

ترکیب بهینه برای تصمیم‌گیرندگان در فرایند تدوین برنامه درسی

دکتر محمود مهر محمدی^۱

چکیده

یکی از مهم‌ترین مباحث مربوط به فرایند برنامه‌ریزی درسی، براساس الگوهای ارائه شده توسط صاحب نظران این رشته، تعیین ترکیب افراد و عناصر دست‌اندرکار تصمیم‌گیری درباره برنامه است. این موضوع از آن حیث حائز اهمیت جدی است که نقش تعیین‌کننده در جهت‌گیری و کیفیت محصول یا برنامه درسی دارد. به دیگر سخن می‌توان انتظار داشت که به تناسب عناصر انسانی صاحب نفوذ در این فرایند، برنامه درسی از خصوصیات، ویژگی‌ها و کیفیت متفاوتی برخوردار باشد. در این نوشتار پس از تبیین جایگاه بحث در قلمرو مباحث رشته برنامه درسی، به معرفی برخی الگوهای شناخته شده در این زمینه پرداخته شده است. به دنبال مباحث نظری و در مقام دفاع از ترکیب پیشنهاد شده برای گروه‌های برنامه‌ریزی درسی، به بررسی تاریخی مختصری که نشان دهنده آثار سوء حاکمیت یک گروه خاص، یعنی متخصصان رشته‌ای و موضوعی، بر این فرایند می‌باشد پرداخته شده است. همچنین از آنجا که به اعتقاد نگارنده در ترکیب بهینه انتشار و عناصر دست‌اندرکار در اتخاذ تصمیم برای برنامه‌های درسی معلمان شاغل باید از جایگاه ویژه‌ای برخوردار باشند، خصوصیات و شایستگی‌های معلمان که برای ایفای نیکوی این وظیفه باید مورد توجه قرار گیرند، تشریح شده است.

مقدمه

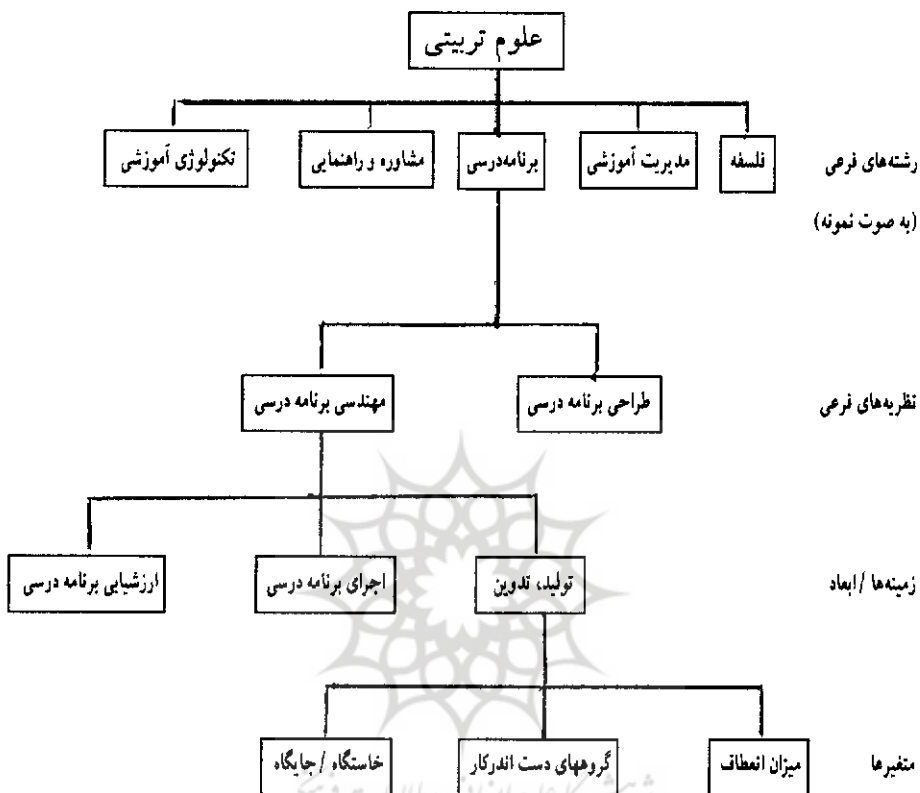
این پرسش که در امر تدوین برنامه‌های درسی چه گروه‌هایی باید مشارکت داشته باشند یکی از مباحث نظری قلمرو برنامه درسی است و به علت اینکه پاسخ به آن نقشی تعیین‌کننده در کیفیت محصول یا همان برنامه درسی دارد، از جمله مباحث کاربردی و عملی حائز اهمیت نیز شمرده می‌شود. این نوشتار درصدد آن است که جایگاه متخصصان و صاحب‌نظران رشته‌های مختلف

علمی در فرایند برنامه‌ریزی درسی را از طریق ارائه ترکیب مطلوب یا بهینه گروه‌هایی که در این فرایند باید حضور داشته باشند مشخص نماید.

در نخستین بخش از نوشتار به طرح جایگاه این مبحث در ساختار مفهومی رشته برنامه‌ریزی درسی خواهیم پرداخت. به دنبال آن بطور مختصر درباره اهمیت این پرسش، یعنی ترکیب گروه‌های دست‌اندرکار در تدوین برنامه‌های درسی خصوصاً در نظام‌های متمرکز برنامه‌ریزی درسی همچون نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران بحث خواهد شد. برخی نظریه‌های مطرح شده از سوی نظریه پردازان برنامه درسی در این زمینه را در بخش دیگری معرفی می‌نماییم و سپس به پاسخگویی به پرسش اصلی نوشتار یعنی چگونگی ترکیب مطلوب، متعادل یا بهینه گروه‌هایی برنامه‌ریزی درسی از نظر نویسنده می‌پردازیم. در بخش پایانی نیز، با ارائه یک جمع‌بندی از مباحث پیشین نقش نظام آموزش عالی کشور در امر برنامه‌ریزی درسی برای سطوح ماقبل دانشگاه در پرتو ترکیب پیشنهاد شده تعیین خواهد شد.

جایگاه بحث ترکیب گروه‌های برنامه‌ریزی درسی در ساختار مفهومی قلمرو برنامه درسی

به منظور تعیین جایگاه بحث در مورد برنامه فارسی از تقسیم بندی بوشامپ (Beauchamp) در کتاب "نظریه برنامه درسی"^(۱) که در شکل شماره ۱ نمایش داده شده است استفاده می‌شود. همانگونه که در این شکل ملاحظه می‌شود، برنامه درسی (Curriculum) یکی از رشته‌های فرعی قلمرو تعلیم و تربیت به حساب می‌آید. بوشامپ معتقد است که این رشته خود دارای دو حوزه یا نظریه فرعی می‌باشد. این دو نظریه فرعی عبارتند از طراحی برنامه درسی (Curriculum design) و آنچه او "مهندسی برنامه درسی" (Curriculum engineering) می‌نامد. مهندسی برنامه درسی از نظر بوشامپ نیز حوزه‌ای است که سه مبحث اساسی در ذیل آن قرار می‌گیرد. این سه مبحث یا زمینه عبارتند از: "تدوین برنامه درسی" (Curriculum Development)، اجرای برنامه درسی (Curriculum Implementation) و "ارزشیابی برنامه درسی" (Curriculum Evaluation). اکنون با توجه به موضوع بحث این نوشتار باید مشخص نمود زمینه یا مبحث



شکل شماره ۱ - ساختار مفهومی قلمرو برنامه‌درسی

"تدوین برنامه درسی" دارای چه ابعادی می‌باشد یا چه متغیرهایی را در برمی‌گیرد. برای این منظور از نظریه‌های ارائه شده توسط دیگر صاحب‌نظران این رشته که در این باره اتفاق نظر دارند استفاده شده است. شورت (Short)^(۲) و سابار (Sabar)^(۳) در بحث مربوط به متغیرهای "تدوین برنامه درسی" یا فرایند برنامه‌ریزی درسی به سه مؤلفه اشاره می‌کنند که عبارتند از: جایگاه یا خاستگاه برنامه‌ریزی درسی، گروه‌های دست اندرکار، میزان انعطاف برنامه یا امکان دخل و تصرف در آن.

از آنجا که هدف این بخش از نوشتار تعیین جایگاه بحث ترکیب گروه‌های برنامه‌ریزی درسی است به همین میزان بسنده می‌کنیم. تأکید می‌شود که این مبحث در حقیقت یکی از متغیرهای اصلی فرایند تدوین برنامه یا برنامه‌ریزی درسی به حساب می‌آید. از نظریه‌های شورت و سابار که در این قسمت صرفاً به دلیل کامل نمودن ساختار مفهومی قلمرو برنامه درسی و نیل به هدف مورد نظر به آنها اشاره شده، استفاده‌های دیگری نیز می‌توان کرد که مستلزم شرح کامل تر نظریه آنان است. این مهم در بخش مرور بر نظریه‌های فرایند برنامه‌ریزی درسی به انجام خواهد رسید.

اهمیت مبحث گروه‌های دست اندرکار تدوین برنامه درسی

طرح دو نکته در این قسمت حائز اهمیت است. نکته اول جنبه ایجابی و نکته دوم جنبه سلبی دارد. نکته نخست اینکه تعیین تکلیف گروه‌های متولی امر تدوین برنامه‌های درسی ارتباط مستقیم و بلافصل با کیفیت برنامه‌های درسی یعنی مهمترین درون داد نظام آموزش و پرورش دارد، بدین جهت دارای اهمیتی روشن و غیرقابل انکار است. در ارائه نکته نخست باید افزود که گرچه این مبحث در کلیه نظام‌های آموزشی به دلیل پیش گفته واجد اهمیت است، لیکن این اهمیت به دو دلیل در نظام‌های متمرکز آموزشی (برنامه‌ریزی درسی) مضاعف است. دلیل اول اینکه در این گونه نظام‌های برنامه‌ریزی درسی نتایج تصمیم‌ها یا «برنامه درسی» در سطح گسترده‌تری به مورد اجرا گذاشته می‌شود و به لحاظ کمی تعداد افزون‌تری را تحت پوشش و تأثیر خود قرار می‌دهد. لذا توجه به کمیت دانش آموزانی که در معرض برنامه درسی ملی یا کشوری قرار

می‌گیرند خود مبین ضرورت عطف توجه به کیفیت برنامه‌های درسی است. دلیل دوم اینست که برنامه‌ریزی درسی در سطح ملی و بصورت متمرکز امری به مراتب پیچیده‌تر و دشوارتر از اقدام مشابه در سطوح منطقه‌ای یا آموزشگاهی (غیرمتمرکز) است. این پیچیدگی بیشتر معلول تنوع و تفاوت بیشتر در محیط‌های متکثر اجرایی است که برنامه ریزان درسی در این نوع نظامها باید در تصمیم‌گیریهای خود لحاظ نمایند. بدین گونه نیز موضوع ترکیب گروههای برنامه ریزی درسی که ارتباط مستقیم با کیفیت برنامه درسی تولید شده دارد از برجستگی و اهمیت خاصی برخوردار می‌شود.

نکته دوم از مجموعه نکات مورد توجه در این بخش آن است که هر قدر در نظامهای متمرکز برنامه‌ریزی درسی، با استفاده از دست آوردهای علمی - نظری و تجارب عملی به ترکیب متعادل، مطلوب و بهینه گروههای برنامه‌ریزی درسی نزدیک شویم و این گروهها نیز در فرایند برنامه‌ریزی درسی با هیچ محدودیت و محظوری در تدوین برنامه‌های درسی مواجه نباشند و با دقت و درایت به این وظیفه مهم پردازند، نمی‌توان برنامه درسی ملی را به علت برخورداری از کیفیت مورد نظر مصون از دخل و تصرف محلی و منطقه‌ای دانسته و اجرای به اصطلاح وفادارانه آن را از مجریان انتظار داشت.^(۴) به عبارت دیگر اندیشیدن تدابیر لازم برای تضمین کیفیت برنامه‌های درسی، از جمله توجه جدی به امر ترکیب گروههای برنامه‌ریزی درسی، نباید موجب غفلت و بروز انتظارات خلاف واقع از مجریان و محکوم دانستن هرگونه انعطاف و انطباق در جریان اجرا شود. مروری مختصر بر منابع علمی و پژوهشی قلمرو برنامه درسی و توجه به مفاهیمی از قبیل "برنامه درسی قصد شده" (Intended Curriculum) یا "برنامه درسی رسمی"^(۵) (Formal Curriculum) و مقایسه آن با برنامه درسی اجرا شده (Implemented Curriculum) یا "برنامه درسی عملیاتی شده" (Operational Curriculum) با فراوانی قابل ملاحظه، مباحث گسترده‌ای که تحت عنوان "انطباق برنامه درسی"^(۶) (Curriculum Adaptation) مطرح شده که طی آن متولیان امور از عواقب نافرجام برنامه‌های درسی به اصطلاح مقاوم در برابر معلم

* (Teacher Proof) یا بی تفاوت نسبت به شرایط محیطی (Context Proof) بر حذر داشته شده‌اند، همه حکایت از یک حقیقت دارد: اجرای برنامه درسی یک فرایند مکانیکی نبوده بلکه فرایندی ارکانیک، زنده و پویا است.^(۷) این حقیقت همان نکته‌ای است که باید در باب اهمیت توجه به کیفیت برنامه‌های درسی، و از جمله ترکیب گروه‌های برنامه درسی، از جنبه سلبی متذکر شد و حصول اطمینان از کیفیت در تدوین برنامه درسی را علت تامه بهبود کیفیت نظام آموزشی با تکیه بر اجرای متفعلانه برنامه ندانست.^(۸)

مرور اجمالی بر اهم نظریه‌های فرایند برنامه‌ریزی درسی

همانگونه که اشاره شد، شورت و سابار به عنوان دو تن از صاحب‌نظران برنامه درسی به طرح دیدگاه‌های خود در این زمینه پرداخته و مدل‌هایی را ارائه نموده‌اند. این مدل‌ها که شرح مختصر آنها در پی می‌آید ماهیت توصیفی دارد که البته طراحان با مبنا قراردادن آن گرایش خود را نیز آشکار می‌سازند.

با توجه به اینکه متغیرهای سه‌گانه فرایند برنامه‌ریزی درسی پیش‌تر مورد اشاره قرار گرفت، در این مجال به طرح اشکال مختلف تصمیم‌گیری درباره هر یک از این متغیرها، با تأکید بر متغیر گروه‌های دست‌اندرکار یا ترکیب گروه‌های برنامه‌ریزی درسی که موضوع اصلی این نوشتار است، خواهیم پرداخت.

همانطور که از شکل شماره ۲ می‌توان دریافت، شورت در ارتباط با متغیر نخست، جایگاه یا خاستگاه، دو نوع تصمیم را ممکن می‌داند. یکی عمومی یا به تعبیر او ژنریک* و دیگری

*- برنامه درسی مقاوم در برابر معلم برنامه‌ای است که برای کلیه عناصر و شئون برنامه اعم از هدف، محتوی، روش تدریس، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی به شکل قطعی و محتوم تصمیم‌گیری شد، و معلم از نفوذ و دخالت در برنامه با اتخاذ تصمیم‌های مغایر و متفاوت در حین اجرای برنامه نهي می‌شود.

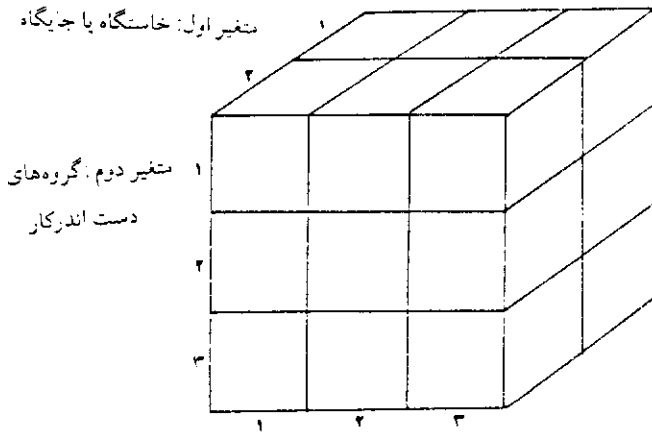
مختص آموزشگاههای خاص (Site specific). به عبارت دیگر خاستگاه برنامه درسی می تواند جایی باشد که محصول یعنی همان برنامه درسی استفاده عمومی و سراسری داشته باشد، یا اینکه برنامه درسی در محیط آموزشگاهی طراحی شود که کاربرد آن اختصاصاً برای همان آموزشگاه است. بدین ترتیب متغیر اول و واکنش های مختلف نسبت به آن در واقع به موضوع تمرکزگرایی یا تمرکزگرایی در نظام های برنامه درسی مربوط می شود.

در ارتباط با متغیر دوم، یعنی گروه های دست اندرکار برنامه ریزی درسی که بحث اصلی این نوشتار است، شورت سه نوع تصمیم را ممکن می داند: نخست استیلای متخصصان دانشگاهی، دوم استیلای خبرگان آشنا به محیط و شرایط و سوم مشارکت متوازن و هماهنگ. بالاخره از نظر وی سه نوع واکنش در برابر متغیر سوم، یعنی میزان انعطاف یا امکان دخل و تصرف، قابل تصور است. این سه عبارتند از مقام در برابر معلم، معلم به عنوان مجری فعال و معلم به عنوان برنامه ریز درسی.

سابار به ترمیم مدل ارائه شده توسط شورت دست زد و ضمن حفظ چارچوب مدل یا همان متغیرهای فرایند برنامه ریزی درسی به طرح پاسخهای یکسان برای متغیر اول و متفاوت برای متغیرهای دوم و سوم پرداخت. آنچنان که در شکل ۳ منعکس است وی برای متغیر دوم یا همان متغیر مورد بحث این نوشتار، شش نوع تصمیم گیری را پیش بینی کرده است. این رویارویی های شش گانه عبارتند از: معلمان، متخصصان، دانش آموزان، والدین و مدیران مدارس و بازرسان آموزشی. سابار برای متغیر سوم نیز پاسخهای چهارگانه زیر را با توجه به سیر فزاینده انعطاف پذیری و امکان دخل و تصرف در نظر گرفت. استفاده وفادارانه، انتخاب، تجدید نظر یا بازنگری و بالاخره طراحی یا برنامه ریزی تکمیلی*.

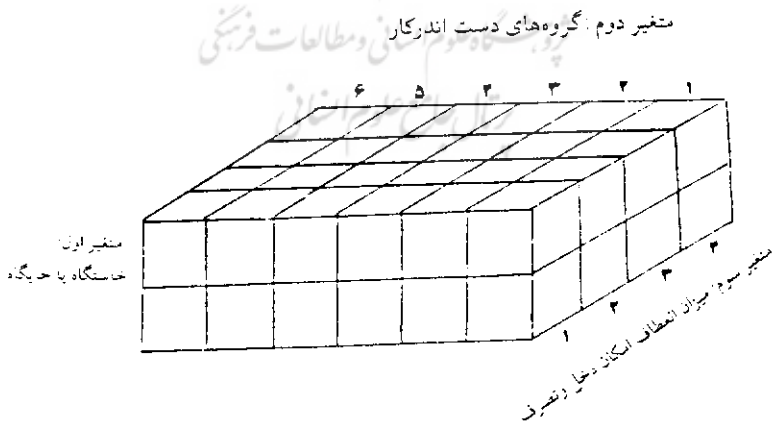
* برای آگاهی بیشتر از جزئیات مدل شورت و سابار علاقمندان می توانند به منبع زیر مراجعه نمایند:

«بررسی تطبیقی نظام برنامه ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان، محمود مهر محمدی،



متغیر سوم: میزان انعطاف / امکان دخل و تصرف

شکل شماره ۲: مدل شورت - فرایند برنامه‌ریزی درسی



شکل شماره ۳: مدل سابار - فرایند برنامه‌ریزی درسی

ترکیب بهینه گروههای دست اندرکار برنامه‌ریزی درسی

ذکر این نکته در آغاز این بحث ضروری است که نگارنده قائل به مشارکت، و نه حاکمیت، متخصصان رشته‌های گوناگون علمی در فرایند برنامه‌ریزی درسی بوده و جا دارد پیش از معرفی ترکیب مطلوب، مشکلات، محدودیتها و نارسائیهای دیدگاههای که از حاکمیت این گروه جانبداری می‌کنند را مرور نمائیم. در این میان به یک پیشینه (تجربه) نافرجام تاریخی اشاره و سپس با تمسک به یک تحلیل منطقی کاستیهای این دیدگاه را روشن خواهیم نمود.

با پرتاب سفینه اسپوتنیک به فضا توسط شوروی سابق در سال ۱۹۵۷، حرکت عظیم و بی‌سابقه‌ای در جامعه آمریکا برای شتاب بخشیدن به توسعه علمی و بازبانی موقعیت برتر در صحنه‌های علمی و تکنولوژیک به وجود آمد. بار اصلی این حرکت به عهده نظام تعلیم و تربیت گذاشته شد. چرا که قصور یا تقصیر اصلی در عقب افتادگی را متوجه این دستگاه و بی‌کفایتی متولیان و کارگزاران آن دانستند. بدین جهت دهه ۱۹۶۰ را دهه اصلاح نظام آموزشی یا به طور اخص دوره اصلاح برنامه‌های درسی (Curriculum Reform Era) نامیده و رهبری این نهضت اصلاحی نیز به طور طبیعی به عهده گروهی گذاشته شد که تا آن زمان حضور جدی و معنی‌داری در صحنه‌های تعلیم و تربیت پیش از دانشگاه نداشتند. این گروه جز متخصصان رشته‌های مختلف علمی (academics) که در دانشگاهها به تدریس و پژوهش اشتغال داشتند نبود.^(۹)

شوآب (schwab) صاحب‌نظر و نظریه‌پرداز برجسته برنامه درسی از جمله بدین سبب که رهبری نهضت اصلاح نظام آموزشی (برنامه‌های درسی) به افراد ناوابسته به حوزه تعلیم و تربیت و خصوصاً به افرادی که دارای تخصص یا تجربه در امر برنامه‌ریزی درسی نبوده‌اند، واگذار شد، در این مقطع زمانی حوزه برنامه درسی را بحران زده و در معرض مرگ و نیستی اعلام کرد و تجدید هویت و اعتبار آن را خواستار شد^(۱۰). غرض از مرور این تجربه تاریخی، توجه به نتایج حاصل از حاکمیت بخشیدن به حضور متخصصان موضوعی در تدوین و طراحی برنامه‌های درسی برای سطوح ماقبل دانشگاه است. به شهادت نتایج انبوهی از پژوهش‌های به عمل آمده که هدف آنها ارزیابی میزان تأثیرگذاری برنامه‌های درسی جدید بر نظام آموزشی ایالات متحده

امریکا بوده است، این حرکت جز شکست و ناکامی پی‌آمد دیگری نداشت و در پایان دهه ۱۹۶۰ بسیاری از پژوهشگران عصاره مطالعات خود را در این بیان خلاصه نمودند که: "تغییر هر چه بیشتر برنامه‌ها به تغییر هر چه کمتر اوضاع انجامیده است." (۱۱) (۱۲)

به دنبال مرور بر یک تجربه تاریخی، کوشش می‌شود معضلات و کاستیهای دیدگاهی را که از حاکمیت متخصصان موضوعی حمایت می‌کند در یک بستر منطقی مشخص سازیم. به اعتقاد نگارنده با اعطای موقعیت انحصاری یا برتر به متخصصان موضوعی، در واقع فرایند برنامه‌ریزی درسی را از تجربه‌ها، بصیرت‌ها، دریافته‌های ژرف و عمیق حاصل عمل (Practice) یا نظر (Theory) تعلیم و تربیت محروم می‌سازیم. به اعتقاد آیزنر (Eisner) که یکی از متخصصان صاحب نام برنامه درسی است، از میان مؤلفه‌ها یا عناصر مختلف برنامه درسی، متخصصان موضوعی تنها در امر انتخاب محتوی (Content) و آنهم با توجه به اشراف و بصیرتی که نسبت به ساختار رشته علمی خود دارند، می‌توانند دست برتر داشته یا نقش پررنگ‌تری ایفا نمایند. لیکن در تصمیم‌گیری درباره سایر عناصر و مؤلفه‌ها (از قبیل فعالیتها و تجارب یادگیری، روشهای یاددهی - یادگیری، تولید مواد و منابع آموزشی و ارزشیابی) تکیه به آگاهی و بصیرت دست اندرکاران عالم نظر و عمل تعلیم و تربیت، اجتناب‌ناپذیر است. نقش برتر را باید برای نمایندگان این گروهها قائل شد. (۱۳)

با طرح مطالب فوق دیدگاه نگارنده درباره ترکیب مطلوب یا متعادل گروههای حاضر در فرایند برنامه‌ریزی درسی نیز عملاً مشخص می‌شود. این ترکیب را به شرح زیر می‌توان معرفی کرد:

- معلم، به عنوان نماینده حوزه عمل تعلیم و تربیت
- متخصص برنامه درسی، آموزش رشته‌های خاص، آموزش به طور عام، به عنوان نماینده حوزه نظر تعلیم و تربیت

● متخصص رشته یا موضوع

از آنجا که در این قسمت درباره نقش و جایگاه متخصصان رشته علمی به اندازه کافی سخن

رانده شد، با اغتنام فرصت قسمت باقیمانده از این بخش نوشتار به شرح و بسط بیشتر جایگاه معلم در این فرایند اختصاص می‌یابد. نگارنده این جایگاه را بسیار خطیر، حساس و قابل توجه ارزیابی کرده و بر این باور است که برای این گروه هیچ جایگزینی نمی‌توان شناسایی کرد. به عبارت دیگر خلأ ناشی از عدم حضور معلم در این فرایند را هیچ گروه دیگری نمی‌تواند جبران نماید. معلم با حضور فعال و معنی‌دار خود در این فرایند می‌تواند گسل خطرناک و ویران‌گر میان نظر و عمل یا برنامه و اجرا را پرکند.

اکنون شایسته است در ادامه روشن سازیم که کدام معلم با کدام قابلیت و صلاحیت، حضورش در فرایند برنامه‌ریزی درسی، آنهم فرایندی که منتهی به برنامه‌های ملی یا کشوری می‌شود، ضرورت تام دارد؟ به نظر نویسنده شرایط زیر را باید در معلمانی با ویژگی‌های زیر سراغ گرفت:

● تجربه قابل توجه تدریس

تعامل چهره به چهره با گروه‌های مختلف دانش‌آموزی در شرایط و موقعیت‌های گوناگون که زمینه ساز درک واقع بینانه از ابعاد ظریف و عوامل متعدد مؤثر بر جریان یاددهی-یادگیری است. معرفت‌شناسان اینگونه ادراکات ژرف شخصی را که حاصل غور و مستغرق شدن در موقعیت‌هاست، ادراکات "emic" می‌نامند. و آن را در برابر ادراکات سطحی تر قرار داده و لفظ etic را به آنها اطلاق می‌کنند.^(۱۴) تجربه تدریس مفید برای شرکت در برنامه‌ریزی درسی هر رشته در درجه نخست مربوط به تدریس در همان رشته یا ماده درسی است.

● استمرار ارتباط با کلاس درس

نوفاً مشاهده می‌شود معلمانی که در ترکیب گروه‌های برنامه‌ریزی درسی قرار می‌گیرند یا به مرحله بازنشستگی رسیده‌اند و یا به علت معارض پنداشتن انجام این دو تکلیف، از انجام تکالیف آموزشی معاف داشته شده‌اند.

ارتباط با کلاس درس یعنی حفظ ارتباط معلم با یک منبع غنی و سرشار از الهام که، در اتخاذ

تصمیم‌های معقول و اقع بینانه تأثیر بسزا دارد. بدین جهت قطع این ارتباط برای معلمانی که به همکاری در این زمینه فراخوانده می‌شوند، توصیه نمی‌شود. تجربه گروه‌های برنامه‌ریزی درسی در جمهوری فدرال آلمان از توجه به این نکته حکایت می‌کند. (۱۵)

● معلم فکور، خلاق و نوآور

دستگاه متولی امر برنامه‌ریزی درسی در وزارت آموزش و پرورش باید با جدیت و حساسیت به امر شناسایی معلمان که عاشقانه، دلسوزانه و مسئولانه در صدد ایجاد تحول در عرصه یاددهی - یادگیری می‌باشند و به دیگر سخن معلمان که در انجام تکالیف حرفه‌ای خود را وام‌دار بلاشرط و بی‌چون و چرای راه‌کارهای شناخته شده و تجویز شده توسط دیگران نمی‌دانند، پردازد. چنانچه شکل‌های حرفه‌ای معلمان در کشور راه‌اندازی شود، آنگاه مانند پاره‌ای از کشورها همچون کانادا می‌توان نقش اساسی را در انتخاب معلمان به این تشکّل‌ها سپرد. برنامه "معلم پژوهنده" که از سال ۱۳۷۵ در وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت به مورد اجرا گذاشته شده است، در صورت تداوم اجرای موفقیت آمیز می‌تواند به عنوان یکی از راه‌های عملی و موثر شناسایی اینگونه معلمان است.

● داشتن تعلق خاطر به حضور در صحنه‌های تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی

برای احراز این ویژگی از جمله می‌توان به ملاک‌هایی مانند شرکت در همایش‌های علمی، شرکت در دوره‌های آموزش ضمن خدمت مربوط به زمینه برنامه‌ریزی درسی، نگارش مقاله یا کتاب در این زمینه و بالاخره حاکی از برخورد فعال (نقدانه و ارزیابانه) با برنامه‌های ابلاغ شده.

جمع‌بندی

سه نکته در جمع‌بندی این نوشتار قابل تأکید و ذکر می‌نماید. نخست اینکه در پاسخ به پرسش اصلی مبنی بر جایگاه متخصصان رشته‌های مختلف علمی در فرایند برنامه‌ریزی درسی، این

جایگاه را باید از نوع مشارکت دانسته و حضور آنان را در کنار نمایندگان دو گروه دیگر، یعنی متخصصان برنامه‌ریزی درسی و کارگزاران عملی تعلیم و تربیت مفید و مثبت ارزیابی کرد. دومین نکته این که عدم سلطه یا حاکمیت متخصصان رشته‌های مختلف علمی به معنای محدودتر شدن دامنه همکاریهای نظام آموزش عالی با نظام آموزش و پرورش در امر برنامه‌ریزی درسی نباید تلقی شود. چراکه در این حالت نیز دامنه همکاری و تشریک مساعی کماکان گسترده و در خور توجه است و اشتراک مساعی علاوه بر شکل مستقیم به دلیل حضور متخصصان موضوعی، شکل غیرمستقیم نیز به خود می‌گیرد. به عبارت دیگر متخصصان برنامه‌ریزی درسی و معلمان نیز هر کدام به نوعی محصول نظام آموزش عالی هستند که در فرایند برنامه‌ریزی درسی ایفای نقش نموده و معرف حضور و همکاری غیرمستقیم دانشگاهها و مراکز آموزش عالی در این عرصه می‌باشند.

نهایتاً ذکر این نکته نیز خالی از فایده نیست که وجه نظر نگارنده در زمینه ترکیب بهینه و متعادل گروههای برنامه‌ریزی درسی هم در زمینه تدوین چارچوب یا راهنمای برنامه درسی (Curriculum Guide/ Framework) قابل دفاع است و هم در امر تألیف کتاب درسی که معرف برنامه درسی تفصیلی و عملیاتی شده می‌باشد کاربرد دارد. هر چند در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور ما در حال حاضر توجه اصلی یا انحصاری به تألیف کتب درسی معطوف است و چارچوب یا راهنمای برنامه درسی پدیده‌ای ناشناخته، یا نسبتاً ناشناخته است.

فهرست منابع

- G. A. Beauchamp (1981). Curriculum Theory. E. E. Peacock Publishers. Inc.
- E. C. Short (1982). Curriculum Development and Organiation. Encyclopedia of

Educational Research V. 1

- N. Sabar (1989). School - Based Curriculum Development. International Encyclopedia of Education: Supp. Vo1.
- E. Eisner (1994). Educational Imagination. 3 rd Edition. Macamillan College Publishing Company, N. Y.
- M. A. Smylie (1994). Curriculum Adaptation. International Encyclopedia of Education.
- J. Schwab (1968). The Practical: A Language for Curriculum. School Review (November)
- M. Fullan (1991). The New Meaning of Educational Change. Teachers College Press. Columbia University.
- Elbaz, F (1989). Teachers Participation in Curriculum Development. International Encyclopedia of Curriculum.
- L. Schulman (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. Handbook of Research on Teaching. 3rd Edition. AERA.
- کلاین، فرانسیس، استفاده از یک مدل تحقیقاتی به عنوان راهنمای فرایند برنامه‌ریزی درسی مهر محمدی، محمود، (مترجم)، فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۲۱ سال ۱۳۶۹.
- مهر محمدی، محمود، تأملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴۱-۴۲، سال ۱۳۷۵.
- کلاین، فرانسیس، الگوهای طراحی برنامه درسی، مهر محمدی، محمود (مترجم)، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۵ و ۱۶ سال ۱۳۶۷.
- مهر محمدی، محمود، بررسی تطبیقی نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره‌های ۳۶ - ۳۵، سال ۱۳۷۳.