

# الگوهای طراحی برنامه درسی<sup>۱</sup>

معرفی مقاله

دکتر محمود مهرمحمدی

مقاله الگوهای طراحی برنامه درسی توسط پرفسور فرانسیس کلاین استاد برنامه‌ریزی درسی در آمریکا به رشته تحریر درآمده و برای اولین بار در سال ۱۹۸۶ در دایرة المعارف بین‌المللی تعلیم و تربیت به چاپ رسیده است.

در این مقاله نگارنده تلاش نموده است تا تصویر جامعی از الگوهای مختلف طرح برنامه درسی ارائه نموده، ویژگیهای هر یک را بطور سیستماتیک برشمرده و نهایتاً به تحلیل نقاط ضعف و قوت طرحهای مختلف بپردازد. نویسنده بر این ایده کلیدی تأکید می‌ورزد که با انتخاب هر یک از الگوهای سه‌گانه؛ موضوع مدار، جامعه مدار و دانش آموز مدار؛ طراح برنامه درسی باید در خصوص عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی آنگونه تصمیم‌گیری نماید تا طرح حاصله از نهایت همگونی و پیوستگی درونی برخوردار باشد. در غیر اینصورت از اجرای برنامه درسی نتیجه مطلوبی گرفته نخواهد شد.

مطالعه این مقاله سطح دانش و آگاهی کارشناسان و برنامه‌ریزان درسی را افزایش می‌دهد و امید است در بهبود برنامه‌های درسی مؤثر واقع شود.

یادآوری این نکته ضروری است که اعداد داخل پرانتز به منابع مورد استفاده اشاره دارند.

منظور از طرح برنامه درسی، شکل مدون و یا ساختار برنامه درسی می‌باشد. سازمان یا ساختار برنامه درسی به موجب دو گونه تصمیم‌گیری در دو سطح مختلف به هنگام تکوین برنامه شکل می‌گیرد، سطح فراگیر یا عام که ناظر به تصمیم‌گیری در خصوص مبانی ارزشی می‌باشد و سطح خاص و یا جزئی که ناظر بر تصمیم‌گیری‌های تکنیکی و فنی در خصوص برنامه‌ریزی و چگونگی اعمال عناصر برنامه<sup>۱</sup> می‌باشد. در سطح فراگیر یا عام طرح یا الگوی برنامه درسی از نوع منبع یا منابع اطلاعاتی که توسط برنامه‌ریز انتخاب می‌شود تأثیر می‌پذیرد. به لحاظ تاریخی سه منبع اصلی اطلاعاتی برای برنامه‌ریزی درسی مورد شناسایی قرار گرفته است که هر یک بعنوان مبانی در تصمیم‌گیرهای متعدد مربوط به امر برنامه‌ریزی بکار گرفته می‌شوند: موضوعات درسی مدون، دانش‌آموزانی که برنامه درسی برای آنان طراحی می‌گردد، و جامعه (۱). هر چند اکثر متخصصین برنامه‌ریزی درسی استفاده از ترکیبی از هر سه منبع یاد شده را به منظور دست‌یابی به یک برنامه درسی متعادل توصیه می‌نمایند، لیکن در عمل شاهد تفوق یا حاکمیت نسبی یک منبع بر دو منبع دیگر می‌باشیم. حتی می‌توان گفت که در برنامه‌ریزی درسی، بیش از این مورد شاهد حاکمیت مطلق یک منبع اطلاعاتی به بهای حذف منابع دیگر هستیم. البته اینکه کدام یک از منابع اطلاعاتی سه گانه به عنوان مبنای انحصاری و یا اولیه در تصمیم‌گیرهای مربوط به برنامه‌ریزی انتخاب شوند، متأثر از سیستم ارزشی مورد قبول شخص برنامه‌ریز می‌باشد که در حقیقت بیانگر پاسخ او به این سؤال است که «یک برنامه درسی به چه گونه‌ای از رشد و کمال، در دانش‌آموز بایستی کمک کرده یا آنرا محقق سازد.»

بعلاوه شکل و یا ساختار برنامه درسی در یک سطح تکنیکی و مشخص‌تر، از تصمیماتی که در خصوص عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی اتخاذ می‌شود تأثیر می‌پذیرد. عوامل و یا عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی که معمولاً در مباحث مربوط به الگوهای برنامه‌ریزی درسی از آنها یاد می‌شود عبارتند از: اهداف<sup>۲</sup>، محتوی<sup>۳</sup>، فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان<sup>۴</sup> و بالاخره روش‌های ارزشیابی<sup>۵</sup> (۲). برخی از مؤلفین رشته برنامه‌ریزی عوامل و عناصر دیگری همچون منابع و ابزار یادگیری<sup>۶</sup>، زمان<sup>۷</sup>، فضا و یا محیط<sup>۸</sup>، گروه‌بندی دانش‌آموزان<sup>۹</sup> و بالاخره استراتژی‌های تدریس<sup>۱۰</sup>، به فهرست فوق افزوده‌اند. در برنامه‌ریزی درسی با این عوامل ۹ گانه به طرق مختلف می‌توان برخورد نمود (یا تصمیمات مختلفی در خصوص هر یک می‌توان اتخاذ نمود) که به استناد نوع تصمیمات، ساختار و شکل مختلفی به برنامه داده شده و یا عبارت دیگر طرح‌های متنوعی از برنامه درسی پدیدار می‌گردد (۳). هر برنامه درسی در بردارنده طرحی خاص است که در درون آن مستتر می‌باشد. خواه فرد برنامه‌ریز بطور صریح و آشکار با یکایک عناصر تشکیل دهنده برنامه و روابط فیما بین آنها برخورد کرده و تصمیمات لازم را گرفته باشد و یا اینکه بدون توجه به نوع طرحی که در برنامه‌ریزی بکار رفته است بطور سطحی تصمیماتی ناسنجیده در باره برخی عوامل برنامه گرفته باشد. صعوبت کار یک برنامه‌ریز درسی در اتخاذ تصمیمات ضروری است بگونه‌ای که برنامه درسی بوجود آمده در اعلا درجه از همخوانی درونی<sup>۱۱</sup> باشد (۴). این همخوانی درونی از بررسی و مطالعه دقیق عناصر و عوامل برنامه عاید می‌گردد. توضیح بیشتر آنکه، اگر تصمیمات اتخاذ شده در باره نوع منابع اطلاعاتی مورد استفاده و عناصر برنامه با یکدیگر سازگاری داشته باشند، برنامه درسی از همخوانی درونی برخوردار خواهد بود. زمانیکه برنامه درسی حد اعلا همخوانی درونی را دارا است از بیشترین پتانسیل برای

اثر گذاری مطلوب بر دانش آموزان برخوردار می باشد. بالعکس، چنانچه با منابع اطلاعاتی و عناصر برنامه بطور یکنواخت برخورد نشود (رعایت اقتضای منبع اطلاعاتی مورد استفاده در تصمیم گیریهای مربوط به عناصر برنامه نشود) و تصمیمات در این دو سطح هیچگونه رابطه تعریف شده و روشنی با یکدیگر نداشته باشد، طرح برنامه درسی گنگ و نامفهوم و نتیجتاً از بتانسیل اثر گذاری برنامه بر دانش آموزان کاسته خواهد شد.

موضوع بحث این مقاله عبارتست از چگونگی بدید آوردن یک برنامه درسی بر مبنای هر یک از منابع اطلاعاتی سه گانه یاد شده در فوق: موضوعات درسی مدون، دانش آموز و جامعه. در هر یک از مباحث مربوط به طرح و یا الگوی برنامه درسی که مبتنی بر یکی از منابع اطلاعاتی خواهد بود توضیحاتی در باره نحوه برخورد با عوامل ۹ گانه برنامه درسی بنحوی که برنامه حاصله از نهایت همخوانی درونی برخوردار باشد آورده خواهد شد. هر مبحث با شناسایی نقاط ضعف و قوت طرح برنامه حاصله خاتمه می یابد. سپس بحث مختصری از دو گونه طرح برنامه درسی دیگر که در صدد تلفیق و ترکیب منابع اطلاعاتی می باشند آورده خواهد شد: مهارتهای خاص<sup>۱۳</sup> و مهارتهای فرآیندی<sup>۱۴</sup>. دو طرح برنامه دیگر نیز به بحث گذارده شده اند که عبارتند از: طرح تازه تولد یافته اومانیستی<sup>۱۵</sup> و برنامه درسی اصلی<sup>۱۶</sup>. بالاخره این مقاله با شناسایی خصوصیات عمومی طرح برنامه درسی که هر برنامه درسی به آن نیازمند است خاتمه می یابد. تصمیمات مربوط به طرح برنامه درسی بعضاً منبعث از سیستم های ارزشی می باشند که بایستی به اتکاء عقل و منطق اتخاذ شوند. هر یک از طرح های یا الگوهای برنامه درسی ناظر به تحصیل اهداف مختلفی است و نتایج مختلفی را به لحاظ یادگیری عاید دانش آموزان می نماید. از سوی دیگر تئوریهای مربوط به طرح برنامه درسی غالباً بصورت خالص و دست نخورده ای در عمل بکار گرفته نمی شوند (۲). واقعیتها و امکانات آموزشی ایجاب می کند تا مدل های طرح برنامه درسی با تغییر و یا سازشهایی به منصفه ظهور کنند. بنابراین پرداختن به مطالعه از نوع تحقیقات محض برای تعیین بهترین طرح برنامه درسی ممکن نمی نماید، ارزشیابی است که می تواند تأثیر برنامه درسی مشخص بر دانش آموزان را مورد بررسی قرار دهد. لیکن، این گونه مطالعات و ارزشیابی ها فاقد کارایی و کفایت لازم برای هدایت تصمیم گیری در باره سایر طرح های برنامه درسی می باشد چرا که هر یک از الگوها ناظر به تحصیل اهداف آموزشی مختلفی می باشند. مقاله حاضر حاوی قسمتی تحت عنوان کاوشهای تحقیقاتی نمی باشد، لیکن تلاش شده است تا سیستم های ارزشی هدایت کننده و مجموعه تصمیمهایی که در قالب هر یک از طرح های عمده برنامه ریزی درسی اتخاذ می شود را بنمایاند.

## ۱ - الگوی مبتنی بر موضوعات درسی مدون به عنوان منبع اطلاعاتی

موضوعات درسی مدون، معمول ترین و رایج ترین منبع اطلاعاتی برای اخذ تصمیمات مربوط به طرح برنامه درسی می باشد. این موضوعات از آن جهت مبنای کار برنامه ریزی درسی قرار می گیرند که منعکس کننده عقل جمعی بشر و نمایانگر میراث فرهنگی آدمیان است. اینطور تصور می رود که مطالعه و فراگیری دیسپلین ها (موضوعات) در قالب مجموعه های مدون علم اقدامی اساسی برای ادامه پیشرفت تمدن ها می باشد. فراگیری این مجموعه های مدون از دانش بشری، بعنوان یکی از شاخص های فرد تحصیل

کرده نیز بحساب می‌آید. دوران معاصر تاریخ برنامه‌ریزی درسی در ایالات متحده آمریکا نمایانگر آن گونه برنامه درسی است که تفوق نسبی یا غلبه انحصاری این منبع اطلاعاتی در طرح‌ریزی برنامه‌های درسی در آن مشهود می‌باشد (۵). در دهه ۱۹۷۰ - ۱۹۶۰، مقادیر عظیمی از منابع مالی دولتی و بخش خصوصی در جهت اصلاح برنامه‌های درسی بکار افتاد. این بدان خاطر بود که نارضایتی عمومی از برنامه‌های درسی مدارس دولتی گسترش پیدا کرده و اعتقاد بر این بود که این برنامه‌ها احتیاج به اصلاح و به هنگام شدن دارند. یک قشر شرکت‌کننده در جریان انتقاد به برنامه‌های درسی مدارس، متخصصین رشته‌های مختلف بودند که به تدریس دیسیپلینها (موضوعات) مربوط به مدرسه در سطح دانشگاه مشغول بودند. بتدریج که امکانات مالی نوبنی در اختیار امر برنامه‌ریزی قرار گرفت، نقش هدایت و رهبری در پی‌ریزی برنامه‌های درسی مدارس نیز برآزنده قشر متخصصین دانشگاهی این رشته‌ها گردید. البته این متخصصین نیز به نوبه خود رشته‌های تحصیلی خود را منبع و متکای تصمیم‌گیریهای خود قرار دادند.

و غالب برنامه‌های درسی تولید شده در این مقطع زمانی را مطابق با محتوای برنامه ساختار رشته‌های تخصصی، تعریف و تبیین کردند. منظور از ساختار رشته‌های تخصصی آن دسته از مفاهیم<sup>۱۷</sup> و فرآیندهایی<sup>۱۸</sup> است که پیش‌نیاز درک و فهم آن رشته و مطالعه آن می‌باشد. آن بخش از محتوای سنتی برنامه‌های درسی که در قالب ساختار رشته‌های تخصصی (با تعریف فوق) نمی‌گنجد، از برنامه‌های درسی حذف گردید. هدف این برنامه‌های درسی جدید عبارت بود از یاری دانش‌آموزان در یادگیری، بنوعی که بتوانند بعنوان مثال، در آینده جوانان ریاضی‌دان یا دانشمندی شوند. در این نوع برنامه‌ها دانش‌آموزان درگیر جریانها یا فرآیندهایی می‌شوند که در هر رشته‌ای محوریت داشته و با استفاده از مفاهیم آموخته شده به تفحص در آن قلمرو می‌پردازند.

استفاده از موضوعات درسی بدون بعنوان اصلی‌ترین منبع اطلاعاتی در طرح برنامه ایجاب می‌نماید، تا محتوای برنامه تأکید بر یک سازماندهی منطقی<sup>۱۹</sup> داشته باشد. انتخاب و سازماندهی محتوی، بهر گونه که تعریف شود، در این طرح بعنوان یکی از مهم‌ترین وظایف برنامه ریز تلقی می‌گردد (۶). مطابق این الگو، برنامه‌های درسی از پیش برای دانش‌آموزان تعیین و مشخص می‌گردند به طریقی که بتوان محتوایی را که متشکل از مجموعه‌ای با نظم منطقی می‌باشد به نحو مؤثر<sup>۲۰</sup> و کارآمدی<sup>۲۱</sup> به دانش‌آموز آموخت. لیکن تأکید بر آموزش حجم مورد نظر از محتوی و تحت‌الشعاع واقع شدن درک و فهم مطالب توسط دانش‌آموز، می‌تواند جریان یادگیری در این الگو را به یک جریان مکانیکی بدل سازد (۶). متأسفانه این موضوع به کرات در عمل به وقوع پیوسته است.

در الگوی برنامه درسی که از موضوعات درسی بدون به عنوان اصلی‌ترین منبع اطلاعاتی استفاده می‌گردد به چهار گونه مختلف برخورد می‌کنیم. این چهار گونه عبارتند از، موضوعات درسی مجزا<sup>۲۲</sup>، چند موضوعی<sup>۲۳</sup>، بین موضوعی<sup>۲۴</sup>، و بالاخره موضوعات عام<sup>۲۵</sup>. زمانی که از نوع موضوعات درسی مجزا استفاده می‌شود، با هر یک از موضوعات درسی به عنوان یک حوزه مستقل در برنامه درسی برخورد می‌شود. بنابراین جغرافیا، تاریخ و اقتصاد موضوعات تشکیل‌دهنده برنامه درسی علوم اجتماعی خواهند بود. زمین‌شناسی، زیست‌شناسی فیزیک و شیمی موضوعات برنامه درسی علوم را تشکیل می‌دهند. دیکته، نوشتن و خواندن نیز در اوقات مختلفی بعنوان برنامه درسی دوره ابتدایی

تدریس می‌شوند. طرح برنامه درسی مبتنی بر موضوعات مجزا بر سازمان منطقی بخشیدن به محتوای هر یک از موضوعات برنامه تأکید داشته و هیچگونه کوششی در جهت مرتبط ساختن موضوعات بعمل نمی‌آورد (۴).

طرح برنامه درسی از گونه چند موضوعی یا موضوعات مرتبط، زمانی شکل می‌گیرد که چند موضوع درسی با یکدیگر هماهنگ شده و آنگاه مورد مطالعه قرار می‌گیرند. لیکن موضوعات درسی کماکان بصورت مستقل از یکدیگر آموزش داده می‌شوند (۴ - ۷ - ۸) بطور مثال در این گونه از طرح برنامه درسی ادبیات یک کشور در ارتباط با تاریخ و جغرافیای آن به دانش آموز ارائه می‌شود. ممکن است از دانش‌آموزان خواسته شود تا موضوع انشاء خود را در ارتباط با مسائلی که مربوط به یک مقطع تاریخی خاصی می‌شود. به رشته تحریر درآورند. انتظار می‌رود که در این گونه از طرح برنامه درسی، دانش‌آموز خود را با وحدت و یکپارچگی بیشتری در معلومات مواجه ببیند (۴ - ۲).

سومین گونه از طرح برنامه درسی مبتنی بر موضوعات مدون درسی، طرح بین موضوعی است. در این روش یک مطلب و یا یک مفهوم انتخاب می‌شود که می‌تواند به چند موضوع درسی مربوط باشد. هر یک از موضوعات درسی مطلب و یا مفهوم مورد نظر را بعنوان بخشی از برنامه درسی دانش‌آموز به بحث و مطالعه می‌گذارند. بعنوان مثال مفهوم انرژی ممکن است از دیدگاه علوم فیزیکی، اقتصاد و تاریخ مورد بررسی قرار گیرد. هر یک از موضوعات درسی به یادگیری یک مطلب مهم و بصورتی مستقل کمک می‌کنند. تصور می‌شود که فهم جامع هر مفهومی از مطالعه آن مفهوم از دیدگاه موضوعات مختلف درسی مربوط به آن حاصل می‌شود. در اینگونه طرح برنامه درسی دانش‌آموزان این فرصت راحتی بیشتر از گونه دوم (چند موضوعی) می‌یابد تا به ترکیب و استخراج دانش بشری و دستیابی به مجموعه بهم پیوسته‌ای از دانش نایل آید.

چهارمین گونه از طرح برنامه درسی مبتنی بر موضوعات مدون درسی، عبارت است از موضوعات عام یا گسترده (۴ - ۷ - ۸ - ۶ - ۲). در این گونه از طرح برنامه درسی تفکیک و مرزبندی بین موضوعات درسی به روشنی و وضوح گونه‌های پیشین به چشم نمی‌خورد. دیکته، نوشتن و خواندن بصورت توأمان و در قالب درس «ادبیات»<sup>۲۶</sup> ارائه می‌شود تا دانش‌آموزان را در کسب قابلیت‌های لازم در زبان مادری کمک نماید. تاریخ جغرافیا، اقتصاد و جامعه‌شناسی در برنامه «مطالعات اجتماعی»<sup>۲۷</sup> ترکیب شده‌اند تا دانش‌آموز را در شناخت واقعیات جامعه‌اش کمک نماید. بطور مثال هیچ کوششی در جهت تأکید بر کمک‌هایی که اقتصاد، تاریخ یا جامعه‌شناسی می‌توانند بصورت مجزا در مطالعه و بررسی خانواده داشته باشد بعمل نمی‌آید. تصور می‌رود که طرح برنامه درسی مبتنی بر موضوعات عام و گسترده بتواند دانش‌آموز را در دستیابی به هدف تلفیق موضوعات درسی بطرز قابل توجهی کمک کنند که بر اثر این تلفیق محتوای آموخته شده کاربرد بیشتری نیز برای وی خواهد داشت. لیکن این طرح عموماً با یک نارسایی مواجه می‌شود که عبارتست از پوشش (آموزش) سطحی محتوی (۴).

در قالب طرح برنامه درسی بر اساس موضوعات مجزا برنامه‌ریز تصمیماتی در خصوص عناصر برنامه درسی اتخاذ می‌کند تا بتوان از فراگیری محتوای در نظر گرفته شده توسط دانش‌آموز اطمینان حاصل کند. اهداف<sup>۲۸</sup> چنین برنامه‌ای ممکن است بصورت صریح عنوان شده و یا اینکه در

انتخاب و نظم بخشیدن به سایر عوامل برنامه از قبیل محتوی و فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان مستتر باشد. اهداف، جهت‌گیری جریان یادگیری را مشخص نموده و بعنوان ملاکی برای موفقیت این جریان بکار گرفته می‌شود این اهداف غالباً در فرم رفتاری<sup>۲۹</sup> و در ارتباط با محتوای برنامه عنوان شده و معمولاً مربوط به حوزه شناختی<sup>۳۰</sup> می‌باشند. اگر چه این اهداف در عمل غالباً ناظر بر سطوح نازل یادگیری می‌باشند (عمدتاً تأکید بر محفوظات دارند) لیکن بوضوح قادرند برای سطوح بالای یادگیری در حوزه شناختی نیز از قبیل کاربرد<sup>۳۱</sup>، تجزیه و تحلیل<sup>۳۲</sup> و ارزشیابی<sup>۳۳</sup> نوشته شوند. منظور نمودن اهداف رفتاری در حیطه عاطفی با تأکید بر ارزشها، عقاید، و نگرشها نیز در قالب طرح برنامه مبتنی بر موضوعات مجزا امکان‌پذیر می‌باشد که غالباً در عمل مورد غفلت واقع می‌شوند.

محتوایی که بایستی آموزش داده شود، توسط متخصصین موضوعات درسی و یا برنامه‌ریز، قبل از اجرای برنامه انتخاب و سازماندهی می‌شود. در سازماندهی محتوای برنامه دو موضوع از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است: وسعت<sup>۳۴</sup> و توالی منطقی<sup>۳۵</sup> موضوعات. بایستی توجه دقیقی به موضوع تقدم و تأخر مطالب مندرج در محتوای برنامه مبذول داشته شود تا دانش‌آموز بتواند ضمن استفاده از سلسله مراتب و طی مراحل منطقی مرتباً در امر یادگیری پیشرفت نماید. وسعت محتوای برنامه نیز ناظر به ترکیب و یا نحوه ارتباط افقی<sup>۳۶</sup> بین موضوعات مندرج در محتوا است. وسعت محتوا بایستی به دقت تعریف و تبیین گردیده تا موضوعات تشکیل دهنده محتوا معنی‌دار بوده، از همبستگی لازم برخوردار و قابل پیاده شدن و فراگیری در زمان اختصاص داده شده به موضوع باشند (۲) محتوا می‌تواند متشکل از مفاهیم، اصول، ایده‌ها، فرآیندها و مهارت‌های مربوط به موضوع درس باشد.

منابع و ابزار یادگیری بر مبنای ارائه محتوا در غایت سازمان یافتگی به دانش‌آموز انتخاب و یا تهیه می‌گردند. کتاب<sup>۳۷</sup> رایج‌ترین نوع از منابع و ابزار یادگیری در اینگونه طرح برنامه درسی می‌باشد که محتوای مورد نظر را بنحوی که پیش‌بینی‌های لازم در تقدم و تأخر سلسله مراتب منطقی مطالب در طراحی آن بکار گرفته است، ارائه می‌نماید. بدین ترتیب دانش‌آموز هیچ نقشی در انتخاب منابع درسی ندارد.

فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان طراحی می‌شوند که ارتباط مستقیمی بین آنها و اهداف، اعم از صریح یا ضمنی، و جهت‌گیریهای برنامه برقرار باشد. این فعالیتها برای این منظور بکار گرفته می‌شوند که ایجاد تغییرات رفتاری مورد نظر در دانش‌آموزان را تسریع نماید و یا اینکه توجه و تمرکز دانش‌آموزان در جریان یادگیری را به سمت‌گیریهای ملحوظ شده در برنامه (که غالباً عبارتست از یادگیری مجموعه مشخص از دانشها) معطوف نماید. این فعالیتها عمدتاً از نوع کلامی<sup>۳۸</sup> می‌باشند: خواندن، نوشتن و گوش کردن. فعالیتها بنحوی انتخاب شده است که در دانش‌آموز ایجاد انگیزه برای یادگیری بنماید.

استراتژیهای تدریس غالباً به عنوان بخش لاینفکی از فعالیت‌های دانش‌آموزان و با توجه به همان مقاصد طرح‌ریزی می‌شوند. معلم از روشهای متناسب بهره می‌گیرد تا بتواند دانش‌آموز را در جهت کسب رفتار و محتوای منظور شده در اهداف رفتاری برنامه کمک نماید. یک استراتژی رایج به تشخیص<sup>۳۹</sup>، تجویز<sup>۴۰</sup>، ارزیابی<sup>۴۱</sup> مشهور است. در این استراتژی معلم ابتدا در صدد تشخیص اینکه

دانش آموز در چه مرحله‌ای از یادگیری قرار داشته و با چه مشکلاتی مواجه است برمی‌آید که بر این اساس قدم بعدی در یادگیری را برای او تجویز می‌نماید و نهایتاً پس از آنکه دانش آموز مطابق تجویز معلم عمل نمود، نسبت به ارزیابی اینکه آیا مقاصد مورد نظر، بدست آمده است یا خیر اقدام می‌کند، سخنرانی و مباحثه<sup>۳۳</sup> استراتژی رایج دیگری است که در این طرح برنامه درسی بکار گرفته می‌شود. معلم در موضع یک فرد آگاه و خبیره در موضوع درسی از روشهایی که برای انتقال موضوع به دانش‌آموزان بایستی بکار بسته شود استفاده می‌نماید.

مکانیسم ارزشیابی بمنظور تعیین میزان دستیابی دانش‌آموز به اهداف رفتاری و یا میزان فراگیری محتوای برنامه تهیه و طراحی می‌گردند. ارزیابی در فواصل زمانی مختلف بوقوع می‌پیوندد. در اینگونه ارزیابی غالباً تأکید بر اندازه‌گیری کمی است و بعضاً نیز صرفاً از اندازه‌گیری رفتارهای قابل مشاهده حمایت می‌شود. پیشرفت دانش‌آموزان معمولاً در قالب نمرات حرفی مانند الف، ب، ج، و ه گزارش می‌شوند که فرضاً بیانگر درجات مختلف یادگیری است. یک رابطه بسیار نزدیک و مستقیم بایستی بین اهداف رفتاری، محتوای برنامه، فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان و مکانیسم‌های ارزشیابی موجود باشد. بخش اعظم آموزش در یک گروه که متشکل از جمیع دانش‌آموزان است، بوقوع می‌پیوندد. دانش‌آموزان بعضاً بر اساس میزان آموخته‌هایشان و اینکه منطقیاً آمادگی یادگیری چه مطالب جدیدی را دارند به گروه‌های کوچک تقسیم می‌شوند. مشابهت‌های مربوط به میزان پیشرفت در دستیابی به اهداف برنامه، مبنای تشکیل گروه‌ها بحساب می‌آیند و برای هر گروه فعالیت خاص طراحی و تجویز می‌گردد که منطبق با تقدم و تأخر منطقی یادگیری محتوای برنامه می‌باشد. معلم مسئولیت تشکیل این گروه‌های آموزشی را بر عهده دارد و آنگونه که ذکر شد مبنای تصمیم‌گیری او تشخیصی است که از پیشرفت دانش‌آموزان دارد. یک دانش‌آموز در یک گروه باقی می‌ماند تا آمادگیهای لازم را برای آموختن سایر موارد کسب نماید. از آنجا که دانش‌آموزان بر اساس مشابهت‌هایشان در میزان یادگیری به گروه‌های مختلف تقسیم می‌شوند، بنابراین، مدتی در قالب گروه در جوار یکدیگر نگاه داشته خواهند شد.

این نوع گروه‌بندی سبب می‌شود، زمینه آموزش فرد-محوری<sup>۳۴</sup> دانش‌آموزان فراهم گردیده و نیازهای آنان بنحو مطلوبتری برآورده شود. روش دیگری که از طریق اینگونه آموزش محقق میشود، استفاده از منابعی است که به سبک آموزش برنامه‌ریزی شده<sup>۳۵</sup> تهیه شده است. این منابع طوری طراحی شده که هر دانش‌آموزی بتواند به میزان مورد نیاز وقت صرف یادگیری محتوای آن نموده و با سرعت متناسب خود پیشروی نماید که به این ترتیب زمینه فرد محوری در آموزش به بهترین وجه فراهم می‌گردد. مهم اینست که توجه گردد در این نوع از طرح برنامه درسی فرد-محوری (یا شخصی نمودن برنامه درسی) علی‌الاصول از بُعد زمان مورد نیاز برای یادگیری مطرح می‌باشد نه از جهت سایر عوامل برنامه. البته در موارد معدودی نیز به دانش‌آموزان حق انتخاب در خصوص سایر عوامل برنامه همچون منابع، فعالیتها و استراتژی آموزشی داده می‌شود. لیکن اینگونه آموزش در ارتباط با اهداف، محتوی و ارزشیابی هیچگاه بوقوع نمی‌پیوندد. در این طرح برنامه درسی به عامل زمان چون امکانی محدود نگریده می‌شود که دانش‌آموزان و معلم موظفند حداکثر بهره‌برداری از آنرا بنمایند. معلم دانش‌آموز را فعالانه درگیر تکالیف آموزشی خود کرده و آنان را از هر نوع بسی‌انضباطی<sup>۳۵</sup> و

آمیزش<sup>۲۶</sup> با یکدیگر منع می‌کند. زمانی را که دانش‌آموز در کلاس صرف می‌کند بعنوان باارزش‌ترین اوقات او بحساب می‌آید. گرچه غالباً تکالیفی برای منزل دانش‌آموزان نیز تعیین می‌گردد. تا جریان یادگیری به فضای مدرسه محدود نگردد، زمان همچنین به بلوک‌های متعددی تقسیم می‌شود تا به هر یک از موضوعات درسی ساعاتی اختصاص یابد.

فضا در این نوع از طرح برنامه درسی معمولاً محدود و محصور به فضای کلاس درس است هر چند که از فضاهای دیگری همچون کتابخانه‌ها، مرکز سمعی و بصری، اطاق موزیک یا هنر و آزمایشگاه‌های ریاضی و علوم ممکن است استفاده شود. فضای کلاس درس آنچنان سازمان داده شده است که هم آموزش دسته‌جمعی و هم کار گروهی در آن میسر باشد.

واضح است نحوه برخورد با عوامل و عناصر<sup>۹</sup> گانه برنامه در قالب طرح برنامه مبتنی بر موضوعات مدون درس می‌تواند تغییراتی نسبت به آنچه ذکر آن گذشت داشته باشد. لیکن چنانچه طرح برنامه بخواهد از ویژگی مهم همخوانی درونی برخوردار باشد بایستی آنچنان تصمیماتی در خصوص عوامل برنامه اتخاذ شود که همگی دانش‌آموز را در جهت یادگیری محتوای تعریف شده یاری نماید، خواه این محتوا در قالب موضوعات مجزای درسی<sup>۲۷</sup> باشد یا موضوعات عام و گسترده<sup>۲۸</sup>.

در برشماری مزایای طرح درس مبتنی بر موضوعات مدون درسی بعنوان منبع اطلاعات معمولاً بر سازمان یافتگی منطقی محتوی<sup>۲۹</sup> و شناخته شدن آن بعنوان نوع سنتی الگوی برنامه‌ریزی تأکید می‌شود (۴-۹-۶-۲). موضوعات درسی در حقیقت شکل سیستماتیک و گارآمد آموزش میراث فرهنگی<sup>۵۰</sup> دانش‌آموزان به ایشان است. علم نسبت به این موضوعات درسی و همچنین جریان‌های (فرایندهای) ذهنی مستتر در آنها تشکیل دهنده اساسی‌ترین بنیاد تعلیم و تربیت بحساب می‌آید. همچنین تربیت معلم بر مبنای این الگوی برنامه درسی صورت می‌پذیرد و منابع و ابزار موجود آموزش بر این اساس تولید و عرضه می‌شوند. بعلاوه برنامه تهیه شده مبتنی بر این الگو به سادگی و به سهولت در مدارس قابل اجرا می‌باشد.

نقاط ضعف این گونه طرح برنامه بر محورهای ششگانه ذیل استوار است. اول اینکه معلومات بصورت قالب‌بندی<sup>۵۱</sup> و تکه تکه شده<sup>۵۲</sup> به دانش‌آموز ارائه می‌گردد. این عامل باعث فراموشی سریع محتوی شده و بعلاوه از استفاده و کاربرد محتوای آموخته شده نیز می‌کاهد.

دوم اینکه برنامه مبتنی بر این الگو هیچگونه ارتباطی با دنیای واقعی دانش‌آموز ندارد. مسائل، مشکلات و اموری را که دانش‌آموز به طور مستمر و روزانه با آنها سروکار دارد بقدر کافی در برنامه درسی او گنجانده نشده است. سوم اینکه این گونه برنامه درسی توجه کافی به توانمندی‌ها و نیازها و علائق و تجارب گذشته دانش‌آموزان مبذول نمی‌دارد. این موضوع ممکن است سنخیت محتوای برنامه با دانش‌آموزان را دچار اشکال نموده و بالتبع انگیزه‌های لازم برای یادگیری را از ایشان سلب نماید. نقطه ضعف چهارم اینکه این نوع نظم بخشیدن به برنامه طریقه کارآمدی برای دانش‌آموزان نبوده و با طرقی که آنها از محیط‌های طبیعی زندگی مطلب می‌آموزند بیگانه است.

پنجم اینکه این نوع طرح درس دانش‌آموز را به برخورد انفعالی و سطحی با امر یادگیری ترغیب می‌کند. این بدان جهت است که درک عمیق دانش‌آموز از محتوی، تحت الشعاع کمیت آموزش داده شده قرار می‌گیرد. اینگونه برخورد با برنامه درسی توجه به ابعاد محدودی از اهداف تعلیم و



تربیت را موجب شده و سبب می‌گردد تا فراگیری مهارت‌های ارزنده شناختی نیز مورد غفلت واقع شود. ششم اینکه بر اساس انباشته شدن دانش بشری موضوعات و قلمروهای جدیدی در علم شناسائی شده و بوجود می‌آیند. لذا بر مبنای این الگو از طرح برنامه درسی، بایستی قلمروهای جدیدی به برنامه درسی دانش‌آموزان افزوده شود که خود باعث کثرت موضوعات درسی و شلوغ‌تر شدن برنامه‌های شلوغ فعلی می‌گردد.

از سوی دیگر از برنامه درسی مدارس این انتظار می‌رود تا در حد ممکن نسبت به مسائل اجتماعی دانش‌آموزان نیز حساسیت نشان دهد و این خود ایجاب می‌کند، تا موضوعات جدیدی از قبیل آموزش رانندگی<sup>۵۳</sup> آموزش زینانهای مواد مخدر<sup>۵۴</sup> و... به برنامه‌ها افزوده شده و با این موضوعات نیز بتدریج بعنوان مجموعه مدون دانش برخوردار شود.

## ۲ - الگوی مبتنی بر دانش‌آموز بعنوان منبع اطلاعاتی

زمانیکه دانش‌آموز بعنوان منبع اطلاعاتی غالب و یا انحصاری، در تصمیم‌گیریها بکار گرفته می‌شود، نوع دیگری از طرح برنامه درسی شکل می‌گیرد. در این الگو، نیازها و علائق، توانمندیها و تجارب گذشته دانش‌آموز، بعنوان مبنای تصمیم‌گیری در خصوص عوامل برنامه درسی انتخاب می‌شوند، دانش‌آموزان مورد مطالعه، مشاهده و مشاوره قرار می‌گیرند، تا بتوان به علاماتی که برنامهریز را در جهت انتخاب و تنظیم اهداف یادگیری محتوای برنامه، منابع و ابزار و فعالیتهای یادگیری کمک نماید، دست پیدا کرد.

موضوعات درسی در این الگوی برنامه بدل به ابزاری می‌شوند که دانش‌آموزان مسائل مشتق شده از علائقتشان را از آن طریق پیگیری می‌کنند. هر چند که برنامه درسی نمی‌تواند به سبک طرح برنامه مبتنی بر موضوعات مدون از پیش طراحی و تنظیم شده باشد، لیکن معلم موظف است تمهیداتی را از پیش اندیشه نماید تا امکانات لازم در دسترس دانش‌آموزان قرار گرفته و نظم خاصی بر محیط حاکم شود و بدین ترتیب موجبات برخورد فعال دانش‌آموزان با امر یادگیری فراهم شود. هر گاه انتخابی در کار است دانش‌آموز مورد مشورت قرار می‌گیرد. به جای یادگیری مجموعه از پیش تعیین شده‌ای از محتوا، حل مسئله و سایر جریانهای فعال یادگیری از اولویت مطلق برخوردار می‌باشند. این طرح برنامه درسی که مستلزم همکاری گسترده دانش‌آموزان با معلم می‌باشد در حد اعلاى انعطاف‌پذیری و فرد - محوری قرار دارد. ارزش این نوع طرح برنامه درسی در آن است که به دانش‌آموز می‌آموزد چگونه تعیین کننده جهت تعلیم و تربیت خودش باشند - قابلیت که زیربنای آموزش مستمر را تشکیل می‌دهد. زمانیکه دانش‌آموز بعنوان اولین منبع اطلاعات در طراحی برنامه‌های درسی مورد تأکید قرار می‌گیرد، این برنامه درسی معمولاً به یکی از عناوین متضاد شونده<sup>۵۵</sup> و فعالیت<sup>۵۶</sup> و یا مبتنی بر تجربه<sup>۵۷</sup> شناخته می‌شود. مدارس آزاد<sup>۵۸</sup> مدارس جانشین<sup>۵۹</sup> مدارس نوزادان بریتانیا<sup>۶۰</sup> همگی از این طرح برنامه درسی استفاده می‌کنند. شاید از مدرسه سامرهیل<sup>۶۱</sup> در انگلیس بتوان بعنوان مشهورترین مدرسه‌ای که برنامه درسی آن بر این طرح مبتنی است نام برد (۱۰) وجه اشتراک کلیه این موارد در چشم دوختن به دانش‌آموز بعنوان ارزشمندترین منبع تصمیمات برنامه‌ای است.

برای نیل به چنین برنامه‌ای، شیوه‌های دیگری از استفاده از عوامل و عناصر برنامه بایستی به کار بسته شود. مفهوم اهداف از پیش تعیین شده، خواه صریح و خواه ضمنی مورد انکار این طرح بوده و اهداف تعیین شده توسط دانش‌آموزان و یا گروهی از آنان سر لوحه یادگیری قرار می‌گیرد. این اهداف ممکن است بر اثر یک مشارکت فعال بین معلم و دانش‌آموز مشخص گردد. هیچ حاصل از پیش تعیین شده‌ای برای برنامه‌ای که مخاطبش کلیه دانش‌آموزان می‌باشد وجود ندارد (۱۱).

محتوای برنامه درسی بر پایه علائق دانش‌آموزان و با دخالت مؤثر ایشان انتخاب می‌شود. مروجین این الگوی برنامه درسی اعتقاد دارند که یادگیری واقعی تنها زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموز شخصاً نسبت به سازمان دادن به محتوای برنامه همت گمارد تا به ساختن معنی و مفهوم اختصاصی<sup>۶۲</sup> برای محتوا نائل شود. تأکید می‌شود که محتوا بایستی توسط شخص دانش‌آموز انتظام یابد و نه توسط دیگران و برای او مفاهیم وسعت و توالی منطقی جایگاه رفیع خود را در اینگونه برنامه‌ها از دست داده و جای خود را به مفهوم تلفیق و ترکیب<sup>۶۳</sup> می‌سپارند. دانش‌آموز در این الگوی برنامه درسی یکتوح تمامیت<sup>۶۴</sup> و یگانگی<sup>۶۵</sup> را تجربه می‌کند که در طرح برنامه مبتنی بر موضوعات مسدود درسی میسر نمی‌باشد.

منابع و ابزار آموزشی بصورتی عام و گسترده در قالب هر آنچه که دانش‌آموز برای یادگیری نیاز دارد، تعریف می‌شود. کتب ارزش چندانی ندارند چرا که بعنوان مظهر محتوای سازمان داده شده برای دانش‌آموزان شناخته شده‌اند. به جای کتاب، انواع فراوانی از مواد و منابع آموزش مورد نیاز است تا به دانش‌آموز فرصت تفحص و تنظیم برنامه خود را بدهد.

فعالتهای یادگیری دانش‌آموزان یا توسط خود آنها برنامه‌ریزی و انتخاب می‌شود و یا اینکه قبل از هر گونه تصمیمی در این خصوص معلم دانش‌آموزان را مورد مشورت قرار می‌دهد.

فعالتهای متناسب با این طرح برنامه‌آنها هستند که دانش‌آموزان را به اشتغالی بس مؤثر و فعال فرا می‌خوانند. از قبیل ساختن چیزی، مصاحبه کردن و یافتن مواد مورد نیاز خود و سازمان دادن به منابع یادگیری. اگرچه این فعالیتها به منظور دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده‌ای طراحی نشده‌اند، لیکن بایستی همگی، دانش‌آموز را در جهت وصول به اهداف آموزشی خود کمک نمایند. از معلم این انتظار می‌رود که بعنوان شریک دانش‌آموز در یادگیری<sup>۶۶</sup> و تسهیل کننده جریان یادگیری برای وی ظاهر شود. و استراتژی‌های تدریس متناسب با چنین نقشی را اتخاذ نماید. هیچ متد و یا استراتژی خاصی برای ایفای چنین نقشی وجود ندارد. معلم در جریان یادگیری به هر نحو ممکن در راستای نیاز هر یک از دانش‌آموزان به کمک او می‌شتابد.

ارزشیابی بعنوان تلاش مشترک<sup>۶۷</sup> بین معلم و دانش‌آموز مطرح می‌باشد. خود ارزشیابی نیز بعنوان یک جریان با اهمیت در این الگوی برنامه درسی مطرح می‌باشد. ارزیابی فرآیند<sup>۶۸</sup> یادگیری که دانش‌آموزان را به خود مشغول می‌سازد نیز اگر از ارزشیابی محصول نهایی<sup>۶۹</sup> یادگیری مهم‌تر نباشد از آن کم اهمیت‌تر نیست.

گروه‌بندی دانش‌آموزان نیز از نهایت انعطاف پذیری برخوردار بوده و گسروه‌های مختلف براساس نیازها و یا علائق دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. تأکید می‌شود که علائق مشترک دانش‌آموزان و نه تشخیص معلم از توانمندیهای آنان مبنای گروه‌بندیهای آموزشی را تشکیل می‌دهد. زمانی که

گروهها شکل می‌گیرند انعطاف پذیر، کوتاه مدت و تا حدی طبیعی و درون‌زا<sup>۷۰</sup> می‌باشند. زمان نیز توسط معلم بصورت انعطاف پذیر و از پیش تعیین نشده<sup>۷۱</sup> نگاه داشته می‌شود. زمان بصورت منبعی که مسئولیت استفاده از آن و به نفع اهداف خویش بعهده دانش آموزان می‌باشد، مطرح است. یک زمان‌بندی ثابت نه تنها رعایت نمی‌شود که مطلوب نیز تشخیص داده نمی‌شود (۶) زمان‌بندی یادگیری محدود به اوقاتی که دانش آموز در کلاس و یا برای انجام تکالیف خارج از مدرسه صرف می‌کند نیست، یادگیری موضوعاتی که دانش آموز مهم تشخیص می‌دهد در هر موقعیت زمانی به وقوع می‌پیوندد.

فضای آموزشی نیز چون عامل زمان، از پیش سازمان نیافته<sup>۷۲</sup> و تعریف نشده می‌باشد. البته محوطه کلاس بعنوان فضای مرکزی که آموزش در آن صورت می‌گیرد مطرح می‌باشد لیکن جریان یادگیری ایجاب می‌نماید تا دانش آموزان از بسیاری مکانها و امکانات دیگر در محدوده مدرسه و یا جامعه بهره گیرند.

طرح برنامه درسی که از دانش آموز بعنوان مهم‌ترین منبع اطلاعاتی استفاده می‌کنند دارای مزایای فراوانی است. اولاً یادگیری تنها زمانی اختصاصی، مربوط و معنی‌دار تلقی می‌شود که در جهت نیازها، علائق، توانمندیها و تجارب دانش آموزان باشد. ثانیاً در این الگوی طرح برنامه درسی، دانش آموزان از انگیزه‌های درونی<sup>۷۳</sup> برای یادگیری برخوردارند و لذا نیازی به تمسک به سیستم‌های پاداش از خارج باقی نمی‌ماند. ثالثاً این برنامه‌ها به گونه جریانه‌های پرتحرک و فعالیت‌زا و نه انفعالی برای دانش آموزان مطرح است. رابعاً از آنجا که تأکید بر پرورش استعداد و علائق دانش آموزان می‌باشد این نوع برنامه‌ها به نحو مطلوبی تفاوت‌های فردی دانش آموزان را ملحوظ می‌دارد. خامساً مهارت‌های فرآیندی<sup>۷۴</sup> (شیوه‌های آموختن) در دانش آموزان پرورش می‌یابد که آنها را قادر می‌سازد تا بنحو مؤثرتری با مسائل و مشکلات زندگی برخورد نمایند. (۴ - ۲).

طرح برنامه درسی مبتنی بر دانش آموز بعنوان مهم‌ترین منبع اطلاعاتی همچنین دارای کاستیها و نقاط ضعف عده‌ای می‌باشد. در رجه اول منتقدین به این الگوی برنامه‌ریزی درسی آنرا متهم به نارسائی در زمینه آماده سازی دانش آموزان برای زندگی اجتماعی می‌کنند و معتقدند که این ضعف ناشی از بی‌توجهی به اهداف اجتماعی تعلیم و تربیت و همچنین میراث فرهنگی نوع بشر (علوم مدون شده بشری) می‌باشد.

دانش آموزانی که در معرض اینگونه برنامه‌های درسی قرار می‌گیرند الزاماً به اهداف مشترکی دسترسی پیدا نمی‌کنند. ثانیاً فعالیت‌های یادگیری آنان غالباً به حد کفایت، نظام یافته نیست و اینگونه فراگیری هیچ حیطه تعریف شده‌ای از دانش بشری مطابق روال منطقی آن، تضمین شده نمی‌باشد. مجموعه‌ای از تجارب حساب نشده‌ای که دانش آموز در معرض آنها قرار می‌گیرد ممکن است منجر به تولید هیچگونه توانمندیهای فکری و یا فراگیری مجموعه مدونی از دانش بشری نگردد.

ثالثاً اینکه مواد و منابع و ابزار آموزشی که نوعاً در دسترس دانش آموزان قرار می‌گیرد معمولاً بر اساس این دیدگاه تدوین و تنظیم نشده‌اند و لذا تهیه و یا تولید چنین منابعی می‌تواند هزینه‌های زیادی را بر دستگاه تعلیم و تربیت تحمیل نماید. رابعاً اینکه معلمین در دوره‌های تربیت معلم برای تدریس در برنامه‌های درون‌زا و از پیش تعیین نشده آمادگی‌های لازم را کسب نکرده‌اند. قرار گرفتن

در موضع تدریس چنین برنامه‌هایی در بر دارند؛ درخواست بسیار سنگین شناخت مستمر نیازهای دانش آموزان است که، چه بسا از عهده ماهرترین معلمان نیز بر نیاید. و بالاخره اینکه این الگوی برنامه درسی با نظام تحصیل در مدارس و مؤسسات آموزش عالی در تضاد بوده و بدین لحاظ انتقال دانش آموز به مؤسسات جدید را نیز با پیچیدگی و مشکلات مواجه می‌سازد (۱۲).

بطور خلاصه در طرح برنامه درسی که از دانش آموز بعنوان منبع و مرجع اصلی استفاده می‌شود، در حقیقت دانش آموزان تصمیم گیرندگان اصلی هستند که تا حدی کنترل عوامل ۹ گانه برنامه را در دست دارند. این اساسی‌ترین نکته در خصوص این الگوی برنامه ریزی درسی است. چنانچه این الگو بخواهد بطریق معتبری مورد استفاده قرار گیرد دانش آموز بایستی اطمینان یابد که او تصمیم گیرنده اصلی است.

### ۳ - الگوی مبتنی بر جامعه بعنوان منبع اطلاعاتی

جامعه سومین منبع و مرجعی است که ممکن است بعنوان مبنای غالب و یا انحصاری در ارتباط با تصمیمات برنامه‌ای مورد استفاده قرار گیرد. استفاده از این منبع اطلاعاتی منجر به برنامه درسی خاصی خواهد شد که ارزش آن بعنوان شیوه‌ای برای فهم و اصلاح جامعه مورد نظر می‌باشد. برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی<sup>۷۵</sup> بعضاً از این منبع اطلاعاتی استفاده می‌کنند.

گرچه ممکن است در این الگوی برنامه درسی از اهداف تصریح شده استفاده شود، لیکن این اهداف از جایگاه مهمی، آن چنان که در طرح برنامه درسی مبتنی بر موضوعات مدون مطرح است، برخوردار نیستند. معمولاً نوعی جهت‌گیری از پیش تعیین شده برای یادگیری وجود دارد لیکن نتایج مشخص و یکسانی برای کلیه دانش آموزان تجویز نشده است.

محتوای برنامه درسی از زندگی جامعه و یا جوامع شهری برگرفته می‌شود. این محتوی ممکن است بر رسانتهای این جوامع تأکید داشته باشد، و یا بر فعالیتهای اصلی یک شهروند در زندگی اجتماعی، و یا اینکه بر مسائل دامنگیر دانش آموزان و نوع بشر تکیه نماید (۱۳). موضوعات مدون درسی تا حدی که مربوط به مسئله در دست مطالعه دانش آموزان باشد، مورد استفاده قرار می‌گیرد. یادگیری روشهای حل مسئله، روابط انسانی و مهارتهای اجتماعی موکداً مورد توجه قرار گرفته و فراگیری مجموعه‌ای از محتوای از پیش تعیین شده تحت الشعاع واقع می‌شود.

منابع و ابزار آموزشی در حد اعلاى تنوع مورد نیاز می‌باشند و منابع موجود در جامعه و مدارک و اسناد اصیل بر کتابهای درسی ترجیح دارند.

ارزشیابی آموزشی بیشتر به سمت شیوه‌هایی که مشارکت و همکاری معلم و دانش آموز با یکدیگر را می‌طلبد گرایش دارد. تأکید این ارزیابی بر حل مسائل و موضوعات مورد مطالعه و یا اقداماتی که در جهت حل آنها بکار گرفته شده است می‌باشد.

فعالتهای آموزشی دانش آموزان نیز بر اساس یک برنامه‌ریزی مشترک بین معلم و دانش آموزان شکل می‌گیرد. این فعالیتها بگونه‌ای است که شرکت فعال دانش آموزان در جریان مطالعه و تحقیق را ایجاب می‌نماید. در این رابطه البته معلم نقش فعالتری را در قیاس با برنامه‌های مبتنی بر دانش آموزان ایفا می‌نماید و در تعیین فعالیتهای آنها دخیل می‌باشد.

استراتژیهای تدریس متناسب این الگوی برنامه‌ریزی عبارتند از آنچه که معلم در آن نقش یک عنصر فراهم کننده تسهیلات را دارد و از استفاده از استراتژی‌هایی که مستلزم پذیرش نقشی تمام کننده و حاکمانه از سوی معلم است بایستی پرهیز شود. نقش حاکمانه زائیده تخصص و خبرگی معلم در موضوعات درسی است که با طرح برنامه مبتنی بر موضوعات مدون درسی سازگار می‌باشد. از سوی دیگر معلم در این الگوی برنامه‌ریزی نقش مستقیم‌تری نسبت به الگوی مبتنی بر دانش آموزان بر عهده دارد.

فضای آموزشی تعریف عامی دارد که در برگیرنده کلیه امکانات مدرسه و جامعه تا آنجا که مربوط به موضوع مورد مطالعه می‌شوند، می‌باشد. زمان نیز بعنوان یکی از امکانات عمومی مطرح است که دانش آموزان به اقتضای مسئله مورد مطالعه از آن استفاده می‌کنند. از تقسیم بندی مصنوعی زمان، آنچنان که در طرح برنامه مبتنی بر موضوعات مدون درسی عمل می‌شود، در حد امکان اجتناب می‌گردد. گروه بندی دانش آموزان بر اساس نیازها و علائق مشترک شکل می‌گیرد و استفاده بسیاری از کار گروهی (کمیت‌های) بعمل می‌آید.

در برشماری مزایای این الگوی برنامه‌ریزی درسی تأکید بر یکپارچگی (وحدت) و کاربردی بودن (مصادق عملی داشتن) محتوای برنامه است (۶). موضوعات درسی در یکدیگر ادغام شده و در خدمت مسائل مورد مطالعه قرار می‌گیرند. حل مسئله مورد تأکید واقع شده و محتوایی که در این جریان مورد مطالعه قرار می‌گیرد برای دانش آموزان کاربرد دارد. بنابراین محتوا ارتباط با مسائل مبتلا به دانش آموز داشته و برای او معنی دار جلوه می‌کند. دانش آموز همواره و در کلیه مراحل با جدیت مشغول مطالعه و تحقیق بوده و از انگیزه قابل توجهی برای استمرار یادگیری نیز برخوردار می‌باشد. بعلاوه الگوی برنامه مورد بحث به طرز مهم و مؤثری به اصلاح وضع جامعه کمک می‌نماید. نقاط ضعف بر شمرده شده نیز بسیارند. اول اینکه وسعت و نظام منطقی محتوای درس بخوبی تعریف نشده است. این می‌تواند خود زمینه‌ای برای برخورد سطحی با محتوای برنامه باشد. همچنین واحدهای درسی ممکن است برای دانش آموز مفصل و منقطع از یکدیگر بنماید که این نیز بنوبه خود احتمال دستیابی آنان به وحدت و یکپارچگی در موضوعات را کاهش می‌دهد. دومین نقطه ضعف عبارتست از نگرانی نسبت به اینکه جهت گیری خاص این نوع برنامه‌ها سبب بروز شستشوی مغزی<sup>۷۶</sup> دانش آموزان گردیده و ایشان را برای پذیرش نظام حاکم بر جامعه آماده سازد که بدین ترتیب فکر اصلاح جامعه از اذهان زدوده خواهد شد. این الگوی برنامه درسی همچنین ممکن است منجر به تغذیه ناکافی دانش آموزان از حیث میراث فرهنگی ایشان گردد چرا که نسبت به آموزش محتوای مدون موضوعات مختلف، همت گمارده نمی‌شود. و بالاخره این الگوی برنامه‌ریزی به استناد سنت رایج برنامه ریزی درسی نیز مورد انتقاد واقع می‌شود چرا که نه معلمین آمادگی تدریس چنین برنامه‌هایی را دارند و نه امکانات آموزشی منطبق با آن برای استفاده از مدارس موجود است. اولیاء دانش آموزان و مؤسسات آموزش عالی نیز نوعاً توقعات متفاوتی با آنچه که این برنامه در صدد دستیابی به آن است دارند.

دو گونه طرح برنامه‌درسی دیگر که بعضاً توصیه می‌شوند نمایانگر عدم اعتقاد و پای بندی به مرزبندی‌های رایج بین سه نوع منبع اطلاعاتی که در بالا ذکر آنها گذشت می‌باشد و بدین لحاظ نوعی تخطی از روش‌های سنتی برنامه‌ریزی بحساب آمده و تلفیق و ترکیب آنها را توصیه می‌نمایند. این دو عبارتند از طرح قابلیت‌های خاص<sup>۷۷</sup> و مهارت‌های فرآیندی. طرح سومی نیز ممکن است مورد استفاده قرار گیرد که شباهت‌های زیادی به طرح برنامه‌درسی مبتنی بر دانش آموز دارد لیکن هنوز تعریف روشنی از آن ارائه نشده است. چهارمین الگوی برنامه‌درسی عبارتست از طرح دروس اصلی<sup>۷۸</sup> که در گذشته طرفداران زیادی داشته لیکن منظور نمودن آن به عنوان یک الگوی خاص و متفاوت با اشکالاتی روبروست. این چهارگونه طرح برنامه‌درسی نیز به اختصار به بحث گذارده خواهند شد.

طرح برنامه‌درسی مشهور به قابلیت‌های خاص، بر اهداف رفتاری بعنوان معرف آنچه که دانش‌آموزان نیازمند فراگیری آن هستند تاکید می‌نماید. این اهداف رفتاری ممکن است از منابع اطلاعاتی مختلفی مشتق شده باشند. ضمن اینکه مهارت‌ها مورد تاکید واقع می‌شوند، رشد دانش‌آموزان در حیطه عاطفی مورد غفلت واقع شده و یا از تاکید کمتری برخوردار است. مثال روشنی از اینگونه جهت‌گیری در برنامه‌ریزی درسی را می‌توان در نهضت برنامه‌ریزی موسوم به مهارت‌های پایه در ایالات متحده آمریکا یافت. در این الگوی برنامه‌درسی، اهداف رفتاری بصورت دقیق منعکس‌کننده مهارت‌های خاصی هستند که دانش‌آموزان برای شرکت فعال در جامعه به آن نیاز دارند. این مهارت‌ها ضمناً در قالب موضوعات مختلف درسی به دانش‌آموزان ارائه می‌گردند. با عوامل و عناصر ۹ گانه برنامه‌ریزی در این الگو از طرح برنامه‌درسی، مشابه با طرح مبتنی بر موضوعات مدون درسی برخوردار می‌شود.

دومین جهت‌گیری در برنامه‌ریزی درسی که مرزبندی‌های سنتی رایج را در هم می‌ریزد بر فرآیند و یا جریان‌هایی تاکید می‌ورزد که مربوط به موضوعات درسی خاصی نمی‌شوند. محتوای برنامه‌درسی را روش‌ها یا فرآیندهایی تشکیل می‌دهد که تصور می‌رود قابلیت انتقال و استفاده از آنها در زندگی حقیقی فرد بسیار بالاست و نه آن روش‌هایی که مختص تحقیق در یک رشته از علوم می‌باشند. فرآیند تعیین سیستم‌های ارزشی، مهارت‌های اولیه‌ای که در فراگیری روش‌های یادگیری (بعنوان مهارت‌های زیربنایی در فراگیری مستمر و دائمی) بکار می‌آیند و همچنین مهارت‌های حل مسئله از جمله مواردی هستند که بعنوان محتوای برنامه‌موضوع آموزشی قرار می‌گیرند. تصمیماتی که درخصوص عوامل و عناصر ۹ گانه برنامه‌درسی اتخاذ می‌شود شباهت بسیاری به نوع تصمیمات متخذه در الگوی برنامه‌ریزی مبتنی بر دانش‌آموز دارد.

منبع جدیدی نیز برای طرح برنامه‌درسی شناسائی گردیده است که عبارتست از «دیدگاه اومانستی از انسان»<sup>۷۹</sup>. این الگوی برنامه‌ریزی بعنوان عکس‌العملی در مقابل مدل تربیتی متخذه از صنعت و تکنولوژی که بارزترین نوع آن در طرح برنامه‌درسی مبتنی بر موضوعات درسی مجزا منعکس می‌باشد، شناخته شده است. این الگو درحقیقت معرف تلاش جستجوگرانه‌ای در جهت ارائه یک دیدگاه نوین و ایجاد تحول عمیق در وادی برنامه‌ریزی درسی است. طرفداران و تعقیب‌کنندگان چنین الگوی برنامه‌ریزی درسی را بنیانگزاران نهضت «نوبنیادان»<sup>۸۰</sup> می‌نامند. گرچه در تبیین

مختصات چنین طرح برنامه درسی پیشرفتهای محدودی حاصل شده است، لیکن بدون تردید می‌توان ادعا نمود که این الگوی برنامه‌ریزی درسی نزدیکی بیشتری به طرح برنامه مبتنی بر دانش‌آموز دارد تا به طرح‌های مبتنی بر موضوعات درسی مجزا و با جامعه.

چهارمین و آخرین نوع برنامه درسی که غالباً در مباحث برنامه‌ریزی به آن اشاره می‌شود، همان برنامه درسی اصلی است. مهم‌ترین خصیصه‌های این الگوی برنامه‌ریزی عبارتست از اشتراک موضوعاتی که دانش‌آموزان فرا می‌گیرند و همچنین اجرای برنامه در قسالب بلوک‌های زمانی طولانی‌تر از آنچه که مرسوم است. گذشته از دو مشخصه‌ای که ذکر شد، طراح برنامه درسی اصلی میتواند اجزای هر یک از طرح‌های سه گانه برنامه‌ریزی درسی را که در بخش‌های گذشته تشریح شد به خدمت گیرد.

## ۵ - ویژگیهای اصولی طرح یا الگوی برنامه درسی

مباحث گذشته اهمیت سئوالات مربوط به طراحی برنامه درسی را که فرد برنامه‌ریز در جریان تهیه برنامه با آن مواجه می‌شود، مشخص نموده و نقش تعیین کننده این سئوالات را نمایان می‌کند. طراحی برنامه درسی بایستی مبتنی بر تصمیم‌گیریهای آگاهانه و روشن بینانه و نه بر مبنای غفلت و چشم‌پوشی نسبت به این سئوالات شکل گیرد. الگوی برنامه‌ریزی که نهایتاً انتخاب میشود بایستی منطبق بر اهداف و نتایج مورد نظر برای برنامه باشد. از آنجا که برنامه درسی اهداف و نتایج مختلفی را دنبال می‌کند این اهداف و نتایج بایستی به منزله سرچشمه کلیه تصمیم‌گیریهای مربوط به الگوی برنامه درسی تلقی شود. پس از انتخاب طرح برنامه، با عوامل و عناصر برنامه بایستی بطریقی که حاکی از یکنواختی و همخوانی باشد برخورد گردد.

بعنوان مثال تصمیماتی که درخصوص اهداف برنامه و شیوه‌های ارزشیابی اتخاذ می‌شود بایستی با تصمیماتی که درخصوص مواد و منابع، و فعالیتهای آموزشی گرفته می‌شود هم‌آهنگ باشد. چنانچه این همخوانی و یکنواختی در طرح برنامه بچشم نخورد، طرح دارای خلله‌هایی است که منجر به کاسته شدن از تأثیر برنامه بر فراگیران خواهد شد.

الگوهای مختلف برنامه‌ریزی درسی بایستی بر اساس نیازهای متغیر زمان مورد استفاده برنامه‌ریزان قرار گیرد. مدل‌های قدیمی‌تر برنامه‌ریزی درسی بایستی مورد تجدیدنظر و اصلاح واقع شده و الگوهای جدیدتری بر اساس تغییرات حادث در علوم، جوامع و علائق و نیازهای دانش‌آموزان بوجود آیند. الگوهای مورد استفاده برنامه‌ریزان درسی بایستی بعنوان عوامل ثابت ولایتغیر نظام تعلیم و تربیت تلقی شوند، بالعکس خلاقیت و قابلیت انطباق با نیازها و شرایط محیطی بایستی در زمره اساسی‌ترین خصائص طرح‌های برنامه‌ریزی درسی موجود و الگوهای جدید باشد.

در قالب هر مؤسسه آموزشی نیاز به دست‌یابی به گونه‌ای تعادل در استفاده از الگوهای مختلف برنامه‌ریزی ضروری بنظر می‌رسد. هیچیک از طرح‌های موصوف به تنهایی برای کلیه برنامه‌های درسی یک مدرسه کفایت نمی‌کند. هر یک از مدل‌های یاد شده در این مقاله دارای نقاط قوتی هستند که می‌تواند به نحو مهم و مؤثری به تعلیم و تربیت دانش‌آموزان کمک کند.

از سوی دیگر هر یک از این طرح‌ها دارای نقاط ضعفی است که میتوان با استفاده از سایر

الگوها نسبت به جبران آنها اقدام نمود. غالب مدارس دارای اهداف متنوعی هستند که طرحهای برنامه‌ریزی درسی مختلف می‌تواند اختصاصاً به دستیابی به آن اهداف کمک نماید. بنابراین محدود کردن کلیه برنامه‌های درسی مدرسه به یک الگوی خاص، بنظر یک محدودیت غیر ضرور می‌نماید. لیکن این محدودیت پدیده‌ایست که بطور معمول به وقوع می‌پیوندد. مشکلی که موسسات آموزشی با آن مواجه هستند درحقیقت عبارتست از تصمیم‌گیری مستفکرانه و آگاهانه درخصوص چگونگی استفاده از انواع الگوهای برنامه‌ریزی درسی به منظور دستیابی به اهداف متنوع تعلیم و تربیت.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی



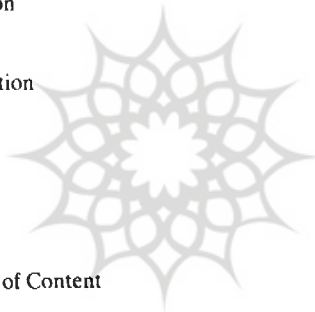


زیر نویسها:

- 1 - Curricular design
- 2 - Curricular elements
- 3 - objectives
- 4 - Content
- 5 - Learning activities
- 6 - Evaluation Procedures
- 7 - Learning material and Resources
- 8 - Time
- 9 - space Environment
- 10 - Grouping
- 11 - Teaching Strategies
- 12 - Internal Consistency
- 13 - specific Competencies
- 14 - Process skills
- 15 - Humanistic doing
- 16 - Core Curriculum
- 17 - Concepts
- 18 - Processes
- 19 - Logical organization
- 20 - Effectively
- 21 - Efficiently
- 22 - Separate Subjects
- 23 - Multidisciplinary
- 24 - Interdisciplinary
- 25 - Broad Fields
- 26 - Language arts
- 27 - Social Studies

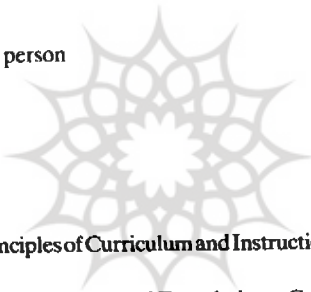


- 28 – objectives
- 29 – Behavioral
- 30 – Cognitive domain
- 31 – Application
- 32 – Analysis
- 33 – Evaluation
- 34 – Scope
- 35 – Sequence
- 36 – Horizontal arrangement
- 37 – Text
- 38 – Verbal
- 39 – Diagnostic
- 40 – Prescriptive
- 41 – Evaluative
- 42 – Lecture and discussion
- 43 – Individualization
- 44 – Programmed instruction
- 45 – Disruptions
- 46 – Socializing
- 47 – Separate Subjects
- 48 – Broad Fields
- 49 – Logical organization of Content
- 50 – Cultural heritage
- 51 – Compartmentatized
- 52 – Fragmented
- 53 – Driver education
- 54 – Drug education
- 55 – Emergent
- 56 – Activity
- 57 – Experienced – based
- 58 – Free-schools
- 59 – Alternative schools
- 60 – British Infant Schools
- 61 – Summerhill
- 62 – Personal meaning
- 63 – Integration
- 64 – Wholeness



پیشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
 پرتال جامع علوم انسانی

- 65 – Unity
- 66 – Colearner
- 67 – Joint endeavor
- 68 – Process
- 69 – product
- 70 – spontaneous
- 71 – Unstructured
- 72 – Unstructured
- 73 – Intrinsically motivated.
- 74 – Process skills
- 75 – Social – studies Program
- 76 – Indoctrination
- 77 – Specific competencies
- 78 – Core Curriculum.
- 79 – The humanistic view of the person
- 80 – Reconceptualists



منابع:

- 1 – Tyler, R. W. (1950) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press, Chicago. Illinois
- 2 – Zais, R.S. (1976) *Curriculum: Principles and Foundations*, Crowell, New York
- 3 – Goodlad, J.I. (1979) *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw – Hill, New York
- 4 – Hunkins, F.P. (1980) *Curriculum Development: Program Planning and Improvement*. Merrill, Columbus, Ohio
- 5 – Klein, M.F. (1978) *About Learning Materials*. Association for Supervision and Curriculum Development, Washington.
- 6 – Taba, H. (1962) *Curriculum Development: Theory and Practice*. Harcourt. Brace and World. New York
- 7 – Ragan, W.B.; Shepherd, G.D. (1977) *Modern Elementary Curriculum*. Holt Rinehart and Winston. New York
- 8 – Smith, B – O.; Stanley, W – O.; Shores, J.H. (1957) *Fundamentals of Curriculum Development*. Harcourt. Brace and World New York
- 9 – Saylor, J.G.; Alexander, W.M. (1974) *Planning Curriculum for Schools*. Holt Rinehart and Winston. New York
- 10 – Neill, A.S. (1960) *Summerhill: A radical Approach to Child Reading* Hart. New York
- 11 – Macdonald, J.B.; (Wolfson, B.J.; Zaret, E. (1973) *Reschooling Society: A conceptual Model*. Association for Supervision and Curriculum Development, Washington, DC
- 12 – Kliebard, H.M. (1987) *A Century of Growing Antagonism in High School College Relations*, *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 3
- 13 – Stratemeyer, F.B.; Hamden, L.F.; Mckim, M.G.; Passow, A.H. (1957) *Developing a Curriculum for Modern Living*. 2nd and edn. Teachers College Press. New York