

گامی در مسیر انتخاب محتوا در حوزه تخصصی

برنامه درسی

نوشته: دکتر نادرقلی قورچیان

معرفی مقاله:

یکی از مسائل اساسی و محوری هر نظام تربیتی همانا مسئله انتخاب محتوای آموزشی می‌باشد. این امر از ازمه باستان در دوران غیررسمی حوزه برنامه درسی بصورت انتقال میراث تجمعی صورت پذیرفته است. معذالک بعد از تولد و تشکل رسمی حوزه تخصصی برنامه درسی در سال ۱۹۱۸ یعنی با انتشار اولین کتاب تخصصی برنامه درسی توسط فرانکلین بوییت بود که چگونگی امر انتخاب محتوا بطور منسجم، سازمان یافته و مکتوب ارائه گردیده است.

در فرآیند تربیتی همواره دو سؤال اساسی مطرح بوده است. شاگردان چه باید یادگیرند؟ و مدارس چه باید تدریس نمایند؟ در حقیقت این دو سؤال حول محور محتوای برنامه درسی و چگونگی انتخاب محتوا دور می‌زند. محور و موضوعی که از پشتوانه مبانی نظری در حوزه برنامه درسی بهره‌مند بوده و از وسعت و پیچیدگی خاصی نیز برخوردار می‌باشد.

مقاله‌ای که در پیش رو دارید درصدد است که جایگاه نظری انتخاب محتوا را در دو بخش طراحی برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی معین نماید. نگارنده برای انجام این مهم نظری گذرا بر ادبیات حوزه برنامه درسی داشته، آنگاه به پیشنهاد روشهای انتخاب محتوا از میان انبوه اسناد تربیتی پرداخته و سرانجام به توصیه‌های کاربردی درخصوص انتخاب محتوا در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور پرداخته است.

این مقاله توسط آقای دکتر نادرقلی قورچی‌ان عضو هیأت علمی مرکز تحقیقات آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تهیه و در اختیار فصلنامه قرار گرفته است که بدینوسیله از ایشان قدردانی می‌شود.

وفصلنامه.



مقدمه:

هسته مرکزی هر نظام تربیتی را محتوای برنامه درسی آن نظام تشکیل می‌دهد. ما به استناد ادبیات حوزه برنامه درسی شاهد این مرکزیت در ادوار و ازمنه مختلف در نظامهای تربیتی گوناگون بوده‌ایم.

همواره دو سؤال اساسی در این نظامها مطرح بوده‌اند. "شاگردان چه باید یادگیرند؟ و مدارس چه باید تدریس کنند؟"^۱

درحقیقت سئوالات فوق مسائل انتخاب محتوا را مطرح می‌سازند، مسائلی که مستقیماً جهت‌دهنده نقش مدارس در جامعه و بالطبع شکل‌دهنده فرهنگ پایه و مشترک^۲ در کل جامعه می‌باشد.

در این مقاله ابتداء جایگاه نظری انتخاب محتوا در حوزه برنامه درسی مشخص گردیده و سپس نظری گذرا بر حوزه برنامه درسی داشته، آنگاه روشهای انتخاب محتوا پیشنهاد گردیده و سرانجام به توصیه‌های کاربردی درخصوص انتخاب محتوا پرداخته شده است.

جایگاه نظری انتخاب محتوا با عنایت به طراحی و برنامه‌ریزی درسی:

صاحب‌نظران و متخصصان حوزه برنامه درسی از جنبه نظری با عنایت به اقدامات عملی، برنامه درسی را به دو بخش طراحی درسی^۳ و برنامه‌ریزی درسی^۴ تفکیک نموده‌اند.^۵

وقتی ما در حوزه برنامه درسی "عناصر تشکیل‌دهنده یک برنامه درسی را با توجه به چگونگی تصمیم‌گیری این عناصر تشخیص و تعیین می‌نماییم وارد مقوله طراحی برنامه درسی شده‌ایم"^۶. به عبارت دیگر "وقتی نیت ما این است که مجموع عناصر برنامه درسی را معین نماییم یعنی در حقیقت نقشه‌ای برای آموزش^۷ داشته باشیم وارد بخش طراحی در برنامه درسی گردیده‌ایم"^۸.

زمانیکه "توجه ما متمرکز بر مراحل و روش‌کار^۹ بوده و ناظر بر اقشار تصمیم‌گیرندگان درخصوص برنامه درسی باشد ما وارد مقوله برنامه‌ریزی درسی^{۱۰} شده‌ایم"^{۱۱} به عبارت دیگر وقتی نیت ما این است که عناصر برنامه درسی را در کنار هم قرار داده و مراحل اجرای آن را ترسیم نماییم وارد قلمرو برنامه‌ریزی درسی گردیده‌ایم.

اینک باختصار این دو قسمت را جهت تعیین جایگاه نظری انتخاب محتوا مورد مذاقه قرار می‌دهیم.

الف. بخش طراحی برنامه درسی Curriculum Design

همانطوریکه گفته شد منظور از طراحی برنامه درسی تعیین عناصر برنامه درسی است. تايلر^{۱۲} (۱۹۴۹) عناصر برنامه درسی را: اهداف و مقاصد، تجربیات یادگیری (محتوا

و موضوع درسی)، سازمان دادن و ارزشیابی می‌دانست.^{۱۳}
 زایز^{۱۴} (۱۹۷۶) عناصر برنامه درسی را متشکل از هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و روشهای ارزشیابی تلقی می‌کرد.^{۱۵}
 بوشامپ^{۱۶} (۱۹۸۳) عناصر برنامه درسی را متشکل از: بیان هدف و مقصود، محتوا، کاربرد و ارزشیابی می‌دانست.^{۱۷}

آیزنر^{۱۸} (۱۹۸۵) عناصر برنامه درسی را شامل موارد زیر می‌دانست:
 هدف، محتوا، انواع فرصت‌های یادگیری، سازمان دادن محتوا، روش ارائه و روش پاسخ و ارزشیابی.^{۱۸}

گودلدوکلاین^{۱۹} عناصر برنامه درسی را متشکل از ۹ عنصر می‌دانند:
 اهداف و مقاصد، محتوا، مواد و منابع، فعالیتها، راهبردهای تدریس، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا.^{۲۰}

اش^{۲۱} (۱۹۹۱) می‌نویسد که بطور بسیار گسترده توافق عمومی متخصصان روی این پنج عنصر برنامه درسی قطعی است.

چهارچوب فرضیات درخصوص جامعه و یادگیرنده، اهداف و مقاصد، محتوا یا ماده درسی با عنایت به انتخاب، وسعت، توالی، روش انتقال مثلاً روش شناسی و یادگیری محیط‌ها و ارزشیابی.^{۲۲}

از آنچه رفت ملاحظه می‌گردد که عنصر محتوا از جنبه نظری در طراحی برنامه درسی مطرح شده است.

ب. بخش برنامه‌ریزی درسی Curriculum Development

همانگونه که قبلاً اشاره شد برنامه‌ریزی درسی ناظر به طراحی مراحل برنامه درسی از طریق تعیین تصمیم‌گیرندگان با توجه به عناصر برنامه درسی می‌باشد. مراحل برنامه‌ریزی درسی زیر با عنایت به روش تلفیقی^{۲۳} ارائه گردیده و نگارنده مدلهای مختلف برنامه‌ریزی را مورد مطالعه و مذاقه قرار داده و علیرغم طبیعت و مفاهیم متضاد حوزه برنامه درسی چهارچوب نظری زیر را که مشتمل بر ۹ مرحله است را طراحی و ارائه داده است.^{۲۴}
 این ۹ مرحله عبارتند از:

۱- تعیین جهت‌دهی ارزشی، اهداف و آماده‌سازی رئوس برنامه.

۲- تعیین استانداردهای آموزشی.

۳- انتخاب و سازماندهی محتوا.

۴- طرح‌ریزی عناصر برنامه درسی.

۵- برنامه‌ریزی عناصر برنامه درسی.

۶- اعتبار دادن به ماده درسی (کتاب درسی).

۷- اجرای برنامه درسی.

۸- ارزشیابی برنامه و ماده درسی.

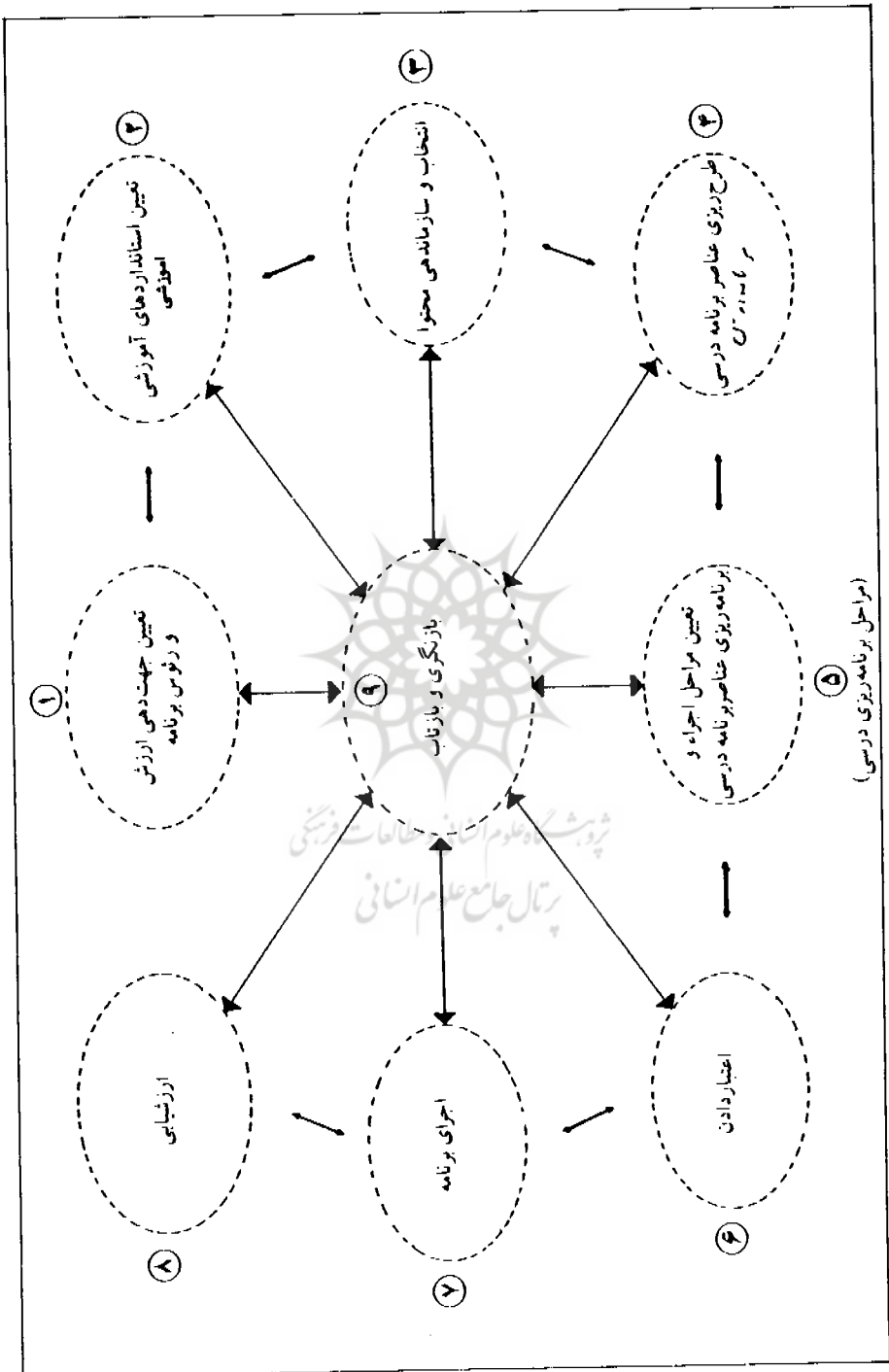
۹- بازنگری و بازتاب.

این مراحل را می‌توان به صورت نمودار تعاملی نشان داد:

همانطوریکه در نمودار ملاحظه می‌شود نمودار به صورت نمودار خطی و یک طرفه ترسیم نگردیده بلکه مراحل برنامه‌ریزی درسی به صورت نقطه چین در یک وضعیت تعاملی تجسم گردیده است که این بیانگر اثرات متقابل مراحل بر یکدیگر در یک طرح منسجم می‌باشد که می‌تواند به عنوان یک چهارچوب نظری در برنامه‌ریزی درسی مورد استفاده قرار گیرد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



گفتنی است که این چهارچوب نظری می‌تواند با ماهیت قابل انعطاف خود برای تدوین یک دوره آموزشی کامل در مقاطع ابتدائی، راهنمایی، متوسطه، دانشگاهی و یا یک ماده درسی، راهنمای عمل باشد. نگارنده سخت بر این باور است که تحقق رهنمودها و امر برنامه‌ریزی آن نیازمند تشکیل یک کمیته برنامه‌ریزی است که باید دست کم از برنامه‌ریز درسی، جامعه‌شناس پرورشی، روان‌شناس یادگیری و تربیتی، متخصص محتوا، متخصص آموزش محتوا، مشاوران محتوایی دانشگاهی، تکنولوژیست آموزشی و معلم مجرب ماده درسی تشکیل شده باشد.

۱- مرحله اول: تعیین جهت‌دهی ارزشی، اهداف و آماده‌سازی رنوس برنامه

در این مرحله، کمیته برنامه‌ریزی به تعیین جهت‌دهی ارزشی ۲۵، آماده کردن رنوس مطالب و تعیین ۲۶ وسعت برنامه که شامل اهداف فرهنگ محتواست ۲۷ می‌پردازد. برای تحقق این مرحله، باید گامهای زیر برداشته شود:

۱- ۱. مفاهیم ارزشی مکتب اسلام با عنایت به اهداف نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (طرح کلیات نظام آموزش و پرورش و منابع دیگر) به‌عنوان عامل جهت‌دهی ارزشی کل دوره و برنامه مورد استفاده و راهنما قرار گیرد.

۲- ۱. کمیته برنامه‌ریزی باید به آخرین پایگاه اطلاعات آموزشی دسترسی کامل داشته باشد تا بتواند مقیاس برنامه درسی را عینی تر و واقع‌گرایانه تر تهیه کند. پایگاه اطلاعات آموزشی ۲۸ شامل:

۱- ۲- ۱. سیاستهای آموزشی دولت و جنبه‌های کمی و کیفی توسعه آموزش،

۲- ۲. ۱. افکار و انتظارات عمومی از آموزش و مدرسه،

۳- ۲- ۱. منابع آماری درخصوص روندهای اقتصادی، جامعه‌شناسی و جمعیتی،

۴- ۲- ۱. منابع مالی و بودجه آموزش و پرورش و نسبت آن در چهارچوب بودجه کل کشور و هزینه‌های جاری آموزش و پرورش.

۵- ۲- ۱. آگاهی از نظر متخصصان ارزشیابی درخصوص بازده عمومی آموزش و نیازهای آموزش در آینده،

۶- ۲- ۱. کسب اطلاعات درخصوص آمار ثبت‌نام، نیازها و مسائل ترک تحصیل مردودین هر مقطع و پایه، اطلاعات ویژه درباره مسایل محلی، نیازهای معلمان، ساختمانهای آموزشی و وسایل و تجهیزات و بودجه مدارس.

۷- ۲- ۱. نظام تربیت معلم و مسایل آن در هر مقطع تحصیلی.

۸- ۲- ۱. انتظارات دانش‌آموزان و دانشجویان و میزان موفقیت آنها در مقاطع تحصیلی و امکانات اشتغال آنان.

۹- ۲- ۱. اطلاعات ویژه از طریق دفتر اقتصاد کلان درخصوص مشاغل و سطوح

تحصیلات، مهارتها و مشاغل مورد نیاز کشور.

۱۰- ۲- ۱. اطلاعات بین‌المللی در خصوص آموزش و پرورش تطبیقی مقاطع مختلف ۲۹.

۳- ۱. جدول و نمودار اهداف کلی مقاطع پیش‌دبستانی، ابتدایی، راهنمایی، متوسطه، پیش‌دانشگاهی و دانشگاهی ترسیم گردد.

۴- ۱. با عنایت به اهداف مقاطع تحصیلی، مواد درسی برحسب هر مقطع تعیین گردد.
۵- ۱. اهداف برنامه هر ماده درسی با توجه به نیاز جامعه، سن تقویمی و عقلی فراگیرندگان، ساختار دانش سازمان یافته و نوآوری و آینده‌نگری با عنایت به درجه مهم بودن باید در سه قسمت تنظیم گردد:

۱- ۵- ۱. اهداف اساسی که همه فراگیرندگان باید به آن برسند ۳۰.

۲- ۵- ۱. اهداف مهمی که بیشتر فراگیرندگان باید به آن دست یابند ۳۱.

۳- ۵- ۱. تنظیم اهداف غناسازی یا اختیاری ۳۲ برای برخی فراگیرندگان ۳۳.

۶- ۱. آنگاه اهداف با عنایت به مفاهیم فهرست اهداف رفتاری، اهداف بنیادی و جدول مفاهیم و اهداف تنظیم می‌گردد.

۲- مرحله دوم تعیین استانداردهای آموزشی

کمیته برنامه‌ریزی پس از تدوین جداول اهداف در مقاطع مختلف، باید تصمیمات اساسی زیر را اتخاذ کند:

۱- ۲. چه قسمت از اهداف و فرهنگ محتوا از طریق ماده درسی (کتاب درسی) به صورت رسمی تنظیم و تدریس می‌شود؟

۲- ۲. چه قسمت از اهداف و فرهنگ محتوا از طریق تجربیات آزاد و فوق برنامه به فراگیرندگان آموخته شود؟

۳- ۲. چه قسمت از اهداف و فرهنگ محتوا به صورت جزوه‌های تکمیلی تنظیم می‌گردد؟

۴- ۲. چند درصد و چه قسمتهایی از اهداف و فرهنگ محتوا به صورت اشکال، نمودار و تصاویر تنظیم می‌گردد؟

۵- ۲. چه قسمت از اهداف و فرهنگ محتوا به صورت فعالیت عملی تنظیم می‌گردد؟

۶- ۲. چه قسمت از اهداف و فرهنگ محتوا به صورت کارورزی تنظیم می‌گردد؟

۷- ۲. کل زمان تحصیل برای تحقق اهداف و فرهنگ محتوا پیش‌بینی می‌شود، زمان

کلیه مواد درسی و فوق برنامه تخمین زده می‌شود و در جدول ثبت می‌گردد.

۸- ۲. پیش‌نویس مقدماتی بسته آموزشی برنامه درسی که شامل فهرست مواد درسی،

کتاب راهنمای معلم و تدریس، کتابچه‌ها، وسایل سمعی و بصری، منابع و زمان صرف شده

برای مواد درسی است، آماده می‌گردد.

۳- مرحله سوم: انتخاب و سازماندهی محتوا

منظور از فرهنگ محتوا یک ماده درسی، دانش سازمان یافته و اندوخته شده، اصطلاحات، اطلاعات، واقعیات، حقایق، قوانین، اصول، روشها، مفاهیم، تعمیمها، پدیدهها و مسایل مربوط به همان ماده درسی است. برای انتخاب محتوا، توجه به نکات زیر اساسی به نظر می‌رسد:

۱-۳. برای انتخاب محتوا نخست باید ساختار رشته درسی مورد مذاقه قرار گیرد. در این خصوص:

مجموعه مفاهیم اساسی برای توصیف مسایل و پدیدهها در چهارچوب یک ماده درسی باید مشخص شود.

شیوه‌ای که دانش اندوخته شده در آن ماده درسی سازمان یافته است معین گردد. مجموعه روشها و قواعد اساسی که در یک ماده درسی شواهد لازم را فراهم می‌آورد یعنی روش خاص بررسیهای علمی در آن رشته مشخص شود. از آنجا که هر رشته‌ای در جستجوی دانش ویژه‌ای است، بدیهی است که از متدولوژی و ضوابط خاصی برای پی بردن به صحت و سقم یافته‌های آن استفاده می‌شود^{۳۴}.

۲-۳. باید به تهیه فهرست دقیق مفاهیم کلیدی، مطالب و مهارتهای اساسی نمونه در آن ماده درسی پرداخته و سپس آنها را گروه‌بندی کرد.

۳-۳. فهرست فرهنگ محتوا، مفاهیم کلیدی، مهارتها و مطالب اساسی باید به نحوی انتخاب گردد که:

- به حفظ و اشاعه میراث فرهنگی و نظام ارزشی توجه کامل داشته باشد.
- نمونه‌ای از آخرین اطلاعات بنیادی، علمی و هنری ماده درسی در آن منعکس شده باشد.

- پایه‌ای برای آموزش مداوم و خودراهبری باشد.

- بازندگی و تجربیات روزمره و مسایل روز ارتباط داشته باشد.

- فرصت مناسبی برای فعالیتهای و مهارتهای آموزشی چندگانه تلقی گردد.

- زمینه‌ای برای ارتباط بین‌المللی فراهم آورد.

۴-۳. سازمان دادن محتوا:

برای سازمان دادن محتوا:

۱-۴-۳. مفاهیم کلیدی، مطالب و مهارتهای اساسی مشابه و مشترک گروه‌بندی شود.

۲-۴-۳. جدول و نمودار ارتباط عمودی رسم گردد. در این قسمت به ترتیب باید

مفاهیم کلیدی مطالب و مهارتهای اساسی یک درس را در پایه‌های مختلف تعیین کرد.

۳-۴-۳. جدول و نمودار ارتباط افقی یک ماده درسی یک پایه رسم شود، در این قسمت باید به ترتیب، مفاهیم کلیدی، ایده‌ها، مطالب، و مهارت‌های اساسی مواد درسی را به صورت چند مفهوم اساسی (برای مثال: محیط‌شناسی و تجزیه و تحلیل انتقادی) به صورت برنامه پایه مشترک در درسهای همان پایه پیش‌بینی و فراهم کرد. به این ترتیب انسجام افقی بین مفاهیم یک ماده درسی با سایر دروس همان پایه فراهم می‌شود.

۳-۴-۴. در پایان این مرحله، کمیته برنامه‌ریزی باید جدول مقدماتی اهداف و محتوا را تنظیم کند.

۴- مرحله چهارم: طرح‌ریزی عناصر برنامه درسی

در این مرحله کمیته برنامه‌ریزی باید گام‌های زیر را بردارد:

۴-۱. نوع توالی و نظم جدول اهداف و محتوا را مشخص کند، در این خصوص سه روش برای منظم کردن جدول اهداف و محتوا در حوزه برنامه درسی وجود دارد:

۴-۱-۱. منظم کردن جدول اهداف و محتوا براساس نظم کاری که مراد، منظم کردن مفاهیم جدول اهداف و محتوای مربوط به ماده درسی براساس نظم مشاغل واقعی است. بنابراین مفاهیم به ترتیب براساس نظم موجود در مشاغلی که آن ماده درسی درصدد است محتوای برنامه آن مشاغل را ارائه دهد تنظیم می‌گردد.

۴-۱-۲. منظم کردن جدول اهداف و محتوا براساس نظم منطقی که منظور، ارائه مفاهیم جدول اهداف و محتوا به نحوی است که نظم منطقی ماده درسی با عنایت به انجام دادن همزمان مفاهیم و مهارت‌ها به وسیله معلم و یادگیرنده عملی گردد.

۴-۱-۳. منظم کردن جدول اهداف و محتوا براساس نظم روان‌شناختی که رایج‌ترین روش منظم کردن مفاهیم جدول اهداف و محتوا به ترتیب، براساس: معلوم به مجهول، از ساده به مشکل و از عینی (جامد) به مجرد (انتزاعی) تنظیم می‌گردد^{۳۵}.

۴-۲. کمیته برنامه‌ریزی پس از تنظیم و توالی اهداف و محتوا، (روش یا روشهای تدریس) را برای فصول ماده درسی با عنایت به موقعیت یادگیری تعیین و توصیه و در پیش‌نویس کتاب راهنمای معلم منعکس می‌کند. روش سخنرانی، روش نمایش دادن، روش اجرا کردن، روش گردهمایی، روش شاگرد معلمی، روش چند حسی^{۳۶} و ...

۴-۳. تهیه مقدماتی بسته یا کیت آموزشی است، یک بسته آموزشی شامل فهرست مطالب کتاب راهنمای تدریس، راهنمای معلم، کتابچه‌های تمرین مواد کمکی، لوحه، اسلاید، فیلم، وسایل کمک آموزشی، تصاویر نمایشی، تصاویر تحلیلی، فهرست کتابهای مرجع، نقشه‌ها، پوستر، نمودارها، پیش‌بینی تجربیات یادگیری آزاد، تهیه آزمونهای تشخیصی و توصیه و راهنماییهای آموزشی است.

۴-۴. تهیه جدول زمانی است، کمیته برنامه‌ریزی با عنایت به جدول اهداف و محتوا،

مقطع تحصیلی، طول سال یا نیمسال تحصیلی، مندرجات بسته آموزشی و جدول ساعات زمانی، کلیه مواد درسی را تعیین و پیش‌بینی می‌کند.

۵- مرحله پنجم: برنامه‌ریزی عناصر برنامه درسی

کمیت برنامه‌ریزی پس از تهیه جدول اهداف، محتوا و زمان باید گامها و فعالیت‌های زیر را انجام دهد.

۱- ۵. تهیه و تدوین فهرست فصول و واحدهای مواد یا ماده درسی.

۲- ۵. پیش‌بینی معلمان موردنیاز برای کارورزی و آموزش مواد درسی جدید.

۳- ۵. فراهم کردن تجهیزات آموزشی (کلاس درس، آزمایشگاه، کارگاه) برای برنامه درسی جدید.

۴- ۵. فراهم کردن وسایل آموزشی برنامه جدید^{۳۷} (به چه وسایلی نیاز داریم کدام وسایل، موجود؛ قابل استفاده است و کدام وسایل آموزشی باید ساخته یا خریده شود).

۵- ۵. نگارش مواد یا ماده درسی (کتاب درسی).

برای نگارش کتاب درسی، فعالیت‌های زیر باید صورت گیرد:

۱- ۵- ۵. تنظیم شناسنامه درسی

نخست شناسنامه درس شامل عنوان ماده درسی، جدول مفاهیم و محتوا زمان صرف شده برای هر یک از فصول، مقطع تحصیلی، وسایل و رسانه‌های موردنیاز، منابع مورد استفاده، سال و تاریخ نگارش، نام نویسنده یا نویسندگان ویراستار یا ویراستاران و گروه مشاوران تنظیم می‌گردد.

۲- ۵- ۵. نوشتن ماده یا کتاب درسی

معمولاً برای نگارش ماده درسی سه قسمت اساسی و در عین حال مرتبط در نظر گرفته می‌شود:

۳- ۵- ۵. نوشتن مقدمه که باید چهار جنبه در آن ملحوظ گردد):

۴- ۵- ۵. جلب و توجه در ابتدای مقدمه باید یک تمایل مطلوب برای یادگیری ایجاد کرد.

۵- ۵- ۵. تمیزش چگونه و چرا این ماده درسی برای یادگیرنده مهم است.

۶- ۵- ۵. مرور درس یا فصل قبل در این زمینه باید به بیان رئوس مطالب گذشته برای ارتباط و پیوند با مطلب جدید پرداخته شود.

۷- ۵- ۵. بیان اجمالی در این قسمت مفاهیم اساسی که قرار است در متن اصلی آورده شود، به‌طور اجمال بیان می‌گردد.

۶- ۵. متن اصلی درس

در این قسمت با عنایت به جدول اهداف و محتوا، جزئیات مفاهیم به‌طور کامل ارائه

می‌گردد. این قسمت را بیشتر، متخصصان محتوا، زیر نظارت و راهنمایی کمیته برنامه‌ریزی به رشته تحریر درمی‌آورند.

۷-۵. نتیجه‌گیری و استنتاج

در این قسمت، ماده درسی با یک بیانیه مثبت و منطقی به پایان می‌رسد رعایت نظم درونی نتیجه‌گیری و استنتاج مستلزم رعایت چهار نکته زیر است:

۱- ۷-۵. مرور کردن مطالب درسی نویسنده یا نویسندگان به مرور اجمالی مفاهیم مطالب ماده درسی می‌پردازند.

۲- ۷-۵. انگیزش مجدد پس از مرور مجدد، باید بر این نکته تأکید شود که چگونه و چرا درس حیاتی است، در حقیقت با این عمل، انگیزش مجددی در فراگیرنده به وجود می‌آید.

۳- ۷-۵. تعیین تکلیف این امر به نظر کمیته برنامه‌ریزی بستگی دارد و در صورت ضرورت، آنان حجم و نوع تکالیف را معین می‌کنند.

۴- ۷-۵. ختم کلام قسمت نتیجه‌گیری و استنتاج با یک زمینه مثبت و دلپذیر در ارتباط با یادگیرندگان به پایان می‌رسد. به این ترتیب پیش‌نویس مقدماتی ماده یا کتاب درسی آماده می‌گردد. پس از نگارش کتاب درسی، مرحله اعتباربخشی آغاز می‌گردد ۲۸.

۶- مرحله ششم: دادن اعتبار ۳۹ به ماده درسی (کتاب درسی)

در این مرحله، کمیته برنامه‌ریزی درس را ارزشیابی نمی‌کند، در حقیقت این عمل در مراحل بعدی صورت می‌پذیرد.

در این مرحله، به‌طور عملی، به کنترل صحت تصمیم‌گیریهایی که در مراحل قبلی اتخاذ گردیده، پرداخته می‌شود. در مرحله اعتباربخشی، باید دید که مواد و محتوای درسی به‌طور منظم آورده شده؟، روش یا روشهای تدریس درست انتخاب شده؟، وسایل و رسانه‌ها مناسب با فرهنگ محتواست؟ و ...

به‌طور کلی برای اعتبار دادن به یک برنامه درسی باید سه گام برداشته شود و سه نوع آزمایش و بررسی انجام گیرد.

۱- ۶-۱. دادن اعتبار به ماده درسی از طریق بررسی و آزمایش نمونه به‌طور فردی ۴۰.
در این گام قسمت و نمونه‌ای از ماده درسی به فراگیرندگان یک تا دو کلاس تحصیلی در پایه مربوطه تدریس می‌شود و واکنش فراگیرندگان نسبت به جنبه‌های مختلف محتوا، روشهای تدریس، رسانه‌ها، وسایل و تعامل، ثبت و تحلیل می‌گردد و سپس تغییرات لازم در محتوا و ماده درسی به وجود می‌آید.

۲- ۶-۱. دادن اعتبار به ماده درسی از طریق آزمایش روی گروههای کوچک ۴۱
قسمتهای عمده‌ای از ماده درسی برای اجرای آزمایشی اولیه برنامه در مورد یک نمونه کوچک که شامل ۴ تا ۶ کلاس درس است، انجام می‌شود. در این گام کمیته

برنامه‌ریزی با کلاسهای موردنظر در تماس نزدیک است و با معلم درخصوص مسایل مطرحه ماده درسی هماهنگی و تبادل نظر می‌کند، کلاسها را به‌طور دقیق مورد مشاهده قرار می‌دهد و تغییرات پیشنهادی را در نسخه ماقبل نهایی اعمال می‌کند.

۳-۶. دادن اعتبار ماده درسی از طریق اجرای آزمایشی برنامه ۴۲

درحقیقت در این گام، نسخه ماقبل نهایی ماده درسی برای اجرای آزمایشی عرضه می‌شود و نمونه انتخابی باید در مورد یک نمونه معرف از جامعه فراگیرندگان به‌اجرا درآید. معمولاً ۳۰ تا ۵۰ کلاس انتخاب می‌شود و کلیه عناصر برنامه و ماده درسی با عنایت به شرایط واقعی و باتوجه به نتایج داده‌های مشاهده شده و عملکردی، تغییرات ضروری می‌یابد. به این ترتیب، پس از موفقیت تدریس و انجام دادن اصلاحات لازم، ماده درسی به‌طور علمی و گسترده برای پایه مربوطه تأیید می‌گردد ۴۳.

۷- مرحله هفتم: اجرای برنامه درسی

در این مرحله کمیته برنامه‌ریزی باید بر آماده ساختن شرایط زیر برای اجرای برنامه درسی نظارت داشته باشد:

- ۱- ۷. نظارت بر برنامه کارورزی و آموزش معلمان برای ماده جدید درسی.
- ۲- ۷. نظارت بر توزیع و ارسال بسته آموزشی برنامه ماده درسی برای افراد و مراکز ذیصلاح.
- ۳- ۷. نظارت بر برنامه توزیع ماده درسی از طریق مراکز ذیربط در سطح کشور.
- ۴- ۷. نظارت بر معرفی برنامه به مراکز و مقامات مسئول مدیریت آموزشی و نظام امتحانات کشوری برای هماهنگی و اجرای برنامه.
- ۵- ۷. پیش‌بینیهای لازم درخصوص تهیه جدول زمانی ارزشیابی بیرونی (دانش‌آموختگان) و ارزشیابی درونی (کارآیی درس) از کیفیت محتوا.

۸- مرحله هشتم: ارزشیابی برنامه و ماده درسی

مفهوم ارزشیابی در برنامه درسی چیست و چگونه این مفهوم از مفهوم اعتبار دادن متمایز می‌گردد؟ وقتی ما در مورد ارزشیابی صحبت می‌کنیم، مستقیماً با کیفیت برنامه و ماده درسی سروکار داریم. در ارزشیابی می‌خواهیم بدانیم که آیا کیفیت ماده درسی ضعیف، متوسط یا عالی است؟ در صورتی که در اعتبار دادن به‌طور مستقیم با صحت تصمیم‌گیریها درخصوص مطالب و محتوا و نوع تعامل مؤثر فرهنگ محتوا با فراگیرندگان روبرو هستیم. بنابراین در این مرحله، با دو مسئله اساسی مواجه‌ایم: با فارغ‌التحصیلان (دانش‌آموختگان) ماده یا برنامه درسی و کیفیت محتوای ماده درسی ۴۴.

۱- ۸. ارزشیابی معین می‌کند که دانش‌آموختگان، چگونه و به چه میزانی ماده درسی

را مورد استفاده قرار داده‌اند. این نوع ارزشیابی از طریق پرسشنامه مصاحبه، بازدید و مشاهده و ... تحقق می‌پذیرد و به ارزشیابی خارجی معروف است^{۴۵}.

۸-۲. ارزشیابی معین می‌کند که کیفیت درس، ضعیف، متوسط یا عالی است و مختص به کیفیت خود درس است. اصولاً دو دلیل عمده یعنی روزمره و به هنگام کردن اطلاعات، دانش و مهارت‌های فرهنگ محتوا و پویایی و کارآیی درس موجب این ارزشیابی می‌گردد و به ارزشیابی درونی^{۴۶} مشهور است^{۴۷}.

پس از انجام ارزشیابی وارد مرحله بازتاب و انعکاس^{۴۸} در برنامه و ماده درسی می‌گردیم که به مرحله بازنگری و بازتاب مشهور است.

۹- مرحله نهم: بازنگری و بازتاب

برنامه و ماده درسی در قالب نظام پویای آموزشی باید به‌طور مداوم مورد تجدیدنظر قرار بگیرد و از طریق ارزشیابی بیرونی و درونی، زمینه‌های ارتقای کیفی برنامه و ماده درسی به صورت تدریجی (سالانه) و دوره‌ای (هر شش سال) فراهم آید تا بتوان مفاهیم جدید را بهنگام، در کتب درسی گنجانده و فراگیرندگان را در ابعاد علمی و هنری به‌سوی (زمینه^{۴۹} به قدرت رسیدن سوق داد^{۵۰}).

به این ترتیب کلیه تغییرات پیشنهادی را کمیته برنامه‌ریزی، در برنامه درسی و بویژه در مواد درسی منعکس و بازنگری می‌کند.

همانطوریکه ملاحظه گردید مرحله سوم از مراحل برنامه‌ریزی درسی اختصاص به انتخاب و سازمان‌دهی محتوا دارد. بنابراین از جنبه نظری مرحله برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان یک مرحله مستقل در ادبیات حوزه برنامه درسی ملحوظ است.

حال اگر بخواهیم به این سؤال پاسخ دهیم که جایگاه انتخاب محتوا از جنبه نظری کدام است. باید اذعان نمود که انتخاب محتوا یکی از عناصر طراحی برنامه درسی تلقی می‌گردد و در این مرحله تصمیم‌گیری در قلمرو فرهنگ و مفاهیم محتوا و پیش‌بینی انسجام بخشی عمودی و افقی^{۵۱} است. همچنین انتخاب محتوا از جنبه نظری در هر دو بخش طراحی و برنامه‌ریزی درسی پایگاه داشته و مرحله طراحی (محتوا) زمینه‌ساز و جهت‌دهنده مراحل برنامه‌ریزی درسی تلقی می‌گردد.

اینک پس از اینکه جایگاه نظری انتخاب محتوا معین گردید. این سؤال اساسی در ذهن متبادر می‌گردد که چگونه می‌توان از حوزه وسیع و پیچیده برنامه درسی مبانی نظری استخراج کرد که راهنمای عمل برای انتخاب محتوا باشد.

اجازه دهید ابتدا مروری بر ادبیات حوزه برنامه درسی داشته و در راستای آن به ارائه روش‌های انتخاب محتوا پرداخت.

نظری گذرا بر حوزه برنامه درسی به عنوان مدخلی پیچیده در انتخاب محتوا:

اصولاً پژوهش در امر تاریخ برنامه درسی به عنوان یک حوزه مستقل رشته درسی به دو دوران کلی (دوران رسمی و غیررسمی) تقسیم می‌گردد.^{۵۲}

- دوران غیررسمی حوزه برنامه درسی

"این دوران با قدمت انسان شروع شده و اندیشه‌ها و اعمال برنامه درسی متأثر از تجارب انسانی، فلسفه روانشناسی، تاریخ و ادبیات بوده است.

اگرچه همه این‌ها برای مطالعه برنامه درسی مفید بوده‌اند، معذالک هیچیک از این آثار به تنهایی زمینه مشروعیت بخشیدن به برنامه درسی به عنوان یک رشته حرفه‌ای و تخصصی را فراهم نیاورده‌اند.^{۵۳} و برنامه درسی در سطح کلان^{۵۴} تا قبل از قرن بیستم بطور غیرمستقیم بخشی از فلسفه، علوم تربیتی، ادبیات، تاریخ، جامعه‌شناسی و روانشناسی بوده است.^{۵۵}"

پرفسور ویلیام هنری شوبرت مؤلف برجسته "کتابهای برنامه درسی" می‌نویسد: "سابقه برنامه درسی غیررسمی مصادف با زمانی که انسانها در جستجوی آموزش میراث تجمعی^{۵۶} به جوانان بوده است می‌باشد.

بزرگسالان قبایل عصر ماقبل تاریخ^{۵۷} به اتخاذ تصمیم درخصوص اینکه چه مطالبی را بچه‌ها نیاز دارند یاد بگیرند تا عضو گروه جامعه تلقی گردند می‌پرداختند.^{۵۸}"

- دوران رسمی حوزه برنامه درسی

برنامه درسی در سطح خرد^{۵۹} و تخصصی به عنوان یک رشته مستقل مرزهای معین خود را در قرن بیستم پیدا کرده و رشد نمود.^{۶۰}

با این نگرش حرفه‌ای هیچ کتابی تحت عنوان "کتابهای برنامه درسی"^{۶۱} تا سال ۱۹۰۰ میلادی وجود نداشت.^{۶۲} بر این امر استثنایی وجود داشت، کتاب کلا دفلوری^{۶۳} تحت عنوان "تاریخ انتخاب و روش مطالعات" منتشره در سال ۱۶۹۶ میلادی به عنوان قدیمی‌ترین کتاب در برنامه درسی تلقی می‌گردد اگرچه اختصاص به برخی از روش‌های برنامه درسی در قلمرو تعلیم و تربیت داشت.^{۶۴} در حقیقت از سال ۱۹۰۰ میلادی بتدریج کتابهای تخصصی در زمینه برنامه درسی به رشته تحریر درآمده است معذالک کتاب فرانکلین بوییت^{۶۵} (۱۹۱۸) به عنوان نخستین کتاب مدرن و اساسی برنامه درسی "تلقی می‌گردد".^{۶۶}

پرفسور تر^{۶۷} نیز در نخستین دائرةالمعارف بین‌المللی برنامه درسی سال ۱۹۹۱ در این خصوص چنین می‌نویسد. "نخستین کتاب عمومی در برنامه درسی در سال ۱۹۱۸ توسط فرانکلین بوییت استاد دانشگاه شیکاگو انتشار یافت"^{۶۸}.

پرفسور شوبرت کلیه آثار منتشر در دوران رسمی برنامه درسی از سال ۱۹۰۰ تا پایان

سال ۱۹۷۹ که مجموعاً ۱۱۳۸ جلد ۶۹ می‌گردد را در جدول زیر آورده است.

تاریخ انتشار	کتابهای تخصصی منتشره برنامه درسی
۱۹۰۰ — ۱۹۰۹	جلد ۱۵
۱۹۰۹ — ۱۹۱۹	جلد ۱۳
۱۹۱۹ — ۱۹۲۹	جلد ۸۷
۱۹۲۹ — ۱۹۳۹	جلد ۱۱۳
۱۹۳۹ — ۱۹۴۹	جلد ۸۱
۱۹۴۹ — ۱۹۵۹	جلد ۱۲۱
۱۹۵۹ — ۱۹۶۹	جلد ۲۴۹
۱۹۶۹ — ۱۹۷۹	جلد ۴۱۴
	مجموع = ۱۱۳۸ جلد

گفتنی است که دانش سازمان یافته و حرفه‌ای در رشته برنامه درسی به نحوی تقویت و رشد نمود که نخستین دایرةالمعارف بین‌المللی برنامه درسی در سال ۱۹۹۱ میلادی منتشر گردید. و موجبات غنای نظری و تجربی حوزه پیچیده برنامه درسی را فراهم ساخت. بر موارد فوق نشریات ماهیانه، فصلنامه‌های برنامه درسی را باید علاوه نمود.

بدین طریق همانطوریکه ملاحظه شد مطالعه برنامه درسی به‌عنوان یک رشته تخصصی از اوایل قرن بیستم شکل گرفته و بتدریج با آثار کتبی بیشتر مرزها و ابعاد حرفه‌ای برنامه درسی به‌عنوان یک رشته مستقل معین و غنی گردیده است. با عنایت به این وسعت و پیچیدگی چگونه و با چه روش یا روشهایی می‌توان به ادبیات حوزه برنامه درسی جهت انتخاب محتوا مراجعه و مبانی نظری را جهت راهنمای عمل استخراج نمود.

روشهای انتخاب محتوا

در اینجا سه روش پیشنهاد می‌گردد:

الف - روش مطالعه موردی خاص:

پژوهشگر، دانش سازمان یافته یک موضوع را با عنایت به بافت و زمان در یک طرح منسجم در یک کشور یا محیط خاص مطالعه و مبنای گزینش محتوا قرار می‌دهد. پژوهشگر با اجرای این روش می‌باید آراء فلاسفه علما و مربیان یک کشور را انتخاب و با عنایت به سیر تاریخی، معیارها را استخراج و مبنای گزینش محتوا قرار دهد و بدین ترتیب به معیارهای گزینش محتوا مشروعیت می‌بخشد.^{۷۰}

ب - روش تطبیقی:

در این شماره پژوهشگر با ارائه دلایل ویژه چند کشور خاص را انتخاب کرده و پس از بررسی مفاهیم اساسی معیارهای انتخاب محتوا را استخراج و دسته‌بندی و یا پیش فرض‌های قبلی خود را تأیید می‌نماید. نمونه‌ای از این روش را پروفسور هلمز و مک‌لین در امر برنامه درسی در کشورهای آمریکا، شوروی سابق، هند، آمریکای لاتین، ژاپن و چین انجام داده است. و نتایج مطالعات خود را در سال ۱۹۸۹ تحت عنوان "برنامه درسی: نگرش تطبیقی" به چاپ رسانده است که علاقمندان می‌توانند با مطالعه آن با روش کار آشنا گردند.^{۷۱}

ج - روش مطالعه جامع، تلفیقی منجر به تعمیم کلی:

در این روش به مکتب‌ها و تئوریهای برنامه درسی، علوم تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت و یا روانشناسی تربیتی مراجعه کرده و نقطه نظرات اساسی آنها را در انتخاب محتوا استخراج نموده و با یک طرح منسجم تلفیق کرده و آنگاه معیارهای نهایی را طبقه‌بندی می‌نمائیم. به عنوان مثال می‌توانیم به مکتب‌ها و نظریه‌های زیر مراجعه نمائیم: البته توجه علاقمندان را به این نکته باید جلب نمود که هر یک از مکاتب و نظریه‌های زیر دیدگاههای خاصی را در خصوص انتخاب محتوا ارائه می‌دهند. چون توصیف جزئی هر یک از این مکاتب از حوصله این نوشتار خارج است و مقاله جداگانه‌ای را طلب می‌نماید، لذا باختصار چکیده برخی از مکاتب و نظریه‌ها در خصوص انتخاب محتوا آورده می‌شود.

الف: مکاتب

۱ - مکتب پایدارگرایی^{۷۲}

قویاً توصیه می‌نماید که "ارزشهای جاودانه معاصر میراث فرهنگی^{۷۳}" باید ملاک انتخاب محتوا باشد.^{۷۴}

۲ - مکتب بنیادگرایان

قویاً توصیه می‌نماید در انتخاب محتوا "آموزش‌های پایه" باید مدنظر باشد.^{۷۵}

۳ - مکتب دایرةالمعارف‌گرایی

تأکید می‌نماید که "محتوای آموزش باید نمونه‌ای از همه دانش انسانی باشد"^{۷۶}.

۴ - مکتب پلی تکنیکالیزم^{۷۷}

در انتخاب محتوا قویاً باید "تجارب تاریخی، اجتماعی - اقتصادی نوع انسان"^{۷۸} گنجانده شود.

۵ - مکتب پیشرفته‌گرایی^{۷۹}

انتخاب محتوا باید براساس "آموزش آزاد و نیاز و علاقه واقعی یادگیرنده صورت پذیرد"^{۸۰}.

۶ - مکتب تجدید بنای اجتماعی^{۸۱}

محتوای آموزش باید به نحوی صورت پذیرد که زمینه "نظم اجتماعی"^{۸۲} را فراهم آورد.

۷- و مکاتب دیگر

ب: نظریه‌ها

البته باید توجه داشت که توصیف جزئی هر یک از نظریات زیر به مثابه مکاتب فوق مطمح نظر این مقاله نبوده لذا به چکیده آن درخصوص انتخاب محتوا بسنده می‌نماییم.

۱- تئوری کنترل^{۸۳}

"این تئوری در انتخاب محتوا بر عمل تمرکز دارد و به ارائه چهارچوب نظری جهت انتخاب محتوا می‌پردازد منطق تکنولوژیکی و مدل خطی متخصص را در انتخاب محتوا پذیرفته‌اند^{۸۴}".

۲- تئوری تعبیری^{۸۵}

"این تئوری در انتخاب محتوا توجه به شرایط انسانی داشته و معتقد است که انتخاب محتوا باید به نحوی صورت پذیرد که مفاهیم و مطالب در حد فهم و شعور شاگردان درآید^{۸۶}".

۳- تئوری انتقادی^{۸۷}

"انتخاب محتوا باید به نحوی صورت پذیرد که رهاسازی انسانها را فراهم آورد این رهاسازی باید در زمینه ساختارهای زبانی، اقتصادی و سیاسی صورت پذیرد^{۸۸}".

۴- تئوری مشروعیت بخشیدن^{۸۹}

با استفاده از فلسفه تعلیم و تربیت از طریق بکاربردن هنجارها، روش کار دانشمندان و نقادی به انتخاب محتوا در برنامه درسی مشروعیت می‌بخشد^{۹۰}.

۵- تئوری ژنریک (عمومی)^{۹۱}

نظریه پردازان این تئوری اعتقاد دارند که ارزشها تعیین‌کننده مطلوبیت در انتخاب محتوا می‌باشد. و بر استفاده از منابع خارج از آموزش و پرورش تأکید دارند. ضمناً آنان بر این امر که اثرات کلی مدرسه بر روی تمامیت شخص (کل شخصیت فرد است تأکید می‌ورزند) و این امر را در انتخاب محتوا همواره ملحوظ می‌دارند^{۹۲}.

۶- متاتئوری^{۹۳}

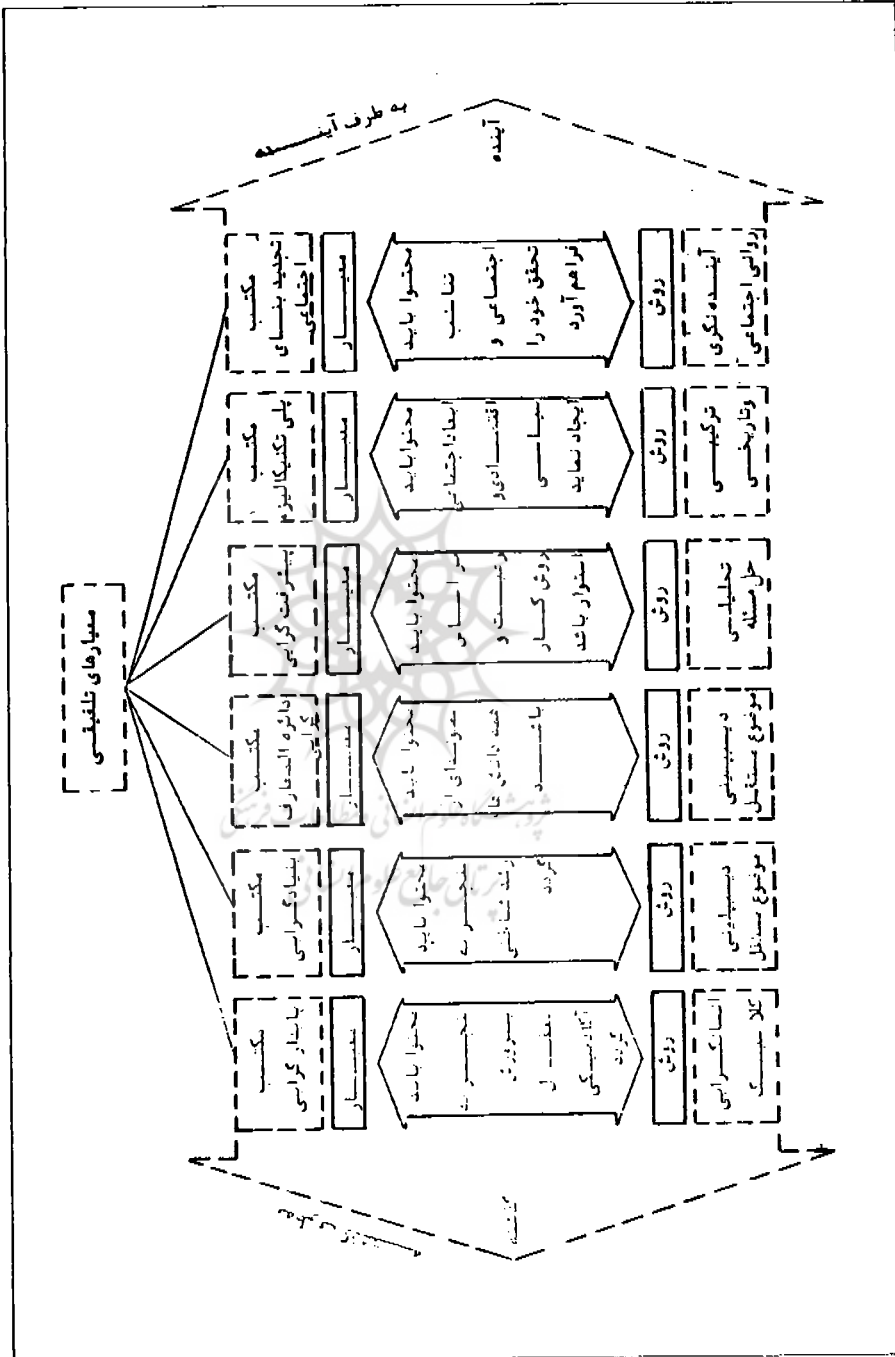
متاتئوری یک تئوری درباره تئوریا است و یا به تئوری کشاندن تئوریا در قالب یک زبان حرفه‌ای متاتئوری خوانده می‌شود. انتخاب محتوا در یک نظام متاتئوری با استفاده از مبانی نظری تئوریا صورت می‌پذیرد و راهنمای عمل واقع می‌گردد^{۹۴}.

۷- تئوریا و متاتئوریاها دیگر

آری در روش تلفیقی می‌توان به همه این مکاتب و نظریه‌ها مراجعه کرده و با استفاده از این روش معیارهای مشترک را تلفیق نموده و ضوابط و معیارهای انتخاب محتوا را استخراج و توصیه نمود.

در این خصوص پروفیسور شاین و تبلر^{۹۵} با استفاده از روش تلفیقی کار مشترکی انجام

داده‌اند^{۹۶} که با اقتباس از مدل آنان نمودار زیر در خصوص انتخاب محتوا ارائه می‌شود.



همانطوریکه ملاحظه می‌شود در نمودار دو طیف قابل ملحوظ است. طیف سمت راست جهت‌گیری زمانی و محتوایی بسوی آینده دارد. و طیف سمت چپ جهت‌گیری بسوی گذشته و انتخاب محتوا از میراث فرهنگی گذشتگان دارد. به ترتیب از سمت چپ مکتب پایدارگرایی مطرح شده و در قسمت پایین به صورت عمودی معیار انتخاب محتوا از این مکتب آورده شده و سپس روش آنان یعنی روش انسانگرایی کلاسیک (پرورش جنبه عقلانی انسانهای هوشمند) آمده است. این امر به ترتیب افقی درخصوص مکاتب بنیادگرایی، دایرةالمعارف‌گرایی، پیشرفت‌گرایی، پلی‌تکنیکالیزم و تجدید بنای اجتماعی عیناً تکرار شده است و سرانجام در بالای طیف معیارهای تلفیقی استخراج و آورده می‌شود.

این نمونه‌ای از روش کار مطالعه جامع و تلفیقی در انتخاب محتوا است که منجر به تعمیم اصول و معیارها در انتخاب محتوا در حوزه برنامه درسی می‌گردد. پس از مطالعه روشهای انتخاب محتوا یک سوال اساسی برای علاقمندان و پژوهشگران برنامه درسی باقی می‌ماند که چگونه و با چه مکانیسم‌هایی می‌توان به اسناد انبوه ادبیات حوزه برنامه درسی جهت انتخاب محتوا مراجعه کرد؟

باتوجه به وسعت منابع و اطلاعات در حوزه برنامه درسی آگاهی از یک نظام اطلاع‌رسانی مددکار پژوهشگر خواهد بود. در حقیقت پژوهشگر از خود می‌پرسد اطلاعات و منابع برنامه درسی چه تعداد بوده و در کجا یافت می‌شود؟ وضعیت این منابع و اطلاعات در کشورهای انگلیسی زبان و یا غیره چگونه است؟ آیا از یک نظام طبقه‌بندی برخوردار هستند و بالاخره میزان دسترسی پژوهشگر به منابع و اطلاعات حوزه برنامه درسی چگونه است؟

پاسخ‌ها را می‌توان به مدد آگاهی از سیستم‌های اطلاع‌رسانی مختلف در حوزه برنامه درسی پیدا کرد. منابع زیر می‌تواند مددکار ما در امر پژوهش در امر برنامه درسی باشد.

- ۱- استفاده از کتابهای حرفه‌ای^{۹۷}.

- ۲- استفاده از دایرةالمعارف بین‌المللی برنامه درسی^{۹۸}، کتاب راهنمای عمل در برنامه درسی^{۹۹}.

- ۳- استفاده از "نمایه‌های تعلیم و تربیت"^{۱۰۰} که در آن مقالات، نشریات علوم تربیتی، توصیه سمینارها، کنفرانسها، بولتن‌ها و کتابهای سال آورده شود.

- ۴- استفاده از "مرکز اطلاعات منابع تربیتی"^{۱۰۱} اریک مرکز پخشگاه تخصصی و مبادله اطلاعات تلقی می‌شود.

- ۵- استفاده از مجلات جاری تعلیم و تربیت^{۱۰۲}

- ۶- استفاده از منابع تعلیم و تربیت^{۱۰۳} که در آن گزارشهای انجمن بین‌المللی و حرفه‌ای^{۱۰۴} و طرحهای پژوهشی آورده می‌شود.

- ۷- استفاده از چکیده پایان‌نامه‌های ملی و بین‌المللی.
- ۸- و بالاخره استفاده از منابع یونسکو (سازمان فرهنگی، علمی تربیتی ملل متحد). بدین طریق می‌توان از طریق منابع سازمان یافته‌شده فوق به انبوه اسناد حوزه برنامه درسی بطور منسجم دسترسی یافت و با استفاده از روشهای پیشنهادی انتخاب محتوا را با سرعت و با وسواس علمی انجام داد.

جمع‌بندی و توصیه‌های کاربردی

الف: جمع‌بندی

گفته شد که هسته مرکزی هر نظام تربیتی را محتوای برنامه درسی آن تشکیل می‌دهد. این مرکزیت در ادوار و ازمینه مختلف در نظامهای گوناگون مشهود بوده است. غور در ادبیات حوزه برنامه درسی به ما نشان داد که جایگاه مبانی نظری انتخاب محتوا ریشه در بخش طراحی برنامه درسی (یعنی عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی) دارد. این جایگاه نظری در امر برنامه‌ریزی درسی نیز ملحوظ است و مرحله سوم از مراحل ۹گانه برنامه‌ریزی درسی اختصاصاً به امر انتخاب محتوا و نظام سازماندهی آن دارد. بیان گردید که قدمت غیررسمی حوزه وسیع و پیچیده برنامه درسی به قدمت انسان بوده و اندیشه و انتخاب برنامه درسی متأثر از تجارب انسان، فلسفه، روانشناسی، تاریخ و ادبیات بوده است. این امر تا تولد رسمی برنامه درسی تا سال ۱۹۱۸ ادامه داشت. درحقیقت نخستین کتاب مدرن و تخصصی توسط فرانکلین بوییت ۱۰۵ تحت‌عنوان "برنامه درسی" در سال ۱۹۱۸ نوشته شد.

که این خود مبدأ دوران رسمی حوزه برنامه درسی تلقی گردیده که به تدریج با آثار کتبی بیشتر مرزها و ابعاد حرفه‌ای و نظری خود را به‌عنوان یک رشته مستقل معین و غنی نموده است.

این سؤال در راستای حوزه برنامه درسی مطرح گردید که چگونه می‌توان از میان انبوه اسناد و کتب تربیتی (بیش از ۲۰۰۰ جلد کتاب) مفاهیم و مبانی نظری محتوا را استخراج نمود؟ که سه روش مطالعه موردی خاص، مطالعه تطبیقی و مطالعه جامع و تلفیقی پیشنهاد گردید و بر ضرورت استفاده از مکانیسم‌های دانش سازمان‌یافته کتبی شده تأکید ورزیده شد.

در مطالعه موردی خاص موضوع چگونگی انتخاب محتوا را با عنایت به بافت و زمان در یک طرح منسجم در یک کشور یا محیط خاص مطالعه کرده و مبنای‌گزینش محتوا قرار می‌دهیم. در روش تطبیقی پژوهشگر با ارائه دلایل خاص چند کشور را انتخاب کرده و پس از بررسی مفاهیم اساسی معیارهای لازم را جهت انتخاب محتوا برمی‌گزینند. در مطالعه جامع به مکتب‌ها، تئوریهای برنامه درسی، علوم تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت

و یاروانشناسی تربیتی مراجعه کرده و نقطه نظرات اساسی آنها را در خصوص انتخاب محتوا استخراج و تلفیق نموده و زمینه راهنمای عمل را برای کمیته برنامه ریزی مهیا می سازیم. گفته شد اطلاعات لازم می تواند از طریق مراجعه به کتابهای حرفه ای، راهنمای عمل، دایرةالمعارف برنامه درسی، نمایه نامه تعلیم و تربیت، مجلات تربیتی، پایان نامه ها، و منابع یونسکو بدست آید.

بدین طریق با سرعت زیاد و وسواس علمی به منابع سازمان یافته شده و محتوا دسترسی پیدا نموده و مبانی نظری آنرا تشخیص و راهنمای عمل برنامه ریزی قرار می دهیم.

ب - توصیه های کاربردی

با عنایت به مطالعات انجام شده و تجربیات عینی توصیه های زیر به عمل می آید:

۱ - انتخاب محتوا یکی از مسائل اساسی و محوری برنامه درسی است. لذا قویاً توصیه می گردد در نظام برنامه ریزی درسی کشور انتخاب محتوا زیر نظارت کمیته ای متشکل از برنامه ریز درسی، جامعه شناس پرورشی، روانشناس یادگیری و تربیتی، متخصصین محتوا، متخصص آموزش محتوا، مشاوران محتوایی، دانشگاهی، تکنولوژیست آموزش و معلم مجرب رشته درآمده تا تجارب علمی - جمعی جانشین تجارب شخصی گردد.

۲ - نتایج بررسی تطبیقی در خصوص مفاهیم محتوای ماده درسی در کمیته برنامه ریزی درسی مطرح گردد تا از آن به عنوان شاخص توازن تطبیقی در ارائه مفاهیم ماده درسی خاص در کشور مورد استفاده قرار گیرد.

۳ - در نوشتن محتوا توجه به مبانی نظری انتخاب محتوا در دو بخش طراحی و برنامه ریزی با عنایت خاص به ساختار رشته درسی و نظام انجام بخشی عمودی و افقی محتوا برای کمیته برنامه ریزی اساسی بنظر می رسد.

۴ - محتوای مکتوب قبل از اجرا در کلاسهای درس رسمی باید از سه طریق معتبر گردد.

الف - از طریق اعتباربخشی به طور فردی

نمونه ای از محتوای ماده درسی به فراگیرندگان یک تا دو کلاس تحصیلی در پایه مربوطه تدریس شود و واکنش آنان را نسبت به جنبه های مختلف محتوا، روش های تدریس، رسانه و وسایل و تعامل ثبت و تحلیل نمود و سپس تغییرات لازم را در محتوا و ماده درسی بوجود آورد.

ب - از طریق اعتباربخشی بر روی گروه های کوچک

قسمت های عمده ای از ماده درسی برای اجرای آزمایشی اولیه برنامه در مورد یک نمونه کوچک که شامل ۴ تا ۶ کلاس است انجام می شود و تغییرات پیشنهادی را در نسخه ماقبل نهایی اعمال می کند.

ج- از طریق اعتباربخشی آزمایشی برنامه

درحقیقت نسخه ماقبل نهایی ماده درسی برای اجرای آزمایشی عرضه می‌شود و نمونه انتخابی باید در مورد یک نمونه معرف از جامعه فراگیرندگان به اجراء درآید. معمولاً ۳۰ تا ۵۰ کلاس انتخاب می‌شود و کلیه عناصر برنامه و ماده درسی با عنایت به شرایط واقعی و با توجه به داده‌های مشاهده شده و عملکردی، تغییرات ضروری صورت می‌یابد. به این ترتیب پس از موفقیت تدریس و انجام دادن اصلاحات لازم، محتوای ماده درسی به‌طور علمی برای پایه مربوطه تأیید می‌گردد.

۵- قویاً توصیه می‌گردد دفتری تحت عنوان "دفتر اعتباربخشی ۱۰۶ و کیفیت استاندارد محتوا" که دارای مهر مخصوص استاندارد بوده در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی یا وزارت آموزش و پرورش یا در مراکز آموزشی و قانونی ذیربط ایجاد گردد. کار این دفتر همانا تأیید کیفیت استاندارد محتوا و نظارت بر مراحل اعتباربخشی در دو قسمت بنیادی و اصلاحی خواهد بود.

الف- اعتبار بخش بنیادی

طول مدت اعتباربخشی ماده درسی شش سال خواهد بود. (امروزه مشخص شده است که زمان لازم برای آنکه نیمی از یافته‌های علمی یک حوزه معرفتی دست‌خوش تغییر گردد تقریباً شش سال است که به نیم عمر اطلاعات مشهور است ۱۰۷). به عبارت ساده‌تر تقریباً هر شش سال نصف اطلاعات مکتب رشته از رده خارج می‌گردد ۱۰۸.

که پس از انقضاء شش سال ماده درسی از اعتبار ساقط گردیده و مسئولین برنامه‌ریزی درسی موظف خواهند بود مواد درسی مربوطه را بطور بنیادی تغییر دهند.

ب- بازنگری تدریجی و اصلاحی ۱۰۹

که بمنظور اعمال اصلاحات سیاسی، فرهنگی و اجتماعی، اصطلاحات جدید و مسائل مصلحتی در ماده درسی بصورت بخش‌های ضمیمه یا تکمیلی مورد تأیید و اعتبار قرار گرفته و به صورت پیوست به ماده درسی الحاق و جهت آموزش به مراجع آموزشی ذیصلاح ابلاغ می‌گردد.

بدین طریق با رعایت موارد فوق می‌توان گفت که ماده درسی از اعتبار روز و به هنگام ۱۱۰ برخوردار بوده و ضوابط نظری رابا عنایت به پشتوانه تجربی در حوزه تخصصی برنامه درسی مرعی داشته‌اند



زیرنویسها و منابع

- (۱) Brant, R(1988) Content of Curriculum: Alexandria ASCD P.1
- (۲) زبان مشترک علمی که عمدتاً از طریق دروس عمومی ابتدائی و متوسطه در فرهنگ جامعه ایجاد می‌گردد.
- (۳) Curriculum Design
- (۴) Curriculum Planning / Curriculum Development / Curriculum Engineering.
- (۵) Gay, G.(1991) Curriculum Development. In: Levey (ed.) The International Encyclopedia of Curriculum. Oxford. Pergamon Press. P. 294
- بسیاری از نظریه پردازان و صاحب نظران در امر برنامه درسی چون بو شامپ (Beauchamp) (۱۹۹۱).
- در کتاب تئوری برنامه درسی (Curriculum Theory)، لاتون (Lowton) (۱۹۷۵) در کتاب کلاس، فرهنگ و برنامه درسی (Class, Culture and Curriculum) زایز (Zais) (۱۹۷۶) در کتاب برنامه درسی curriculum و گنگی (Gay) (۱۹۹۱) در دایرةالمعارف بین المللی برنامه درسی به تبیین علمی این تفکیک پرداخته‌اند.
- (۶) Klien, F.M.(1991) Curriculum Design. In Levey (ed.) OP. Cit. P. 338
- (۷) A Plan For Instruction
- (۸) Gay , Op. Cit. P. 294
- (۹) Procedure
- (۱۰) Curriculum Development
- (۱۱) Gay , Op. Cit. P. 294
- (۱۲) Tyler.R.
- (۱۳) Eash, M.J.(1991) Curriculum Components. In: Levey (ed.) OP. Cit. P. 67
- (۱۴) Zais, R. :
- (۱۵) Klien, F.M. OP. Cit. P. 336
- (۱۶) Beauchamp. A. G.
- (۱۷) Klien. OP. Cit. P.336
- (۱۸) Eisner, E.
- (۱۹) Klien, OP. Cit. P. 336
- (۲۰) Goodlad, J. and Klien, F.M , OP. Cit. P. 336
- (۲۱) Eash , M.J.
- (۲۲) Ibid , P. 67
- (۲۳) Eclectic Option

شاین (Shane) و تبلر (Tabler) روش تلفیقی را عبارت از انتخاب ترکیبی آموزه‌ها (Doctrines)، اعتقادات و

اعمال تربیتی می‌داند که با عنایت به سن یادگیرنده اختلافات فردی، موضوع درسی یا زمینه فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی گروه انتخاب می‌گردد. صفحه ۳۷

Shane and Tabler (1987). Curriculum Planning In, Hass(ed.). Boston, Allyn and Bacon, Inc. P.37

گفتنی است مطالب بخش ب برنامه‌ریزی درسی تحت‌عنوان "ارائه (۲۴) چهارچوب نظری درخصوص مراحل برنامه‌ریزی درسی" بصورت مقاله مستقل در "رشد تکنولوژی آموزشی" شماره ۹ سال هشتم اسفندماه ۱۳۷۱ در صفحات ۳۸-۳۴ توسط نگارنده نوشته و به چاپ رسیده است، که در اینجا به علت ضرورت انجام بحث فعلی، مراحل برنامه‌ریزی درسی عیناً آورده می‌شود.

(۲۵) Value orientation

(۲۶) Scope

(۲۷) Culture of content

منظور از فرهنگ محتوای یک ماده درسی، دانش سازمان یافته و اندوخته شده، اصطلاحات، اطلاعات، واقعیات، حقایق، قوانین، اصول، روش‌ها، مفاهیم، تعمیمها، پدیده‌ها و مسائل مربوط به همان ماده درسی است.

(۲۸) شاخصهای پایگاه اطلاعات آموزشی راگوتیج Kutsch مشاور محترم یونسکو در کتاب فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی ارائه داده که خانم مشایخ آنرا به فارسی ترجمه کرده است.

(۲۹) گروه مشاوران یونسکو، فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی، ترجمه فریده مشایخ، تهران، انتشارات مدرسه ۱۳۶۹ صفحات ۴۲ - ۴۱

(۳۰) Essential For All Students

(۳۱) Important but not Essential for Most Students

(۳۲) Enrichment or optional For some Students

(۳۳) Allen, J(1977). Training Course Design. Tehran. IHSRC. press. P.21

(۳۴) لوی، آیره. مبانی برنامه‌ریزی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، ترجمه فریده مشایخ، تهران انتشارات مدرسه ۱۳۶۹ چاپ چهارم صفحات ۳۰ - ۲۹

(۳۵) فورچیان، نادرقلی. مراحل نگارش متون درسی، تهران انتشارات صنایع پنها، ۱۳۵۹ صفحات ۲۶ - ۲۵

(۳۶) فورچیان، نادرقلی. جزئیات روشهای تدریس. تهران انتشارات صنایع پنها، ۱۳۵۹ صفحات ۳۹ - ۳۸

(۳۷) همان - صفحه ۳۲

(۳۸) فورچیان، مراحل نگارش متون درسی، صفحات ۳۵ - ۳۴

(۳۹) Validating

(۴۰) Individual Try out

(۴۱) Small Group Try out

(۴۲) Experimental Try out

(۴۳) فورچیان، نادرقلی. مراحل نگارش متون درسی صفحه ۴۰

(۴۴) فورچیان، نادرقلی. مراحل نگارش متون درسی صفحه ۴۴

(۴۵) External Evaluation

(۴۶) Internal Evaluation

(۴۷) Reflection

(۴۸) Empowerment

(۴۹) Eisner, E. and Green, M. (1992) Arts can Counter School reform's Standardizing Aims.

Alexandria ASCD. Vol.34, No. 5. June 1992. P.5

- (۵۰) Articulation
- (۵۱) Schubert, W.H.(1984) Curriculum Books; The first Eighty Years. Lanham; Maryland; University; Press of America. P. 1 - 4
- (۵۲) Ibid. P.3
- (۵۳) Macro
- (۵۴) Professional
- (۵۵) Accumulated Heritage میراث اندوخته شده
- (۵۶) Prehistorical Tribes
- (۵۷) Schubert. OP. cit. P.3
- (۵۸) Micro
- (۵۹) Schubert, OP. Cit. P.5
- (۶۰) Curriculum Books
- (۶۱) Ibid. P.5
- (۶۲) Claude Fleury. The History of Choice and Method of Studies. (1695)
اطلاعات بیشتری در اختیار نیست.
- (۶۳) Schubert, W. H. OP. Cit. P.5
- (۶۴) Franklin Bobbitt
- (۶۵) Schubert, W. H. OP. Cit. P.3۴
- (۶۶) Tanner, L .
- (۶۷) Tanner, L . (1991) Curriculum History, In: Levey(ed.) the International Encyclopedia of Curriculum. Oxford: Pergaman Press. P. 152
- (۶۸) Schubert . OP . Cit . P. 11
- (۶۹) Franklin, B.M.(1991). Historical Research on curriculum. In: Levey (ed.)OP. Cit.PP. 63-66
- (۷۰) Holms, B. and Mclean,m.(1989). The Curriculum. A Comparative Perspective. Vnwin
London: Hyman PP.1 - 238
- (۷۱) Perennalism
- (۷۲) Perennially contemporary in the Cultural heritage
- (۷۳) Shanc, H.G. and Tabler, M.B(1987). Complexities of curriculum Planning For
Tomorrow's World. In: Hass(ed.) Boston Allyn and Bacon, Inc. P. 37
- (۷۴) Essentialism: Emphasizes basic education.Ibid. P. 38
- (۷۵) Encyclopaedism
- (۷۶) Polytechnicalism
- (۷۷) Holmes, OP. Cit. PP. 12 _ 13
- (۷۸) Progressivism
- (۷۹) Shanc. OP. Cit. P. 38. (open education)
- (۸۰) Reconstructionism
- (۸۱) New social order
- (۸۲) Control Theory

- (۸۳) Molnar, A. And Zahorik, J.(1977) Curriculum Theory, Washington. D.C. (ASCD). P. 5
- (۸۴) Hermeneutic Theory
- (۸۵) Ibid. P. 6
- (۸۶) Critical Theory
- (۸۷) Ibid . P . 6
- (۸۸) Theories of Curriculum Legitimization
- (a) Normative Legitimization
- (b) Procedural approaches
- (c) Legitimization by discourse
- (۸۹) Hameyer, U.(1991) Curriculum Theory. In: Levey(ed.) The International Encyclopedia of Curriculum. Oxford. Pergamon Press. P. 21
- (۹۰) Generic Theorizing
- (۹۱) Huenecke, D.(1982) What is the Curriculum Theorizing. Educational Leadership. Alexandria ASCD January. p. 292
- (۹۲) Metatheory
- (۹۳) در برنامه درسی مناثوری‌های چندی توسط استادان برجسته چون آیزنر Eisner و ولنس Valance، جان میلر John Miller، دروئی هونیکي Dorothy Huneche، دکرواکر Decker Walker، جیرو Giroux، پنا Penna و پاینر Pinar و سایرین ارائه گردیده است.
- ضمناً نگارنده نیز در سال ۱۹۸۸ یک مناثوری درخصوص تئوریهای برنامه درسی مستر Hidden curriculum ارائه داده است.
- (۹۴) Shanc, H.G. and Tabler, M.B.
- (۹۵) Ibid. P. 38
- (۹۶) Professional Textbooks
- (۹۷) The International Encyclopedia of Curriculum
- (۹۸) Handbook in Curriculum
- (۹۹) Education Index
- (۱۰۰) Educational Resources Information center (ERIC)
- در کتابخانه علوم تربیتی دانشگاه تهران موجود است
- (۱۰۱) Current to Journal in Education
- (۱۰۲) Resources in Education (RIE)
- (۱۰۳) United Nation. Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)
- (۱۰۴) Franklin Bobbitt
- (۱۰۵) Accreditation
- (۱۰۶) Information Half Life
- (۱۰۷) Mcigt Be, J. and Schollenberger.(1985). Why Teach Thinking, A Statement of Rationale in Developing Mind. Alexandria, ASCD. P.3
- (۱۰۸) Reform
- (۱۰۹) Up - date accreditation



پڙوڻ شڪاڻه علوم انساني و مطالعات فرينجني
پرتال جامع علوم انساني