

استفاده از یک مدل تحقیقاتی به عنوان راهنمای فرایند برنامه‌ریزی درسی^۱

معرفی مقاله

مترجم: دکتر محمود مهر محمدی

صاحب‌نظران و اندیشمندان تعلیم و تربیت چنین اعتقاد دارند که برنامه‌ریزی مهمترین عنصر تشکیل دهنده نظام تعلیم و تربیت بوده و به منزله قلب این نظام عمل می‌نماید. البته این چنین تلقی از برنامه‌های درسی، زمانی به حقیقت نزدیکتر است که در معنا و مفهوم این عنصر از نظام تعلیم و تربیت توسعه قائل شده و آن را محدود به کتاب درسی و یا حتی منحصر به مرحله طراحی، فارغ از آنچه که در اجرا به وقوع می‌پیوندد، ندانیم.

مدل برنامه‌ریزی درسی که در این مقاله معرفی شده است، مبتنی بر نگرشی جامع نسبت به این بدیده بوده و لذا می‌تواند در اصلاح برداشتها از طریق تعیین حدود و نفوذ عرصه‌ای که بایستی از جنس برنامه‌ریزی درسی قلمداد گردد مؤثر افتد.

علاوه بر معرفی مدل، در بخش دیگری از مقاله، به تشریح چگونگی کاربری آن در هدایت فعالیتهای تحقیقاتی مربوط پرداخته شده است که توجه به آن می‌تواند با روشن ساختن عرصه‌های تحقیقاتی کم و بیش ناشناخته، باعث رونق بیش از پیش این گونه فعالیتها شود.

این مقاله توسط پرفسور فرانسس کلاین 'Frances Klein' استاد برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه کالیفرنیا جنوبی به رشته تحریر درآمده و برای اولین بار در مجله «Theory into practice» سال ۱۹۸۶ به چاپ رسیده است. برادر دکتر محمود مهر محمدی عضو هیأت تحریریه فصلنامه، به ترجمه این مقاله مسابردت ورزیده‌اند که بدینوسیله از ایشان سپاسگزاری می‌نمایم.

فصلنامه

برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان یک قلمرو تخصصی، برای کسانی که کار روزانه آنها تلاش برای فهم و اصلاح آن است، قلمرو پیچیده، پراکنده و تردید آفرینی می‌باشد. لیکن جایگاه ویژه برنامه‌های درسی در فرایند تعلیم و تربیت، حقیقتی آنچنان عمیق و ریشه‌دار است که علی‌رغم تمام ویژگی‌های نا امید کننده‌ای که در آن وجود دارد، کسانی که در این زمینه به کار اشتغال دارند توانسته‌اند مشعل امید را همواره در دل خود، برای تبدیل برنامه‌های درسی به برنامه‌های با ربط^۲ و همچنین برنامه‌هایی که پاسخگوی نیازها و انتظارات دانش‌آموزان و مردم باشد، فروزان نگاه دارند. ایجاد چنین تحولی در برنامه‌های درسی البته کار آسانی نیست، لیکن اقدامی است اساسی به منظور پاسخگویی مدارس در مواجهه با نیازهایی که در آینده شاهد آن خواهیم بود.

ایجاد تغییر و تحول در برنامه‌های درسی، از توفیق در حد انتظاری در گذشته برخوردار نبوده است (۲ و ۱). اما در فرایند تلاش برای بهتر ساختن برنامه‌ها، نتایج مهمی عاید شده است که دو مورد از آنها کانون توجه و نیز محور بحث این مقاله می‌باشد. اول اینکه مشخص گردید از معلمان، در یک فرایند تغییر برنامه کارساز نمی‌توان چشم پوشید و چنانکه انتظار داریم به اهداف برنامه‌های درسی دست یابیم، معلم بایستی از نقشی فعال در برنامه‌ریزی درسی برخوردار گردد.

دوم اینکه، برنامه درسی پیچیده‌تر از آن است که بسیاری از مدافعان و جویندگان تغییر و تحول تشخیص می‌دهند. تلاشهایی که تنها ناظر به اصلاح بخش کوچکی از برنامه‌های درسی است، هرگز منجر به تغییرات زیربنایی و پایدار نخواهد شد. تغییر و تحولات سریع ایجاب می‌کند تا برنامه درسی را، با تمام صعوبت و پیچیدگی‌های آن مورد توجه قرار داده و از راهبردهای ساده انگارانه پرهیز نماییم.

به منظور مواجهه مؤثر با پیچیدگی‌های یک برنامه درسی، مجهز بودن به یک تئوری، مدل و یا چهارچوب نظری که مبنای اقدامات قرار گیرد، بسیار سودمند خواهد بود. استفاده از این راهبرد، برنامه‌ریزی درسی را قادر می‌سازد تا هر یک از تصمیمات اتخاذ شده را با سایر تصمیمات مقایسه نموده و بدین ترتیب از سازگاری مجموعه تصمیمات اتخاذ شده با یکدیگر اطمینان حاصل نماید و البته برای اینکه یک برنامه تازه طراحی شده از استمداد بیشتری برای تأثیر گذاری مطلوب بر فراگیران برخوردار باشد، لازم است تا از ویژگی همخوانی درونی^۳ سرشار باشد.

این مقاله به توصیف یک مدل تحقیقاتی می‌پردازد که می‌تواند به‌عنوان مبنای سنجش سازگاری تصمیمات متخذه در خصوص عوامل مختلف یک برنامه مورد استفاده برنامه‌ریزان درسی قرار گرفته و بدین گونه عملیات برنامه‌ریزی درسی را بهبود بخشد.

متعاقب معرفی این مدل به ذکر مثالهایی درباره چگونگی بکارگیری آن در فرایند برنامه‌ریزی درسی خواهد پرداخت.

مدل برنامه درسی موسوم به مطالعه «نظام آموزش مدرسه‌ای»^۴

به منظور هدایت فرایند گردآوری اطلاعات در پژوهشی تحت عنوان «مطالعه نظام آموزش مدرسه‌ای» یک مدل برنامه‌ریزی درسی تحت همین عنوان طراحی شد (۳) هدف این پژوهش عبارت بود از، دستیابی به اطلاعات عمیق و دقیقی در خصوص اقدامات و فعالیتهای مدارس و همچنین دیدگاهها و برداشتهایی که در این باره وجود دارد. بدین منظور نمونه‌های کوچک از مدارس سراسر امریکا - که در انتخاب آنها دقت فراوانی به کار رفته بود - می‌بایست مورد مطالعه قرار می‌گرفت. گرچه برنامه‌های درسی تنها بخشی از این مطالعه را تشکیل می‌داد، ولی در این مقاله منحصراً به همین بخش پرداخته خواهد شد.

تفکر و تلاش محققان برای پاسخگویی به این سؤال اساسی که حقیقتاً در این زمینه چه چیزی بایستی مورد مطالعه قرار گیرد تا بتوان به درستی نگرشها و برداشتهای مردم را، نسبت به برنامه‌های درسی و فعالیتهای و اقداماتی که در این زمینه به وقوع می‌پیوندند، ثبت نمود، منجر به این باور گردید که بدون در اختیار داشتن یک چهارچوب نظری و یا یک مدل، پاسخ به این سؤال میسر نخواهد بود.

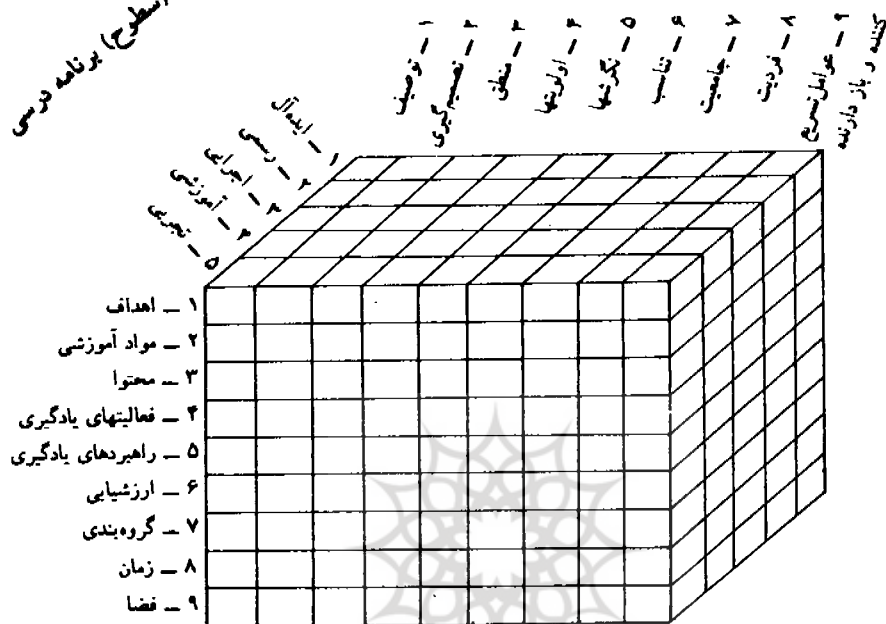
مدل مورد بحث بر این مبنا طراحی شد که قابلیت ثبت و ضبط انواع فعالیتهای مرتبط با برنامه‌های درسی را دارا بوده و تنها به فعالیتهای مبتنی بر یک نظریه و یا مفهوم خاص از برنامه درسی محدود نباشد.

ضروری بود تا در این تحقیق هر امر واقعی صرفنظر از زیر بنای تئوریک یا فلسفی خاص یا احیاناً عدم برخورداری از چنین زیربنایی مورد مذاقه قرار گیرد.

شکل ۱، مدلی نهایی را که مورد استفاده قرار گرفته است، نمایش می‌دهد.

عوامل کیفی

دیدگاه‌های (سطوح) برنامه درسی



شکل ۱

شپوشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

رتال جامع علوم انسانی

این مدل از سه بخش تشکیل یافته است. (۴)

اول: پنج دیدگاه (سطح) از برنامه درسی

دوم: نه عنصر برنامه درسی

سوم: نه عامل کیفی مؤثر در برنامه درسی

دیدگاه‌های (سطوح) برنامه درسی

پنج دیدگاه از برنامه درسی عبارت است از:

ایده‌آل^۵ - رسمی^۶ - آموزشی^۷ - اجرایی^۸ - تجربی^۹

این دیدگاهها، معرف انواع نظریاتی است که ممکن است در خصوص برنامه درسی

وجود داشته باشد.

برنامه درسی ایده‌آل

برنامه درسی ایده‌آل معرف عقاید متخصصان و دانشمندان علوم مختلف بوده و توصیه‌های آنان در خصوص اینکه برنامه درسی مشتمل بر چه چیزهایی باید باشد و چگونه به مرحله اجرا درآید را در بر می‌گیرد. تصمیماتی که در این سطح در خصوص برنامه درسی اتخاذ می‌شود، منعکس کننده ارزشهای مشخصی می‌باشد که هر فرد آگاه و آشنا با قلمروی از معارف بشری به آنها معتقد است. بنابراین نه تنها وحدت نظری درباره دیدگاههای مشتق شده از برنامه درسی ایده‌آل وجود ندارد، بلکه تلاشی هم برای ایجاد چنین اتفاق نظری صورت نمی‌پذیرد. به علاوه به تنگناها و فشارهای ناشی از محدودیت منابع، و انتظار توده‌های مردم از تعلیم و تربیت، معطوف می‌گردد. طرز تفکر یک هادی جریان برنامه‌ریزی درسی منطبق با این دیدگاه — آنچنان که تفکر مسئولان و دست اندرکاران برنامه‌ریزی درسی معطوف به اتخاذ تصمیمات و تدابیر عملی است — الزاماً از نیاز به اتخاذ تصمیمات آبی و عملی تأثیر نمی‌پذیرد.

برنامه درسی رسمی

در این دیدگاه با نوعی برنامه درسی مواجه هستیم که نشأت یافته از انتظارات مردم بوده و بر اساس تصمیماتی به وجود آمده است که در فراسوی کلاسهای درس و توسط افرادی بجز دانشمندان و متخصصان علوم اتخاذ گردیده است. از جمله این افراد می‌توان از مقامات رسمی برنامه‌ریزی درسی در سطح دولت مرکزی، استانها، مناطق، مدارس، ناشران کتابهای درسی و سازمانهای حرفه‌ای نام برد.

قوانینی که توسط قوه مقننه وضع می‌گردد، ضوابط اعطای بودجه توسط دولت مرکزی برای اجرای برنامه‌های درسی خاص، در موضوعات مختلف فشارهای وارده از سوی گروههای مذهبی و یا مدنی به منظور گنجاندن موضوعات یا مطالب خاص در برنامه‌های درسی، انتخاب مجموعه‌ای از کتابهای درسی از میان کتب مختلف توسط مسئولان یک منطقه آموزشی و تصمیم کارکنان یک مدرسه محلی برای ارائه یک درس جدید مثلاً در مورد مواد کامپیوتری^۱ همگی مثالهایی است از اقدامات مربوط به برنامه‌های درسی که معرف برنامه درسی رسمی می‌باشد.

برنامه درسی آموزشی

برنامه درسی آموزشی، منعکس کننده آن چیزی است که معلم بدان امید می‌ورزد، برای آن ارزش قائل است، بدان اعتقاد دارد و بالاخره انتظار دارد که بتواند برای فراگیران تحت نظر خود آن را فراهم سازد. برنامه درسی در این سطح به درجه مهارتهای حرفه‌ای، قابلیتها و

برداشت‌های معلم در خصوص تعلیم و تربیت، بستگی دارد. تصمیم‌گیریهایی مربوط غالباً با توجه به مقتضیات یک کلاس درس خاص صورت پذیرفته و بدین سبب بسیار مشخص‌تر و اجرایی‌تر از تصمیمات برنامه‌ای است که در سطوح ایده‌آل و رسمی اتخاذ می‌شود. ایده اصلی در درک مفهوم برنامه درسی در سطح آموزشی این است که، یک فرد معلم در محدوده یک کلاس درس خاص تصمیم‌گیرنده اصلی می‌باشد.

برنامه درسی اجرایی

برنامه درسی در سطح و یا از دیدگاه اجرایی، حاصل مشاهدات فردی است که به‌ثبوت ضبط کلیه فرایندهای تعاملی^{۱۱} در حین اجرای برنامه درسی در کلاس درس می‌پردازد؛ از آنچه که معلم خود یکی از طرف‌های اصلی و مؤثر این تعامل می‌باشد، لذا توقع داشتن از او که به‌ثبوت ضبط آنچه در کلاس اتفاق می‌افتد پردازد غیر عملی بوده و در این مورد بایستی از یک مشاهده‌گر کارآزموده استفاده شود.

دانش‌آموزان و معلم، کانون‌های توجه مشاهده‌گر را تشکیل خواهند داد. حاصل این مشاهدات نشان خواهد داد که بسیاری تصمیمات از نوع برنامه‌ای، در جریان تعامل میان معلم و دانش‌آموزان اتخاذ می‌شود و بسیاری از تصمیمات و طرح‌هایی که قبل از ملاقات معلم و دانش‌آموزان شکل گرفته است، دستخوش تغییر می‌گردد. طرح‌های جدید به‌صورت دفعی و در حین آموزش ظهور و بروز پیدا می‌کند و تصمیماتی که در این سطح اصطلاحاً به‌شکل تعاملی اتخاذ می‌شود، معرف برنامه درسی از دیدگاه اجرایی می‌باشد.

برنامه درسی تجربی

برنامه درسی در سطح و یا از دیدگاه تجربی به‌صورت آنچه که فی‌الواقع دانش‌آموزان در نتیجه طرح‌های از پیش تنظیم شده درسی و تعامل‌های به‌وقوع پیوسته در کلاس درس تجربه می‌کنند، تعریف می‌شود. فراگیران بر مبنای علائق، ارزش‌ها، تواناییها و همچنین تجارب قبلی خود، در قبال آنچه که به‌ایشان ارائه می‌شود، دست به‌انتخاب برده و از خود واکنش نشان می‌دهند. این فرایند انتخابی و واکنشی منجر به پیدایش برنامه‌ای منحصر به‌فرد و تا حدودی شخصی برای هر یک از دانش‌آموزان می‌شود که آن را برنامه درسی تجربی می‌نامیم.

عناصر (متغیرهای) برنامه درسی

دومین بخش مدل برنامه درسی موسوم به «مطالعه نظام آموزش مدرسه‌ای» سه عنصر تشکیل‌دهنده برنامه را مشخص می‌نماید، که عبارتند از:

اهداف: (کلی و جزئی)، مواد آموزشی، محتوا، فعالیتهای یادگیری، راهبردهای یاددهی — یادگیری، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا. برنامه‌ریزان درسی در حقیقت با اندیشیدن تدابیری برای این عناصر، اقدام به طراحی برنامه‌های درسی در زمینه‌های گوناگون می‌نمایند. این عناصر ابعاد یک برنامه درسی و یا ابزارهای ذهنی کسانی به‌شمار می‌آیند که با امر برنامه‌ریزی درسی سروکار دارند. طرح برنامه درسی، متغیری است که تابع نوع تصمیمات اتخاذ شده و چگونگی برخورد با هر یک از این عوامل نه‌گانه می‌باشد. به‌طور مثال، با این عناصر می‌توان برخوردی بسیار جهت‌دهنده، و یا توأم با انعطاف کرد. استفاده از هدفهای مشخص و تصریح شده رفتاری، کتاب درسی، مجموعه‌ای از محتوای بدقت نظم‌یافته، و آزمونهای از نوع معیار — محور^{۱۲}، می‌تواند طرح برنامه درسی بسیار متفاوتی در مقایسه با استفاده از هدفهای کلی، مجموعه متنوعی از مواد آموزشی، مشکلات اجتماعی، (مثل شکل انرژی) به‌عنوان موضوعات مورد مطالعه، و ارزشیابی از طریق گزارشهای تهیه شده توسط دانش‌آموزان ایجاد نماید. طرح‌های برنامه درسی حاصل شده هر یک ناظر به‌دستیابی به‌اهداف بسیار مهم لیکن متفاوتی خواهند بود که البته یک برنامه درسی جامع از هیچیک بی‌بهره نخواهد ماند.

عوامل کیفی مؤثر در برنامه درسی

بخش عوامل کیفی مؤثر در برنامه، بخش سوم مدل، نیز در فرایند برنامه‌ریزی درسی از اهمیت به‌سزایی برخوردار می‌باشد. این مدل اقدام به‌شناسایی نه‌عامل کیفی می‌نماید که عبارتند از: توصیف شیوه‌های اجرایی موجود، شناسایی تصمیم‌گیرندگان، منطق و دلیل تصمیمات، اولویتهای منظور شده در برنامه درسی، نگرش نسبت به‌برنامه درسی، مناسب بودن برنامه، برخورداری از جامعیت، فردیت برنامه، و بالاخره عواملی که سبب تسریع و یا کندی جریان اصلاح برنامه می‌شود. هر یک از این ابعاد کیفی می‌تواند به‌نحو بارزی جریان تهیه برنامه درسی را تحت تأثیر قرار دهد. به‌طور مثال، اگر معلمان به‌عنوان یکی از گروه‌های تصمیم‌گیر* در طراحی برنامه‌ها حضور نداشته باشند، ممکن است در مقابل برنامه از خود مقاومت نشان داده و از اجزای آن در کلاسهای درس خود امتناع ورزند (برنامه درسی از دیدگاه آموزشی) مثال دیگر اینکه، مسئولان یک منطقه آموزشی (برنامه درسی از دیدگاه رسمی) ممکن است ارزش‌قائل شدن برای تفاوت‌های فرهنگی موجود در کشور را به‌عنوان یک هدف آموزشی تلقی نمایند، لیکن این هدف ممکن است از نظر اولویتهای معلمان (برنامه درسی از دیدگاه آموزشی) مادامی که فراگیران از مهارت خواندن و نوشتن در سطح قابل قبولی برخوردار نگردیده‌اند در مرتبه نازلی قرار داشته باشد. همچنین نگرش دانش‌آموزان (برنامه درسی از دیدگاه تجربی) نسبت به‌یک برنامه درسی جدید بسیار حساس و تعیین‌کننده خواهد بود، اگر تلقی دانش‌آموزان از این برنامه

به گونه‌ای باشد که آن را معنی‌دار و مرتبط با نیازها و علائق خود بشمارند، هرگز آنچه را که از آنها انتظار می‌رود، فرا نخواهند گرفت. بنابراین ابعاد نه گانه کیفی در برنامه‌ریزی درسی که در بالا به‌ذکر مثالهایی درباره هر یک از آنها پرداخته شد، از نفوذ قدرتمندی در عرصه برنامه‌های درسی برخوردار می‌باشد.

این مدل، تلاقی و تلازم هر یک از دیدها را با هر یک از عناصر نه گانه برنامه درسی و همچنین با ابعاد نه گانه کیفی نشان می‌دهد. مثالی از این تلاقی‌ها را می‌توان در نگرش معلمان (برنامه درسی از دیدگاه آموزشی) در خصوص مواد آموزشی هدف کلی و جزئی برنامه، محتوا و هر یک از عناصر دیگر برنامه دانست. نقطه تلاقی دیگر عبارتست از اولویتهایی که مسئولان مناطق آموزشی (برنامه درسی از دیدگاه رسمی) در باب اهداف ارزشیابی، زمان و یا راهبردهای یاددهی - یادگیری دارند که از اهمیت بالایی برخوردار می‌باشد. پیچیدگیهایی از این گونه است که بی‌تأثیر بودن تلاشهای ساده‌انگارانه برای تغییر و اصلاح برنامه‌های درسی در گذشته بخوبی توجیه می‌کند. خریدن یک کتاب درسی جدید توسط مناطق آموزشی ممکن است منتهی به تغییر محتوای برنامه شود، لیکن این تصمیم می‌تواند در تعارض با نگرشهای والدین، معلمان یا دانش‌آموزان قرار گیرد. بر ابعاد این معضل زمانی افزوده خواهد شد که بدانیم تناسب محتوای این کتاب، با سطح مهارتهای خواندن کلیه دانش‌آموزان منطقه آموزشی و نیز بر خورداری معلمان موجود از مهارتهای لازم برای بکار بستن راهبردهای یاددهی - یادگیری لحاظ شده در کتاب از جمله موارد قابل تأمل و اندیشه است.

در اینجا به‌وضوح مشخص می‌شود که برنامه‌ریزی و اصلاح برنامه‌های درسی هرگز امری سهل و ساده نمی‌باشد. این فرایند، فرایندی است پیچیده و مشکل که در تعیین طبیعت نظام آموزش مدرسه‌ای از نقشی زیربنایی نیز برخوردار می‌باشد.

مدل نظام آموزش مدرسه‌ای به‌عنوان راهنمای فرایند برنامه‌ریزی درسی

تصمیم‌گیری در خصوص برنامه‌های درسی توسط گروهها و افراد متعدد و متفاوتی صورت می‌پذیرد. متأسفانه در این فرایند به‌همانگی و همخوانی در تصمیمات اتخاذ شده کمتر توجه می‌شود. این تصمیمات غالباً بدون آگاهی از اینکه افراد متناسب به‌دیدگاههای مختلف برنامه‌ریزی درسی، بر خورداری از چه ویژگیهایی را برای برنامه درسی لازم می‌شمارند، گرفته می‌شود. برخی انتظارات مورد انکار و برخی دیگر مورد غفلت واقع و تنها پاره‌ای از آنها در عمل بکار بسته می‌شود. اینکه تصمیمات برنامه‌ای تا چه اندازه مؤید و یا معارض یکدیگر می‌باشند، مورد عنایت چندانی واقع نمی‌شود. این در حالی است که هماهنگی و همخوانی میان تصمیمات متعدد، خود از جمله متغیرهایی است کلیدی که میزان تأثیر برنامه بر فراگیران، تابع

آنست. مدل تحقیقاتی «مطالعه نظام آموزش مدرسه‌ای» که در این مقاله توضیح داده شد، می‌تواند به‌منظور تعیین و افزایش میزان هماهنگی و همخوانی تصمیمات، مورد استفاده قرار گیرد. با افزایش درجه همخوانی میان عوامل و مؤلفه‌های اصلی یک برنامه، امکان به‌فعلیت درآمدن توانمندیهای بالقوه آن نیز افزایش می‌یابد. (۵)

یک وظیفه اصلی به‌هنگام درگیر شدن با فرایند برنامه‌ریزی درسی، عبارت از این است که در بایام از منظر دیدگاههای پنج‌گانه به‌این برنامه چگونه نگریسته خواهد شد. برنامه درسی از دیدگاه ایده‌آل که همان توصیه‌های متخصصان و دانشمندان علوم مختلف می‌باشد، بایستی در هر یک از موضوعات درسی مورد تفحص قرار گیرد. برخی از این مجموعه توصیه‌ها به‌واسطه سازگاری آنها با فلسفه آموزشی منطقه آموزشی و یا فلسفه تربیتی مشخص برنامه‌ریز انتخاب خواهند شد. به‌عنوان مثال، پاره‌ای از دانشمندان معتقدند که فراگیران حتماً بایستی متدولوژی علوم را شخصاً تجربه نمایند، هر چند که انجام این کار با تردیدها، ناامیدها و یا هیجاناتی توأم باشد. بنابراین مسئولان دستگاه تعلیم و تربیت ممکن است استفاده از کتابها و یا مواد آموزشی علوم را، که بر رهیافت‌های آزمایشگاهی تکیه دارد مورد تأکید قرار داده و الزامی نمایند. آنگاه می‌توان چنین اظهار نمود که این دو تصمیم ناظر به‌هدفهای آموزشی، یعنی یکی تصمیم مسئولان دستگاه تعلیم و تربیت که معرف دیدگاه برنامه درسی رسمی است و دیگری که توصیه و یا تصمیم دانشمندان معرف برنامه درسی ایده‌آل می‌باشد، با یکدیگر توافق و سازگاری دارند.

از سوی دیگر در سطح و یا دیدگاه برنامه درسی آموزشی، معلمان ممکن است آسادگی و توانایی لازم را برای بکار بستن رهیافت اکتشافی «عنصر راهبردهای یاددهی، یادگیری» نداشته و یا از تجهیزات لازم (عنصر مواد آموزشی) و یا آزمایشگاه (عنصر فضا) برخوردار نباشند. این شرایط ایجاد می‌کند دست به‌یک سلسله اقدامات از قبیل خرید مواد آموزشی بیشتر، ایجاد تغییراتی در فضای کلاسهای درسی و راه‌اندازی برنامه‌های آموزشی ضمن خدمت برای معلمان زده شود که صرف منابع معتابهی را طلب می‌نماید. چنانچه این منابع در اختیار نباشد، آنگاه باید گفت، که برنامه‌های درسی مبتنی بر دیدگاههای رسمی و ایده‌آل هرگز نخواهد توانست اثرات مطلوب و مورد انتظار را بر روی فراگیران داشته باشد. در حقیقت، برنامه‌ای که بر اساس تصورات مرتبط با این سطوح پایه‌ریزی شده، ممکن است هرگز انعکاسی در برنامه درسی سطوح اجرایی و تجربی پیدا نکند. اما چنانچه مسئولان (برنامه درسی در سطح رسمی) چنین منابعی را در اختیار داشته و ترجیح بدهند آنها را به‌این امر اختصاص بدهند، (اولویتها) آنگاه موارد دیگری نیز رخ می‌نماید که نیاز به تصمیم‌گیری دارند. به‌طور مثال ساعات کلاس درس (زمان) ممکن است نیاز به‌طولانی شدن داشته باشد تا معلمان بتوانند راهبردهای پنازگی آموخته شده را به‌مرحله اجرا بگذارند. روشهای ارزشیابی نوینی در ارزشیابی برنامه درسی علوم

بایستی طراحی و به کار گرفته شوند، چرا که روشهای سنتی و تستهای موفقیت تحصیلی پیش از آنکه مهارتهای فرایندی را مورد آزمون قرار دهند، به آزمون محتوا تکیه دارند. دنبال کردن این هدف که دانش آموزان به قابلیت پژوهش اکتشاف در علوم نائل آیند، ایجاب می نماید تا موقعیتهای کار گروهی و انفرادی (عنصر گروه بندی) برای آنها فراهم شود. این مجموعه از ملاحظات، بیانگر برخی زمینههایی است که بایستی در ارتباط با عناصر نه گانه برنامه درسی برای آنها تدبیری اندیشیده شود.

ضرورت اقدامات و تصمیم گیریهای دیگری در سطح برنامه درسی آموزشی در ارتباط با عناصر کیفی دخیل در برنامه ریزی درسی احساس می شود. مشارکت معلمان و اظهار نظر آنان در اتخاذ تصمیمهایی از قبیل اینکه: به چه نوع مواد آموزشی اضافی نیاز است؟ برنامه درسی جدید بایستی چگونه مورد ارزشیابی واقع شود؟ مدت زمان لازم برای اختصاص به کلاس آزمایشگاه چقدر است؟ تعداد مطلوب گروههای آموزشی چند نفر است؟ و بالاخره اینکه در صورت بروز کمبود وقت چه بخشی از محتوای درس را می توان حذف نمود؟ ضروری به نظر می رسد، البته منطقی بکار گرفته شده توسط معلمان در اتخاذ این گونه تصمیمات بایستی مورد بررسی قرار گیرد. آیا سهولت انجام کار برای بزرگسالانی که در مدرسه به کار اشتغال دارند مطمح نظر قرار گرفته و یا اینکه منفعت و مصلحت آموزشی دانش آموزان مبنای چنین تصمیماتی بوده است. آیا در تصمیم گیری مربوط به برنامه درسی علوم که از ناحیه معلمان انجام می پذیرد نیابستی دیدگاههای ارزشی جامعه محلی (برنامه درسی در سطح رسمی) مورد عنایت قرار گیرد؟ اولویتهای معلمان بایستی به وضوح مشخص شوند. نمونههایی از این اولویتها به قرار ذیل می باشد:

کدام بخش از محتوای درسی مورد تأکید قرار خواهد گرفت؟ چه بخشی از زمان در آزمایشگاه سپری و از کدام وسایل کمک آموزشی استفاده خواهد شد؟ نقش معلم در کلاس درس و آزمایشگاه چه خواهد بود (راهنمای یاددهی، یادگیری)؟ و بالاخره اینکه کدامیک از اهداف مورد تأکید قرار خواهند گرفت؟ البته تصمیم گیری در این زمینه کار آسانی نیست و هر یک نیازمند بررسیهای دقیق و وسیعی است.

یک وجه بسیار روشنگرانه و بصیرت آفرین این مدل برای مدرسه و معلمان بررسی و مطالعه برنامه درسی در سطح تجربی است. غالباً دانش آموزان در خصوص نوع برداشتی که از برنامه درسی ارائه شده دارند مورد پرسش واقع نمی شوند و این در حالی است که میزان یادگیری واقعی از طریق طرح همین پرسشها روشن می گردد. کلیه تلاشهای ناظر بر برنامه ریزی درسی که در سطوح دیگر انجام می گیرد، نهایتاً به برنامه درسی تجربی منتهی می شود. برای یک معلم بسیار آموزنده و مفید خواهد بود چنانچه به مطالعه عناصر کیفی

- برنامه درسی، مثل نگرشها در سطح برنامه تجربی مسابرت ووزد. در این خصوص از دانش آموز سؤالاتی که در زیر به عنوان نمونه آورده شده، پرسیده می شود:
- ۱ - آیا شما به اهمیت و ارزش اهداف این برنامه درسی اعتقاد دارید؟
 - ۲ - آیا مواد آموزشی از نظر شما جالب، قابل استفاده و به مقدار کافی موجود می باشد؟
 - ۳ - آیا محتوای این برنامه درسی را مهم، قابل فهم و ارزشمند می دانید؟ و آیا این محتوا در آینده مورد استفاده شما خواهد بود؟
 - ۴ - آیا فعالیتهای یادگیری در نظر گرفته شده در برنامه، برای دستیابی به اهداف سودمند می باشد؟ این فعالیتهای را تحریک کننده و جالب یا خسته کننده و تکراری می دانید؟
 - ۵ - آیا شیوه تدریس، فرایند یادگیری را برای شما آسان می کند؟ استفاده از کدامیک از راهبردهای تدریس را مفیدتر تشخیص می دهید؟ روش سخنرانی، روش مباحثه ای، روش ایفادی نقش، روش شبیه سازی^{۱۳}، روش مباحثه در گروههای کوچک.
 - ۶ - به نظر شما کدامیک از انواع ارزشیابی مفیدتر است؟ خود ارزشیابی، ارزشیابی توسط گروه و یا ارزشیابی معلمان از پروژه ها و واحدهای کار؟ احساس شما از شرکت در امتحانات و آزمونهای مکرر چیست؟
 - ۷ - از گروهی که هم اکنون با ایشان کار می کنید، تا چه میزان رضایت و خرسندی دارید؟ آیا قرار گرفتن در این گروه را موافق مصالح آموزشی و منصفانه می دانید؟ کار کردن در جمع کلاس یا در گروههای کوچک و یا به صورت انفرادی برای شما ارجحیت دارد؟
 - ۸ - آیا بر این باورید که اوقات شما در کلاس به نحو منطقی صرف می شود؟ آیا تمایل دارید زمان بیشتری جهت کار مستقل روی موضوعات مورد علاقه در اختیار شما قرار گیرد؟
- به نظر شما آیا کم کردن و یا افزودن به زمان کلاس لازم است یا خیر؟
- ۹ - آیا نظم فیزیکی فضای آموزشی مورد قبول شما هست؟ به نظر شما استفاده از نیمکتهای چند نفره و یا صندلیهای انفرادی باعث سهولت کار می شود؟ آیا فضای کلاس تکافوی فعالیتهای کلاسی را می کند؟
- همان گونه که مجموعه سؤالهای فوق نشان می دهد، تنها بررسی عامل نگرشها، از میان عوامل نه گانه کیفی برنامه درسی، در برگیرنده جنبه های متعدد و متنوعی می باشد. اطلاعات مکتسبه از دانش آموزان می تواند بسیار آگاهی بخش بوده و در تلاشهای آتی برنامه ریزی درسی، مورد استفاده قرار گیرد.
- این مقاله تنها، آغازی است در معرفی جامعیت و پیچیدگی این مدل و اینکه چگونه می توان

از آن به عنوان هادی جریان برنامه‌ریزی درسی استفاده نمود. البته از آنجا که این مدل جدید بوده و تا کنون در سطح محدودی بکار بسته شده است، نیازمند آزمون و اصلاح می‌باشد. ممکن است در نتیجه این آزمون، ابقاء برخی از ابعاد، ضروری تشخیص داده نشده و برای ساده‌تر شدن مدل پیشنهادهایی ارائه و یا اینکه رأی به حذف آن داده شود. همچنین برخی از زمینه‌ها ممکن است نیاز به تبیین و توضیح بیشتری داشته باشند. و البته این قبیل آگاهیها تنها زمانی حاصل خواهد شد که این مدل در تحقیقات و عملیات تهیه برنامه‌های درسی، بیشتر مورد استفاده قرار گیرد. به هر صورت این مدل، در مسیر کمک به دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت به منظور درک بهتر قلمرو برنامه‌ریزی درسی، و چگونگی مواجهه با پیچیدگیهای فرایند اصلاح آن از قابلیت لازم برخوردار می‌باشد.



شوریه‌شگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



زیر نویسها:

- 1 – The Use of a Research Model to Guide Curriculum Development.
- 2 – Relevant
- 3 – Internal Consistency
- 4 – A Study of Schooling
- 5 – Ideal
- 6 – Formal
- 7 – Instructional
- 8 – Operational
- 9 – Experiential
- 10 – Computer Literacy
- 11 – Interactive Processes.
- 12 – Criterion – Referenced
- 13 – Simulation.



* تأکیدها از مترجم است.

منابع:

- 1) Benham, B. J. Thoughts on The Failure of The Curriculum Reform. Educational Leadership, December 1977, 35, 205 - 209.
- 2) Goodlad, J.I. What goes on in our Schools? Educational Researcher, March, 1977. 6, 3-6 This article describes the general goals of the Study of Schooling.
- 3) Goodlad, J.I., & Associates. Curriculum Inquiry: The study of curriculum Practice. New York. Mcgraw Hill, 1979.
- 4) Goodlad, J.I., Klein, M.F., & Associates. Locking Behind the Classroom Door. Worthington, Ohio: Charles A. Jones. 1974.
- 5) Klein, M.F. Curriculum design. International Encyclopedia of Education: Curriculum Studies. Oxford, England: Pergamon Press, in Press.