن، فکر کردن درباره عاقبت کار، فراهم کردن، تدارک دیدن، در نظر گرفتن، مقرر کردن، رأی زدن، مشورت کردن، فکر و اندیشه (برای بهبود) می‌باشد (مشیری، ۱۳۶۹).

فردی را می‌توان دارای قابلیت تدبیر دانست که بتواند اولاً از آنچه در اختیار اوست بهترین استفاده را به عمل آورد و در رسیدن به هدفهای خود، امور را هماهنگ سازد (برنامه‌ریزی)، ثانیاً در برخورد با مشکلات، خود را نبازد و به خود ترس راه ندهد و حتی در پی رویارویی با مشکلات باشد و بتواند از عهده حل آنها هم با استفاده از تجارب قبلی خود، تجارب بشری و راههایی که قبلاً شناخته است، برآید (مساله‌گشایی) و هم بتواند در مواقعی که با مسأله‌ای جدید روبه‌رو می‌شود با طرق ابتکاری به حل مشکل بپردازد (خلاقیت و نوآوری). چنین فردی خود را برای حل مسأله توانا می‌داند. کسی که قابلیت حل مسأله را در خود می‌بیند از پذیرش مسؤولیت طفره نمی‌رود. و در انجام مسؤولیت‌هایی که برعهده دارد به‌خوبی می‌کوشد. فرد دارای قابلیت تدبیر به خود اعتماد دارد و این امر باعث می‌شود که او یک فرد همکاری‌کننده مناسب باشد. او از اینکه به دیگران کمک کند و از دیگران کمک طلب نماید، ابائی نخواهد داشت. چنین فردی در مواقعی که عقل فردی ناتوان باشد، به عقل جمعی رجوع می‌کند (مشارکت‌جویی). این فرد از این که چیزی تغییر کند واهمه ندارد (پذیرش تغییر). او حفظ خود را در ثابت نگهداشتن امور نمی‌بیند، بلکه همواره خواهان تغییر است تا فاصله بین ممکن و موجود را کمتر کند (تعالی‌جویی). او برای ساختن آنچه امکان دارد تلاش می‌کند (کوشایی) و به آنچه موجود است بسنده نمی‌کند.

تربیت افراد دارای قابلیت تدبیر با تجویز اطلاعات محدود و پراکنده حاصل نمی‌شود. بنابراین اولاً باید تربیت چنین افرادی مورد نظر قرار گیرد و ثانیاً باید راههای تربیت چنین افرادی را از طریق پژوهش‌های علمی، یافت.

۵-۲-۵- وظایف آموزش عمومی

براساس آنچه به عنوان هدف‌های اصلی (کلی) آموزش مدرسه‌ای ذکر شد، می‌توان وظایفی را برای آموزش ترسیم کرد و به شرح زیر به بیان آن‌ها پرداخت:

گسترش احساس تعلق: تفاوت یکی از واقعیت‌های حیات انسانی است. موضوعات متعددی، سازنده تفاوت هستند. اغلب جوامع و کشورها از اقوام و گروه‌های متعدد و متفاوتی پدید آمده‌اند و کشور ایران نیز از این قاعده مستثنی نیست. همچنین، شهروندان یک موقعیت، دارای یک مذهب نیستند و در موضوعات دیگر نیز تفاوت دارند. باوجوداین، زیست در یک موقعیت، برپایه تعاملات بین اشخاص، شکل می‌گیرد. به همین علت، لازم است حداقل میان آنها احساس تعلق گسترش یابد. به عبارت دیگر، توسعه این احساس لازم است که ما شبیه یکدیگر هستیم و به همدیگر تعلق داریم. این وظیفه با عنوان وظیفه «وحدت‌بخشی» معرفی می‌شود، و به طور مختصر بدین معناست که شاگردان در مدرسه با یک زبان عمومی آشنا شوند تا بتوانند به علائق عمومی دست یابند (در خواندن، ورزش و سایر زمینه‌ها) و عقاید عامه را به عنوان عقاید عمومی برای زندگی بپذیرند. علت تشخیص اهمیت این وظیفه، عقاید کاملاً مغایر در مورد وظایف آموزش در کشورهای مختلف است. چون باورها و ادراکات مشابهی برای عمل در بین مردم وجود ندارد و نباید انتظار آن را داشت، بسیاری اکنون بر این عقیده‌اند که مؤثر بودن وظیفه وحدت‌بخش از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است.

پرورش تفاوت‌های فردی: این دیدگاه با وظیفه وحدت‌بخش متناقض نیست و بر این امر تأکید دارد که در مدارس نه تنها نباید افراد را یکسان کرد، بلکه برعکس باید آنها را کمک کرد تا در زمینه‌هایی خاص از یکدیگر متمایز شوند. شاگردان مدارس نیازمند این هستند که برای نقش‌های گوناگون اجتماعی آماده شوند و در به اوقات فراغت و بیکاری رغبت‌های گوناگونی داشته باشند. به نظر می‌رسد که این نکته کاملاً مورد قبول باشد که لازم است به آن دسته از کودکان که دارای توان یا علاقه یا انگیزه متفاوتی از همسالان خود هستند، فرصت‌های متفاوتی ارائه شود که از زندگی در مدرسه احساس لذت کنند.

گسترش نظام ارزشها: این که مدرسه ابتدایی باید به طریقی عمل کند که کودکان را در توسعه نظام ارزشها و فلسفه زندگی خودشان توانا ساخته و آنان را برای عمل برانگیزد،

طی دهه‌های گذشته بهتر شناخته شده است. اهمیت این نقش وقتی به وضوح روشن می‌شود که ارزشهای متعدد موجود در زندگی روزمره، مورد توجه قرار گیرند و تعارضهایی را که برای کودکان پدید می‌آورند، شناسایی شوند. ارزشهای متعدد و متعارض موجود در خانواده و اجتماع پیرامون، نوعی گیجی و ابهام را برای شاگردان پدید می‌آورد و امکان عمل را از کودکان می‌گیرد. وظیفه مدرسه آن است که ارزش‌هایی برای زندگی روزمره ارائه کند که امکان دفاع کودکان از آنها وجود دارد.

انتقال میراث فرهنگی: اگرچه مدیران و معلمان صرفاً با لقلقهٔ زبان از میراث فرهنگی سخن گفته‌اند و این موضوع دارای زمینه‌های گسترده‌ای در جامعه امروز است، اما از آغاز تأسیس مدرسه، در بیشتر کشورها، این اعتقاد وجود داشته که مدرسه باید قادر باشد میراث فرهنگی مردم یک کشور را به نسلهای آتی منتقل کند. در عین حال این امر به طرق گوناگون دنبال شده است: (۱) آشناسازی کودکان و نوجوانان با کتابهای بزرگ و معتبر، به طرق مختلف، (۲) آشناسازی کودکان با هنر، موسیقی، ادبیات، باورهای فرهنگی و افتخارات ملی، (۳) زمینه‌سازی برای قبول و پیروی کودکان و نوجوانان از اصول زندگی و رسوم بزرگسالان، (۴) کمک به پذیرش عقاید سیاسی و مذهبی جامعه.

زمینه‌سازی برای یادگیری مداوم: این باور وجود دارد که مدرسه ابتدایی می‌تواند میل به مطالعه را در شاگردان، تقویت کند و جهت دهد. شاگردان مدارس نیازمند آن هستند که برای مطالعه کردن تشویق و راهنمایی شوند و فعالیت‌های آنان تحت نظارت باشد. مدرسه ابتدایی موثرترین نهادی است که می‌تواند به تناسب پیشرفت تحصیلی شاگردان، آنان را به مطالعه لذت‌بخش، هدایت کند. شوق خواندن، موضوع مهمی است که دوره کودکی بیش از سایر دوره‌ها مهيای پرورش آن است. نوجوانان دورهٔ متوسطه نیز دارای چنین نیازی هستند. گرچه آنان چند سالی را در مدرسه گذرانده‌اند، اما نمی‌توان آنها را بی‌نیاز از حمایت‌های یادگیری مستمر دانست. نه تنها امروزه لازم است به کودکان و نوجوانان آموخت که «هر کتابی ارزش یک بار خواندن را ندارد»؛ بلکه لازم است به آنها درباره روش‌های انتخاب کتاب ارزشمند و روش‌های درست مطالعه کردن هم آموزش داد. یادگیری مداوم در عین حال نیازمند انتخاب‌های درست مطالب خواندنی است.

نقش نگهداری (حفظ): یکی از وظایف مدرسه، حفظ نسبت بیشتری از شاگردان مستعد برای تحصیل تا پایان دوره متوسطه است. همچنین، کاهش تعداد ترک‌کنندگان مدرسه، موضوع مهمی است. مدرسه ابتدایی در این موضوع دارای وظیفه حفظ «همه» است؛ و همین وظیفه را مدرسه متوسطه هم دارد. مدرسه مجاز نیست ترک تحصیل هیچ شاگردی را رسمیت ببخشد. به عبارت دیگر، هیچ جایی در جامعه وجود ندارد که برای کودکان و نوجوانان، مفیدتر از مدرسه باشد. مدرسه هم باید این موضوع را بپذیرد که کودکان باارزش‌ترین اعضای آن هستند و مدرسه وظیفه دارد برای آنان محیطی جذاب تدارک کند که آنان مشتاق حضور در آن باشند.

لازم است در اینجا به یکی از موضوعات زمینه‌ساز اختلاف‌نظر راجع به نقش نگهداری مدارس اشاره شود. برخی این باور را مطرح می‌کنند که تقسیم‌کار اجتماعی سبب می‌شود تا نیاز به تحصیلات برای ایفای نقش اجتماعی، متفاوت باشد. این بدان معناست که ضرورتی ندارد همه شاگردان، تا پایان دوره مدرسه تحصیل کنند. آنچه ما بر آن تاکید می‌گذاریم آن است که رشد ابعاد وجودی انسان تا پایان سنین نوجوانی به سطحی می‌رسد که هویت شخص از استحکام اولیه برخوردار می‌شود. همچنین، تاکید می‌کنیم که به لحاظ زمان آموزش نیز تا پایان دوره متوسطه وقت لازم است تا برخی یادگیری‌های اساسی برای شاگردان ممکن شود.

نقش استعدادیابی و زمینه‌سازی تمرکز بر آن: دوره کودکی، دوره ظهور استعدادهای انسانی است و دوره متوسطه، بهترین زمان برای تمرکز بر توسعه و اعتلای استعدادهاست. همچنین، این دوره‌ها دارای قابلیت زیادی برای «خاموش کردن» استعدادها هستند. دوره آموزش عمومی مقارن با این ویژگی انسانی و مدرسه محل اصلی شناسایی استعدادهای انسانی است. همچنین، شناسایی باید با زمینه‌سازی برای بروز و پرورش استعداد همراه باشد. دوره ابتدایی و متوسطه اگر به این وظیفه خود عمل کنند، بزرگترین خدمت را به اشخاص و اجتماعات بشری کرده است.

شناسایی و پرورش استعداد، لزوماً با قبول تنوع در فرصت‌های یادگیری و آموزشی معنا می‌یابد. این بدان معناست که مدرسه ابتدایی و متوسطه وظیفه دارد موقعیت مدرسه و کلاس درس را با انواع فرصت‌ها، غنی کند. غنی‌سازی برنامه درسی و کلاس درس، وظیفه‌ای است که معلمان در انقیاد برنامه درسی یک‌دست و الزامی دارای پشتیبانی قدرت

حکومت، قادر به تدارک آن نخواهند بود. به عبارت دیگر، مدرسه ابتدایی نیاز به تغییر نگاه به معلمان دارد و «اعتماد به توانایی معلم» اولین گام در این مسیر است. این نقش مدرسه به طور واقعی با شایستگی معلمان مرتبط است. چنین ارتباطی سبب می‌شود تا مساله انتخاب درست معلم (معلم دارای شایستگی) را در ذیل وظایف مدرسه تعریف کنیم.

برای تلاش و تحقیق: آموزش با کدام اهداف؟

اینکه آموزش ابتدایی و آموزش متوسطه به عنوان «نهاده اجتماعی» یا به عنوان «موسسه سازمانی» فعالیت کنند، ممکن است اهداف متفاوتی را برای آنها رقم بزنند. بر همین روال، در بین ملل مختلف و در طول تاریخ حیات آموزش ابتدایی و آموزش متوسطه نیز شاهد اهداف متفاوتی هستیم. جستجوی در این موضوع دارای آموزندگی است. در میان آثاری که به بررسی پژوهشی این موضوع اقدام کرده‌اند، «تاریخ آموزش و پرورش در قرن بیستم» نوشته کانل (ترجمه افشار، ۱۳۶۸) به تشریح بسیاری دقیقی از هدف‌های آموزش ابتدایی و آموزش متوسطه و تحولات آن اقدام کرده است. همچنین، موسی‌پور (۱۳۷۸) به تشریح «تحولات هدف‌های آموزش ابتدایی ایران» اقدام کرده است. در اینگونه جستجوها آشکار می‌شود که چگونه «انتظارات جوامع از آموزش» متفاوت و متغیر بوده است. همچنین، تدوین اهداف و حتی ساختار آنها (یعنی ترتیب حاکم بر آنها) نشان می‌دهد که همه هدف‌های مطرح شده، دارای قدر و منزلت یکسان نبوده‌اند. برای مثال، وقتی که در جمهوری اسلامی ایران اهداف مربوط به بعد یا ساحت «تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی» مقدم بر سایر موارد و اهداف مربوط به بعد یا ساحت «تعلیم و تربیت اقتصادی حرفه‌ای» موخر از سایر موارد قرار می‌گیرند، «سربسته» نشان می‌دهد که در این کشور «اعتقادات» دارای برتری نسبت به «اقتصاد» است. شاید چنین ترتیبی بتواند به نوعی این پرسش را سبب شود که آیا این ترتیب جایگاه، منجر به تقدم آثار هم بوده است؟ آیا در اثرگذاری تربیتی، این «فضل تقدم» منجر به واقعیتی در حیات شده است؟

مطالعه در این زمینه، ممکن است با عنایت به دهها پرسش دنبال شود؛ که برخی از پرسش‌های قابل طرح، بدین شرح است:

- ۱- آموزش ابتدایی و متوسطه ایران چه هدفهایی را دنبال کرده و چه تحولاتی در آنها رخ داده است؟
- ۲- انتظاراتی که هم‌اکنون جامعه از آموزش ابتدایی و متوسطه دارد، کدام است؟
- ۳- عمده‌ترین وظایف آموزش ابتدایی و متوسطه در شرایط کنونی جامعه ایران کدام است؟
- ۴- تحولات آینده حیات بشری چه تأثیری بر وضعیت آموزش در ایران خواهد داشت؟
- ۵- هدفهای کنونی آموزش ابتدایی و متوسطه ایران دارای چه کیفیتی هستند؟

۵-۲-۶- اهداف نظام رسمی آموزش کشور

آموزش ابتدایی

آموزش ابتدایی به عنوان یک نظام رسمی، دارای سابقه‌ای است که به بیش از یک قرن می‌رسد و در این دوره، اهداف آن دستخوش تغییراتی بوده است. گرچه در سال ۱۲۸۶ تنها به تعیین ساختار و موضوعات آموزش ابتدایی اقدام شد ولی در سال ۱۲۹۰، اهداف آموزش ابتدایی نیز مطرح گردید. باوجوداین، اهداف آموزش ابتدایی از سال ۱۳۱۶ به بعد به طور روشن تعیین و تصویب شده است و تغییرات آن دارای قصه شنیدنی است. به سبب آنکه این قصه در نوشته‌های قبلی بازخوانی شده (موسی‌پور، ۱۳۷۸) از شرح مجدد آن خودداری و به تشریح هدف‌های امروز آموزش ابتدایی بسنده می‌شود.

«اهداف دوره‌های تحصیلی» بر اساس مصوبات جلسه نهم و پنجاه و دوم (۹۲۵) شورای عالی آموزش و پرورش (تاریخ ۱۳۹۷/۰۵/۰۱) «تجلی اهداف آموزش و پرورش متناسب با ویژگیها و شرایط سنی دانش‌آموزان بوده و زمینه دستیابی آنان به شایستگیهای پایه را فراهم می‌آورد و به رشد متوازن و همه جانبه ایشان، کمک می‌کند. مدیران، برنامه‌ریزان و عوامل سهیم و موثر در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان، باید در برنامه‌ریزی امور، سازماندهی فعالیتها و انجام وظایف خود به گونه‌ای عمل کنند تا دانش‌آموزان در پایان هر یک از دوره‌های تحصیلی به اهداف تعیین شده دست یابند».

بیان شده «این اهداف مبتنی بر اسناد بالادستی، به‌ویژه سیاستهای کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش، سند جامع علمی کشور، سند چشم‌انداز بیست ساله کشور، مبنای

نظری و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به تفکیک ساحت‌های ششگانه تعلیم و تربیت، به شرح زیر به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسیده است؛ که بر آن اساس، اهداف دوره ابتدایی به تفکیک دوره اول و دوم آن به شرح زیر است:

دوره اول ابتدایی	دوره دوم ابتدایی
ساحت تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی	
۱- با صفات مهربانی، بخشندگی، دانایی و توانایی خداوند آشنا شود و احساس اطمینان و آرامش حاصل از آن را ابراز نماید.	۱- با درک مفهوم اولیه هر یک از اصول دین، پذیرش و احساس تعلق خاطر خود نسبت به آن را نشان دهد.
۲- با شناخت روش زندگی و آموزه‌های اخلاقی پیشوایان دینی (عزت نفس، تکریم والدین، احترام به طبیعت و دیگران، وفای به عهد) و شناخت احکام مورد نیاز، الگوهایی را برای عمل صالح شناسایی کند و در زندگی به کار گیرد.	۲- با مطالعه روش زندگی و آموزه‌های اخلاقی پیشوایان دینی (عزت نفس، تکریم والدین، احترام به طبیعت و دیگران، وفای به عهد) و شناخت احکام مورد نیاز، الگوهایی را برای عمل صالح شناسایی کند و در زندگی به کار گیرد.
۳- با قرائت صحیح نماز و آیات آسان قرآن، آموخته‌های قرآنی خود را در زندگی به کار گیرد.	۳- با قرائت صحیح و روان، درک مفاهیم عینی و انس با قرآن کریم، آموزه‌های آن را در زندگی به کار گیرد.
ساحت تعلیم و تربیت زیبایی‌شناسی هنری	
۱- با مشاهده اشیاء اطراف، پدیده‌های طبیعی، فرهنگی و هنری ساده، دریافت حسی خود و لذت حاصل از آن را به زبان هنر ابراز کند.	۱- با شناسایی و درک اهمیت عناصر زیبایی‌ساز در پیرامون خود، فضای زندگی خویش را بهبود بخشد.
۲- با تغییر سازنده در محیط و اشیاء اطراف، قدرت تخیل، تجسم و خلاقیت خود را پرورش دهد.	۲- با خلق یک اثر هنری با استفاده از معیارهای زیبایی‌شناسی، قدرت تخیل، تجسم و ایده‌پردازی خود را تقویت کند.
	۳- با شناخت اصول اولیه زیبایی‌شناسی، یک پدیده طبیعی یا اثر هنری را بررسی و چگونگی تأثیر آن را بر خود توصیف کند.
ساحت تعلیم و تربیت زیستی بدنی	
۱- با شناسایی ویژگی‌ها، نیازها و توانمندیهای جسمی - حرکتی خود، رفتارهای متناسب با آن را برای حفظ شادابی، ارتقای سطح سلامت و تواناییهای بدنی خویش به عنوان امانت الهی انجام دهد.	۱- با شناسایی ویژگی‌ها، نیازها و توانمندیهای جسمی - حرکتی و روانی خود، الگوی رفتاری متناسب با موقعیتهای مختلف را انتخاب کند و سطح سلامت و شادابی خود را ارتقاء دهد.
	۲- با مشارکت در طرح‌ها و برنامه‌های بهداشت، سلامت،

۳- با کسب آگاهی نسبت به محیط زیست، تأثیر عملکرد خود بر محیط زندگی را بررسی کند و نتایج آن را به کار گیرد. ۳- با شناسایی محیط زندگی خود، تأثیر الگوی رفتاری خویش بر محیط زیست به مثابه آیات الهی را تبیین کند و عملکرد خود را بهبود بخشد	
ساحت تعلیم و تربیت علمی فناوریانه	
۱- با استفاده از مهارت‌های کار علمی و تفکر، پدیده‌های طبیعی (آیات الهی) و الگوها و روابط ریاضی را مطالعه کند و نتایج آن را برای حل مسائل روزمره زندگی بکار گیرد. ۲- با استفاده از مهارت‌های کار با دیگران، ایده‌ها و یافته‌های حاصل از فعالیت‌های علمی-پژوهشی (فردی و گروهی) را با دیگران به مشارکت بگذارد. ۳- با استفاده از یافته‌های علمی و فناوریانه و بهره‌گیری از مهارت‌های پایه فناوری، کالاها و وسایل مورد استفاده در زندگی روزمره را بررسی و ایده‌هایی برای بهبود کیفیت و استفاده مسئولانه از منابع پیشنهاد کند.	۱- با بهره‌گیری از مهارت‌های پایه یادگیری، پدیده‌های طبیعی و روابط ریاضی را مطالعه کند و یافته‌های خود را با دیگران به اشتراک بگذارد. ۲- با کسب مهارت‌های پایه فناوری، پرسشگری و خلاقیت، فرایند تولید یک محصول را تجربه کند.
ساحت تعلیم و تربیت اجتماعی سیاسی	
۱- با شناخت حقوق و مسئولیت‌های خود در زندگی خانوادگی و اجتماعی و بکارگیری رفتار سازنده و مسالمت‌جویانه، از قوانین و مقررات به صورت آزادانه و سازنده پیروی کند. ۲- با شناخت تغییرات محیط طبیعی و اجتماعی در گذر زمان، تأثیر آن را در زندگی خود تبیین کند. ۲- با کسب مهارت‌های شهروندی، نلشها و وظایف خود را در قبال جامعه محلی با مشارکت در فعالیتها و برنامه‌های زیست محیطی، فرهنگی، سیاسی اجتماعی انجام دهد.	۱- با ایفای نلش خود به عنوان عضوی از گروه (خانواده، دوستان، مدرسه)، احساس تعلق خود را نسبت به گروه با رفتار همدلانه، محترمانه و مشارکت‌جویانه نشان دهد. ۲- با رعایت نظم و قانون در روابط خانوادگی و اجتماعی (محیط زندگی و مدرسه) وظایف خود را در قبال دیگران انجام دهد. ۳- با شناخت خود به عنوان یک شهروند ایرانی، تعلق خاطر خود را نسبت به وطن و نمادهای آن نشان دهد.

ساحت تعلیم و تربیت اقتصادی حرفه‌ای	
۱- با شناسایی مفاهیم عمومی اقتصاد (تولید، توزیع و مصرف) و درک نقش مسئولیت‌پذیری و انضباط مالی در فعالیتهای اقتصادی، روشهایی را برای حل مسائل ساده اقتصادی شناسایی کند و به کار گیرد.	۱- با درک مفاهیم پایه اقتصاد (فایده، هزینه، مصرف)، روشهای مصرف بهینه را در زندگی شخصی و خانوادگی به کار گیرد.
۲- با کسب مهارت‌های اصلی کارآفرینی، قدرت تخیل و خلاقیت خود را برای تولید یک محصول یا خدمت به کار گیرد.	۲- با کسب مهارت‌های ساده کارآفرینی، قدرت تخیل و خلاقیت خود را برای تولید یک محصول یا خدمت به کار گیرد.
۳- با درک مفاهیم اخلاق اقتصادی (کار و تلاش، رعایت حق‌الناس، نیکوکاری، امانتداری، پرهیز از اسراف و تبذیر)، رفتار خود در زندگی شخصی و ارتباط با دیگران را بر مبنای آن سازمان دهد و عمل کند.	

استمرار یادگیری؛ بنویسید!

کسب تجربه در مدارس و تامل در زندگی روزمره، به هر شخصی کمک می‌کند تا ایده‌هایی را مطرح کند که می‌توانند در جایگاه منطق یا اهداف برنامه درسی مدارس مطرح شوند. شما که به دلایلی فعالیت در این عرصه را انتخاب کرده‌اید، اصولاً بیشتر به این موضوع توجه دارید و برای آن ایده‌هایی را به‌چنگ آورده‌اید. اکنون تلاش کنید تا ایده‌های خود برای مدارس متوسطه را ساماندهی نمایید و آنها را با اهداف مصوب دوره متوسطه جمهوری اسلامی ایران (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۷) تطبیق دهید و از این طریق درباره ارزش و اهمیت هر دو، قضاوت کنید.

فصل ششم: تولید محتوای برنامه درسی

مقدمه

وقتی از تولید محتوای برنامه درسی سخن به میان است، به طور کلی موضوع در حوزه روش قرار می‌گیرد. «روش»^۱، دربردارنده همه اقدامات و فعالیت‌هایی است که تحقق هدف‌های برنامه درسی را ممکن می‌سازد. روش با تمرکز بر هدف‌ها تعیین می‌شود، هرچند که متأثر از واقعیت‌های فرایند تربیتی است. تحقق هدف‌های برنامه تربیتی مستلزم فراهم کردن فرصت‌ها، شرایط و فعالیت‌هایی است که به شاگرد امکان می‌دهند تا در معرفت، میل و عمل خود دگرگونی پدید آورد. بنابراین، آنچه تدارک می‌شود قاعداً باید تغییردهنده دانش، تحریک‌کننده گرایش و برانگیزاننده عمل باشد.

مجموعه اموری که در موقعیت تربیتی می‌تواند زمینه‌ساز ایجاد و بروز تغییراتی در معرفت، میل و عمل فرد شود، محتوای تربیتی نامیده می‌شود. تمامی تجارب بشری می‌توانند به چنین تغییری کمک رسانند، اما به علت موقعیتی‌بودن، کثرت و اثرات متفاوت تجارب گذشتگان از یک سو و محدودیتهای ویژه تربیت‌شونده از سوی دیگر، امکان بهره‌گیری ساده از میراث گذشتگان ممکن نیست و به‌ناچار از میان آنها گزینش و به بازسازی آنها، اقدام می‌شود. فرایند گزینش، یک فعالیت «تابعی» و فرایند بازسازی یک

1 method

فعالیت «تولیدی» است. این دو فرایند، دارای ارزش و کیفیت متفاوت هستند. باوجوداین، در عمل به نوعی از تعادل در بین آنها، نیاز است.

این تلاش عقلانی برای گزینش و ساخت برخی فرصت‌های یادگیری، «تولید محتوا» نامیده می‌شود و در این فصل تلاش می‌شود تا این موضوع به عنوان جزیی از روش، مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد.

۶-۱- تولید محتوا

در میان عناصر مختلفی که برای برنامه تربیتی ذکر شده است، «محتوا» و در میان فعالیتهای متعددی که برای تهیه برنامه تربیتی انجام می‌شوند، «انتخاب محتوا»^۱ - به عنوان بخشی از تولید محتوا^۲ - سابقه‌ای طولانی‌تر از سایر عناصر برنامه درسی دارند. اولین شکلهایی که برای برنامه تربیتی در تاریخ بشر می‌توان یافت، مجموعه‌ای از محتوا را شامل می‌شوند که به شیوه‌ای برگزیده شده‌اند. باوجوداین، امروزه اختلاف نظر درباره امور مختلف مربوط به محتوا کمتر از سایر فعالیتهای تهیه برنامه تربیتی نیست. اولین جلوه اختلاف نظر، طرفداری از نظریه انتخاب یا نظریه تولید محتواست. برخی همچنان باور دارند که آنچه آموختنی‌ست، همان است که در تجربه بشری تبلور یافته است (نظریه انتخاب محتوا) و برخی بر این باورند که برای آموختن به شاگردان در موقعیتهای کنونی، باید به خلق محتوای متناسب اقدام کرد (نظریه تولید محتوا). اختلاف نظرها و ابهام‌های دیگر به شکلهای مختلفی بروز می‌کنند و در زمینه‌های متعددی نیز مطرح می‌شوند، که برخی از جلوه‌های آن را می‌توان به شرح زیر بیان کرد:

- چه فرد (یا افرادی) مشروعیت دارند که به انتخاب یا تولید محتوا بپردازند؟
- چه منابعی دارای ارزش لازم برای انتخاب یا تولید محتوای برنامه تربیتی هستند؟
- با استفاده از کدام شیوه می‌توان به انتخاب محتوای برنامه تربیتی اقدام کرد؟
- به استناد کدام معیارها و اصول، انتخاب یا تولید محتوای برنامه تربیتی توجیه می‌شود؟

- محتوای برنامه تربیتی تا چه مدت زمان پس از انتخاب یا تولید، دارای اعتبار برای استفاده است؟

مفهوم محتوا: محتوای برنامه درسی به فرصت‌هایی اطلاق می‌شود که امکان یادگیری معطوف به هدف‌های برنامه درسی را فراهم می‌کنند. وقتی خواندن یا شنیدن قصه جانفشانی‌های رستم برای حفاظت از کیان ایران، می‌تواند زمینه‌ای برای ایجاد تعلق به وطن و دفاع از آن فراهم کند، می‌توان این داستان را یک «واحد محتوا» قلمداد کرد. محتوا ممکن است تجربه‌ای را شامل شود که مربوط به دیگران است یا تجربه‌ای که شخص در موقعیت خاص، کسب می‌کند. محتوا ممکن است از دانش بشری یا از فرهنگ اجتماعی یا از فعالیت‌های شخصی، حاصل شود.

انتخاب محتوا: محتوای برنامه درسی در ارتباط تبعی با هدف‌های برنامه درسی معنا پیدا می‌کند. واقعیت‌های هستی نشان می‌دهند که برای تحقق یک هدف، ممکن است دهها محتوا را بتوان شناسایی کرد. به همین علت، لازم است از میان محتواهای ممکن، محتوایی را برای یک هدف برگزید. به این گزینش محتوا برای تحقق هدف‌های برنامه درسی، «انتخاب محتوا» گفته می‌شود. انتخاب محتوا فرایندی است که از گونه‌های عمل کاملاً سطحی - تصادفی تا اشکال عمل کاملاً سازمان‌یافته و نظام‌دار مبتنی بر علم را شامل می‌شود.

دشواری‌های انتخاب محتوا: نظریه انتخاب محتوا بر «اندوخته تجربه بشری» بنا شده است. یعنی معتقد است که تجربیات بشری به قدری از قوت و اعتبار برخوردار است که می‌تواند به عنوان یک منبع غنی جهت انتخاب محتوای یادگیری بکار گرفته شود. پیشرفت‌های علمی بشری و دستاوردهای حیات بشری نه تنها حجمی عظیم از اطلاعات و معلومات را برای ارائه کردن فراهم آورده است، بلکه تغییرات سریع و پیشرفت‌های مداوم بشر در حوزه‌های مختلف علمی، عامل عمده ناپایداری و عدم ثبات معلومات شده و دو مسأله «انفجار موضوعات» و «منسوخیت اطلاعات» را باعث گردیده است.

بروز مساله‌ها و موضوعات تازه در حیات بشری از سویی و سرعت پیشرفت‌های علمی و حجم عظیم آنها از سوی دیگر باعث طرح این سؤال است که «چگونه می‌توان آموزشی کامل و تازه داشت؛ که درعین حال حجم محتوا و طول مدت دوره بیش از حد (غیرمعقول)

نباشد؟» گرچه این سؤال در تمامی دوره‌های آموزشی قابل طرح است، اما بخصوص «کامل بودن آموزش» از جمله مواردی است که در آموزش ابتدایی و آموزش متوسطه از اهمیت ویژه برخوردار است؛ زیرا این دوره‌های آموزشی دارای نقش بنیادین (پایه) است و سایر آموزش‌های رسمی و غیررسمی بر آنها بنا می‌شود. بسترسازی برای انواع آموزش‌ها و انواع موضوعات حیات بشری، به سهولت این راه‌حل را در ذهن شکل می‌دهد که موضوعات برنامه درسی افزایش یابد!

اولویتهای ملی و توجهات خاص به بعضی از موضوعات و مساله‌های اجتماعی مثل جمعیت، بهداشت، محیط زیست، کارآفرینی، قانون‌مداری، اخلاق‌مندی، خویشتن‌بانی، صلح، خلع سلاح، مواد مخدر، همزیستی مسالمت‌آمیز، پذیرش دیگران، میراث فرهنگی، محیط زیست، گفتگو، مشارکت و حقوق عمومی، بیشتر اوقات بر افزایش محتوای برنامه‌های درسی مدرسه اثر دارند. بخصوص، به سبب «سنگ‌زیرین» قلمدادشدن آموزش مدرسه‌ای، نوعی تمایل رو به تزاید وجود دارد که اینگونه موضوعات و مساله‌ها باید در آموزش مدارس مطرح و پیگیری شوند تا بذر آنها در جان بنشینند و میوه مفید برای زندگی به ارمغان آورند.

انفجار مسائل و منسوخیت اطلاعات و همچنین اولویتهای ملی و موضوعات خاص، بازنگری و بازسازی مستمر برنامه‌های درسی را موجب می‌گردد. بازنگری و بازسازی برنامه‌ها معمولاً به دو صورت تحقق می‌یابد:

۱- افزودن مطالب جدید به مطالب و محتوای قبلی.

۲- ارائه مواد درسی جدید در برنامه‌های درسی.

در کنار این رخدادهای واقعی که زمینه افزایش بار آموزشی را فراهم می‌کنند، دستاوردهای دیگر در حوزه تعلیم و تربیت مطرح است که دوره کودکی و نوجوانی و آموزش ابتدایی و متوسطه را به سمت ایجاد محیط شاد با فعالیتهای آموزشی محدود و با آزادی عمل بسیار، رهنمون شده است. یافته‌های پژوهشی و شواهد ارزشیابی از آثار برنامه درسی در عمل شاگردان نیز حکایت از آن دارد که در این عرصه نیز «کوچک زیباست». یعنی هر چه از برنامه درسی قصدشده کاسته شود و فرصتهای یادگیری و تجربه «غیرمستقل» و «غیرمستقیم» از طریق تغییر در موقعیت و روش‌ها افزایش یابد، دستاوردهای مقبول‌تری حاصل می‌شود.

این نوع رویکردها و شواهد علمی به طور کلی به جنگ با سنت‌های جاری برنامه‌ریزی درسی و انتظارات اجتماعی برخاسته‌اند. در شرایط منازعه کنونی، تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی مدارس با مشکل مواجه است. در این شرایط راه کسانی که در عرصه نظروری قرار دارند، روشن است: همچنان باید به پژوهش‌ها ادامه داد تا غلبه برای یکی از طرفین حاصل شود. اما در عرصه عمل، چنین باوری معنا ندارد. باید تصمیم گرفت و در یک موضع، استقرار یافت. با عنایت به جنبه عمل، این سؤال قابل طرح است که آیا یکی از این رویکردها دارای برتری‌هایی هست که بتوان آن را مناسب‌تر محسوب کرد؟

تولید محتوا: برخی بر این باور تاکید می‌کنند که هر «یادگیرنده» در هر «موقعیت» دارای شرایط منحصر به فرد است. حتی اگر بتوان شاگردان امروز را دارای وجوهی همانند یکدیگر قلمداد کرد که همه آنان به صورت یک واحد تعریف شوند، باز هم نمی‌توان تفاوت موقعیتی آنان را نادیده گرفت. همچنین، آنچه در دنیای امروز می‌تواند برای آموزش مورد استفاده قرار گیرد، از نوع چند رسانه‌ای و مبتنی بر فناوری‌های جدید است. این نوع محتوا، دارای سابقه در حیات آموزشی نیست. به همین علت، آنان اعتقاد دارند که برای یادگیری در هر عصری، باید محتوای خاصی را خلق کرد. این خلق و تولید، یعنی ساخت محتوایی برای یادگیری در موقعیت - زمان خاص. چنین باوری سبب می‌شود تا آنان از ضرورت تولید محتوا سخن بگویند. تولید محتوا، همچنین فرصتی ایجاد می‌کند که دشواری‌های مربوط به انتخاب محتوا، دست کم تا حدی، برطرف شوند و خلاقیت‌های آموزشی افزایش یابد.

برای تولید محتوا، هم برخی دشواری‌ها مطرح است. عمده‌ترین این موارد، صعوبت همکاری‌های میان‌رشته‌ای است. برای تولید محتوای آموزشی، مخصوصاً در دنیای چند رسانه‌ای کنونی، نیاز است متخصصان مختلف با یکدیگر همکاری کنند. این همکاری با آنکه دارای سوابقی است، اما کاری است که به سبب متغیرهای تخصصی، دارای سختی بسیار است.

برای تأمل: کدام روش تولید محتوا، مقبول‌تر است؟

اینکه می‌توان به خلق محتوا اقدام کرد، موضوعی است که به قدر انتخاب محتوا از تجارب بشری، شاهد دارد. یکی از اشکال خلق محتوا آن است که یادگیرنده فرصت داده شود تا در تکاپوی تحقق هدف برآید. چنین تکاپویی ممکن است با سختی به دستاوردی برسد، اما

آنچه حاصل می‌شود دارای آثار عمیق در جان یادگیرنده است. در مقابل این روش، استفاده از تجارب بشری برای زمینه‌سازی تحقق هدف‌ها، کاری زودبازده و البته کم‌هزینه است. روش اول با نام «شاگردمحوری» و روش دوم با نام «موضوع محوری» در میان سنت‌های انتخاب محتوا، مطرح هستند.

در سنت موضوع‌محوری، پرسش‌هایی از این نوع مطرح است:

۱- کدام مواد درسی در برنامه‌های درسی مدارس لحاظ شود؟

۲- مواد درسی متفاوت مدارس، در مقایسه با یکدیگر، چه وزنی داشته باشند؟

۳- از دستاوردهای عملی مدارس کشورهای مختلف، چگونه می‌توان بهره گرفت؟

اما، در سنت شاگردمحوری فقط مجموعه‌ای شکل‌نیافته و البته خام مطرح است که به برخی از فعالیت‌ها امکان بروز می‌دهد. مثلاً تدارک محیطی که شاگردان بتوانند گفتگو یا بازی کنند، می‌تواند چنان موقعیتی را شکل دهد. به همین علت، گویی پرسش‌هایی نیز مطرح نیست! یعنی همه چیز در وضعیت ابهام است و اشخاص منتظر یک رخداد. چیزی که رخ می‌دهد، چندان قابلیت پیش‌بینی ندارد. اما حدس‌هایی هم ممکن است مطرح شده باشد.

این دو وضعیت می‌تواند به دو شکل متفاوت منجر به ساخت محتوا شود. شکل موضوع‌محور اصولاً با انتخاب و شکل شاگردمحور اصولاً با خلق محتوا سروکار دارد. شما چه تجربه‌ای در این ارتباط دارید و تجربه شما چگونه از هر یک از اشکال مذکور، دفاع می‌کند؟

۶-۲- روند تحول انتخاب محتوای برنامه درسی در ایران

در ایران که نظام آموزش نوین آن به تقلید از غرب از اواخر قرن سیزدهم شمسی حرکت در جهت فراگیرشدن را آغاز کرد، انتخاب محتوای برنامه درسی تغییر و تحولات چندی را شاهد بوده است.

پیش از شکل‌گیری نظام جدید آموزش و همچنین در اوایل تشکیل، محتوای برنامه‌های درسی به صورت سراسری برنامه‌ریزی نمی‌شد و مرکزیتی برای هماهنگ کردن محتوای آموزشی مدارس وجود نداشت. در این دوره معلمان در انتخاب محتوای آموزشی خود آزاد بودند. در این دوره که می‌توان آن را دوره «محتوای آزاد» نام داد، برنامه‌های

آموزشی از مدرسه‌ای به مدرسه دیگر و حتی از معلمی به معلمی دیگر، متفاوت بود. دولت مرکزی نه تنها به تهیه و تدوین کتب درسی همت نمی‌گماشت، بلکه در تشکیل و اداره مدارس نیز نقش چندانی بر عهده نداشت. معلمین در تعلیم از کتابهایی که خود تألیف کرده بودند، و یا به دلیلی رغبتی نسبت به آن داشتند، استفاده می‌کردند.

از سال ۱۳۱۶ با تصویب و اعلام برنامه تحصیلات دوره‌های مختلف از سوی شورای عالی معارف، که تقریباً از بیست سال پیش مسئولیت نظارت بر آموزش کشور را عهده‌دار بود، دوره جدیدی در تهیه و تدوین محتوای آموزشی آغاز گردید. برنامه تحصیلات برای هر یک از دروس، محتوای خاصی را به صورت تعیین سرفصل مطالب مشخص کرده بود و مؤلفان کتاب‌های درسی مدارس موظف بودند کتب خود را به تأیید وزارت معارف برسانند و معلمین موظف شدند فقط از کتب مورد تأیید وزارت معارف استفاده نمایند.

در این سالها کتاب‌های درسی از سوی مؤلفین متعددی تدوین می‌شدند و گاه در یک موضوع چندین نوع کتاب تهیه می‌گردید. مؤلفین پس از تطبیق کتاب خود با دستورالعمل وزارت و گرفتن تأییدیه، برای انتشار و فروش کتب خود به بازاریابی و تبلیغ می‌پرداختند و سعی می‌کردند به جلب نظر معلمین، که تنها صاحب‌اختیاران برای انتخاب کتاب درسی بودند، بپردازند. مؤلفین در این دوره زمانی «بدون این که به هدفهای آموزشی توجه بیشتری بنمایند و یا در ارائه مطالب، روشهای جدید و بهتری را در پیش بگیرند، سعی می‌نمودند با ایجاد روابط با دبیران، نظر آنان را جلب نمایند تا کتابهای آنان را تجویز کنند» (سعیدی، ۱۳۶۲: ۲۰).

در اواخر دهه دوم قرن حاضر شمسی «اداره امتحانات و برنامه‌ها» به منظور تنظیم برنامه تحصیلات در مقاطع مختلف تحصیلی تشکیل گردید و در تیرماه سال ۱۳۳۴ به توصیه مستشاران آمریکایی، قسمت «برنامه» از اداره مذکور جدا و اداره‌ای تحت عنوان «اداره مطالعات و برنامه‌ها» تأسیس شد.

انگیزه این تفکیک ظاهراً ایجاد فرصت برای مطالعه و تحقیق پیرامون هدفها و تجدیدنظر در برنامه‌ها و روشهای تعلیم و تربیت بود. اما در واقع این اداره به صورت یک دایره به وجود آمده بود و هدف آن تهیه کتب نمونه برای مدارس ایران بود و در مدت سه سال فعالیت توانست چهارده کتاب در زمینه‌های مختلف درسی به عنوان نمونه تهیه کند (نائینی، ۱۳۶۲: ۲-۳).

اداره مطالعات و برنامه‌ها وظایف متعددی را به عهده داشت که از آن جمله می‌توان به تنظیم و اصلاح برنامه‌ها و آئین‌نامه‌های تعلیماتی در کودکانها، دبستانها، دبیرستانها، دانشسراها و کلاسهای تربیت معلم و هنرستانهای فنی حرفه‌ای و نظارت بر متون و کتب درسی به منظور تطبیق آنها با برنامه‌های آموزشی اشاره کرد. کار اداره مذکور تا سال ۱۳۴۱ محدود به تطبیق کتب نوشته شده به وسیله مؤلفین با رؤس مطالب تهیه شده از جانب وزارت و صدور مجوز برای بعضی از کتب جهت تدریس در مدارس بود؛ هرچند که در اخذ اجازه انتشار، ضوابط و معیارهای علمی و آموزشی رعایت نمی‌گردید (نائینی، ۱۳۶۲: ۵-۶).

این شکل کار تا سال ۱۳۴۱ ادامه یافت تا این که بعضی از مشکلات این روش و بعضی از مسائل اجتماعی و سیاسی، همچون تلاش دولت مرکزی برای قبضه کامل قدرت سیاسی و لزوم حذف گرایشهای قومی و قبیله‌ای و ایجاد روحیه وحدت و یکنواختی در بین مردم و اهمیت آموزش و پرورش در تحقق این هدف و سایر هدفهای حکومت، باعث گردید «هیأت وزیران تألیف و تهیه کتابهای درسی را نیز منحصرأ بر عهده وزارت آموزش و پرورش گذارد.» این اختیار جدید آموزش و پرورش عامل تغییر حدود و مسؤولیت‌های دایره مواد درسی اداره کل مطالعات و برنامه‌ها شد و «سازمان کتابهای درسی ایران» را بوجود آورد (موسی‌پور، ۱۳۹۶).

سازمان کتابهای درسی ایران بر اساس اساسنامه مصوب ۱۳۴۳/۰۷/۰۸ وظیفه «تألیف و تهیه کتابهای درسی، تدوین کتابهای تکمیلی، تهذیب و تنقیح و تکمیل کتابهایی که از طرف مؤلفان آزاد به عنوان کتابهای درسی و تکمیلی تهیه می‌شد و پرداخت حق تألیف» (موسی‌پور، ۱۳۷۴) را بر عهده داشت. از این تاریخ به بعد دوره جدیدی در تألیف کتابهای درسی ایران آغاز گردید و نظام آموزشی در تألیف کتابها نیز متمرکز شد. این روند تألیف کتب از سال ۱۳۴۳ تا ۱۳۹۷ ادامه داشته است. این دوره را می‌توان دوره «انتخاب محدود» نام نهاد. در سال ۱۳۹۷ ابلاغ بخشنامه «برنامه ویژه مدارس» جهت اجرا در دوره دوم ابتدایی و دوره اول متوسطه از سوی وزارت آموزش ابلاغ شده است. بر اساس این بخشنامه، فرایند «آزادسازی برنامه درسی» به میزان دو ساعت از سرجمع برنامه درسی، آغاز شده است.

برای تامل: چرا نقش معلم در آموزش و پرورش ایران کمرنگ شد؟

در فرایندهای تربیتی قدیم ایران که تا اوایل قرن چهاردهم شمسی استمرار داشت، برنامه‌ریزی درسی، اجرای برنامه درسی و ارزشیابی برنامه درسی در اختیار معلم - به زبان آن زمان مکتب‌دار - بوده است. این آموزش دارای دو ویژگی اساسی بود: فردگرایی و بوم‌گرایی. منظور از فردگرایی آن است که در اختیار معلم و شاگرد بود و به خواست یکی یا هر دو تنظیم می‌شد. منظور از بوم‌گرایی آن است که این آموزش اصولاً متمرکز بر امور و مسائل جامعه محلی بود و نه تنها جهان، که حتی کشور و ملت هم در آن جایی نداشت. این دو ویژگی سبب شده بود تا تنوع در این آموزش زیاد باشد و در خدمت توسعه حیات اجتماع بزرگ یعنی ملت به نحوی که اداره‌کنندگان آن می‌خواستند قرار نگیرد.

در دنیای جدید ایرانیان که مساله دولت مرکزی مقتدر با مسئولیت در قبال تربیت مطرح شد، موضوع تربیت به عنوان ابزار مهم دولت برای ملت‌سازی مورد توجه قرار گرفت. در چنین رویکردی بود که دولت متوجه اهمیت برنامه درسی شد و در اولین اقدامات خود، تلاش کرد این عرصه را فتح کند و به تصرف درآورد؛ و چنین هم شد. دولت اول پهلوی در اولین تلاش‌های توسعه‌ای خود به سراغ برنامه‌های درسی مدارس رفت و با «طرح کتاب‌های درسی یک‌دست مدارس» در سال ۱۳۰۶، نخستین بنیادهای این فکر را فراهم کرد. در این فرایند، دولت برای کسب قدرتی اقدام می‌کرد که در اختیار معلم بود و آن برنامه‌ریزی درسی است. گرچه این نام در آن زمان رایج نبود، ولی این اختیار از معلم سلب شد و به سازمان مورد نظر دولت سپرده شد.

در فرایند پیگیری این فکر، آشکار شد که ضرورت دارد تا معلمانی با صلاحیت‌های تازه تربیت شوند. این بود که تربیت معلم برای تولید منابع انسانی آموزش و پرورش گسترش یافت و در آموزش آنان، تمرکز بر اختیارات تازه یعنی پذیرش نقش «مجری»، جدی شد. این معلمان طی چند دهه بعد، به ظاهر، کسانی شدند که گویی برای معلمی کردن خود راهی جزء نگاه به سازمان‌های مرکز دولت برای تولید برنامه درسی نمی‌شناسند.

شرح دقیق‌تر این بحث در مقاله «دولتی بودن یا ملتی بودن؟»: بنیادهای فرهنگ آموزش و برنامه درسی در ایران» توسط موسی‌پور (۱۳۹۶) قابل پیگیری است. باوجوداین، پیگیری این پرسش مفید است که آیا این تلاش صدساله توانست نسلی از معلمان را تربیت کند که «مجری‌بودن» را باور کرده و به آن تن بسپارند؟

در آموزش مدرسه‌ای ایران تهیه و تدوین محتوای آموزشی در ابتدا بیشتر حالت تقلیدی داشت و سعی می‌شد از کتبی که در دوره‌های تحصیلی قبل از دانشگاه سایر ممالک استفاده می‌شد، به صورت ترجمه استفاده شود. علت این امر را می‌توان در دو چیز دانست: اولاً آموزش جدید ایران به تقلید از کشورهای دیگر ایجاد شده بود و شکل‌گیری آن مبتنی بر شناخت دقیق نیازهای جامعه و به تبع آن تعیین هدفهای این دوره، نبود و بر این اساس تهیه محتوای آموزشی برای آن، ممکن نمی‌شد. ثانیاً اینکه شکل‌دهندگان آموزش نوین، که به تاسیس مدارس خصوصی جهت آموزش‌های مدرسه‌ای روی آورده بودند، تحصیلکردگان ممالک خارجی بودند و با محتواهای آموزشی و شیوه‌های کار آن مدارس آشنایی داشتند و سهل‌تر- شاید هم صحیح‌تر- می‌دیدند که از آنها سود جویند.

این حالت تقلیدی در تهیه و تدوین کتب با قوت‌گیری سازمان کتابهای درسی ایران، به حالتی «تألیفی» بدل گردید و گروه‌هایی از کارشناسان برای تهیه کتب به صورت تألیفی دست به کار شدند. هرچند بیشتر کارهای اولیه را می‌توان «ترکیب (گردآوری)» نامید، اما حرکت سازمان کتابهای درسی به طرف تألیف بوده که این حالت امروزه نیز جاری است.

جدول ۶-۱: دوره‌های انتخاب محتوای برنامه درسی در ایران

نام دوره	دوره زمانی	ویژگی‌ها
۱ انتخاب آزاد	تا حدود ۱۳۰۶ ش	محدودیتی بر انتخاب محتوا حاکم نیست. هر معلم محتوای درس خود را انتخاب می‌کند. محتوای تهیه شده به وسیله یک معلم، ممکن است توسط سایر معلمان استفاده شود.
۲ انتخاب مقید	از ۱۳۰۶ تا ۱۳۴۳ ش	سرفصل هر درس از سوی وزارت تعیین و محتوا توسط معلمان تهیه می‌شود و پس از تطبیق با سرفصل، اگر به تایید می‌رسید، مورد استفاده دیگران قرار می‌گرفت. محتوای تهیه شده برای هر درس در قالب کتابهای مختلف ارائه می‌شد و هر معلم آزاد بود از میان کتابهای تایید شده انتخاب کند.
۳ انتخاب محدود	از ۱۳۴۳ تا ۱۳۹۷ ش	محتوا توسط سازمان مرکزی تهیه می‌شد و در قالب کتاب درسی ارائه می‌گردید. معلم فقط حق استفاده از یک کتاب را داشت. در این دوره هر درس دارای یک کتاب بود.

۴	انتخاب محدود+ انتخاب آزاد	از ۱۳۹۷ ش تا اکنون	همچنان سنت «یک درس - یک کتاب» استمرار دارد؛ اما در کنار آن روزه‌ای برای آزادسازی محدود برنامه درسی، باز شده است؛ که ممکن است زمینه‌ای برای پذیرش توان یا بهانه‌ای برای ناتوانی معلمان فراهم کند.
---	---------------------------	--------------------	--

۶-۳- مشکلات انتخاب محتوای برنامه درسی

«تألیف» و تدوین کتب درسی، که فعلاً جانشین بلامنازع محتوای برنامه‌های درسی گردیده، در ارتباط با مسأله «موضوعات متنوع مهم» از اهمیت خاص و صعوبت ویژه برخوردار می‌گردد. اهمیت این فعالیت در امر لزوم پوشش دادن به موضوعات مهم و کامل بودن موضوعات ارائه شده به شاگردان نهفته است و صعوبت کار به جهت گنجایش برنامه‌ها از لحاظ سنگینی و طول مدت و کشش شاگردان می‌باشد.

این اهمیت و صعوبت تألیف کتب، برای مدارس به صورت مضاعف مطرح است. سؤالاتی نظیر چگونه، چه وقت و با چه چیز می‌توان تدریس را بهبود بخشید؟ چگونه باید نسبتی مطلوب بین محتوای رایج آموزش و محتوای جدید تنظیم کرد؟ چگونه می‌توان توسعه کمی را با اصلاحات کیفی توأم ساخت و برنامه‌های موجود مدارس را همگام با پیشرفت‌های سریع علوم و فناوری به پیش برد؟ موضوعات پایه که برای همه شاگردان، علی‌رغم قابلیت‌ها و سرنوشت‌های متنوع، لازم است چیست؟ و چگونه باید تعریف و تنظیم شوند؟ چگونه می‌توان ثبات لازم را در برنامه‌های درسی ایجاد کرد و در عین حال تغییرات تدریجی حاصل از پیشرفت علم و فناوری و مسائل اجتماعی را نیز در آن منعکس نمود؟ چه سهمی از مواد درسی باید به پرورش همه‌جانبه کودک و نوجوان اختصاص داده شود؟ و بالاخره یک برنامه تلفیقی و جامع چگونه می‌تواند به برنامه‌ای در جهت هدف‌های مجزا و منفک خود تبدیل شود؟ صعوبت کار برنامه‌ریزی درسی مدارس را نشان می‌دهد.

در رویارویی با مسائل و موضوعات مهم و حتی پیشرفتهای علمی و فناوری، بدون تردید برخورد عاقلانه آن است که تا میزانی از تجربه جهانی استفاده شود. با آنکه ساده‌ترین راه مواجهه با این واقعیت، افزودن هر نوع دستاورد علمی به برنامه‌های درسی محسوب می‌شود، عقلانی آن است که این طریق ساده و البته رضایت‌بخش برای همه مدعیان را مورد مطالعه علمی قرار داد. چنین روندی پیامدی جز سنگین و طولانی شدن برنامه‌ها

نخواهد داشت، که حالتی غیرعقلانی است. بنابراین باید به این امر اندیشید که چگونه می‌توان برنامه‌ای را فراهم کرد که هم پوشش‌دهنده باشد و هم بیش از حد سنگین و طولانی نباشد؟

اینکه عرصه آموزش مدرسه‌ای به سبب باور به آثار ماندگار و بنیادی آن مورد عنایت نهادهای مختلف اجتماعی قرار گیرد و البته آموزش و پرورش هم آن را زمینی قلمداد کند که «هر چه کاشت بیشتر، برداشت بیشتر»، شرایطی را ایجاد می‌کند که هم با ماهیت دوره کودکی و نوجوانی ناسازگار است و هم با ماهیت تربیت.

اگر تربیت مدرسه‌ای را با این اصل بشناسیم که «آموزش عین زندگی است»، آنگاه به سرعت خواهیم دید که اصل انتخاب محتوای آموزشی و فرصت‌های یادگیری آموزش باید به صورت تابعی از «ظرفیت شاگرد» و «ظرف زمانی برنامه» لحاظ شود. اگر به این موضوع، «بازی» به عنوان روش اصلی یادگیری دوره کودکی و «عمل (تجربه)» به عنوان روش اصلی یادگیری دوره نوجوانی پذیرفته شود، تصمیم‌گیری مشکل‌تری شکل می‌گیرد. اگر پذیرفته شود که انتخاب محتوای برنامه درسی به صورت «تابعی از هدف‌های برنامه» مطرح است، واقعیت کشش محتواهای متعدد برای هدف واحد این مشکل را فراهم می‌کند که کدام محتوا می‌تواند مفیدتر باشد؟

جدول ۶-۲: عوامل ایجاد تعارض در انتخاب محتوا

ویژگی‌های آموختنی‌ها	ویژگی‌های آدمیان
- موضوعات متعدد و ضرورت کامل بودن محتوا	- محدودیتهای شاگردان و ضرورت متناسب بودن محتوا
- تغییرات سریع مسائل و ضرورت به‌روز بودن محتوا	- تجربی بودن یادگیری و ضرورت ثابت بودن محتوا

بنابراین، انتخاب محتوا را اگر فقط در فضای فهم علمی دنبال نماییم، یک تصمیم چندمتغیره است که کاری پیچیده محسوب می‌شود. اما این انتخاب، لزوماً موضوعی محدود به فضای علمی نیست. در این انتخاب، فضای اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی مهم هستند و بیش از آنها، فضای سیاسی دارای نقش تعیین‌کننده خواهد بود. البته باورهای دینی هم در

جای خود نقش ایفا می‌کنند. به همین سبب است که تصمیم‌گیری برای محتوا را به‌ناچار باید متأثر از عوامل متعارض قلمداد کرد. در چنین شرایطی، دستاورد هم دارای اجزایی با ویژگی‌های تعارضی خواهد بود. چه می‌توان و چه باید کرد؟

۶-۴- منابع انتخاب و تولید محتوای برنامه درسی

برای انتخاب محتوای برنامه‌های درسی، سه منبع ذکر گردیده است (کلاین^۱، ترجمه مهرمحمدي، ۱۳۶۷: ۲۵-۱۰) که ما تصور می‌کنیم برای تولید محتوا نیز دارای قابلیت هستند: موضوعات درسی مدوّن (دانش)، شاگرد و جامعه. با وجود این، باید اضافه کنیم که «فناوری» هم می‌تواند به طور مستقل از دانش مورد عنایت باشد.

موضوعات درسی مدوّن، معمول‌ترین و رایج‌ترین منبع اطلاعاتی برای انتخاب محتوای برنامه درسی می‌باشد. این موضوعات از آن جهت مبنای کار برنامه‌ریزی درسی قرار گرفته که منعکس کننده عقل جمعی بشر و نمایانگر میراث فرهنگی آدمیان است. این طور تصور می‌شود که مطالعه و فراگیری دیسیپلین‌ها (موضوعات) در قالب مجموعه‌های مدون علم، اقدامی اساسی برای ادامه پیشرفت تمدن‌ها می‌باشد. فراگیری این مجموعه‌های مدون از دانش بشری، به عنوان یکی از شاخص‌های فرد تحصیلکرده نیز به حساب می‌آید.

زمانی که شاگرد به عنوان منبع اطلاعاتی غالب و یا انحصاری در انتخاب محتوای برنامه درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد، نیازها و علائق، توانمندی‌ها و تجارب گذشته شاگرد مبنای تصمیم‌گیری واقع می‌شوند. موضوعات درسی بدل به ابزاری می‌شوند که شاگردان مسائل مشتق شده از علائقشان را از آن طریق پیگیری کنند. محتوای برنامه درسی بر پایه علائق شاگردان و با دخالت مؤثر ایشان انتخاب می‌شود. مروجین این الگوی برنامه درسی اعتقاد دارند که یادگیری واقعی تنها زمانی رخ می‌دهد که شاگرد شخصاً نسبت به انتخاب و سازمان دادن به محتوای برنامه همت گمارد، تا به ساختن معنی و مفهوم اختصاصی برای محتوا نائل شود. در این دیدگاه تأکید می‌شود که محتوا باید توسط شخص شاگرد انتظام یابد نه توسط دیگران برای او.

جامعه، سومین منبعی است که ممکن است به عنوان مبنای غالب و یا انحصاری در ارتباط با انتخاب محتوای برنامه مورد استفاده قرار گیرد. در این شرایط، محتوای برنامه درسی از زندگی جامعه و یا جوامع بشری برگرفته می‌شود. این محتوا ممکن است بر رسالت‌های این جوامع تأکید داشته باشد و یا بر فعالیت‌های اصلی یک شهروند در زندگی اجتماعی و یا این که بر مسائل دامنگیر شاگرد و نوع بشر تکیه نماید. درعین حال محتوا ممکن است بر وضع موجود یا وضع مطلوب جامعه و یا تلفیقی از هر دو تأکید کند.

به طور نظری معمولاً استفاده از هر سه منبع برای انتخاب محتوای برنامه درسی توصیه می‌شود، اما در عمل تعیین نسبت دخالت هر یک از آنها به نظر برنامه‌ریز بستگی دارد و بیشتر وقت‌ها نیز استفاده غالب و یا انحصاری از یک منبع دیده می‌شود.

باوجوداین، بر این انتخاب اصولی حاکم است که رعایت آنها در جریان برنامه‌ریزی از اهمیت خاصی برخوردار است و موج ثمربخشی برنامه‌های آموزشی است. ذکر بعضی از اصول، بدون ادعای کامل بودن آنها، در این قسمت می‌تواند خوانندگان را به جستجوی بیشتر در این باب دعوت نماید.

۶-۵- معیارها و اصول انتخاب محتوای برنامه درسی

تناسب با هدف‌های تعیین شده: اولین معیار انتخاب محتوا، نباشدن محتوا بر شالوده هدف‌هاست. محتوای انتخاب شده باید قادر باشد هدف‌های تعیین شده را تحقق بخشد. مثلاً اگر هدف «پرورش مهارت در حل مسأله» باشد، تجارب و فعالیت‌های یادگیری باید فرصت لازم برای حل مسأله را در اختیار شاگرد بگذارد. بدین ترتیب نقش محوری اهداف بار دیگر مشخص می‌گردد و لزوم بیان هدف‌های روشن و صریح یادآور می‌شود.

تناسب با نیازها و علائق یادگیرنده: تجربیات یادگیری که به عنوان محتوای برنامه درسی فراهم می‌شوند، باید قادر باشند شوق آموختن را در یادگیرنده شعله‌ور سازند. این امر منجر به فعالیت بیشتر یادگیرنده و در نهایت ثمربخشی و کارایی آموزش و برنامه درسی می‌گردد. شوق آموختن زمانی در یادگیرنده برافروخته خواهد شد که مطالب ضمن این که تازه هستند، در حد درک شاگرد هم باشند. همچنین انطباق آنها با نیازهای یادگیرنده می‌تواند محرک او برای یادگیری بیشتر باشد.

تازگی مطالب، دقت و توجه یادگیرنده را به سوی خود جلب می‌کند و قابل درک بودن مانع از سرخوردگی و احساس حقارت و ناتوانی در فرد می‌شود؛ و بدین ترتیب او را به یادگیری جلب و به آن امیدوار می‌سازد. البته لازم است که در توجه به علائق شاگردان به افزایش علائق مشترک آنان توجه شود. در واقع به دلیل اصل تفاوت‌های فردی و لزوم آموزش‌های فردی و درعین حال ناممکن بودن این نوع آموزش‌ها، لازم است که به مجموعه علائق مشترک شاگردان توجه شود و محتوای برنامه‌ها بر پایه آنها استوار گردد.

تناسب با نیازها و موضوعات مهم جامعه: تجربیات یادگیری باید به گونه‌ای انتخاب گردند که در زندگی اجتماعی فرد به کار او بیایند. چنانکه برونر می‌گوید «نخستین هدف از هر نوع یادگیری، علاوه بر لذتی که ممکن است به همراه داشته باشد، کاربرد آن در آینده است» (بیلر، ترجمه کدیور، ۱۳۶۸: ۵۲). زمانی این کاربرد امکان‌پذیر می‌شود که مطالب انتخاب شده برای محتوا، مرتبط با نیازهای اجتماعی باشد و فراگیری آنها به خوبی در حل مسائل اجتماعی به کار فرد بیاید. این امر زمینه‌ساز انتقال نیز می‌باشد. و آموختن نیز با انتقال معنای کامل خود را می‌یابد. در واقع تجارب یادگیری باید به میزان کاربرد آنها در زندگی فرد توجه شود و این امر وقتی امکان‌پذیر می‌شود که تجارب یادگیری متناسب با نیازها و موضوعات مهم جامعه انتخاب شده باشند.

برای تأمل: تناسب و مرتبط بودن آموزش چرا و چگونه؟

تناسب و مرتبط بودن آموزش، هم در بعد فردی و هم در بعد اجتماعی، در طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش ۱۳۶۷ مورد نظر بوده است. اصل پانزدهم به «رعایت مقتضیات محیط»، اصل پنجاه و یکم به «توجه به علائق و خصوصیات فردی»، اصل پنجاه و دوم به «توجه به ویژگی‌های دختران و پسران» و اصل پنجاه و هفتم به «آموزش و پرورش کودکان استثنائی» اختصاص یافته است. اصل پانزدهم بیان می‌کند که در نظام آموزش و پرورش باید سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی با در نظر گرفتن شرایط اقلیمی و نیازها و مقتضیات مذهبی فرهنگی- اجتماعی و اقتصادی مناطق مختلف کشور و برنامه‌های توسعه آنها صورت پذیرد (ص ۵۶). در اصل پنجاه و یکم توجه به استعدادها، علائق، انگیزه‌های دانش‌آموزان و خصوصیات فردی آنها مطرح گردیده و پیشنهاد شده است که

مشاور و معلم راهنما همراه مراکزی جهت سنجش و تشخیص استعدادها و علائق دانش آموزان، به هدایت علائق به سوی فعالیتهای فوق برنامه، ارائه دروس اختیاری و تنظیم برنامه به صورت منعطف و همچنین ایجاد دوره‌های آموزشی آزاد و تکمیلی جهت جبران کاستی‌های آموزشی و نیز پرورش استعدادهای خاص به بالاترین سطح اقدام شود (ص ۷۲). اصل پنجاه و دوم که توجه به ویژگیهای دختران و پسران را مطرح می‌کند، به ایفای نقش خاص هر یک از این دو جنس اشاره کرده و گنجاندن مطالب مربوط به این آماده سازی در متون درسی و کمک درسی را یادآور شده است. همچنین ضمن لزوم جدایی دو جنس بعد از دوره اساس و لزوم معلمین از هر دو جنس برای آنها، به لزوم آشنایی افراد با احکام خاص خود اشاره شده و ایجاد رشته‌های متناسب با هر دو جنس را در دوره متوسطه یادآور گردیده است. (ص ۷۲) در اصل پنجاه و هفتم به لزوم تعلیم و تربیت کودکان استثنائی (نابینا- ناشنوا- ناسازگار- عقب مانده ذهنی، معلول جسمی و تیزهوش) به تناسب ویژگیهای هر گروه اشاره شده است و تدوین محتوایی که متناسب با ویژگیهای این گروهها باشد، یادآور گردیده است.

در ذیل هر یک از اصول مذکور راهبردهایی برای اجرای آنها پیشنهاد شده است. مطالعه این اصول و راهبردهای آنها می‌تواند به گونه مؤثری بر آگاهی شما در این زمینه بیفزاید. (طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۳۶۷ از سوی ستاد اجرایی تغییر بنیادی نظام آموزش پرورش منتشر شده است.)

تناسب با پیشرفت‌های علمی و فناوری و دستاوردهای بشری: محتوای برنامه

درسی باید از فرصت‌ها و تجربیات معتبر و موثر در هر یک از موضوعات فراهم آید. پیشرفت‌های سریع علمی و تکنیکی، بخصوص در چند دهه اخیر، و الزام به رعایت تناسب محتوا با تجارب بشری، تغییر در محتوای برنامه‌ها را امری عادی کرده است.

فرصت‌ها و تجربیات یادگیری باید به بیان مفاهیم، اصول و اندیشه‌های اساسی در ارتباط با هر یک از موضوعات مطرح شده بپردازند. تجربیات یادگیری وقتی برای آموزش و برنامه درسی مفید هستند که به گونه‌ای انتخاب گردند که جامع‌ترین و گسترده‌ترین دیدگاهها را درباره موضوع خاص مورد نظر در اختیار یادگیرنده قرار دهند و در این ارتباط تناسب محتوای نظری و عملی باید مد نظر قرار داشته باشند.

پایه بودن محتوا برای یادگیری مستمر و آموزش‌های بعدی: تجربیات یادگیری

باید مبنای یادگیری‌های بعدی باشد و اگر بناست که «یاد بگیریم همیشه یادگرفتن را»، لازم است هر نوع یادگیری، زمینه‌ساز یادگیری‌های بعدی باشد. تجربیات یادگیری در صورتی می‌توانند زمینه‌ساز یادگیری‌های بعدی باشد که از طرفی به گسترش و بازسازی تجربیات قبلی فرد منجر شوند و از طرف دیگر همواره فرد را برای کامل کردن و یافتن تجربیات خود به فعالیت وادار نمایند. چنین هدفی وقتی تحقق می‌یابد که مطالب دارای ساخت باشند و چنان بر تجربیات قبلی فرد بنا شوند که با آنها درهم آمیزند و فرد براساس این درهم‌آمیزی تجربیات، به تجدیدنظر و بازسازی تجربیات قبلی خود نائل آید. درعین حال تجربیاتی که به فرد ارائه می‌شوند نباید چنان آماده و کامل باشند که هیچ نوع فعالیتی را از جانب فرد نطلبند، بلکه باید همواره فرد را در جایی برای کامل کردن رها کردن و او را در تنش برای یادگیری جدید قرار داد. برونر (به نقل از بیلر ترجمه کدیور، ۱۳۶۸) در این ارتباط می‌گوید: «برای تسلط یافتن بر اندیشه‌های اساسی یک زمینه، نه تنها درک اصول کلی آن، بلکه ایجاد گرایش ذهنی به یادگیری و تحقیق، حدس زدن و تهور و امکان حل مسائل فرد به وسیله خود او نیز ضروری است. اینکه چه عواملی این آموزش را متحقق می‌کند، نیازمند تحقیقات فراوان است، ولی به نظر می‌رسد که احساس هیجان از اکتشاف عامل مهمی است. یعنی اکتشاف قواعد مربوط به روابط و تشابهات ناشناخته‌ای که بین مفاهیم وجود دارد و به حسن اعتماد فرد به تواناییهای خودش می‌انجامد».

زیگارنیک^۱ نشان داده است که شاگردان مایلند فعالیتهای نیمه‌تمام را به خاطر آورند و فعالیتهای پایان‌یافته را فراموش کنند. توضیحی که وی ارائه می‌دهد این است که در فرد تا زمانی که یک تکلیف به پایان رسد، یک «نظام تنشی» ایجاد می‌شود. بنابراین، احساس تمام کردن کار که با انجام چند قسمت مجزای یک برنامه به وجود آمده است، ممکن است با تمام شدن تکلیف به فراموشی بینجامد. حال آنکه احساس نارضایتی ناشی از یک جلسه اکتشاف ناتمام، ممکن است شاگردان را آماده کند که به خاطر بیاورند و بخواهند که به موضوع برگردند (بیلر، ترجمه کدیور، ۱۳۶۸: ۲۶۲). باوجوداین، (برونر^۲، ۱۹۶۶) اظهار عقیده

1- B. Zeigarnik. 1927

2- Bruner

می‌کند که نظر زیگاریک وقتی اعتبار دارد که فعالیت، دارای ساخت باشد؛ یعنی دارای آغازی معین، مراحل قابل تشخیص و در نتیجه صریح و روشن باشد.

فرصت‌دادن به انواع فعالیت‌های یادگیری: تجربیات یادگیری باید به گونه‌ای فراهم شود که فعالیت‌های متعدد یادگیری را برانگیزند. مجاری مختلف ادراک فرد باید به کار آیند تا او به نحو ثمربخشی تجربه نماید. برای این امر لازم است که در انتخاب محتوای برنامه‌ها سعی شود که به گونه‌ای باشند که از تمامی مجاری ممکن برای درک بهتر آنها استفاده شود. شاید این مطالب بیشتر به شیوه‌ارائه محتوا مربوط باشد، اما در انتخاب محتوا هم باید به این امر توجه شود و مجاری مختلف ادراک فردی در نظر گرفته شوند. در اینجا تاکید می‌شود که «یادگیری از طریق شنیدن»، «یادگیری از طریق دیدن» و «یادگیری از طریق عمل کردن» برخی از اشکال یادگیری است که در شاگردان شناسایی شده و می‌تواند مبنایی برای انتخاب محتوای برنامه درسی فراهم کند.

کمک به رشد همه‌جانبه شاگرد: وجود آدمی را شامل ابعادی دانسته‌اند: شناختی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی، ایمانی و جسمانی. همچنین، بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)، شش ساحت وجودی شخص عبارتند از: تربیت دینی و اخلاقی، تربیت سیاسی و اجتماعی، تربیت زیستی و بدنی، تربیت هنری و زیباشناختی، تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، و تربیت علمی و فناوری.

گرچه این ابعاد به هم پیوسته می‌باشند و معمولاً برای درک بهتر، آنها را تقسیم می‌کنند و همه آنها در مجموع شخصیت فرد را به وجود می‌آورند، اما این امکان وجود دارد که در آموزش به یکی یا چندتا از آنها توجه شود و مقدمات لازم برای رشد آنها فراهم آید و سایر موارد نادیده بمانند. در چنین مواقعی یک یا چند بعد وجودی فرد بشدت فربه خواهد شد و در سایر ابعاد رشد لازم حاصل نمی‌آید. این امر کم و بیش در فرایندهای تربیتی دیده می‌شود؛ که ترتیب افراد یک بعدی حاصل آن است. این نوع آموزش در واقع ناقص است و در آموزش باید از آن دوری جست.

این موضوع ممکن است تحت عنوان اصل تعادل در انتخاب و تولید محتوا مطرح شود. در برنامه‌های درسی دارای تعادل (برنامه درسی مبتنی بر اصل تعادل)، به تمام ابعاد وجودی فرد توجه می‌شود. تجارب یادگیری باید بتواند به رشد شخصیت فرد در تمام ابعاد

آن منجر گردند و در هیچ یک از برنامه‌های درسی نمی‌توان توجه محدود به یک بعد داشت و آن را کافی انگاشت. البته وزنی که به هر یک از ابعاد در هر یک از موضوعات درسی داده می‌شود، متفاوت است؛ اما با توجه به پیوستگی ابعاد وجود آدمی، نمی‌توان هر یک از موضوعات را صرفاً برای یک بعد در نظر گرفت.

همخوانی با معرفت دینی: محتوای برنامه‌های درسی در جوامع دین‌دار باید با معرفت

دینی همخوانی داشته باشد. همخوانی با معرفت دینی به سه شکل مطرح و دنبال می‌شود: شکل نخست آن به موضوع عدم تعارض محدود می‌شود. در این حالت معارضه با معرفت دینی منع می‌شود و تبلیغ علیه معرفت دینی طرد می‌گردد. در چنین صورتی بیان نظریه‌های متفاوت همراه با نقد و بررسی، جایز شمرده می‌شود. شکل دوم همخوانی با معرفت دینی، خنثی بودن محتوا را طلب می‌کند. در این حالت، اصولاً از طرح مباحث خودداری می‌شود. نه از معرفت دینی سخنی به میان می‌آید و نه از معرفت‌های معارض آن. بنابراین شرایط به گونه‌ای فراهم می‌شود که تعارضی رخ ندهد. شکل سوم همخوانی با معرفت دینی، چشم به ترویج دارد. در این حالت محتوا باید در خدمت معرفت دینی واقع شود و به گسترش و تحکیم آن اقدام کند. البته طرفداران این دیدگاه به دو گروه تقسیم می‌شوند: افراطیون اصولاً هیچ محتوایی را برای آموختن واجد ارزش نمی‌دانند مگر آن که برگرفته از معرفت دینی باشد، اما اعتدالیون بر این باورند که می‌توان محتواهای مختلف را در خدمت ترویج معرفت دینی به کار گرفت.

جدول ۶-۳: اصول انتخاب و تولید محتوای برنامه درسی

- ۱- تناسب با هدف‌های انتخاب شده
- ۲- تناسب با موضوعات و نیازهای مهم جامعه
- ۳- تناسب با پیشرفت‌های علمی و فناوری
- ۴- تناسب با نیازها و علائق یادگیرنده
- ۵- پایه بودن برای یادگیری مستمر و آموزش‌های بعدی
- ۶- فرصت دادن به انواع فعالیت‌های یادگیری
- ۷- کمک به رشد همه جانبه فرد
- ۸- همخوانی با معرفت دینی

استمرار یادگیری؛ بنویسید!

تولید محتوا در مدارس ایران دارای یک ویژگی بارز است: زبان رسمی و بیان علمی! این زبان و بیان، تولیدکنندگان محتوا را از بکارگیری امکانات متعددی محروم کرده است. هنر، ادبیات و فناوری سه عرصه مهمی هستند که می‌توانند امکانات متعددی را در اختیار برنامه‌ریزان درسی قرار دهند. شناسایی قابلیت‌های عرصه ادبیات، هنر و فناوری برای تولید محتوا، کار ساده‌ای نیست؛ اما امکان‌پذیر است. اکنون شما از فرصت دانشجویی خود بهره بگیرید و به پژوهش و تامل در این موضوع اقدام کنید و به معرفی قابلیت‌های آن بپردازید و اگر آنها دارای مخاطراتی هستند، آن موارد را معرفی نمایید.

فصل هفتم: سازماندهی و ارائه محتوای برنامه درسی

مقدمه

وقتی که تجارب، فعالیت‌ها، اصول و ارزشهای متفاوت برای تحقق بخشیدن به تغییرات موردنظر در فرد برگزیده و تولید می‌شوند، از طرفی برای اثربخش بودن و از طرف دیگر برای حفظ وحدت و تمامیت فرد، لازم است به‌گونه‌ای به هم متصل شوند و درکنار هم قرار گیرند که مؤثر واقع شوند و به یکپارچگی فرد نیز صدمه نزنند. به عبارت دیگر آنچه برای تحقق هدفهای تربیتی برگزیده و تولید می‌شود، نیازمند «سازمان» است. درعین حال، محتوایی که برای تأثیرگذاری بر فرد انتخاب و سازمان یافته، لازم است به «شیوه‌ای» مناسب در اختیار او قرار گیرد تا امکان برخورداری از آن فراهم شود. این دراختیارنهادن، «ارائه محتوا» نامیده می‌شود. ارائه محتوا دارای ظهور چشمگیر در حیات آموزشی است و البته دارای سابقه بسیار در نظام‌های آموزش و برنامه درسی.

۷-۱- سازماندهی محتوای برنامه درسی

محتوای برنامه درسی به هر شکل که انتخاب و تولید گردد، نیازمند آن است که از نظم و ترتیبی مؤثر برخوردار شود. این اقدام، سازماندهی محتوا^۱ نامیده می‌شود. سازماندهی

1 Content Organization

محتوا در پی آن است که بین اجزای محتوا به گونه‌ای ارتباط ایجاد کند که محتوا بتواند از حداکثر تاثیر برخوردار باشد. بدین منظور، در سازماندهی محتوا، اصولی به کار گرفته می‌شود. اصول سازماندهی برنامه درسی در پی شرایطی هستند تا برنامه‌ای هماهنگ فراهم شود؛ به گونه‌ای که هر کدام از فعالیت‌های یادگیری را تقویت نماید و از این طریق اثرات لازم بر یادگیرنده برجای بماند.

اثرگذاری بر یادگیرنده (یا اثربخشی برنامه درسی)، گاه از دید متخصص - یعنی کسی که برنامه درسی را تهیه می‌کند - دنبال می‌شود و گاه از نظر یادگیرنده - یعنی کسی که برنامه درسی را تجربه می‌کند.

وقتی که عناصر برنامه درسی از دیدگاه فرد متخصص در موضوع مورد نظر تنظیم می‌شود و این باور وجود دارد که بیشترین اثر را خواهد داشت، نوعی از سازماندهی مطرح است که به آن «تنظیم منطقی» می‌گویند، اما وقتی که مطالب برنامه درسی به گونه‌ای سازمان می‌یابند که از نظر یادگیرنده بامعنی تلقی می‌شوند، نوع دیگری از سازماندهی مطرح است که به آن «تنظیم روانی» می‌گویند. هرچند که گاه این دو نوع تنظیم منطبق بر هم و یکی هستند، اما در مواردی نیز تفاوت فاحشی بین این دو، دیده می‌شود (تایلر، ترجمه کظیمی، ۱۳۵۳: ۱۰۳).

نحوه برقراری ارتباط بین فعالیت‌های گوناگون یادگیری نیز بر اثربخشی برنامه درسی تاثیر می‌گذارد. گاه مطالب مورد یادگیری یک موضوع بر حسب فواصل زمانی تقسیم‌بندی می‌شوند، که این نوع تقسیم‌بندی را «تنظیم عمودی» نام داده‌اند. در تنظیم عمودی مطالب، بحث بر سر رابطه مطالب «طی زمان» است. مثلاً رابطه فعالیت‌هایی که در درس تاریخ پایه‌های سوم و چهارم دبستان وجود دارد. نوع دیگر تنظیم، به مرتبط‌ساختن و هماهنگی بین مطالب یادگیری در برنامه‌های مختلف درسی برای یک گروه از شاگردان در یک دوره زمانی مشخص، نظر دارد. این نوع تنظیم را «تنظیم افقی» می‌خوانند. تنظیم افقی عبارت است از برقراری ارتباط بین مواد آموزشی دروس مختلف که شاگردان باید طی یک زمان (برای مثال یکسال تحصیلی) آنها را فراگیرند. به عنوان مثال می‌توان به ارتباطی که لازم است بین ماده‌های درسی مختلف پایه سوم دبستان موجود باشد، اشاره کرد (لوی، ترجمه مشایخ، ۱۳۶۲: ۵۲).

۷-۲- اصول سازماندهی محتوای برنامه درسی

در نحوه ارتباط فعالیت‌های یادگیری (سازماندهی محتوا) رعایت سه اصل مداومت^۱ وحدت^۲ و تقدم و تأخر^۳ توصیه می‌شود. همچنین، اصل تعادل^۴ نیز در همین ارتباط مطرح می‌شود که اصولاً با انتخاب یا تولید محتوا سروکار دارد.

مداومت: منظور از مداومت تکرار عناصر اصلی برنامه درسی از لحاظ عمودی است. مثلاً اگر یکی از هدفهای تدریس علوم، پرورش مفهومی از انرژی باشد، لازم است که این مفهوم در دفعات متعدد و در قسمت‌های مختلف دوره آموزشی تکرار شود (تایلر، ترجمه کظیمی، ۱۳۵۳: ۹۰).

سؤال اساسی که در ارتباط با اصل وحدت مطرح است مربوط به چگونگی تکرار است. اگر قرار باشد درسی از تاریخ به شاگردان ارائه گردد و روش کار نیز چنین باشد که درس تاریخ طی چند پایه تحصیلی متوالی به شاگردان عرضه شود، آیا همان درس را باید هر سال تکرار کرد؟ پاسخ سؤال قطعاً منفی است، زیرا شاگردان در مراحل مختلف رشد ذهنی، هر بار قادر هستند که یک موضوع را از جنبه‌های جدید و به گونه‌ای عمیق‌تر مطالعه کنند و هر دفعه تکرار مطالب باعث یادگیری جنبه‌های جدید آن می‌شود. در ارتباط با تکرار مطالعه یک موضوع درسی، دو شیوه، کاربرد وسیعی دارند: تکرار دوره‌ای^۵ و تکرار مارپیچی^۶. در شیوه تکرار دوره‌ای، طی دوره‌های ۳ تا ۴ ساله موضوع‌های مشخص تکرار می‌شود، ولی در هر دفعه تکرار با عمق و بعدی وسیع‌تر. در شیوه دیگر که تکرار مارپیچی است، برخی مفاهیم، عقاید یا موضوع‌های اساسی به تدریج در طول برنامه درسی عرضه می‌شود. بدون این که تمامی زمینه مورد یادگیری به طور کامل و منظم تکرار شود (لوی، ترجمه مشایخ، ۱۳۶۲: ۵۶-۵۵).

وحدت: وحدت بر روابط افقی فعالیت‌های مورد نظر برنامه نظارت دارد. سازماندهی این فعالیت‌ها و تجارب باید چنان باشد که به شاگرد کمک کند تا نظری متشکل و

1- Continuity

2- Integration

3- Sequence

4 Balance

5- Cyclical

6- Spiral

همان‌گونه که رفتار خویش را در قبال عوامل و عناصری که با آنها سروکار دارد، وحدت و هماهنگی بخشد. مثلاً اگر شاگرد در یک پایه تحصیلی چندین موضوع درسی را مطالعه می‌کند و یکی از هدفهای مربوط به درس حساب او پرورش مهارت حل مسائل کمی است، لازم است به طریقی مؤثر، این مهارتها را در دروس مربوط به علوم اجتماعی، علوم طبیعی و سایر درس‌ها نیز مورد نظر قرار داد و به پرورش آن اقدام نمود.

در وحدت، نظر بر این است که آموخته‌های فرد در ذهن او واجد ساختاری شوند. این فعالیت به وسیله ذهن صورت می‌گیرد و به اطلاعات ساخت خاصی را می‌بخشد. در مواردی که اطلاعات جدید در ساخت‌های قبلی جای نمی‌گیرد، ساختارهای قبلی دگرگون می‌شوند و یا ساخت‌های جدید در کنار آنها ایجاد می‌شوند. هر چه مجموعه اطلاعات از ساخت بیشتری برخوردار باشند، استفاده از آنها آسان‌تر صورت می‌گیرد. همچنین هر چه اطلاعات جدید بیشتر و امکان ساخت‌یافتن آنها کمتر باشد، فراوانی فراموشی بیشتر است. براین اساس لازم است که مطالب ارائه شده در یک دوره تحصیلی دارای ارتباط‌هایی باشند، تا بدین ترتیب امکان ساخت‌یابی آنها آسان‌تر میسر باشد.

تقدم و تأخر (توالی منطقی): تقدم و تأخر به تعیین نظم و تربیت قرارگرفتن تجارب یاددهی - یادگیری معطوف است به گونه‌ای که کسب دانشها، مهارتها، ارزشها، نگرشها و غیره سهل‌تر می‌شود. پرسش اصلی در توالی آن است که: کدامیک از اجزای محتوا باید مقدم و کدامیک از اجزای محتوا باید موخر باشد؟ این موضوع البته در ارتباط مستقیم با یادگیری مطرح می‌شود؛ که شامل یادگرفتن، به‌خاطر سپردن، به‌یاد آوردن و به‌کارگرفتن است. به عبارت دیگر، «شروع از» و «ختم به» کدام محتوا می‌تواند یادگیری را افزایش دهد، یادداری را آسان سازد و یادآوری را سهل نماید. در ارتباط با توالی، طرح این موضوع مهم است که شرط لازم برای فهم توالی آن است که محتوا به صورت واحدهای مجزا در نظر گرفته شود. وقتی واحدهای محتوا به صورت جداگانه دارای هویت باشند، آنگاه این پرسش معنا دارد که تقدم و تأخر آنها در چه شرایطی به یادگیری کمک می‌کند.

به‌هر حال، اصل توالی به موضوع دانش پیشنهادی مربوط می‌شود و به این پرسش پاسخ می‌گوید که چه نوع اطلاعاتی می‌توانند زمینه را برای یادگیری اطلاعات و مهارت‌های دیگر فراهم کند. درعین حال، نشان می‌دهد که یادگیری هر مجموعه‌ای از دانشها، مهارتها، ارزشها و نگرشها نیازمند کسب چه انواعی از دانشها، مهارتها، ارزشها و نگرشها

دیگر است. با توجه به این موضوع، این پرسش قابل طرح است که به کدام معلومات و تجارب به عنوان پیش شرط ارائه معلومات و تجارب بعدی نیاز است؟ یافتن پاسخ‌هایی برای چنین سؤال‌هایی، مستلزم تمسک به مجموعه‌ای از فرضیات در زمینه‌های منطق، شناخت‌شناسی (معرفت‌شناسی) و روان‌شناسی است که تعیین‌کننده ماهیت دانش و یادگیری است.

برای فهم: چگونه توالی را دنبال کنیم؟

مبحث تقدم و تأخر (توالی) یکی از زمینه‌های عمده بروز اختلاف نظر در زمینه سازماندهی محتوای برنامه است. نظریه‌های مطرح شده را رابینوویتس و شوبرت به شکلی مفید و محققانه در مقاله خود با عنوان «دانش پیشنیاز در برنامه‌ریزی درسی» معرفی کرده‌اند که مهرمحمدی (۱۳۶۷) به ترجمه آن اقدام کرده است. مطالعه این مقاله برای همه کسانی که در کار تعلیم و تربیت نقشی دارند، مفید است. نظریه‌های مطرح شده در این مقاله و سایر منابع را می‌توان بدین شرح برشمرد:

- ۱- نظریه گانیه: حرکت از ساده به پیچیده
 - ۲- نظریه پیاژه: سیر از عینی به ذهنی
 - ۳- نظریه قوای ذهنی: محور بودن موضوعات درسی (دیسپلین‌ها)
 - ۴- نظریه برنر: محور بودن ساختار موضوعات درسی (دیسپلین‌ها)
 - ۵- نظریه دیویی: تعامل شاگرد و معلم
 - ۶- نظریه کمینیوس: سیر از موقعیت‌های واقعی به موقعیت‌های فرضی
 - ۷- نظریه ایگن: سیر از موقعیت‌های فرضی به موقعیت‌های واقعی
 - ۸- نظریه آزوبل: سیر از امور کلی به امور جزئی
 - ۹- نظریه اسکینر: سیر از امور جزئی به امور کلی
- به هر حال توجه هر یک از این نظریه‌ها و پیشنهاد آنها درباره دانش پیشنیاز، متفاوت است ولی در مجموع جا برای طرح این سؤال باقی است که از نظر شما برای رعایت تقدم و تأخر در هر یک از دروس دوره ابتدایی چگونه باید عمل کرد؟

تعادل: اصل تعادل دارای دو کاربرد متفاوت در ارتباط با محتواست: اول در انتخاب و تولید محتوا مطرح است که تحت عنوان «همه‌جانبه‌بودن محتوا» معرفی شد و دوم در سازماندهی محتوا که به معنای توزیع مناسب و هماهنگ با یادگیری است. تعادل در عرصه سازماندهی محتوا بر چگونگی بهره‌گیری از اصول سازماندهی تاکید دارد و این موضوع را مطرح می‌کند که در بکارگیری هر یک از اصول، باید به بکارگیری سایر اصول نیز توجه داشت. یعنی با تمرکز بر رعایت اصل وحدت، نمی‌توان اصل توالی یا مداومت را از نظر دور نگه داشت.

«ژان پیاژه» (۱۸۹۶-۱۹۸۰) با طرح اصل «اعتدال در عرضه تازه‌ها»^۱ در واقع به صورت کلی به بحث تعادل پرداخته است. دو فرض، پایه و زیربنای این اصل را تشکیل می‌دهند که عبارتند از:

الف) زمانی که فرد با محرکی مواجه می‌شود، درک آن محرک از طریق برقراری ارتباط میان آن محرک و ساختار دانش موجود در ذهن فرد میسر می‌شود (بخش «جذب یا هضم» یا درون‌سازی^۲ از مکانیزم رشد).

ب) به منظور درک و فهم محرکها، افراد ناچارند در ساختار دانش موجود در ذهن خود تغییراتی به وجود آورند و تنها در این صورت است که می‌توانند به درک و فهم بهتر نائل شد (بخش «اصلاح یا تغییر»^۳ یا برون‌سازی از مکانیزم رشد).

رعایت اصل «اعتدال در عرضه تازه‌ها» ایجاب می‌کند تا از ارائه اطلاعات کاملاً منطبق با ساختار کنونی دانش افراد خودداری شود، چراکه در این صورت تنها جذب یا هضم به وقوع خواهد پیوست و اصلاح یا تغییر ساختار دانش - و در نتیجه رشد - تحقق نخواهد یافت. همچنین رعایت این اصل مستلزم آن است که از ارائه اطلاعات کاملاً بیگانه با ساختار کنونی دانش افراد خودداری شود، زیرا در این صورت عمل جذب یا هضم اطلاعات هرگز اتفاق نخواهد افتاد.

موضوعات دیگری نیز مبنای شناسایی رعایت اصل تعادل در سازماندهی هستند. اما اصل تعادل به طور جدی بین سه عرصه تولید محتوا، سازماندهی محتوا و ارائه محتوا، ظهور دارد و در موارد زیادی ممکن است سبب همپوشانی مباحث شود.

1- Modernate- Novetly

2- Assimilation

3- Accomodation

۷-۳- شیوه‌های سازماندهی محتوای برنامه درسی

برای سازماندهی فعالیت‌های یادگیری روش‌هایی مورد استفاده قرار می‌گیرند. این روشها به خصوص از منبعی متأثر هستند که به صورت غالب و یا انحصاری برای گزینش محتوای برنامه درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد. بر اساس یک طبقه‌بندی، شیوه‌های سازماندهی محتوا را می‌توان در سه گروه قرار داد: الف) سازماندهی برنامه درسی بر اساس فعالیت‌های یادگیری^۱، ب) سازماندهی برنامه درسی بر اساس وضعیت جامعه و ج) سازماندهی برنامه درسی بر اساس موضوع درسی^۲.

الف) سازماندهی برنامه درسی بر اساس فعالیت‌های یادگیری

در این شیوه شاگرد - گاهی با کمک و هدایت معلم - چهارچوب کلی درس را تعیین می‌کند و نظر برنامه‌ریز درسی در ساخت کلی برنامه درسی تأثیر ندارد (لوی، ترجمه مشایخ، ۱۳۶۲: ۵۲). مروجین این الگوی برنامه درسی اعتقاد دارند که یادگیری واقعی تنها زمانی رخ می‌دهد که شاگرد شخصاً نسبت به سازمان‌دادن به محتوای برنامه همت گمارد تا به ساختن معنی و مفهوم اختصاصی برای محتوا نائل شود. تأکید می‌شود که محتوا باید توسط شخص شاگرد انتظام یابد و نه توسط دیگران برای او. اصول مداومت و توالی منطقی (تقدم و تأخر) جایگاه رفیع خود را در این گونه برنامه‌ها از دست داده‌اند، ولی اصل وحدت عملاً مورد توجه قرار می‌گیرد و به اجرا در می‌آید.

ب) سازماندهی برنامه درسی بر اساس مسائل جامعه

در این شیوه سازماندهی برنامه درسی از هدف‌های تصریح شده استفاده می‌شود، لیکن این اهداف از جایگاه مهمی برخوردار نیستند. معمولاً نوعی جهت‌گیری ازپیش‌تعیین‌شده برای یادگیری وجود دارد، اما نتایج مشخص و یکسانی برای کلیه شاگردان تجویز نمی‌شود. در این شیوه سازماندهی، محتوای برنامه از زندگی جامعه یا جوامع بشری برگرفته می‌شود و

1- Activity- Approach

2- Subject- Matter

ممکن است بر رسالت‌های این جوامع یا بر فعالیت‌های اصلی یک شهروند، در زندگی اجتماعی و یا مسائل دامنگیر شاگردان و نوع بشر تأکید نماید. این موضوع دارای اهمیت است که برنامه‌ریزی به صورت مشترک توسط معلم و شاگردان انجام می‌شود اما در این رابطه معلم نقش فعال‌تری در مقایسه با روش مبتنی بر فعالیت‌های یادگیری برعهده دارد (کلاین ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۶۷: ۲۱).

ج) سازماندهی برنامه درسی بر اساس موضوع درسی

سازماندهی فعالیت‌های یادگیری بر اساس موضوع درسی رایج‌ترین شیوه سازماندهی مواد درسی است (لوی، ترجمه مشایخ، ۱۳۶۲: ۵۲). در این شیوه، سازماندهی یکی از وظایف مهم برنامه‌ریز درسی محسوب می‌شود و در سازماندهی محتوای برنامه، دو موضوع از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است: مداومت (تنظیم عمودی) و توالی منطقی (تقدم و تأخر). درعین حال، رعایت اصل وحدت نیز در این شیوه کم و بیش مورد توجه است. در این شیوه سازماندهی، چهار گونه متفاوت سازماندهی محتوا وجود دارد: موضوعات درسی مجزا^۱، چندموضوعی^۲، بین موضوعی^۳، موضوعات عام^۴.

طرح برنامه درسی موضوعات مجزا: در این نوع سازماندهی با هر یک از موضوعات درسی به عنوان یک حوزه مستقل در برنامه درسی برخورد می‌شود. بنابراین جغرافیا، تاریخ و اقتصاد موضوعاتی مستقل محسوب می‌شوند و جدای از هم سازماندهی می‌شوند. همچنین، زمین‌شناسی، زیست‌شناسی، فیزیک، شیمی موضوعاتی بای شکل‌دهی به برنامه درسی علوم محسوب نمی‌شوند بلکه هر یک از آنها دارای ارزش برای پدید آوردن یک ماده درسی قلمداد می‌شوند. دیکته، نوشتن و خواندن نیز چنین جایگاهی خواهند داشت و در اوقات مختلفی به عنوان برنامه درسی جداگانه در دوره ابتدائی تدریس می‌شوند. طرح برنامه درسی مبتنی بر موضوعات مجزا بر سازمان منطقی بخشیدن به محتوای هر یک از موضوعات برنامه تأکید دارد؛ اما این تأکید به معنای آن نیست که از استحقاق هر موضوع

1- Sparate- Subject
2- Multidisciplinary
3- Interdisciplinary
4- Broad Field

علمی برای شکل دادن به یک ماده درسی، دست بردارد. این طرح، هیچ گونه کوششی در جهت مرتبط ساختن موضوعات به عمل نمی آورد.

طرح برنامه درسی چندموضوعی: طرح برنامه درسی از گونه چندموضوعی یا موضوعات مرتبط زمانی شکل می گیرد که چندموضوع درسی با یکدیگر هماهنگ شده و آنگاه مورد مطالعه قرار گیرند. در این روش موضوعات در کنار هم هستند لیکن موضوعات درسی کماکان به صورت مستقل از یکدیگر آموزش داده می شوند. به طور مثال در اینگونه از طرح برنامه درسی، ادبیات یک کشور در ارتباط با تاریخ و جغرافیای آن به شاگردان ارائه می شود. ممکن است از شاگردان خواسته شود تا موضوع انشاء خود را در ارتباط با مسائلی که مربوط به یک مقطع تاریخی خاص می شود، به رشته، تحریر درآورند. انتظار می رود که در این گونه از طرح برنامه درسی، شاگرد خود را با وحدت و یکپارچگی بیشتری در معلومات مواجه ببینند.

طرح برنامه درسی بین موضوعی: در این روش، یک مطلب یا یک مفهوم انتخاب می شود که می تواند به چند موضوع درسی مربوط باشد. هر یک از موضوعات درسی، مطلب و یا مفهوم مورد نظر را به عنوان بخشی از برنامه درسی شاگرد به بحث و مطالعه می گذارد. به عنوان مثال مفهوم انرژی ممکن است از دیدگاه علوم فیزیکی، اقتصاد و تاریخ مورد بررسی قرار گیرد. هر یک از موضوعات درسی به یادگیری یک مطلب مهم و به صورتی مستقل کمک می کند. تصور می شود که فهم جامع هر مفهومی از مطالعه آن مفهوم از دیدگاه موضوعات مختلف درسی مربوط به آن حاصل می شود. در اینگونه طرح برنامه درسی، شاگردان این فرصت را حتی بیشتر از گونه دوم (چندموضوعی) می یابند تا به ترکیب و امتزاج دانش بشری و دستیابی به مجموعه بهم پیوسته ای از دانش نایل آیند. باوجوداین، در این طرح همچنان شاهد مرزبندی موضوعی و مفهومی هستیم.

طرح برنامه درسی موضوعات عام یا گسترده: در اینگونه از طرح برنامه درسی، تفکیک و مرزبندی بین موضوعات درسی به روشنی و وضوح گونه های پیشین نیست. دیکته، نوشتن و خواندن به صورت توأمان و در قالب درس «ادبیات» ارائه می شود، تا شاگردان را در کسب قابلیت های لازم در زبان مادری کمک کند. تاریخ، جغرافیا، اقتصاد و جامعه شناسی در برنامه «مطالعات اجتماعی» ترکیب شده اند، تا شاگرد را در شناخت واقعیات جامعه اش کمک کند. به طور مثال، هیچ کوششی در جهت تأکید بر کمکهایی که اقتصاد، تاریخ یا

جامعه‌شناسی می‌تواند به صورت مجزا در مطالعات و بررسی خانواده داشته باشد، به عمل نمی‌آید. تصور می‌شود که طرح برنامه درسی مبتنی بر موضوعات عام و گسترده بتواند شاگرد را در دستیابی به هدف تلفیق موضوعات درسی، به طرز قابل توجهی کمک کند، که بر اثر این تلفیق محتوای آموخته شده کاربرد بیشتری نیز برای وی خواهد داشت. البته این طرح با مشکل پوشش (آموزش) سطحی محتوا مواجه می‌شود.

از حیث رعایت اصول سازماندهی، چهار روش سازماندهی موضوعات مجزا، چندموضوعی، بین موضوعی و موضوعات عام به ترتیب مطرح هستند و با حرکت از موضوعات مجزا به سمت موضوعات عام رعایت اصول مداومت و توالی و همچنین عمق بخشیدن و گسترده ساختن مباحث و موضوعات کاهش می‌یابد ولی رعایت اصل وحدت و سهل‌تر ساختن یادگیری افزایش می‌یابد.

مداومت	توالی	عمق	وحدت	سهولت یادگیری
↑	↑	↑	↓	↓
روش موضوعات مجزا				
روش چندموضوعی				
روش بین موضوعی				
روش موضوعات عام				

شکل ۷-۴: مزایا و معایب هر یک از روش‌های سازماندهی محتوای برنامه درسی

۷-۴- ارائه محتوای برنامه درسی

محتوای گزینش‌شده و سازمان‌یافته باید به شکلی در اختیار فردی قرار گیرد که بناست از آن استفاده کند تا شاید در خود تغییراتی پدید آورد؛ تغییراتی که در هدف‌ها مطرح شده است. بنابراین، نوعی ایجاد ارتباط با یادگیرنده (شیوه ارائه)، فرصتی برای تجربه کردن (زمان ارائه) و موقعیتی برای بهره‌گیری از محتوای تدارک شده توسط یادگیرنده (موقعیت ارائه) ضرورت دارد. شیوه ارائه، بدان معناست که واحدهای محتوا به چه نحو در اختیار یادگیرنده (مصرف‌کننده) قرار گیرد.

۷-۵- شیوه ارائه محتوای برنامه درسی

شیوه ارائه محتوا این موضوع را دنبال می‌کند که محتوای برنامه درسی به چه نحوی در اختیار شاگرد قرار می‌گیرد. این پدیده مربوط به آن دسته از نظام‌های آموزشی است که محتوای برنامه درسی را کسانی برای یادگیری اشخاص دیگری تدارک می‌کنند. ارائه محتوا به اقدامی اشاره دارد که در آن قسم از سنت‌های برنامه‌ریزی درسی رایج است که انتخاب‌کننده/خلق‌کننده محتوا و مصرف‌کننده آن، دو شخص متمایز از هم هستند. برای ایجاد ارتباط بین برنامه‌ریز و بهره‌گیر (استفاده‌کننده) برنامه، لازم است از نمادهای ارتباطی استفاده شود. نمادهای ارتباطی را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: نمادهای شفاهی و نمادهای کتبی.

نمادهای شفاهی ناظر بر ارتباطی هستند که محدود به بیان کلامی است و به طور معمول، رکن اصلی جریانه‌های تربیتی محسوب می‌شود و با عنوان «تدریس» از آن یاد می‌گردد. نمادهای کتبی نوعی از ارتباط را پدید می‌آورند که بر نوشتن بنا شده است و مفاد را به صورت مدون عرضه می‌کند و با عنوان «تدوین» معرفی می‌گردد.

محتوای برنامه درسی از نظر نوع تأثیری که بر یادگیرنده می‌گذارد، ممکن است دو جهت کاملاً متفاوت را در پیش گیرد، از طرفی محتوای برنامه درسی می‌تواند یادگیرنده را برای تفکر و تعقل بر مسائل آماده کند و از طرف دیگر می‌تواند او را به حفظ کردن مطالب هدایت کند. هرگاه محتوای برنامه درسی به گونه‌ای ارائه گردد که یادگیرنده را با محتوای داده شده درگیر سازد، یعنی او را سعی کند یادگیرنده را ترغیب به استفاده از تجربیات قبلی خود نماید و ثانیاً او را به تجزیه و تحلیل مطالب ارائه شده راهبری کند، در او قدرت تفکر و تعقل را پرورش خواهد داد. زیرا یادگیرنده به معنای دقیق کلمه به تجزیه و تحلیل کردن می‌پردازد و از او فعالیت‌هایی دیده می‌شود.

در مقابل، هرگاه اطلاعات و معلومات جدید به شکلی مشخص و کاملاً آماده در اختیار یادگیرنده قرار گیرند، به حفظ کردن آنها قناعت خواهد کرد و چون موقعیتی برای فعالیت و تجربه کردن فراهم نیامده است، مطالب کاملاً به صورت سطحی در ذهن یادگیرنده جای خواهند گرفت. در چنین حالتی نه تنها آموخته‌های فرد او را در تفکر کردن کمک نمی‌کند، بلکه حتی فرد امکان استفاده صحیح از آنها را نیز نخواهد داشت، زیرا آموخته‌های جدید در

صورتی می‌توانند در آینده به خوبی مورد استفاده فرد واقع شوند که دارای ساخت^۱ باشند (برونر به نقل از بیلر، ترجمه کدیور، ۱۳۶۸) و این ساخت زمانی حاصل می‌شود که فرد در جریان یادگیری، فعالانه دخالت داشته باشد (ساچمن^۲ به نقل از بیلر، ترجمه کدیور، ۱۳۶۸)، تا آنچه را که آموخته است با آنچه می‌آموزد درهم بیامیزد و از آنها به ساخت و تجربه جدید برسد. در چنین سطحی از آموزش، مطالب آموخته شده درون‌سازی^۳ خواهند شد. درون‌سازی یک رخدادی است که طی آن، آنچه از بیرون آموخته می‌شود، چنان در جان فرد وارد می‌گردد که گویی پاره‌ای از جان و هویت او شده است. در چنین حالتی می‌توان انتظار داشت که فرد آموخته‌های خود را در آینده مورد استفاده قرار دهد و در رفتار خود ظاهر سازد.

بر این اساس از دو نوع شیوه ارائه محتوای برنامه درسی می‌توان سخن گفت: شیوه ارائه‌ای که قدرت تفکر و تعقل را در یادگیرنده شکوفا می‌سازد و آن را «شیوه ارائه فعال» می‌نامیم و شیوه ارائه‌ای که یادگیرنده را به انباشت اطلاعات و نگهداری آنها و به تبع آن خمودگی فکر می‌کشاند که آن را «شیوه ارائه غیرفعال» می‌خوانیم (موسی‌پور، ۱۳۷۰).

در یک تحلیل مبتنی بر تفکیک افراطی، با توجه به دو شکل ارائه محتوای برنامه درسی از جانب تهیه‌کنندگان محتوای برنامه درسی و با توجه به شیوه ارائه محتوای برنامه درسی از جهت اثری که بر یادگیرنده برجای می‌گذارد، به چهار شیوه ارائه محتوای برنامه درسی می‌توان اشاره کرد (موسی‌پور، ۱۳۷۴):

- شیوه ارائه شفاهی غیرفعال

- شیوه ارائه شفاهی فعال

- شیوه ارائه کتبی غیرفعال

- شیوه ارائه کتبی فعال

چهار شیوه مذکور ارائه محتوای برنامه درسی را می‌توان به ترتیب شیوه تدریس غیرفعال، شیوه تدریس فعال، شیوه تدوین غیرفعال و شیوه تدوین فعال نامید. با عنایت به اینکه در تحلیل دقیق‌تر، می‌توان در کنار دو شکل ارائه شفاهی و کتبی، می‌توان ارائه توام و

1- Structure

2- Suchman

3- Internalization

در میانه دو نحوه تاثیر فعال و غیرفعال می‌توان اثرگذاری بینابینی را متصور شد و بستر بهره‌گیری از این روش‌ها را «فضای واقعی» یا «فضای مجازی» یا «فضای آمیخته» دانست، می‌توان به تفکیک دقیق‌تری از شیوه‌های ارائه دست یافت؛ که شمار آنها را به بیست و هفت مورد می‌رساند.

۷-۶- روش‌های ارائه شفاهی محتوای برنامه درسی (تدریس)

این اعتقاد که «تخصص صرف در یک رشته علمی فرد را قادر نمی‌سازد که مبانی، اصول و قوانین آن رشته را به دیگران بیاموزد» (شریعتمداری، ۱۳۷۴: ۷) کمتر مورد اعتراض قرار می‌گیرد، اما بر سر اینکه چه چیز فرد را قادر می‌سازد تا مبانی، اصول و قوانین یک رشته علمی را به دیگران بیاموزد، نیز کمتر می‌توان توافقی یافت. صرفنظر از برخی مخالفت‌های جدی با یافتن رفتارهایی که تدریس مطلوب را ایجاد می‌کنند (هانتز^۱، ۱۹۹۰) برخی از صاحب‌نظران نیز تلاش‌های فراوانی را صرف آن کرده‌اند تا بین تدریس مطلوب با تدریس‌های معمول تفاوت نهند. گرچه تفاوت‌های این گروه از پژوهشگران و صاحب‌نظران در امور مختلف تدریس فراوان است، اما می‌توان دو دسته را در میان آنها از یکدیگر تفکیک کرد.

یک دسته رفتارهای مطلوب برای تدریس را به نحوی برشمرده‌اند که برای معلم در کلاس درس نقش رهبری قائل شده‌اند (ماسیون^۲، ۱۹۷۲، سفیر^۳، ۱۹۸۲، ویت‌هال^۴، ۱۹۸۵، روزن‌شاین و استیونس^۵، ۱۹۸۶، کوهن و مانیون^۶، ۱۹۹۱، دوک^۷، ۱۹۹۲، آرنولد^۸، ۱۹۹۲ و کومار^۹، ۱۹۹۵). تدریس مطرح شده در نظریات این عده را می‌توان با نام «معلم به عنوان رهبر» معرفی کرد.

-
- 1- Hunter
 - 2- Massion
 - 3- Saphier
 - 4- Withal
 - 5- Rosenshine and stiwnse
 - 6- Cohen, Manion
 - 7- Duke
 - 8- Arnold
 - 9- Kumar

در کنار این گروه، برخی دیگر از پژوهشگران و صاحب‌نظران برای معلم نقش مشاور و همکار را در نظر گرفته‌اند (سالوین^۱، ۱۹۸۸، ریچارت^۲، ۱۹۹۰، اونسکی^۳، ۱۹۹۰، اپل^۴، ۱۹۹۳، آرنندز^۵، ۱۹۹۴، شولمن^۶، ۱۹۹۴، شهرآرای، ۱۳۴، مهرمحمدی، ۱۳۷۴، پراوالپروک^۷، ۱۹۹۶). تدریس مطرح شده در نظریات این عده را می‌توان با نام «معلم به عنوان مشاور» توصیف کرد (موسی‌پور و کیامنش، ۱۳۷۷).

برای ارائه نظریات مطرح شده از سوی صاحب‌نظران درباره تدریس، از مقوله‌بندی چهارگانه «مراحل ارتباط» استفاده می‌شود. در این مقوله‌بندی گفته می‌شود که تدریس دارای چهار جز اصلی است: ایجاد ارتباط، استمرار ارتباط، اثربخشی ارتباط و اتمام یا ارزشیابی ارتباط (موسی‌پور، ۱۳۷۷). بنابراین، در توصیف نظریه‌ها درباره تدریس، مبنای کار طیف نقش معلم (که در یک سو معلم به عنوان رهبر و در سوی دیگر معلم به عنوان مشاور قرار می‌گیرد) و مقوله‌بندیهای چهارگانه مراحل ارتباط خواهند بود.

ایجاد ارتباط: در جایی که معلم به عنوان مشاور مطرح است، تلاش چندانی برای جلب توجه شاگردان صورت نمی‌گیرد، بلکه معلم منتظر شکل‌گیری و پیدایش توجه می‌ماند. او چنان حوصله‌ای از خود به خرج می‌دهد که شاگردان، خود متوجه حضور او گردند و برای شروع درس اظهار آمادگی نمایند. چنین معلمی، شوق به یادگیری و آموختن را در شاگردان خود تحریک می‌کند و با شاگردان بر سر ضوابط رفتار در کلاس توافق می‌نماید. او برای آغاز درس خود به طرح سؤال یا سؤالهایی برانگیزاننده اقدام می‌کند و دوستی و صمیمیت با شاگردان را به نحوی از خود آشکار می‌سازد که برای شاگردان قابل درک باشد.

در مقابل آنچه گفته شد، در حالتی که معلم سعی در رهبری کلاس درس دارد، رفتارهای متفاوتی را نشان می‌دهد. او برای جلب توجه شاگردان تلاش می‌کند، شرایط و ضوابط رفتار در کلاس درس را بیان می‌دارد و هدف‌های مورد نظر را قبل از شروع درس

1- Salvin
2- Rechart
3- Onoski
4- Apel
5- Arends
6- Shulman
7- Pravalpruk

عرضه می‌کند. درعین حال چنین معلمی سعی می‌کند، با حفظ هیبت و شأن معلم در نظر شاگردان، آنها را به یادگیری فرا بخواند. چنین معلمی از جایگاه قدرتی خود برای جلب توجه شاگردان بهره می‌گیرد.

استمرار ارتباط: در تدریس، حفظ ارتباط لازم است. معلم به عنوان مشاور برای استمرار بخشیدن به ارتباط پدید آمده، تأکید را بر فعالیت شاگرد می‌نهد و همت خود را به طرح سؤال و ایجاد ابهام برای شاگردان مصروف می‌کند. چنین معلمی شاگردان را به کنکاش و جستجو دعوت می‌کند و پاسخ‌های ناصحیح آنها را تحمل می‌نماید. درعین حال شاگردان را به تعامل و جنب و جوش فرا می‌خواند. او شاگردانی را که مطالب را به آسانی نمی‌پذیرند، تحمل و تشویق می‌کند و به موضوعات مورد علاقه شاگردان و موقعیت‌های پیش‌بینی نشده توجه دارد و عمل خود را براساس نیاز یادگیرندگان به زمان برای فراگیری، تنظیم می‌کند و به فرایند (جریان) یادگیری بیش از محتوای درس اهمیت می‌دهد. چنین معلمی در تدریس خود شوخ‌طبعی را محور کار قرار می‌دهد و با بکارگیری تدابیری که انگیزه درونی را برای یادگیری تقویت می‌کنند، سعی دارد برای حل مشکلات فردی و جمعی شاگردان در کلاس درس به پژوهش بپردازد. این معلم رفتاری شاگردمحورانه (جلب مشارکت شاگردان در تصمیم‌گیری درباره فعالیت‌های کلاس درس) دارد و به نیازها و علائق یادگیرنده و تغییر برنامه تنظیم شده به تناسب آن توجه می‌کند.

معلمی که نقش خود را در رهبری کلاس درس جستجو می‌کند، تأکید خود را بر بیان مطالب درسی می‌گذارد و هم خود را مصروف توضیح و تشریح مطالب درس می‌کند. چنین معلمی به برقراری نظم و سکوت در کلاس اهمیت می‌دهد، در قالب یک طرح درس از پیش تعیین‌شده فعالیت می‌کند، زمانبندی پیش‌بینی شده خود را ارج می‌نهد و به محتوای درس اصالت می‌دهد. استفاده از پاداش‌های بیرونی برای تسهیل یادگیری، تلاش برای بهره‌گیری از دانش اندوخته شده حرفه‌ای در حل مشکلات شاگردان و توجه ویژه به طرح درس از پیش تنظیم شده، جزو مواردی است که معلم به عنوان رهبر بدانها پای‌بند است. چنین معلمی رفتارهایی معلم‌محورانه (تعیین امور و فعالیت‌های کلاس توسط معلم) دارد و در کار خود جدی بودن را اهمیت می‌دهد.

اثر بخشی ارتباط: برای آن که ارتباط پدید آمده با اثرگذاری بر یادگیرنده و موفقیت همراه شود، معلمی که خود را مشاور می‌پندارد شاگردان را به همکوشی و تشریک مساعی

در یادگیری دعوت و تحریک می‌کند، شاگردان را به پرسشگری فرامی‌خواند، از شاگردان می‌خواهد تا مطالب را به زبان خودشان بازگو کنند و هم خود را به استفاده از تجارب شاگردان درباره موضوع مصروف می‌دارد. چنین معلمی شاگردان را به پاسخگویی به پرسش‌های مطرح شده از جانب سایرین دعوت می‌کند و سعی دارد تا شاگردان ساخت و سازمان مطالب را دریابند و بیان کنند. این معلم از بیان «نمی‌دانم» در پاسخگویی به برخی سؤالها ابایی ندارد و حتی آگاهانه اظهار بی‌اطلاعی می‌کند، منابع متعدد مکتوب و غیرمکتوب را برای استفاده شاگردان معرفی می‌کند تا آنها به جستجوی اطلاعات تکمیلی از منابع گوناگون مبادرت نمایند و تلاش می‌کند تا خود و شاگردانش به خلق تازه‌ها نائل آیند، یعنی سعی می‌کند شیوه‌ها و رویکردهای تازه را در حین عمل بیازماید.

در مقابل، معلم به عنوان رهبر برای اثربخش ساختن تدریس توضیح مجدد مطالب تدریس شده را ارج می‌نهد، شاگردان را به فردگرایی و رقابت در یادگیری تحریک می‌کند، از ارائه مثالها و شواهد درباره موضوع کمک می‌گیرد و یادگیری را بر مطالب مندرج در کتاب درسی متکی می‌سازد. چنین معلمی خود، ساخت و سازمان مطالب مورد نظر را به شاگردان عرضه می‌دارد، با شاگردان پرسشگر و کنجکاو مقابله می‌نماید، پاسخگویی به پرسش‌های شاگردان، بلافاصله پس از طرح سؤال را، وظیفه خود می‌داند و تلاش می‌کند تا برای همه پرسش‌های شاگردان پاسخ قانع کننده فراهم آورد. معلم به عنوان رهبر، خود را به آنچه به اثبات رسیده است ملتزم می‌دارد و از آنچه که حین عمل آزموده شده و جواب داده است بهره می‌گیرد.

اتمام یا ارزشیابی ارتباط: در جایی که معلم نقش خود را مشاور می‌داند برای ارزشیابی از ارتباط به استدلالهایی که شاگرد به هنگام ارائه یک ادعا فراهم می‌کند توجه دارد، تأکید خود را بر انجام فعالیت شاگرد می‌گذارد و اطلاعات را برای هدایت شاگرد جمع‌آوری می‌کند. درعین حال، چنین معلمی تکالیف و وظایفی تعیین می‌کند که به شاگردان فرصت بررسی و تجدیدنظر می‌دهد و آنها را وامیدارد تا به نحو تازه‌ای از آموخته‌های خود استفاده کنند. در قضاوتها توجه اصلی خود را بر نحوه تفکر و استدلال و محتوای پاسخ می‌گذارد، به فرایندهای بدیع و نوظهور در پاسخها اهمیت می‌دهد، پاسخهای غیرمعمول را پذیراست و بر بازسازی و تغییر ساخت مطالب تأکید می‌نهد.

در مقابل، معلمی که خود را به عنوان رهبر می‌شمارد استانداردهایی را برای پاسخ‌های شاگردان فراهم می‌آورد، از آنچه به شاگردان آموزش داده شده یا در منابع آمده است پرسش می‌کند، بر نتایج به دست آمده از فعالیت شاگرد تأکید دارد و به استنادهایی که شاگردان به هنگام بیان یک ادعا عرضه می‌دارند، توجه می‌کند. چنین معلمی پاسخ‌های معمول شاگردان را اهمیت می‌نهد، تنها انتظار پاسخ صحیح را از شاگردان دارد و پاسخ‌های غلط آنها را متوقف می‌کند، به‌خاطر آوردن مطالب را براساس آموزش داده شده، ارج می‌گذارد و اطلاعات را برای قضاوت درباره عملکرد شاگرد کسب می‌کند.

۷-۷- روش‌های ارائه کتبی محتوا (تدوین)

محتوایی که تدارک می‌شود و به صورت کتبی عرضه می‌گردد، دربردارنده پیامهایی است که آنها را در قالب شکل‌های زیر عرضه می‌کند:

- بیان حقایق: بیان ساده مفروضات یا مشاهدات انجام شده توسط دیگری
 - بیان نتایج یا اصول کلی: اظهارنظر متن درباره ارتباط بین موضوعات و مفروضات.
 - بیان تعاریف: ارائه معنایی برای یک مفهوم
 - سؤالهایی که جواب آنها بلافاصله در متن عرضه می‌شود.
 - سؤالهایی که برای جواب دادن به آنها دانش آموز باید اطلاعات و مفروضات داده شده را تجزیه و تحلیل نماید.
 - درخواست بیان نتایجی که خود فرد به دست آورده است.
 - درخواست انجام فعالیتی و تحلیل نتایج حاصل از آن و یا درخواست حل مسائل.
 - طرح سؤالهایی برای جلب توجه خواننده.
- میزان تأکید یک متن بر هر یک از موارد مذکور، متفاوت است و بر همین اساس انواع متن‌ها از حیث شکل و اثرگذاری بر مخاطب ظهور می‌یابد.

توجه به مقوله‌های هشتگانه‌ای که برای انتقال پیام و فراهم‌سازی امکان تجربه ذکر شدند، نشان می‌دهد که چهار مورد اول (بیان حقایق، بیان نتایج یا اصول کلی، بیان تعاریف، سؤالهای جواب داده شده) شرایط را برای دریافت سهل پیام و انتقال به مخاطب فراهم می‌کنند و برای مخاطب دردسرافرین محسوب نمی‌شوند و او را از گمراهی در ادراک

محفوظ می‌دارند. درعین‌حال، این مجموعه فرد را برای استفاده از توانایی‌های ذهنی، تحریک نمی‌کنند و به او امور مورد نظر را مستقیماً عرضه می‌دارند. آن دسته از واحدهای یک متن که دارای چنین خصایصی هستند واحدهای «غیرفعال» نامیده می‌شوند.

چهار مقوله دیگر (سؤالهای نیازمند تحلیل، بیان تجارب فردی، انجام فعالیت و تحلیل آن، سؤالهای جلب کننده توجه) از خواص متفاوتی برخوردارند. تفاوت‌های بین افراد را آشکار می‌کند و گسترش می‌دهند، حاصلی روشن و مشخص در پی ندارند، پیام مشخصی را انتقال نمی‌دهند، و تلاش و کوشش فرد را برای دستیابی به جواب می‌طلبند.

بر این اساس مقوله‌های دسته اول دربردارنده پیامی هستند که تولیدکننده متن تدارک دیده است در حالی که مقوله‌های دسته دوم شرایط را برای تولید یک تجربه فراهم می‌کنند. نسبت تأکید و استفاده از هر یک از مقوله‌های مذکور در متن، نوع ارائه متن را شکل دهد. آن دسته از واحدهای یک متن که دارای چنین خصایصی هستند واحدهای «فعال» نامیده می‌شوند.

برای مشخص کردن نوع متن از حیث نوع اثری که بر مخاطب دارد (فعال‌سازی یا منفعل‌سازی) می‌توان از طریق محاسبه نسبت تعداد واحدهای فعال به واحدهای غیرفعال اقدام کرد. هرچه این نسبت بالاتر باشد متن، فعال‌تر قلمداد می‌شود اما ضرورت دارد که همواره یک متن به گونه‌ای بین واحدهای فعال و غیرفعال تعادل ایجاد کند. باوجوداین، این سؤال باقی است که چه نسبتی نشانه چنین تعادلی است؟

استمرار یادگیری؛ بنویسید!

چگونه می‌توان به محاسبه «فعال‌بودن متن‌های آموزشی» اقدام کرد؟ این یکی از پرسش‌های محققانه برای کسانی است که به تحلیل متون آموزشی و یا به تولید آنها اقدام می‌کنند. اقدام به این کار، ساده ولی نیازمند فعالیت نظام‌یافته تخصصی است. همچنین، تحلیل متن می‌تواند به تحلیل تصاویر و موارد مشابه سرایت داده شود. برای چنین دستاوردی کافی است متن آموزشی تحلیل شود و میزان استفاده از هشت نوع ارائه پیام آن شناسایی گردد. این هشت نوع پیام در دو دسته قرار می‌گیرند: دسته اول «ارائه غیرفعال پیام» است که شامل چهار مورد است: بیان حقایق، بیان نتایج یا اصول کلی، بیان تعاریف، سؤالهای جواب داده شده در متن.

دسته دوم «ارائه فعال پیام» است که چهار شکل دارد: سؤالهای نیازمند تحلیل، ایجاد فرصت برای بیان تجارب فردی، درخواست انجام فعالیت و تحلیل آن توسط مخاطب، سؤالهای جلب کننده توجه به متن یا جهان هستی.

برای محاسبه «میزان فعالیت یک متن»، کافی است ابتدا شمارش هر دسته از پیامها انجام شود و بعد تعداد پیامهای دسته دوم (ارائه فعال) بر تعداد پیامهای دسته اول (ارائه غیرفعال) تقسیم شود. این تقسیم، یک عدد را در اختیار می گذارد. برخی محققان (رومی، ۱۹۷۹) اظهار داشته اند که وقتی این عدد در فاصله $0/4$ تا $1/4$ قرار دارد، شاهد متنی با فعالیت مناسب برای آموزش هستیم. اما فراتر از این دو دامنه، متنی است که یا بسیار فعال و یا بسیار غیرفعال است؛ که بهنگام آموزش باید از هر دو پرهیز کرد.

البته چنین توصیه ای را باید در ارتباط با موضوع و مخاطب به محک زد. مثلاً آیا فعالیت مناسب یک متن علوم تجربی با فعالیت یک متن علوم اجتماعی را می توان به یک میزان دانست؟ همچنین، آیا میزان فعالیت مفید برای کودکان دوره دوم ابتدایی در مقایسه با نوجوانان دوره دوم متوسطه، به یک اندازه است؟ احتمالاً این پرسش ها و دهها پرسش از این نوع درارتباط با «فعالیت متن کتاب آموزشی» قابل طرح است که برای بررسی آنها به پژوهشگر پرکار نیاز است. آیا ممکن است بشریت شاهد آن باشد که قابلیت های موجود در وجود شما برای پاسخگویی به یکی از این پرسش ها صرف شود؟

خوب است شما با بکارگیری این روش به تحلیل یکی از دروسی که احتمالاً در آینده تدریس آن را عهده دار خواهید شد، اقدام نمایید و تحلیل و تفسیر خود را اعلام کنید.

فصل هشتم: زمان و موقعیت برنامه درسی

مقدمه

«زمان» و «موقعیت» همانند مفاهیم ذهن، زبان، معرفت و فرهنگ از آن دست مفاهیمی است که نه تنها مورد علاقه فیلسوفان بوده‌اند، بلکه دانشمندان علوم طبیعی هم درباره آنها پژوهش و اعلام نظر کرده‌اند. دانشمندان با روش‌های ویژه علوم تجربی و فیلسوفان با روش‌های عقلانی و البته هر دو با نیم‌نگاهی به یکدیگر این کار را دنبال کرده و تلاش آنان استمرار دارد.

روش کار فلاسفه در موضوع زمان، تقریباً مشابه دیگر موضوعات است. ابتدا کار با پرسیدن آغاز می‌شود. درست‌پرسیدن یکی از دشوارترین امور در فلسفه است؛ اما در مورد زمان و مکان شاید این طور به نظر برسد که چندان دشوار نیستند؛ زیرا این دو مفهوم از جمله آشناترین اموری هستند که هر انسانی درکی از آن دارد. کار از آنجا آغاز می‌شود که بپرسیم زمان و مکان چگونه به نظر می‌رسند؟ زمان و مکان ویژگی‌های پدیداری دارند که در موردشان تقریباً اتفاق نظر وجود دارد. برای نمونه به نظر می‌رسد زمان وجود دارد، به نظر می‌رسد میان زمان و تغییر ارتباط خاصی برقرار است، به نظر می‌رسد زمان می‌گذرد، به نظر می‌رسد زمان نوعی جهت دارد و غیره. در ارتباط با مکان هم چنین احکام مقبولی مطرح است. تمام این وجوه پدیداری زمان و مکان، پرسش‌هایی را برمی‌انگیزد که همچنان بی‌جواب مانده‌اند.

۸-۱- پرسش‌های اساسی

دست‌کم، سه شکل پرسش ناظر به وجوه پدیداری زمان و موقعیت می‌توان طرح کرد: دسته نخست پرسش‌های هستی‌شناسانه است: آیا زمان و مکان مستقل از ما (ادراک‌کننده) عینیت و واقعیت دارد یا صرفاً امری ذهنی است؟ برای مثال، آیا حقیقتاً هویتی به نام زمان و مکان در عالم وجود دارد یا آیا زمان حقیقتاً می‌گذرد؟

دسته دوم سؤالات ناظر به معرفت و تجربه ما از زمان و مکان است: چرا تجربه‌های ما به نوعی است که گویی زمانمند و مکان‌مند است؟ معرفت ما از زمان از کجا ناشی می‌شود و چگونه می‌توان آن را توضیح داد؟

دسته سوم سؤالاتی هستند که ناظر به تجربه‌های تازه بشر در عصر الکترونیکی است: زمان و مکان مجازی! زمان و مکان مجازی چگونه زمان و مکانی است؟ زمان و مکان مجازی چگونه در عرصه تربیت و برنامه درسی، ظهور خواهد یافت؟ زمان و مکان مجازی چه آثاری بر فرایندهای تربیتی خواهد داشت؟

گرچه ما هنوز به به وجه معمول زمان و مکان توجه داریم، اما برخی از واقعیات زمان و مکان مجازی ممکن است در دنیای شاگردان وارد شده باشد. آنان ظرفیت‌های بیشتری برای جذب و بکارگیری موضوعات و مفاهیم ظهوریابنده و نوین دارند.

۸-۲- زمان برنامه درسی

در یک نگاه کلی، زمان ارائه محتوا دارای سه بعد متفاوت است (موسی‌پور، ۱۳۸۷):

- زمان شروع

- زمان محتوا

- جایگاه درس

زمان شروع به موضوع آمادگی مربوط است و علاوه بر رشد، به دانش پیشنیاز نیز توجه دارد. زمان شروع به این پرسش پاسخ می‌گوید که چه وقت فرد آمادگی تجربه کردن یک محتوا برای تحقق یک هدف را دارد.

زمان محتوا به فرصت لازم برای تجربه کردن مربوط می‌شود. زمان محتوا یا درس نشان می‌دهد که چه بخشی از عمر فرد به آموزش اختصاص می‌یابد و چه نسبتی از این زمان صرف یک محتوای خاص می‌گردد.

جایگاه درس به محل قرارگرفتن یک محتوا در نظم دوره‌ای آموزش مربوط است. جایگاه درس با موضوع حساس و مهم «تداخل»، ارتباط دارد. جایگاه درس نشان می‌دهد که یک محتوا با چه محتواهای دیگری به طور مستقیم یا غیرمستقیم ارتباط (مفید یا مزاحم) برقرار می‌کند. جایگاه درس با موضوع بسیار شناخته‌شده «زمان‌بندی دروس» یا «جدول زمانی مدرسه^۱» در ارتباط است. در میان رخدادهای مدرسه، تبلور اصلی جایگاه درس در جدول زمانی است. جدول زمانی نشان می‌دهد که دست‌اندرکاران مدرسه به موضوع جایگاه درس به چه میزان و با رعایت چه اصولی، عنایت داشته‌اند.

باوجوداین، بحث از زمان در عرصه برنامه‌ریزی درسی، هم دارای سابقه بسیار و هم دارای اهمیت بسیار است. شواهد تاریخی متعددی وجود دارد که «زمان» اولین عنصری از عناصر برنامه درسی است که در جوامع متعدد بشری مورد عنایت برنامه‌ریزان قرار گرفته است و پس از تعیین تکلیف آن، «موضوع» (=محتوا) مورد عنایت واقع شده است. این موضوع در قرن بیستم توجه بیشتری را به خود جلب کرد.

برای تأمل: زمان آموزش با کدام چالش‌ها مواجه است؟

زمان آموزش از گذشته تاکنون، همیشه با سوالات و به تبع آن با چالش‌هایی همراه بوده است. این پرسش‌ها همواره به جواب‌هایی منتهی شده‌اند، اما نه لزوماً جواب‌هایی که بتوانند منجر به اقناع همگانی شوند. گویی در موارد بسیاری، «توافق» برای عمل از کفایت لازم برخوردار بوده است.

گرچه نمی‌توان برای پرسش‌های این حوزه، حدی قایل بود، اما معرفی برخی از آنها به شرحی که موسی‌پور (۱۳۸۷ و ۱۳۹۲) به آن پرداخته است، برای بحث کنونی مناسب است:

چه درصدی از عمر افراد را می‌توان به آموزش اختصاص داد؟

بهترین زمان آغاز آموزش و پرورش چه سنی است؟

چه زمانی برای تشکیل کلاس، آغاز و انجام فعالیت مدارس مناسب است؟

مناسب‌ترین زمان یادگیری چه موقع است؟ نسبت زمان با یادگیری شاگردان چیست؟

نسبت زمان و حجم کتاب‌های درسی و محتواهای آموزشی چگونه است؟

کیفیت زمان تابع چه مولفه‌هایی است؟

مبنای تخصیص زمان به هر یک از موضوعات چه چیز باید باشد؟

زمان مناسب برای ارائه یک موضوع درسی کدام است؟

آیا همه دختران و پسران مناطق مختلف کشور باید از حیث زمان، برنامه یکسانی داشته

باشند؟ آیا معلمان برای توزیع زمان دروس در طول روز و هفته آموزش دیده‌اند؟

آیا معلمان از اثرات تداخل یادگیری ناشی از نزدیکی زمانی آموزش مباحث، آگاهی دارند؟

و در نهایت، جایگاه مناسب هر یک از مواد درسی کدام است و چه مواد آموزشی بر

یادگیری یکدیگر اثرات مثبت یا منفی دارند؟

۸-۳- جایگاه زمان در تولید برنامه درسی

در فرایند برنامه‌ریزی درسی، تصمیمات متعددی اتخاذ می‌شود که یکی از آنها مربوط به عناصر برنامه درسی است. به زعم مهرمحمدی (۱۳۸۷) «اگر تصمیمات گرفته شده درباره عناصر برنامه با یکدیگر سازگاری داشته باشند، همخوانی در برنامه درسی به وجود خواهد آمد. هنگامی که برنامه درسی در حد بالایی وحدت درونی داشته باشد، از بیشترین ظرفیت برای اثرگذاری مطلوب بر دانش‌آموزان برخوردار خواهد بود». بنابراین، هماهنگی عنصر زمان با دیگر عناصر برنامه درسی، امری ضروری و سرنوشت‌ساز در اثرگذاری برنامه درسی است.

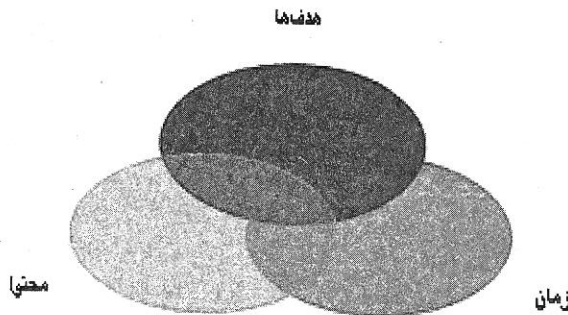
در جهت‌گیری کلی ترسیم شده برای محتوا در برنامه درسی ملی هم «متناسب بودن محتوا با زمان آموزش مورد تاکید است» (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱: ۱۳). بنابراین زمان آموزش دوشادوش هدف (و در برنامه درسی به همراه هدف و محتوا) در هر برنامه‌ای حضور داشته و عامل موثری در دستیابی به اهداف مورد نظر است. موسی‌پور (۱۳۸۵: ۱۴) در ارتباط با زمان آموزش و ارتباط آن با اهداف، دو دیدگاه را مطرح می‌کند:

الف- زمان به عنوان ظرف آموزش: در این دیدگاه، زمان یکی از عوامل از پیش تعیین شده برای برنامه‌ریزی فعالیت‌های یاددهی یادگیری محسوب می‌شود. سنت جاری

آن است که زمان آموزش توسط مقامات سیاستگذار در سطح کلان نظام‌های آموزشی تعیین شود و بر پایه این تصمیمات، برنامه‌ریزان درسی به تنظیم فعالیت‌های فرایند یاددهی یادگیری بپردازند. در این دیدگاه، زمان یک منبع غیرقابل دستکاری است در حالی که هدف‌ها را می‌توان طبقه‌بندی و اولویت‌گذاری کرد و از تحقق برخی از آنها دست شست.

ب- زمان به عنوان ابزار آموزش: در این دیدگاه، نقش محوری به هدف‌های آموزشی داده می‌شود و زمان به عنوان تابعی از هدفها، لحاظ می‌شود. وقتی زمان به عنوان تابع هدف مطرح است، تحقق هدفها مشخص می‌کند چه مقدار زمان به آموزش اختصاص یابد. به تبع این حکم، برنامه‌ریزان درسی مجازند مقدار زمانی را که برای تحقق هر یک از انواع هدفها لازم است، مورد استفاده قرار دهند. در این نوع نگاه، به طور منطقی نباید به استناد محدودیت‌های واقعی، زمان آموزش را محدود کرد.

آنچه مطرح است، عنایت به تعامل هدف، محتوا و زمان است. این تعامل به معنای آن است که هر یک بر دیگری به منزله «محدودیت» و «امکان»، تاثیر دارند. این تاثیر می‌تواند در واقعیت میدانی، نشانه‌ای از پوشش و عدم پوشش را آشکار کند (شکل ۸-۱). می‌توان اظهار داشت که پدیده زمان آموزش از چنان دامنه‌ای برخوردار است که هم به عنوان ظرف و هم به عنوان ابزار آموزش می‌تواند مطرح شود.



شکل ۸-۱: نسبت هدف، محتوا و زمان در برنامه درسی

به عبارت دیگر، زمان در سطوح متفاوتی مطرح است: در سطح کلان (سطح سیاستگذاری برنامه درسی)، زمان به عنوان یک مقوله تاثیرگذار بر جهت‌گیری‌ها، فرایندها و محصول آموزش و پرورش مطرح می‌شود و در حکم یک ظرف است که حدود آن را سیاست‌های آموزشی تعیین می‌کند و آموزش را در درون آن باید جای داد. در سطح خرد (سطح درس)، زمان یک ابزار است. وقتی که به اقتضای واقع‌بینی و در چارچوب سیاست‌های اتخاذ شده در سطح کلان برای زمان، هدف‌هایی متناسب با محدودیت‌های زمانی برای آموزش و پرورش تعیین گردید، زمان را می‌توان در خدمت تحقق هدف‌ها دید و بکار گرفت.

۸-۴- انواع زمان در آموزش و برنامه درسی

در مورد زمان آموزش و تقسیم‌بندی‌های آن، نظرات متفاوتی وجود دارد. کاتلین کاتن^۱ (۱۹۹۸)، مبتنی بر تحقیقات پیشین به ارائه یکی از این تقسیم‌بندی‌ها اقدام کرده و چهار نوع زمان آموزش را تشریح نموده است؛ که عبارتند از: زمان اختصاص‌یافته، زمان درگیرشدن در فعالیت، زمان یادگیری تحصیلی و زمان مرده آموزشی.

از انواع طبقه‌بندی‌های زمان آموزش، موسی‌پور (۱۳۹۲: ۲۴) ضمن تاکید بر اینکه زمان را باید از منظر «یادگیرنده» و «یاددهنده» به صورت جداگانه مورد مطالعه قرار داد، در خصوص ساختار زمان آموزش از منظر «یاددهنده»، به دسته‌بندی ده‌گانه‌ای اشاره نموده است؛ که عناوین آن عبارتند از:

۱. زمان آموزش: مقدار زمانی که به آموزش اختصاص می‌یابد و از طریق نسبت زمان آموزش به کل زمان عمر انسان، می‌توان به فهم اندازه آن دست یافت.

۲. زمان شروع آموزش: زمانی که شاگرد به آموزش وارد می‌شود و در معرض برنامه‌های درسی قرار می‌گیرد.

۳. زمان دوره - پایه تحصیلی: به زمانی گفته می‌شود که به واحدهای ساختاری آموزش به عنوان واحد دارای کارکرد اجتماعی اختصاص یافته است.

۴. زمان موضوعات: زمان اختصاص یافته به واحدهای آموختنی به عنوان واحد دارای کارکرد محتوایی را زمان موضوعات می‌نامند.
۵. زمان هفتگی: زمان اختصاص یافته به اقدامات آموزشی دارای تنوع در درون و دارای تکرار در بیرون واحد زمانی دوره‌ای را زمان هفتگی می‌نامند. زمان هفتگی یکی از اقسام زمان است که در تشکیل «جدول زمانی آموزش» بکارگرفته می‌شود.
۶. زمان روزانه: زمانی است که برای آموختن بی‌وقفه در فرایند زندگی انسانی به عنوان واحد زمانی یادگیری پیوسته، تعریف شده است.
۷. زمان آموزش درس: زمانی است که برای آموزش یک واحد قابل تفکیک از برنامه درسی تعیین شده است.
۸. زمان تمرین‌های ضروری یادگیری: به عنوان زمانی مطرح است که برای تکرار جهت یادگیری ماندگار لحاظ شده است.
۹. زمان تکمیل یادگیری: به عنوان زمانی تعریف می‌شود که برای تحقیق و تفکر در موضوع یادگیری لازم است.
۱۰. زمان تعالی: زمانی است که برای آمیختن آموزش با خود و ترکیب کل مورد نیاز است و به تامل و ترکیب و بازتولید یادگیری درارتباط با شخصیت و هویت انسانی اختصاص دارد. زمانی است برای فراتر رفتن و در ماوراء آموختن، صرف خویش‌ن ساختن، می‌گردد. این زمان دارای وجه شخصی است؛ ولی مدرسه فرصت تمرین برای اختصاص و بهره‌گیری را فراهم می‌کند.

۸-۵- ملاحظات کاربردی زمان آموزش

دسته‌بندی زمان آموزش و برنامه درسی یکی از تلاش‌های فکری برجسته برای بهره‌گیری موثرتر زمان در خدمت شکل‌گیری هویت انسانی مخاطبان آموزش و برنامه درسی است. نمی‌توان این کار را نوعی نظرورزی بی‌خاصیت قلمداد کرد. به واقع، آن را می‌توان به منزله نورافشانی راهگشا برای عمل معرفی کرد.

سطح تصمیم‌گیری و میزان انعطاف این دسته‌بندی‌ها در نظام‌های مختلف برنامه‌ریزی درسی، متفاوت است. چرا که در نظام‌های غیرمتمرکز، زمان در تعلیم و تربیت از یکدستی و

قانون خاصی تبعیت نمی‌کند. در چنین شرایطی، معلم، مدیر، مسئولان محلی و دیگر مقامات مرتبط، مولفه زمان در ابعاد مختلف را تعیین می‌نمایند (مارش^۱، ۱۹۹۷).

نکته دیگر اینکه، مقدار زمان درگیرشدن با موضوع درسی که یک مسئله مرتبط با تدریس است، متثر از متغیرهای مرتبط با یادگیرنده، شرایط کلاس درس و معلم تعیین می‌شود (موسی‌پور، ۱۳۷۸). لازم به یادآوری است که نقش معلم حتی در نظام‌های متمرکز، در تغییر برنامه درسی و زمان آموزش به عنوان یکی از عناصر برنامه درسی بسیار کلیدی و موثر است. مهرمحمدی (۱۳۸۷: ۲۵۵) اذعان می‌کند که، این مفهوم یا سازه ذهنی (نظام متمرکز) چنان که تصور می‌شود مابه‌ازای خارجی ندارد و آنچه عموماً اقتضای برخورداری یک نظام آموزشی از نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز پنداشته می‌شود تصوری خلاف واقع است و آبخور بسیاری از آفت‌ها و آسیب‌ها و شکست‌هایی که نظام تعلیم و تربیت از آن رنج می‌برد را، باید در این طرز تفکر جستجو کرد.

بنابراین، زمان آموزش حتی در نظام‌های متمرکز، تا اندازه‌ای تحت تاثیر دیدگاه و عملکرد معلم، دست‌خوش تغییر می‌شود. انتظار عقلانی آن است که هر نوع تصمیم برای زمان آموزش بر پایه شواهدی شکل گیرد که امکان دفاع از آن را فراهم کند. موسی‌پور (۱۳۸۵: ۱۶) متغیرهایی که چنین شواهدی را فراهم می‌کنند، «ملاحظات اساسی» نامیده و آنها را به شرح زیر معرفی کرده است:

۱- جایگاه و نقش آموزش و پرورش رسمی در جامعه.

۳- اقتضائات و شرایط نظام اجتماعی (در ابعاد اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، امنیتی و زیست محیطی).

۴- ویژگی‌ها و شرایط یادگیرنده (تفاوت‌های افراد در مدت زمان یادگیری، زمان مورد نیاز هر یک از موضوعات برای یادگیری با توجه به فعالیت‌های داخل مدرسه و خارج از مدرسه و تجویزی و غیر تجویزی).

۱- واقعیت‌های اجرایی در نظام آموزشی (از جمله محدودیت‌ها و کمبودهای جریان یادگیری، وضعیت نیروی انسانی، محل استقرار مدرسه، امکانات مدارس، شرایط خاص آموزش مثل کلاس‌های چندپایه).

۲- نوع آموزش و روش‌های تدریس (نوع آموزش از جمله نظری و عملی بودن، شیوه تدریس معلم و میزان تمرکز بر فعالیت شاگرد).

برای فهم: چرا زمان در محور ساختار آموزش قرار دارد؟

ساختار و زمان آموزش، موضوع مهمی است که در «اسناد ملی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» معرفی و درباره آنها تصمیم‌گیری شده است:

ساختار نظام تحصیلی آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران براساس مفاد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، شامل ۶ سال دوره ابتدایی و ۶ سال دوره متوسطه (جمعاً ۱۲ سال) است که هر دوره تحصیلی نیز به ۲ دوره سه ساله تقسیم می‌شود.

دوران تحصیل رسمی و عمومی، با توجه به ماهیت و ویژگی برنامه‌های درسی شامل دوره آموزش عمومی (مركب از دوره ابتدایی و دوره متوسطه اول) و نیمه تخصصی (دوره متوسطه دوم) خواهد بود و در پایان دوره متوسطه دوم به دانش‌آموزان مدرک دیپلم اعطا می‌شود.

دوره پیش دبستان به دوره ۲ ساله رسمی و غیراجباری اطلاق می‌شود که کودکان گروه سنی ۵ و ۶ سال را تحت پوشش برنامه‌های آموزشی و تربیتی قرار می‌دهد. برنامه‌های آموزشی و تربیتی این دوره و میزان حضور نوآموزان در مراکز پیش‌دبستانی با توجه به ویژگی‌های کودکان، منعطف و سیال است.

سن شروع دوره ابتدایی، ۶ سال تمام خواهد بود. برنامه‌های درسی سه سال اول دوره ابتدایی به صورت منعطف با عنایت به توانایی‌ها و تفاوت‌های دانش‌آموزان تدوین و در آن آموزش‌های پیشنیاز و جبرانی ویژه کودکان مناطق محروم و دو زبانه پیش‌بینی می‌شود.

مشاوره و هدایت تحصیلی و تربیتی در همه دوره‌های تحصیلی الزامی است. انتخاب شاخه و رشته تحصیلی در پایان دوره آموزش عمومی و بر اساس نتایج عملکرد درسی و تربیتی در طول این دوره تحصیلی صورت می‌گیرد.

دوره متوسطه دوم دارای سه شاخه نظری، فنی و حرفه‌ای و کاردانش است. هر یک از شاخه‌های این دوره دارای رشته‌هایی خواهد بود که تنوع آنها بر اساس نیاز جامعه، اقتضای زمان و امکان اجرای آن تعیین می‌شود.

سال تحصیلی از اول مهرماه هر سال شروع و تا پایان شهریور ماه سال بعد ادامه خواهد داشت.

زمان آموزش هر پایه تحصیلی در دوره ابتدایی ۹۲۵ ساعت، در دوره متوسطه اول ۱۱۱۰ ساعت و در دوره متوسطه دوم شاخه نظری ۱۲۹۵ ساعت و شاخه فنی و حرفه‌ای و کاردانش ۱۴۸۰ ساعت خواهد بود. علاوه بر این، در تمامی پایه‌ها ۵۰ ساعت به فعالیت‌های خارج از کلاس و مدرسه متناسب با اقتضائات برنامه درسی هر حوزه یادگیری اختصاص می‌یابد و ۵۰ ساعت متناسب با شرایط و اقتضائات محیطی در اختیار استان‌ها، مناطق و مدارس قرار می‌گیرد (جمعاً ۱۰۰ ساعت).

ساعات کار هفتگی دوره ابتدایی ۲۵ ساعت در تمامی پایه‌ها و زمان هر جلسه در پایه‌های اول، دوم و سوم ۴۵ دقیقه و در پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ۵۰ دقیقه است. میانگین ساعات کار هفتگی دوره متوسطه اول ۳۰ ساعت در تمامی پایه‌ها و زمان هر جلسه ۵۰ دقیقه است و ساعات کار هفتگی دوره متوسطه دوم نظری حداکثر ۳۵ ساعت در تمامی پایه‌ها و زمان هر جلسه ۵۰ دقیقه است و ساعات کار هفتگی دوره متوسطه دوم فنی و حرفه‌ای و کاردانش متناسب با رشته‌های تحصیلی حداکثر ۴۰ ساعت در تمامی پایه‌ها و زمان هر جلسه ۵۰ دقیقه است.

زمان اختصاص یافته به هر جلسه و زمان استراحت بین آنها مجموعاً ۶۰ دقیقه است و تلفیق دو جلسه درسی به ویژه در دوره ابتدایی مجاز نیست.

برای تامل؛ مزایا و آسیب‌های تعطیلات مدرسه‌ای برای یادگیری چیست؟

زمان برنامه درسی با یک پدیده مهم همراه است: تعطیلات. تعطیلات دارای دو بخش اساسی است: تعطیلات رسمی پیش‌بینی شده در برنامه زمانی و تعطیلات غیررسمی پیش‌آمده در فرایند آموزش یا پنهان در آن. تعطیلات نوع اول معمولاً از حیث نسبت با یادگیری، مثبت ارزیابی می‌شوند و حتی چنین استدلال می‌شود که برای حمایت از یادگیری طراحی می‌شوند. اما تعطیلات نوع دوم چه از نوع اتفاقی و آشکار باشند و چه از نوع پنهان، همیشه با این اتهام مواجه هستند که احتمال دارد بر یادگیری اثر منفی بگذارند. شما زمان آموزش و تعطیلات مدرسه‌ای را چگونه تحلیل می‌کنید و مزایا و آسیب‌های ناشی از آنها را در چه مواردی می‌دانید؟

۸-۶- موقعیت ارائه برنامه درسی

موقعیت آموزش دارای اهمیت زیاد و جنبه‌های متعددی است. باوجوداین، مکان آموزش و برنامه درسی همیشه به عنوان وجه عینی فرایندهای آموزشی مطرح بوده است. این وجه، البته، به سبب ارتباط نزدیک با جنبه‌های مالی نظام آموزشی، مورد توجه ویژه مدیران هم بوده است. مکان برای نظام‌های آموزشی دارای جایگاهی است که به آن بودجه اختصاص داده‌اند، طرح‌های هنری فراهم نموده‌اند و آن را به عنوان سرمایه لحاظ کرده‌اند. همچنین، مکان دارای ارزش هویتی قلمداد شده است. گاه مکان‌های آموزشی به عنوان نمودی از باورها، توانمندی‌ها و امیدهای یک ملت بوده است.

یکی از جنبه‌های مهم مکان‌های آموزشی، نقش آنها در شکل‌دهی به هویت و افتخارات ملی بوده است. تقریباً در تمام تمدن‌ها، شکوه و عظمت مکان آموزش، به عنوان یک عنصر فرهنگی ارزشمند و نشانگر تمدن محسوب شده است. به همین سبب، در چنین تمدن‌هایی برای حفظ و استمرار این پدیده ارزشمند، «نام» مکان آموزشی به عنوان یک عنصر معنوی، ماندگار و پایدار بوده است. یعنی هرگونه بازسازی و بازآفرینی بنا، با حفظ نام همراه گردیده تا هم هویت پایدار را رقم زند و هم تحولات زمانه را آشکار سازد. از این حیث، تمدن ایرانیان را می‌توان به محک زد. آیا بناهای آموزشی در ایران دارای چنین کارکردی بوده و هستند؟

«موقعیت» رایة محتوای برنامه درسی دارای دو بعد وابسته است؛ که عبارتند از:

اول بعد فیزیکی که «مکان» نامیده می‌شود؛

دوم بعد غیرفیزیکی که «فضا» یا «فرهنگ» نامیده می‌شود.

این دو بعد ضمن آنکه در فرایندهای آموزشی واقعیت دارند، اما به عنوان عناصر برنامه درسی طی قرون متمادی تولید برنامه درسی مورد غفلت برنامه‌ریزان درسی بوده‌اند. در سنت برنامه‌ریزی درسی، اصولاً به مکان و آن هم وجه فیزیکی آن توجه شده و البته آن را جزو «ملزومات» اجرای برنامه درسی دانسته‌اند؛ که توسط دیگران (اشخاصی غیر از برنامه‌ریز درسی) تامین می‌شده است. به همین سبب در متون علمی رشته و در عمل برنامه‌ریزان درسی، شواهد کافی نمی‌توان یافت که به این موضوع ورود تخصصی کرده باشند.

امروزه نیز همچنان به مکان توجه لازم نمی‌شود. وقتی وجه آشکار و مادی موقعیت در بررسی‌های علمی این حوزه جایگاهی ندارد، نباید انتظار داشت وجه غیرمادی موقعیت، مورد عنایت برنامه‌ریزان درسی قرار گرفته باشد. البته طی چند دهه گذشته، برنامه‌ریزان درسی در سطح نظروری به این موضوع توجه کرده‌اند و آن را در میان «عناصر برنامه درسی» قرار داده‌اند (اکر، ۲۰۰۳)؛ ولی همچنان به سبب فقر آگاهی از جوانب اثرگذاری و اهمیت مکان و فرهنگ در موفقیت برنامه‌ریزی درسی، متخصصان برنامه‌ریزی درسی به طور جدی به آن وارد نشده‌اند. توجه به این وجوه موقعیت نیز ابتدا در رشته‌های دیگر مطرح گردید. جامعه‌شناسان و اقتصاددانان پیش و بیش از متخصصان تعلیم و تربیت متوجه آثار مختلف موقعیت شدند و نسبت به آن حساسیت نشان دادند.

۸-۲- مکان ارائه برنامه درسی

مکان را برای معرفی وجه مادی موقعیت ارائه محتوای برنامه درسی بکار می‌گیریم و آن نشان می‌دهد که محتوای برنامه درسی در چه وضعیتی ارائه می‌شود یا باید بشود. مکان از دو جهت قابل توجه برنامه‌ریز درسی است: تناسب و امکانات.

- منظور از تناسب آن است که مکان در نظر گرفته شده تا چه میزان کشش بهره‌گیری از روش مورد نظر را دارد. روشی که برای ارائه محتوا در نظر گرفته می‌شود الزاماتی را پدید می‌آورد که با قابلیت‌های مکانی در ارتباط مستقیم است. به همین علت، قاعدتاً مکان را بر آن اساس تدارک می‌کنند.

- منظور از امکانات، آن دسته از ابزارها و لوازمی است که برای بهره‌گیری از یک شیوه ارائه فرصت‌های یادگیری ضرورت دارند. امکانات موجود در مکان برای تاثیرگذاری برنامه درسی تدارک می‌شوند و انتظار است امکان استفاده از شیوه مناسب برای ارائه محتوا را فراهم نمایند. امکانات در این معنا، به ابزار و لوازم ارائه محتوا اشاره دارد. به همین علت، می‌توان بین ارائه حضوری و ارائه مجازی، تمایز نهاد و بر اساس رویکرد ارائه محتوا در یک برنامه (رویکرد حضوری، رویکرد مجازی و رویکرد ترکیبی)، ضرورت امکانات خاص و متناسب را یادآور شد.

تاکید بر این موضوع مهم است که این وجه موقعیت در بیرون از عرصه برنامه‌ریزی درسی به طور گسترده مورد عنایت بوده است. این عنایت مخصوصاً در حوزه معماری مطرح شده است. در حوزه معماری هم عنایت به نظریه‌ها بوده است و هم توجه به جریانات حاکم و درخواست‌ها. به عبارت دیگر، توجه به مکان از منظر نظریه‌های تعلیم و تربیت و هم نظریه‌های هنری همواره برای معماری مطرح بوده است. از سوی دیگر، در معماری به تناسب شرایط زمان به سه موضوع دیگر نیز توجه شده است: درخواست‌ها، مقدرات و استانداردها. این مورد اخیر که هنوز هم با جلوه‌هایی از آن - مخصوصاً در ارتباط با ایمنی و بهداشت - مواجه هستیم، با آنکه برخاسته از نظریه‌هایی است که کمتر به جنبه‌های انسانی مکان توجه داشته‌اند، اما طی سال‌های گذشته به این گونه امور نیز روی آورده‌اند. هنر‌بنیادی و انسانی‌تر شدن مکان آموزش، شرایط مناسب‌تری را برای اثربخشی برنامه درسی فراهم کرده است.

برای تامل: آیا می‌توان در ساخت مدرسه، بوم را لحاظ کرد؟

جنبه‌هایی در مکان مطرح است که تامل بر آنها برای برنامه‌ریزی درسی ضرورت دارد. یکی از این جنبه‌ها موضوع مهم تناسب مکان و منطقه یا «بوم‌گرایی» است. مکان مدرسه‌ای که در یک روستای «کپری»^۱ ساخته می‌شود از این منظر که باید بر بنیاد عدالت باشد با مصالحی بنا می‌شود که ده‌ها مدرسه در شهر ساخته شده‌اند. این موضوع از منظر مهاجرت، ممکن است در دل این روستائینان بذر تمایل به زندگی شهری را به طور پنهان، بکارد.

موضوع دیگر دارای اهمیت «تمایز مبتنی بر رسالت» است. انتظار آن است که موقعیت مدرسه به گونه‌ای باشد که این نهاد اجتماعی را برای تحقق رسالت خود، حمایت کند. اگر چنین باشد، آنگاه مکان آموزشی باید نشانه‌ها و وضعیتی منحصر به فرد داشته باشد. آیا چنین چیزی واقعیت دارد؟

شما چنین نگاهی به موقعیت و مکان آموزش را چگونه ارزیابی می‌کنید و چه موارد دیگری را می‌شناسید که در همین فهرست قرار می‌گیرند و سزاوار عنایت باشند؟

۱ کَپر نام گونه‌ای اقامتگاه سایه‌بانی در جنوب ایران از جمله منطقه شهرستان بستک و مناطق گرم در غرب استان هرمزگان است.

۸-۸- فرهنگ ارائه برنامه درسی

چنانکه بیان شد، فرهنگ به وجه غیرمادی موقعیت اطلاق می‌شود و حکایت از آن دارد که در هر موقعیت، شاهد حضور آداب، سنن، رسوم، باور و تمایلاتی هستیم که متعلق به موقعیت هستند. این وجه وجودی موقعیت، وجه پنهان آن است ولی آثار آن به روشنی قابل رویت هستند.

فرهنگ موقعیت حکایت از ساختارها و قواعدی دارد که به شکل ناآشکار، عمل‌کننده در موقعیت را به جهت‌های خاصی راهبری می‌کنند. فرهنگ دارای حضوری گسترده اما نمودی ناپیداست و با این بودن خود، اشخاص تحت تاثیر خود را چنان احاطه می‌کند که همه اثر آن، به صورت پاره‌ای از بودن (هویت) شخص، جلوه می‌کند و شخص متأثر از فرهنگ، چنان عمل می‌کند که گویی از خود او فعلی ارادی سر می‌زند. فرهنگ موقعیت، سایه گسترده بر احساسات، باورها، نگرش‌ها، تمایلات می‌باشد و حتی اخلاقیات شخص تحت نفوذ آن است.

فرهنگ موجود در یک موقعیت، ضمن آنکه به مرور زمان شکل می‌گیرد و به طور ناآگاهانه توسط مخاطبان درونی می‌شود، به سبب خصایص ماهوی خود دارای شرایط اثرگذاری توأم با حفظ احساس استقلال شخصی است. این ویژگی فرهنگ، ورود مولفه‌های آن به وجود فرد را استحکام می‌بخشد. به سبب همین ورود آرام، ناآگاهانه و توأم با احساس اختیاری بودن پذیرش مولفه‌های فرهنگی، ساختاری مستحکم شکل می‌گیرد که به سختی می‌توان در آن نفوذ کرد و به تغییر آن پرداخت. این موضوع را «فرهنگ مدرسه» دانسته‌اند.

فرهنگ مدرسه مجموعه‌ای است از باورهای شاگردان و کارگزاران مدرسه درباره «فرایند تربیتی» یا «فرایند یاددهی - یادگیری». اینکه آنان چه تعبیری و چه تبیینی از این فرایند دارند، فرهنگ مدرسه نامیده می‌شود. عمل هر یک از اعضای مدرسه در بستری از باورهای آنان نسبت به یاددهی و یادگیری شکل می‌گیرد و البته بر دستاوردهای آن تاثیر می‌کند. تحت فرهنگ، کنش‌ها شکل می‌گیرند و معنا می‌شوند. بازیگران این عرصه، به واقع در یک بازی برنامه‌ریزی شده بازی می‌کنند و عمل آنان در بستری از باورهای فرهنگی کشف رمز و معنا می‌شود.

تحت شرایط فرهنگی مدرسه، نه تنها معنای عمل بازیگران ساخته می‌شود، که این بازیگران در بازی نقش‌های خود نیز، به بازبینی و بازآفرینی مشغولند. این نقش‌سازی، عملی مستمر است و هر یک از این بازیگران، در درون فرهنگ مدرسه به مهارت‌های لازم برای چنین عملی مجهز می‌شوند. اگرچه ساختاربندی، راهبردگزینی و برقراری نظام‌های انضباطی در پیشبرد مقاصد مدرسه‌ای، مولفه‌هایی مهم به شمار می‌آیند اما طرز فکرها، سبک‌ها، ارزش‌ها و الگوهای حاکم بر فضای مدرسه اثرگذارترند و همین‌ها هستند که بافت فرهنگی مدرسه‌ای را بوجود می‌آورند و فرهنگ خاص مدرسه‌ای را شکل می‌دهند.

باوجوداین، فرهنگ مدرسه هم یک واحد بسیط و مستحکم و ثابت نیست. این پدیده واقعی حیات مدرسه، دارای پویایی و شکوفایی است. سازگاری، فرایند اصلی فرهنگ است. با آنکه چنان عمل می‌کند که گویی موجودیتی دیرپا دارد، اما به واقع، سرشار از لطافت و مملو از انعطاف است. این وجه فرهنگ مدرسه، از آن موجودیتی ساخته که با تغییر ساختارها و با تغییر دست‌اندرکاران، همچنان در شکل متناسب با زمان، استمرار حیات می‌دهد.

وجه دیگر فرهنگ مدرسه آن است که دربردارنده گونه‌های متعدد است. این وجه فرهنگ مدرسه شرایط را برای پوشش دادن به همه نوع خواست و سلیقه فراهم می‌کند. چنین وضعیتی را می‌توان «گونه‌گونی همشکل» نام داد که در عین تنوع، دارای وحدت است. این واقعیتی است که همگان را جلب می‌نماید و با پیچیدگی بسیار عمل می‌کند.

هر مدرسه دارای فرهنگ خاص خود است که تحت تاثیر اداراک جهان پیرامون و با دریافت و ساخت بازیگران نقش در درون مدرسه شکل می‌گیرد. فرهنگ مدرسه به مثابه قانونی نانوشته است که اعضای مدرسه به خواست خود به تبعیت از آن دل سپرده‌اند و از آن به عنوان نشانه شخصیت و هویت مدرسه دفاع می‌کنند. همین ویژگی است که مدرسه‌ای را از مدرسه دیگر متمایز می‌کند. این موضوع بدان معنا نیست که در درون فرهنگ مدرسه، تعارض وجود ندارد. بلکه گاه شاهد چنین تعارضاتی هستیم. وقتی فرهنگ مدرسه از سوی همه بازیگران مدرسه پذیرفته می‌شود، قدرت اثرگذاری بیشتری می‌یابد ولی در مواقع تعارض، از قدرت کمتری برخوردار می‌شود.

استمرار یادگیری؛ بنویسید!

موضوع مکان نمی‌تواند محدود به ایجاد شرایطی برای برگزاری کلاس درس باشد. مکان دارای بعد تمدنی است و دارای آثار گسترده فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی است. از این نظر، همه کسانی که به کار تربیتی می‌پردازند، توجه دارند که فهم گستره آثار مکان کاری ضروری است. شما چه تبیینی از ابعاد و آثار مکان آموزش دارید و چه پیشنهادی برای آموزش و پرورش ایران ارائه می‌کنید؟

فصل نهم: اجرای برنامه درسی در مدارس

مقدمه

اجرای برنامه را می‌توان نتیجه طبیعی تولید آن دانست، زیرا برنامه راهنمای عمل است و ضرورت‌هایی که تهیه برنامه را الزامی کرده‌اند ناظر بر عملی هستند که راهنما طلب می‌کرده است. برنامه‌ای که تهیه شده است دارای سه عنصر اساسی هدف، روش و ارزشیابی است. یعنی نوع انتظارات را نشان می‌دهد، راه و ابزار عمل کردن را آشکار می‌سازد و شیوه تعیین میزان توفیق را نیز معرفی می‌نماید.

با آنکه انتظار می‌رود برنامه‌ریزان، اصل واقع‌نگری را بر کار خود حاکم کرده و تمامی جوانب عملی کار را در نظر گرفته باشند، اما به هنگام اجرای برنامه، توجه به چند موضوع می‌تواند توفیق در اجرا را افزایش دهد:

- آمادگی اجتماعی
- امکانات اجرایی
- نیروی انسانی
- نظارت

۹-۱- آمادگی اجتماعی

برنامه‌های درسی کالاهایی هستند که آموزش و پرورش عرضه می‌کند. بنابراین لازم است مشتریانی برای مصرف آنها وجود داشته باشد. درعین حال، در عرصه رقابت در عرضه کالا، تلاش می‌شود هم مشتریان قدیمی حفظ شوند و هم مشتریان جدید اضافه گردند.

برای آنکه آموزش و پرورش بتواند در اجرای برنامه‌های خود موفق باشد، از سویی باید ضمن رعایت موازین علمی و تربیتی، مسأله تقاضای اجتماعی را در نظر بگیرد و از سوی دیگر باید متوجه باشد که همه مجریان برنامه‌ها، خود به نحوی مرتبط با اجتماع و از آن متأثر هستند. بنابراین، تلاش گسترده‌ای لازم است تا اجتماع درباره برنامه‌های جدید، نظر مثبت پیدا کند.

تغییر باورها و نگرش‌های مردم از طریق آگاهی‌دادن به آنان و مشارکت‌بخشیدن آنان، عملی می‌گردد. این دو فرآیند، با یکدیگر مرتبط هستند و به صورت تعاملی بر هم تاثیر می‌نهند.

آگاهی‌دادن: لازم است مردم از کم و کیف برنامه‌های موجود و برنامه‌های جدید آگاه شوند. این آگاهی‌بخشی باید توأم با صداقت باشد و بنابراین بر ارزشیابی‌های وسیع و علمی بنیاد می‌شود. ارزشیابی همه‌جانبه برنامه جاری هم کمک می‌کند تا تصمیم‌گیران، تصمیم‌های مناسب‌تر و صحیح‌تری اتخاذ کنند و هم این امکان را پدید می‌آورد تا امکان توجه مردم به صورت علمی فراهم شود.

درعین حال لازم است در فرآیندهای اجرای آزمایشی برنامه جدید و ارزشیابی آن، ضعف‌ها و قوت‌های برنامه جدید نیز شناسایی شود. تشریح برنامه جدید برای مردم باید مبتنی بر همین یافته‌های علمی باشد تا از پدیدآوردن انتظارات نابجا در مردم پیشگیری شود و مردم وظایف و تکالیف خود را در ارتباط با اجرای برنامه جدید بدانند. باید توجه داشت که فرآیند پیدایش نگرش مثبت نمی‌تواند امری تحکمی باشد. این فرآیند از طریق اقناع پدید می‌آید و می‌تواند بر اجرای صحیح برنامه اثرات چشمگیری بگذارد.

جدول ۹-۱: اقدامات لازم برای و اصول حاکم بر آگاهی‌دادن به مردم

اصول حاکم	اقدامات لازم برای استقرار برنامه جدید (نوآوری)
(۱) صداقت	(۱) ارزشیابی جامع برنامه جاری
(۲) اقناع	(۲) ارزشیابی اجرای آزمایشی برنامه جدید

مشارکت بخشیدن: هم برای افزایش آگاهی مردم و هم برای بهره‌گیری از توان‌های مردم، باید شرایط برای مشارکت بخشیدن آنان در جریان اجرای برنامه فراهم آید. این مشارکت نباید محدود به صدور وظایف و تکالیفی برای مردم از سوی مسؤولان باشد. بلکه باید فرصت اظهارنظر، نقد و بررسی و ارائهٔ طریق به آنها داده شود و امکان اعمال نظرات آنان در برنامه فراهم آید. به عبارت دیگر، لازم است در یک فرآیند گفتگوی مبتنی بر دلایل و اسناد، دربارهٔ اجرای برنامه‌ها، از سویی به افکار و اندیشه‌های مردم احترام نهاد و اعتماد کرد و از سویی دیگر از توانایی‌های آنان برای اجرای برنامه کمک گرفت.

۹-۲- امکانات اجرای برنامه درسی

منظور از امکانات، تمامی ابزار و لوازمی است که اجرای برنامه درسی به آنها مرتبط می‌شود و فایده برنامه از کمیت و کیفیت آنها تأثیر می‌پذیرد. مجریان برنامه باید توجه داشته باشند که امکانات لازم با استانداردهایی که در برنامه ذکر شده و به تعدادی که مورد نظر است، فراهم باشد.

وقتی موضوع شروع یک برنامه را با پذیرش منطقی این موضوع که توفیق آن وابسته به تدارک شرایط آن است، مجاز نیستیم به امید فراهم شدن امکانات در آینده، اجرای برنامه‌ها را شروع کرد^۱. البته این بدان معنا نیست که هیچ فعالیتی نباید انجام شود، مگر آن که ابتدا امکانات آن مهیا شود؛ بلکه فقط تأکید بر این موضوع است که هر برنامه‌ای را باید با لوازم خاص خودش دنبال کرد. به عبارت دیگر، در هر برنامه برای دستیابی به هدفهایی که در نظر گرفته شده، امکاناتی پیش بینی می‌شود. بنابراین، عقلانی نیست که کسانی باشند که از سویی هدفهای برنامه را طلب کنند و از سوی دیگر امکانات آن را فراهم نکنند.

۱ یکی از پدیده‌های اجتماعی چند دهه گذشته ترویج یک باور است که می‌گوید: راه‌بنداز، جابنداز! این پدیده به نوع باور اشاره دارد که پدیده عینی سبب توجه می‌شود و با معنای ملحوظ در این ضرب‌المثل همخوان است که: «عقل مردم به چشم‌شان است!» در فرمان اجتماعی - مدیریتی «راه‌بنداز، جابنداز» تمرکز بر همین موضوع است که وقتی چیزی عینیت یافت، آنگاه موردی توجه هم خواهد بود. این بدان معناست که اثرگذاری چشم‌ها بیش از عقل‌هاست. چنین تحلیلی نشان می‌دهد که اجرای بدون امکانات با چه منطقی‌هایی ممکن است دنبال شود.

برای تأمل: چه وقت وارد اجرای برنامه درسی، شویم؟

گر مرد رهی میان خون باید رفت وز پای فتاده سرنگون باید رفت
تو پای به ره در نه و هیچ می‌پرس خود ره بگویدت که چون باید رفت

این ابیات عطار نیشابوری که در «مختارنامه» سروده شده‌اند، در تصمیم‌گیری‌های دوره معاصر ایران بسیار مورد استناد بوده است. نقل است که عباس میرزای قاجار بهنگام تلاش برای حفظ قفقاز و بازستانی آن از روسیه تزاری، بسیار به این ابیات استناد می‌کرده است. در حیات کنونی ایرانیان نیز طی چهار دهه گذشته چنین بوده است. آنچه از دوره کنونی قابل اشاره است، بکارگیری آن توسط مدیران برای شروع کاری است که شرایط آن را مهیا نکرده‌اند. این عمل را در فرهنگ سازمانی «کلنگ‌زنی» نامیده‌اند.

فعلاً به سبب رواج این ابیات و افکار در میان مردم، مهم نیست که سراینده آن در چه شرایطی آنها را سروده و حتی چه منظوری داشته است. مهم آن است که شما به تحلیل آن بپردازید و اعلام کنید که در چه مواقعی این فکر می‌تواند به مثابه «چراغ راه» و در چه مواقعی می‌تواند به مثابه «راهنمایی به چاه» عمل کند؟

اصولاً عمل باید مبتنی بر برنامه باشد، ولی همهٔ عمل‌ها بر اساس یک برنامه انجام نمی‌شوند. در جایی که امکانات مورد نظر برای اجرای یک برنامه مهیا نیست می‌توان تأیید کرد که «توقف جایز نیست». اما این حکم لزوماً به منزله اقدام بدون تدارک لوازم نیست؛ بلکه تغییر برنامه به تناسب شرایط و امکانات، وظیفه و تکلیف است. توزیع مناسب امکانات و تدارک به موقع آنها نیز جزء لوازم اجرای درست برنامه است. ممکن است امکانات نسبتاً مناسبی برای اجرای یک برنامه فراهم باشد، اما در جاهایی به شکل نامتعادل تمرکز یافته باشند و یا به موقع در اختیار کسانی که درگیر اجرا هستند، قرار نگیرند. در بحث از امکانات، همواره باید مسأله «نیاز مبتنی بر زمان» را در نظر گرفت و به هنگام نیاز باید به تامین امکانات لازم اقدام کرد. این امر در شروع کار، اهمیت «فراهم‌سازی» را گوشزد می‌کند و در جریان کار، اهمیت «پشتیبانی» را می‌رساند.

حاشیه: برای تأمل و تلاش**عدالت در برنامه درسی: کدام رویکرد؟**

وقتی بحث از تدارک امکانات برای اجرای برنامه درسی درمیان است، یکی از مفاهیم مهم اجتماعی فوراً آشکار می‌شود: «عدالت».

مبحث عدالت در حوزه برنامه درسی البته محدود به تدارک امکانات نیست. «عدالت در برنامه درسی» و «برنامه درسی عادلانه» از جمله موضوعات مهمی هستند که با توجه به اینکه عدالت اساسی‌ترین اصل اخلاقی در «مبانی نظری تحول بنیادین تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران» (۱۳۹۰) معرفی شده است، جای بحث و بررسی دارند. ما در اینجا قصد نداریم از معنای برنامه درسی عادلانه سخن به میان آوریم؛ اما بنا داریم به دو رویکرد اساسی در حوزه عدالت آموزشی اشاره کنیم:

رویکرد «عدالت به منزله محدودیت»

رویکرد «عدالت به منزله قابلیت»

منظور از رویکرد عدالت به منزله محدودیت آن است که به هنگام تخصیص امکانات بر این وجه واقعیت تمرکز شود که هر موضوعی که از ضعفی برخوردار بود، از مواهب بیشتری بهره‌گیرد تا به سطح دیگران برسد. در مقابل، رویکرد عدالت به منزله قابلیت بر این موضع است که به هنگام تخصیص امکانات بر این وجه واقعیت تمرکز می‌کند که هر موضوعی که دارای قابلیت بود، به قدر قابلیت‌هایش بهره‌مند شود تا به تعالی قابل حصول دست یابد.

شما هر یک از این دو موضع عدالت‌جویی را چگونه ارزیابی می‌کنید و اگر در موقعیت تصمیم‌قرار بگیرید با چه استدلالی، یکی را دنبال می‌کنید؟

در مواقعی که نمی‌توان همه امکانات مورد نظر مجریان را در اختیار آنها گذاشت، اما لوازم اولیه کار برای آنها فراهم شده است، اهمیت توزیع درست و به موقع از حیث نگهداری لوازم اجرای برنامه، بیشتر اهمیت می‌یابد. به همین استناد، وجود یک «شبکه توزیع» به هنگام اجرا لازم است. شبکه توزیع باید به گونه‌ای طراحی شود که امکان خدمات‌رسانی آن با حداقل صرف هزینه و زمان، و البته با کمترین میزان مکاتبه و درخواست، انجام شود. چنین شبکه‌ای به تناسب شرایط اقلیمی و اداری می‌تواند متمرکز یا غیرمتمرکز باشد.

جدول ۹-۲: نکات قابل توجه در ارتباط با امکانات اجرایی برنامه

برای تامل: آیا امکانات برای اجرای برنامه، ضروری هستند؟

- سعی کنید پاسخ این پرسش را بیابید که: اهمیت امکانات برای اجرای برنامه درسی در موقعیت‌های آموزشی ایران، به چه میزان است؟
- می‌توانید به آنچه در مباحث این فصل - به شرح زیر - گفته شده، هم توجه نمایید:
- ✓ اجرای برنامه را پس از تهیه امکانات آغاز کنید.
 - ✓ شبکه‌ای متناسب با شرایط برای توزیع امکانات فراهم نمایید.
 - ✓ برای توزیع عادلانه امکانات اهمیت قائل شوید.
 - ✓ توزیع به موقع را مورد توجه قرار دهید.

۹-۳- منابع انسانی اجرای برنامه درسی

برای اجرای برنامه‌های درسی، منابع انسانی نقش محوری دارد؛ و سرمایه اصلی آن محسوب می‌شود. وقتی یک برنامه درسی دارای منابع انسانی قوی و متناسب است، یعنی دارای قدرت بسیار برای عمل است. درمقابل، هر گاه یک برنامه درسی امکان تدارک نیروی انسانی شایسته را نداشته باشد، یعنی یک برنامه ضعیف است. البته، وقتی از این سرمایه سخن درمیان است یعنی منابع انسانی باکیفیت و باتعلق. بنابراین، باید نیروهای باکیفیت مورد نیاز اجرای برنامه درسی آموزش ابتدایی در اختیار باشند تا اجرای برنامه آغاز شود. نیروی انسانی مورد نیاز اجرای برنامه از سویی باید دانش، میل و مهارت (شایستگی) کافی برای اجرای برنامه درسی را داشته باشد و از سوی دیگر باید نگرش مثبتی (باور عمیق) نسبت به برنامه درسی داشته باشد.

شایستگی منابع انسانی: برنامه‌های تازه، الزامات تازه‌ای را برای منابع انسانی در پی

دارند و آنان باید واجد دانش، گرایش و مهارت‌های مورد نیاز اجرای برنامه درسی باشند. این مهم است که برنامه جدید (نوآورانه) اگر در اختیار نیروی انسانی قبلی قرار گیرد، اصولاً به شرایط قبلی بازگشت داده می‌شود. به عبارت دیگر، برنامه درسی نوآورانه نمی‌تواند نیروی انسانی را با خود همراه کند ولی نیروی انسانی می‌تواند یک برنامه درسی نوآورانه به یک برنامه درسی معمول، تبدیل کند.

یکی از زمینه‌های مهم که می‌توان آنرا «اسطوره توانایی اجرایی» نامید آن است که تصور می‌شود برای اجرای موفق برنامه جدید باید به سراغ کسانی رفت که آنان در اجرای برنامه قبلی دارای موفقیت بوده‌اند. این کاری خطاست. زیرا این گروه اولاً دارای شایستگی اجرای برنامه قبلی هستند و ثانیاً نسبت به آن احساس تعلق داشته‌اند که در آن کسب موفقیت کرده‌اند. اینان بهترین گروهی هستند که برنامه نوآورانه را به شکلی کاملاً ماهرانه به برنامه قبلی تقلیل می‌دهند. بهنگام تامین منابع انسانی استقرار و اجرای برنامه درسی نوآورانه (جدید)، باید مواظب بود که براساس موفقیت‌های قبلی در اجرای برنامه‌های دیگر، قضاوت ناصوابی به عمل نیاید.

دانش، میل و مهارت را می‌توان از طریق دوره‌های آموزشی در افراد پدید آورد. این دوره‌ها ممکن است پیش از خدمت و یا ضمن خدمت باشند. جدای از اینکه هر یک از این شیوه‌ها دارای مزایا و معایبی هستند، درعین حال، باید توجه داشت که کسب شایستگی برای عمل، مهم است و شیوه آموزش باید متوجه این موضوع باشد.

تعلق به برنامه درسی جدید: شواهد میدانی نشان می‌دهد که اهمیت تعلق به برنامه جدید، بیش از دانش، گرایش و مهارت است؛ زیرا در جریان‌های آموزش و پرورش، موافقت توأم با احساس تعلق است که انگیزه اعتلای علمی و اجرایی را در شخص پدید می‌آورد و به او بردباری و همت لازم برای پیگیری امور را می‌دهد.

طبیعت محافظه کارانه آدمی او را به مخالفت با تغییر، و به تبع آن مخالفت با اجرای برنامه‌های جدید، وامی‌دارد. براین اساس، باید پیش از هر چیز نیروی انسانی را با اجرای برنامه جدید موافق کرد. کسب موافقت افراد با اجرای برنامه‌های جدید به شکل‌های مختلفی ممکن است دنبال شود، که برخی از آنها بدین شرح است:

- انتخاب افرادی که صلاحیت لازم را کسب کرده و متقاضی تغییر و اجرای برنامه جدید هستند.
- آموزش و توجیه منتهی به تغییر باور افرادی که بناست در اجرای برنامه جدید مشارکت نمایند.
- دخیل کردن افراد در ارزشیابی برنامه‌های جاری و گذشته در جهت دستیابی آنان به ضعف‌ها و کاستی‌های برنامه قبلی.

- مشارکت دادن افرادی که بناست در اجرای برنامه درسی نوآورانه مشارکت کنند در جریان تهیه برنامه جدید.

در مواردی ممکن است تلفیقی از روشهای فوق مناسب‌تر باشد. گاهی می‌توان به تناسب شرایط برنامه درسی و افراد مجری، راههایی را شناسایی کرد که مجریان با اجرای برنامه جدید موافقت نمایند. تلاش در جهت شناسایی و بکارگیری چنین طرقی، نوعی دیپلماسی اجرایی - سازمانی است.

این نکته نیز حائز اهمیت است که تمامی کسانی که به نحوی با اجرای برنامه سروکار می‌یابند، تحت پوشش آموزش یا بازآموزی نیروی انسانی قرار گیرند. معمولاً به هنگام اجرای برنامه‌های درسی، توجه اصلی معطوف به معلم است، درحالی‌که علاوه بر معلم، کادر اداری مدرسه و حتی کادر خدماتی آن نیز باید دارای نقش اجرایی هستند. مخصوصاً، آمادگی کادر اداری هم از حیث تسهیل امور برای اقدامات معلم و هم از حیث انتقال نگرش، حائز اهمیت است.

حفظ شایستگی: گرچه آماده‌سازی نیروی انسانی برای اجرای برنامه اهمیت فراوان دارد، اما نمی‌توان فراموش کرد که از سویی تغییر در وضعیت برنامه، به تناسب تحولات علمی و نیازهای اجتماعی و از سوی دیگر احتمال بازگشت، سبب می‌شود حفظ توانایی نیروی انسانی همواره مورد نظر باشد. از طرق مختلفی می‌توان به حفظ و اعتدال شایستگی‌های نیروی انسانی کمک کرد که برخی از آنها بدین شرح‌اند:

- آموزش از راه دور که از طریق رادیو، تلویزیون، مطبوعات، رسانه‌های جمعی و سایر وسایل ارتباطی صورت می‌گیرد.
- آموزش گروه‌های سیار که از طریق مراجعه به مراکز اجرای برنامه درسی انجام می‌شود و مجریان به صورت تخصصی آموزش می‌بینند.
- تشکیل گروه‌های آموزشی که در مراکز اجرای برنامه جدید شکل می‌گیرند و هر گروه از افراد دارای تخصص مشابه پدید می‌آید.
- نظام ارشدیت (مرجع^۱) که افراد دارای توانایی بیشتر به همکاران خود کمک می‌کنند.

- راهنمای آموزشی (مربی)^۱ که فردی واجد صلاحیت جهت کمک به رشد حرفه‌ای مجریان به صورت مستمر با آنها در ارتباط است و علاوه بر اقدامات تخصصی، زمینه را برای ایجاد ارتباط این مجریان و مراکز علمی فراهم می‌کند.
- آزمونهای دوره‌ای که به صورت مستمر از مجریان به عمل می‌آیند تا سطح صلاحیت‌های آنها را نشان دهد.
- هم‌اندیشی‌ها که امکان تبادل تجارب را بین مجریان با یکدیگر و متخصصان با مجریان را فراهم می‌کند.

برای تامل: کدام موضوعات می‌توانند زمینه‌ساز پژوهش شوند؟

اجرا از جهات متعددی می‌تواند مورد پژوهش قرار گیرد. این زمینه‌های پژوهشی، برای جویندگان این عرصه می‌تواند با پرسش‌هایی به شرح زیر شکل گیرد:

- ۱- نظام اجرای برنامه‌های درسی آموزش و پرورش ایران چه وضعیتی دارد؟
- ۲- در نظام اجرای برنامه‌های درسی ایران، چه تحولاتی طی قرن حاضر شمسی رخ داده است؟
- ۳- چه الگویی برای اجرای برنامه‌های درسی ایران مناسب‌تر است؟
- ۴- به نظر شما چه تمهیداتی برای اجرای برنامه‌های درسی باید اندیشیده شود؟
- ۵- چگونه می‌توان شرایط را برای اجرای برنامه درسی فراهم کرد؟

۹-۴- نظارت بر اجرای برنامه درسی

نظارت بر اجرای برنامه درسی، با مراقبت توأم با راهنمایی و هدایت معنا می‌یابد. فرایند مراقبت، بر پیگیری معیارها و سلامت انجام کار متمرکز می‌شود و فرایند راهنمایی به مجریان کمک می‌کند تا در صورت وجود مشکلات، راه‌حلی برای آنها بیابند.

مراقبت: مراقبت در اجرا از سویی نیازمند دانش تخصصی درباره روش‌های جمع‌آوری، تحلیل و نتیجه‌گیری از داده‌هاست. بنابراین، کسانی می‌توانند به درستی به امر مراقبت اقدام کنند که اولاً آگاهی لازم را درباره روش‌های مختلف جستجوی داده‌ها دارا باشند و به

تحلیل و تفسیر درست آنها قادر باشند. ثانیاً از توانایی لازم جهت استفاده متناسب با شرایط از روش‌ها برخوردار باشند. یعنی قابلیت تصمیم‌گیری مناسب در موقعیت‌های خاص برای جمع‌آوری داده‌ها را داشته باشند.

از سوی دیگر، مراقبت بر اجرا نیازمند معیارهای مورد نظر است. بنابراین، کسی که به کار مراقبت گمارده می‌شود، باید اشراف کافی بر جوانب مختلف برنامه درسی جدید و معیارهای مورد نظر طراحان آن داشته باشد. شاید مناسب‌تر باشد مراقبت بر عهده کسانی باشد که به برنامه‌ریزی اقدام کرده‌اند؛ زیرا این گروه هستند که از کم و کیف برنامه درسی به خوبی آگاهند.

هدایت: اجرای برنامه به دلیل برخی از متغیرها و عواملی که در ضمن اجرا ظهور می‌یابند و یا از قبل قابل پیش‌بینی نبوده‌اند، ممکن است با دشواری‌هایی مواجه شود. مجریان در چنین شرایطی دچار مشکل می‌شوند و ضروری است که کمک‌هایی به آنها جهت رفع مشکل بشود. این احتمال وجود دارد که مجریان برنامه درسی در جریان عمل به برنامه، دچار بدفهمی یا انحراف شوند. در این شرایط نیز لازم است کمک‌های تخصصی و فنی برای آنها وجود داشته باشد. به همین علت فراهم کردن شرایط هدایت و راهنمایی جزء لوازم اجرای برنامه محسوب می‌شود.

راهنمایی و هدایت با سازگارسازی و بازسازی برنامه درسی سروکار دارد. این نوعی برنامه‌ریزی مجدد است که بهنگام اجرا، انجام می‌شود. به همین سبب، راهنمایی و هدایت در جریان اجرای برنامه فقط می‌تواند توسط افراد آگاه و کارشناس برنامه‌ریزی درسی دارای تجربه واقعی در موقعیت عمل انجام گیرد. کسانی صلاحیت اقدام به چنین امری را دارند که هم درک درستی از برنامه جدید و ضرورت و شرایط آن داشته باشند و هم اختیار و مشروعیت برای تصمیم‌گیری‌های ضروری به هنگام اجرا به آنها تفویض شده باشد.

وقتی فرایند هدایت اجرای برنامه، نوعی انطباق (سازگارسازی) برنامه درسی با شرایط واقعی محسوب می‌شود، به همین علت، برنامه‌ریزان درسی دارای شایستگی مجاز به اقدام بدان هستند. کسانی که به لحاظ سازمانی مشروعیت برنامه‌ریزی درسی را کسب کرده‌اند، صرفاً با توسل به آن نمی‌توانند اینکار را به درستی به انجام رسانند. سازگارسازی برنامه درسی درواقع، بازتولید برنامه درسی است که بنا به ضرورتی انجام می‌شود

استمرار یادگیری؛ بنویسید!

انواع برنامه‌های درسی متأثر از اجرا

در طبقه‌بندی برنامه‌های درسی، نظریه‌های متفاوتی ارائه شده است که بر اساس یکی از آنها برنامه‌های درسی دارای انواع زیر هستند:

۱- برنامه درسی مطلوب (ایده آل): آنچه مورد نظر متخصصان و مورد درخواست جامعه است.

۲- برنامه درسی رسمی: آنچه برنامه‌ریزان با توجه به برنامه مطلوب و واقعیت‌های فرایند تربیتی به منظور استفاده در فرایند تربیتی تهیه می‌کنند.

۳- برنامه درسی آموزشی: ادراکی که مجریان از برنامه رسمی به دست می‌آورند.

۴- برنامه درس اجرا شده: آنچه در فرایند تربیتی واقعیت می‌یابد و عملی می‌شود.

۵- برنامه درسی تجربه شده: آنچه مخاطب از برنامه به اجرا درآمده دریافت می‌کند.

۶- برنامه درسی آزمون شده: آنچه برای سنجش نهایی توفیق در اجرا مورد نظر قرار می‌گیرد و در آزمون‌ها وارد می‌شود.

انتظار می‌رود که انواع برنامه‌های مذکور منطبق بر یکدیگر باشند، اما در عمل به ندرت می‌توان شاهد چنین وضعیتی بود.

چه چیز سبب می‌شود که چنین انتظاری تحقق نیابد؟ به خصوص چه چیز سبب می‌شود بین برنامه رسمی و اجرا شده فاصله ایجاد شود؟ آیا فرایندهای نظارتی می‌توانند بر کاهش فاصله بین برنامه‌های مذکور مؤثر باشند؟ اصولاً تمهید شرایط برای اجرا تا چه میزان بر کاهش فاصله بین برنامه‌های مذکور مؤثر است؟ شما چه تبیینی از این موضوع دارید؟

فصل دهم: ارزشیابی برنامه درسی

مقدمه

در تحلیل فعالیت‌های روزمره هر یک از آدمیان، چرخه‌ای از «نیاز- فعالیت- نیاز» را می‌توان مشاهده کرد. وقتی که تلاش خودآگاهانه‌ای برای تشخیص نیاز به عمل می‌آید، کاری صورت می‌گیرد که نیازسنجی^۱ نام گرفته است؛ که امروزه در زمره کارهای معمول برای حیات اجتماعی محسوب می‌شود (کافمن و هرمن^۲ ترجمه مشایخ و بازرگان، ۱۳۷۴). آگاهی از نیاز(ها)، چه در حیات فردی و چه در حیات جمعی، انگیزه و نیروی فعالیت‌ها را پدید می‌آورد. اگر فعالیت‌ها بر تدبیرهایی مبتنی شوند که از قبل تدارک شده‌اند، توفیق بیشتری در پی خواهند داشت.

تهیه تدابیر برای هر فعالیت با پاسخگویی به سه پرسش اساسی ممکن می‌شود: چرا باید به فعالیتی اقدام کرد؟ چگونه می‌توان فعالیتی را انجام داد؟ و چگونه می‌توان اطمینان یافت که آنچه خواسته شده به دست آمده است؟ پاسخگویی به این سه پرسش، نیازمند انجام فعالیتی است که «برنامه‌ریزی»^۳ نامیده شده و حاصل آن برنامه^۴ است. برنامه، در حیات انسانی، راهنمای عمل است. به عبارت دیگر، اقدام سنجیده و حساب شده در هر کاری بر پایه برنامه انجام می‌شود.

1- Need Assessment

2- Kaufman, Herman

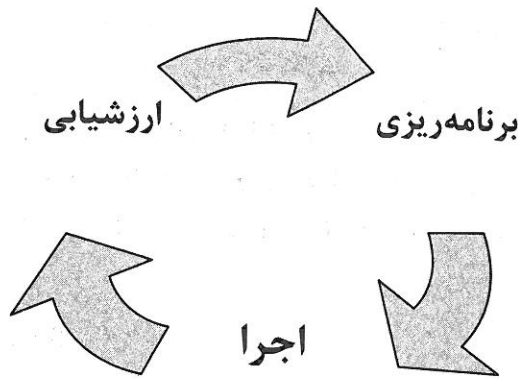
3- Planning

4- Plan



وقتی که برنامه‌ای تهیه و اجرا شد، زمان آن می‌رسد که از وضعیت آن اطلاع حاصل شود: آیا تغییر مورد نظر پدید آمده است؟ آیا هنوز نیازی وجود دارد؟ کاری که در پاسخ به پرسش‌های مذکور به انجام می‌رسد، دارای «ماهیت عملی» است. ماهیت عملی فعالیت‌های انسانی حکایت از آن دارد که فعلی در گستره زمان، تحقق یافته است. چنین فعلی دارای «شروع، فرایند و اتمام» است. چنین کاری که در پاسخ به پرسش از وضعیت دستاورد یک عمل به انجام می‌رسد، ارزشیابی^۱ نامیده می‌شود.

ارزشیابی با تعریف آنچه در یک موضوع دارای مطلوبیت است آغاز می‌شود، سیمایی از وضعیت فعلی همان موضوع را ترسیم می‌کند و فاصله آن با وضعیت مطلوب نشان می‌دهد؛ یعنی نیازها را برملا می‌سازد. پس به تعبیر دیگر می‌توان گفت که فعالیت‌های آگاهانه فردی و جمعی در چرخه‌ای از «ارزشیابی- برنامه‌ریزی- اجرا» قرار می‌گیرند (نمودار ۱۰-۲)



نمودار ۱۰-۲: چرخهٔ فعالیتهای آگاهانهٔ فردی و جمعی

۱۰-۱- انواع ارزشیابی برنامه

چنان که گفته شد، برنامه‌ریزی هم مبتنی بر ارزشیابی است و هم منتهی بدان. فعالیت برنامه‌ریزی وقتی آغاز می‌شود که نیازی تشخیص داده شود و «تشخیص نیاز» به واقع نوعی ارزشیابی است که ارزشیابی تشخیصی^۱ نام گرفته است. این نوع ارزشیابی با نیازسنجی^۲ معادل است.

وقتی که برنامه‌ای تهیه و اجرا شد، لازم است که از آن ارزشیابی به عمل آید که به آن ارزشیابی تراکمی^۳ می‌گویند. علاوه بر این دو، ارزشیابی در ضمن برنامه‌ها نیز مورد نیاز است. در هر یک از انتخاب‌هایی که برنامه‌ریز طی مراحل برنامه‌ریزی انجام می‌دهد، نیاز دارد از ارزش و اهمیت امور آگاه باشد که چنین دانشی را ارزشیابی فراهم کند. این نوع ارزشیابی، ارزشیابی تکوینی^۴ نام گرفته است. می‌توان گفت که ارزشیابی در سه سطح متفاوت با برنامه‌ریزی ارتباط دارد (جدول ۱۰-۱).

-
- 1- Diagnosis Evaluation
 - 2 Need Assessment
 - 3- Summative Evaluation
 - 4- Formative Evaluation

جدول ۱۰-۱: انواع ارزشیابی و پیامد آنها برای برنامه‌ریزی

سطح ارزشیابی	آثار ارزشیابی برای برنامه‌ریزی
تشخیصی	آشکارسازی ضرورت‌های برنامه‌ریزی
تکوینی	تسهیل انتخاب در جریان برنامه‌ریزی و اجرا
تراکمی	تصمیم‌گیری درباره تکرار، تکمیل یا طرد برنامه و پاسخ‌دهی

۱۰-۲- مفهوم ارزشیابی برنامه

بحث از ارزشیابی یک «موضوع یا پدیده» با چند تصور همراه است: نخست آن که موضوع مورد نظر دارای وضع مطلوبی است که برای آن موضوع ترسیم شده و یا قابل ترسیم شدن است؛ دوم آنکه موضوع ارزشیابی به روش یا روش‌هایی دارای اعتبار، قابل شناسایی است و سوم آن که ارزشیابی به دستاورد یا نتیجه‌ای منتهی می‌شود که برای آن، متقاضیان یا مخاطبانی وجود دارند و منتظر بهره‌گیری از آن هستند. این بدان معناست که ارزشیابی، امری «ممکن» و «مفید» است.

این سه تصور از مفهوم ارزشیابی مستفاد می‌شوند، هر چند که در عمل، ارزشیابی علاوه بر فراهم کردن اطلاعاتی درباره موضوع و وضعیت واقعی آن و اطلاعاتی درباره ملاکها یا وضعیت مطلوب آن، لازم است مقایسه‌ای نیز بین این دو دسته اطلاعات صورت گیرد. به عبارت دیگر ارزشیابی با نوعی محک‌زدن همراه است که به تعیین عیار و ارزش موضوع ارزشیابی منجر می‌شود. براین اساس، سه کار اصلی فعالیت ارزشیابی را می‌توان ترسیم وضعیت مطلوب، توصیف واقعیت‌ها و مقایسه کردن قلمداد کرد.

بر پایه این توضیحات می‌توان گفت که ارزشیابی به منزله یک عمل انسانی، «فعالیت نظام‌داری (نظام‌یافته‌ای) است که ضمن فراهم نمودن ملاک‌هایی برای ارزش‌گذاری، به تهیه اطلاعاتی درباره وضع پدیده یا موضوع ارزشیابی اقدام می‌کند و با مقایسه این دو دسته اطلاعات، از سودمندی و ارزش موضوع یا پدیده خبر می‌دهد.

۱۰-۳- مراحل ارزشیابی برنامه درسی

تصویری که از ارزشیابی ارائه شد با تفکیک مراحل آن از یکدیگر همراه است. براساس این تعریف، سه مرحله اساسی در کار ارزشیابی وجود دارد؛ که واقعیت فعالیت ارزشیابی- صرفنظر از نوع ارزشیابی یا موضوع مورد ارزشیابی- را آشکار می کنند: تعیین ملاک یا وضع مطلوب، شناسایی موضوع یا وضع موجود و مقایسه کردن یا قضاوت. این سه فعالیت با سه حوزه دانشی خارج از دانش ارزشیابی، ارتباط دارند که به آنها مبانی ارزشیابی گفته می شود (موسی پور، ۱۳۸۲).

مبانی ارزشیابی، دست کم، شامل این موارد هستند: مبانی اخلاقی، مبانی معرفت شناختی و مبانی سیاسی. گرچه مبانی ارزشیابی در همه جوارح عمل آن نقش دارند، اما مبانی اخلاقی اصولاً بر ترسیم وضع مطلوب، مبانی معرفت شناختی اصولاً بر روش شناخت وضع موجود و مبانی سیاسی اصولاً بر قضاوت یا به محک زدن، تاثیر بیشتری دارند (جدول ۱۰-۲).

جدول ۱۰-۲: مراحل ارزشیابی صرفنظر از نوع یا موضوع آن و ارتباط آن با مبانی

مراحل	فعالیت ارزشیابی	مبانی اصلی
اول	- تعیین ملاک و معیار: ترسیم وضع مطلوب	اخلاقی
دوم	- شناسایی موضوع: توصیف وضع موجود	معرفت شناختی
سوم	- قضاوت: به محک زدن وضع موجود با مطلوب	سیاسی

گرچه ممکن است ارزشیابی موضوعات مختلفی را شامل شود و به تبع آن قیود متنوعی به خود بگیرد و با نام های خاصی مثل ارزشیابی آموزشی یا ارزشیابی برنامه درسی مطرح شود، اما چنین اموری تغییری در ماهیت آن ایجاد نمی کنند. به عبارت دیگر، ارزشیابی با هر یک از قیود مختلفی که می تواند به خود بگیرد، مشتمل بر سه تصور، سه مبنا و سه مرحله ذکر شده، می باشد. یادآوری این موضوع مفید است که مبانی ارزشیابی ممکن است با تغییر دادن تبیین آن، تغییر کنند.

۱۰-۴- رابطه ارزشیابی برنامه و برنامه‌ریزی در آموزش مدرسه‌ای

برنامه‌ریزی آموزش مدرسه‌ای، چنان که گفته شد، فعالیت است که شروع آن مبتنی بر احساس نیاز و آگاهی از ضرورت تهیه برنامه است. چنین شناختی را سطحی (یا نوعی) از ارزشیابی فراهم می‌آورد که «ارزشیابی تشخیصی» نامیده می‌شود. در فرآیند برنامه‌ریزی، برنامه‌ریز با تعیین هدفها، انتخاب محتوا، انتخاب شیوه سازماندهی، انتخاب شیوه ارائه محتوا و انتخاب روش ارزشیابی مواجه است و در هر مورد با شقوق مختلفی روبه‌رو است؛ که ناچار از گزینش است. چنین گزینشی به اطلاع از ارزش و اهمیت هر گزینه نیاز دارد و این نوع شناخت از طریق «ارزشیابی تکوینی» حاصل می‌آید. پس از تهیه برنامه نیز برنامه‌ریز با این پرسش رو به روست که با برنامه چه بکند؟ به تکرار آن اقدام کند، یا به تکمیل آن بپردازد و یا آن را کنار گذارد؟ پاسخگویی به این پرسش‌ها نیز از طریق «ارزشیابی تراکمی» به دست می‌آید.

به عبارت دیگر، برنامه‌ریزی در آموزش و پرورش و ارزشیابی برنامه، دو فعالیت همجوار هستند؛ که دارای استقلال می‌باشند اما حرکت آنها به صورت تعاملی بر همدیگر موثر است. هر گامی که در برنامه‌ریزی برداشته می‌شود، ضرورتاً باید بر ارزشیابی بنا شود. حتی انتخاب روشهای ارزشیابی ارزشیابی برنامه (سومین مرحله برنامه‌ریزی) نیز از این قاعده مستثنی نیست و باید مورد ارزشیابی قرار گیرد.

آنچه در سومین مرحله برنامه‌ریزی با عنوان انتخاب روشهای ارزشیابی برنامه مطرح می‌شود، به نوع خاصی از ارزشیابی محدود است که «تشخیص توفیق» نام گرفته است (موسی‌پور، ۱۳۷۶) و در عین حال مربوط به جریان اجرای برنامه است و جزئی از برنامه نیز محسوب می‌شود. به عبارت دیگر روشهای ارزشیابی مطرح شده خود جزئی از برنامه محسوب می‌شوند و در ارزشیابی برنامه، بدون شک باید ارزشیابی آنها نیز لحاظ شود.

۱۰-۵- پرسش‌های اساسی جریان ارزشیابی برنامه

در هر یک از انواع ارزشیابی برنامه (تشخیصی، تکوینی و تراکمی) کار ارزشیابی بدون پاسخ گفتن به اینکه چه هدف‌هایی دنبال می‌شوند، چه اطلاعاتی مورد نیاز است، از کجا باید اطلاعات را به دست آورد، منابع کسب اطلاعات چه هستند، چه کسانی صلاحیت کسب و جمع‌آوری اطلاعات را دارند، چه کسانی شایستگی تعبیر و تفسیر اطلاعات را دارند

و به چه شیوه‌هایی باید جمع‌آوری اطلاعات را دنبال کرد، ممکن نیست. هر فرد یا گروه یا سازمانی که بخواهد اقدام به ارزشیابی کند، لازم است پیشاپیش این پرسش‌ها را پاسخ گوید تا بتواند تصمیم‌های لازم را اتخاذ نماید. به همین علت این پرسش‌ها، «پرسش‌های اساسی ارزشیابی» خوانده شده‌اند. گرچه پرسش‌های اساسی، متعدد هستند و به تناسب نوع و گستره موضوع ارزشیابی تفاوت‌هایی را نشان می‌دهند، امام می‌توان آنها را در چهار پرسش اصلی جای داد که عبارتند از:

- هدف‌ها یا پرسش‌های مورد نظر از اقدام به ارزشیابی کدامند؟
 - منابع اصلی اطلاع‌رسان جهت کسب اطلاعات مربوط به ارزشیابی کدامند؟
 - شیوه‌های مناسب برای دستیابی به اطلاعات مورد نیاز ارزشیابی کدامند؟
 - ویژگی‌های فردی که صلاحیت جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات را دارد، کدامند؟
- در این قسمت سعی می‌شود درباره هر یکی از پرسش‌های اساسی جریان ارزشیابی برنامه توضیح داده شود.

۱۰-۵-۱- هدف‌ها یا پرسش‌های اصلی هر یک از انواع ارزشیابی

در هر یک از ارزشیابی‌های تشخیصی، تکوینی و تراکمی، هدف‌های خاصی دنبال می‌شود که کم و بیش با دیگری متفاوت هستند. هدف‌های مورد نظر در ارزشیابی تشخیصی «تعیین نیازهای وضعیت موجود» و «پیش‌بینی نیازهای شرایط آینده» است. بر این اساس، دو پرسش اساسی در ارزشیابی تشخیصی دنبال می‌شود: (۱) چه نیازهایی در شرایط کنونی وجود دارد؟ (۲) چه نیازهایی در آینده رخ می‌نمایند؟ آنچه نیازمند توضیح است پیش‌بینی نیازهای آینده است. چون نیازهای زندگی فردی و اجتماعی ثابت نمی‌مانند و برنامه‌ریزی فعالیتی است که امکان اقدام در آینده را فراهم می‌آورد، ضرورت دارد در اقدام به برنامه‌ریزی گامی فراتر از زمان اکنون نهاد. به عبارت دیگر تهیه برنامه‌ها نیازمند زمان است. اگر از زمان حال تلاش برای تهیه یک برنامه آغاز شود، این برنامه در زمان آینده تهیه می‌شود. اما این سؤال مطرح است که آیا نیازهای اکنون نیز در آینده همچنان نیاز و مطرح خواهند بود؟ اگر نیازهای اکنون در آینده مطرح نباشند، برنامه برخاسته از آنها بی‌معنا و بی‌خاصیت خواهد بود و عمل برنامه‌ریزی را می‌توان کاری بیهوده دانست. پس ضرورت دارد که در برنامه‌ریزی، دامنه کار نیازسنجی را به آینده گسترش داد.

برای تلاش و تامل: آینده‌شناسی و آینده‌سازی در عرصه تربیت

«آینده‌شناسی» همیشه برای بشر یک موضوع جاذب و هیجان‌انگیز بوده است. به همین سبب همیشه کسانی که از آینده خبر داده‌اند مورد حرمت بوده‌اند و البته اغلب جوامع بشری شاهد حضور کسانی بوده که دعوی شناخت آینده را داشته‌اند.

اهمیت «آینده‌شناسی» بدان جهت است که بر اساس آن می‌توان به «آینده‌سازی» اقدام کرد. در اقدام به برنامه‌ریزی، سه دیدگاه مرتبط با آینده‌شناسی مطرح است:

- برنامه‌ریزی برای کسب آمادگی مواجهه با آینده؛

- برنامه‌ریزی برای انتخاب از میان شقوق مختلف ظهور آینده؛

- برنامه‌ریزی برای تعریف و ساخت آینده دلخواه؛

ساختن آینده، نهایت آرزوی بشری است. سالها تصور می‌شد که این موضوع از طریق «آینده‌شناسی» تحقق می‌یابد. چنین استدلال می‌شد وقتی بدانیم که «روندها» حکایت از چه آینده‌ای دارند و یا وقتی بدانیم که «مقدسات» چه آینده‌ای را تعریف کرده‌اند و یا وقتی بدانیم که «آرزوها» چه آینده‌ای را طلب می‌کنند، آنگاه دانش آینده که از واقعیت آن خبر می‌دهد این امکان را ایجاد می‌کند تا برای تصرف در روندها یا برای تحقق ایده‌آل‌ها و

آرزوها، اقداماتی به عمل آوریم. آیا واقعا چنین مدعایی می‌تواند پذیرفتنی باشد؟

واقعیت آینده‌شناسی آن است که بر بنیاد «احتمالات» فعالیت می‌کند. علم مطالعات آینده ضمن آنکه در مواردی با اطمینان از آینده خبر می‌دهد اما در موارد دیگر، فقط به معرفی یک احتمال اقدام می‌کند.

همین بنیاد نسبتا سست مطالعات آینده سبب شده است تا امروزه باور امیدوارانه به «ساخت آینده» با گونه‌های دیگری از نگاه به آینده همراه شود. به سبب این ملاحظات، با کمک مطالعات آینده، سه باور اساسی برای مواجهه با آینده با بهره‌گیری از علم مطالعات آینده، مطرح است: آینده‌سازی، آینده‌گزینی و آینده‌شناسی.

آینده‌شناسی به نوعی از آمادگی برای مواجهه کمک می‌کند، آینده‌گزینی برای انتخاب بهترین آینده فرصت ایجاد می‌کند و آینده‌شناسی است که آرزوی دیرین بشری برای ساختن را برآورده می‌کند. شما در این ارتباط چه تجربه‌ای دارید؟ آیا در مطالعه تاریخ می‌توان شواهدی از چنین امکانی دیده می‌شود؟ آیا چنین امکانی در حوزه تعلیم و تربیت نیز مطرح است؟

در ارزشیابی تکوینی، هدف عمده آن است تصمیم‌گیری درباره هر یک از عناصر برنامه با صحت بیشتر همراه شود. هدفهای مشخص‌تر ارزشیابی تکوینی، به تناسب عناصر برنامه، تفاوت می‌کنند. اگر برنامه درسی شامل سه عنصر اصلی هدف، روش و ارزشیابی قلمداد شود (لازم به ذکر است که روش خود شامل انتخاب محتوا، سازماندهی محتوا و شیوه ارائه محتواست) می‌توان گفت که سه پرسش اصلی در ارزشیابی تکوینی دنبال می‌شوند:

(۱) آیا هدفهای مناسبی که نیازهای شناخته شده حال و آینده را برطرف نمایند، انتخاب

شده است؟

(۲) آیا روشهای مناسبی که هدفهای منتخب برنامه را تحقق بخشند، انتخاب شده است؟

(۳) آیا روش ارزشیابی مناسب برای سنجش توفیق برنامه انتخاب شده است؟

در این جا نیز هر یک از این پرسش‌ها به تناسب نوع و گستره برنامه درسی تغییر می‌یابند و بخصوص اگر هر یک از عناصر اصلی دارای جزئیاتی شناخته شوند، همین پرسش‌ها درباره آنها نیز قابل طرح هستند.

در ارزشیابی تراکمی، هدف عمده آن است که قضاوتی همه‌جانبه درباره برنامه به عمل آید. قضاوت همه‌جانبه شامل آن است که از «میزان توفیق» برنامه خبر دهد، «ارزش و اهمیت» اثرات و پیامدهای برنامه را روشن سازد، امکان «تصمیم‌گیری» درباره برنامه را فراهم آورد و امکان «پاسخگویی» به ذی‌نفعان، مصرف‌کنندگان و مدعیان برنامه را مهیا سازد.

می‌توان گفت که در ارزشیابی تراکمی برنامه چهار پرسش اصلی مطرح می‌شود که

ارزشیاب، پاسخگویی به آنها را مدنظر دارد:

(۱) آیا برنامه موفق بوده است؟ (۲) آیا برنامه اثرات و پیامدهای ارزشمند و بااهمیتی را

به ارمغان آورده است؟ (۳) آیا می‌توان به تکرار و تعمیم برنامه در محیط‌های دیگر اقدام

کرد؟ و (۴) آیا پاسخ قانع‌کننده‌ای برای ذی‌نفعان، مدعیان و مصرف‌کنندگان برنامه وجود

دارد؟ در جدول شماره ۱۰-۳ پرسش‌های اصلی هر یک از انواع ارزشیابی خلاصه شده

است.

جدول ۱۰-۳: هدف‌های عمده و پرسش‌های اصلی هر یکی از انواع ارزشیابی برنامه

نوع ارزشیابی	هدف عمده	پرسش‌های اصلی
تشخیصی	تعیین نیازهای حال و آینده	(۱) چه نیازهایی در شرایط کنونی وجود دارد؟ (۲) چه نیازهایی در آینده رخ می‌نمایند؟ (۱) آیا هدف‌های مناسبی که نیازها را برطرف نمایند انتخاب شده است؟
تکوینی	تصمیم‌گیری صحیح دربارهٔ عناصر برنامه	(۲) آیا روش‌های مناسبی که هدف‌ها را تحقق بخشند انتخاب شده است؟ (۳) آیا روش ارزشیابی مناسبی برای سنجش توفیق برنامه انتخاب شده است؟
تراکمی	قضاوت همه‌جانبه	(۱) آیا برنامه موفق بوده است؟ (۲) آیا برنامه دارای اثرات و پیامدهای ارزشمندی بوده است؟ (۳) آیا می‌توان به تکرار برنامه اقدام کرد؟ (۴) آیا پاسخی قانع کننده برای مصرف کنندگان و مدعیان وجود دارد؟

۱۰-۵-۲- منابع اصلی اطلاع‌رسان در ارزشیابی برنامه درسی

منبع اطلاع‌رسان به افرادی اطلاق می‌شود که می‌توانند به دلیل درگیری با برنامه و آگاهی از آن، اطلاعاتی را دربارهٔ برنامه عرضه کنند. منابع اطلاع‌رسان، برای ارزشیابی برنامه را می‌توان شامل یادگیرنده (شاگرد)، گروه‌های اجتماعی (مدعیان)، عوامل سیاسی، قانون‌گذاران، پژوهشگران، منتقدان و مجریان و اشخاص مشابه دانست. هر یک از این اشخاص به نحوی، با برنامه سروکار دارند، اما نقش اطلاع‌رسانی آنها در هر یک از انواع ارزشیابی یکسان نیست (جدول ۱۰-۴).

جدول ۱۰-۴: نقش منابع اطلاع رسان در هر یک از انواع ارزشیابی برنامه

ارزشیابی تراکمی	ارزشیابی تکوینی			ارزشیابی تشخیصی	منابع اطلاع رسان
	هدف	روش	ارزشیابی		
+	-	+	-	+	یادگیرنده
+	+	+	+	+	متخصصان
-	-	+	+	+	عوامل سیاسی
-	-	-	+	-	قانون گذاران
-	-	+	+	+	گروههای اجتماعی
+	+	+	+	+	پژوهشگران
+	+	+	+	+	منتقدان
+	+	+	-	+	مجریان

منابعی که برای کسب اطلاع ذکر شدند در هنگام شناخت وضعیت، منبع اطلاع رسان محسوب می‌شوند. به عبارت دیگر، این منابع به کسب آگاهی درباره موضوع کمک می‌رسانند؛ اما در جریان ارزشیابی، شناسایی موضوع قسمتی از داده‌های مورد نیاز را فراهم می‌آورد. بخش دیگری از داده‌هایی که دارای اهمیت اساسی هستند، به تعیین ملاکهای ارزشگذاری مربوط می‌شوند. چنین داده‌هایی نیز لازم هستند تا ارزشیاب بر پایه آنها ملاکها و معیارهای ارزشیابی را فراهم کند. منابع کسب چنین اطلاعاتی اصولاً ارزشها و باورهای اجتماعی، فرهنگ عمومی، قوانین ملی، برنامه‌های توسعه و میثاق‌های بین‌المللی هستند. ارزشها و باورهای اجتماعی در جوامع دیندار برخاسته از موازین دینی هستند و بر این اساس می‌توان گفت که دین یک منبع عمده اطلاع رسان برای تعیین ملاکها و معیارهای ارزشیابی است.

۱۰-۵-۳- شیوه‌های مناسب برای دستیابی به اطلاعات ارزشیابی

برای آن که اطلاعات لازم از منابع اطلاع رسان به دست آید، لازم است از شیوه‌های دستیابی به اطلاعات استفاده شود. شیوه‌هایی که می‌توانند در قالب پژوهش‌های ارزشیابی به گردآوری اطلاعات مورد نیاز کمک رسانند، شامل شیوه‌های کمی و کیفی و آمیخته

هستند. هر یک از این دو شیوه، راستی‌ها و کاستی‌هایی دارند که اگر در کنار هم قرار گیرند، قوت‌های آنها فراوان تر و ضعف‌هایشان کمتر می‌شود. در هر یک از این سه شیوه ابزارهای مختلفی برای گردآوری اطلاعات به کار گرفته می‌شوند که آزمون، پرسشنامه، مصاحبه، مشاهده و بررسی اسناد از جمله آنها هستند. آنچه در هر یک از انواع ارزشیابی اهمیت دارد، رجوع به منابع اصلی و استفاده از روش‌های متنوع در گردآوری اطلاعات است. تلاش برای استفاده از ابزارهای بیشتر، تلاش برای به دست آوردن اطلاعات مطمئن‌تر است (جدول ۱۱-۵).

جدول ۱۰-۵: شیوه دستیابی به اطلاعات در رویکردهای کمی و کیفی ارزشیابی برنامه

نوع ابزار	رویکرد کمی	رویکرد کیفی
آزمون	آزمونهای هوش - استعداد	
	پرسشنامه نگرش سنج	
پرسشنامه	پرسشنامه نظرخواهی پاسخ بسته	پرسشنامه نظرخواهی پاسخ باز
مصاحبه	مصاحبه ساخت‌دار	مصاحبه باز - مصاحبه گروهی
مشاهده	مشاهده ساخت‌دار	مشاهده آزاد - مشاهده مشارکتی
		یادداشت‌های شخصی مجریان و مخاطبان و غیره
جستجوی اسناد	گزارش پژوهش‌ها گزارش‌های آماری	نقد ناظران و نقادان گزارش‌های پژوهشی اسناد قانونی و برنامه‌ها

۱۰-۵-۴- افراد دارای صلاحیت تحلیل و تفسیر اطلاعات ارزشیابی برنامه

ارزشیابی برنامه، یک فعالیت تخصصی و حرفه‌ای است. کار ارزشیابی برنامه‌ها را لازم است به افراد متخصص و متبحر در ارزشیابی سپرد. کسانی که دوره‌های ویژه در فعالیت و پژوهش‌های ارزشیابی را طی کرده‌اند، قادرند معنی و مفهوم صحیح اطلاعات به دست آمده

برای ارزشیابی را به دست آورند و ارائه نمایند. آنچه در این جا نیازمند ذکر است، رساندن یک پژوهش به سطح ارزشیابی است. به عبارت دیگر، فعالیت ارزشیابی دارای چنین کششی است که پژوهش قلمداد شود. اصولاً فعالیت ارزشیابی برنامه در بخش‌هایی از فرایند خود دارای اشتراک با فعالیت پژوهشی است. درحالیکه پژوهش با گردآوری داده‌ها و نتیجه‌گیری از آنها سروکار دارد، حال آن که ارزشیابی با گردآوری داده‌هایی دربارهٔ واقعیت، فراهم کردن ملاک‌هایی برای قضاوت، و قضاوت براساس مقایسهٔ این دو، یا با محک زدن واقعیت‌ها با ملاک‌ها، سروکار دارد. از این رو در ارزشیابی گامی فراتر از پژوهش برداشته می‌شود. به همین دلیل کار ارزشیابی نیازمند تخصص ویژه در این امر است.

برای تامل و تلاش

- ۱- با استفاده از چه الگوهایی می‌توان به کار ارزشیابی برنامه اقدام کرد؟
- ۲- در ارزشیابی آموزش و پرورش چه اموری را باید مهم شمرد؟
- ۳- میزان استقبال از ارزشیابی و اقدام بدان در جامعه ایران چگونه است؟
- ۴- در جامعهٔ ایران چه فرصت‌هایی برای و موانعی بر سر راه اقدام به ارزشیابی وجود دارد؟
- ۵- چه تفسیری از ارزشیابی در متون اسلامی ارائه شده است؟
- ۶- در گفتمان عمومی جامعه و در فرهنگ مردم، ارزشیابی چگونه معرفی می‌شود؟
- ۷- چگونه می‌توان مردم را برای انجام ارزشیابی آماده‌تر و متمایل‌تر کرد؟
- ۸- نتایج ارزشیابی در چه زمانی و چه شرایطی قابل کاربست است؟

استمرار یادگیری؛ بنویسید!

در این فصل بین ارزشیابی برنامه درسی و ارزشیابی یادگیری (پیشرفت تحصیلی) تمایز نهاده شد. در عین حال، این موضع اتخاذ شد که اصولاً بدون ارزشیابی مداوم، اعتلا و بهبود حاصل نمی‌شود. شما این موضع را چگونه ارزیابی می‌کنید؟ آیا شما هم چنین باور دارید که برنامه‌ریزی و ارزشیابی دو فعالیت همجوار هستند که در صورت مستقل بودن، به تعالی یکدیگر کمک می‌کنند؟

فصل یازدهم: نوآوری، تغییر و اصلاح برنامه درسی

مقدمه

یکی از پدیده‌های مهم مربوط به برنامه درسی، «گشودگی» آن است. برنامه درسی به صورت یک سیستم باز عمل می‌کند؛ یعنی از جهان پیرامون تاثیر می‌پذیرد و تغییر می‌کند. آنچه مطرح است، استفاده از این وجه ماهیتی این پدیده مهم حیات آموزشی است. به همین علت لازم است از تغییر برنامه درسی مطلع باشیم و بتوانیم با نوآوری در آن، تغییرات را در خدمت «اعتلاء» قرار دهیم.

۱۱-۱- معلمان و نوآوری و تغییر در برنامه درسی

این واقعیت قابل مشاهده است که معلمان اولین گروهی هستند که به تغییر برنامه درسی بر اساس نوآوری‌های شخصی اقدام می‌کنند. این تغییرات که در سنت‌های آموزشی با عنوان سازگارسازی مطرح می‌شوند، یکی از فعالیت‌های رسمیت‌یافته و پذیرفته‌شده آموزش ابتدایی محسوب می‌شوند. علاوه بر این، معلمان در ارتباط با برنامه درسی، خود نیز تغییر می‌کنند.

نوآوری معلم در فرایند اجرای برنامه درسی ظهور می‌یابد؛ اما شرط آن فرصت‌هایی است که مقررات مربوط به اجرای برنامه درسی فراهم می‌کنند. در این ارتباط، دو مفهوم «معلم متعهد - برنامه درسی مقاوم» و «معلم مجتهد - برنامه درسی منعطف» مطرح شده است.

به عبارت دیگر، عمل معلم به شدت متأثر از اختیارات اوست. یعنی استحکام و قدرت برنامه درسی در مقابل نوآوری و اختیار معلم قرار می‌گیرد. اگر قدرت برنامه درسی، نماد «چشم‌انداز اندیشیده» و اختیار معلم، نماد «چشمداشت ظهوریابنده» قلمداد شود، آنگاه می‌توان چنین نتیجه گرفت که وضعیت تعادلی بین این دو می‌تواند راهبری مبتنی بر واقعیت‌های موقعیتی را ممکن سازد.

تغییر معلمان یا تغییر برنامه درسی؟

عوامل اثرگذار بر تغییر معلم را به طور کلی می‌توان به دو دسته عوامل درونی و عوامل بیرونی نسبت به معلم طبقه‌بندی کرد. عوامل درونی در بردارنده عواملی شخصی همچون باورها و ادراکات (لاگریج^۱، ۲۰۱۱)، دانش (آتشک و ماهزاده، ۱۳۸۹)، نگرش‌ها (پارسا، ۱۳۸۶؛ کتابدار، ۱۳۸۷؛ تمجیدتاش و همکاران، ۱۳۹۱)، انگیزه‌ها (تونن و همکاران، ۲۰۱۱) و یا عواملی زمینه‌ای مانند تجربه تدریس (سان^۲، ۲۰۱۰؛ لاگریج، ۲۰۱۱) هستند. عوامل بیرونی نیز یا دربردارنده عوامل فرهنگی همچون اجتماع یادگیری یا فرهنگ مدرسه‌ای (تم، ۲۰۱۵؛ جوراسیت-هاربیسون و رکس، ۲۰۱۰؛ تونن و همکاران، ۲۰۱۱) فشار و نگرش منفی همکاران (روتجر^۳، ۲۰۰۳) و یا شامل عواملی مانند بودجه، منابع مدرسه، اهداف، فرآیندها و سیاست‌های سنجش منطقه‌ای یا ملی (فریل و برایت^۴، ۲۰۰۱، نقل شده در دایسون^۵، ۲۰۰۷) است که عواملی ساختاری نام می‌گیرد.

باورها و دانش معلمان یکی از عوامل درونی (به ویژه از نوع شخصی) اثرگذار بر تغییر معلمند. توجه به تغییر در شناخت و باورها برای تغییر در رفتار و عملکرد معلم با ابتنای بر نظریه عمل مدلل^۶ یا رفتار برنامه‌ریزی‌شده^۷ قابل توجیه است. این نظریه که بر مبنای نظر روانشناس اجتماعی- فیشوین^۸- شکل گرفته است، بر این مفروضه مبتنی است که انسان‌ها،

1 - Laughridge

2 - Sun

3 - Roettger

4 - Friel & Bright

5 - Dyson

6 - reasoned action

7 - planned behavior

8 - Fishoein

موجوداتی دارای تفکر و منطق هستند و رفتارشان در عمل مبتنی بر تفکر و منطقشان است. در واقع آنان از اطلاعات و دانشی که کسب می‌کنند در تصمیم‌گیری برای عمل استفاده می‌نمایند. بنابراین برای تغییر رفتار و عملکرد خاصی در افراد مختلف، باید قصد^۱ آن‌ها از انجام آن رفتار را تغییر داد. تغییر قصد آن‌ها مبتنی بر تغییر نگرش و هنجارهایشان نسبت به آن رفتار است. تغییر نگرش و هنجارها نیز با تغییر در باورهایشان نسبت به آن رفتار خاص، میسر است (پریور و پریور^۲، ۲۰۰۵).

اهمیت توجه به بعد شناختی و دانشی را می‌توان در اندیشه و جهان‌بینی اسلامی نیز جست و جو کرد. باقری (۱۳۸۷) با بیان تفاوت میان فعل و عمل در انسان‌ها برای عمل، سه مبدأ بر می‌شمرد که آن را از فعل متمایز می‌سازد. وی فعل را «ناظر به تاثیری می‌داند که از موجودی نشأت می‌یابد، خواه مبتنی بر علم و قصد باشد یا نباشد، خواه ناشی از انسان باشد یا حیوان یا جماد» (اصفهانی، نقل شده در باقری، ۱۳۸۷، ص. ۲۶۲)، در صورتیکه عمل را فعلی می‌داند که مبتنی بر سه مبدأ معرفت، میل و اراده باشد و مبدأ معرفتی را مقدم بر مبدأ میلی و ارادی می‌داند. به عبارتی دیگر، با بیان این سه مبدأ و ترتیب ویژه آن‌ها چنین منظور دارد که معرفت یعنی انگاره، گمان و باورهایی که انسان نسبت به امری دارد و اولین عامل اثرگذار در انجام عمل است، در تولید تمایل و گرایش انجام عمل در انسان نیز اثر گذار است. در مرحله بعدی یعنی ارادی نیز انسان از میان امیال مختلفی که بر مبنای معرفتی حاصل آمده‌اند به گزینش مبادرت می‌کند و به آن، صورت عملی می‌بخشد.

یکی از عوامل بیرونی (به ویژه از نوع ساختاری) اثرگذار بر تغییر معلم به ویژه در نظام‌های متمرکزی همچون نظام آموزشی کشور ایران، تغییر برنامه درسی و التزام معلم به اجرای برنامه درسی تغییر یافته یا جدید است. این موضوع در پژوهش‌های کتابدار (۱۳۸۷)، دریک و شرین^۳ (۲۰۰۶)، مایرینک، مایجر، ورلوپ و برگن^۴ (۲۰۰۹)، هوکسترا، بایجار و کورثاگن^۵ (۲۰۰۹) و هنز، ون دریل و ورلوپ^۶ (۲۰۰۹) مورد اشاره بوده است.

1 - intention

2 - Pryor & Pryor

3 - Drake and Sherin

4 - Meirink & Meijer & Verloop & Bergen

5 - Hoekstra & Brekelmans & Beijaard and Korthagen

6 - Henze & Van Driel & Verloop

۱۱-۲- تغییر برنامه درسی

برای تشریح تغییر برنامه درسی از حیث توجه به انواع رویکردها و پارادایم‌های مطرح در این حوزه و اثر متفاوتی که هر یک بر تغییر معلم دارد، لازم است ابتدا به توضیح بیشتری از مفهوم تغییر و کاربردهای متفاوتش در این حوزه مطالعاتی پرداخته شود.

تغییر^۱ به عنوان فرآیند پیوسته و پویایی از رشد و توسعه در نظر گرفته می‌شود که در پاسخ به نیازهای ظهوریافته، سازمان‌دهی مجددی را اقتضا می‌کند. یعنی، تغییر درارتباط با برنامه معنا می‌یابد. جایی که برنامه هست، جریانی مطرح است که انتظار است استمرار یابد ولی به سببی «به راه دیگر می‌رود». این «راه دیگر» پدیده‌ای که در صورت وجود راه، معنا خواهد داشت. تغییر به عنوان یک «فرآیند دگرگونی از حالتی به حالت دیگر» نیز می‌تواند مورد نظر قرار گیرد که «با استفاده از عوامل درونی یا نیروهای بیرونی به وجود می‌آید» (موریسون^۲، ۲۰۰۶: ۱۳).

تغییر به عنوان یک اصطلاح عام، در بردارنده مفاهیمی است که به گونه‌ای هم معنا و مترادف، مطرح شده‌اند (مارش^۳، ۲۰۰۹؛ بلنکین، ادواردز و کلی^۴، ۱۹۹۲). برخی از این مفاهیم شامل «نوآوری»^۵، «توسعه»^۶، «پذیرش»^۷ (مارش^۸، ۲۰۰۹)، «نوسازی مجدد»^۹، «اصلاح»^{۱۰}، «بهبود»^{۱۱} (بلنکین، ادواردز و کلی، ۱۹۹۲)، «اشاعه»^{۱۲}، «انتشار»^{۱۳}، «اجرا»^{۱۴} (فولن^{۱۵}، ۱۳۸۳ الف) هستند که گاهی اوقات با این اصطلاح کلی مترادف در نظر گرفته شده‌اند.

1 - change

2 - Morrison

3 - Marsh

4 - Belenkin & Edwards & Kelly

5 - innovation

6 - development

7 - adaption

8 - Marsh

9 - renewal

10 - reform

11 - improvement

12 - diffusion

13 - dissemination

14 - implementation

15 - Fullan

از آنجا که این مفاهیم همگی در ذیل چتر «تغییر» (به عنوان یک اصطلاح عام و کلی) قرار می‌گیرند، ممکن است با هم مشابه پنداشته شوند؛ اما ضمن برخورداری از تشابهات، تمایزاتی نیز با یکدیگر دارند. فولن (۱۳۸۳ الف) با طرح یک تقسیم‌بندی از مفاهیمی که به بحث تغییر در برنامه درسی پرداخته‌اند، تفاوت و تمایز روشنی از مفاهیم مطروحه را ارائه کرده است.

فولن (۱۳۸۳)، این مفاهیم را در دو دسته قرار می‌دهد: یک دسته، مفاهیمی را در بر دارد که به «ماهیت تغییر» ارتباط می‌یابند و دسته دیگر به مفاهیمی اشاره می‌کند که به «فرآیند یا مراحل تغییر» پرداخته است. بر اساس تقسیم‌بندی وی مفاهیمی چون «نوآوری»، «اصلاح»، «نوسازی مجدد» و «بهبود» در دسته اول و مفاهیمی چون «توسعه»، «اشاعه»، «انتشار»، «پذیرش» و «اجرا» در دسته دوم جای می‌گیرند.

مفهوم «نوآوری»، برای اشاره به تغییراتی ویژه مورد استفاده قرار می‌گیرد. این تغییرات، «از تغییرات در یک موضوع درسی (مانند یک برنامه جدید در درس خواندن) تا تغییراتی جامع (مانند اتخاذ رویکردهای درهم تنیده تدریس به کودکانی در سنین معین)» را شامل می‌شود (فولن، ۱۳۸۳). در واقع می‌توان با خاص کردن گستره یا محدوده تغییر، نوآوری را معنا کرد.

استنهاوس^۱ نیز با تخصیص محدوده تغییر به حوزه تدریس و مبانی زیربنایی آن، به تعریف مفهوم «نوآوری» پرداخته است. بنا به تعریف وی، «نوآوری» تغییری است که به بنیاد، اهداف و ارزش‌های تدریس، اشاره دارد (بلنکین و همکاران، ۱۹۹۲). اما، مارش (۲۰۰۹) تعریفی از «نوآوری» ارائه کرده است که در آن، تمرکز کمتری بر گستره ویژه و خاص قلمرو کلی تغییر، مطرح است. وی، «نوآوری» را عمل و ایده‌ای جدید یا فرآیند سازگاری عمل یا ایده‌ای جدید با یک گروه یا یک سازمان تعریف کرده است.

در مقام جمع‌بندی، می‌توان گفت که «نوآوری» برای اشاره به تغییراتی خاص و محدود در یکی از اجزای نظام برنامه درسی و آموزش به کار می‌رود که نشانگر تولید فکر و ایده جدیدی در برنامه درسی قصدشده است؛ که در اساس، با ایده و تفکر پیشینی حاکم بر آن، متفاوت است.

مفهوم «اصلاح» به تغییراتی جامع و بنیادی در نظام برنامه درسی و آموزش اشاره دارد که دربردارنده تجدید نظری اساسی در سازمان و ساختار نظام مدرسه‌ای و بازنگری عمده در برنامه‌های درسی است. این مفهوم بر تغییرات بنیادی در ارزش‌ها یا تغییر جهت‌گیری‌ها مبتنی است (فولن، ۱۳۸۳).

به عبارت دیگر، «اصلاح» به تغییراتی بنیادین اشاره دارد که بر خلاف نوآوری، از گستره و پهنه بیشتری برخوردار است. در بازگشت به سطوح برنامه‌ریزی درسی، می‌توان «اصلاح» را تغییر در سطح سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی و «نوآوری» را تغییر در سطح درس معرفی کرد. البته این تفکیک در دل خود نوعی ارتباط را مطرح می‌کند که گویی با پیوستن نوآوری‌ها، اصلاح حاصل می‌شود.

۱۱-۳- رویکردهای ناظر به تغییر برنامه درسی

مطالعات بسیاری که در حوزه تغییر برنامه درسی به قصد دستیابی به درک و دریافتی بهتر و عمیق‌تر از فرآیند تغییر انجام شده است، از ابعاد و مناظر مختلفی به پدیده‌ی تغییر نگریسته و مسائل و مشکلاتش را تحلیل و تفسیر کرده‌اند. از میان این تحلیل و تفسیرها، رویکردهای مختلفی نسبت به تغییر برنامه درسی را می‌توان شناسایی کرد.

این رویکردها که در آثار محققان مختلف، در قالب طبقه‌بندی‌های متفاوتی ارائه شده است (هاوس، ۱۹۷۹؛ هاوس و مک کولین، ۲۰۰۵؛ بلنکین و همکاران، ۱۹۹۲ و هارگریوز و همکاران، ۲۰۰۱) ترکیب‌ها و عناوین متفاوتی را مطرح می‌کند؛ اما در اینجا، یکی از آنها به طور گذرا معرفی می‌شود:

بر اساس طبقه‌بندی مورد نظر، رویکردهای فن‌آورانه^۱، سیاسی^۲ و فرهنگی^۳ برای تشریح تغییر مطرح هستند.

در رویکرد فن‌آورانه که نگاهی فن‌آورانه نسبت به تغییر دارد، همچون رویکرد مهندسی کارایی^۱ یا مدیریت علمی، بر تفکر فن‌شناختی تأکید می‌شود. در رویکرد مهندسی کارایی،

1 - technological

2 - political

3 - cultural

یک شغل به تکالیف مجزایی تقسیم شده و زمان‌های مورد نیاز برای عمل به آن تکالیف، مشخص می‌شود و انتظار است که با به خدمت گرفتن کارترین ابزارها و وسایل، بتوان به اهداف مورد نظر دست یافت. تدریس در این رویکرد، که به مثابه فن‌آوری^۱ در نظر گرفته می‌شود، بر اصول و دانش آشکاری استوار است که با استفاده از آموزش رسمی، قابل انتقال به دیگری است. چنین فرض می‌شود که با معرفی فنون جدید و نه تغییر معلم می‌توان به بهبود تدریس و به عبارتی اجرای تغییر، همت گماشت. در حالت کلی نیز مسائل در این رویکرد، به صورتی فن‌آورانه صورت‌بندی شده و از فنی‌ق قابل تکرار و قابل انتقال به موقعیت‌های دیگر به عنوان راه حل مسائل استفاده می‌شود. پارادایم مشهور «پژوهش، تدوین، پخش و پذیرش»^۲ که نگاهی ساده و مکانیکی نسبت به تغییر دارد، در این رویکرد به روشنی قابل درک است. بدین معنی که برای ایجاد تغییر، ابتدا دانش به وسیله پژوهش تولید می‌شود. پس از آن، دانش تولید شده در مرحله تدوین به شکل قابل کاربرد تبدیل شده و سپس برای استفاده معلمان در دسترس آنان قرار گرفته (پخش شدن) و در پایان، در مرحله پذیرش توسط معلمان، به اجرا در می‌آید (هاوس، ۱۹۷۹). حاکمیت این نوع نگاه به تغییر و اجرا توسط معلم، به طور طبیعی با نارضایتی و ناخرسندی معلم از تغییر و اجرای دستورات تحمیل شده به او همراه شده و بالطبع، اجرای ناموفق تغییر را به دنبال داشته است.

رویکرد سیاسی نسبت به تغییر بر خلاف رویکرد فن‌آورانه که بر این باور است همه گروه‌های درگیر تغییر از مجموعه ارزش‌ها و علائق یکسانی بهره می‌برند، این باور را مبنای تحلیل و فهم خود قرار داده وجود تقابل بین گروه‌های مختلف به واسطه وجود اهداف و علائق متفاوتی در بین آنان، واقعیت انکارناپذیر فرایندهای تربیتی است. بنابراین بر خلاف رویکرد فن‌آورانه که در آن، فرض است مشارکت و همکاری در تغییر توسط گروه‌های مختلف، به طور خود به خود میسر می‌شود، در این رویکرد، به واسطه وجود تقابل‌ها، برای مشارکت و همکاری گروه‌های دارای علائق مختلف، باید تنها از طریق مذاکره، توافق و

1 - efficiency engineering

2 - technology

3 - research-development-diffusion-adoption (R.D.D) Paradigm

مصالحه به نتیجه رسید. بنابراین چنانچه تغییری بخواهد در یک مدرسه - که از گروه‌های مختلف دانش‌آموزان، معلمان و مدیران، تشکیل شده - به موفقیت بینجامد، تشکیل و گسیل گروه‌های حمایت‌گر و مروج تغییرات در مدرسه، امری ضروری و ناگزیر جلوه می‌کند. شکل‌گیری این گروه، منجر به شکل‌گیری گروه مخالفی خواهد شد و پیشرفت در تغییر به همکاری و رقابت این گروه‌های مختلف موافق و مخالف، نیازمند خواهد بود (هاوس، ۱۹۷۹). تلاش‌های مسئولین مرکزی در کنترل مدارس محلی با اهرم‌هایی همچون بودجه و حقوق و مزایا و تلاش این مدارس در مقابله با این کنترل با در اختیار داشتن فرآیندهای آموزشی روزانه در کلاس درس و مدرسه (هاوس، ۱۹۷۹)، نمونه دیگری از ارتباطها در این رویکرد است که با تفاهم و توافق هر گروه بر امتیازهایی که در قبال انجام وظایفی دریافت می‌کنند همراه است.

در رویکرد فرهنگی نسبت به تغییر، این پیش‌فرض مورد ملاحظه قرار می‌گیرد که گروه‌های مشارکت‌کننده مختلف، عضوی از فرهنگ یا خرده فرهنگ‌هایی با ارزش‌ها و هنجارهای متفاوتند. برنامه‌ای که توسط گروهی از متخصصان و محققان دانشگاهی یا سازمانی برنامه‌ریزی و تدوین می‌شود، هنجارها و ارزش‌های آن متخصصان و محققان یا مدیران را به عنوان یک فرهنگ، منعکس می‌سازد. بنابراین هنگامی که این برنامه که در بطن خود حاوی یک فرهنگ است، به معلمان که فرهنگ خاص خود را دارند، ارائه می‌شود تا به اجرا در بیاید، نوعی تعارض و تضاد یا به عبارتی تقابل فرهنگ‌های متفاوت و مجزا و بیگانه پیش می‌آید که در چگونگی اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌ای که به قصد ایجاد تغییر و تحول تدوین شده است، اثرگذار است (هاوس، ۱۹۷۹). در این رویکرد، تغییر موفق تغییری است که ارتباط و تعامل بین گروه‌های دارای ارزش‌های مختلف را در نظر داشته باشد. بنابراین به منظور اجرای تغییرات در عمل، برای ارزش‌ها و هنجارهای متفاوت مجریان به ویژه معلمان، احترام قائل شده و برای رفتار مطابق با آن ارزش‌ها و هنجارها، تاحدی برای آن‌ها آزادی عمل در نظر گرفته می‌شود.

هاوس (۱۹۷۹) و هاوس و مک کولین (۲۰۰۵) در نظر داشتن هر سه نوع این رویکردها را برای ایجاد تغییر و تحولی موفق در نظام برنامه درسی و آموزش لازم و ضروری برشمرده‌اند و مهم‌ترین تمایزات بین این سه رویکرد را به صورت خلاصه در جدول شماره ۱۱-۱ مرتب کرده‌اند.

جدول شماره ۱۱-۱. معرفی کوتاه سه رویکرد تغییر برنامه از منظرهاوس (۱۹۷۹: ۲۳)

اصول و مفروضه‌های بنیادی	فن آوران	سیاسی	فرهنگی
فرآیندهای منطقی و نظام‌مند. دانش و فنون آشکار، قابل کاربردن. مشارکت، خود به خود است. کارایی و پاسخگویی، موضوعات مورد بحثند. ارزش‌ها و علائق مشترک، مفروضند.	گروه‌های مختلف با تقابل و توافق درگیرند. تسلط کشمکش‌های قدرتی. مشارکت، مسأله زاست. مشروعیت، موضوع مورد بحث است. تقابل بین علائق وجود دارد.	مشارکت‌کنندگان به عنوان فرهنگ‌ها و خرده فرهنگ‌ها دیده می‌شوند. تغییر به تعامل فرهنگ‌های مجزا نیازمند است. مشارکت، مبهم است. تغییرات، «معانی» متفاوتی دارند. تقابل ارزش‌ها و علائق وجود دارد.	
نقاط کانونی	خود تغییر فن و اثراش	تغییر- در- زمینه ارتباطات قدرت و اقتدار	زمینه معانی و ارزش‌ها
ارزش‌ها	چارچوب ارزشی مشترک. هدف، از پیش تعیین شده است. یافتن بهترین شیوه برای انجام هدف.	ارزش‌ها توسط همه به اشتراک گذاشته می‌شود. بعد از کشمکش پیرامون مذاکره در مورد علائق، اجماع ممکن است.	ارزش‌ها درون گروه‌های کوچک به اشتراک گذاشته می‌شود. ارزش‌ها، بین گروه‌ها متفاوت و شاید در تقابل باشند.
تصویر	محصول تولید محور	مذاکره تقابل محور	اجتماع معنا محور

رویکردهای تغییر برنامه درسی که موسی‌پور (۱۳۹۱) آن‌ها را با عناوین «رویکرد مهندسی» و «رویکرد فرهنگی» معرفی کرده و در دسته‌بندی دسیمونو^۱ (۲۰۰۲) از آن‌ها تحت دو عنوان کلی «بیرونی نسبت به مدرسه» و «درونی نسبت به مدرسه» سخن به میان آمده، از دیگر طبقه‌بندی‌های رویکردهای کلان تغییر در این حوزه‌اند.

در رویکرد مهندسی، تغییرات توسط متخصصان مربوطه برنامه‌ریزی شده و تصمیمات مقتضی اتخاذ می‌شود. تصمیمات و تغییرات مربوطه طی ابلاغ از مقامات بالا به رده‌های پایینی در نظام آموزشی ابلاغ می‌شود؛ که انتظار است مطابق با برنامه زمان‌بندی شده و از پیش تعیین‌شده و به یکباره به اجرا گذاشته شود. رعایت ترتیب برنامه زمان‌بندی شده به منظور دستیابی به مطلوب آرمانی، که هدف تغییرات را تشکیل می‌دهد، الزامی است (موسی‌پور، ۱۳۹۱). تغییری که دسیمونو آن را بیرونی نسبت به مدرسه نامیده است، با تغییر مورد نظر این رویکرد هم‌معناست. تغییرات بیرونی نسبت به مدرسه، تغییراتی هستند که از بیرون مدرسه و توسط متخصصانی بیرونی نسبت به موقعیت مدرسه طرح‌ریزی و تدوین می‌شوند. این تغییرات به اقتدار^۱ جهت تأثیرگذاری بر افراد و فرآیندها نیازمندند (مارش، ۲۰۰۹). این نوع نگاه به تغییر با آنچه در پارادایم ساده‌انگارانه مطرح است، سازگاری دارد. در این دیدگاه، نظام آموزشی به عنوانی کلی در نظر گرفته می‌شود که برابر با مجموع اجزاست. بنابراین برای تغییر نظامی با چنین خصایصی، می‌توان با تغییر هر جزء به تغییر کل، دست یافت. در نگاه سادگی، موضوع اساسی‌تر آن است که برنامه‌ریزی پیشینی همه امور به صورت خطی، ممکن تصور می‌شود.

در مقابل، در رویکرد فرهنگی، تغییرات به درخواست و نیاز مخاطب آغاز می‌شود و با مشارکت و برنامه‌ریزی آنان و به صورتی تدریجی به اجرا گذاشته می‌شود (موسی‌پور، ۱۳۹۱). تغییرات درونی نسبت به مدرسه نیز درست همچون رویکرد فرهنگی، برای تغییری ارزش و اعتبار قائلند که به باور دسیمونو (مارش، ۲۰۰۹) از موقعیت درونی مدرسه بجوشد و بر فرآیندها و تعامل افراد درگیر با موقعیت‌های تربیتی تأکید داشته باشد. در پارادایم پیچیدگی که با رویکرد پست مدرن مورد نظرهارگریوز و همکاران (۲۰۰۱) بیشترین قرابت و همخوانی را دارد، نظام آموزشی به مثابه کلی در نظر گرفته می‌شود که با مجموع اجزا مساوی نیست. بنابراین برای تغییر این نظام باید کلیت آن را با توجه به تمامی ابعاد و جوانبش مورد توجه قرار داد (میسون^۲، ۲۰۰۸). در این نگاه به نظام برنامه درسی و آموزش،

1 - authority

2 - Mason

برنامه‌ریزی پیشینی تغییر، ناممکن قلمداد می‌شود و تغییر را فقط می‌توان به صورت برآیندی از فعالیت‌های «هم‌افزای» مشارکت‌کنندگان، مشاهده کرد. در اینجا، توصیف تغییر مورد نظر است؛ نه ساختن آن.

۱۱-۴- تغییر معلمان

تغییر معلمان در رویکرد فرهنگی به تغییر برنامه درسی، اساس کار است. این پرسش مطرح است که چگونه می‌توان شاهد تغییر معلمان بود؟

در جستجوی پاسخ پرسش مذکور، یک موضوع مهم مطرح است که «معلم کیست؟» وقتی چنین پرسشی مطرح می‌شود، تمرکز بر این موضوع است که وجود کدام شایستگی‌ها این مشروعیت را به شخص می‌دهد که خود را معلم بنامد. این موضع آشکارا نشان می‌دهد که برچسب معلمی مورد نظر نیست؛ که نظام‌های آموزشی به اشخاص می‌بخشند؛ بلکه «معلم‌بودن» یک هویت اکتسابی است که هم برای تحقق آن، طی مراحل الزامی است و برای استمرار آن، برخی اقدامات ضرورت دارد.

بنابراین، تغییر معلم را می‌توان با سه مفهوم مهم «کسب شایستگی»، «حفظ شایستگی» و «اعتلای شایستگی» درارتباط دانست.

در یک تصویر کلی می‌توان معلمی‌کردن را «تدبیر امور موقعیت تربیتی» محسوب کرد که با «دانش مدیریت کلاس درس»^۱ درارتباط است. مدیریت کلاس درس یکی از دغدغه‌های مهم معلمان، مدیران و والدین شاگردان است. این موضوع برای نومعلمان جدی‌ترین چالش به شمار می‌آید. همچنین، یکی از علت‌های اصلی فرسودگی و نارضایتی شغلی معلمان باتجربه، ناتوانی در برقراری نظم و انضباط و ایجاد فضای شاد و توأم با امنیت در کلاس درس می‌باشد.

دانش مدیریت کلاس درس امری اکتسابی - تجربتی است که ناظر بر اقداماتی جهت ایجاد و حفظ محیط یادگیری مطلوب است. چنین محیطی سبب آموزش موفق (تنظیم محیط فیزیکی، تدوین قوانین، حفظ توجه یادگیرندگان به درس و مشارکت در فعالیت‌ها)

1 knowledge of classroom management

می‌شود. این دانش ناظر بر راهبردهایی به منظور تسهیل فرایند یادگیری شناختی، هیجانی و اجتماعی در یادگیرندگان است. به طور کلی، دانش مدیریت کلاس درس شامل شایستگی‌هایی از این قبیل است:

- (۱) تدارک اهداف و فرصت‌های موثر برای تحریک شاگردان به یادگیری در کلاس درس.
 - (۲) سازمان‌دهی و اجرای آموزش به روش‌هایی که یادگیری شاگردان را بهینه می‌کند.
 - (۳) اقدام به مدیریت گروهی برای تشویق و تحریک شاگردان به انجام وظائف یادگیری.
 - (۴) فراهم آوردن زمینه برای رشد مهارت‌های اجتماعی و خودتنظیمی شاگردان.
 - (۵) استفاده از مداخله‌های مناسب برای کمک به شاگردان دارای مشکلات رفتاری.
- عوامل فوق با رویکرد رفتاری مدیریت کلاس درس همخوانی ندارند. در واقع این صلاحیت‌ها نه تنها باعث نظم و کاهش درگیری در کلاس درس می‌شود بلکه سبب کاهش اضطراب اجتماعی و سرخوردگی شاگردان و ایجاد انگیزه و تعامل با همکلاسی‌ها و در نهایت ارتقاء مهارت‌های تحصیلی، اجتماعی و هیجانی آنان می‌شود (بروفی^۱، ۱۹۸۸).

دانش مدیریت کلاس درس نه تنها شامل خلق موقعیت تربیتی مناسب و مدیریت کلاس درس به صورت گروهی است، بلکه ایجاد فضای شاد و توأم با امنیت و برقراری روابط شخصی سازنده با شاگردان بی‌انگیزه و دارای نیازهای ویژه در جهت تطابق آنان با قواعد ضروری کلاس درس را دربرمی‌گیرد.

توجه به منابع کسب دانش مدیریت کلاس درس یا دانش عملی معلمان دارای ارزش اساسی است و می‌تواند برنامه‌ریزی برای تغییر معلمان را ممکن سازد. به طور معمول، تجربه دوران تحصیل، دوره‌های کارآموزی، تجربه تدریس، تأمل بر عمل و بافت تدریس از منابع اساسی دانش مدیریت کلاس درس یا دانش عملی معلمان هستند.

1. Brophy

(۱) «تجربیات دوران تحصیل» ناظر بر تجربه یادگیری معلم به عنوان یادگیرنده و دانشجومعلم در طول دوران تحصیلی است. لورتی^۱ خاطر نشان کرد همه معلمان به عنوان یک دانشجو، تجربه‌ای از دوران دانشجویی خود دارند. وی بر این باور است که این تجربه تاثیر نافذی بر تصور معلم از نحوه تدریس مطالب درسی دارد. فریمن^۲ و جانسون (۱۹۹۸) بر این نکته تاکید دارند معلمانی که در ابتدای امر به تربیت معلم وارد می‌شوند به عنوان یک شخص برخوردار از تجربیات قبلی، ارزش‌ها و باورهای شخصی عمل می‌کنند که این تجربیات بر کیفیت یادگیری و رشد حرفه‌ای آنان اثر دارد.

(۲) منبع دیگر دانش عملی معلمان، «کارآموزی حرفه‌ای» آنان است. بورگ (۱۹۹۸) و گروسمن (۱۹۹۰) در پژوهش خود ارتباط بین دوره‌های تربیت معلم با باورهای معلمان را تایید کردند. این دو پژوهشگر نشان دادند که دانشجومعلمانی که در دوره‌های تربیت معلم شرکت داشتند در مقایسه با کسانی که این دوره‌ها را نگذارند بودند، تصوراتی به مراتب مشابه‌تر داشتند. این تشابه به معنای کسب شایستگی‌هایی است که برای مدیریت کلاس درس مفید هستند. همچنین، تسویی (۲۰۰۳) نشان داد دوره‌های کارآموزی تربیت معلم بر تصور نومعلمان نسبت به خودشان به عنوان معلم، تاثیرگذار بوده است.

(۳) «تجربه تدریس» از منابع اساسی دانش عملی و یادگیری حرفه‌ای معلمان به شمار می‌آید (می‌یر و همکاران، ۱۹۹۹؛ بی‌جاد و همکاران، ۲۰۰۰). پژوهش‌های گوناگونی حکایت از این دارد که تجربه تدریس - به عنوان مهمترین منبع - نقش مهمی در شکل دادن به دانش معلمان دارد. کاوچک و اِگن^۳ (۲۰۰۳) خاطر نشان کردند معلمان باتجربه قادرند وقایع و حوادث پیچیده را به آسانی تعبیر و تفسیر کنند و تصمیمات سریعی بر اساس تجربیاتشان در برخورد با مسئله پیش‌رو اتخاذ کنند. معلمان برجسته، از تجربیاتشان به عنوان پایه و اساسی برای رویکردهای اثربخش برای حل مسائل جدید و برخورد با نیازهای جدید استفاده می‌کنند.

1. Lorti

2. Freeman

3. Kauchak & Eggen

۴. «تامل بر عمل» به عنوان چهارمین منبع، ناظر بر چگونگی مواجهه معلم با عمل خویش است. گولمبک^۱ (۱۹۹۸) نشان داد معلمانی که متعهد به دریافت بازخورد و تامل بر فعالیت‌های کلاس درس‌شان بودند، توسعه حرفه‌ای بیشتری داشتند. همچنین، پژوهش لی^۲ (۲۰۰۷) درباره معلمان متخصص نشان داد موثرترین عامل موثر بر دانش پداگوژیکی معلمان، تامل آنان بر فعالیت‌های کلاس درس بعد از تدریس است؛ که پیامد این امر سبب دستیابی به درک جدیدی از تدریس‌شان می‌شود. همچنین، مطالعه لی (۲۰۰۳) درباره دانش عملی معلمان این یافته را نشان داد که عامل اصلی تبدیل یک نومعلم به معلم ماهر وابسته به توانایی تامل معلم بر تدریس و تغییر و اصلاح بر اساس درک جدید است (به نقل از بورگ، ۲۰۰۳؛ یو، ۲۰۱۰).

۵. «بافت تدریس و تاریخچه زندگی معلم» یکی دیگر از منابع مهم است. بی جاد و همکاران (۲۰۰۰) بافت تدریس و تاریخچه زندگی را به عنوان منبع تاثیرگذار بر دانش عملی معلمان مطرح کردند. بافت تدریس شامل محیط کلاس درس و فرهنگ مدرسه است. دانش معلمان به محیطی که معلمان در آن کار می‌کنند بستگی دارد. تاریخچه زندگی در واقع بیان کننده داستان‌های حرفه‌ای و تجربیات زندگی روزانه معلمان است.

یکی از مسائل مهم در حوزه دانش عملی، ارتباط بین دانش و عمل معلمان است. پژوهش‌ها حکایت از ارتباط و تاثیر دانش معلمان بر رویکرد تدریس‌شان دارد. پژوهشگران زیادی معتقدند بین دانش و عمل معلم ارتباط متقابل وجود دارد و این ارتباط به صورت پویا و دیالکتیکی می‌باشد که بر یکدیگر تاثیر می‌گذارند. الباز (۱۹۸۳) بر این باور بود که ارتباطی نزدیک بین دانش و عمل معلمان وجود دارد به گونه‌ای که دانش، عمل معلم را شکل می‌دهد و همچنین از عمل معلم هم تاثیر می‌پذیرد. او مشاهده کرد، دانشی که از طریق تجربه‌های تدریس در بافت اجتماعی کلاس درس حاصل می‌شود بر ادراک معلم نسبت به خود تاثیر می‌گذارد. گروسمن (۱۹۹۵) مشابه الباز معتقد بود که دانش بر عمل تاثیر می‌گذارد و عمل نیز از دانش معلم متاثر است.

1. Golombek

2. Lee

گرچه نتایج برخی از پژوهش‌ها حکایت از عدم هماهنگی بین دانش و عمل معلمان دارد؛ اما این موضوع ناظر بر این مسئله است که بین دانش اظهارشده معلم با دانش اجراشده او تفاوت و ناهماهنگی‌های وجود دارد. این بدان معناست که در تبیین این پدیده باید تاثیر عوامل بافتی و زمینه‌ای را لحاظ کرد. بارکیزز و مالان (۲۰۰۵) به عواملی از قبیل کمبود وقت، فشار زیاد مدیران، ارزشیابی هدف محور و آماده کردن شاگردان برای امتحانات نهایی و نبود امکانات و پایین بودن کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت به عنوان عواملی اشاره کرده‌اند که سبب تضاد بین دانش اظهارشده با دانش اجراشده معلمان بوده است.

به عبارت دیگر، اگر معلمان در مواقعی به عمل مطلوب اقدام نمی‌کنند، نمی‌تواند به این معنا دیده شود که گویی آنان نمی‌دانند! در بسیاری از مواقع، این معلمان دارای فهم و آگاهی و البته هوش سرشار هستند که به سبب درک موقعیت اجتماعی، از اقدام مطلوب در کلاس درس خودداری می‌کنند. در این مواقع، تلاش برای تغییر دانش و مهارت‌های معلم، اقدامی بی‌تاثیر خواهد بود. یعنی آنان چنین کمبودی ندارند که برطرف کردن آن در برنامه قرار گرفته است. به همین سبب، تلاش‌های مربوط به تغییر معلم را بیش از هر چیز باید بر تغییر «باورها» و «اعتقادات» آنان متمرکز کرد و زمینه‌های سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و اخلاقی آن را فراهم کرد؛ نه زمینه‌های دانشی و مهارتی آن را.

همچنین، تغییر برنامه درسی بدون لحاظ کردن تغییرات معلم، بی‌خاصیت خواهد بود. برنامه درسی را معلم بردوش می‌کشد و به آن در کلاس درس، معنا می‌دهد. معلمان این قابلیت را دارند که در پوسته بی‌جان برنامه درسی «خاموش» یعنی کتاب درسی، جانی را وارد کنند و آن را به برنامه درسی «گویا» یعنی نظر معلم تبدیل کنند. گرچه سهولت و سرعت تغییر برنامه درسی، مخصوصاً در نظام‌های دارای ساختارهای دستوری از بالا به پایین، سبب می‌شود تا چشم مدیران دارای آرزوی بلند به آن دوخته شود، اما در عمل این تغییرات وقتی می‌تواند موثر باشد که معلمی آنها را بردوش کشد و به مقصد برساند. بنابراین، برای تحقق تغییرات در عمل شاگردان، تغییر و همراه‌سازی معلم بیش از تغییرات برنامه درسی ضرورت دارد.

۱۱-۵- نوآوری و اصلاح در برنامه درسی آموزش مدرسه‌ای ایران

معرفی نوآوری‌های برنامه درسی نیاز به آن دارد که از واقعیت جاری در تمام کلاس‌های درس آگاهی داشت. نوآوری، فعالیت دائم معلمان است. اصولاً، نوآوری برای معلم همچون آب برای ماهی است. یعنی هیچ معلمی را نمی‌توان شناسایی کرد که در عرصه واقعی معلمی کردن خود، دارای نوآوری نباشد. این پدیده چنان عادی شده که کسی آن را به حساب نمی‌آورد! برای مشاهده‌گران عرصه آموزش، نوآوری‌های بزرگ مورد نظر است؛ آنچه که چشم‌های را خیره کند. این سطح از نوآوری، در گروه کوچکتري از معلمان دیده می‌شود. باوجوداین، حجم نوآوری‌های دارای این ویژگی نیز به قدری زیاد است که آگاهی از آنها ممکن نیست و البته همه آنها در عرصه عمومی گزارش نمی‌شوند.

نوآوری را می‌توان فعل همه تعاملات معلمان در کلاس درس دانست که به سبب تنوع شاگردان، تغییرات موقعیت و مساله‌های روزمره، پدید می‌آید. این عمل گسترده و البته عادی، کمتر مورد توجه مدیران و نظام آموزشی قرار می‌گیرد و به ندرت از سوی صاحبان آن، تدوین، ثبت و مستند می‌گردد. درمقابل، اصلاح برنامه درسی به عنوان یک عمل گسترده - چه معلمان در آن دخیل باشند یا نباشند - دارای سوابق و مستندات بیشتری است.

آنچه از تاریخ تغییرات برنامه درسی مطرح است، همین بخش اخیر است که ما آن را «تاریخ اصلاحات برنامه درسی» می‌نامیم. تاریخ اصلاحات برنامه درسی را معمولاً مدیران نظام‌های برنامه درسی و آموزش و گاهی اوقات هم تاریخ‌نگاران حرفه‌ای نوشته‌اند. گروه اول که دارای اطلاعات دقیق‌تر هستند، در تدوین این تاریخ به شدت متأثر از مواضع سیاسی حاکم هستند و گروه دوم هم بر اساس اطلاعات منتشرشده عمومی به اینکار مبادرت می‌کنند؛ که گاهی مواقع با واقعیت‌ها فاصله دارد.

در ایران، اولین سنگ بنای آموزش ابتدایی و متوسطه نوین به فعالیت‌هایی مربوط است که در دوره قاجار برای تاسیس مدارس به سبک اروپایی انجام می‌شد. تاسیس این مدارس، یکی از انواع اصلاح فرایندهای جاری آموزش و برنامه درسی است؛ که منجر به تغییر سنت مکتب‌خانه‌ای ایران شد. تلاش می‌شود تا شرحی از این تغییرات به روایتی مطرح شود که موسی‌پور (۱۳۹۵) تحت موضوع «دولتی‌بودن یا ملتی‌بودن: فرهنگ آموزش و برنامه درسی در ایران» به شرح آن پرداخته است.

وقتی بیش از صد سال پیش در متمم قانون اساسی مشروطه پس از طرح مبحث آزاد بودن «تحصیل و تعلیم علوم و معارف و صنایع» (اصل ۱۸)، اعلام شد که: «تأسیس مدارس بمخارج دولتی و ملتی و تحصیل اجباری باید مطابق قانون وزارت علوم و معارف مقرر شود و تمام مدارس و مکاتب باید در تحت ریاست عالییه و مراقبت وزارت علوم و معارف باشد» (اصل ۱۹)، شاید فقط معدودی از متفکران می‌دانستند که چه بنیاد عظیمی برای فرهنگ آموزش و برنامه درسی (یا به تعبیر دیگر تربیت رسمی و عمومی) بنا می‌کنند.

عرصه آموزش و برنامه درسی در ایران تا شروع دوره معاصر، عرصه عمومی قلمداد نمی‌شد. به همین علت، دولت نه نسبت به آن حساس بود و نه در آن هزینه می‌کرد. اما، از حدود دو قرن پیش، وضعیت تغییر کرد. نگاه دولت به آموزش و برنامه درسی عوض شد و دولت تحقق برخی از آرمان‌های خود را در آن جستجو کرد. البته، مدرسه و آموزش در ایران سابقه‌ای طولانی و تجربه تغییرات فراوانی را دارد (سلطان‌زاده، ۱۳۶۴؛ محبوبی اردکانی، ۱۳۶۲). گرچه ممکن است بتوان در مواقعی تغییرات آموزش و برنامه درسی را از زاویه تغییر نیازهای اجتماعی و فردی تبیین کرد، اما بیش از آن می‌توان تأثیرات متولیان عرصه آموزش را در شکل و محتوای آن مشاهده نمود؛ متولیان که از دیرباز در ارتباط با دین به موضوع آموزش و برنامه درسی آن نگاه کرده‌اند (محبوبی اردکانی، ۱۳۶۲). در ایران معاصر نیز بر همین سنت دیرین، کار آموزش و برنامه درسی در حیطه اختیار روحانیون بود؛ که هم باسواد بودند و هم از مصالح دنیوی و اخروی خلق باخبر. این سیطره به واسطه پیوند دیرین روحانیون و مردم، در مقوله آموزش «ملتی» طبقه‌بندی می‌شود؛ زیرا آموزش هم به درخواست مردم شروع می‌شد، هم با اقتضائات زندگی آنان تنظیم می‌گردید و هم با تامین مالی آنان استمرار می‌یافت (شریعتی، بی‌تا). نظام آموزش مکتب‌خانه‌ای ایران، نماد بارز این نوع از آموزش و برنامه درسی است؛ نظامی که بیش از یک هزار سال در ایران سابقه داشت ولی در قرن اخیر با مقابله شدید نظام نوین مواجه گردید و عرصه را به آن سپرد (موسی‌پور، ۱۳۸۷).

در شکل‌گیری آموزش نوین طی دو قرن اخیر (ثواب، ۱۳۶۹)، آشنایی ایرانیان با اروپا و نهضت مشروطه‌خواهی نقش اساسی ایفا کرده است. ایرانیان از طریق سفرهای پادشاهان و اعزام دانشجویان به اروپا و همچنین ورود هیئت‌های مذهبی مسیحی (میسوینرها) به ایران با

فرهنگ و اقتصاد اروپا آشنا شدند (قاسمی‌پویا، ۱۳۷۷). این آشنایی منجر به تاسیس مدارس به سبک نوین گردید.

برای تأمل

این بیان روزنامه «اختر» در سالهای اوایل قرن دوازدهم هجری نشان می‌دهد که آموزش در ایران در ابتدای دوره قاجار دارای چه وضعیتی بوده است: «بجز مدرسه‌های **ملتی** که برای تحصیل مقدمات است و قدری هم علم فقه و اصول، هیچ علمی در ایران بطور مرتب و مقنن رواج ندارد. آری چند **مکتب دولتی** در تهران و تبریز برای تحصیل زبان‌های خارجه هست، ولی آنها نیز به درجه مطلوب نیستند» (به نقل از آجودانی، ۱۳۸۶: ۲۶۰). آنچه اکنون در مدارس ابتدایی می‌گذرد چه آموزه‌هایی دارد که نشانه‌ای از دوقرن توسعه و اعتلای آموزش باشد؟

پس از پیروزی نهضت مشروطه، «وزارت معارف» تاسیس گردید و عهده‌دار نظارت بر همه فعالیت‌های آموزشی کشور شد. این وزارتخانه در سال ۱۲۸۶ «اولین دستور تعلیمات شش ساله مدارس ابتدایی و سه ساله مدارس متوسطه» را از تصویب گذراند. کار جدی‌تر و موثرتر وزارت معارف، چهار سال بعد (۱۲۹۰ ش) صورت گرفت که «قانون اساسی معارف» را تصویب کرد (دایره آمار اداره کل نگارش، ۱۳۱۷).

قانون اساسی معارف، تعلیمات ابتدایی را برای تمام ایرانیان اجباری اعلام کرد و هر ایرانی مکلف شد فرزند خود را از سن ۷ سالگی به تحصیل ابتدایی بگمارد (مواد سوم و پنجم). تنظیم و تصویب قانون اساسی معارف، سرآغاز تمرکزگرایی - دولتی‌سازی آموزش و برنامه درسی با توسل به قدرت قانونی در نظام آموزشی ایران است (موسی‌پور، ۱۳۹۰). ماده دوم این قانون می‌گوید: «پروگرام مدارس و مکاتب از طرف وزارت معارف معین می‌گردد» و در ماده شانزدهم آمده است که «هر یک از مکاتب و مدارس چهارگانه (مکاتب ابتدایی دهکده، مکاتب ابتدایی بلدی، مدارس متوسطه و مدارس عالییه) پروگرام مخصوص قانونی خواهد داشت و وزارت معارف مسئول اجرای آن پروگرام‌هاست».

از شروع اقدام عملی دولت برای حضور در عرصه آموزش و برنامه درسی یعنی تاسیس دارالفنون در سال ۱۲۳۰ شمسی تا اجرای نظام جدید آموزشی در دوره پهلوی دوم یعنی

سال ۱۳۴۵ شمسی، کمی بیشتر از یک قرن طول کشید تا آموزش و برنامه درسی «ملتی» به تدریج به «دولتی» تبدیل شد. در این دوره، تلاش‌های دولتی‌سازی آموزش در دو مرحله مجزا سازمان یافت: مرحله اول آن با حرکت‌های ارشادی - حمایت‌گر دولت و اقدامات پراکنده برای نشان دادن علاقه و توان همراه بوده است؛ که از تعیین نوع و اهداف آموزش - البته به صورت رقیب - آغاز و تا تصویب «اولین دستور تعلیمات شش ساله ابتدایی و سه ساله متوسطه» در سال ۱۳۸۶ را شامل می‌شود. مرحله دوم، از اقدام مذکور برای برنامه‌ریزی سراسری زمان و موضوعات آموزش تا دراختیار گرفتن تمامی مولفه‌های آموزش و برنامه درسی در سال ۱۳۴۵ را دربر می‌گیرد. از آن زمان تاکنون (۱۳۹۸)، دولت تلاش کرده است با غلبه بر مشکلات مختلف، به تنهایی به تدبیر امور آموزش و برنامه درسی همت گمارد.^۱

دوره مکتب‌خانه‌ها: تا زمان تاسیس دارالفنون در ایران، دولت نه تنها مسئولیتی در قبال آموزش مردم (تربیت عمومی) بر عهده نمی‌گرفت، بلکه حتی نسبت به شکل و محتوای آن هم هیچ نظری ابراز نمی‌کرد. آموزش و برنامه درسی از جمله امور اختصاصی ملت محسوب می‌شد که خود ملت به آن می‌پرداخت؛ از برنامه‌ریزی تا ارزشیابی. به استثنای مواردی معدود، معلم^۲ دارای اختیار تام در آموزش و برنامه درسی بود و به عنوان کارگزار یا مجری در انتخاب هدف‌ها، زمان، مکان و برنامه به تشخیص خود عمل می‌کرده است. گرچه این معلمان از میان خواص دارای ویژگیهای برجسته به تشخیص ملت انتخاب می‌شدند، اما از زمانی که ردای معلمی بر تن می‌کردند، به تشخیص خود، برنامه آموزش را تدارک می‌دیدند. در مکتب‌خانه‌ها، ملای مکتب از همه اختیارات برخوردار و سکان‌دار آموزش بود (شریعتی، ۱۳۶۳). تولید برنامه درسی بر پایه درخواست والدین (به عنوان نماد ملت^۳)، درکی که معلم از توان یادگیرنده داشت، توان آموزشی معلم و با

۱ البته این همت دولت برای بردوش کشیدن مسئولیت آموزش و برنامه درسی، با فراز و نشیب‌هایی همراه بوده است که اغلب ناشی از فشار مالی و اجرایی می‌باشند. به همین علت، حرکت‌های دولت برای مشارکت ملت، اغلب از نوع مشارکت مالی با رویکرد «دریافتی» است نه روشی و محتوایی با رویکرد «واگذاری».

۲ معلم به عنوان «نقش» مطرح است؛ نه به عنوان نام. بنابراین، نامی که بر این نقش نهاده شده، خواه ملا، خواه آموزگار، خواه آموزشگر، خواه کارگزار مورد نظر نیست؛ آنچه مطرح است نقش ثابت او در فرایند آموزش و برنامه درسی است.

۳ در اینجا می‌توان ملت را به معنای جامعه در نظر گرفت.

توجه به هدف‌های آموزش جاری در سطح جامعه (یعنی آنچه ملت^۱ آن را به رسمیت شناخته بود) - که بیشتر متوجه باسواد کردن فرزند برای ایفای نقش در حیات اجتماعی و پاسخگویی زود هنگام به نیازهای جاری محلی (بومی) بود - انجام می‌شد. سواد در این دوره به خواندن، نوشتن و حساب کردن^۲ در سطح مقدماتی و به یادگیری علوم دینی در سطح عالی محدود می‌شد و هدف از آن علاوه بر رفع حوائج روزمره تحصیلی در زندگی، کسب فرهیختگی بود. به همین علت، معلمان بیشتر در پی آن بودند که از محتواهایی استفاده کنند که فرهنگ عمومی جاری خواهان آن بود، زندگی در جامعه محلی را تسهیل می‌کرد و فرصت لازم برای تحصیل بیشتر را فراهم می‌ساخت. روح حاکم بر این دوره روح مکتب‌خانه‌ها بود که آزادی و فردیت، محور اصلی آن محسوب می‌شد. آزادی عمل آموزش به میزان گستردگی تقاضای ملت برای تربیت فرزند، متنوع بوده است؛ یعنی هر شخص این امکان را داشته است تا با تامین هزینه‌های آموزش، برنامه درسی مورد نظر را در زمان و مکان مورد نظر خود تجربه نماید. گرچه در این فرهنگ آموزش و برنامه درسی نشانه‌هایی بارز از عنایت به نیازهای اجتماعی دیده نمی‌شود، اما این توجه به آن میزان بود که «مفید بودن» آموزش را مهیا می‌ساخت؛ اما در آن به «مشابه شدن»^۳ یا «حرفه‌ای شدن» عنایتی نبوده است.

درگیر بودن معلم در کار آموزش و برنامه درسی که احتمالاً با تلاش او برای یادگیری بیشتر و انتخاب بهتر همراه بوده است و بر افزایش احساس تعهد و تعلق او به آموزش اثر مثبت می‌گذارد؛ یکی از فواید اصلی این فرهنگ محسوب می‌شود. همچنین، این فرهنگ آموزش و برنامه درسی امکان تولید برنامه درسی منطبق با شرایط اجتماعی و نیازهای شاگرد را فراهم می‌آورد و از این حیث امکان دفاع از آن وجود دارد؛ هرچند که در اینجا شرایط اجتماعی بومی، محلی و محدود مطرح است نه کلان کشوری یا جهانی. درعین حال، این فرهنگ آموزش و برنامه درسی با برخی مشکلات نیز همراه بوده است. این فرهنگ، امکان تربیت عمومی برای شهروندی در جامعه محلی را فراهم می‌کرد اما برای تربیت

۱ در اینجا می‌توان ملت را به معنای دین، کیش، شریعت، مذهب و آیین در نظر گرفت.

2 the 3 R's of education : Reading, wRiting, aRithmetic

3 homogeneous

شهروند ملی یا جهانی، تلاشی نداشته است. یعنی، دانش‌های مورد نیاز برای ایجاد ارتباط و درک مشترک بین افراد جامعه ملی و جهانی را در اختیار آنها نمی‌گذاشت. در این شکل آموزش، فردیت بیش از اجتماعی شدن مورد عنایت بود و شخص جدای از اشخاص دیگر از آموزش برخوردار می‌شد. همچنین، بر پایه این فرهنگ، امکان مقایسه عملکرد افراد در کسب دانش وجود نداشت، زیرا عملکرد هر فرد در برنامه خاص او رقم می‌خورد. این فرهنگ آموزش و برنامه درسی را می‌توان «ملتی» قلمداد کرد؛ هم از آن حیث که برخاسته از دین و متمایل بدان بود و از آن حیث که مردم در درخواست، برنامه‌ریزی و تامین آن مشارکت واقعی داشتند.

دوره شکل‌گیری مدارس نوین: تاسیس مدرسه دارالفنون (۱۲۳۰)، ورود محتاطانه دولت در عرصه آموزش و برنامه درسی است. نام این مدرسه دولتی از آن جهت «دارالفنون» یعنی «مدرسه‌ای که در آن فن‌های مختلف آموزشند» (فرهنگ معین)، نهاده شد، که مرز آن با حیطه آموزش جاری - آموزش ملتی - آشکار باشد. این شفافیت به همان میزان که نشان می‌داد مدرسه جدید بر چه چیز متمرکز است، به همان میزان هم آشکار می‌ساخت که مدرسه جدید وارد چه عرصه‌هایی نخواهد شد. وجه دوم از آن جهت مهم است که دولت بدین ترتیب اعلام می‌کرد در عرصه‌ای مغفول گام نهاده نه در عرصه‌ای که مالکیت آن در دست ملت (روحانیون) است. اینجا را مدرسه «فنون» نامیدند تا یکی از کاستی‌های آموزش ملتی را آشکار سازند که «فن‌آموزی» را در دستور کار نداشت. باوجوداین، ملت با هدایت روحانیون به اینگونه مدارس واکنش منفی نشان داد. این نوع از مدارس به عنوان نمادی از بی‌دینی و انحراف معرفی شد و برخی از علمای زمان با تحصیل در آن به مخالفت آشکار پرداختند. نقل ناظم‌الاسلام کرمانی از شیخ فضل‌الله نوری در این مورد، بیانگر منطق مخالفت است:

ترا به حقیقت اسلام قسم می‌دهم آیا مدارس جدیده خلاف شرع نیست؟ و آیا ورود به این مدارس، مصادف با اضمحلال دین اسلام نیست؟ آیا درس زبان خارجه و تحصیل شیمی و فیزیک، عقاید شاگردان را سخیف و ضعیف نمی‌کند؟ مدارس را افتتاح کردید، آنچه توانستید در جراید از ترویج مدارس نوشتید، حال شروع به مشروطه و جمهوری کردید؟ (ناظم‌الاسلام، ۱۳۶۲: ۳۲۲).

اما، قدرتِ دراختیارِ دولت، مانع از آن بود که به آسانی از صحنه کنار رود و حتی مخالفت‌ها باعث حساس‌شدن دولت برای توسعه مدارس نیز شد. حساسیت دولت هم بی‌ثمر نبود و کم‌کم در گروه حاکمان هم این باور شکل گرفت که آموزش و برنامه درسی دارای کارکردها و فوایدی است و این حسرت پدید آمد که چرا تا آن زمان از چنین نهاد مهمی غفلت شده است. آشنایی با دامنه اثرگذاری آموزش و اعتقاد به سلطه ملوکانه منجر به آن شد تا برای سیطره بر این حوزه، تدابیری اتخاذ شود.

تاسیس مدارس جدید در دوره‌ای پرتنش و مملو از مخالفت‌های تحت رهبری علمای دینی، پس از تاسیس دارالفنون به طور پراکنده استمرار یافت. یکی از این موارد که دارای نقش الگویی در سالهای بعد است، «مدارس رشدیه» هستند؛ که توسط میرزا حسن تبریزی (۱۲۳۰-۱۳۲۳) مشهور به رشدیه تاسیس شدند. تاسیس وزارت علوم در سال ۱۲۷۲ در ایران با این هدف انجام شد که به امور آموزشی سامان دهد. این وزارت‌خانه دولتی گرچه در ابتدا از قدرت لازم برخوردار نبود، اما طی سالهای بعد با تصویب «اولین دستور تعلیمات شش ساله ابتدایی و سه ساله متوسطه» در سال ۱۲۸۶ اثرگذاری خود در عرصه آموزش را آغاز کرد.

حضور تمام عیار دولت در عرصه آموزش و برنامه درسی با تصویب «قانون اساسی معارف» (۱۲۹۰) آشکار شد. قانون اساسی معارف بیانیه مکتوب رویکرد تمرکزگرایی - دولتی‌سازی آموزش و برنامه درسی در ایران است. این قانون مصوب نهم آبان‌ماه ۱۲۹۰ شمسی، با قوت تمام در سه سلسله حکومتی دارای تفاوت‌های آشکار، نظام آموزش و برنامه درسی کشور را به سوی انتهای طیف تمرکزگرایی - دولت‌سالاری به پیش رانده است. گرچه حکومت قاجاریه با تاسیس مدرسه دارالفنون (۱۲۳۰) و تشکیل وزارت علوم (۱۲۷۲) و تصویب اولین دستور تعلیمات شش ساله ابتدایی و سه ساله متوسطه (۱۲۸۶)، بیش از نیم قرن برای تغییر رویکرد عدم‌تمرکز - مردم‌محوری حاکم بر نظام آموزش و برنامه درسی ایران به رویکرد تمرکزگرایی - دولت‌سالاری «زمینه‌سازی» کرده بود، اما به‌هرحال، متفکران و دست‌اندرکاران دولت، توان خود در این زمینه را با تدوین و تصویب قانون اساسی معارف نشان دادند؛ قانونی که دو حکومت بعدی (پهلوی و جمهوری اسلامی) به روح حاکم بر آن پای‌بند ماندند و آن را مستقر ساختند.

در قانون مذکور، علاوه بر آنکه اختیار آموزش و برنامه‌های درسی به دولت واگذار گردید، چند موضوع دیگر نیز مطرح شد که به تعیین حدود دولت و ملت در عرصه آموزش و برنامه درسی عنایت داشته‌اند و در شکل‌گیری فرهنگ آموزش و برنامه درسی دولتی در ایران معاصر موثر بوده‌اند. در ماده ۱۸ اعلام شده بود که «وزارت معارف ترتیب درجات و مراتب تحصیلیه را معین نموده برای هر کدام، امتحانات و تصدیقنامه‌ها برقرار خواهد نمود که دخول در خدمات دولتی موقوف به داشتن آن تصدیقنامه‌ها خواهد بود»؛ تصدیقنامه‌هایی که مخارج آن را ملت به صورت مستقیم یا غیرمستقیم باید پرداخت می‌کرد. در همین قانون به‌صراحت بیان شده است که «مخارج مدارس ابتداییه در قصابات و بلاد به عهده دولت و مخارج آنها از محل مالیاتی که در هر محل به موجب قانون برقرار می‌شود پرداخت خواهد شد» (ماده ۲۲)، «مخارج مکاتب دهکده نیز بر عهده دولت و به موجب قانون از مالکین دهکده و اهالی دریافت خواهد شد» (ماده ۲۳). اما «مخارج مدارس غیرمجبانی دولتی از محل حق‌التعلیمی است که از شاگردان اخذ می‌شود و چنانچه کسری داشته باشد بر عهده دولت است» (ماده ۲۴). البته در این مورد نیز اطفال فقرا مستثنی شده‌اند: «مکاتب و مدارس مجانی که به خرج دولت اداره می‌شود فقط برای تمتع اطفال فقرا و اشخاصی است که رسماً عدم بضاعت آنها از طرف مأمورین رسمی محلی تصدیق شده باشد» (ماده ۲۵). حتی «ابنیه متعلقه به مکاتب و مدارس و سایر متعلقات مدارس از منقول و غیرمنقول در تحت نظارت وزارت معارف» (ماده ۲۶) بوده است.

دولت در تلاش برای سیطره بر عرصه آموزش و برنامه درسی، در ابتدا سعی کرد به شیوه‌ای تدریجی و تاییدی جای خود را باز کند و برهمین اساس، ابتدا تاسیس مدارس و اقدام به تولید برنامه‌های درسی آن (مثل دارالفنون در ۱۲۳۰)، بعد تعریف و تصویب زمان و مواد آموزش برای مدارس (مثل دستور تعلیمات شش ساله ابتدایی و سه ساله متوسطه در ۱۲۸۶)، سپس تولید برنامه‌های درسی نمونه (مثل کتاب‌های درسی دوره ابتدایی در ۱۳۰۶) در دستور کار قرار گرفت؛ اما در نهایت وقتی سرعت پیشبرد پروژه اعمال سیطره را به علت مخالفت‌های ملت، منطبق با خواست خود ندید به اعمال قدرت متوسل شد. در این زمان بود که برخی مقررات خاص وضع گردید و دستور شاه برای اعمال آنها کسب شد. یک نمونه از این مقررات، قانون اساسی معارف (۱۲۹۰) است. در این دوره، ساختار نظام آموزشی در سال ۱۲۹۲ بدین شرح تصویب و مستقر شد: دوره شش ساله ابتدایی و دوره

شش ساله متوسطه با دو بخش سه ساله با عناوین سیکل اول و سیکل دوم. البته سیکل دوم متوسطه در سالهای بعد، دستخوش تغییراتی بوده است. یک نمونه تغییرات آن، تقسیم آن به یک دوره دوساله و یک ساله بود که به اشخاص پس از طی دوره دو ساله سیکل دوم، دیپلم اعطا می‌شد ولی این گروه امکان ورود به دانشگاه را نداشتند.

همزمان با پایان جنگ جهانی اول (۱۲۹۳-۱۲۹۷)، در سال ۱۲۹۷ دارالمعلمین مرکزی (و دارالمعلمات) در تهران تأسیس شد تا به عنوان نخستین موسسه دولتی به تربیت معلم برای فعالیت در دبستانها و دبیرستانها اقدام کند و امکان توسعه نظام آموزشی را فراهم نماید (دولت‌آبادی، ۱۳۶۲). گرچه دولت از این طریق تلاش کرد علاوه بر استخدام معلمان، در تربیت آنان نیز سیاست «دولتی بودن» را رواج دهد، اما بیش از آن موضوع تربیت معلم بر اساس رویکردهای دولتی جای تامل دارد.

تأسیس حکومت پهلوی در ابتدای قرن چهاردهم شمسی دارای آثار جدی در گسترش آموزش نوین، مخصوصاً آموزش ابتدایی، است. رضاشاه که در آذر ماه ۱۳۰۴ با تصویب مجلس مؤسسان به پادشاهی موروئی ایران دست یافت، طی دوره حکومت خود با نیت متفاوت به توسعه تربیت رسمی و عمومی اقدام کرد و تولیت حکومت بر تعلیم و تربیت را مستحکم نمود. بنای حکومت رضاشاه با تجدد، تمرکز و ملی‌گرایی آمیخته بود، به گونه‌ای که می‌توان تجدد را هدف، تمرکز را روش و ملی‌گرایی را ایدئولوژی یا مرام او قلمداد کرد (کرونین، ۱۳۸۳: ۲۰۱). میل رضاشاه به تسلط و نظارت بر همه چیز و تلاش او برای ایجاد یک سیستم میهن‌پرستی به جای ارزشهای دینی، موضوعاتی بودند که به شدت بر نظام آموزش و برنامه درسی نوین تأثیر نهادند و شکل‌گیری نظام متمرکز را در پی داشتند. نظام متمرکز آموزشی برای رضاشاه هر دو هدف مورد نظر را تأمین می‌کرد: او از سویی در پی محدودکردن قدرت متولیان آموزش ملتی در جامعه سنتی ایران یعنی روحانیون بود و از سوی دیگر القای ارزش‌های خاص ملی‌گرایی را دنبال می‌کرد؛ که در شعار «خدا، شاه، میهن» ظهور یافته بود و بر فضیلت اطاعت مدنی، انضباط و اخلاق تأکید می‌کرد. او برای تحقق بخشیدن به اهداف خود، گسترش آموزش و پرورش نوین را در دستور کار قرار داد و ابتدا با زمینه‌سازی و ترغیب برای ثبت‌نام در این مدارس و بعد با محدودکردن مدارس ملتی سنتی، کار خود را دنبال کرد. تأسیس سازمان پیشاهنگی (۱۳۰۴)، کاهش یک سال از خدمت اجباری نظام (سربازی) برای دانش‌آموختگان دبیرستانها (۱۳۰۵)، فرمان تحصیل

رایگان در مدارس جدید (۱۳۰۶)، دستور به فارسی شدن زبان آموزش در تمام مدارس؛ حتی مدارس خارجی (۱۳۰۶)، چاپ کتابهای درسی و توزیع رایگان در بین دانش‌آموزان نیازمند (۱۳۰۷)، اعمال برنامه‌های درسی یکپارچه در مدارس (۱۳۰۷) و تأسیس مدارس عشایری (۱۳۰۹) از جمله فعالیتهای ترغیب‌کننده رضاشاه برای گرایش بیشتر جوانان به مدارس جدید محسوب می‌شوند (موسی‌پور، ۱۳۸۷: ۸۷). درعین حال، او از سال ۱۳۰۳ دستور داد تا فعالیت مکتب‌خانه‌ها تحت نظارت دولت قرار گیرد. همچنین، از سال ۱۳۱۰ با تأسیس مدرسه سپهسالار سعی کرد مراکز رقیب برای حوزه‌های علمیه سنتی پدید آورد و در سال ۱۳۱۳ برنامه درسی برای مدارس علمیه معرفی نمود (شاهرخ اخوی، ۱۹۸۰: ۱۸۷). موضوع آموزش و پرورش از سال ۱۳۲۷ در متن برنامه‌های توسعه ایران مطرح و پیگیری شده است. در این سال بود که نخستین برنامه هفت ساله توسعه، تهیه و به تصویب شد. بر اساس همین برنامه بود که مستشاران آمریکایی از سال ۱۳۲۹ برای ارائه طرحهای خود در امور فرهنگی، کشاورزی و بهداشتی وارد ایران شدند و در حوزه تعلیم و تربیت نقش ایفا کردند. برنامه دوم توسعه نیز طی سالهای ۴۱-۱۳۳۴ به اجرا درآمد که براساس آن در سال ۱۳۳۴ «اداره مطالعات و برنامه‌ها» در وزارت فرهنگ تشکیل شد تا به «تجدید نظر در برنامه‌ها و روشهای تعلیم و تربیت» بپردازد.

عنایت حکومت به تربیت رسمی و عمومی در این دوره در رقابت با مهم‌ترین بازیگر این عرصه یعنی معلم ظهور یافته است. معلمان که در تاریخ تعلیم و تربیت ایران از نقشی بی‌بدیل در تدبیر امورات آموزش و برنامه درسی ملتی برخوردار بودند و بر مسندی تکیه داشتند که حکومت خواهان و در پی تصرف آن بود. به همین علت، دولت تا مدتی معلمان را در کار تولید برنامه‌های درسی مشارکت می‌داد ولی کم‌کم شرایطی در فرایند نظارت پدید آورد تا آنان از صحنه کنار گذاشته شوند (موسی‌پور و همکاران، ۱۳۸۳).

در سال ۱۳۰۷، وزیر فرهنگ (اعتمادالدوله) با حمایت رضاشاه به فکر تهیه کتابهای یک‌دست دبستانی افتاد و نخستین بار در سال ۱۳۰۸ کتابهای وزارتی انتشار یافت (ریاحی، ۱۳۴۲). این کتابها گرچه استفاده فراوان یافتند، اما معلمان ملزم به استفاده از آنها نشدند. یعنی در کنار آنها، کتابهای دیگری نیز کم و بیش مورد استفاده قرار گرفتند که معلمان به تولید آنها اقدام کرده بودند. تا اینکه در سال ۱۳۱۶ ش «برنامه تحصیلات ابتدایی» تغییر کرد و در برنامه تازه، رئیس مطالب هر یک از دروس مشخص گردید (وزارت فرهنگ،

۱۳۱۷). شورای عالی فرهنگ با توجه به تجربه نه‌چندان موفق تولید کتاب‌های درسی یک‌دست، مقرر کرد فقط کتابهایی در مدارس مورد استفاده قرار گیرند که رؤس مطالب تعیین شده در آنها رعایت شده است. به تبع این اختیار، بسیاری از معلمان و مولفین درصدد برآمدند تا بر اساس فهرست رؤس مطالب اعلام شده کتابهایی را تهیه و به بازار عرضه کنند. در این دوره کتابهای متعددی فراهم شد و به چاپ رسید، به طوری که گاهی برای یک درس هفت عنوان کتاب یافت می‌شد (مجیدی، ۱۳۶۴).

فعالیت شدید جهت نگارش کتاب درسی و زیاد شدن تعداد کتابهای مربوط به یک درس، وزارت فرهنگ را بر آن داشت تا بر کار تالیف، نظارت دقیق‌تری نماید. همین بود که اداره‌ای در وزارتخانه به وجود آمد که وظیفه‌اش «تطبیق کتابهای نوشته شده، با فهرست رؤس مطالب شورای عالی فرهنگ» بود. کتابهای منطبق با رؤس مطالب مهر تایید دریافت می‌کردند (ریاحی، ۱۳۴۲) و از این پس معلمان ملزم به استفاده از کتابهای تایید شده بودند.

این دوره رقابت شدیدی را بین معلمان و مولفان برای تهیه و انتشار کتاب درسی به وجود آورد. این آزادی برای تدوین برنامه درسی و تالیف و نشر تا سال ۱۳۳۴ ش. به طور قانونی ادامه یافت. در سال ۱۳۳۴ ش. «اداره مطالعات و برنامه‌ها» در وزارت فرهنگ تشکیل شد. هدف این اداره «ایجاد فرصت برای مطالعه و تحقیق درباره هدفها و تجدید نظر در برنامه‌ها و روشهای تعلیم و تربیت» بود. این اداره از سال ۱۳۳۵ به بعد کار تالیف کتاب را به منظور ارائه کتابهایی نمونه جهت مولفان آزاد آغاز کرد و توانست تا سال ۱۳۴۲ ش. چندین کتاب را آماده چاپ نماید (نائینی، ۱۳۶۲).

وزارت فرهنگ در سال ۱۳۴۱ ش. بر اساس تصویب‌نامه هیات وزیران، تالیف و نشر کتابهای درسی را بر عهده گرفت و در اجرای ماده ۴ این تصویب‌نامه، «سازمان کتابهای درسی ایران» تاسیس شد (مجیدی، ۱۳۶۴). وظیفه این سازمان «تالیف و تهیه کتابهای درسی، تدوین کتابهای تکمیلی، تصویب و تنقیح و تکمیل کتابهایی که از طرف مولفان آزاد به عنوان کتاب درسی و تکمیلی تهیه می‌شد و پرداخت حق تالیف به مولفین» بود (خواجه نصیر طوسی، ۱۳۵۱).

در سال ۱۳۴۵ و در پی تغییر در نظام آموزش و پرورش کشور به نظام ۴+۳+۵ یعنی دوره ابتدایی پنج‌ساله، دوره راهنمایی سه ساله و دوره متوسطه چهار ساله، انحصار تالیف

کتاب به سازمان کتابهای درسی ایران واگذار گردید و کتابهای یک دست از سال تحصیلی ۱۳۴۵-۴۶ وارد نظام آموزشی شدند و به طور متوالی تا سال ۵۷-۱۳۵۶ تمام دوره آموزش قبل از دانشگاه (ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان) را پوشش دادند. این دوره، از جانب برخی نویسندگان به دوره «آشفته» ملقب گردیده است. آنها می‌گویند در این دوره «اصول تعلیم و تربیت رعایت نمی‌شد» زیرا اول اینکه «امتحانات مدارس با سوالهای واحدی انجام می‌یافت و تجویز کتابهای رنگارنگ نمی‌توانست معنی و مفهوم منطقی داشته باشد». دوم اینکه «هر جزء از کتابی که دانش‌آموز می‌خواند باید دنباله کتاب سال پیش و مقدمه کتاب سال آینده او باشد، در حالی که گوناگونی کتابها موجب عدم پیوستگی درسی دانش‌آموزان و سرگردانی آنان می‌شد». سوم اینکه «لغات و اصطلاحات علمی کتابهای مختلف، متفاوت است و دانش‌آموزان نمی‌توانند به سادگی از کلاسی به کلاس دیگر بروند، زیرا آنها کتابی دیگر می‌خوانند» (ریاحی، ۱۳۴۲). همچنین گفته شده است «در این دوره توصیه‌ها و دوستی‌ها و روابط در به تصویب رسانیدن و چاپ و تبلیغ کتاب برای فروش و انتخاب آن از طرف دبیر، اصل قرار گرفته بود نه توجه به محتوای کتاب» (مجیدی، ۱۳۶۲).

به نظر می‌رسد این انتقادات مستقل از نیت دولت برای حذف کامل ملت و معلمان از عرصه آموزش و برنامه درسی، نبوده است. با وجود این انتقادات، توجه به این نکته صواب است که در این دوره مولفین هم موفق شدند کتابهای متناسب با وضع اقوام، فرهنگها و زبانهای مختلف تهیه کنند و هم رقابتهای بین آنها سبب گردید کتابهای تالیف شده به طور مستمر حک و اصلاح شوند. درعین حال، نمی‌توان فراموش کرد که بسیاری از تواناییها در همین رقابتهای ظاهر و بسیاری از ضعفها در همین رویارویی‌ها رفع می‌شود. همچنین، در این دوره نوعی توجه به نیازهای عمومی جامعه پدید آمد که با تدوین سرفصل درسها ظهور یافته است. بنظر می‌رسد در این دوره، تولید برنامه درسی تا حدی مبتنی بر ضوابط علمی انجام گرفته است زیرا از سویی کسانی به کار تولید برنامه درسی اقدام کرده‌اند که به دلیل حرفه‌ای بودن، از تجارب خویش استفاده می‌کرده‌اند و از سوی دیگر برنامه‌ریزان برای نشان دادن توانایی خود و موفقیت در جریان رقابت، سعی کرده‌اند به دانش لازم دست یابند یا برنامه مناسبتری عرضه نمایند. البته، نباید مشکلات حاصل از روند بروکراتیک حاکم بر تولید و تصویب برنامه درسی را نادیده گرفت و حب و بغض‌های شخصی را در تولید و استفاده از برنامه درسی فراموش کرد.

گرچه حکومت پهلوی از ابتدای تاسیس به آموزش و پرورش علاقه جدی نشان داد، اما این محمدرضا پهلوی بود که آمال خاصی را در نظام آموزشی می‌جست: «آرزوی من آن بود که بر اثر انقلاب آموزشی، این روحیه بر همه افراد جامعه تسری یابد و هر ایرانی، با دانش و آگاهی لازم، خود را عضوی موثر و مسئول از جامعه متحول ایران بداند» (پهلوی، ۱۳۷۴: ۱۹۱). محمدرضا پهلوی که رسالت و وظیفه و اقتضای طبیعت خود را «آینده ایران» می‌شمرد، مفهوم «سازندگی آینده ایران» را «توجه به آموزش جوانان» می‌دانست (پهلوی، ۱۳۸۷: ۱۸۱). بر همین اساس، او هدف‌های اصلی سیاست اقتصادی و اجتماعی کشور را در پنج عنوان خلاصه کرده بود: نان برای همه، مسکن برای همه، پوشاک برای همه، بهداشت برای همه و آموزش برای همه (پهلوی، ۱۳۸۷: ۱۳۲). اقتضای پیگیری این انتظارات از تربیت رسمی و عمومی، در اختیار گرفتن تمام‌عیار آموزش و برنامه‌های درسی آن بود؛ که در دوره حکومت وی با قدرت و شدت بیشتری به آن اقدام شد و البته با توفیق ظاهری هم همراه گردید. تصویب اساسنامه سازمان کتابهای درسی ایران، که از سال ۱۳۴۱ ش. فعالیت خود را آغاز کرده بود، در سال ۱۳۴۶ ش. توسط مجلسین، آغاز رسمی حاکمیت تمام‌عیار **رویکرد برنامه‌ریزی درسی دولتی** است. سازمان کتابهای درسی ایران با هدف «تامین کتابهای درسی مورد نیاز دبستانها و دبیرستانهای کشور» تاسیس شد (خواجه نصیر طوسی، ۱۳۵۱) و از فرصت تغییر نظام آموزش و پرورش ایران از سال تحصیلی ۴۶-۱۳۴۵ برای ایجاد سنت تازه، به‌خوبی بهره گرفت و فرصت یافت تا به طراحی و تولید یک کتاب درسی برای هر درس اقدام نماید و به گونه‌ای در فرهنگ عمومی القاء شود که گویی لازمه نظام جدید، «یک درس - یک کتاب» است؛ سنتی که در جمهوری اسلامی همچنان استمرار یافت.

در این دوره هر نوع تصمیم‌گیری درباره آموزش و برنامه درسی به برنامه‌ریزان درسی سازمان کتابهای درسی ایران تفویض شد. این سازمان که به لحاظ ساختاری زیر نظر وزیر آموزش و پرورش اداره می‌شد و بنابراین با قدرت در سطوح بالا پیوند داشت، در زمانی فعالیت خود را آغاز کرد که تقاضا برای شهرنشینی و ورود به تحصیلات عالی افزون شده بود و علاوه بر حکومت، جامعه نیز خواهان آن بود که آموزش و پرورش مبتنی بر برنامه‌های درسی یکسان اولاً برای افزایش اشتراکات جمعی مورد نیاز جامعه شهرنشینی و ثانیاً مهیا شدن امکان مقایسه و پذیرش عادلانه‌تر افراد در دوره‌های آموزش عالی گسترش

یابد. به همین علت، وقتی که این سازمان وظیفه یافت تا «به تالیف و تهیه کتابهای درسی دوره ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه بپردازد؛ مشخصات چاپ کتابهای درسی را تعیین کند و بر چاپ آنها نظارت کند و کتابهای درسی مولفان آزاد را بررسی و تعیین نماید و پخش کتابهای درسی مجانی را عهده‌دار باشد و بر پخش کتابهای غیرمجانای نظارت نماید» (خواجه نصیر طوسی، ۱۳۵۱) اعتراض ذی‌نفعان را در پی نداشت. در این دوره، دولت با استفاده از ترفندهای اقتصادی نیز برای توسعه سیطره خود اقدام کرده است. توزیع مجانی کتاب‌های درسی در جامعه روستایی فقیر مبتنی بر کشاورزی سنتی، موضوعی است که نمی‌تواند بدون عنایت به این بعد موضوع، به درستی فهمیده شود. هرچند، در تحلیل نهایی این پذیرش، نباید بیش از یک‌صد سال تجربه ملت در مبارزه با سیطره دولت بر تربیت رسمی و عمومی را نادیده گرفت. بدین ترتیب، دولتی شدن نه فقط در نوع آموزش، که در محتوا و اجرای آموزش و برنامه درسی هم وارد شد و دولت موفق شد همه مولفه‌های پنج‌گانه آموزش و برنامه درسی یعنی اهداف، زمان، مکان، برنامه و مجری آموزش و برنامه درسی را با تصمیمات متمرکز خود، تعریف و تصویب کند. این موضوعات با این مدعا شکل واحد یافتند که وحدت رویه در آنها منجر به «بهبود کیفیت تعلیم و تعلم، انطباق آن با مقتضیات تمدن جدید و نیازهای جامعه ایرانی» (پهلوی، ۱۳۸۷: ۱۸۴) می‌شود. این وضعیت که از سال ۱۳۴۵ آغاز شد تا سال ۱۳۵۷ ش. بر کل نظام آموزشی سایه گسترد و از آن پس نیز با اطمینان بیشتری دنبال شد.

موضوع دیگر نیازمند تاکید این است که سیطره دولت بر آموزش و برنامه درسی، حتی در درون حاکمیت دولتی نیز سطح‌بندی شده بود: سطح سیاست‌گذاری، سطح برنامه‌ریزی و سطح اجرا. در دوره سیطره دولت بر فرایندهای آموزش و برنامه درسی، همواره تلاش شده است تا این سیطره به سطوح بالاتر تصمیم‌گیری محدود شود. برای نمونه، در سازمان اداری نظام آموزشی، تصمیم‌گیری‌های مربوط به آموزش و برنامه درسی امروزه در ستاد و در پایتخت اتخاذ می‌شود. تمام تشکیلات آموزشی از سطح وزارت تا مدرسه، که دارای سلسله مراتب گسترده‌ای است، در امور آموزش و برنامه درسی فاقد اختیار هستند. بدنه نظام آموزشی در نقش مجری اوامر تعریف شده است؛ اوامری که ستاد به صدور آنها اقدام می‌کند.

با تشکیل حکومت جمهوری اسلامی نیز این رویکرد همچنان استمرار یافت؛ زیرا رهبران و متفکران آن، عرصه تربیت رسمی و عمومی را مهمترین عرصه برای استیلاء می‌شمردند: امام خمینی (ره) در نخستین پیام نوروزی خود در فروردین سال ۱۳۵۸ چنین تصویر و انتظاری از تربیت رسمی و عمومی ارائه کرده‌اند:

باید در این سال جدید عنایت زیاد بشود؛ اول به فرهنگ {آموزش و پرورش}. این فرهنگ باید متحول بشود. فرهنگ استعماری، فرهنگ استقلالی بشود. باید معلمینی که در این فرهنگ یا در تمام قشرهای اساتید و - عرض می‌کنم - اینها باشد انتخاب بشوند و اشخاص صحیح، سالم. کسانی که جوانهای ما را تربیت صحیح بکنند نه اینکه یک تربیت انگلی بکنند؛ چنانچه تا حالا بنا بر این بوده است که اینها را غربی بار بیاورند، غرب‌زده کنند. باید استقلال داشته باشید؛ باید هیچ توجه نداشته باشید که در غرب چه می‌گذرد. در غرب خیلی بد می‌گذرد! شما گمان نکنید که در غرب خیلی خبر هست، خودشان می‌گویند «در غرب خبری نیست!» خبرها هست لکن خبرهای رشد فکری و رشد انسانی کم است. شما باید مستقل باشید و رشد انسانی پیدا بکنید. بچه‌ها را، جوانهای ما را رشد انسانی بدهید. دولت باید درست توجه بکند که رؤسایی را که انتخاب می‌کند برای دانشگاهها، برای مدارس، معلمینی را که انتخاب می‌کنند آنها برای تربیت اطفال، اینها باید همه متحول بشود از حال سابق؛ و کسانی که سابق در خدمت اشخاص بیگانه بودند یا در خدمت طاغوت بودند، حالا ثانیاً نیایند و بچه‌های ما را باز به عقب برانند. این هم یک مطلبی است که در فرهنگ بسیار مهم است. و بالاخره باید فرهنگ متحول بشود به یک فرهنگ سالم، به یک فرهنگ مستقل، و یک فرهنگ انسانی (جماران، ۱۳۹۱).

همین نگاه سی سال بعد نیز توسط رهبر معظم جمهوری اسلامی مطرح می‌شود؛ یعنی همچنان آموزش و برنامه درسی دولتی مطرح است:

اگر کشوری بخواهد به عزت مادی، به سعادت معنوی، به سیطره سیاسی، به پیشروی علمی، به آبادانی زندگی دنیا، به هر آرزویی، بخواهد دست پیدا کند، باید به آموزش و پرورش به عنوان یک کار بنیادی، مقدماتی لازم بپردازد... ببینید ما چه می‌خواهیم؟ محصول و خروجی آموزش و پرورش را چه می‌خواهیم باشد؟ اول این را مشخص بکنیم؛ ترسیم بکنیم؛ بعد ببینیم که برای ساختن یک چنین موجودی، یک چنین مردی، زنی، جوانی، چه کارهای مهم و اساسی، چه تعالیم لازم، در خلال چه

برنامه‌ی آموزشی باید داده شود، تا این موجود پرورش پیدا کند. آن وقت آدمهای کارآمدمان بنشینند آن نظام را تعریف و تدوین کنند و با شجاعت لازم وارد میدان شوند و تشکیلات آموزش و پرورش را بر طبق آن نظام تعریف کنند و تحقق ببخشند. این، می‌شود تحول حقیقی و بنیانی (خامنه‌ای، ۱۳۸۶).

در این دوره، علاوه بر آنکه عرصه‌های مختلف آموزش یکی پس از دیگری با توسل به قانون و به پشتوانه قدرت، در اختیار حاکمیت قرار گرفتند، کم‌کم معلمان نیز که برای این نظام تازه تربیت و با مقررات آن به کار مشغول می‌شدند از اختیارات خود دست برداشتند و پذیرفتند مجریان محض برنامه‌هایی باشند که مراکز دولتی تهیه می‌کردند و به آنها اعلام می‌نمودند.

این دوره با ورود مستقیم ارتش به عرصه آموزش تحت عنوان سپاه دانش آغاز شد و کسانی را به کار معلمی گمارد که از سنت‌های قبلی آموزش بی‌خبر و برای اطاعت، آمادگی داشتند. همچنین، به دلیل گسترش مدارس و افزایش تقاضای تحصیل، بسیاری از معلمان تازه وارد با هیچ سنتی جز آنچه حاکم بود، آشنایی نداشتند؛ اما معلمانی نیز بودند که به دلیل تجارب پیشین خود، برنامه‌های درسی تولید شده مرکزی را نمی‌پسندیدند ولی ناچار به اجرای آنها بودند. بهر حال، طی این دوره، آموزش متحدالشکل بر نظام آموزش و برنامه درسی حاکمیت یافت و تمامی فرزندان ملت با حداقلی از آموزش جهت زندگی در تمامی سطوح کشور آشنا شدند. این دوره با ارائه برنامه‌های درسی یکسان امکان گزینش از میان متقاضیان تحصیل برای آموزش عالی را فراهم آورد و کسانی به برنامه‌ریزی درسی همت گماشتند که طی فعالیت خود دانش لازم را کسب نمودند و تا حدی به صورت حرفه‌ای به این کار اقدام کردند.

دوری معلم از جریان برنامه‌ریزی درسی علاوه بر کاهش تعلق او به برنامه، بر درک او از محتوای برنامه نیز اثر منفی داشته و تعهد او را نسبت به اجرای برنامه کاهش داده است. درعین حال، واقعیت آن است که معلمان، بی‌نیاز از کسب دانش برنامه‌ریزی درسی شده‌اند و در عمل حساسیت‌های برنامه‌ریزان درسی را به خوبی دریافت نمی‌کنند. گرچه قرار بود مولفان کتابهای درسی کسانی باشند که «حداقل یک زبان خارجی بدانند و سابقه تالیف و معمولاً بیش از ده سال سابقه تدریس داشته باشند و دانش زمان را به دانش‌آموز منتقل کنند، او را برای جامعه فردای خود پرورش دهند، مطالبی را به او بیاموزند که حل کننده

مشکلات روز او باشند» (صدیق، ۱۳۴۹)، اما در عمل این ویژگیها کمتر در برنامه‌ریزان درسی مستقر در نهاد برنامه‌ریزی درسی مرکز کشور، تحقق یافت و چنین کسانی را به سختی می‌توان در جامعه یافت.

بخشی از این دوره که در حکومت پهلوی قرار گرفته است با این قضاوت از سوی مردم همراه بود که شاگردان را به آداب و باورهای غربی (غیردینی) رهنمون می‌کرد. در بخش دیگر این دوره که در حکومت جمهوری اسلامی قرار گرفته است، این باور مردم تغییر کرد ولی در مقابل، آنها آموزش دولتی را متمرکز بر باورها و آداب دینی مورد نظر دولت قلمداد کردند. بدین ترتیب، در این دوره نیز تمایل برای حضور در عرصه آموزش و برنامه درسی از سوی مردم همواره مطرح بوده است.

فریادهای ملت برای حضور مجدد در آموزش و برنامه درسی با پاسخ‌های گوناگونی مواجه شده است. برخی اتفاقات در سال‌های حکومت جمهوری اسلامی این امید را ایجاد کرد که حق ملت در آموزش و برنامه درسی به رسمیت شناخته شود. قانون تاسیس مدارس غیرانتفاعی (۱۳۶۷)^۱، انجمن اولیاء و مربیان (۱۳۶۷)^۲، قانون تاسیس شوراهای استانی آموزش و پرورش (۱۳۷۲)^۳ و مجالس دانش‌آموزی (۱۳۸۰)^۴ از این موارد هستند؛ که هیچیک از آنها نتوانستند جایی برای ملت - البته فراتر از تأمین هزینه‌ها - در عرصه آموزش و برنامه درسی تدارک نمایند. با وجود آنکه فریادهای متعدد علمی برای مشارکت مردم در آموزش و برنامه‌های درسی مطرح شده است (موسی‌پور، ۱۳۸۷)، اما تنها نمونه پاسخ مثبت در این زمینه را می‌توان مباحث مطرح

۱ البته بر اساس قانون تاسیس مدارس غیر انتفاعی آن هم با تایید وزارت آموزش و پرورش: ماده ۱- مدارس غیر انتفاعی پس از اخذ موافقت نهایی وزارت آموزش و پرورش و بر اساس مفاد این آئیننامه منحصرأ در محل و منطقه‌ای که مورد موافقت قرار گرفته است تأسیس می‌گردد.

۲ مصوب جلسه ۴۵۱ شورای عالی آموزش و پرورش، مورخ ۱۳۶۷/۳/۱۹

۳ بر اساس قانون تشکیل شوراهای آموزش و پرورش در استانها، شهرستانها و مناطق کشور، اختیار تصمیم‌گیری با آموزش و پرورش است: ماده ۱ - به منظور تحقق مشارکت و نظارت مردم در امر آموزش و پرورش و بهره‌گیری از کلیه منابع و امکانات، جهت تأسیس، توسعه و تجهیز فضاهای آموزشی و پرورشی و تسهیل در فعالیتهای اجرایی آموزشی و پرورش، شوراهای آموزش و پرورش در استانها و شهرستانها به شرح این قانون تشکیل می‌گردد.

۴ مصوب ششصد و هفتاد و دومین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۸۰/۱۲/۲۳

در برنامه درسی ملی (۱۳۹۰) معرفی کرد؛ که آنهم از حد ایجاد اختیارات محدود برای سطحی فروتر در سلسله تصمیم گیری‌های نظام آموزش و برنامه درسی فراتر نرفته است. باوجوداین، همین فرصت‌های محدود، یعنی فرصت برای حضور در سطح اداری و امور مالی، از سوی مردم غنیمت شمرده شده و تاسیس ده‌ها مدرسه غیرانتفاعی^۱ نشانه‌ای از آن است.

در دوره حاکمیت جمهوری اسلامی، ابتدا در سال ۱۳۶۸ طرحی برای ایجاد تغییرات بنیادین به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید که بر اساس آن، ساختار نظام آموزشی بدین شرح تعریف شد: دوره اساس به مدت دوسال، دوره ارکان به مدت چهار سال، دوره ارشاد به مدت سه سال و دوره متوسطه به مدت چهار سال. این ساختار دوازده ساله که سن شروع به تحصیل را پنج و نیم سالگی تعیین کرده بود به طور نامناسبی از سال ۱۳۷۱ با اجرای بخش متوسطه آن، به اجرا گذاشته شد و با توفیق همراه نشد. به همین علت، آرزوی تغییر بنیادین آموزش و پرورش همچنان باقی ماند.

پیگیری موضوع در ابتدای دهه هشتاد شمسی با تصویب طرح «سند ملی آموزش و پرورش» دنبال شد. این سند که تا پایان دولت وقت به اتمام نرسید، در دولت وقت به شکلی استحال‌ه گردید و محصول آن «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰) شد. این سند که مبتنی بر «مبانی نظری تحول بنیادین تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰) تدوین شده است به همراه «برنامه درسی ملی» (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱)، مجموعه‌ای را تشکیل می‌دهند که اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی محسوب می‌شوند. بر اساس این اسناد، ساختار آموزش و پرورش بدین شرح تعریف شده است: دوره ابتدایی شش ساله با دو نیم دوره سه ساله و دوره متوسطه شش ساله با دو نیم دوره سه ساله.

۱ برای نمونه می‌توان به آمار مدارس ابتدایی در یکی از مناطق آموزشی شهر تهران (منطقه ۲)، در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ اشاره کرد که از تعداد ۹۷ مدرسه فعال آن، تعداد ۵۴ مورد (۵۶ درصد) به صورت غیرانتفاعی اداره می‌شده است.

استمرار یادگیری؛ بنویسید!

نویسنده چنین باور دارد که تاریخ برای تربیت همانند آزمایشگاه برای علوم تجربی است. از این نظر، همه دست‌اندرکاران تربیت نیازمند آگاهی تاریخی هستند. شما نیز به سبب آنکه در فرایندهای رسمی آموزشی حضور داشته‌اید، برخی دانش‌های تاریخی را تجربه کرده‌اید. شما در دوران زندگی خود توفیق مطالعه کدام آثار مربوط به تاریخ تربیت را داشته‌اید؟ آیا شما با نظرات نویسنده این کتاب درباره ضرورت دانش تاریخی برای معلمان موافق هستید؟ شما چه دفاعی از نظر خود دارید؟