



برنامه ریزی درسی در آموزش ابتدایی

فهرست مطالب

مفهوم برنامه درسی
قلمروهای برنامه درسی
سطوح برنامه درسی فرانسیس کلاین
سطوح برنامه درسی پوزنر
فرق برنامه درسی آشکار و پنهان
متاثوری آیزنر
الگوهای برنامه درسی
طراحی برنامه درسی
عناصر برنامه درسی
ضرورت نیاز سنجی در برنامه درسی
روش ها و فنون نیاز سنجی
مفهوم محتوی و ملاکهای انتخاب محتوی
الگوهای سازماندهی محتوی
دیدگاههای مربوط به حدود و ثغور برنامه درسی

مفهوم برنامه درسی

واژه برنامه درسی (curriculum) از ریشه لاتین Race Course به معنای میدان مسابقه و یا فاصله و مقدار راهی است که افراد باید طی کنند تا به هدف مورد نظر دست یابند. از لحاظ تاریخی نیز مفهوم میدان مسابقه یا رقابت در نظام آموزش مدرسه ای دارای بار معنایی خاصی است و آن عبارت است از این مدارس همواره چیزی شبیه به یک میدان مسابقه را برای دانش آموزان تدارک دیده اند زیرا تمامی دانش آموزان باید مجموعه ای از مواد، موضوعات و محتوای آموزشی که برای تمام آنها یکسان و استاندارد می باشد فراگیرند و از این رو تمام دانش آموزان برای طی نمودن برنامه درسی و دستیابی به خط پایان و دریافت گواهینامه یا مدرک تحصیلی در یک حالت رقابت با یکدیگر قرار داشته اند. علی رغم روشن بودن معنی لغوی مفهوم برنامه درسی، برداشت ها از این واژه در صحنه تعلیم و تربیت متفاوت است که میتوان اغلب در یکی از طبقات زیر قرار داد:

۱- برنامه درسی به عنوان مجموعه ای از دروس یا برنامه ای برای مطالعه : برنامه ای که در آن فهرست موضوعات درسی وجود دارد.

برای مثال برنامه درسی پایه چهارم شامل: ریاضی-علوم-تعلیمات اجتماعی-هدیه های آسمان-فارسی این تعریف در زمره تعاریف سنتی و محدود است زیرا به مسائلی نظیر اهداف و نیات تعلیم و تربیت، فرایندهای یادگیری، نتایج و بسیاری از تجربی که یادگیرندگان در محیط آموزشگاه به آن دست می یابند بی اعتنا است.

۲- برنامه درسی به عنوان فهرست رئوس مطالب : برنامه درسی همان مجموعه ای از سرفصل ها و رئوس مطالب اصلی برای یک درس خاص است.

برای مثال برنامه درسی ریاضی پایه پنجم شامل مباحث: عدد نویسی و الگوها، کسرها، نسبت تناسب و درصد و... این برداشت از مفهوم برنامه درسی بسیار محدود است زیرا اگرچه برنامه درسی شامل مجموعه ای از سرفصل ها و رئوس مطالب است اما به آن محدود نمیشود.

۳- برنامه درسی به عنوان محتوای یک درس یا مجموعه ای از دروس:

در این تعریف، برنامه درسی به عنوان محتوای آموزشی در نظر گرفته میشود. این برداشت از برنامه درسی نیز بسیار ساده و سنتی است زیرا در این دیدگاه تنها به داده ها و اطلاعات ثبت شده در کتب درسی و راهنمای معلم محدود گردیده است و بسیاری از عناصر دیگر را که باید در برنامه درسی مورد توجه قرار گیرد (مانند روش، زمان، فضا، هدف و...) نادیده گرفته است.

۴- برنامه درسی به عنوان برنامه زمانی برای تدریس دروس:

در این تعریف برنامه درسی مساوی است با جدول زمانی تدریس دروس در هفته توسط معلمان و مربیان.

برای مثال: شنبه: فارسی - علوم - هنر

یکشنبه: ریاضی - ورزش - قرآن و...

برنامه درسی نیز تنها به برنامه زمانی تدوین دروس منحصر نمیباشد اگرچه کنترل زمان و مدیریت کنترل آن یکی از عناصر برنامه درسی است.

۵- برنامه درسی به عنوان مجموعه ای از اهداف و مقاصد:

در این برداشت برنامه درسی، تعیین پیشاپیش مجموعه ای از اهداف یا نتایج یادگیری مورد انتظار است.

برای مثال جانشین برنامه درسی را یک راهنما و مجموعه ای سازمان یافته از نتایج یادگیری مورد انتظار می داند. مطابق این تعریف جانشین، قلمرو برنامه درسی از قلمرو آموزش جداست.

۶- برنامه درسی به عنوان مجموعه ای از تجارب یادگیری:

برنامه درسی به عنوان مجموعه ای از تجارب یادگیری در مقام مقایسه با سایر تعاریف از این مفهوم، طیف وسیعی از تعاریف را به خود اختصاص داده است.

بر اساس طبقه بندی زایس، تعاریفی که بر تجربیات یادگیری در برنامه درسی تأکید دارند بر دو دسته کلی قابل تقسیم هستند:

الف) برنامه درسی به عنوان مجموعه ای از تجربیات یادگیری برنامه ریزی شده

در این دیدگاه برنامه درسی مجموعه ای از تجربیات یادگیری است که پیشاپیش توسط برنامه ریزان یا مدارس، پیش بینی و تدارک دیده شده است تا دانش آموزان در معرض آن قرار گیرند و به مقاصد و نتایج مورد نظر دست یابند. برای مثال دال میگوید: برنامه درسی تمام تجربیاتی است که که تحت راهنمایی مدرسه به دانش آموزان ارائه میشود.

با این حال باید خاطر نشان ساخت که تمام تجربیات یادگیرندگان در محیط های آموزشی محدود به تجربیات برنامه ریزی شده نمیباشد. به عبات روشن تر بسیاری از چیز ها را یادگیرندگان در محیط مدرسه می آموزند که مدارس از قبل برای آن برنامه و قصد قبلی را نداشته اند.

ب) برنامه درسی به عنوان کلیه تجربیات یادگیری که دانش آموزان دارند.

همانطور که در قبل گفته شد تجربیاتی که یادگیرندگان در محیط آموزشی کسب میکنند تنها منحصر به تجربیات برنامه ریزی شده و از پیش تعیین شده نمیگردد.

به عبارت دیگر علاوه بر تجاری که در برنامه درسی رسمی برای دانش آموزان تدارک دیده میشود، یادگیرندگان از یکدیگر، از تعامل با کارکنان مدرسه مانند معلمان یا مدیر و... تجاری به دست می آورند. این تجارب غیر رسمی اگرچه از قبل پیش بینی نشده اما بر رفتار و نگرش های یادگیرندگان اثر شگرفی دارد. پس چه بهتر که کارکنان مدرسه الگوهای مناسبی برای کودکان باشند. این تجارب را اصطلاحاً برنامه درسی پنهان میگوید.

۷- برنامه درسی به عنوان شیوه تفکر

برخی برنامه درسی را وسیله ای برای تفکر و تأمل در باره مسائل می پندارند و بیشتر از آن که در آن فراگیری مسائل و موضوعات خاص مدنظر باشد، آشنایی با نحوه برخورد و تفکر صحیح در ارتباط با مسائل مدنظر است.

بطور کلی این تعریف از برنامه درسی دربرگیرنده تمامی دیدگاههایی است که بر یادگیری شیوه یادگیری در برنامه درسی تاکید دارند. همانطور که می دانیم بشر در قرن حاضر با انبوهی از اطلاعات و یافته های علمی سروکار دارد و محدودیت های موجود در ساختار ذهنی و توانایی های یادگیری او از یکسو و تنگناهای زمانی آموزش و پرورش از دیگر سو مانع آن است که یادگیرندگان بتوانند بر تمامی اطلاعات و یافته ها تسلط یابند. بنابراین آنچه که یادگیرندگان به آن نیازمند هستند، یادگیری شیوه تفکر و برخورد با مسائل و حل آنهاست.

۸- برنامه درسی به عنوان یک طرح

از مهم ترین حامیان این دیدگاه سیلور و الکساندر میباشد. اینان برنامه درسی را تدارک مجموعه ای از فرصت های یادگیری برای افراد تحت تعلیم قلمداد می نمایند.

این مفهوم نسبت به مفاهیم قبلی وسیع تر و جامع تر میباشد زیرا طرح ریزی مستلزم تفکر پیشاپیش و اندیشیدن پیرامون فعالیت های آتی گذشته است. هیلدا تابا معتقد است برنامه درسی برنامه ای است برای یادگیری و فرایند برنامه ریزی درسی مستلزم پیمودن مراحل نظیر سنجش نیازها، تدوین هدفها، انتخاب و سازمان دهی محتوا و نیز تجربیات یادگیری، اجرا و ارزشیابی می باشد.

بطور کلی تعاریف ارائه شده را میتوان از دو جنبه اساسی مورد بررسی قرار داد:

۱- تأکید بر اهداف و غایات در مقابل تأکید بر وسایل

۲- تأکید بر عامل درونی (یادگیرنده) در مقابل تأکید بر عامل بیرونی

۱- وسیله در مقابل هدف

برخی از متخصصان، برنامه درسی را به عنوان غایات یا نتایج یادگیری مورد انتظار تعریف کرده اند. نتایج یادگیری مورد انتظار برحسب آرمان ها، مقاصد و اهداف بیان می شوند و سایر عناصر برنامه درسی وسیله ای برای رسیدن به نتایج هستند. در عین حال ممکن است برنامه درسی به عنوان وسایلی برای برای دست یابی به نتایج و یا اهداف تعیین گردد. بنابراین در این دیدگاه برنامه درسی مجموعه ای از وسایل-مانند محتوا، تجارب و... برای رسیدن به هدف ها است.

۲- عامل درونی در مقابل بیرونی

هنگامی که برنامه درسی در ارتباط با عوامل بیرونی مورد توجه قرار گیرد، پرداختن به مسائلی نظیر محتوا و مواد آموزشی، کتب درسی و... ضروری است. در این دیدگاه روش تدریس و نحوه تعامل یادگیرنده و محتوا مورد توجه ویژه میباشد. در عین حال برخی از تعاریف ممکن است به جای تأکید بر محیط آموزشی یادگیرنده، بر تجارب آموزشی آنان(عامل درونی) تأکید نمایند. این مسئله را میتوان با مثالی به شرح زیر بیان کرد:

اگر تئوری کوانتوم قسمتی از برنامه درسی برای بچه های شش ساله باشد:

برای کسانی که بر عامل بیرونی در تعریف برنامه درسی تأکید دارند، این تئوری به عنوان محتوای برنامه درسی گروه سنی مربوط تلقی میشود و سعی میگردد روش ها و فنون ویژه ای برای آموزش این تئوری، متناسب با رشد ذهنی بچه ها، تدوین گردد.

در مقابل اگر در تعریف برنامه درسی بر عامل تجربه شخصی یادگیرندگان یا عامل درونی تأکید شود، تئوری کوانتوم نمیتواند به عنوان محتوای برنامه درسی این گروه سنی در نظر گرفته شود زیرا این تئوری معنی و مفهوم چندانی برای یادگیرندگان شش ساله ندارد. حقیقت این امر آن است که برنامه درسی و تدوین آن مستلزم توجه به تجارب و نیز سطح توانایی و رشد ذهنی یادگیرندگان از یکسو، و آماده سازی محتوا و مواد آموزشی مناسب و نیز استفاده از روش تدریس های مناسب با میزان رشد یادگیرندگان است.

همانطور که در ابتدا گفته شد، برداشت ها درباره این مفهوم متفاوت است و این اختلاف در برداشت ها و طرز تلقی ها عمده تاً ریشه در باورها پنداشت ها و زیر سازه های فکری افراد دارد. از آنجا که صاحب نظران مختلف دارای اعتقادات و اصول فکری مختص به خود هستند برداشت آنها از مفهوم برنامه درسی نیز متفاوت است.

دکتر واکر برای تعیین اختلاف نظر ها در بحث مدل های برنامه ریزی درسی از واژه «سکو» استفاده می کند. این واژه از لحاظ لغوی به معنای محلی برای ایستادن است اما در اینجا مجموعه ای از اصول فکری و باور های اعتقادی است

که برنامه ریز بر روی آن می ایستد از آن منظر و چشم انداز به مقوله برنامه درسی نگریسته و آن را بطور ویژه ای تعریف میکند. بنا براین از آنجا که سکوی افراد متفاوت است، تعاریفی را که ارائه می دهند نیز باهم متفاوت است.

از این رو هرگونه تلاشی برای ارائه تعریفی از برنامه درسی محکوم به سکوی معینی است که در گذر زمان و با گسترش قلمروهای این رشته، جامع و مانع بودن خود را از دست می دهد و زمره تعاریف سنتی یا محدود طبقه بندی میگردد. نتیجه این وضعیت آن است که به جای تعریف خاص از مفهوم برنامه درسی و ارائه دلایل و شواهد گوناگون برای اثبات جامع و مانع بودن آن، باید از روشی برای به تصویر کشیدن برنامه درسی استفاده کرد که علاوه بر تعریف برنامه درسی، از پویایی برخوردار باشد و با گسترش مرزهای این رشته بتوان در آن تغییرات لازم را اعمال نمود. ما برای این کار از تعریف عملیاتی برنامه درسی استفاده میکنیم.

تعریف عملیاتی از برنامه درسی؛ قلمروهای برنامه درسی

به طور کلی برنامه درسی به آن حوزه علمی اشاره دارد که مشتمل بر قلمروهای زیر است:

۱- مبانی برنامه درسی

۲- مهندسی برنامه درسی (طراحی، ساخت و تدوین برنامه درسی)

۳- اجرای برنامه درسی

۴- تغییر برنامه درسی

۵- ارزشیابی از برنامه درسی

۶- تاریخ برنامه درسی

۷- تحقیق در برنامه درسی

۱) مبانی برنامه درسی

منظور از مبانی برنامه درسی آن دسته از نیروهای بنیادی و اساسی است که بر برنامه ی درسی، اهداف و محتوای آن اثر گذاشته و از آن ها تحت عنوان عوامل تعیین کننده برنامه ی درسی نام برده میشود.

انواع مبانی درسی:

الف- مبانی فلسفی:

آن دسته از عوامل فلسفی که بر فرآیند تدوین اهداف برنامه ی درسی و تعیین وسایل و ملزومات اثر می گذارد. در حقیقت فلسفه ی مسلط جهت دهنده و تعیین کننده مقاصد اصلی تعلیم و تربیت است.

باورها و پنداشت های فلسفی یک جامعه مانند فیلتر اهداف درسی استخراج شده توسط برنامه ریزان را پالایش می کند و آنهایی که با فلسفه حاکم همخوانی دارن را جایز می شمارند.

ب-مبانی اجتماعی و فرهنگی برنامه درسی:

فلسفه ی اصلی برپایی مدارس در گسترده ترین برداشت خود عبارت است از انتقال، توسعه و بهسازی میراث فرهنگی است، بنابراین بدیهی می باشد که ارزش های اجتماعی و فرهنگی یک جامعه اثر قاطعی بر برنامه های درسی و فرآیند تدوین آن نداشته باشد.

پ-مبانی روانشناختی:

در تدوین و اجرای برنامه های تا درسی تا حد زیادی نیازمند رشته ی روانشناسی می باشد چرا که اهداف و محتوای برنامه ها بایستی با توجه به میزان رشد ذهنی فراگیران، مدت زمان لازم برای یادگیری، تفاوت های فردی و توانایی ها و محدودیت های انسانی استخراج و پالایش کرد.

۲)مهندسی برنامه درسی: میتوان آنرا شامل سه فعالیت طراحی، ساخت و اجرای برنامه درسی دانست

الف-طراحی برنامه درسی:

فرآیند مشخص نمودن عناصر برنامه درسی و گنجاندن آنها در برنامه است.

روش تدریس، اجرا و ارزشیابی، محتوا و موضوعات درسی، اهداف، فعالیت های یادگیری و... از عناصری هستند که میتوان در طراحی قرار داد.

ب-ساخت برنامه درسی:

به فرایند تصمیم گیری درباره نحوه ی ایجاد و تکوین عناصر برنامه درسی گفته می شود.

۳- اجرای برنامه درسی: در بحث اجرا سه نظام مد نظرند:

۱- نظام اجرایی مؤمنانه(وفادارانه):

در آن برنامه تدوین شده باید توسط معلمان و مجریان آموزشی اجرا شوند و برنامه ها از سمت یک ستاد در سطح کشور و استان تدوین می گردند. از یک طرف به آن نظام اجرایی ضد معلم گفته میشود چراکه معلم هیچ دخل و تصرفی براساس ویژگی های دانش آموزان خود نمی تواند در آن داشته باشد.

۲-نظام اجرایی نیمه سازگارانه:

در این نظام با اینکه برنامه هدایت شده و از پیش تعیین شده است اما معلم می تواند تا اندازه ای در آن مطابق با ویژگی های کلاسش تغییر ایجاد کند تا سازگاری برنامه با دانش آموزان و معلم بیشتر شود. نام دیگر این نظام، نظام سازگاری محدود یا معلم در مقام مجری فعال است.

۳-نظام اجرایی سازگارانه:

در این نظام معلم نه تنها میتواند در برنامه ی درسی مطابق با ویژگی های دانش آموزانش تغییر ایجاد کند بلکه خویشتن میت واند تدوین کننده ی برنامه ی درسی باشد. این نظام در اصل همان نظام مدرسه محور است که دارای دو شکل کلی میباشد:

الف)نظام برنامه ریزی درسی مدرسه محور محدود:که در آن معلم براساس توان یادگیری دانش آموزانش و سایر ویژگی های آنان از میان برنامه های متعدد از قبل تهیه شده توسط استادان و مراکز آموزشی،برنامه ی متعادل خود را انتخاب می کند.

ب)نظام برنامه ریزی مدرسه محور گسترده:که در آن خود معلم به طراحی،تدوین و اجرای برنامه می پردازد و موفقیت وی در این نظام تا حد زیادی به توانایی و میزان صلاحیت وی بستگی دارد.

۴)تغییر برنامه درسی: میتوان به عنوان هرگونه تغییر در برنامه ی درسی در جنبه هایی نظیر ارزشها، فلسفه، نتایج یادگیری، نحوه ارزشیابی، اهداف و... به وجود آید تعریف نمود و تغییر برنامه درسی ارتباط تنگاتنگی با اجرا نیز دارد.

الف-مفهوم شناسی تغییر: یکی از مسایل مهم در تغییر، مفاهیم گوناگونی از قبیل خود تغیر، بهبود، نوآوری، اصلاح وجنبش است که هر کدام معنای متفاوتی دارند. بطور مثال هیلدا تابا در کتاب خود بهبود درسی را به معنای تغییر جنبه های مشخصی از برنامه بدون تغییر فرضیات بنیادی و نحوه سازمان دهی برنامه گفته است،درحالیکه خود تغییر را مستلزم تغییر کلی برنامه درسی شامل ساختار، محتوا، اهداف و...دانسته که بسیار دشوارتر از بهبود می باشد.

۱- در اصل میتوان تغییر برنامه درسی را مفهوم بسیار کلی در نظر گرفت که به هر تغییری در آموزش می توان نسبت داد، که گاهی به صورت خاص و گاهی به صورت کل است، اما تغییرات ویژه را نوآوری می نامند، به عبارت دیگر نوآوری ها دارای مرزهای دقیق و نشانه هایی هستند و به آن نوع تغییر برنامه درسی که بی بدیع و بی سابقه است نسبت داده می شود.

۲- اصلاح: ناظر بر آن تغییرات ویژه میباشد و معمولاً از سیستم سیاسی آغاز می شوند. بنابراین اصلاحات تغییرات زیربنایی، اما محدود و خاص هستند.

۳- جنبش برنامه درسی: این مفهوم بیشتر برای معنای تاریخی میباشد و مشخص کردن دوران ها را از طریق ویژگی های مشترک آن ها را در پی دارد.

ب- مراحل تغییر:

۱- برنامه ریزی برای تغییر: عمدتاً ناظر بر ایجاد زمینه و آماده سازی محیط برای تغییر، تهیه و تدوین برنامه تغییر است.

۲- استفاده و کاربست تغییر: برنامه ی تفضیلی تهیه شده برای تغییر (در محله اول) در این مرحله به اجرا گذاشته میشود.

۳- ارزشیابی از تغییر: ارزشیابی در این مرحله انجام میشود و نتایج به دست آمده در سیکل بعدی تغییر به کار میروند.

۵) تاریخ برنامه درسی: یکی از قلمرو های نسبتاً جدید محسوب میشود، بعنوان یک شاخه از مطالعات تربیتی است و از لحاظ ساختاری زیرمجموعه ای از تاریخ تعلیم و تربیت است. تاریخ برنامه درسی با تاریخ عقاید تربیتی و هم با تاریخ نظام ها و مؤسسات تربیتی ارتباط دارد، زیرا از یک نظر اندیشه های تربیتی از طریق برنامه های درسی به اجرا در می آیند و از نظر دیگر در شکل گیری نظام های تربیتی و قوانین آنها بایستی در خصوص برنامه های درسی تصمیم گیر شود.

از مهمترین نکات در این زمینه وجود پدیده فقدان نگرش تاریخی است یعنی نوعی گرایش در سیاست گذاری، تدوین و اجرای برنامه ی درسی که در آن به سوابق برنامه های درسی توجه نمی شود. عدم توجه به سوابق و آنچه که در گذشته انجام شده است منجر به معرفی مسایل کهنه بعنوان نوآوری می گردد و تاریخ برنامه درسی این امکان را فراهم میکند که با پدیده ی بی توجهی به تاریخ مبارزه شود و از تجارب سودمند گذشته به عنوان رهنمود های فعالیت های آتی بهره گرفته شود.

اهداف مطالعات تاریخی در برنامه ی درسی:

۱. بررسی علمی برای تفسیر و تعبیر فرآیند های انتخاب شده توسط مؤسسات علمی در طول زمان

۲. بررسی دلایل تغییر و یا عدم تغییر در برنامه ی درسی

۳. ایجاد بینش عمیق در رابطه با فرایند توسعه و آموزش و پرورش

۴. بررسی سنن و عادات در برنامه ی درسی

۵. مشخص کردن عوامل سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی مؤثر بر اصلاحات برنامه ی درسی.

در این زمینه طبق نظر گوسون از سه طریق تدوین نظریه امکان پذیر است:

الف) آشکار کردن ماهیت برنامه های معاصر.

ب) ردیابی فرآیند تدوین و تغییر برنامه ی درسی در طی زمان.

پ) روشن سازی فرآیندهای مربوط به تعریف، تغییر و برنامه ریزی برنامه های درسی.

حدود مطالعات تاریخی در برنامه ی درسی (دیدگاه ها):

الف) دیدگاه فرانکلین و کلیبارد:

۱. مطالعات و تعیین نهضت های مهم برنامه درسی

۲. حیطه های خاص برنامه ریزی بطور مثال برای کودکان خاص

۳. مطالعه تغییر در محتوای موضوعات درسی مدارس در بستر زمان

ب) دیدگاه شوبرت:

۱- تاریخ برنامه ی درسی عمدتاً مربوط به قرن بیستم است.

۲- در جهت گیری دوم برنامه درسی مختص قرن بیست نیست و به قدمت بشریت است و محتوای برنامه ی درسی و روشهای تدارک و اجرای آن در طول تاریخ مد نظر قرار میگیرد.

۳- تاریخ برنامه درسی به تاریخ تفکرات تربیتی باز میگردد و بعنوان زیرمجموعه ای از تاریخ تفکرات اجتماعی و فلسفی تلقی میگردد.

۴-تعلیم و تربیت بعنوان یک پدیده ی فرهنگی بزرگ در نظر گرفته میشود و تاریخ برنامه شامل محتوا و تجارب یادگیری توسط هر موسسه ی اجتماعی عهده دار رسالت انجام کارکرد های تربیتی است، انجام می گیرد.

ج)دیدگاه گاندوم:

۱.تاریخ اندیشه ها، نظریه ها و نهضت های برنامه درسی پایدارترین و قدیمی ترین بخش مطالعات تاریخ برنامه درسی است.

۲.تاریخ برنامه درسی بعنوان تاریخ رمز های برنامه درسی یعنی پشت هر فصل برنامه درسی یک اصل و یک رمز برنامه درسی وجود دارد.

۳.تاریخ برنامه درسی بعنوان تاریخ موضوعات درسی مدارس

۴.مطالعه تاریخ مدیریت و اجرای برنامه درسی

۵.تاریخ اصلاح برنامه درسی و عمل(تاریخ تعبیر و اصلاح)

۶)تحقیق در برنامه درسی:

این قلمرو عبارت است از پژوهشی که به منظور دستیابی به درک و فهم عمیق تر و توضیح و تفسیر زمینه ها، مقاصد، برنامه ریزی و سایر مسایل مرتبط با یادگیری انجام شود و همچنین با سایر قلمرو ها ارتباط تنگاتنگ و جدایی ناپذیر دارد.

مسایل برنامه درسی(بخش مربوط به پژوهش):

مسایل تعریفی: مرتبط با بحث و بررسی تعاریف و برداشتهای مختلف از برنامه درسی است.

مسایل دیدگاهی: با محتوای برنامه درسی درگیر است.

مسایل حرفه ای:که پژوهش های موجود در این بخش به دو دسته نظری و کاربردی تقسیم میشوند.بخش نظری آن به دنبال توسعه مرزهای دانش و گسترش قلمرو علمی است و بخش کاربردی به استفاده عملی از یافته های آن حوزه علمی می پردازد.

۷)ارزشیابی از برنامه درسی(در چهار مرحله صورت می پذیرد)

۱.ارزشیابی قبل از برنامه ریزی(نیازسنجی): برای سنجش محورهای اساسی برنامه درسی

۲. ارزشیابی تکوینی (در زمان طراحی، تدوین و ساخت برنامه درسی): بررسی بخش های مختلف برنامه و رفع اشکال ها.

۳. ارزشیابی پایانی: تصمیم گیری در مورد اثر بخشی برنامه مورد نظر و میزان شکاف میان تاثیر پیش بینی شده و آنچه که عملاً اتفاق افتاده است و اعمال اصلاحات لازم بر اساس آنان در سیکل های بعدی.

۴. ارزشیابی پیگیری: بررسی اثرات برنامه درسی در یک مقطع خاص بر نحوه ی فعالیت و توانایی یادگیرنده در برنامه درسی مقاطع بعدی.

این قلمرو های هفت گانه بخش مهمی از مطالعات برنامه های درسی را شکل می دهد و برنامه ریزی درسی نیز بخشی از مطالعات برنامه درسی را شکل می دهد.

سطوح برنامه درسی و انواع برنامه ریزی درسی

فرانسیس کلاین الگوی « مطالعه آموزشی مدرسه ای » را مطرح می کند که شامل سه بعد اساسی است :

۱- سطوح برنامه درسی ۲- عناصر برنامه درسی ۳- متغیرهای برنامه درسی و عوامل کیفی

در بحث از سطوح برنامه درسی کلاین از ۷ سطح نام می برد :

(۱) برنامه درسی آکادمیک (آرمانی) :

برنامه درسی که متخصصان و صاحب نظران آن را مد نظر دارند .

(۲) برنامه درسی اجتماعی :

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

(۳) برنامه درسی رسمی :

برنامه ای مد نظر است که سازمان ها و افراد رسمی که به طور مستقیم در امور آموزش و پرورش درگیر هستند و در آن دخیل می باشند .

(۴) برنامه درسی نهادی :

برنامه درسی که در سطح مدرسه پذیرفته شده و به اجرا در می آید .

(۵) برنامه درسی آموزشی :

آن چیزی است که معلم به آن امید دارد و ارزش قایل است و می خواهد به یادگیرندگان خود بیاموزد

در این سطح تصمیمات برنامه درسی بر اساس شرایط و مقتضیات کلاس درس صورت می پذیرد و اجرایی شده است و تصمیم گیری در این سطوح به عهده معلم است .

۶) برنامه درسی اجرایی :

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

۷) برنامه درسی تجربی

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

انواع برنامه درسی از دیدگاه پوزنر :

۱) برنامه درسی رسمی :

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

۲) برنامه درسی اجرایی (عملیاتی) :

شامل آن چیزی است که عملاً توسط معلم تدریس می شود .

الف - محتوایی که مد نظر قرار می گیرد و در کلاس تدریس می شود .

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

جنبه اول : از طریق مدت زمانی که توسط معلم به موضوعات و انواع مختلف یادگیری اختصاص می

یابد قابل تشخیص است. که از آن تحت عنوان (برنامه تدریس) شده نام برده میشود.

جنبه دوم : برنامه درسی آزمون شده نوعاً انطباق بین برنامه درسی رسمی و اجرایی در یک مدرسه کم است. متخصصان این وضعیت را به عنوان یک مسئله مرتبط با تنظیم برنامه درسی تعریف می کنند و با آن به عنوان یک مشکل اداری و مدیریتی برخورد می کنند. علت این است که معلمان برنامه رسمی را با توجه به دانش ها، باورها و اعتقادات و نگرش های خود مورد تعبیر و تفسیر قرار می دهند. دانش آموزان نیز بر برنامه اجرایی موثرند معلمان برنامه درسی را به شکل دیگری در کلاس ارائه می کنند. تکالیف چالش زا را به طرز ساده تری در کلاس عرضه می کنند و تفکر انتقادی را به جریان حفظ حقایق و اجرای عملکرد های غیر متفکرانه تبدیل می کنند. برنامه درسی آزمون شده محدود به یک زمان خاص می باشد و قابل اعتماد نمی باشد.

۳) برنامه درسی پنهان :

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

۴) برنامه درسی پوچ :

برنامه درسی خنثی یا عقیم : موضوعاتی که تدریس نمی شود و اینکه چرا این موضوعات نظیر : حقوق، رانندگی، نقشهای والدین و ... تدریس نمی شود و می تواند به معلمان در فهم این مسئله یاری دهد که چه مفروضاتی زیر بنای برنامه درسی مدارس است ؟ برنامه درسی پوچ شامل موضوعات تدریس نشده است.

۵) برنامه درسی فوق برنامه :

شامل کلیه تجربیات برنامه ریزی شده ای است که از حیطه موضوعات درسی مدرسه خارج است. (ماهیت آن داوطلبانه و پاسخگو به علائق دانش آموز است و نقطه مقابل برنامه رسمی است) در بسیاری جهات از برنامه درسی رسمی مهمتر است.

پیام عمده طبقه بندی پوزنر :

هنگامی که معلمان می خواهند نسبت به بررسی و تجزیه و تحلیل برنامه درسی رسمی اقدام کنند این سوال را از خود بپرسند که ۴ نوع دیگر برنامه درسی چگونه بر برنامه رسمی اثر می گذارند و چه اتفاقی برای برنامه رسمی خواهد افتاد اگر برنامه درسی پنهان و فوق برنامه قوی اجرا شود ؟

برنامه درسی خرد و برنامه درسی کلان :

منظور از برنامه درسی خرد مباحث ، پژوهش ها و دیدگاههای افراد درباره یک برنامه درسی خاص است یا ناظر بر برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب در رابطه به یک موضوع است. و برنامه درسی کلان از وابستگی به برنامه درسی خاص فارغ بوده و در آن موضوعات و مفاهیم طیف وسیعی از برنامه های درسی را در بر می گیرد و برنامه درسی کلان به عنوان یک حوزه مطالعاتی مطرح می گردد.

برنامه درسی خاموش و زنده:

برنامه درسی خاموش :

برنامه درسی خاموش بیانگر کلیه تصمیمات ، تدابیر و برنامه ریزی هایی است که برای کلاس تدوین و مکتوب شده است. برنامه درسی خاموش معادل سند برنامه درسی است که برنامه ریزان یا معلم تدوین می شود.

برنامه درسی زنده:

مجموعه تعاملات کلاس درس بین معلم و شاگردان است و ارزیابی آن نسبت به برنامه درسی خاموش دشوارتر است . برنامه درسی زنده سند برنامه درسی است که در دستان معلم جان گرفته و زنده می شود.

برنامه دسی سنتی در مقابل برنامه درسی مجازی:

برنامه درسی سنتی : برنامه درسی که در مدارس به صورت سنتی تدریس می شود .
برنامه درسی مجازی : تلفیق مجموعه ای از تکنولوژی های جدید ارتباطی و اطلاعاتی با برنامه های مدارس می باشد تا یادگیری دانش آموزان را تسهیل کند و به اشکال زیر ارائه می شود :
- کلاس درس سنتی همراه با مهارت های مرتبط با تکنولوژی ارتباطی و اطلاعاتی .
- یادگیری با استفاده از پست الکترونیکی و اینترنت. تدریس رودر رو و بحث غیر همزمان از طریق

اینترنت

- هرگونه ترکیب تکنولوژی با تدریس .
- امکانات آنلاین که در هر زمان و مکان صورت می پذیرد.

برنامه درسی موجود در مقابل برنامه درسی جدید

برنامه درسی موجود : برنامه ای که قبلاً تدوین شده و به مرحله اجرا گذاشته شده است و یا در حال اجرا است و مسبقاً سابقه بوده است . نحوه عملکرد و کارایی و اثر بخشی آن در دسترس است .
برنامه درسی جدید : به وضعیتی اشاره دارد که در آن برنامه درسی دارای سابقه قبلی نیست و بنا به ضرورت های ویژه ، به تازگی در برنامه درسی مدرسه گنجانده شده است . و عملاً به صورت فرا گیر تجربه نشده است و این برنامه معطوف به بهسازی و تغییر در جهت نگه داشت برنامه درسی است.

فرق بین برنامه درسی آشکار و پنهان

کلمه ی برنامه درسی، معادل واژه "curriculum" است و از نظر لغت از کلمه لاتین (currere) به معنای راهی که باید طی شود گرفته شده است. این تصور بر یک مسیر یا برخی موانع یا وظایفی دلالت می کند که هر فرد بر آن ها غلبه پیدا می کند. یعنی مقوله هایی که دارای آغاز و انجام است و باید هدف هایی از آن ها منتج شود

برنامه ی درسی آشکار ، پوچ و پنهان

آیزنر معتقد است که مدارس به طور همزمان مبادرت به تدریس سه برنامه ی درسی می نمایند. این سه برنامه عبارتند از: برنامه ی درسی صریح، آشکار (رسمی) ، برنامه درسی پنهان (ضمنی) و برنامه درسی پوچ . این برخلاف تصور رایج نسبت به برنامه ی درسی مدارس است که آن را پدیده ای تک بعدی می دانند و مدارس را صرفاً بستر اجرای برنامه های درسی صریح می پندارند.

برنامه ی درسی آشکار و رسمی

منظور از برنامه ی درسی رسمی، فعالیت های برنامه های درسی هستند که نظام آموزشی آن ها را به طور رسمی اعلام می کند و در بسیاری از موارد در قالب کتاب های درسی در مدارس و مراکز آموزش عالی تدریس می شود.

برنامه ی درسی پوچ یا تهی

هرگاه نظام برنامه ریزی درسی برخی از مفاهیم و مسائل را عملاً در برنامه های درسی نگنجاند و یا مطالب گنجانیده شده در برنامه های درسی یا کتاب های درسی با سن عقلی دانش آموزان و دانشجویان متناسب و برای آن ها قابل فهم نباشد، برنامه ی درسی را برنامه ی درسی پوچ می نامند.

برنامه ی درسی پنهان

همان طور که گفته شد آن چه طراحان و برنامه ریزان درسی برای رشد و تربیت فراگیران طراحی و برنامه ریزی می کنند، برنامه ی درسی رسمی است. برنامه ی درسی رسمی هدف های آموزشی و یادگیری مدون و آشکار دارد و محتوای معینی برای تحقق هدف ها انتخاب و سازماندهی می شود. اصول و روش های آموزش و یادگیری متناسب با هدف ها و محتوا تعیین و پیشنهاد می شود و در نهایت در مورد ارزشیابی تصمیم گیری به عمل می آید.

مسئله چنین چیزی ممکن نیست. عوامل دیگری که جزء برنامه درسی نیست و از دید و مشاهده ی برنامه ریزان و دست اندرکاران تعلیم و تربیت نیز پنهان است، در فکر، عواطف، رفتار و شخصیت فراگیران اثر می گذارند و در اغلب موارد مؤثر از برنامه ی درسی پیش بینی شده عمل می نمایند. مانند: قوانین و مقررات مدرسه، جو اجتماعی مدرسه، تعامل دانش آموز و معلم، جو عاطفی کلاس، قضاوت های معلمان و علایق و نیازهای فراگیران از این عوامل هستند. از تأثیر این ها، تفکر به نگرش ها و گرایش هایی در فراگیر شکل می گیرند که در ادبیات برنامه ریزی درسی، آن تأثیرات را برنامه ی درسی پنهان می نامند. در واقع برنامه ی درسی پنهان عبارت است از راهبردهای فراگیر در عبور موفقیت آمیز از مانع برنامه ی درسی رسمی یا طرح ریزی شده. به عبارت دیگر، برنامه ی درسی پنهان بخشی از فرآیند آموزشی مدرسه است که به سادگی قابل درک نیست ولی بخشی از آن چه را که فراگرفته می شود، تشکیل می دهد. "ایوان ایلچ" در مبحث «مکتب جامعه» معتقد است که در مدرسه بسیاری از چیزها آموخته می شود که به محتوای درس هیچ ارتباطی ندارد. می توان گفت برنامه ی درسی پنهان به دانش آموزان نقش زندگی می آموزد، به آن ها می آموزد که موقعیت خود را تشخیص دهند و یا آن را بسازند.

نظریه های برنامه درسی (متاتئوری)

طبقه بندی و دسته بندی دیدگاههای مختلف توسط نظریه پردازان و اندیشمندان بزرگ هر رشته علمی را متاتئوری گویند. یا به عبارت دیگر متاتئوری یعنی نظریه در مورد نظریه ها. برخی از معروفترین متاتئوری ها در برنامه درسی عبارتند از متاتئوری آیزنر- دکر واکر- هونکی- همی پرو ژیرو، پنا و پانیار که در این قسمت متاتئوری آیزنر مورد بررسی قرار می گیرد.

مناتئوری آیزنر

آیزنر در فصل چهارم کتاب تصورات آموزشی ضمن بحث از اهمیت ضرورت دیدگاه های مختلف در برنامه ریزی درسی پنج دیدگاه زیر را مورد بحث قرار می دهد:

۱- دیدگاه رشد و تکامل فرایند های شناختی:

یکی از دیدگاه های اصلی در آموزش مدرسه ای بر این باور تأکید می کند که برنامه درسی و استراتژی های تدریس باید به رشد فرایند های شناختی دانش آموزان کمک کند. طبق این دیدگاه کارکرد های اصلی مدرسه عبارتند از: الف) کمک به دانش آموزان در خصوص یادگیری شیوه یادگیری ب) فراهم سازی فرصت های لازم برای استفاده و نیز تقویت توانایی های عقلانی دانش آموزان

در این نظریه ، ذهن آدمی از مجموعه ای نسبتاً مستقل از توانایی ها و استعدادها در نظر گرفته می شود. تواناییها و استعدادهای نظیر استنباط ، تحلیل ، تعیین و حل مسئله ، حافظه و تنها از طریق رشد و پرورش این توانایی ها و استعدادها است که فرد آدمی می تواند مسائلی را که در زندگی با آن مواجه است ، حل نماید.

بنابراین تأکید مدارس بر اکتساب دانش و اطلاعات نمی تواند در بلند مدت مفید باشد زیرا اطلاعات و دانش بشری به سرعت دچار تغییر و تحول می شود. اگر تنها آنچه که بشر تاکنون شناخته است به دانش آموزان بیاموزیم، آنان در برخورد با مسائل و مشکلاتی که در آینده با آن مواجه هستند، ناتوان خواهند بود. بنابر این برای برخورد با مسائلی از این دست ، نه انباشت دانش و اطلاعات در ذهن افراد بلکه تقویت توانایی ها و استعدادهایی است که در حل مسائل آینده کارا هستند. برای حصول به این نتیجه برنامه های درسی و راهبردهای تدریس نقش مهمی را ایفا می کند.

ریشه های این دیدگاه در برنامه ریزی درسی به فری نولوژیست برمیگردد. فری نولوژیست ها بر این باور بودند که ذهن انسان شامل ۳۷ ماهیچه ذهنی است که در قسمت های مختلف مغز واقع شده است. پس از فری نولوژیست ها ، روانشناسان قوای ذهنی اهمیت تقویت قوای ذهنی را از طریق تمرین ، به ویژه تمرینات سخت و و دشوار مورد تأکید قرار دادند.

در ارتباط با برنامه های درسی محتوای برنامه به خودی خود مسئله اساسی در برنامه ریزی درسی محسوب نمی شد بلکه برخی موضوعات برای رشد و تکامل قوا و توانایی های ویژه مفید تلقی می شد.

۲- دیدگاه منطقه گرایی علمی:

یکی از کهن ترین و اساسی ترین دیدگاه ها در ارتباط با اهداف و محتوای برنامه درسی منطق گرایی علمی است به بیان دیدگاه کارکرد اصلی مدرسه پرورش دانش آموزان در آن دسته از موضوعاتی که ارزش مطالعه را دارند صرف نظر از منابع متعددی که مدارس منبع ارزشمند وقت است. مدارس با گنجاندن موضوعاتی نظیر آموزش راندگی، اقتصاد خانواده و همانند آنها این منبع ارزشمند را تلف می کند. این قبیل موضوعات را سازمان های خارج از آموزش و پرورش نیز می تواند آموزش دهند. به جای آن مدارس باید موضوعات را در برنامه درسی تدریس کنند که ارزشمند هستند یعنی مفاهیم، مسائل و مشکلاتی که انسان دارد تا از این رهگذر دانش آموزان برای زندگی بهتر آماده شوند.

۳- دیدگاه تناسب (ارتباط) شخصی

سومین دیدگاه در برنامه درسی است که بر اهمیت معنی دار شدن برنامه درسی برای دانش آموزان مدارس اصرار می ورزد در این دیدگاه فرض بر این است که معلم باید برنامه های تربیتی را بر اساس این مسائل و نیازهای دانش آموز و همکاری می نماید به عبارت روشن تر برنامه درسی باید بر اساس برنامه ریزی دانش آموز معلم تدارک دیده شود بر اساس این دیدگاه بر درسی هنگامی که برای دانش آموزان معنی دار است و می تواند جنبه تربیتی داشته باشد که دانش آموز در جریان برنامه ریزی مشارکت داشته باشد. در غیر این صورت مطالب درسی برای فرد مفهوم چندانی راه به همراه نخواهد داشت.

از سوی دیگر یکی از استدلال های زیر بنایی این دیدگاه آن است که نوع بشر اساساً موجودی محرک جو است. و این امر از زمان تولد در انسان وجود دارد. به این اعتبار وظیفه مدرسه آن است که محیط غنی از منابع را برای دانش آموزان فراهم کند تا او بتواند نه از اجبار و با استفاده از انگیزه های ذاتی به یادگیری بپردازد. این نقطه نظر بر این فرض مبتنی است که رشد ارگانیسم فرآیند است که از درون آغاز شده و به بیرون ختم می شود و نه از بیرون به درون.

پس باید عوامل و مسائل بیرونی را به انگیزه و محرک یادگیری قلمداد نکند. به عبارت روشن تر در این دیدگاه مربی به مثابه یک مجسمه ساز تلقی نمی شود که بتواند گل را به شکل دلخواه شکل دهد، بلکه او در حقیقت همانند یک باغبان خوب است اگر چه نمی تواند شالوده و استعداد های اساسی شاگردان را تغییر دهد، اما می تواند محیط مساعدی را برای توانایی ها و استعدادهای آنها فراهم سازد.

۴- سازگاری اجتماعی و بازسازی اجتماعی

چهارمین دیدگاه در ارتباط با برنامه درسی دیدگاهی است که اهداف و محتوای برنامه درسی را از طریق تجزیه و تحلیل جامعه استخراج می کند. در اینجا چنین استدلال میشود که مؤسسات تنها برای ارائه

خدمات به جامعه تأسیس می شود از این رو باید در خدمت رفع نیازهای اجتماعی باشد و برنامه هایی را تدارک ببینند که این نیازها را مرتفع سازد.

شایسته توجه است که نیازهای اجتماعی از نقطه نظر گروههای مختلف، متفاوت است. بخشی از جامعه نیازهای مربوط به نیروی انسانی را نیز مهمترین نیاز اجتماعی تلقی می کنند و بخشی دیگر انطباق با ارزش های موجود جامعه را هدف اصلی میدانند. به طور کلی در این دیدگاه دو شاخه اصلی وجود دارد دسته اول بر این باورند که آموزش و پرورش باید بر اساس وضع فعلی اجتماع پی ریزی شود به عبارت روشن تر نظام آموزشی و برنامه های درسی باید دانش آموزان را به نحوی تربیت کنند تا مهارت های لازم را برای شروع زندگی در یک اجتماع به صورت موفقیت آمیز دارا باشند. بنابراین برنامه های درسی باید شامل موارد و مسائلی باشد که دانش آموزان را برای چنین مقصودی آماده می کند و به همین خاطر دروسی نظیر آموزش خانواده، آموزش رانندگی و... را در برنامه های درسی مدنظر قرار می دهند و در حقیقت اینان طرفدار سازگاری اجتماعی هستند.

در مقابل برخی دیگر بر این باورند که ضمن توجه به نیازها و مسائل اجتماعی حاضر، باید به دنبال ایجاد تغییر و تحول در جامعه بود. باید برای جامعه ایده آل برنامه ریزی کرد و در آن راستا قدم برداشت. از این رو برنامه درسی باید در خدمت چنین تغییر و تحولی باشد. بنابراین وظیفه اساسی تعلیم و تربیت و برنامه درسی آن است که دانش آموزان را برای ایفای نقشی در آینده آماده سازد. به این دلیل گروه اخیر بر موضوعات درسی ویژه ای تأکید می کند که شعور و آگاهی انتقادی را در شاگردان پرورش دهد تا از این رهگذر دانش آموزان با شناسایی مسائل، مشکلات و ناهنجاری های اجتماعی و سعی در تغییر آن داشته باشد. بنابراین توصیه می کنند که موضوعات درسی نظیر ارزش های مذهبی، فساد سیاسی و تبعیض نژادی و مانند آنها که مسائل و موضوعات بحث برانگیز هستند در برنامه درسی گنجانده شود. از آنجا که در این گروه، باور بر ایجاد تغییر و تحولات ساختاری در اجتماع هستند آن را دیدگاه بازسازی اجتماعی می نامند. با این همه هر یک از دو گروه فوق الذکر نیازهای اجتماعی را به عنوان اساسی از تصمیمات برنامه درسی تلقی می کنند.

۵- برنامه درسی به مثابه تکنولوژی

در این دیدگاه برنامه درسی به طرز متفاوتی از چهار دیدگاه قبلی مورد بررسی قرار می گیرد در اینجا برنامه ریزی درسی اساساً یک فعالیت فنی تلقی می شود یعنی پس از آنکه مقصد و اهداف مشخص گردید، وسایل مورد نیاز برای رسیدن به هدف تلقی می شود. این دیدگاه که اساساً به مدل هدف وسیله در برنامه ریزی درسی معروف است، به دنبال فرایندی هدفمند و نظام دار برای تدوین برنامه های درسی

است. در اینجا وظیفه متخصصان تعلیم و تربیت مربیان آن است که ابتدا هدف و محاسبه را تعیین کنند و سپس از آن به عنوان معیاری جهت ارزیابی کارایی و اثربخشی برنامه های تدوین شده بهره گیرند. در این دیدگاه مدارس باید هدف ها، میزان موفقیت آنها را مورد ارزیابی و بررسی قرار دهد.

این دیدگاه برنامه درسی دارای تاریخچه طولانی در حوزه برنامه درسی و تعلیم و تربیت است. افرادی نظیر هیلدا تابا و رالف تایلر و... از پیشگامان این دیدگاه محسوب می شود. به علاوه دیدگاه هدف وسیله با تلاش های غرب برای کنترل فعالیت انسانی همخوان و هماهنگ است. با پذیرش چنین دیدگاهی برنامه درسی به عنوان یک علم و فن تلقی می شود. یکی از مهم ترین مسائلی که در ارتباط با دیدگاه برنامه درسی به عنوان یک فن یا تکنولوژی مطرح می شود، وجود ارزش هاست. اساساً برنامه ریزی درسی مبتنی بر ارزش هاست در حالی که در این دیدگاه برنامه درسی رها از ارزش فرض می شود. نتیجه دیگر حاصل از دیدگاه تکنولوژی علمی در برنامه درسی عبارت است از تأکیدی که بر تعریف و تصریح هدفها، تدوین معیارهای عملکردی و استانداردسازی در برنامه درسی می شود به این دلیل تأکید بیش از حد بر این موارد می تواند توجه به نیاز و مسائل دانش آموزان را تحت شعاع قرار دهد و خلاقیت و ابتکار را محدود نماید.

الگو های برنامه ریزی درسی

در ارتباط با فرایند برنامه ریزی درسی ، تجربیات و الگو های متعددی وجود دارد که اساساً الگوی برنامه ریزی درسی را می توان در سه گروه زیر دسته بندی کرد:

۱-الگوی فنی ۲-الگوی غیر فنی ۳- الگوی میانه یا حد وسط

ویژگیهای الگوی فنی :

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

مهمترین الگوهای فنی برنامه ریزی درسی عبارتند از : ۱-الگوی تایلر ۲- الگوی تابا ۳- الگوی جانسون ۴- الگوی بوشامب ۵- الگوی شین ۶- الگوی هانکینز

۱-الگوی تایلر: او نظرات خود را با چهار پرسش اصلی مشخص کرد :

الف (مدارس باید در دست یابی به چه هدفهایی اقدام کنند ؟

ب (چگونه می توان تجربه های یادگیری مناسب را برای نیل به این هدفها , انتخاب کرد ؟

پ (چگونه می توان تجربه های یادگیری را برای آموزش سازمان داد ؟

ت (چگونه می توان تجارب یادگیری را ارزیابی کرد ؟

منابع مورد توجه در الگوی تایلر به قرار زیر است :

۱-بررسی نیازهای دانش آموزان از طریق مشاهده , مصاحبه , پرسشنامه , آزمون ها , بررسی پرونده , بررسی نظرات متخصصان روانشناسی , جامعه شناسی و تعلیم و تربیت

۲- بررسی نیازهای جامعه (ابعاد مختلف جامعه مثل بهداشت , خانواده , تفریحات , حرفه و پیشه , امور مدنی , دین , معرفت و ...) از طریق مشاهده , مصاحبه , پرسشنامه , بررسی اسناد و مدارک , تکنیک های نیازسنجی

۳- تعیین و انتخاب دانش معاصر (موضوع درسی) از طریق بررسی ساختار رشته درسی و بررسی نظرات متخصصان هر موضوع درسی تایلر بر این باور است که برای تصمیم گیری پیراموناهداف آموزشی بایستی از طریق مطالعات نظام دار درباره ی فراگیران , زندگی اجتماعی و تحلیل کارشناسان درباره ی موضوعات درسی این اهداف جمع آوری شوند سپس این سه منبع اهداف از صافی فلسفه آموزش و پرورش و روانشناسی یادگیری می گذرد و اهداف آموزش ترسیم می شود.

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

او طرح خود را در هفت مرحله بیان کرد: ۱- شناخت نیازها ۲- صورتبندی اهداف ۳- انتخاب محتوا ۴- سازماندهی محتوا ۵- انتخاب تجارب یادگیری ۶- سازماندهی تجارب یادگیری ۷- تعیین آنچه که باید مورد ارزشیابی قرار گیرد

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

۴- الگوی بوشامب: او از واژه «مهندسی برنامه درسی» که در برگرفته فرایندهای تدوین، اجرا و ارزشیابی از برنامه درسی است، استفاده می کند. اگر چه بوشامب ارزشیابی از برنامه درسی را بخشی از نظام ارزشیابی کلی می داند، اجرای جنبه های ارزیابی از یک برنامه را عملاً به عنوان بخشی از نظام برنامه درسی تلقی می کند.

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

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

ویژگیهای الگوی غیر فنی:

۱- برنامه درسی پیشاپیش تنظیم نشده، خطی نیست و تجویزی عمل نمی کند

۲- به جای تأکید بر بازدهی تولید، بر یادگیرنده در طی فرایند تدریس و یادگیری تأکید دارند.

۳- این دیدگاه به شهود، فهم، بینش و آگاهی اهمیت می دهد.

۴- محتوا و مطالب موضوعی در فرایند اجرای برنامه درسی مشخص می شوند

۵- ما نمی توانیم یادگیری را به مراحل دقیق و یا حوزه هایی تقسیم نماییم و انتهای آموزش را مشخص نماییم.

۶- هنرمندی ، نبوغ هنری ، زیبا شناسی ، ابتکار و ... وارد عرصه برنامه درسی می شود.

۷- به جای ارائه اطلاعات به دانش آموزان ، آنها با موقعیت ها و مطالب جدید مواجه می شوند تا به درک تازه ای برسند.

۸- معنا در نتایج برنامه درسی از تعاملات میان افراد بدست می آید.

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

الگوهای حد وسط :

برخی از الگو ها به صورت ترکیبی از ویژگی های الگو ی فنی و غیر فنی استفاده کرده اند که عبارتند از:

۱- الگوی طبیعت گرای واکر:

این الگو از سه عنصر ترکیب یافته است: (۱) سکوی برنامه درسی (۲) طرح آن (۳) شور و بررسی سکو ، عبارت از نظامی از باورها و ارزشها که برنامه ریز با خود به همراه می آورد و برنامه ریزی درسی را هدایت می کند. شور و بررسی زمانی اتفاق می افتد که افراد و صاحب نظران درگیر در تدوین برنامه درسی در یک هم اندیشی شرکت می کنند و ضمن بیان باورها و ارزشها و آنچه به آن اعتقاد دارند در مورد مفاهیم و مضامین مختلف به شور و بررسی بپردازند و به تعیین چیزهایی که برای رسیدن به هدف مورد نیاز است اقدام نمایند و به تعیین شقوق مختلف عمل ، نتایج آن ، بررسی هزینه ها و نتایج دیگر و انتخاب بهترین شق برای عمل اقدام کنند. طرح عبارت است از مجموعه ای از ارتباطات موجود در بین مواد آموزشی مورد استفاده.

۲- الگوی مشورتی نوی: این الگو مشتمل بر مراحل ششگانه است:

۱- نشست و تبادل نظر عمومی ۲- برجسته سازی توافقات و عدم توافقات ۳- تشریح مواضع ۴- برجسته سازی تغییرات حاصله در موانع ۵- مذاکره در خصوص موارد توافق ۶- پذیرش یک طرح برنامه درسی که مورد قبول همه است و آن را اجرا خواهند کرد

۳-الگوی طبیعت گرایانه گلارتورن: این الگو مشتمل بر ۸ مرحله به شرح زیر می باشد: ۱- بررسی شقوق مختلف (نقد و بررسی وضع موجود و آنچه واقعا در مدرسه ارائه می کند) ۲- تعیین حدود و ثغور (تعریف خود درس ، مخاطبان در یادگیری و فعالیتهای یادگیری ، تعیین اینکه یک درس اجباری است یا اختیاری و دانش و اطلاعات بنیادی تشکیل دهنده آن کدام است) ۳- تشکیل و ایجاد یک ائتلاف (باورها و اعتقادات همه افراد درگیر در برنامه ریزی روشن می گردد) ۴- ایجاد مبنای دانش (این مرحله شامل دانش مربوط به موضوع درسی یا محتوا و جمع آوری اطلاعات درباره ی دانش آموزان و معلمان) ۵- سازماندهی برنامه درسی (تعیین ماهیت و تعداد مواد برنامه درسی ، هدفهای هر واحد و چگونگی ارتباط عمودی و توالی بین آنها) ۶- طراحی تجربیات یادگیری مناسب ۷- طراحی نحوه ارزشیابی از برنامه درسی (این الگو بر روش های مختلف و متنوع ارزشیابی تاکید دارد) ۸- تدوین سناریوهای یادگیری (مولفه هایی چون هدف های هر بخش و واحد از برنامه درسی ، تعداد دروس پیشنهادی ، فهرستی تجربیات یادگیری پیشنهادی و نیز مواد آموزشی کمکی گنجانده می شود).

طراحی برنامه درسی

طراحی برنامه درسی اشاره به روش ما در مفهوم پردازی برنامه درسی و تنظیم عناصر اصلی آن (موضوع درسی یا محتوا، روش های آموزش، مواد و منابع آموزشی، فعالیت ها یا تجارب یادگیرنده) برای ارائه مسیر و رهنمودها در هنگام تدوین برنامه درسی (برنامه ریزی درسی) دارد به عبارت دیگر طراحی برنامه درسی به معنای روش هایی است که از طریق آن برنامه درسی تدوین، خلق و تولید می شود؛ به ویژه به معنای روش هایی است که سازمان و ترتیب واقعی بخش هایی از نقشه یا طرح برنامه درسی در قالب آن ریخته می شود. بنابراین گاهی اوقات منظور از طراحی برنامه درسی ممکن است، با سازماندهی برنامه درسی به صورت مترادف به کار رود بدین معنی که چگونه عناصر برنامه درسی (مانند امکان سنجی، اهداف، نیازها، محتوای درسی و ارزشیابی) درون یک ساختار واحد پشت سر هم دیگر قرار می گیرند. البته اینکه شخص چه طرحی را انتخاب کند به رویکرد برنامه درسی او و نیز جهت گیری فلسفی وی بستگی دارد.

از نظر زاپس طراحی برنامه درسی عبارت است از مشخص کردن مؤلفه های برنامه درسی یعنی نقشه ای برای آموزش.

از نظر کلاین^۱ طراحی برنامه درسی عبارت است از شکل مدون و یا ساختار برنامه درسی. سازمان یا ساختار برنامه درسی به علت دو نوع تصمیم گیری در دو سطح مختلف به هنگام تشکیل برنامه صورت می گیرد، سطح فراگیر یا وسیع که ناظر به تصمیم گیری در خصوص مبانی ارزشی می باشد و سطح خاص که ناظر بر تصمیم گیریهای تکنیکی در خصوص برنامه ریزی و چگونگی اعمال عناصر برنامه می باشد؛ در سطح فراگیر یا وسیع طرح یا الگوی برنامه درسی از نوع منبع و یا منابع اطلاعات که توسط برنامه ریز انتخاب می شود، تأثیر می پذیرد. از حیث منبع تاریخی سه منبع اصلی اطلاعاتی برای برنامه ریزی درسی مورد شناسایی قرار گرفته است که هر یک به عنوان مبنایی در تصمیم گیریهای متعدد مربوط به امر برنامه ریزی به کار گرفته می شوند، موضوعات درسی مدون، دانش آموزشی که برنامه درسی برای آنان طراحی می گردد و جامعه.

از آنجاییکه تصمیمات مربوط به حوزه برنامه درسی از جمله مهندسی برنامه درسی مستقیماً به برنامه درسی مربوط می شود، لذا طراحی برنامه درسی کانون اصلی اندیشه ورزی های برنامه درسی است. نظریه طراحی برنامه درسی از بُعد نظری باید مهم ترین نظریه فرعی نظریه برنامه درسی باشد.

الگوهای طراحی برنامه درسی

اگر ما برنامه درسی را به یک نقاشی تشبیه کنیم، طرح اشاره به قصد ما در چگونگی تنظیم کمپوزسیون هنری دارد. از آنجایی که طراحی برنامه درسی متأثر از رویکرد نویسنده یا طراح برنامه درسی است، درست همانگونه که یک نقاشی تا حدودی متأثر از رویکرد هنری است، دیدگاه نویسنده برنامه درسی در مورد جهان و همینطور دیدگاه او در مورد تدریس، یادگیری و آموزش، کلید انتخاب یک طرح می باشد. بر این اساس اورنشتاین و هانگینز الگوهای طراحی برنامه درسی را در سه دسته قرار می دهند که هر یک از آنها خود دارای انواع متفاوت می باشند. الگوهای طراحی برنامه درسی عبارتند از:

الف) طرح های موضوع محور

ب) طرح های یادگیرنده محور

ج) طرح های مسئله محور

^۱-klein

طرح های موضوع محور

طرح های موضوع محور محبوب ترین طرح ها می باشند و به طور گسترده ای از آنها استفاده می شود. دانش و محتوا بخش های اصلی برنامه درسی محسوب می شوند. این طرح به شدت متأثر از ایده علمی افلاطون می باشد. مدارس دارای یک سابقه قوی از منطق گرایی علمی می باشند. همچنین مواد موجود در مدارس بیانگر ساختار و سازمان دهی محتوایی است. مهمترین نوع این طرح ها عبارتند از طرح موضوعی، طرح دیسیپلینی، طرح گسترده میدان، طرح همبستگی و طرح فرایندی.

طرح های یادگیرنده محور

در واکنش به طراحان آموزشی که بر موضوع درسی تاکید داشتند، مربیان اوایل قرن بیستم معتقد بودند که دانش آموزان باید در محور برنامه های درسی قرار گیرند. پیشرفت گرایان از طرح هایی دفاع می کردند که به طرح های یادگیرنده محور شهرت یافتند. این طرح ها بیشتر در مدارس ابتدایی دیده می شد تا مدارس متوسطه. در مدارس ابتدایی، مربیان تمایل داشتند تا بر کل کودک تاکید کنند. در مدارس متوسطه بیشتر بر طرح های موضوع محور تاکید می شد. علت اصلی این امر تأثیر پذیری آن از کتاب های درسی، کالج ها و دانشگاه ها بوده است چرا که در آنها دیسیپلین، سازماندهی اصلی برنامه درسی بوده است. طرح های یادگیرنده محور اساساً بر پایه دو تا از سه دیدگاه اصلی درباره آموزش و پرورش بود: اجتماعی شدن و عقاید تحولی روسو. مهمترین این طرح ها عبارتند از: طرح کودک محور، تجربه محور، رادیکال، انسان گر.

طرح های مسئله محور

نوع سوم طرح برنامه درسی، یعنی طرح مسئله محور، بر مسائل زندگی واقعی افراد و اجتماع متمرکز بود. طرح های مسئله محور به دنبال تقویت سنت های فرهنگی و پرداختن به نیازهای برآورده نشده اجتماع و جامعه بوده است. این طرح ها مبتنی بر مسائل اجتماعی هستند. طرح های مسئله محور افراد را در محیط اجتماعی قرار می دهند، اما این طرح ها با طرح های یادگیرنده محور که پیش از ورود دانش آموز به اجتماع، طراحی می شدند (اگرچه می توانستند با علائق و موقعیت های دانش آموزان هماهنگ شوند)، متفاوت می باشند.

در اینگونه طرح ها، سازماندهی برنامه های درسی تا حدود زیادی مبتنی بر ماهیت مسائلی است که قرار است مورد مطالعه قرار گیرند. محتوا معمولاً فراتر از مرزهای موضوعی است. همچنین محتوا باید نیازها، علایق و توانایی های دانش آموزان را مورد توجه قرار دهد. این تاکید دو گانه بر هم محتوا و هم تحول

یادگیرنده، طرح های مسئله محور را از سایر طرح ها جدا می سازد. طرح موقعیت زندگی و نومفهوم گرایی از این جمله اند.

عناصر برنامه درسی

در حقیقت بین شناخت عناصر برنامه درسی و طراحی برنامه درسی رابطه تنگاتنگی وجود دارد. برنامه ریزان قبل از اینکه به شیوه های اجرایی و عملی بپردازند باید در مورد عناصر برنامه ریزی تصمیم گیری کنند. در حوزه طراحی برنامه درسی، عناصر تشکیل دهنده یک برنامه درسی مطرح می گردد و در حوزه برنامه ریزی درسی چگونگی کاربرد و اجرای این عناصر مطرح می شود. تعداد عناصر برنامه درسی متفاوت است. اولین نظریه در مورد عناصر برنامه درسی نظریه تایلر است.

عناصر برنامه درسی از دیدگاه تایلر:

تایلر عناصر برنامه درسی را اهداف و مقاصد، تجربیات یا یادگیری (محتوا و موضوع درسی) و سازماندهی و ارزشیابی می دانست.

بیوشامپ هم تقسیماتی برای آن در نظر گرفته و آن را متشکل از هدف و مقصود، محتوا، انواع فرصت های یادگیری، سازماندهی محتوا، روش ارائه و روش پاسخ و ارزشیابی می داند.

متفکران مختلف دیدگاه های مختلفی را درباره عناصر برنامه درسی دارند به عنوان نمونه "فیرسین" عناصر برنامه درسی را یک فرایند یازده مرحله ای می داند که شامل: شناسایی مساله، تشخیص مساله، جست و جوی راه حل ها، انتخاب بهترین راه حل، تصویب راه حل، هدایت و راهنمایی کارکنان و ارزشیابی اثربخشی برنامه آموزشی معرفی می کند.

این عناصر از دیدگاه زایس عبارتند از: هدف، محتوا، فعالیت های یادگیری، روشهای ارزشیابی و اجرای برنامه درسی می داند.

آیزنر - اش - کلاین

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

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

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

کلاین عناصر برنامه درسی را شامل ۹ عنصر می داند : اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری، مواد و منابع، فعالیت های یادگیری فراگیران، روش های ارزشیابی، گروه بندی فراگیران، زمان و فضا مجموعه فعالیت هایی که در برنامه ریزی درسی صورت می پذیرد شامل طراحی برنامه درسی و تدوین برنامه درسی است .

۱-هدف

بدون هدف جریان یادگیری باعث رشد جهت دار یادگیرنده نمی شود و بدون آن در هیچ یک از مراحل برنامه ریزی درسی نمی توان تصمیمی گرفت . هدف ها، حد یادگیری را تعیین می کنند و مشخص می کنند در هر زمینه، یادگیرنده تا چه حدی پیش رود .

۲-محتوا

به مجموعه دانش سازمان یافته، حقایق، مفاهیم، اصول، روش کارها، تعمیم ها، نگ شها و روشهای تحقیق مربوط به یک ماده یا موضوع درسی، محتوا گفته می شود. چون هدف ها به وسیله محتوا تأمین می شود توجه به انتخاب محتوا همیشه به عنوان یک عنصر مهم برنامه درسی در نظر بوده است.

۳-مواد و منابع یادگیری

درباره مفهوم منبع باید گفت یک منبع در تعلیم و تربیت عنصری از یک سیستم تلقی می شود . منبع یعنی مجموعه ای از مواد یا موقعیت ها که بیشتر اوقات به منظور قادر ساختن فرد فراگیر به یادگیری، تولید یا ایجاد می شود.

۴-فعالیت های یادگیری

فعالیت یادگیری به مجموعه فرصتهایی گفته می شود که برای تحکیم و تعمیق آموخته های یادگیرنده در برنامه درسی ارائه می شود. اصطلاح فعالیت یادگیری به کنش متقابل بین یادگیرنده و شرایط خارجی موجود در محیط اطلاق می شود که یادگیرنده به آن واکنش نشان می دهد .یادگیری در نتیجه رفتار فعال یادگیرنده انجام می گیرد .

۵- روش تدریس

فتحتی و اجارگاه عقیده دارد که انتخاب راهبردهای مناسب در فرآیند یاد دهی - یادگیری تسهیل کننده انتقال دانش و اطلاعات و فرآیندهای یادگیری فراگیران خواهد بود. راهبردهای یادگیری به شیوه های کسب محتوا اشاره دارد . راهبردها بایستی یادگیری فعال فراگیر را تسهیل نمایند.

۶- روشهای ارزشیابی

برنامه درسی با ارزیابی شروع و با آن پایان می یابد. چرا که نیازسنجی آموزشی، در آغاز فرآیند برنامه، خود ارزیابی است پس از اجرای برنامه جهت حصول اطمینان از دستیابی به اهداف تنظیمی به آن پرداخته می شود. ارزیابی برنامه درسی فرایندی است که برای داوری در زمینه تناسب تصمیمات برنامه درسی به کار می رود .

۷- گروه بندی فراگیران

گروه بندی اشاره به گروههای داخل کلاس دارد . گروهبندی ها برحسب راهبردهای تدریس و یادگیری متفاوت است و تحت تاثیر محتوای درسی قرار می گیرد.

۸- زمان آموزش

آنچه زمان به آن اشاره دارد این است که محتوای انتخاب شده به همراه استفاده از شیوه ها و مواد در جهت دست یابی به اهداف برنامه در چه چارچوب زمانی ارایه می شوند. « هر محتوایی را نمی توان در هر قالب زمانی یاد داد. ضروری است با توجه به نوع محتوا و اهدافی که از طریق محتوا برآورده می شود زمان لازم برای فعالیت یادگیری لحاظ گردد» .

۹- فضای آموزشی

در صورت نامطلوب بودن فضای آموزشی برنامه درسی به طور جدی دچار مشکل می شود . در این خصوص می توان به محیط فیزیکی مناسب تعداد ساختمان های آموزشی، تعداد کلاس های درس، آزمایشگاه، محیط کتابخانه و کارگاه اشاره نمود.

اگر بر اساس الگوی کلاین عناصر برنامه درسی را در ۱۰ عنصر مورد توجه قرار می دهد:

- ۱- منطق یا چرایی ۲- مقاصد ۳- محتوا ۴- فعالیت یادگیری ۵- نقش معلم ۶- مواد و منابع ۷- گروه بندی ۸- مکان ۹- زمان ۱۰- سنجش و ارزیابی

معروف ترین برداشت ارائه شده از عناصر برنامه درسی، طبقه بندی و الگوی فرانسیس کلاین در الگوی مطالعه مدرسه ای می باشد. جدیدترین دسته بندی مطرح در زمینه عناصر برنامه درسی از آکر است که شامل ۱۰ عنصر فوق است که در سال ۲۰۰۳ ارائه کرده است.

برخی محققین نیز برای برنامه درسی عناصر یازده گانه ای مطرح کرده است که عبارتند از: منطق، هدف، محتوا، شایستگی های معلم، روش های یاددهی یادگیری، فعالیت های یادگیری، زمان، خانواده، محیط یادگیری، بسته آموزشی، ارزشیابی. که البته عنصر خانواده را برای دوره ابتدایی مؤثر دانسته اند.

عناصر برنامه درسی از دیدگاه آکر

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

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

- ۱- این الگو ارتباط موجود بین عناصر تفاوت برنامه درسی را به تصویر می کشد.
- ۲- نقش محوری منطق و چرایی برنامه درسی را در الگوی تبیین برنامه ریزی روشن می کند.
- ۳- نشان می دهد که کیفیت پایین هر یک از عناصر ، کل برنامه درسی را مورد تردید قرار می دهد.

عناصر برنامه درسی (مورد پذیرش همگان)

این تقسیم بندی دارای ۴ عنصر می باشد:

۱- هدف

۲- مواد و محتوا

۳- روشها

۴- ارزشیابی

هدف:

۱- غایی ۲- کلی آموزشی ۳- مقاصد آموزشی

محتوا:

عبارت است از مجموعه ای از حقایق، مفاهیم، اصول، تصمیم ها، فعالیت ها، فرآیندها، ارزشها و نگرش ها که در ارتباط با یکدیگر و در جهت هدف های یادگیری برای یادگیرنده پیش بینی می شود یا به بیان دیگر محتوای برنامه درسی نه تنها به قسمت ها و قطعه های سازمان یافته بلکه به گونه های منظم علمی نیز ارتباط دارند.

ارائه محتوا (روش):

شکل دیگر ارائه محتوا، فعالیتهای یادگیری است (یعنی همان وظایفی که به عهده یادگیرنده گذاشته می شود) و منبعی برای توسعه دانش است. از طرفی دیگر فعالیت های خارج از مدرسه هم شیوه دیگری از محتوای آموزشی است.

ارزشیابی:

آخرین مرحله برنامه ریزی تهیه طرح ارزشیابی از برنامه ها و آموزش است. به طور کلی ارزشیابی عبارت است از جمع آوری اطلاعات و استفاده از آنها برای تصمیم گیری و خاص یک مرحله نیست بلکه روح برنامه ریزی است.

ضرورت و اهمیت نیاز سنجی در برنامه درسی

تعریف نیاز

۱. نیاز به عنوان فاصله بین وضع موجود و وضع مطلوب

یکی از متداولترین و مقبولترین تعاریف از نیاز است. نیاز به موقعیتی دلالت دارد که در آن وضعیت موجود یا حاضر با وضعیت مطلوب فاصله دارد.

۲. نیاز به عنوان یک عیب یا کاستی

از این دیدگاه نبود دانش ، مهارت و توانایی یا نگرشی و یا ابزار و وسایلی که منجر به ایجاد اشکال در عملکرد بهینه شود، نیاز تلقی می شود .

نیاز آموزشی : به مجموع نگرش ، دانش یا توانایی هایی که لازم است یادگیرندگان از آن برخوردار باشند ، ولی در حال حاضر فاقد آن هستند.

نیاز سنجی

فرایند جمع آوری و تحلیل اطلاعات است که براساس آن نیازهای افراد ، گروهها ، سازمانها و جوامع مورد شناسایی قرار می گیرد . معمولاً هر برنامه آموزشی و درسی برای ایجاد تحول و تغییر در وضعیت موجود ، طراحی و اجرا گذاشته می شود . از این رو گام آغازین در فرایند برنامه ریزی ، شناسایی هدفها یا نقاط مطلوب است . هدفها عموماً ریشه در نیازها دارند .

در نتیجه نیاز سنجی اولین گام برنامه ریزی آموزشی است. که اگر به درستی انجام شود باعث افزایش اثر بخشی و تطابق بیشتر با نیاز های آموزشی می شود.

اهداف نیازسنجی

۱. فراهم سازی اطلاعات

فراهم سازی و تدارک مجموعه ای از اطلاعات صحیح و قابل اعتماد برای برنامه ریزان درسی از مهمترین مقاصد نیاز سنجی است. برای برنامه ریزی از طریق فرایند نیازسنجی اهداف و مقاصد برنامه مورد شناسایی قرار می گیرند، اقدامات ضروری برای اجرای برنامه ها مشخص می شوند و نوع و میزان تلاشها و منابعی که برای دستیابی به هدفها باید مصرف شوند ، تعیین می شوند .

۲. ارزیابی و سنجش

نیازسنجی فرایند ارزیابی اولیه برای اجرای برنامه های آتی است . برای اجرای طرح خاص یا برنامه مشخصی ، ابتدا زمینه ویژه ای که برنامه و یا طرح باید در آن اجرا شود ، مورد سنجش واقع می شود ، پس از بررسی ، وضعیت نتایج در برنامه ها منعکس می شود و پس از اجرای برنامه و ارزشیابی از آن ، نتایج حاصله با وضعیت اولیه مورد مقایسه قرار می گیرد .

۳. پاسخگو و مسئول کردن موسسات و نظامهای آموزشی

یکی از اهداف فرایند نیازسنجی آن است که نظامها و سازمانهای آموزشی را نسبت به نتایج تلاشها و اقداماتشان مسئول و پاسخگو نگهدارد. بسیاری از سازمانهایی که بر اقدامات و عملیات نظامهای آموزشی نظارت دارند از الگوهای مختلف نیازسنجی در سطح گسترده ای استفاده می کنند تا دریابند که آیا اقدامات و فعالیتهای آموزشی موثر بوده است یا خیر.

۴. هماهنگی و همسویی با تغییرات

از آنجا که جوامع بشری پیوسته در حال تغییر هستند، نیازها نیز تغییر می کنند به همین دلیل نیاز سنجی به برنامه ریزان درسی کمک می کند که نیازهای در حال تغییر و تحول را شناسایی کنند و برنامه های درسی را مطابق با نیازها تغییردهند.

۵. شناسایی ضعفها و مسایل اساسی برنامه درسی

فرایند نیاز سنجی در واقع این امکان را به ما می دهد تا با شناسایی مسایل و مشکلات موجود در اجرای برنامه درسی و سایر ابعاد برنامه درسی پردازیم و بر اساس این شناخت تدابیر لازم را اتخاذ نماییم.

۶. تحقق برنامه ریزی درسی مشارکتی

از جمله ویژگی های برنامه ریزی درسی واقع بینانه، جلب مشارکت افراد و گروههای مختلف اجتماعی نظیر والدین، مقامات، دانش آموزان، متخصصان و..... در فرایند تدوین و اجرای برنامه درسی است.

چهار چوب نیاز سنجی در برنامه ریزی درسی

نیاز سنجی قلمرو بیسار جوان از حوضه نو ظهور برنامه درسی است. اما تلاش ها و کوشش های علمی در این حوضه بسیار گسترده و متنوع بوده و این تنوع نوعی سردرگمی و اغتشاش برای برنامه ریزان درسی به وجود آورده و در بسیاری از موارد برنامه ریزی درسی نمی دانند برای سنجش نیاز هایی جامعه ای که قرار است برای آنها برنامه درسی تدوین کند از چه روش یا روشهایی برای نیاز سنجی استفاده کنند. به همین خاطر متخصصان چهار چوبی را برای نیاز سنجی مشخص کرده اند که در دو موقعیت کاملاً متفاوت میتوان به طور دقیق ارزیابی کرد.

نیازسنجی در نظام برنامه ریزی

برنامه درسی موجود	برنامه درسی جدید	متغیرهای نیازسنجی
		شرایط نیازسنجی
اطلاع و افزایش طول عمر برنامه درسی موجود	تولید یک برنامه درسی جدید	۱-هدف
داده های عینی در مورد عقیم مانده و یا جنبه های غیر اثر بخش برنامه درسی	نظرات ، نگرش ها و مسائل جاری	۲-داده های مورد نیاز
- ارزشیابی برنامه درسی - معلمان ، مدیران ، ناظران آموزشی - اسناد و مدارک مرتبط	- متخصصان رشته های علمی - کارشناسان و برنامه ریزان درسی - مقامات آموزشی - محققان اجتماعی - نمایندگان مردم	۳-منابع اطلاعات (شرکت کنندگان در نیازسنجی)

برنامه ریزی درسی در آموزش ابتدایی

۴-روشها و فنون نیاز سنجی	- روش ها و فنون مسئله محور - روش ها و فنون توافق محور	روش ها و فنون هدف - محور
۵-نحوه اولویت بندی نیاز ها	- نظرات شرکت کنندگان درباره - نیاز های مهم - مسائل جاری مهم و جدی	فراوانی یادگیرندگان که به هدف دست نیافتند
۶-نحوه استفاده از نتایج نیاز سنجی	- تدوین چهارچوب برنامه درسی - برای نظام برنامه ریزی درسی - غیر متمرکز - تدوین برنامه درسی کامل برای - نظام برنامه ریزی درسی - متمرکز	ایجاد تغییر در برنامه درسی موجود : - تغییر بخشی از برنامه درسی - تجدید ساختار بنیادی درسی

نیاز سنجی برای تدوین برنامه درسی جدید

در این شرایط برنامه درسی هنوز تدوین نشده است و انگیزه اصلی استفاده اجرای نیاز سنجی مشخص کردن جهت گیری های کلی برنامه درسی است. در این موقعیت چگونگی و نحوه تدوین سایر عناصر برنامه درسی تا حد زیادی به نیاز سنجی بستگی دارد. به این دلیل گروه برنامه ریز درسی با طراحی و اجرای برنامه سنجش نیاز ها محور برنامه درسی جدید را مشخص می نماید.

نیاز سنجی برای برنامه درسی موجود

در این شرایط برنامه درسی قبلاً تدوین و به مرحله اجرا گذاشته شده یا گذاشته می شود. به عبارتی دیگر برنامه درسی دارای سابقه است. این نوع نیاز سنجی می تواند قبل ، ضمن و پس از اجرای برنامه درسی صورت پذیرد و بر اساس آن اطلاعاتی درباره هدف های محقق نشده به دست آید. محققان اذعان داشتند نیاز سنجی در این شرایط در واقع همان ارزشیابی است.

در ارتباط با دو موقعیت فوق الذکر حداقل شش متغیر نیاز سنجی ، قابل بحث و بررسی هستند که در هر یک از این شرایط کیفیت خاصی پیدا می کنند. این ها عبارت اند از: ۱. هدف نیاز سنجی ۲. داده های مورد نیاز ۳. منابع اطلاعات ۴. روش ها و فنون نیاز سنجی ۵. نحوه اولویت بندی نیاز ها ۶. نحوه استفاده از نتایج نیاز سنجی که در اینجا به سه مورد از آنها می پردازیم.

۱. هدف های نیاز سنجی

نیاز سنجی برای تولید برنامه درسی جدید و یا حداقل تولید چهارچوب برنامه درسی. از این طریق فرآیند نیاز سنجی ، برنامه ریزان درسی را قادر می سازد برنامه ای را تدوین کنند که به بهترین وجه با نیاز ها مطابقت داشته باشد. نیاز سنجی برای برنامه درسی موجود عمدتاً به منظور اصلاح و یا بهبود برنامه درسی و افزایش طول عمر آن صورت می پذیرد. بسته به مرحله ای که نیاز سنجی انجام میشود هدف نیاز سنجی متفاوت است. نیاز سنجی قبل از اجرای برنامه برای مشخص کردن اهداف ضروری از غیر ضروری ، نیاز سنجی در ضمن اجرا برای حصول اطمینان از هماهنگی برنامه با نیاز های تعیین شده و نیاز سنجی پس از اجرا برای حصول اطمینان از تحقق هدفها و نیز شناسایی هدف های محقق نشده صورت میپذیرد.

۲. داده های مورد نیاز

داده های مورد نیاز در نیاز سنجی برای تدوین برنامه درسی جدید ، عمدتاً در داده های مبتنی بر نگرش ها و نظرات هستند.

داده های مورد نیاز برای نیاز سنجی در برنامه نیاز سنجی موجود ، داده های عینی هستند و نشانگر فاصله وضع موجود و وضع مطلوب می باشند. این داده ها عمدتاً از مقایسه وضع موجود با هدف های نهایی به دست می آید.

۳. منابع اطلاعات

در نیاز سنجی برای تدوین برنامه درسی جدید شرکت کنندگان میتوانند ترکیبی از افراد زیر باشند.

الف) متخصصان موضوعات علمی و کارشناسان مرتبط

ب) متخصصان برنامه ریزی درسی

ج) محققان و پژوهشگران اجتماعی

د) مقامات رسمی آموزش و پرورش

ر) نمایندگان مردم

در نیاز سنجی برای برنامه درسی موجود ، نیاز سنجی ماهیتی تخصصی پیدا میکند. افراد زیر یا نمایندگان آنها میتوانند در نیاز سنجی شرکت نمایند.

الف) ارزشیابان برنامه درسی

ب) معلمان

ج) سایر کارکنان نظیر مدیران و ناظران آموزشی و...

روش ها و فنون نیازسنجی آموزشی :

فنون نیازسنجی را می توان به شکل های مختلفی تقسیم بندی نمود. یکی از تقسیم بندی های رایج، تقسیم بندی فنون نیازسنجی به ۳ گروه عمده است :

۱. روش ها و فنون توافق محور:

این تکنیک ها بر تعریف نیاز به عنوان خواست و ترجیح مبتنی هستند. هسته مشترک تمام این فنون آن است که در صدد جمع آوری و ایجاد توافق بین نظرات و عقاید افراد مختلف در ارتباط با مسئله یا نیاز خاصی می باشد. مهم ترین فنونی که در این طبقه جای می گیرند عبارتند از؛

۱- تکنیک دلفی،

۲- تکنیک فیش باول

۳- تکنیک تل استار

۴- سایر کمیته ها و جلسات و

۲. روش ها و فنون مسأله محور:

این تکنیک ها بر تعریف نیاز به عنوان عیب و نقصان مبتنی هستند. این فنون همان گونه که از اسم آنها پیداست در صدد مشخص کردن نقاط ضعف، مسائل و مشکلات سازمان، و یا کاستی های موجود در عملکرد افراد می باشد، تا بر اساس شناسایی این مسائل و معضلات، اقدامات اصلاحی را پیشنهاد نماید، مهم ترین فنونی که در این طبقه جای می گیرند عبارتند از؛

۱- تکنیک رویداد مهم

۲- تکنیک درخت خطا

۳- روش ها و فنون هدف- محور :

این تکنیک ها بر تعریف نیاز به عنوان فاصله بینوضع موجود و مطلوب مبتنی هستند. مهم ترین

ویژگی این الگو آن است که کلی تر و جامع تر از تکنیک های مسئله محور و توافق محور هستند و برای نیاز سنجی از هر دوی آنها استفاده می کنند که مهمترین آنها عبارتند از؛

- ۱- الگوی کلاسیک
- ۲- الگوی استقرایی
- ۳- الگوس قیاسی
- ۴- الگوی کلاین
- ۵- الگوی تجربه و تحلیل خطا
- ۶- الگوی نیاز سنجی مدرسه - محور

در ادامه برخی از این تکنیک ها و فن های نیاز سنجی توضیح داده می شوند:

تکنیک دلفی :

فلسفه و کار فن دلفی بسیار ساده است. در این فن به منظور بررسی نگرش ها و قضاوت های افراد و گروهها، بدون الزام حضور افراد در محل معینی، از پرسشنامه ها یا ابزارهای مشابه دیگر استفاده می شود و سپس با جمع بندی و ایجاد توافق میان دیدگاهها و نظرات افراد، مجموعه ای از موارد به عنوان نتیجه و بر حسب الویت بدست می آید که می تواند مبنای تدوین برنامه ها یا هر گونه تصمیم گیری را تشکیل دهد. این فن در شرایطی بکار می رود که چند شرط زیر برقرار باشد :

- زمانی که ایجاد توافق میان افراد برای حصول به نتیجه مهم باشد.
- زمانی که افراد شرکت کننده در فرایند نیازسنجی از لحاظ تجربه و تخصص دارای زمینه های متنوعی باشند.
- زمانی که کمبود هزینه و وقت، نشست ها و جلسات مکرر را غیر ممکن سازد.

مراحل فن دلفی :

۱. مشخص ساختن اولین سوالی که باید به آن پاسخ داده شود. در این مرحله گروه نیازسنجی اولین سوال مهم و اساسی را مشخص می سازد.
۲. شناسایی کارشناسان و صاحب نظران ذی صلاح و جلب توافق آنها برای شرکت در طرح نیازسنجی.
۳. ارسال سوال اولیه برای برای جامعه کارشناسان و دریافت پاسخ آنها. این کار می توان با استفاده از پست، فکس، خط کامپیوتر و... انجام داد.

۴. تجزیه و تحلیل پاسخ های کارشناسان و گنجاندن پاسخ ها در یک سوال دیگر برای دور بعد؛ منظور این است که وقتی جواب های کارشناسان دریافت شد، باید آنها را تحلیل نمود و سوال جدیدی را از آن طرح کرد.

۵. پاسخ های کارشناسان را مجدداً تجزیه و تحلیل نموده و اطلاعات حاصله در سوال دیگری گنجانده خواهد شد.

تکنیک های فیش باول :

تکنیک فیش باول، فنی است که در آن نیازسنج یا گروه نیازسنجی، تعدادی از افراد را که قرار است از آنها در مورد نیازهای آموزشی گروهی خاص سوال گردد و نظرخواهی شود، مورد توجه قرار داده و آنها را در یک مکان گرد هم آورده و ملاقات می کند. در این فن، گروه نیازسنجی، کل گروه (گروه اصلی) مخاطبان را به گروههای فرعی ۶ تا ۸ نفره تقسیم می کند تا نظرات و عقاید آنها را در خصوص نیازهای گروه بخصوصی جویا شوند. سپس از آنها (گروههای فرعی) درخواست می گردد که عقاید و نظرات خود را با توافق هم (تمام افراد یک گروه فرعی) مشخص نمایند و پس از انجام این کار از میان خود، یک نفر نماینده انتخاب کنند تا نظرات آنها را به گروه اصلی انتقال دهد. نمایندگان گروهها به بحث و تصمیم گیری در باره نیازها والویت بندی آنها می پردازند. نتیجه این فعالیت فهرستی از نیازهای آموزشی بر حسب الویت می باشد.

تکنیک تل استار :

فن تل استار شبیه فن فیش باول است، لیکن برای استفاده از آن شرایط ویژه ای باید وجود داشته باشد از جمله این که:

- * داده ها ذهنی و نگرشی از اهمیت زیادی در نیازسنجی برخوردار باشد.
- * پراکندگی جغرافیایی زیاد باشد.
- * تعداد افرادی که باید در نیازسنجی شرکت کنند زیاد باشد، به نحوی که امکان تجمع همه آنها در یک محل وجود نداشته باشد.
- برای اجرای این فن ، گروههای فرعی در محل کار خود موضوع را بررسی و نتیجه گیری یا اعلام نظر می نمایند ، سپس نماینده ای از جانب هر گروه در جلسه نمایندگان (گروه اصلی) شرکت می کند. گروه اصلی تصمیم نهایی را در باره موضوع اتخاذ می نماید.

تکنیک رویداد مهم :

فن رویداد مهم به جای جمع آوری اطلاعات فرضی از افراد پاسخ دهنده مطلع و صاحب نظر، مستلزم جمع آوری اطلاعاتی است که بر اساس آن می توان در مورد این که آیا برخی از فعالیت ها به طور موثر به انجام رسیده اند، قضاوت نمود. در این فن، رفتارها و عملکردهای مهم (اعم از مثبت و منفی) طبقه بندی شده و خلاصه می گردند و سپس به جنبه ویژه ای از سیستم یا شغل مورد بررسی ارتباط داده می شوند. فهرست نهایی رفتارها یا عملکردها به عنوان نیازها یا اهداف سیستم یا شغل مورد نظر به کار گرفته می شوند. این فن، بر خلاف تکنیک دلفی که مبتنی بر نگرش ها و اعتقادات افراد صاحب نظر و کارشناس است، اطلاعاتی را به دست می دهد که به رفتارها و عملکردهای واقعی در محیط کار (سازمان) مبتنی است و استنباط، حدس و گمان محلی از اعراب ندارد. همانطور که فلانگان خاطرنشان ساخته است، ارزش و برتری این تکنیک در انعطاف پذیری آن است. به عبارت رساتر این تکنیک فقط شامل مجموعه ای از قوانین مشخص برای جمع آوری اطلاعات نمی باشد، بلکه مجموعه ای از اصول را فراهم می سازد که وقایع مهم سازمان را در موقعیت های مختلف روشن می کند. برای انجام تحلیل رویداد مهم مراحل و گامهای مختلفی از قبل پیش بینی می شود و بر اساس آن مراحل، تکنیک اجرا می گردد. یادآوری این نکته اساسی ضروری می باشد که فن رویداد مهم دارای مرحله اولویت بندی نیازها نیست. به عبارت دیگر پس از تعیین نیازها و اهداف، باید به وسیله روشهای مختلف، نیازهای به دست آمده را از لحاظ اولویت، رتبه بندی نمود.

تکنیک درخت خطا :

فن درخت خطا نوعی فن تحقیق در عملیات است و فلسفه طراحی و تدوین آن شناسایی حوادث نا مطلوبی است که ممکن است به طور منفی بر عملیات و عملکرد یک سیستم اثر بگذارد. این تکنیک پس از شناسایی رویدادهای نامطلوب، اطلاعاتی را برای طراحی مجدد سیستم و یا نحوه اداره و کنترل آن فراهم می سازد تا بر اساس آن بتوان از بروز حوادث نامطلوب جلوگیری نمود. به این ترتیب هر گونه تغییر یا تدبیری که برای جلوگیری از رویداد نا مطلوب پیشنهاد گردد، نوعی نیاز برای سازمان محسوب می شود.

مراحل این تکنیک :

۱. رسالت یا مأموریت سیستم مورد نظر را تعریف کنید. (آرمانها، و حدود سیستم را بیان کنید).

۲. ماموریت سیستم را تجزیه و تحلیل کنید. کارکردها و وظایف ویژه ای را که برای انجام ماموریت ضروری هستند، شناسایی کنید.
۳. رویدادهای نامطلوبی را که برای سیستم یا سازمان مضر است، شناسایی کنید. هر حادثه ای را بر اساس مدل شکست X به علت Y بنویسید. مثلاً کارکرد X به طور نامناسب اجرا می شود زیرا وظیفه Y به طور نامناسب انجام می گیرد.
۴. تجزیه و تحلیل درخت خطا را تکمیل کنید. رویدادهای نامطلوب را برای تعیین مهمترین رویداد نامطلوب به ترتیب و بر اساس رتبه بنویسید. یعنی حادثه ای که می تواند سیستم را به طور جدی به شکست تهدید کند.
۵. درخت خطا را ترسیم کنید و از طریق کنترل رویدادها و علل آن به آن اعتبار ببخشید.
۶. مسیرهای استراتژیک یا بحرانی را در درخت خطا مشخص کنید.
۷. میزان پیشامد هر رویداد نامطلوب پایانی را بررسی و ارزیابی کنید. (مثلاً بندرت، متناوب، مکرراً)
۸. میزان اصلاحات امکان پذیر برای هر حادثه را بیان کنید: غیر قابل اصلاح، مشکل برای اصلاح، راحت و آسان برای اصلاح.
۹. حوادث پایانی یا نهایی را به صورت نیاز و نهایتاً نیازها را با استفاده از فن دلفی الویت بندی کنید.

الگوی کلاسیک :

الگوی کلاسیک تنها از لحاظ تاریخی دارای اهمیت است زیرا به شکلی کاملاً ساده فرایند نیازسنجی را دنبال می کند. چون در این الگو هیچکدام از چهار رکن برنامه بر اساس داده های عینی و تجربی شکل نمی گیرد و نیازسنجی به طور علمی انجام نمی پذیرد .



الگوی استقرایی کافمن :

در این الگو رفتارهای موجود دانش آموز یا دانشجو مورد بررسی قرار می گیرد و اندازه گیری می شود. سپس با هدف های از پیش تعیین شده برنامه درسی مقایسه می شود. پس از مقایسه نتایج از قبل تعیین شده این نکته روشن می شود که کدام جنبه از برنامه درسی مورد غفلت قرار گرفته است و کدام جنبه نیز به طور دفعی یا ناگهان دنبال شده است.

مراحل این الگو :

۱. شناسایی رفتارهای موجود در صحنه واقعی یادگیری
۲. تدوین و طبقه بندی رفتارهای مشاهده شده در قالب انتظارات رفتاری
۳. مقابله و مقایسه رفتارها و انتظارات رفتاری مشاهده شده در صحنه عمل
۴. مشخص کردن نیازها و بیان آنها در قالب هدف های ویژه یا جزئی
۵. تدوین اجرا و ارزشیابی از برنامه درسی مطابق نیازهای تعیین شده

الگوی قیاسی کافمن :

الگوی قیاسی کافمن با تعریف و بیان هدف های کلی و برون دادها آغاز می شود. برای این کار می توان از اهداف تعیین شده موجود استفاده کرد یا به تدوین هدف ها اقدام کرد. سپس بر اساس هدفها شاخص های رفتاری را تدوین کرد. در مرحله بعد باید به گردآوری اطلاعات پرداخت. (درباره وضع موجود و اینکه آیا شاخص های رفتاری عملاً در شرایط فعلی وجود دارند یا خیر ؟)

الگوی پیشنهادی کلان :

مراحل این الگو شامل :

۱. شناسایی هدف ها : در این مرحله باید همه ی هدف های ممکن صرف نظر از شرایط موجود مشخص شوند. برای این منظور می توان کمیته ای تشکیل داد که متشکل از فراگیران افراد غیر مربی افراد صاحب نظر خارج از سازمان آموزش و پرورش کادر آموزشی و سایر افراد به تناسب نیاز باشد.
۲. مرتب کردن هدف ها بر اساس اهمیتشان :
- برای این منظور باید تمام افرادی که فرایند نیاز سنجی آنها را متاثر می سازد در اولویت بندی هدف ها مشارکت داشته باشند. در این مرحله علاوه بر افرادی که در جریان آموزش دخیل هستند افراد غیر مربی و برون سازمانی نیز باید در فرآیند مرتب کردن اهداف مشارکت داشته باشند.
۳. مشخص کردن شکاف بین عملکرد مورد نظر و عملکرد واقعی
- انجام این مرحله مستلزم اندازه گیری فاصله بین هدف ها و عملکرد است این مرحله خود دارای دو مرحله ی فرعی است :
- الف) مشخص کردن عملکرد فعلی در ارتباط با هدف ها

ب) مقایسه عملکرد مذکور با ملاک یا سطح عملکرد تعیین شده در هدف ها

۴. مشخص کردن اولویت ها برای اجرا :

الف) استفاده از ترتیب هدف هایی که در مرحله ۲ آمده بود.

ب) توجه به هزینه های رفعی یک نیاز در مقابل هزینه های ناشی از فرد گذاری آن نیاز.

ج) ملاک مدت زمان و شدت یک نیاز.

د) ارتباط نیاز با خط مشی ها و سیاست های نظام آموزشی.

تجزیه و تحلیل خطا :

تکنیک دیگری که عمدتاً جزئی از الگوی قیاسی می باشد و برای بررسی نیاز ها در برنامه ریزی دومی مورد استفاده قرار می گیرد تجزیه و تحلیل خطاست. در این تکنیک فعالیت های دانش آموزان تکالیف مدرسه و امتحانات مورد نظر قرار می گیرند و از طریق آن اشتباهات و خطاهایی که دانش آموزان مرتکب می شوند و یا مجموعه ای از مطالبی که دانش آموزان قادر به یاد گرفتن آن نبوده اند شناسایی می گردد.

نیازسنجی مدرسه - محور :

الف) ارباب رجوع :

در موسسات آموزشی ارباب رجوع را دانشجویان و دانش آموزان تشکیل می دهند. گروه هایی نظیر والدین جامعه اشخاص و شخصیت های مذهبی استخدام کنندگان و غیره تا حدی به فرآیند نیازسنجی کمک می کنند. با این وجود خود فراگیران یک منبع اساسی تعیین نیاز تلقی می شوند.

ب) برنامه درسی :

برنامه های درسی عموماً در حال تغییر هستند و این منجر به مسایلی نظیر استفاده از روش های تدریس جدید روش های نوین ارزشیابی و نیز بهره گیری از وسایل کمک آموزشی مناسب می گردد.

ج) کارکنان :

کارکنان مدرسه می توانند داده های مفیدی را درباره نیاز های آموزشی در اختیار برنامه ریزان قرار دهند. در برخی از موارد این داده ها مربوط به نیاز های دانش آموزان و در سایر موارد نیاز های آموزشی خود معلمان و سایر کارکنان در ارتباط با اجرای برنامه درسی است.

د) سازمان مدرسه و یا منطقه آموزشی :

در بحث سازمان مدرسه و منطقه مواردی مانند اولویت ها سیاست ها تغییرات ساختاری فعالیت های فوق برنامه و... نیز باید مورد توجه قرار بگیرد. یک راه ساده تر آن است که سازمان مدرسه را به گروه های فرعی تقسیم کنیم و سپس به تجزیه و تحلیل بپردازیم.

مفهوم محتوا

منظور از محتوی یک ماده درسی عبارت است از دانش سازمان یافته و اندوخته شده اصطلاحات، اطلاعات، واقعیات، قوانین، اصول و روش های مربوط به همان ماده درسی است.

از نظر علمی حداقل دو ماده درسی داریم:

الف) محتوا مکتوب:

منظور از این محتوا آن چیزی است که به عنوان متون و کتب درسی تدوین می شود.

ب) محتوی شفاهی

منظور این محتوا تدریس معلم است در سر کلاس و به طور کلی چیزی که مکتوب نباشد

مقوله انتخاب محتوا باید شامل جنبه های زیر باشد:

➤ جنبه نظری یا علمی داشته باشد

➤ جنبه اجتماعی و فرهنگی داشته باشد

➤ جنبه سیاسی داشته باشد

➤ جنبه فردی داشته باشد

دیدگاه اساسی در انتخاب محتوی:

الف) دیدگاه سنتی

دیدگاه این دسته از صاحب نظران فقط به انتقال میراث فرهنگی گذشته به آیندگان توسط مدرسه خلاصه می شود. برنامه ریزان و سیاست گذاران که دارای دیدگاه سنتی هستند، هدف اصلی آموزش مدرسه ای

را انتقال میراث فرهنگی از گذشته به دانش آموزان می دانند تا از این رهگذر وفاداری و صداقت به آن سنت ها را به دانش آموزان القاء گردد و آداب و رسوم جاودانه و ابدی شود

ب) دیدگاه پویا

دیدگاه این صاحب نظران این است که محتوی درسی بتواند تحولات سریع اجتماعی و.. یک جامعه را پوشش دهد. حامیان این دیدگاه نوعاً محتوا و برنامه درسی را با توجه به کاربرد آنها در کمک به دانش آموزان برای حل مسائل فعلی و آتی مورد ارزیابی قرار می دهند. اینان موضوعاتی نظیر مطالعات جهانی، روبان های جدید وزنده، آموزش کامپیوتر و مطالعات محیطی را در اولویت قرار می دهند

پ) دیدگاه سازنده

دیدگاه طرفداران این برنامه ریزی بازسازی و تجدید نظر برنامه درسی دارند در این دیدگاه مدرسه نقشی فعالتر از دو دیدگاه قبلی دارد. به عبارت دیگر طرفداران این دیدگاه برآن هستند که آموزش مدرسه ای و برنامه های درسی نقشی فراتر از انتقال سنتها و یا سازگار کردن افراد اجتماع با تغییرات مختلف دارند. بزعم اینان نقش اصلی نظام آموزش مدرسه ای نه انطباق دانش آموزان با تغییرات بلکه زمینه سازی تغییرات اجتماعی برای ساختن یک جامعه بهتر است

شاید اگر اغراق نباشد یکی از سخت ترین بخشهای برنامه ریزی درسی، انتخاب محتوا باشد به خصوص در روزگاری که از آن به عنوان عصر انفجار دانش یاد می کنند. برخی از متخصصان برنامه ریزی آموزشی ملاکها و معیارهایی را برای انتخاب محتوا ارائه نموده اند که نگاهی اجمالی به آنها خواهیم داشت:

از نظر هیلدا تابا:

اعتبار و اهمیت، سازگاری با واقعیات اجتماعی، تعادل در وسعت و عمق، تدارک دیدن برای طیف وسیعی از هدفها، داشتن قابلیت یادگیری، داشتن قابلیت انطباق با تجربیات قبلی یادگیرنده و تناسب با نیازها و علائق مخاطبین از جمله معیارهای انتخاب محتوا توسط این صاحب نظر است.

از نظر سیلور، الکساندر و لوئیس:

از نظر این گروه از صاحب نظران، محتوا باید دارای این ویژگی ها باشد: معرفی اندیشه های یک رشته علمی، بوجود آورنده درکی روشن از ساختار بنیادی رشته علمی تفهیم کننده روشهای بررسی با استفاده از مثال

ومسئله، جهان شمول بودن مفاهیم و اصول انتخاب شده، برقرارکننده تعادل میان سهل و مشکل، فراهم کننده فرصت تقویت تخیل فراگیر در ارتباط با هدفهای عینی و دارای اعتبار و روائی کافی.

از نظر آیزنر:

ارتباط باهدف، معنی دار بودن محتوا برای مخاطب، تناسب با تجارب قبلی مخاطب، داشتن جذابیت، عملی بودن، تناسب با جنسیت، داشتن اهمیت و متناسب بودن با سطح رشد مخاطب از جمله ملاک هایی برای انتخاب محتواست.

از نظر لوئی:

الف) لوئی برنامه ریز معروف، ارتباط با ساختار رشته درسی، قائل بودن به مفاهیم اساسی و کلیدی، پایه بودن برای آموزش های بعدی، ارتباط با مسائل روز و مرتبط بودن با موارث فرهنگی را معیارهای انتخاب محتوای دانست.

محتوای کتاب درسی درواقع بخشی از جلوه عینی برنامه درسی است و شامل دانش ها، مهارت ها، نگرش ها و ارزش هایی است که می بایست یاد گرفته شود. بنابه اهمیت موضوع انتخاب محتوای کتاب های درسی اصول و معیارهایی را مورد توجه قرار می دهند.

صاحب نظران تعلیم و تربیت درمورد نحوه انتخاب و ارائه محتوا در برنامه ریزی درسی برخی اصول اساسی را مطرح می کنند که عبارتند از:

۱- رابطه محتوا و هدف:

محتوا باید با هدف های درسی و نظام آموزشی مرتبط باشد. برای دست یابی به هرهدف تربیتی فعالیت های یادگیری باید چنان انتخاب شوند که به دانش آموز فرصت لازم برای انجام رفتار مورد نظر داده شود. مثلاً برای ایجاد و توسعه علاقه به کتاب، فعالیت یادگیری باید مجموعه فرصت هایی را برای مطالعه کتاب ها توسط دانش آموزان فراهم سازد.

۲- رابطه محتوا و رغبت:

محتوا باید با تجارب گذشته یادگیرنده وی نیازها و علائق او تناسب داشته باشد. فعالیتهای یادگیری باید چنان تعیین شوند که دانش آموز از انجام رفتار، رضایت خاطر به دست آورد و فعالیت ها مورد علاقه او

باشد. تصاویر، عکسها، نقشه ها، جداول و نمودارها باید برانگیزاننده باشند طرح سوالات مناسب در متن درسی، درج تصاویر و جداول متناسب با روحیه دانش آموزان راه هایی برای جلب توجه وعلاقه ومشاهده بهتری باشد.

۳- رابطه محتوا وتوان دانش آموزان :

محتوا باید با سطح رشد یادگیرنده باتوجه به یافته های روانشناسی رشدتناسب داشته باشد. فرصتهای یادگیری، شامل رفتارهایی است که یادگیرنده قادر به انجام آن باشد. اگر در گامهای مختلف برنامه ریزی درسی مانند تعیین اهداف، انتخاب و سازماندهی محتوا، تعیین روشهایی یاددهی - یادگیری به ویژگی های دانش آموزان توجه شده باشد، ملاک توجه به توان دانش آموزان، خود به خود رعایت می شود.

۴- رابطه محتوا و زمان :

محتوا باید با سرعت و زمان اختصاص یافته سیستم آموزشی هماهنگ شود. تعداد مفاهیم، اصول، تعمیم ها و نظریه ها در یک واحد یادگیری یا یک کتاب درسی باید با زمانی که صرف خواندن و فهمیدن آن می شود متناسب باشد، در واقع زمان مورد نیاز برای خواندن و فهمیدن متن به تعداد مفاهیم بستگی دارد نه به تعداد کلمه ها و حجم کلی کتاب درسی.

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

۵- رابطه محتوا وسودمندی :

محتوای کتاب درسی باید با زندگی روزمره مسائل و مصادیق آن مرتبط باشد به گونه ای که برای دانش آموز سودمند باشد.

۶- رابطه محتوا و ارتباط عمودی :

دستیابی به اهداف معمولاً زمان زیادی را می طلبد. بنابراین فرصت های یادگیری می بایست به طور متوالی به گونه ای تهیه شوند که مطالب یاد گرفته شده در طی سالهای مختلف یکدیگر را پشتیبانی و تقویت کنند. از سوی دیگر توزیع و تقسیم بندی فعالیتهای یادگیری در پایه های مختلف به گونه ای باشد که موجب سنگینی مطالب در یک پایه نشود.

۷- رابطه محتوا و ارتباط افقی :

محتوای کتاب درسی باید با محتوای سایر کتابهای درسی هم پایه هماهنگ باشد و مورد پشتیبانی قرارگیرد . در این حالت ممکن است بعضی از مفاهیم، مهارت ها و ارزشها در کتابهای درسی یکپایه تحصیلی از ابعاد و جنبه های مختلف مورد بررسی قرارگیرد . از آنجایی که همه دروس به طور همزمان به دانش آموزان داده می شود باید بین آنها ارتباط و هماهنگی لازم وجود داشته باشد این ارتباط موجب می شود جنبه های گوناگون یادگیری همدیگر را تقویت کنند و در مخاطبین ((اندیشه نظام دار)) بوجود آورند . برای برقراری ارتباط افقی مواد درسی می توان از شیوه های گوناگون استفاده کرد .

الگوهای سازماندهی محتوا برنامه های درسی

جنبه های مختلف انتخاب محتوا

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

مقوله ای اجتماعی یا فرهنگی باشد، با شرایط و ویژگیهای فرهنگی ، محیطی و اجتماعی ارتباط داشته باشد، مقوله ای سیاسی باشد و مقوله ای فردی باشد. زیرا همواره در انتخاب محتوای برنامه درسی ، فرد یا کمیته خاصی دخالت دارند و انتخاب محتوا در حقیقت نشانگر نقطه نظرات دیدگاههای افراد است.

ملاک های انتخاب محتوا

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

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

- ۱- معیار هایی که به تناسب محتوا با مجموعه ای از عوامل و ارزش های اجتماعی و منابعی که محتوا از آن استخراج می شود توجه دارد
- ۲- معیار هایی که به تناسب محتوا با ویژگی ها و نیاز های دانش آموزان توجه دارند
- ۳- معیار هایی که به تناسب محتوا با قانون مندی های برنامه درسی توجه دارند

تناسب با عوامل و ارزش های اجتماعی

برخی از ملاک های مطرح شده در ارتباط با جامعه عبارتند از:

۱- تناسب محتوا با فرهنگ، آرمان ها و آرزو های اجتماعی :

از آن جایی که هر برنامه درسی یک ارتباط متقابل با فرهنگ جامعه دارند و سطح فرهنگ ، نگرشها و باورهای برنامه ریزان و معلمان نسبت به ارزشهای اجتماعی در انتخاب محتوا نقش مهمی را ایفا می کنند نقش برنامه ریزان این است که در چارچوب محتوای برنامه درسی بستر مناسبی برای بررسی ، ارزیابی ، بهسازی فرهنگ و ارزشهای اجتماعی فراهم آورند .

۲ - متناسب با پیشرفت های علمی و فناوریانه :

محتوای برنامه درسی باید با تحولات علمی و تکنولوژیکی تناسب داشته باشد این بدان معنا نیست که رتبه محتوای برنامه درسی تناسب با پیشرفت تکنولوژی تغییر یابد زیرا چنین رویه ای آموزش و پرورش را دچار مشکل می نماید ولی این به این معنا است که محتوای درسی باید شامل مفاهیم اساسی و پایه باشد . محتوا باید برای آموزش دانش نظری که به سرعت کهنه شده و از رده خارج می شود .

۳- تناسب با مسائل و نیازهای جامعه ملی و محلی:

هر جامعه چه کوچک و چه بزرگ دارای سطح وسیع از نیازها ، مسائل و مشکلات است و یکی از مهمترین وظایف آموزش مدرسه ای آماده کردن افراد برای زندگی در اجتماع است و هر یک از دانش آموزان باید مسئولیت و تکالیف ویژه ای را در قبال جامعه بر عهده گیرند ضروری است که برنامه درسی با توجه به نیازها و مسائل و مشکلات جامعه انتخاب گردد.

۴ - تناسب با مسائل و ارتباطات جهانی:

با پیشرفت های تکنولوژی ارتباطی ملل مختلف جهان به یکدیگر نزدیک شده اند و در ضمن جریان اکتشافات و دستاوردهای دانش بشری قرار گرفته و همینطور مسائل و مشکلات و فرهنگ جوامع مختلف را از این راه می فهمند و محتوای برنامه درسی باید طوری تنظیم شود که یاد بدهد که هر کشوری باید اصالت و هویت خود را حفظ کرده و به مسائل بین المللی هم توجه کنند .

تناسب با ویژگی های یادگیرندگان

۱- تناسب محتوی با توانایی ها و استعداد های یادگیرندگان:

در برنامه درسی از این ملاک به عنوان قابل یادگیری بودن محتوا نام برده می شود یعنی محتوا را باید دانش آموزان یاد بگیرند پس بنابراین وقتی محتوا قابل یادگیری است که:

- متناسب با رشد شناختی یا رشد عقلی دانش آموزان باشد
- متناسب با تجربیات قبلی دانش آموزان باشد
- متناسب با تفاوت های فردی دانش آموزان در زمینه یادگیری باشد

۲- تناسب محتوی با نیاز ها و رغبت های یادگیرندگان

۳- تناسب محتوی با زندگی واقعی دانش آموزان

۴- تناسب محتوی باید زمینه ساز تجربیات و یادگیری بعدی دانش آموزان باشد

تناسب با قانون مندی های برنامه درسی

محتوای برنامه درسی باید با ملاک های زیر تناسب داشته باشد:

۱- تعادل محتوا

منظور از تعادل محتوی وجود سازمان داخلی در محتوا هم از نقطه نظر کمی و هم کیفی است. از لحاظ کمی، اندازه هر بخش با کل آن و از نظر کیفی، وجود همگرایی بین انواع مختلف محتوا، ارتباط تئوری ها با نمونه ها است.

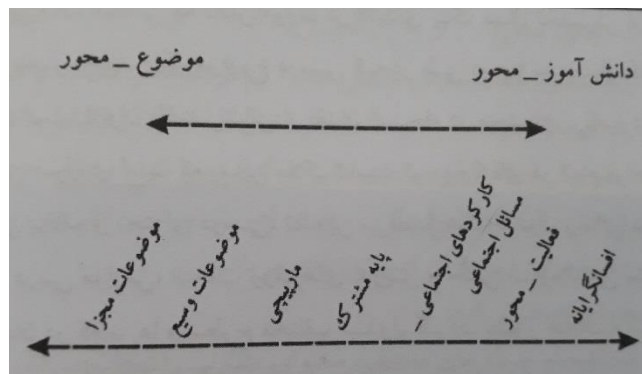
۲- انسجام محتوا

منظور وجود نوعی وفاق میان مفاهیم و مضمون های محتوا و عدم تناقض در بین آن ها است (ارتباط طولی و عرضی). بین محتوای دروس مختلف در یک پایه تحصیلی برقرار کنیم محتوای افقی و بین محتوای برنامه های درسی مثل علوم پایه اول و دوم ارتباط برقرار کنیم محتوای عمودی موضوعات را در یک درس خاص ارتباط دهیم محتوای عمودی می باشد.

الگوهای سازماندهی محتوای برنامه درسی

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

الگوهای سازماندهی برنامه درسی



برنامه درسی موضوع - محور

الگوهای موضوع محور دارای مفروضات و جهت گیری های زیر می باشند:

- ۱- یادگیری را به عنوان رشد و تحول شناختی در نظر می گیرند و هدف آن را دستیابی به دانش و اطلاعات می دانند.
- ۲- وظیفه اصلی معلم را انجام پیش بینی های لازم برای آموزش فرض می کنند.
- ۳- موضوع های درسی را بر اساس اهداف از پیش تعیین شده انتخاب نموده و مفاهیم، تعمیمات، مهارت ها و ارزش هایی را که باید یاد گرفته شود در برنامه درسی می رنجانند.
- ۴- از معلم انتظار دارند قبل از شروع تدریس، جریان آموزش را طرح ریزی کند و این امر را حول محور محتوای آموزش و جدا از شرایط و محیط یادگیری سازماندهی نماید.
- ۵- بر این عقیده اند که موضوع یا موضوع های معینی باید به تمام دانش آموزان تدریس شود.

۶- تأکید ویژه ای بر یادگیری مبتنی بر رشته های درسی دارند.

الف- برنامه های درسی موضوعات مجزا

قدیمی ترین و پرتعدادترین الگوهای سازماندهی محتوا برنامه درسی بر اساس رویکردهای موضوع - محور ، الگوی موضوعات مجزا است . این الگو دارای دو هدف اصلی است که هر دوی آنها از محتوایی که باید توسط دانش آموز فرا گرفته شود ، استخراج شده اند این هدف ها عبارتند از : الف- اکتساب دانش و ایده هایی که در موضوع درسی مورد تدریس وجود دارد . ب - توسعه و پرورش انضباط ذهنی از طریق مطالعه آن موضوعات درسی . در این الگو تدریس موضوعات درسی ، مجموعه ای از رهنمودها و خطوط کلی تعیین شده است . برای مثال روشهای توضیحی نظیر سخنرانی ، بحث ، پرسش و پاسخ و ... برای تدریس این موضوعات تجویز شده است و منابع اصلی تدریس نیز عبارتند از بحث های معلم در کلاس درس ، کتب درسی ، فیلم ها ، وسایل اطلاع رسانی و ... از جمله مهمترین کسانی که از حمایت سرسخت این الگوی سازماندهی محتوا هستند ، گروهی می باشند ، که از «آموزش و پرورش پایه » حمایت می کنند . این گروه از مربیان معتقدند که تمامی دانش آموزان باید مجموعه ای از موضوعات اساسی و نیز کتابها و آثار بزرگ را مطالعه نمایند .

انتقادات به این الگو :

۱- این الگو بدون توجه به تغییرات سریعی که در دانش و اطلاعات بشری رخ می دهد ، تأکید بیش از حدی بر یادگیری اطلاعات و حقایق علمی دارد .

۲- این الگو بیشتر از آنچه که واقعا لازم است ، محتوای برنامه درسی را بصورت اجزای منفک مورد توجه قرار می دهد ، به طوری که دانش آموزان ارتباط میان مطالب مختلف را به خوبی درک نمی کنند و این موجب یادگیری سطحی و ناپایدار می شود.

۳- این الگو تفکر انتقادی و لزوم پرورش آن را مورد غفلت قرار می دهد .

۴- الگوی موضوعات مجزا به تفاوت های فردی یادگیرندگان و مسائلی که با آنها مواجه هستند بی اعتنا است.

ب- برنامه های درسی مبتنی بر موضوعات وسیع

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

ج- برنامه درسی مارپیچی

موضوعات و مفاهیم اساسی به تدریج در برنامه درسی عرضه می شود بدون اینکه تمامی زمینه های مورد یادگیری بطور کامل و منظم تکرار شود مثل انرژی بر اساس ساختار دانش و دوم بر مراحل رشد ذهنی دانش آموز دارد. سومین شکل سازماندهی محتوا براساس رویکرد موضوع - محور، برنامه درسی مارپیچی است. در این الگو «ساختار دانش» مورد تأکید خاصی قرار می گیرد و محتوای برنامه درسی نیز حول محور دانشی که باید تدریس شود، سازمان داده می شود (همانگونه که در الگوی موضوعات مجزا و موضوعات وسیع انجام می پذیرد) با این حال الگوی مارپیچی از دو الگوی فوق از جهات زیر تفاوت دارد: الف - تفاوت اول آن است که در الگوی مارپیچی تأکید بیشتری بر ساختار دانش می شود. منظور از یا ساختار دانش کلیه مفاهیم، حقایق و تعمیمات است. ب- دوم آنکه محتوا در این الگو به نحوی

سازماندهی شود که از لحاظ توالی، با «مراحل رشد فکری» دانش آموزان تناسب داشته باشد. محتوای برنامه های درسی مارپیچی حول محور دو مسئله سازمان داده می شود: یکی ایده ها و عقاید اصلی و دیگری روشهای تحقیق و پژوهش در موضوعات مختلف. به این ترتیب از دانش آموزان انتظار می رود که عقاید و ایده های اصلی را بیاموزند و روشهای تفکر را (که در رشته یا موضوع خاص مدنظر است) در خود پرورش دهند. این امر بصورت یک جریانی متوالی صورت می پذیرد دانش آموزان ابتدا عقاید و ایده های اصلی را مورد مطالعه قرار میدهند و سپس در کلاسها و پایه های بعدی مجدداً به همان عقاید و ایده هایی که قبلاً مطالعه کرده بودند باز می گردند تا آنها را بصورت عمیق تر و پیشرفته تر بیاموزند.

مزایا ۱- دانش آموز شیوه یادگیری را یاد می گیرد. ۲- دانش با برنامه درسی با رشد ذهنی دانش آموز هماهنگ می باشد.

برخی از منتقدان این الگو معتقدند که آموزش عقاید اصلی و نیز روشهای پژوهش مستلزم صرف زمان بسیار زیادی است و این امر موجب می شود بسیاری از حقایق اساسی مجالی برای طرح و تدریس در کلاس درس نیابند. برخی دیگر نیز معتقدند که علیرغم تفاوت های اساسی با سایر الگوهای موضوع - محور، باز هم تا حد زیادی بر موضوعات درسی متکی است و به این دلیل هم با علایق و رغبت های دانش آموزان هماهنگ نیست و هم برای بسیاری از دانش آموزان بسیار انتزاعی است و بالاخره عده ای دیگر معتقدند که استفاده از این الگو مستلزم درک و فهم عمیق معلم از موضوعات و رشته های درسی است و این در حالی است که خصوصاً در مقطع ابتدایی، معلمان فاقد چنین تخصص بالایی هستند. توجه نکردن به علایق به نیازها و علایق دانش آموزان در هر سه یکی است.

برنامه درسی دانش آموز - محور

برنامه های درسی دانش آموز - محور بر علایق، نیازها و فعالیت های دانش آموزان تأکید دارند. کم تر شناخت محورند و بیشتر جنبه های عاطفی دانش آموزان را مورد توجه قرار می دهند. مفروضات برنامه های درسی دانش آموز محور:

۱- یادگیری را به عنوان مجموعه ای از تجربیات برای دانش آموزان در نظر می گیرند.

۲- وظیفه اصلی معلم را برانگیختن و تسهیل فعالیت های دانش آموزان می دانند.

۳- معلم باید در جریان یادگیری، محتوا را انتخاب و تنظیم کند.

۴- تا آنجا که ممکن است باید برای فرد دانش آموزان، اهداف خاص در نظر گرفته شود.

الگوی برنامه های درسی دانش آموز - محور

الف- برنامه درسی پایه مشترک

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

ب - برنامه مبتنی بر کارکردهای اجتماعی یا مسائل اجتماعی

الگوی کارکردها یا مسائل اجتماعی شباهت بسیاری با برنامه درسی پایه مشترک دارد اما این الگو اهمیت کمی برای محتوایی که باید تدریس شود ، قائل است این الگو عمدتاً حول محور مسائلی متمرکز است که دانش آموزان در موقعیت های واقعی زندگی با آن مواجه هستند(یا به عنوان بزرگسال در آینده با آن مواجه خواهند شد)از این رو باور بر این است که در این الگو یادگیری واقع بینانه تر و مفیدتر خواهد بود

از مهمترین عناوینی که در این الگو عمدتاً مورد بحث قرار می گیرند عبارتند از: زندگی خانوادگی موفق ، تجربیات کاری مولد ، گذران اوقات فراغت ، فهم ماهیت انسان و ... منتقدان این الگو نیز ایرادهای زیادی را مطرح ساخته اند که از جمله آنها عبارتند از :

۱) این الگو مانند الگوی پایه مشترک با مشکلات اجرایی همانندی مواجه است .

۲) این الگو فاقد ساختار و چارچوب مناسب و کافی است و محتوای آن از یک کلاس دیگر از یک سال به سال دیگر فرق می کند .

۳) دانش تعریف شده علمی کمتر مورد توجه قرار می گیرد . این مشکلات و مشکلات دیگر باعث شده است که معلمانی که براساس این الگو عمل می کنند برای تصمیم گیری درباره آنچه که باید تدریس شود تأکید بر موضوعات خاص دچار مشکل گردند.

ج- برنامه درسی فعالیت-محور

مانند دو الگوی دیگر دانش آموز - محور (دانش آموز محور و پایه مشترک)، این الگو نیز به نیازها و علایق دانش آموزان توجه ویژه ای دارد با این تفاوت که محتوای این الگو نسبت به دو الگوی قبلی انعطاف پذیرتر است و اطلاعاتی که باید در یک درس خاص تدریس شود ، اغلب برنامه ریزی شده نیست زیرا معلم نمی تواند از قبل پیش بینی کند که کدامیک از علایق بچه ها مدنظر قرار خواهد گرفت . در این الگو فرض بر آن است که یادگیری دانش آموزان باید به صورت فعال ، مرتبط با تجربیات قبلی آنها و شبیه زندگی واقعی باشد و «یادگیری بوسیله عمل» و حل مسئله در کانون توجه قرار گیرد . محتوای برنامه درسی فعالیت - محور حول محور آنچه که دانش آموزان در کلاس درس انجام می دهند و فعالیتهایی که از طریق برنامه ریزی مشارکتی معلم و دانش آموز تعیین می گردد سازمان می یابد . اطلاعات و ایده هایی که در کلاس درس به دانش آموزان عرضه می شود ، از بسیاری از موضوعات انتخاب میگردند و تنها هنگامی تدریس می شود که نیاز دانش آموزان به آن اطلاعات بسیار زیاد باشد . همانند الگوی کارکردهای اجتماعی ، برنامه درسی فعالیت - محور تا قبل از اواسط قرن بیستم از شهرت زیادی برخوردار بود اما تجربیات نشان داده اند که این الگو بیشتر در مدارس ابتدایی کاربرد دارد تا مدارس متوسطه .

انتقادات این الگو :

۱) در این الگو برنامه آنقدر انعطاف پذیر است که فاقد هدف، محتوا و جهت گیری اساسی می باشد.
۲) در این الگو دانش آموزان از یادگیری محتوای ضروری و لازم محروم می شوند زیرا اینگونه موضوعات با علایق فعلی آنها ارتباط کمی دارد.

۳) اجرای این الگو نیازمند معلمانی است که دارای تخصص در موضوعات گوناگونی باشند.

۴) این الگو نیازمند امکانات اجرایی ویژه نظیر برنامه و فضای انعطاف پذیر، مواد تکمیلی متعدد است.
۵) همانطور که ملاحظه می شود این الگو از همان مشکلات برنامه درسی پایه مشترک رنج می برد. به این دلیل اغلب معلمان از اجرای این الگو اجتناب می ورزند و آنگونه برنامه درسی را ترجیح می دهند که ساختار بیشتری داشته باشد، برنامه ریزی آن آسان تر باشد بر جنبه های ذهنی و شناختی متمرکز بوده و معلم - محور باشد.

د- برنامه درسی انسان گرایانه (آموزش پرورش باز)

برنامه درسی انسانگرایانه بیشتر فلسفه آموزش و پرورش است تا الگوی سازماندهی برنامه درسی و واکنشی نسبت به تأکید بیش از حد بر یادگیری شناختی و ذهنی در مدارس بود. در این برنامه درسی هدف خود شکوفایی و تحریک انگیزه درونی است و در این دیدگاه نقش معلم تسهیل کننده دارد. کلاس درس بزرگ، انعطاف پذیر و دارای جوی سرشار از اعتماد و احترام متقابل و همکاری فردی و گروهی است.

دیدگاه های مربوط به حدود و ثغور برنامه درسی

یکی از چالش زاترین بحث ها در بین برنامه ریزان درسی هنگامی آغاز می شود که مقوله آموزش و تدریس محتوای برنامه درسی مطرح می شود. هنگامی که از تدریس یا نحوه آموزش برنامه درسی صحبت می شود، منظور پیش بینی برخی از شرایط اجرای برنامه درسی است. به عبارت دیگر برنامه ریزان درسی نحوه اجرای برنامه درسی را توسط معلم پیش بینی یا تعیین می کنند.

در برخی از منابع برنامه ریزی درسی، معمولاً بررسی ابعاد مختلف تدریس برنامه و ارائه رهنمودهای ویژه در این زمینه به عنوان یک مبحث اساسی برنامه ریزی درسی پذیرفته شده است. در مقابل برخی نیز بر این باورند که وظیفه اساسی برنامه ریزان درسی، تدوین یک برنامه خاص می باشد از این رو پس از تدریس اهداف و محتوای برنامه درسی، وظیفه برنامه ریز به پایان می رسد.

دسته بندی آراء و عقاید مختلف در این زمینه به ما کمک می کند تا درک روشن تری از مسئله داشته باشیم و براساس دلایل و منطق کافی در این خصوص تصمیم گیری نماییم.

در زمینه رابطه بین برنامه درسی و تدریس یا آموزش حداقل چهار دیدگاه قابل شناسایی می باشد:

- الف) دیدگاه تداخلی (تعامل و تعادل بین برنامه درسی و تدریس)
- ب) دیدگاه تمایزی (تمایز بین برنامه درسی و تدریس)
- ج) دیدگاه مصالحه جویانه (آشتی بین برنامه درسی و تدریس)
- د) دیدگاه اقتضایی (تمایز و تداخل باید به تناسب موقعیت زمان صورت بگیرد)

دیدگاه های مربوط به حدود و ثغور برنامه درسی و آموزش

الف) دیدگاهی که آموزش را زیر مجموعه ایی از برنامه درسی تلقی می کند:

در این دیدگاه متخصصان و صاحب نظران بر این باورند که برنامه درسی و تدریس را نمی توان از هم جدا در نظر گرفت. به عبارت دیگر این دو با هم تداخل و تعامل دارند. طرفداران این دیدگاه معتقدند بهترین طرح ها، حتی اگر به بهترین نحو تدوین شده باشند ممکن است در مرحله عمل و به دلیل شیوه اجرای نادرست با شکست مواجه شود. به این دلیل برنامه ریزان درسی نمی توانند نسبت به نحوه تدریس بی تفاوت باشند. اهمیت و ضرورت پرداختن به شیوه تدریس هنگامی ضروری تر می شود که توجه داشته باشیم نحوه تدریس برنامه بر کیفیت آن تاثیر زیادی می گذارد. این دیدگاه خصوصا در نظام های متمرکز برنامه ریزی درسی مصداق دارد. زیرا در نظام متمرکز، عمدتا مجری برنامه ها (معلم) باید برنامه درسی را مطابق پیش بینی های انجام شده تدریس نماید. به همین دلیل کسانی که به برنامه ریزی پیشاپیش اعتقادی ندارند عملا به تمایز بین قلمرو برنامه درسی و تدریس اعتقادی ندارند.

ب) دیدگاهی که بین قلمرو برنامه درسی و تدریس تمایز قائل است:

در این دیدگاه برنامه درسی و تدریس دو مقوله جدا از یکدیگر فرض می شود. از این نقطه نظر وظیفه اساسی برنامه ریز درسی، تهیه و تدوین برنامه درسی است و با اتمام این وظیفه قلمرو برنامه ریزی درسی به پایان می رسد و مقوله تدریس برنامه درسی آغاز می شود. یکی از حامیان این دیدگاه (جانسون) می باشد. از نظر وی قلمرو برنامه ریزی درسی، مربوط به مرحله طراحی است و برنامه ریزان در این مرحله آنچه را که باید تدریس شود، تعیین می کنند و هرکجا که بحث عمل یا آموزش

برنامه درسی آغاز شود، یعنی تصمیم‌گیری درباره نحوه تدریس برنامه، قلمرو تدریس یا آموزش آغاز می‌شود. به طور خلاصه در این دیدگاه وظیفه برنامه ریز تهیه یا تولید یک برنامه است، و تدریس یا آموزش برنامه‌ی درسی مقوله‌ای مجزا است.

ج) دیدگاه مصالحه جویانه:

در این دیدگاه سعی می‌شود بین دو دیدگاه بالا نوعی آشتی برقرار شود. هیلدا تابا در این خصوص طیفی را پیشنهاد می‌کند که در یک سوی طیف برنامه درسی و در سوی دیگر آموزش قرار دارد. بر اساس این دیدگاه توجه برنامه درسی و برنامه ریزان درسی به مقوله آموزش توجهی کلان و کلی است. در این نگرش برنامه ریزان درسی مجموعه‌ای از رهنمودهای کلی مربوط به نحوه تدریس برنامه درسی را ارائه می‌کنند. در حقیقت وظیفه معلم تعیین جزئیات تدریس برنامه نظیر روش‌های تدریس، طرح درس و فعالیت یادگیری می‌باشد.

د) دیدگاه اقتضایی:

کسانی که به دیدگاه اقتضایی معتقدند بر این باورند که تمایز دو قلمرو برنامه درسی و آموزش یا تداخل این دو مقوله با یکدیگر به تناسب موقعیت باید صورت پذیرد. برای مثال در صورتیکه معلمان مدارس از پیشینه تجربی و علمی خوبی برخوردار باشند و صلاحیت‌های لازم برای تصمیم‌گیری در خصوص نحوه تدریس برنامه درسی را دارا باشند، برنامه ریزان درسی باید از تعیین جزئیات امر تدریس خودداری نموده آن را به معلمان واگذارند. در عوض اگر معلمان از صلاحیت‌های تجربی و علمی لازم برخوردار نباشند، تعیین پیشاپیش جزئیات تدریس باید توسط برنامه ریزان درسی صورت پذیرد. همانطور که ملاحظه می‌شود در این دیدگاه، اصرار بر تمایز یا تداخل در قلمرو برنامه ریزی درسی و تدریس، صرف نظر از شرایط و موقعیت کاری نادرست و غیرضروری است.

پس از بررسی دیدگاه‌های مختلف در خصوص حدود و ثغور دو قلمرو برنامه درسی و تدریس، باید به این نکته توجه شود که اساساً هدف از تدوین یک برنامه درسی، ایجاد پاره‌ای تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده است. با چنین پیش‌فرضی، بهترین برنامه‌ها ممکن است در صحنه عمل به دلیل شیوه اجرا و تدریس نادرست با شکست مواجه شود بنابراین ضروری است که برنامه ریزان درسی نسبت به مقوله تدریس توجه کافی داشته باشند.

حکایت حسین معافی