



نقد در بستر برنامه‌درسی

پروین صمدی^۱

عضو هیأت علمی دانشگاه الزهراء(س)

ایران

نقد تربیتی می‌تواند همانند نقد هنری باشد، همان‌طور که منتقدان هنری با استفاده از چارچوب‌ها و تجربیات معین، به نقد آثار هنری دست می‌زنند، منتقد تربیتی هم می‌تواند پدیده‌های تربیتی و مسائل برنامه‌درسی را مورد انتقاد قرار دهد. نقد تربیتی مبتنی بر خبرگی آموزشی و انتقاد تربیتی است. خبرگی در واقع نوعی عمل خصوصی و شخصی درک کردن است. هنگامی که فرد خبره در کسوت منتقد در می‌آید، این عمل (درک) شخص را به شکل قابل فهم برای عموم بیان می‌کند. در این معنا، نقد عبارت است از بازسازی آن تجربه‌ای که منتقد داشته‌است در قالب یک نوشتار انتقادی بیان می‌شود. نتایج نشان می‌دهد که نقد تربیتی که مبتنی بر خبرگی و انتقاد باشد، می‌تواند بسیاری از کیفیت‌های ناآشکار و در عین حال ارزشمند تربیتی را آشکار سازد.

واژه‌های کلیدی: نقد، نقد تربیتی، برنامه‌درسی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

^۱ p.samadi2013@yahoo.com

مقدمه

نقد به معنی «جدا کردن سره از ناسره»، «دینار و درهم»، «تمییز دادن خوب از بد»، «آشکار کردن محسنات و معایب سخن» (فرهنگ معین) و شرح محاسن و معایب شعر یا مقاله یا کتاب یا سنجش اثر ادبی یا هنری بر معیار علمی ثبت شده (به نقل از اکرمی، ۱۳۸۶) است. نقد تاریخچه‌ای طولانی دارد و از دیرباز ذهن بشر را به خود جلب کرده‌است و امروزه در معنای وسیله‌ای برای افشا و علنی کردن ارزش کیفیت‌های ناآشکار پدیده‌های آموزشی در قالب یک نوشتار انتقادی (بارون، ۱۳۸۷) یا شناخت آگاهانه آثار ادبی یا سنجش و ارزیابی اندیشه‌ها و برداشت‌ها (موسوی، ۱۳۸۶ ص ۶) و کاربردهای متعددی در محافل علمی دارد.

بحثی که در این مقاله در پی آن هستیم این کیفیت‌های ناآشکار در پدیده‌های آموزشی چه چیزهای هستند و چگونه می‌توانیم با نقد تربیتی (آموزشی) این کیفیت‌ها شناخت و در جهت تقویت و توانمندی نظام آموزشی از آنها استفاده کرد؟

اگر تعلیم و تربیت (یا مطالعات برنامه‌درسی) را نمی‌توان به وضوح یک حوزه علمی دانست که دارای قوانین خاص خود است، آنگاه می‌توان پذیرفت که این حوزه می‌تواند از جنس هنر تلقی شود؛ یعنی مجموعه‌ای از اقدامات عملی که مبتنی بر قضاوت فردی و تصمیمات موقعیتی ناوابسته به نظم از پیش تعیین شده‌است. تعلیم و تربیت در کلاس‌های درس به گونه‌هایی اتفاق می‌افتد که نمی‌توان به طور کامل آن را پیش‌بینی کرد؛ زیرا متکی به متغیرهای بسیاری است که مریبان نمی‌تواند آنها را کاملاً کنترل کنند- متغیرهایی همچون تغذیه کودکان و این‌که آیا در منزل به کتاب‌های متعدد دسترسی دارند یا خیر. با توجه به این‌که بسیاری از تصمیمات فرایند یاددهی - یادگیری باید به صورت آنی اتخاذ شوند و منعکس‌کننده حساسیت‌ها و منش‌های معلمان باشند، تلاش‌های ناظر به نظامند کردن متغیرها در تعلیم و تربیت با محدودیت‌هایی مواجه است که ریشه در این عوامل غیرقابل کنترل دارد (مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

بسیاری از نظریه‌پردازان از جمله آیزنر (۱۹۷۲)، ولنس (۱۹۷۷) و بارون (۱۹۸۰) اعتقاد دارند موقعیت کلاس درس، یک لحظه تدریس، مجموعه‌ای منابع آموزشی به منزله حادثه منحصر به فرد و تکرارناپذیر هستند که با کارهای هنری شباهت دارند.

شاید معروف‌ترین تعریف ارائه شده از اهمیت و جایگاه هنر و برداشت زیباشناختی در برنامه‌درسی و تدریس متعلق به الیوت آیزنر است. اهمیت و جایگاه برداشت‌های آیزنر از هنر و درک زیباشناختی باعث پرداختن به درک هنری در پژوهش‌های اجتماعی، تقویت توجه به زیباشناختی در مدارس، و نقش هنر در نظریه و عمل تربیتی شده‌است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲).

آیزنر (۱۹۹۴) به دنبال آن است که کیفیت‌های زیباشناختی را که در هنر وجود دارد، به مسائل برنامه‌درسی تعمیم دهد همچنین ولنس (۱۹۷۷) اعتقاد دارد که برنامه‌درسی به دلایل ذیل یک محصول هنری همانند یک اثر هنری است.

۱. برنامه‌درسی و اثر هنری هر دو محصول ساخت و ساز انسانی هستند؛ یعنی هر دو مصنوع‌اند.

۲. برنامه‌درسی و اثر هنری هر دو وسیله برای برقراری ارتباط میان سازندگان (برنامه‌ریزی درسی یا هنرمند) و یک مخاطب مشخص (دانش آموزان یا بازدیدکنندگان از موزه) هستند.
 ۳. برنامه‌درسی و اثر هنری هر دو معرف بازآفرینی یا تبدیل دانش سازندگان در قالبی هستند که برای مخاطب قابل درک و فهم باشد.
 ۴. برنامه‌درسی و اثر هنری هر دو محصول یک فرایند حل مسئله هستند.
 ۵. برنامه‌درسی و اثر هنری هر دو سایه‌قرار گرفتن در معرض مخاطب معنا و مفهوم می‌یابند.
 ۶. برنامه‌درسی و اثر هنری هر دو تجارب مخاطب حد می‌زند و برای آن مرز یا چهارچوب تعریف می‌کنند. هر دو به ارائه‌منتخبی از مجموعه تجارب ممکن در یک قلمرو مبادرت می‌کنند و آن را به گونه‌ای سازماندهی می‌کنند که به ادراکات مخاطب ساختار خاصی می‌بخشد. هر دو در این جهت متعمدانه عمل می‌کنند.
 ۷. برنامه‌درسی و اثر هنری هر دو زمانی که در جلب توجه مخاطب توفیق می‌یابند، می‌توانند واکنش‌های شدیدی را برانگیزد. معمولاً با هیچ یک از این دو برخورد خنثی نمی‌شود.
 ۸. برنامه‌درسی و اثر هنری هر دو می‌توانند در چارچوب یک سنت از نظر تاریخ و تغییر سبک قرار گیرند؛ هر دو در جریان مستمر تحول سبک و شکل‌گیری یک سنت شریک‌اند. هر برنامه‌درسی یا هر اثر هنری می‌تواند، مقدمه‌ای برای چیزی مدرن تر یا نوآورانه‌تر باشد که در پی آن می‌آید.
 ۹. برنامه‌درسی و اثر هر دو به استقبال نقد و ارزیابی می‌روند. (مهر محمدی، ۱۳۹۲).
- هدف این تعمیم آن است که نشان دهد همان‌طوری که کار هنری واکنش در ما ایجاد می‌کند و این واکنش‌های در کار هنری باعث می‌شود که نگاه عادی خود را کنار گذاشته و شیوه‌های مرسوم ارزش‌گذاری عملی به محیط پیرامون خود بنگریم. فرصتی که اجازه می‌دهد با دیدن چیزها از منظری تازه، شگفت‌زده یا سرگرم شویم. در این‌گونه مواقع معمولاً واکنش، از کیفیت «آها» برخوردار است؛ کیفیت بصیرت یا دریافت غیرمنتظره‌ای که همراه با لذت فراوان بوده، به طور ذاتی ارضا کننده است. مهم‌تر از همه این‌که واکنش هنری خزانه‌ای از تصاویر، خاطرات و کیفیت‌های خوشایند را برای ما فراهم می‌سازد که گاه به گاه به آنها تکیه می‌کنیم. این واکنش‌ها آینده را جهت و شکل می‌دهد. در نظام تعلیم و تربیت هم ما با این واکنش‌های مختلف نسبت به کتب درسی، کلاس درس، معلم و ... روبرو هستیم ما می‌توانیم واکنش‌های خود را همانند واکنش‌های هنری جهت و شکل دهیم. در صورتی ما می‌توانیم این واکنش‌ها را جهت دهیم که مبتنی بر کیفیت‌های تجربه‌شدنی که قضاوت‌ها ما را تحت تأثیر قرار می‌دهند.
- در مجموعه این واکنش‌های (هنری یا آموزشی) باعث می‌شوند تا منظری تازه به کار هنری یا برنامه‌درسی توجه شود. واکنش افراد نسبت به این کیفیت‌ها تحت تأثیر آموزش‌های قبلی و همچنین تجارب آنان متفاوت هستند.

همان‌طور که اشکال هنر در بستر سنت نقد ویژه خود رشد و نمو کرده‌اند و باعث رشد و گسترش خزانه مرجع‌ها، واژگان، مقایسه‌ها و بقیه ابزارهایی که در دسترس منتقدان در یک قلمرو هنری خاص بوده‌است، شده‌است. برنامه‌درسی هم می‌تواند دارای چنین بستری باشد.

انتقاد به فرایند قادر ساختن دیگران به دیدن آن ویژگی‌ها و کیفیت‌هایی هنری که خبره قادر به درک آن است، اشاره می‌کند. بنابراین انتقاد جنبه اجتماعی و فاش کردن ادراکات خبره برای دیگران است. آیزنر می‌گوید:

«انتقاد، هنر آشکار کردن ویژگی‌ها و خصوصیات دربارهٔ حوادث یا اشیاء است که خبره درک می‌کند. نقد اجتماعی خبرگی است. می‌توان فردی را یافت که خبره باشد، بدون آن که مهارت‌های نقد را دارا باشد. اما نمی‌توان بدون دارا بودن مهارت‌های خبرگی منتقد بود» (آیزنر، ۱۹۸۵، ص ۲۲۳).

با توجه به شباهت بین هنر و برنامه‌درسی آیزنر و ولنس سعی کرده‌اند تا نقد هنری وارد عرصه برنامه‌درسی کنند. آنان نقد هنری هم به عنوان الگویی برای ارزشیابی و هم به نوع شکلی از پژوهش وارد عرصه برنامه‌درسی کردند.

نقد به عنوان شکلی از پژوهش

نقادی تربیتی به عنوان یکی از اشکال پژوهش کیفی برای نخستین‌بار الیوت آیزنر (۱۹۷۶) در مجله تربیت زیست‌شناختی به معرفی آن پرداخت و با فاصله اندکی دانشجویانش آن را برای مطالعه پدیده‌های برنامه‌درسی به کار بردند (به عنوان مثال، مک کاجن، ۱۹۷۶). این شکل از نقد تحت عنوان پژوهش زیباشناسی وارد عرصه برنامه‌درسی شده‌است.

این روش بر دو عنصر اساسی خبرگی و نقادی مبتنی است. در حالی که مفهوم خبرگی به توانمندی درک کیفیت‌های ناآشکار و مهم پدیده‌های تربیتی اشاره دارد، نقادی ابزار یا وسیله آشکار یا افشا ساختن درکی است که سبب خبرگی به دست آمده‌است که برای درک کیفیت‌های ناآشکار و مبهم ضروری است، اما در وهله دوم نیازمند توانمندی ترسیم تصویری هنرمندانه از جنبه‌های تجربه شده با بهره‌گیری از اشکال گوناگون بازنمایی است. از این‌رو، نقد معتبر نیازمند توانایی بهره‌مندی از قدرت خبرگی است، اما خبرگی ضرورتاً مستلزم توانمندی بهره‌گیری از نیروی نقد نیست. به بیانی ساده‌تر، بدون برخورداری از مهارت‌های نقد می‌توان خبره بود، اما نقد بدون برخورداری از مهارت‌های خبرگی بی‌معناست (آیزنر، ۱۹۹۴). برخورداری پژوهشگر از ویژگی‌های خبرگی و نقادی را به میزان زیادی برای پژوهش زیباشناسی ضرورت دارد (نوری، ۱۳۹۳).

به اعتقاد آیزنر (۱۹۹۴) هر کس که با مدرسه و نظام مدرسه‌ای آشنا باشد تا حدودی می‌تواند یک خبره تربیتی به شمار آید و از این‌رو می‌تواند خود را به جایگاه یک نقاد تربیتی ارتقا دهد. (نوری و فارسی، ۱۳۹۵).

نقد به عنوان یک الگوی ارزشیابی

ارزشیابی برنامه‌درسی از منظر آیزنر پیوند تنگاتنگ با جهت‌گیری ارزشی یا ایدئولوژی برنامه‌درسی دارد. از نظر آیزنر (۱۹۹۱) ارزشیابی فرایندی است که به واسطه آن به داروری ارزشی دربارهٔ یک پدیده،

موقعیت یا رخداد پرداخته می‌شود. او به اقتباس از دیویی معتقد است که هر نوع یادگیری ضرورتاً تربیتی قلمداد نمی‌شود؛ به اعتقاد او این ایدئولوژی (نظریه هنجاری) برنامه‌داری است که برخی از اشکال یادگیری را «تربیتی» می‌پندارد و برخی را در دسته «غیر تربیتی» و حتی «ضد تربیتی» قرار می‌دهد (آیزنر، ۱۹۹۴). او به عنوان یکی از مدافعان سرسخت ایدئولوژی کثرت‌شناختی معتقد است که «شیوه‌های فهم جهان متعدد و چندگانه هستند و هر یک از این شیوه‌ها نقش و جایگاهی خاصی دارد که منحصر به آن است. در همین چارچوب، آیزنر به یک تلقی واحد از ارزشیابی به عنوان ابزاری برای تعیین میزان تحقق اهداف از پیش تعیین شده صرفاً با استفاده از آزمون استاندارد به شدت انتقاد می‌کند. او به پیروی از نظریه کثرت‌گرایی شناختی، سودمندی فنون کمی ارزشیابی را مورد انکار قرار نمی‌دهد، اما حاکمیت مطلق آنها بر ارزشیابی برنامه‌داری معرفی می‌کند که مشابه آن توسط هنرمندان در نقد فعالیت‌های هنری به کار گرفته می‌شود. به همین خاطر، الگوی بدیل آیزنر به عنوان «الگوی خبرگی و نقد تربیتی» یکی از اشکال سه‌گانه «پژوهش مبتنی بر هنرها» قلمداد می‌شود (بارون و آیزنر، ۲۰۰۶).

آیزنر (۱۹۹۴) با حمایت از مبانی هنری دانش تربیت ابراز نگرانی می‌کند که از پژوهش مبتنی بر هنرها، به ندرت به عنوان یک رویکرد یا روش بدیل برای تفسیر و ارزشیابی فعالیت‌های تربیتی استفاده می‌شود.

آیزنر دلیل عدم توجه به نوع پژوهش را آشنایی محدود و ناکافی مربیان و پژوهشگران تربیتی با اشکال و گونه‌های متعدد پژوهش و در عین حال حاکمیت مطلق و تلقی از روش‌های کمی و به‌ویژه روش‌های آزمایشی به عنوان معتبرترین روش پژوهش تربیتی، گرایش به سوی مطالعه هنرمندانه پدیده‌ها و مسائل تربیتی را محدود ساخته‌است. این در حالی است که با استفاده از روش‌های هنری مانند نقد تربیتی می‌توان بسیاری از کیفیت‌های ناآشکار و در عین حال ارزشمند تربیتی را شناسایی و آشکار ساخت.

در مجموع می‌توان بیان کرد که آیزنر از نقد هنری در قالب پژوهش به نقد به عنوان یک الگوی ارزشیابی رسیده‌است. در هر دو مورد (پژوهش و ارزشیابی) مفاهیم خبرگی و نقد که با هنر مربوط هستند (یوکسیل، ۲۰۱۰) به توانمندی‌های ارزشیاب یا پژوهشگر برنامه‌داری در درک و افشای کیفیت‌های ظریف، ناآشکار و مبهم پدیده تربیتی کمک می‌کند.

خبرگی آموزشی: در قلمرو هنرهای زیبا، به کسی خبره گفته می‌شود که توانایی درک وی از طریق تجربیات وسیعی که در ارتباط با شیوه‌های مختلف بیان هنری و محصولات آن دارد، پرورش یافته باشد. برغم آیزنر این خبرگی در هنرهای زیبا، به قلمروهای ملموس‌تری نظیر ورزش و سایر مسائل اجتماعی نیز گسترش یافته‌است که در تعلیم و تربیت یکی از آنهاست. در قلمرو تعلیم و تربیت کسی می‌تواند خبرگی لازم را به‌دست آورد که نسبت به مسائل و موضوعات برنامه‌ریزی درسی و تعلیم و تربیت حساس باشد. این امر از یک سو مستلزم توجه به مسائل برنامه‌داری و پدیده‌های تربیتی دقیق است و از سوی دیگر جنبه‌هایی که در سایر موضوعات وجود دارد، مقایسه کند، این شیوه برخورد سبب

می‌شود، قوه تمیز و تشخیص وی پالایش و توسعه یافته و به مجموعه‌ای از عقاید و ایده‌ها دست یابد و به‌وسیله آن بتواند آنچه را که می‌بیند و درک می‌کند، در قالب یک طرح و متن قابل فهم و درک قرار دهد (نوری و فارسی، ۱۳۹۵).

انتقاد تربیتی: مجموعه فعالیت‌هایی که یک فرد خبره در زمینه مسائل تربیتی انجام می‌دهد، عموماً فردی و شخصی است به‌نحوی که برای دیگران قابل فهم نیست. با این حال ضروری است که آنچه را درک کرده، برای سایرین بیان کند. به این ترتیب هنر بیان کردن آنچه را که یک فرد خبره در مسائل تعلیم و تربیت درک می‌کند را انتقاد تربیتی گویند. در مقالات انتقادی، منتقدان تربیتی دو شیوه بیان را به کار می‌گیرند. اولین شیوه بیان اصطلاحاً شیوه استعاری نامیده می‌شود. در این شیوه منتقد بر آن است تا آنچه را که از بررسی موشکافانه مسائل برنامه‌درسی و تعلیم و تربیت درک کرده‌است، با زبانی هنرمندانه، ادبی، تشبیهی و مهیج برای دیگران بیان کند. در موارد دیگر، منتقد از یک شیوه بیان صریح رک و واضح استفاده می‌کند. معمولاً در نقد تربیتی، از ترکیبی از این دو شیوه استفاده می‌شود و آنچه که کیفیت و ترکیب شیوه بیان را در یک مقاله انتقادی تعیین می‌کند عبارتند از این‌که مخاطبان مورد نظر چه ویژگی‌هایی دارند و فرد منتقد از چه ذوق، استعداد و تمایلاتی برخوردار است. (نوری و فارسی، ۱۳۹۵).

در حالی که مفهوم خبرگی به توانمندی درک کیفیت‌های ناآشکار و مهم پدیده‌های تربیتی اشاره دارد، نقادی ابزار یا وسیله آشکار یا افشا ساختن درکی است که سبب خبرگی به دست آمده‌است که برای درک کیفیت‌های ناآشکار و مبهم ضروری است، اما در وهله دوم نیازمند توانمندی ترسیم تصویری هنرمندانه از جنبه‌های تجربه شده با بهره‌گیری از اشکال گوناگون بازنمایی است. از این‌رو، نقد معتبر نیازمند توانایی بهره‌مندی از قدرت خبرگی است، اما خبرگی ضرورتاً مستلزم توانمندی بهره‌گیری از نیروی نقد نیست. به بیانی ساده‌تر، بدون برخورداری از مهارت‌های نقد می‌توان خبره بود، اما نقد بدون برخورداری از مهارت‌های خبرگی بی‌معناست (آیزنر، ۱۹۹۴).

ابعاد ساختاری در انتقاد آموزشی

برای انتقاد آموزشی سه بعد اساسی شناسایی شده‌است که عبارتند از:

توصیفی، تفسیری و ارزشیابی

این ابعاد اساساً برای تجزیه و تحلیل مناسب هستند و هر بعد با شیوه بیان خاصی مناسب و مربوط است: توصیف، منقد سعی می‌کند ویژگی‌ها و خصوصیات برجسته مسائل و حوادث تربیتی یا برنامه‌ریزی درسی را به تصویر بکشد.

در اینجا وظیفه اساسی منتقد آن است که ادراکات خوانندگان نقد را به‌نحوی تغییر دهد یا بازسازی کند که بتوانند جنبه‌های مختلف مسائل یا موضوعات را تجربه کنند و آن زمینه‌هایی را که سایرین از آن غفلت کرده‌اند، درک کنند و ببینند. معمولاً توصیف با استفاده از شیوه بیان استعاری به بهترین نحو انجام می‌شود.

در تفسیر، منقد سعی می‌کند آنچه را که در مرحله توصیف بیان کرده، معنی‌دار سازد. برای این منظور به شرح و بسط زیاد مسئله می‌پردازد. معمولاً سعی می‌شود ساختاری اساسی و عمیق موضوعات و پدیده‌های تربیتی روشن شود و در نتیجه با مربوط کردن آن به برخی از زمینه‌ها و مسائل ویژه اجتماعی، مسئله را تفسیر کند. در مرحله ارزشیابی وظیفه منتقد آن است که بر حسب ملاک‌های تربیتی ویژه‌ای که پذیرفته‌است، به ارزشیابی صریح جنبه‌های مورد نظر بپردازد (نوری، ۱۳۹۳).

همچنین در زمینه نقادی آموزشی یا کاوشگری انتقادی، ویلیز و مک کاجم نیز مراحل را معرفی کرده‌اند. مراحل نقادی آموزشی از نظر ویلیز (۱۳۸۷) دربرگیرنده مشاهده، توصیف، تفسیر و ارزیابی و از نظر مک کاجم (نقل شده در بارون، ۱۳۸۷) شامل توصیف، تفسیر و ارزیابی است. توصیف یعنی به تصویر کشیدن کیفیت‌های موجود در برنامه درسی، حقایق اساسی و مهم آن و همچنین زمینه وسیع‌تری که برنامه در آن قرار دارد (ویلیز، ۱۳۸۷، بارون، ۱۳۸۷). تفسیر یعنی نسبت دادن معانی به موقعیت. معانی که می‌توانند از درون یا بیرون برنامه درسی حاصل شوند. البته این گام از نقادی آموزشی نیازمند در نظر گرفتن معیارهایی برای نقد است. معیارهایی که می‌تواند بر اساس یک بافت تاریخی، نظریه‌های مختلف علمی، و غیره تدوین شوند. ارزیابی نیز شامل اظهار نظر درباره شایستگی و ارزش کل موقعیت یا اجزای آن است (حسینی و همکاران، ۱۳۹۴).

فرایند انتقاد تربیتی

منتقدان بندرت جریانی را در نقد در پیش می‌گیرند که از مجموعه‌ای از فرضیه‌هایی که باید آزمون شود یا سؤالات از پیش تعیین شده‌ای که باید پاسخ داده شود، تشکیل شده باشد. علاوه بر این آنها از روش‌های پژوهش دقیق و خاصی نیز پیروی نمی‌کنند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۰).

مراحل آن:

هنگامی که منتقد آموزشی برای اولین بار پدیده‌های مورد نظر مواجه می‌شود، ابهاماتی وجود دارد، برای مثال کیفیت مسائل و موضوعات هنوز دارای یک ساختار و الگوی مشخص و کلی نیست. در مرحله دوم روابط بین پدیده‌های مختلف به تدریج توسط منتقد درک می‌شود و یک الگو و ساختار کلی به‌طور آزمایشی تدوین می‌شود. در مرحله سوم این ساختار روشن‌تر می‌شود، به نحوی که منتقد می‌تواند به وسیله آن پدیده‌های مختلفی که وی را احاطه کرده‌اند، به نظم در آورد. در مرحله چهارم ساختار موضوع، جریان پژوهش و نقادی را هدایت می‌کند و در عین حال خود ساختار روشن‌تر می‌شود. در مرحله پنجم زمینه‌ای فراهم می‌شود که نقد به‌طور مناسب و کامل مورد داوری و قضاوت قرار گیرد. مخالفان این روش معتقدند که نقد آموزشی بسیار ذهنی است و یافته‌های آن بسیار مشکوک است، زیرا فاقد یک اساس متدولوژیکی قوی هستند و بیش‌تر تابع نظرات و دیدگاه‌های فرد منتقد است. در نقطه مقابل، طرفداران این روش معتقدند که قضاوت‌های ارزشی در تمامی اشکال پژوهش و ارزشیابی وجود دارند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۰، ۲۲۸-۲۳۰).

نتیجه‌گیری

نقد تربیتی الگویی است که برای ارزشیابی همه پدیده‌های برنامه‌درسی در موقعیت‌های مختلف قابل کاربرد است. تصمیمات درباره اهداف تربیتی، انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه‌درسی، کیفیت تدریس، کیفیت سنجش، وضعیت معماری مدارس و فضای یادگیری و تعاملات میان دانش‌آموزان و جامعه از جمله عناصری هستند که از طریق تدوین یک ارزشیابی مبتنی بر نقد تربیتی می‌توان هم جنبه‌های صریح و آشکار و هم جنبه‌های ضمنی و مبهم آنها آشکار کرد. نقد تربیتی در صورتی می‌تواند حداکثر اثربخشی را داشته باشد انتقادهای سازنده همه‌جانبه و متوازن باشد، به طوری که جزئیات و دقایق مؤثر در یک مجموعه از منابع برنامه‌درسی چنانچه در یک بستر کلی‌تر و در ارتباط با جایگاهی که این منابع در کل برنامه‌های درسی یک مدرسه دارند مطرح شود، به شکل شایسته‌ای دریافت کند و مورد داروری قرار دهد.



منابع

۱. اکرمی، سید کاظم (۱۳۸۶). «نقدی بر مقاله «سخنی نو درباره نقد» تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، دو فصلنامه شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی، زمستان ۱۳۸۵ و بهار ۱۳۸۶.
۲. بارون، تی.ای (۱۳۸۷). «نقادی و خبرگی آموزشی»، ترجمه علیرضا کیامنش و محمود مهرمحمدی، برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: سمت.
۳. حسینی، سیدمحمدحسین و همکاران (۱۳۹۴). تحلیل انتقادی الگوهای تغییر برنامه درسی. پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال (۱۵). شماره ۴.
۴. فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۰). اصول برنامه‌ریزی درسی، ناشر ایران زمین.
۵. (۱۳۹۲). برنامه درسی به سوی هویت جدید، تهران: آبیژ.
۶. موسوی، سیدفضل‌الله (۱۳۸۶). «سخنی نو درباره نقد»، دو فصلنامه شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۷. مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، تهران: سمت.
۸. مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، تهران: سمت.
۹. نوری، علی (۱۳۹۳). الگوی خبرگی و نقد تربیتی. دانشنامه ایرانی برنامه درسی، مدخل ۶-۷.
۱۰. نوری، علی؛ فارسی، سهیلا (۱۳۹۵). ارزشیابی برنامه درسی هنر دوره ابتدایی به روش خبرگی و نقادی تربیتی، فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۱۲۵.
۱۱. ویلیز، جی (۱۳۸۱). ارزشیابی کیفی، ترجمه علیرضا کیامنش و همکاران، برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد. به نشر.
12. Barone, T. & Eisner, E. W.(2006). Arts-based educational research . In Judith, G., Gregory , C. & Patricia, E. (EDS), Handbook of complementary Methods in Education Research (pp. 93 -107). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
13. Eisner, E. W. (1985). The art of educational evaluation : a personal view. Philadelphia: the falmer press taylor & francis inc.
14. Eisner, Elliot w.(1976). Educational connoisseurship and criticism:Their form and functions in educational evaluation. Journal of aesthetic education. 10 (3/4). 135- 150.
15. Yuksel.I.(2010). How to conduct a qualitative program evaluation in the light of Eisner educational connoisseurship and criticism model. Journal of qualitative inquiry. 1(2).



Criticism in the Curriculum

Parvin Samadi¹

Faculty Member of Al-Zahra University, Iran

Educational criticism can be as an art critique, as critics of art, using certain frameworks and experiences, criticize artwork, the educational critic may also criticize the educational phenomena and curriculum issues. Educational criticism is based on educational competence and educational criticism. Sophistication is actually a private and personal act of perception. When the expert is in the critic's throat. He or She describes the person's perception as understandable to the public. In this sense, criticism is the rebuilding of that critical experience, expressed in the form of a critical writing. The results show that critique of education based on knowledge and criticism can reveal many subtle and yet valuable educational qualities.

Keywords: Critique, Educational Criticism, Curriculum.

¹ E-mail: p.samadi2013@yahoo.com