

بررسی سطوح و مقاطع کلیدی در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی از منظر یافته‌های علم روان‌شناسی

Investigating the Levels and Key Stages in the National Curriculum of I.R. of Iran from Psychological View Points

دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۰۴/۲۵، پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۸۹/۰۸/۱۲

A. Ahmadi, (M.A)

آمنه احمدی^۱

Abstract: In past few decades, many research projects have been conducted to better understand the cognitive nature of mind and the neurological processes that occur during thinking and learning. New neurological research findings show that human mind develops through real and conceived experiences. These research findings are consistent with assimilation and accommodation in Piaget's developmental theory of intelligence, as well as Vygotesky's Zone of Proximal Development and they all have clear and practical implications for curriculum decision makers. The developmental theories of intelligence and the relevant research findings indicate that the development process is flexible and is influenced by individual's economic, social and cultural conditions. Further, individuals' developmental processes have much in common that allows curriculum decision makers to identify levels and key stages of schooling. Thus, considering these theoretical approaches and experimental findings, it is necessary to design an educational system in such a manner that learners have opportunities to move along the key stages with their own pace and based on their different abilities and capabilities. Therefore, the new National Curriculum Document of the I.R. of Iran should pay attention to both educational structure and flexibility of the content (prescribed, semi-prescribed and not prescribed). This enables students with various characteristics to benefit the educational programs suitable to their needs.

Key Words: Education structure, Levels of and Key Stages of curriculum, National Curriculum of I.R. of Iran, psychological View Points.

چکیده: در دهه‌های اخیر شاهد یافته‌های جدید علمی در زمینه شناخت ذهن و مغز، فرایندهای عصبی که طی تفکر و یادگیری روی می‌دهد، و رشد توانش دانش‌آموزان بوده‌ایم. براساس مطالعات نظری، تحولات رشدی، تحولاتی تدریجی و چندوجهی است و در تمام افراد دارای مشترکاتی است که به تصمیم‌گیرندگان اجازه می‌دهد براساس این مشترکات به تعیین سطوح و مقاطع کلیدی در برنامه درسی مبادرت نمایند. اما باید دانست که دانش‌آموزان در مسیر رشد در ابعاد مختلف، توانمندی‌های متفاوتی را در مقاطع مختلف زمانی و در مراحل مختلف به نمایش می‌گذارند و عملکرد آنان در هر مرحله تابع شرایط تربیتی خاصی است. علاوه بر این، فرایند رشد انعطاف‌پذیر بوده و تحت‌تأثیر شرایط اقتصادی اجتماعی و فرهنگی فرد نیز قرار دارد. براساس یافته‌های مطالعات نظری در سند تحول راهبردی مرحله‌بندی دوره‌های تحصیلی چه به جهت ساختار (مراحل تربیت) و چه به جهت محتوا باید دارای میزانی از انعطاف‌پذیری باشد که افرادی با ویژگی‌های متفاوت بتوانند از تربیت متناسب با نیازهای خود بهره‌مند شوند. از آن‌جا که تبیین مبانی روان‌شناختی مبتنی بر مبانی فلسفی می‌تواند دلالت‌های روشنی را در اختیار برنامه‌ریزان درسی در سطح ملی و سطوح بعدی تصمیم‌گیری قرار دهد در این مقاله مبانی روان‌شناختی برنامه درسی ملی در تعیین سطوح و مراحل کلیدی از منظر یافته‌های علم روان‌شناسی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

کلید واژه‌ها: ساختار آموزشی، مقاطع کلیدی، سطوح موفقیت، رشد.

تا اواسط دهه ۱۹۷۰، تعیین سطوح و مقاطع کلیدی در برنامه‌های درسی عمدتاً مبتنی بر یافته‌های مطالعاتی متکی بر نظریهٔ پیازه و یا نظریهٔ رفتارگرایی بود. نظریهٔ پیازه بر محدودیت‌های تفکر و به تبع آن بر ماهیت مطالبی که باید یاد گرفته شود متمرکز بود، در حالی که نظریهٔ رفتارگرایی بر روش‌های تنظیم مطالبی که باید یاد گرفته شود تمرکز داشت. اگرچه این دو رویکرد در خصوص قابلیت‌های یادگیری کودکان دیدگاه‌های متفاوتی دارند، اما هر دو کودکان را یادگیرندگانی مستقل و جدا از هم می‌دیدند و ماهیت اجتماعی یادگیری که توسط ویگوتسکی مورد تأکید قرار گرفته است را نادیده می‌انگاشتند. از اواسط دهه ۱۹۷۰، پژوهشگران استنباط‌های جدیدی از فرایند یادگیری و قابلیت‌هایی که باید از سوی دانش‌آموزان کسب گردد، ارائه نمودند. پژوهش‌های اخیر موجبات شناسایی فرآیندهای عصبی که حین تفکر رخ می‌دهند را فراهم نموده، و بر رشد مهارت‌های استدلال و حل مسئله تأکید می‌کنند و توضیح می‌دهند که این قابلیت چگونه در موضوعات درسی کسب می‌شود. تمرکز این دیدگاه‌ها بر آنچه باید در برنامه درسی مورد توجه قرار گیرد، و آنچه دانش‌آموزان توانایی یادگیری آن را دارند و نیز چگونگی ارزیابی این قابلیت‌ها با یکدیگر دارای تمایزاتی هستند. در این مقاله تلاش می‌شود با مرور این دیدگاه‌ها تمایزات و دلالت‌های آن‌ها در تعیین ساختار برنامه درسی بررسی گردد.

ساختار آموزشی: مراد از ساختار آموزشی یا الگوی ساختمانی یک نظام آموزشی، نوع تقسیمات عمودی و افقی است که مسیر هرگونه تحصیل رسمی در داخل آن قرار می‌گیرد. تقسیمات عمودی نظام آموزشی، مراحل تحصیلات رسمی را در ارتباط با سن، تعداد سال‌های تحصیل در هر مرحله نشان می‌دهد. تقسیمات افقی، امکانات و انتخاب‌های هر مرحله را از جهت انواع شاخه‌ها و رشته‌های تخصصی مشخص می‌کند.

مراحل کلیدی^۱: مراحل کلیدی نخستین بار در قانون اصلاحات آموزش و پرورش سال ۱۹۸۸^۲ در کنار نخستین معرفی برنامه درسی ملی تعریف شد. تعریف مختصر هر یک از مراحل کلیدی، مرتبط با سن بوده و کلیه دانش‌آموزان یک سن خاص در آغاز هر سال تحصیلی را دربرمی‌گیرد.

۱. Key Stages

۲. Education Reform Act

برنامه درسی ملی تعیین می‌کند در هر یک از مراحل کلیدی به چه هدف‌هایی در حوزه‌های مختلف یادگیری باید دست یافت.

سطوح موفقیت^۱: سطوح موفقیت دقیقاً شرح می‌دهند که کودک فعال در سطح موردنظر به چه چیزی دست می‌یابد. از دانش‌آموزان انتظار می‌رود در پایان هر مرحله کلیدی به سطوح معینی از دانش، مهارت و فهم در هر یک از دروس دست پیدا کنند.

رشد: بعنوان مجموعه‌ای از تغییرات پیش‌رونده در ساختار تعریف می‌شود که رو به سوی هدف و غایتی خاص دارند به عبارتی در فرایند رشد دگرگونی‌های کیفی رخ می‌دهد که قابل کاهش به اشکال قبلی ساختارهای ذهنی و روانی نیستند و دستاورد هر مرحله از رشد با مرحله قبل و بعد آن تفاوت دارد.

برنامه درسی ملی: به معنای تهیه و تدارک برنامه‌ها و اقدامات اجباری و الزامی نظام‌دار و مدون برای تعلیم و تربیت یک کشور است (هنسن^۲، ۱۹۹۶).

دیدگاه پیاژه

مهم‌ترین، جامع‌ترین و بحث‌انگیزترین نظریه‌ها درباره‌ی رشد، نظریه‌ی دانشمند سوئیسی، ژان پیاژه^۳ است. او باعث انقلابی در رشد شناختی شد. به همین دلیل امروزه به‌ندرت می‌توان دیدگاهی درباره تفکر و استدلال کودکان پیدا کرد که تحت تأثیر نظریه‌ی پیاژه قرار نگرفته باشد. در نظریه‌ی رشد یا تحول شناختی پیاژه، کنش متقابل یا تعامل بین جاندار و محیطی که در آن زندگی می‌کند نقش اساسی دارد. زندگی در نظریه‌ی پیاژه تعاملی خلاق است که بدون وقفه بین جاندار و محیط زندگی او جریان می‌یابد. این تعامل یا مبادله بین شخص و محیط به دو صورت انجام می‌گیرد: یکی برونی است که سازگاری^۴ نام دارد و دیگری درونی است که سازمان^۵ نامیده می‌شود. سازگاری جنبه برخورد و سازش با محیط را در تعامل بین فرد و محیط نشان می‌دهد. وقتی که کودک می‌آموزد تا با محیط خود به طور فعال مقابله کند، گویند که وی با محیط به

۱. Attainment Levels

۲. Hansen

۳. John Piaget

۴. Adaptation

۵. Organization

بررسی سطوح و مقاطع کلیدی در برنامه درسی ملی از منظر

سازگاری می‌پردازد. فرایند سازگاری به دو صورت جذب^۱ و انطباق^۲ انجام می‌گیرد. بررسی منابع موجود در زمینه کاربرد آراء پیازه روشن می‌سازد که طراحان برنامه درسی، دست کم با دو مقصود کاملاً متفاوت از این نظریه روبرو بوده‌اند.

رویکرد اول که همان رویکرد رایج و سنتی است، متکی به جنبه ساختاری نظریه پیازه است. پیازه در نظریه رشد شناختی مراحل چهارگانه‌ای را معرفی کرده است که هرکدام نشان‌دهنده پاره‌ای قابلیت‌ها و توانایی‌های ذهنی از یکسو و ناتوانی و نارسایی از سوی دیگر است. منظور از تکیه رویکرد اول بر استفاده از نظریه پیازه بر جنبه ساختاری نظریه، عطف توجه به مراحل چهارگانه رشد است. در این رویکرد از میان دو فرایند ذهنی معرفی شده توسط پیازه که یکی "جذب و هضم" و دیگری "انطباق" نام گرفته است، آنچه از اهمیت و اصالت برخوردار است مکانیزم "جذب و هضم" است. برنامه‌ریز درسی در جریان طراحی برنامه یا معلم در جریان آموزش با آگاهی نسبت به قابلیت‌ها و توانایی‌های مخاطبان و آنچه آن‌ها فاقد آن می‌باشند باید به گونه‌ای تصمیم‌گیری کند که مطالب ارائه شده به دانش‌آموزان قابل "جذب و هضم" بوده و یادگیری اتفاق بیفتد.

در این رویکرد برنامه ریز درسی یا معلم قصد دارد یادگیری دانش‌آموزان را در درجه اول از طریق حصول اطمینان از این که محتوای آموزش تعادل آن‌ها را برهم نرزد است و جذب و هضم اتفاق خواهد افتاد تضمین نماید. البته این بدان معنا نیست که یادگیری از طریق "تغییر و انطباق" یا برهم زدن تعادل آنان به هیچ‌روی مورد توجه قرار نداشته یا این که اساساً بتوان میان این دو فرایند ذهنی در جریان یادگیری مرز روشنی قائل شد. لیکن آنچه از برجستگی خاصی برخوردار بوده و وجهه اصلی توجه است، حفظ تعادل و یادگیری از طریق جذب و هضم است. بدین جهت در کاربرد نظریه پیازه از رویکرد اول معمولاً تحت عنوان "سازگاری سطح شناختی" نام برده می‌شود و "عدم سازگاری" معرف نوعی ویژگی منفی است. دیدگاه‌های برنامه درسی که با این رویکرد سازگار هستند، عبارتند از دیدگاه موضوع محور، دیدگاه رفتارگرایی، و دیدگاه انتقال فرهنگی. تعیین سطوح و مقاطع کلیدی در این سه دیدگاه مبتنی بر اجرای تصمیمات برنامه درسی از پیش تعیین شده با مرزبندی‌های غیرمنعطف برای مخاطبان

۱. Assimilation

۲. Accommodation

مشخص، و ارزش‌یابی از دانش صریح آنان جهت تعیین تکلیف در هر یک از پایه‌های تحصیلی است.

دومین رویکرد در کاربرد نظریه پیازه، به جای پرداختن به جنبه ساختاری نظریه، جنبه فرایندی یا آنچه را که پیازه مکانیزم رشد معرفی کرده است به عنوان تکیه‌گاه یا خاستگاه نظری مورد توجه قرار داده است. پیازه نیز خود مهم‌ترین پیام نظریه برای تعلیم و تربیت را این نوع کاربرد دانسته است. او دست‌یابی به قابلیت‌های بالاتر را در برهم خوردن تعادل میان فرد و محیط جست‌وجو می‌کند. لذا آنچه در این رویکرد اصالت می‌یابد، آن است که برنامه‌های درسی و جریان آموزش وجهه اصلی همت خود را مواجه کردن دانش‌آموزان با محرک‌هایی قرار دهند که موجب برهم خوردن تعادل آنان شود. در این رویکرد به جای "جذب و هضم" که فرایند یادگیری مورد توجه خاص رویکرد اول است، بر "تغییر و انطباق" تأکید می‌شود. لذا، برنامه درسی و جریان آموزش هر دو بایستی به روشن‌ترین وجه در خدمت رشد قابلیت‌های شناختی قرار گرفته و زمینه "تغییر و انطباق" مستمر ساختار شناختی را از طریق پیش‌بینی فعالیت‌ها و تجارب یادگیری که قابلیت‌های بالفعل ذهنی دانش‌آموزان، انجام موفقیت‌آمیز آنها را تکافو نمی‌کند را فراهم آورند. پیازه برای معرفت یا حقیقت، ماهیت ذهنی قائل بوده و تأکید می‌کند که جریان یاددهی - یادگیری بایستی به گونه‌ای سازماندهی شود که موجبات استقلال در یادگیری را برای دانش‌آموزان فراهم آورد. وجهه اصلی نظر کسانی که این کاربرد نظریه رشد شناختی پیازه را مورد توجه قرار داده اند این است که برنامه‌های درسی باید پیش از هر چیز رشد شناختی دانش‌آموزان و دست‌یابی آنان به قابلیت‌ها و توانایی‌های برتر ذهنی را تسهیل کنند. به عبارت دیگر، این برنامه‌ها ضمن توجه به قابلیت‌های بالفعل مخاطبان، تشخیص این قابلیت‌ها را با هدف تسهیل نیل به مرتبه‌ای انجام می‌دهند که در توان بالقوه دانش‌آموز قرار دارد. این در حالی است که در رویکرد اول تشخیص و ارزیابی قابلیت‌های بالفعل شناختی عمدتاً با هدف تطبیق آن با تقاضای شناختی برنامه‌های درسی انجام می‌پذیرد. این برداشت از نظریه پیازه با دلالت‌های نظریه رشد شناختی روان‌شناس مشهور روسی که مفهوم "دامنه تقریبی رشد" را مطرح می‌سازد سازگاری دارد. مقصود او نیز از مفهوم یاد شده جلب توجه به این واقعیت است که در هر مرحله‌ای قابلیت‌های شناختی دارای دامنه‌ای است که انتهای آن‌ها قابلیت‌های بالفعل و انتهای دیگر آن را قابلیت‌های بالقوه را تشکیل می‌دهد. در این رویکرد برنامه‌های درسی یا

بررسی سطوح و مقاطع کلیدی در برنامه درسی ملی از منظر

جریان آموزش، باید تعادل شناختی دانش‌آموزان را به گونه‌ای برهم بزند که به قول ویگوتسکی برقراری مجدد تعادل در "دامنه تقریبی رشد" آنان قرار داشته باشد. در این رابطه پیازه خود از اصل "رعایت اعتدال در عرصه تازه‌ها" سخن به میان آورده و غرض او نیز ارائه محرک‌ها (یا مسائلی) به دانش‌آموزان است، که هرچند ساختارشناختی موجود وی جذب و هضم آن را میسر نمی‌سازد، لیکن در انجام این مهم اعتدال به گونه‌ای که رعایت شده است که تلاش و تکاپوی او اجازه می‌دهد از طریق تغییر و انطباق ساختار شناختی، به برقراری مجدد تعادل خود با محیط توفیق یابد. این اصل در برخی دیگر از منابع به عنوان "ناسازگاری بهینه" معرفی شده است که دربردارنده همان معنا و مفهوم است. در این رویکرد نیز سه دیدگاه برنامه درسی قرار می‌گیرد، دیدگاه دیسپلینینی، دیدگاه شناختی، دیدگاه شهروندی دموکراتیک. سطوح و مقاطع کلیدی در برنامه درسی در این دیدگاه‌ها از انعطاف برخوردار بوده و در تعیین آن به دامنه رشدی دانش‌آموزان توجه می‌شود. تکیه بر تقویت فرایندها و مهارت‌های ذهنی، مسئله محور بودن برنامه و تدارک دیدن موقعیت‌های واقعی برای شناسایی سطح عملکرد بالقوه دانش‌آموزان مبنای تصمیمات برنامه‌ریزی درسی است.

دیدگاه ویگوتسکی

به نظر ویگوتسکی رشد مجموعه پیچیده‌ای از عوامل درونی و بیرونی است که همراه با پدیدایی اشکال جدید کیفی می‌باشد. او حوزه تقریبی رشد را این‌گونه تعریف می‌کند "حوزه تقریبی رشد توصیف‌گر کنش‌هایی است که هنوز تکامل نیافته‌اند، ولی در حال تکامل یافتن هستند، کنش‌هایی که فرد را به تکامل می‌رسانند، ولی در حال حاضر حالت جنینی دارند. بهتر است این کنش‌ها را "غنچه" و یا "گل" رشد دانست و نه میوه یا حاصل آن، سطح کنونی رشد بیانگر رشد ذهنی به صورت "پس‌نگری" است، در حالی که در حوزه تقریبی رشد، شاخص رشد ذهنی به صورت "پیش‌نگر" است.

حوزه تقریبی رشد کاربردهای متمایزی در زمینه آزمون استعدادها و کودکی و نیز آموزش و برنامه درسی دارد. در این رابطه ویگوتسکی می‌گوید: "یادگیری خوب" تنها آن یادگیری است

۱. Retrospective

۲. Prospective

که جلوتر از رشد باشد". یکی از علل سهولت بخشی یادگیری در حوزه تقریبی رشد "تعامل بین ذهنیتی"^۱ است. در این معنا که اشتراک در تمرکز دقت و در هدف موجب اشتراک کودک و بزرگسال در معنا نیز می‌گردد، و مشارکت در ادراک معنای موردنظر را پدید می‌آورد. باربارا وگوف (۱۹۹۰) اصل یادشده را در روش "مشارکت هدایت شده"^۲ پیاده کرده و معتقد است مشارکت هدایت شده درگیرساز اشتراک در ادراک حین انجام فعالیت‌های حل مسئله است.

موقعیت‌های آموزشی که بر مبنای "مشارکت هدایت شده" ساخت یافته‌اند تلاش می‌کنند، به رشد ادراک کودک از خلال ایجاد یک نوع اشتراک در ادراک، کمک رسانند. هدف تعامل‌هایی که بر این مبنای ایجاد می‌شوند، کمک رساندن به کودک در این امور است: انجام فعالیت‌های مناسب برای حل مسئله، هدایت کودک در جهت انطباق دادن سطح ادراکش با موقعیت جدید، و هدایت او در جهت سازمان دادن به کوشش‌هایش و نیز در جهت پذیرش مسئولیت بیش‌تر در حل مسئله است.

ویگوتسکی با توجه به امتیازی که برای پتانسیل رشد کودک، نسبت به سنجنش کنونی او قایل است و تحت‌تأثیر اعتقادش به حوزه تقریبی رشد، روش سنجنش پویا^۳ را مفید دانسته است. به باور، او یک کودک "چیزی است" که "می‌تواند باشد". سنجنش پویا، مستقیماً معطوف به اندازه‌گیری آمادگی یا پتانسیل یادگیری کودک است و به یادگیری‌های فعلی او توجه چندانی ندارد. آزمون‌های هنجاریابی شده هوش یادگیری‌های قبلی را می‌سنجد، ولی سنجنش پویا اغلب بر عملکردهایی متمرکز است که آزمون‌های هنجاریابی شده هوش، نتوانسته بودند آن‌ها را ردیابی کنند. ویگوتسکی می‌گوید:

فرض کنید ما دو کودک را آزموده و نشان داده‌ایم که هر دو آن‌ها سن عقلی هفت سال را دارند. معنای سنجنش این است که هر دو کودک می‌توانند تکلیف‌هایی را انجام دهند که در توان کودکان هفت ساله است. حال، هرگاه کوشش کنیم از خلال مثال، پرسش‌های نشانگر و هدایت-کننده، یا اجرای یک عمل به هر دو کودک در مواجهه با آزمون یاری رسانیم، به تفاوت‌های اساسی میان آن‌ها خواهیم رسید. یکی از دو کودک خواهد توانست به آسانی گزینه‌های مربوط

-
۱. Inter subjectivity
 ۲. Guided Participation
 ۳. Dynamic Assessment

بررسی سطوح و مقاطع کلیدی در برنامه درسی ملی از منظر

به دو سال بالاتر از سطح کنونی اش را حل کند، و دیگری فقط به حل گزینه‌هایی موفق خواهد شد که شش ماه از سطح کنونی رشدش بالاتر است....

به کمک روش یاد شده ما می‌توانیم فرایندهای به کمال رسیده در دوره‌های قبلی را که تا کنون طی شده‌اند، فرایندهای رسش را که اکنون به کمال رسیده‌اند، دریابیم ولی افزون بر این‌ها، ما خواهیم توانست بر فرایندهایی نیز دست یابیم که در حال فرا رسیدنند ولی هنوز پدیدار نشده‌اند، و در حال رشدند.... ویگوتسکی.

از نظر ویگوتسکی دو کودک فرضی یاد شده به لحاظ شناختی یکسان نیستند: یکی از آن‌ها از طریق کمک می‌تواند خیلی جلوتر رود و می‌توان گفت دارای حوزه رشدی وسیعی است، در حالی که حوزه تقریبی رشد، برای دیگری تنگ می‌باشد. بنابر آنچه آمد، سنجش پویا در حوزه تقریبی رشد عمل می‌کند، یا در بیان صحیح‌تر، سنجش پویا، حوزه تقریبی رشد را می‌سنجد.

برای این که برنامه درسی از نظر رشدی مناسب باشد، معلم باید فعالیت‌هایی را برنامه‌ریزی کند که نه تنها آنچه را دانش‌آموزان می‌توانند خودشان انجام دهند، بلکه آنچه را که می‌توانند با کمک دیگران یاد بگیرند را نیز دربر داشته باشد (کاپرف و هایوود، ۱۹۹۸). نظریه ویگوتسکی در تعیین سطوح و مقاطع کلیدی در برنامه‌های درسی دارای دو اشاره مهم است: اول این که سازمان دادن دانش‌آموزان در گروه‌ها با سطوح توانایی مختلف می‌تواند به پیشرفت دانش‌آموزان کمک کند و برای آن‌ها مفید واقع شود (داس، ۱۹۹۵). دوم، برای این که پشتیبانی از دانش‌آموزان منجر به تحقق ظرفیت‌های بالقوه آنان شود باید پشتیبانی و کمک در سطوح مختلف فراهم گردد. ثارپ و گالیمور (۱۹۸۸)^۱ در تأیید نظر ویگوتسکی کشف یاری شده را مطرح کرده‌اند، آنان در رویکردی که آن را "کشف یاری شده"^۲ نامیدند، بر شکل خاصی از پشتیبانی تأکید می‌کنند. در جریان این نوع پشتیبانی، فرد بزرگسال تکلیف را ساده نمی‌کند، بلکه نقش یادگیرنده "را از طریق مداخله تدریجی معلم" ساده می‌نماید. در این رویکرد نیز سه دیدگاه برنامه درسی قرار می‌گیرد، دیدگاه فرآیندهای شناختی، دیدگاه رشدگرا، و دیدگاه شهروندی دموکراتیک

۱. Tharp & Galimore

۲. Assisted Discovery

پژوهش‌های عصب شناختی

در دهه‌های اخیر شاهد یافته‌های جدید علمی در زمینه‌ی شناخت "ذهن و مغز، فرایندهای عصبی که طی تفکر و یادگیری روی می‌دهد، و رشد توانش "دانش‌آموزان بوده‌ایم. نتایج پژوهش‌ها عصب شناختی نشان می‌دهد که ما مغز خود را با کمک تجربه واقعی و نیز تجربیات ادراک شده می‌سازیم، هنگامی که نورون‌های ما با موقعیت جدیدی مواجه می‌شوند، ارتباط‌های جدیدی ایجاد می‌کنند و قدرت شبکه‌های موجود در مغز را افزایش یا کاهش می‌دهند، و از این طریق شناخت ما رشد می‌کند؛ این شبکه‌های موجود است که اساس ایجاد فهم جدید می‌گردد. در حقیقت ما با پیوند دادن دانش جدید به دانش قدیم است که یاد می‌گیریم و شناخت خود را از محیط پیرامون خویش توسعه می‌دهیم و گاه از این فراتر رفته و دانش قدیم را نیز تعدیل می‌کنیم. در همین رابطه ماریا دایاموند ۱۹۶۷، پیشرو در تحقیقات مغز می‌گوید: "وقتی محیط را بر بار کنیم، قشر مخ ضخیم‌تر، تعداد شعبه‌های دندریتی و مهره‌های رشد بیشتر و اجسام سلولی بزرگ‌تر می‌شوند.

ده‌ها سال طرفداران نظریه تأثیر غالب ژن (طبیعت) بر شخصیت و هوش، از مواضع خود دفاع می‌کردند. اما زمانی رسید که طرفداران نظریه محیط (پرورش) پا به عرصه گذاشتند و توجه عامه مردم را به دلایل خود معطوف کردند. امروزه توافق عمومی حاکی از آن است که مغز انسان با بیش از یک تریلیون ارتباط زاده می‌شود و وراثت حدود ۶۰ تا ۳۰ درصد و محیط ۴۰ تا ۷۰ درصد بر عصب کشی مغز اثر دارد. بسیاری از سیناپس‌های جدید، با رشد حرکتی اولیه خلق می‌شوند؛ اما سیناپس‌های اضافی بعدها منشعب می‌شوند. به نظر گرینو، این تجربه است که موجب انشعاب یا مهم‌تر از آن، انسداد سیناپس می‌شود. این انسداد یا انشعاب آن نمودار عصب کشی‌ای^۱ را شکل می‌دهد که رشد بعدی براساس آن تحقق می‌یابد (بگلی، ۱۹۹۶). تغییر سیناپس‌ها به نوع و میزان کاربرد بستگی دارد (هلی، ۱۹۹۰؛ گرین، گرینو^۲، و اشلامف^۳، ۱۹۸۳). نمو سیناپسی بر اساس نوع فعالیت، تغییر می‌کند. برای یادگیری حرکتی جدید، سیناپس‌های جدید در قشر مخ تولید می‌شوند، و به دنبال تمرین (یادگیری حرکتی مکرر)، تراکم رگ‌های خونی در لایه مولوکولی مغز بیشتر می‌شود (بَلک و دیگران، ۱۹۹۰). برخی محققان دریافته‌اند

1. Wiring Diagram
2. Green ough
3. Schlumpf

بررسی سطوح و مقاطع کلیدی در برنامه درسی ملی از منظر

که ناحیه‌ای از مغز میانی که پردازش توجه را به عهده دارد در محیط پربار، ۵ تا ۶ درصد، نمو^۱ بیشتری از خود نشان می‌دهد (فوکس، مونته‌مه‌یر، و گرینو، ۱۹۹۰).

ویلیام گرینو، که بیش از بیست سال به مطالعه تأثیرات محیط‌های پربارسازی پرداخته است، می‌گوید در نمو^۲ مغز کارآتر، دو عامل از اهمیت عمده‌ای برخوردارند. اولین جزء مهم هر برنامه هدفمندی که برای غنی کردن مغز شخص فراگیر به کار می‌رود، این است که یادگیری همراه با اطلاعات و تجارب جدید چالش برانگیز باشد. چالش ذهنی را می‌توان با ارائه مواد درسی جدید، افزودن سطح دشواری یا محدود کردن منابع، ایجاد کرد. ایجاد چالش ذهنی شامل تغییر دادن زمان، مواد درسی، دسترسی به منابع، ایجاد انتظارات جدید یا حمایت‌ها در فرایند یادگیری است.

دوم آن که، باید روشی یافت که فراگیران ضمن تجربه کردن بتوانند به معلم بازخورد بدهند و از او بازخورد بگیرند. از آن‌جا که بازخورد، تردید را کاهش می‌دهد، توانایی‌های سازگاری را افزایش داده و در عین حال، واکنش‌های فشار روانی (هیپوفیز-آدرنال^۲) را کاهش می‌دهد، موجب یادگیری بیشتر می‌شود. حضور فراگیرانی با سطوح متفاوت توانایی در محیط یادگیری می‌تواند، بزرگترین موهبت به شمار آید؛ بازخورد فوری و خودساز^۳، ممکن است از منابع بسیاری چون تعیین معیارها برای عملکرد، بازخورد همسالان، استفاد از کمک یک بزرگسال برای بررسی عملکرد خود حاصل شود. امکان دستیابی به ظرفیت‌های بالقوه زمانی فراهم می‌شود که بزرگسالان توجه کودکان را هدایت کنند، کمک کنند تا آن‌ها به تجربیات خود ساختار دهند، از تلاش‌های یادگیری حمایت کنند، و سطح پیچیدگی و دشواری اطلاعات را برای کودکان تنظیم نمایند.

گاردنر می‌گوید: "باید از حالات مثبت کودکان استفاده کنیم تا آنان را به سوی یادگیری در حیطه‌هایی که می‌توانند صلاحیت‌های خود را در آن‌ها رشد دهند، سوق دهیم. در این نگاه شناخت نیمرخ ویژگی‌های طبیعی هر کودک و میدان دادن به نقاط قوت او و حمایت از نقاط ضعفش، محور کار است. آگاهی یافتن از نیمرخ توانایی‌های کودک، می‌تواند بهترین راه ارائه یک موضوع به کودک را به معلم نشان دهد. این که دروس در سطوح متفاوتی -از جبرانی

۱. Fuchs, Montemayor

۲. Pituitary-adrenal stress

۳. Self- generating

گرفته تا پیشرفته- ارائه شود، زمینه را برای بهتر عمل کردن کودک فراهم می‌نماید. امیدواریم زمانی که کودکان در زمینه یادگیری، به احساس غرقه شدن دست پیدا می‌کنند، جسارت آن را بیابند تا در زمینه‌های جدیدتر نیز دست به عمل بزنند. این شوق اولیه می‌تواند منشأ حرکت کودک در جهت دستیابی به سطوح بالای پیشرفت باشد."

براساس یافته‌های پژوهش‌های عصب شناختی برای تعیین سطوح و مقاطع کلیدی در برنامه درسی، باید کودکان را به لحاظ مکانی و زمانی در افقی وسیع تر در نظر گرفت و به جنبه‌های مختلف رشد آنان و تغییرات آن در طول سال‌های زندگی توجه داشت. برخی از مفاهیم پوششی زیربنای علوم یادگیری در این دیدگاه شامل: (۱) خبرگی در عملکرد، (۲) انتقال یادگیری، (۳) کودکان درمقام یادگیرنده، (۴) اجتماعات یادگیری، و (۵) شیوه‌های سنجش است.

خبرگی در عملکرد: درک مسئله‌ی کسب خبرگی حائز اهمیت است زیرا موجب ایجاد بینش نسبت به ماهیت تفکر و حل مسئله می‌شود. خبرگی صرفاً توانایی‌های عمومی چون هوش و حافظه نیست، استفاده از راهبردهای عمومی که خبره را از مبتدی متمایز می‌کند هم نیست. افراد خبره دانش جامعی را فراگرفته‌اند که بر آن‌چه پی می‌برند و درمی‌یابند تأثیر می‌گذارد و نحوه سازماندهی، بازنمایی و تفسیر اطلاعات توسط آن‌ها را نیز تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. این امر به نوبه خود بر توانایی آنان در به یادآوردن، استدلال و حل مسئله نیز تأثیر می‌گذارد. افراد خبره به الگوهای معنی‌دار اطلاعات و به ویژگی‌هایی توجه می‌کنند که مبتدیان به آن‌ها توجه ندارند. خبرگان حجم فراوانی از دانش محتوایی سازمان‌یافته را کسب کرده‌اند، و سازماندهی اطلاعات توسط آنان، منعکس کننده درک عمیق ایشان از موضوع است. دانش خبرگان را نمی‌توان به مجموعه‌ای از حقایق یا قضیه‌های جدا از هم تنزل داد، بلکه در عوض، این امر نشانگر کاربردپذیری آن است. خبرگان قادرند جنبه‌های مهم دانش خود را با اندکی تلاش بازیابی کنند.

انتقال یادگیری: براساس پژوهش‌های گسترده پیرامون انتقال یادگیری توانایی‌ها و دانش یادگیرندگان باید به فراتر از زمینه‌های محدودی که در آن فراگرفته شده‌اند، انتقال یابد. یادگیری باید توسط اصول تعمیم یافته‌ای هدایت شود و بتوان آن را به طور گسترده و دامنه‌دار به کار بست. دانشی که به صورت طوطی‌وار یادگرفته شده است بندرت قابلیت انتقال به موقعیت جدید را دارد. برای انتقال آموخته‌ها، یادگیرندگان باید اصول زیربنایی لازم برای حل مسائل در

بررسی سطوح و مقاطع کلیدی در برنامه درسی ملی از منظر

زمینه‌های جدید را بدانند و بفهمند. مطالعات مربوط به مفهوم سازی و رشد مفهومی در کودکان، برخوردار بودن کودکان از دانش مفهومی، دستیابی به یادگیری مستقل، بازنمایی‌های ذهنی یادگیرندگان از مسائل، خودآگاهی دانش‌آموز در مقام یادگیرنده و آگاهی از نقش ارزیابی راهبردها را مورد تأکید قرار می‌دهد. با این رویکرد یادگیرندگان می‌توانند مبدل به یادگیرندگان مستقلی شوند که شیوه‌های یادگیری خود را در سراسر عمر حفظ کنند.

کودکان در مقام یادگیرنده: مطالعات نشان داده است که کودکان فاقد دانش و تجربه‌اند، اما از توانایی استدلال برخوردارند. وقتی که کودکان ملزم به یادگیری حیطه‌های ناشناخته دانش باشند، به ایجاد راهبردهای یادگیری هدف‌دار نیاز پیدا می‌کنند. کودکان باید بفهمند که یادگرفتن یعنی چه، در مقام یک یادگیرنده چه هویتی دارند، و چگونه باید دست به طرح‌ریزی، نظارت و بازنگری بزنند، درباره یادگیری خود و دیگران تعمق کنند، و یاد بگیرند که از کجا متوجه شوند که مطلب را فهمیده‌اند. این مهارت‌های فراشناختی، قابلیت‌های راهبردی را برای یادگیری فراهم می‌کنند. کودکان هم حلال مسئله‌اند هم خلاق مسئله. آنان می‌کوشند تا مسئله‌های مطرح شده را حل کنند، و در جستجوی چالش‌های نو هستند. آنان در مواجهه با شکست، راهبردهای حل مسئله خود را پالایش و اصلاح می‌کنند، و غالباً از موفقیت‌های پیشین خود کمک می‌گیرند. آنان سماجت به خرج می‌دهند زیرا فهمیدن و موفقیت برای خودشان انگیزه بخش است. بزرگسالان می‌توانند کودکان را در ایجاد ارتباط میان موقعیت‌های جدید و موارد شناخته شده یاری کنند. کنجکاوی و سماجت کودکان به دست بزرگسالانی تقویت می‌شود که توجه کودکان را هدایت می‌کنند، به تجربه ساختار می‌دهند، از تلاش‌های یادگیری حمایت می‌کنند، و سطح پیچیدگی و دشواری اطلاعات را برای کودکان تنظیم می‌نمایند. بنابراین، رشد مستلزم تعامل‌های میان قابلیت‌های اولیه کودکان و حمایت‌های محیطی است - یعنی تقویت قابلیت‌های مرتبط و حذف توانایی‌های اولیه‌ای که ربط کمتری دارند. یادگیری به وسیله زیست‌شناسی و نیز بوم‌شناسی کودکان ارتقاء می‌یابد و تنظیم می‌شود؛ به دیگر سخن، یادگیری مولد رشد است.

اجتماعات یادگیری: چندین برنامه آموزشی در امریکای شمالی، به منظور پرورش قابلیت‌ها (که در بخش قبل مرور شد)، بر تبدیل مدارس به اجتماع یادگیرندگان متمرکز شده‌اند. پژوهشگران آموزشی در تورنتو، تنسی و کالیفرنیا در خصوص شرایط لازم برای حصول اطمینان از این که کودکان متفکرانی فعال هستند، دیدگاه مشترکی دارند. چهار مفهوم شاخص، زیربنای این

رویکردها را تشکیل می‌دهد که عبارتند از: عاملیت، تعمق، تشریک مساعی و فرهنگ. آنان مدعی‌اند که فرایند بدل شدن به فرد خبره‌ای که مسئول یادگیری خود است (عاملیت)، مستلزم به اصطلاح اجتماعی کردن قابلیت است. مدیریت دقیق فرهنگ یادگیری، یک عامل اساسی در اجتماعی شدن کودکان به منظور مبدل کردن آنان به یادگیرندگانی فعال و مستقل است.

شیوه‌های سنجش: یکی از چالش‌های فراوی جامعه علوم یادگیری، ارائه یک چارچوب نظری است که شیوه‌های سنجش را به نظریه‌های جدید یادگیری مرتبط کند. تعیین ویژگی‌هایی برای سنجش از لحاظ مؤلفه‌های قابلیت و لازمه‌های پردازش محتوای ماده درسی، به اهداف عمومی سنجش، مانند «تفکر سطح بالا و فهم عمیق»، جنبه تخصصی می‌دهد. مشخص کردن ویژگی‌های عملکرد دانش‌آموز از لحاظ فعالیت‌های شناختی، توجه را به تفاوت‌های قابلیت و کسب دانش، که در موقعیت‌های یادگیری و سنجش قابل مشاهده‌اند، معطوف می‌کند. بدیهی است که در تکالیف سنجشی می‌توان ترکیب‌های ممکن فراوانی از دانش محتوا و مهارت‌های پردازش را گنجانند، که بر حسب کارکرد سنی کودکان و سطح خبرگی فرق می‌کنند.

این یافته‌ها با مطالعات بین فرهنگی که نشان می‌دهد محیط زیست غنی نسل جدید به نسبت نسل‌های پیشین، به ویژه با توجه به دستاوردهای تکنولوژیک، سبب شده است جریان رشد دانش‌آموزان تسریع گردد، همخوانی دارد (به نقل از مهر محمدی). براساس این یافته‌ها وجود انعطاف در برنامه درسی، توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و لحاظ نمودن دامنه رشدی در تعیین ساختار و مقاطع کلیدی، ثابت نبودن زمان یادگیری، طی مقاطع بر حسب توانایی‌های دانش‌آموزان - که ممکن است بین یک تا دو سال کم یا زیاد شود (۲۰)^۱ - تدارک دیدن تکالیف سنجشی در سطوح عملکردی متفاوت که امکان شناسایی سطح خبرگی دانش‌آموزان و برنامه‌ریزی براساس نتایج آن را فراهم می‌کند، از تأکیدات این رویکرد در تعیین سطوح و مراحل کلیدی در برنامه درسی است. در این رویکرد نیز سه دیدگاه برنامه درسی قرار می‌گیرد، دیدگاه فرآیندهای شناختی، دیدگاه انسان‌گرایانه، دیدگاه ماوراء فردی.

۱. Abiko, Nagoya, university, ۲۰۰۲

بررسی سند برنامه درسی ملی از منظر یافته‌های روان‌شناسی

از آن‌جا که یکی از عوامل تأثیرگذار در تعیین ساختار و مقاطع کلیدی برنامه درسی ملی تکیه بر مبانی انسان‌شناسی و روان‌شناختی برنامه است لذا، قبل از ورود به بحث اصلی برخی از یافته‌های فلسفه تربیت که در مبانی انسان‌شناسی برنامه درسی ملی^۱ نیز مورد تأکید قرار گرفته و نیز مبانی روان‌شناختی برنامه درسی ملی مرور می‌گردد.

مبانی انسان‌شناسی

انسان موجودی دارای فطرت الهی (معرفت و گرایشی اصیل نسبت به خداوند) است، که با اراده آدمی هم قابل فعلیت یافتن و شکوفایی است و هم می‌تواند به فراموشی سپرده شود، اما هرگز نابود نخواهد شد (۲۰/۲/۱-۳/۲/۱). انسان همچنین دارای استعداد‌های طبیعی و تأثیرپذیری نسبی از عوامل محیطی و وراثتی است، که در اثر مواجهه‌ی اختیاری با موقعیت‌های مختلف (تجربه)، به تدریج واقعیتی شخصی و سیال می‌یابد که از آن با نام "هویت" (شاکله در تعبیر قرآنی) یاد شده است (۱۵/۲/۱-۵/۲/۱-۱۲/۲/۱). هویت آدمی وجهی ترکیبی داشته و برآیند تعامل شناخت و بینش، باور و گرایش، میل و کشش، اراده و انتخاب، عمل و تکرار آن در گذر زمان است که به شکل‌گیری ملکات و منش و صفات و در نهایت به هویت منجر می‌شود (۱۴/۲/۱). لذا هر چند می‌توان از وجوه عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی هویت سخن گفت، اما هرگز نمی‌توان آن را به این وجوه فروکاست؛ چنان‌چه نباید هویت را به جنبه احساس و نگرش فرد از خویش (خود پنداره) یا امری کاملاً سیال و نسبی (متاثر از شرایط محیطی) تقلیل دهیم و واقعیت وجودی هویت را که مایه تشخیص و اشتراک هر فرد از/با دیگران است فراموش کنیم. انسان با شناخت، انتخاب، اراده و عمل خود، در تغییر موقعیت، تکوین و تحول هویت و تعیین آینده و سرنوشت خویش و دیگران تأثیرگذار است. در این‌جا منظور از موقعیت، نسبت مشخص، پویا، قابل درک و تغییر است که حاصل تعامل پیوسته‌ی فرد- به منزله‌ی عنصری آگاه، آزاد و دارای اراده- با خداوند و گستره‌ای از جهان هستی (خود، طبیعت و جامعه) در محضر خداوند متعال است. این تعامل مستلزم اولاً معرفت به خود و اعتماد به نفس (شناسنده و

۱. شماره‌های ذکر شده از نگاشت سوم برنامه درسی ملی اخذ شده است.

اصلاح‌کننده موقعیت)، ثانیاً معرفت و باور به خداوند (حقیقت برتر فراموقعیت) و ثالثاً کشف و برقراری نسبت عناصر موقعیت با خداوند متعال (مبدأ هستی)^۱ است (۱۱/۲/۱-۱۵/۲/۱).

افراد انسانی دارای خصوصیات متفاوت هستند و براساس این تفاوت‌ها، چگونگی و میزان مسئولیت و نیز گستره‌ی زمینه‌ها، امکانات و فرصت‌های تکامل یا تنزل در آن‌ها گوناگون است. این‌گونه اختلاف‌ها تابع حکمت الهی و نظام علت و معلولی حاکم بر جهان بوده و سبب می‌شود تا انسان‌ها (علاوه بر تکالیف مشترک) با تکالیف و وظایف متنوعی، بر حسب وسع‌های متفاوت مواجه باشند. این تفاوت قابل توجه هم بین افراد و اصناف بشر (به لحاظ جنسیت یا بر حسب نوع و میزان استعدادهای طبیعی و امکانات و شرایط زندگی) وجود دارد و هم در طول زندگی یک فرد و برحسب شرایط رشد رخ می‌نماید (۷/۲/۱-۸/۲/۱-۲۷/۲/۱) (۲۷).

مبانی روان‌شناختی

در مبانی روان‌شناختی سند گزاره‌های متفاوتی برای تبیین رشد ابعاد و فرآیند آن ارائه شده، اما نتوانسته است ترکیب سازواری (۷) از رشد و مراحل آن -آنچه در متون علمی تحت عنوان رشد^۳ از آن نام برده می‌شود- و تأثیری که بر استنباط از کودک در مقام یادگیرنده دارد، ارائه کند. گزاره‌هایی چون: "شخصیت نظام یکپارچه و بهم پیوسته متشکل از خرده نظام‌های شناختی، عاطفی، ایمانی، اخلاقی، و تجارب عملکردی انسان است این خرده نظام‌ها در تعامل با یکدیگر موجبات رشد شخصیت را فراهم می‌کند" (۱/۶/۱)؛ علی‌رغم تأکید بر یکپارچگی و بهم پیوستگی شخصیت و رشد در این گزاره، در سایر گزاره‌ها (بیان ویژه‌گی‌های هر یک از خرده نظام‌ها) بر تفکیک ابعاد رشد تأکید نموده‌اند (۱/۶/۲-۱/۶/۴-۱/۶/۴-۱/۶/۵-۱/۶/۷-۱/۶/۹). در گزاره دیگری، به تحولات رشدی از زمان تولد تا لحظه مرگ اشاره شده و برای ابعاد مختلف رشد ترتیب و توالی زمانی در نظر گرفته شده است. "انسان در طول زندگی خود، از مراحل مختلف تغییرات جسمی، شناختی، عقلانی، عاطفی، ایمانی، اخلاقی و عملکردی عبور می‌کند و نقش برنامه درسی تسهیل فرایند رشد در ابعاد مختلف آن است" (۱/۶/۱۰). در گزاره‌های دیگر

۱. در تعالیم اسلامی، خدا خود غایت هستی تلقی شده است: بقره: ۴۶، انشقاق: ۶، مائده: ۱۸، تغابن: ۳، بقره: ۲۸۵، احقاف: ۳ و مؤنون: ۱۱۵. آیات فراوانی درباره هدفمندی جهان و انسان در قرآن آمده است.

۲. گزاره‌های مربوط به سند برنامه درسی ملی با ذکر کد عیناً آورده شده است.

بررسی سطوح و مقاطع کلیدی در برنامه درسی ملی از منظر

به تفاوت‌های فردی اشاره شده و در این رابطه از عبارتهایی چون "وجود تفاوت در علایق و نیازها در دوره‌های مختلف (۱/۶/۱۲)، تأثیرپذیری از وراثت و محیط، ماوراء الطبیعه (۱/۶/۱۳)، رسش (۱/۶/۱۴)، انگیزش درونی و بیرونی" (۱/۶/۱۵) استفاده شده. علاوه بر این تدوین‌کنندگان "رشد را محصول تربیت دانسته‌اند که در اثر تفکر، تعقل، شهود، ایمان، علم، عمل، تجربه و تقویت ملکات نفسانی حاصل می‌شود" (۱/۶/۱۶-۱/۶/۱۷).

بررسی مبانی روان‌شناختی سند برنامه درسی ملی

از آن‌جا که نوع نگاه به مکانیزم‌های رشد و ارتباط آن با تجربیات یادگیری و تناسبی که با سطح رشد یادگیرندگان دارد باید مورد عنایت برنامه‌ریزان و آموزشکاران در فرآیند برنامه‌ریزی درسی و آموزش قرار گیرد و این امر با نوع نگاه به انسان و بینش فلسفی حاکم بر برنامه درسی مرتبط می‌باشد یا به نوعی تبلور گزاره‌های انسان‌شناسی برنامه درسی ملی در تعیین سطوح و مقاطع کلیدی است، لذا ضروری است قبل از بررسی این گزاره‌ها، این مبانی از منظر یافته‌های علمی و مبانی فلسفی که این گزاره‌ها از آن‌ها اخذ شده است مورد بررسی قرار گیرد. با مرور مبانی روان‌شناختی برنامه درسی می‌توان عناصری از چهار استنباط متفاوت از رشد- افلاطون، رسو، اسپنسر، ویگوتسکی- را مشاهده نمود. در پیشینه روان‌شناسی رشد این دیدگاه‌ها از جمله تأثیرگذارترین ایده‌ها در شکل‌گیری جهت‌گیری‌های برنامه‌های درسی در تعیین ساختار و مقاطع کلیدی بوده‌اند. اما از آن‌جا که مبانی روان‌شناختی برنامه درسی ملی بر بسیاری از مؤلفه‌های برنامه - از جمله ساختار و مقاطع کلیدی- تأثیرگذار می‌باشد، بهره‌گیری از دیدگاه‌های مختلف بدون ایجاد یک "ترکیب سازوار" یکپارچگی و انسجام برنامه درسی ملی را محدود نموده و در برخی مورد نیز تعارضاتی را ایجاد کرده است.

اگر از دیدگاه افلاطون تأثیر پذیریم، برنامه درسی عبارت از گزینش صورت‌هایی از دانش، با گستره و عمق مناسب است که باید ذهن را به گونه‌ای شکل دهد که حقیقت را درباره واقعیت دریابد. در این‌جا توجه به ظرفیت‌های فردی، انگیزه‌های درونی چندان مورد توجه نیست و طبیعتاً ساختار برنامه درسی نمی‌تواند دامنه تفاوت‌های رشدی را لحاظ نموده و از انعطاف لازم برخوردار باشد. در این دیدگاه بر محتوای برنامه درسی یکسان، ارزش‌یابی عینیت‌گرا و توجه به نتایج قطعی در گذر از مرحله‌ای به مرحله دیگر مورد تأکید است.

اما اگر برنامه درسی از دیدگاه رسو تأثیر بپذیرد، در آن صورت باید توجه به فرآیندهای رشد درونی، سطح رشد منحصر به فرد هر یادگیرنده، خود انگیزگی و تسهیل‌گری در فرآیند رشد، عدم ارائه تکالیف یادگیری فراتر از سطح رشد فعلی مبنای تعیین ساختار و مقاطع کلیدی باشد. انعطاف در محتوا و فعالیت‌های یادگیری، توجه به فرایندها در ارزش‌یابی و نیز فراتر رفتن از رفتارهای مشهود و توجه به دانش ضمنی یادگیرندگان برای تصمیم‌گیری در خصوص گذر آنان از یک مرحله به مرحله دیگر حائز اهمیت است.

اگر برنامه درسی تحت تأثیر دیدگاه اسپنسر باشد، براساس نگاه او به رشد، ذهن آدمی برنامه‌ریزی شده است تا با پشت سر گذاشتن یک سلسله مراحل که تکرار مراحل طی شده "نسل بشر" است، رشد کند. اسپنسر مبنای نظریه بازپیدایی فرهنگی آموزش و پرورش خود را به طور فشرده چنین بیان کرده است: "چنانچه تربیتی وجود داشته باشد که نسل بشر مطابق آن بر انواع دانش‌های کنونی خود تسلط یافته است، پس در هر کودکی استعداد "یا میل ذاتی" به وجود خواهد آمد که آن انواع دانش را با همان ترتیب کسب کند.... آموزش و پرورش می‌بایست تکرار تمدن در مقیاس کوچک باشد". تبعیت از این دیدگاه در برنامه‌ریزی درسی منجر به آن خواهد شد که برنامه درسی دارای یک ساختار ثابت و غیرمنعطف برای تمامی دانش‌آموزان صرف‌نظر از تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی، و رشدی آنان باشد. به تبع این شکل از برنامه‌ریزی ارزش‌یابی نیز به صورت قاطع و دقیق، همراه با اعتبار و روایی انتزاعی و عام در نظر گرفته شده و بر نتایج قطعی و یکسان در گذر از مرحله‌ای به مرحله بعد تأکید می‌شود.

اما اگر برنامه تحت تأثیر دیدگاه ویگوتسکی باشد، او "رشد را به صورت ظهور یا دگرگونی اشکالی از mediation تعریف کرده است. "به دیگر سخن، ویگوتسکی معتقد است که رشد عقلانی را نمی‌توان با عبارت "تجمع دانش" یا همچون پیازه با عبارت "یک سلسله مراحل روان‌شناختی"، به قدر کفایت فهمید، بلکه فهمیدن آن مستلزم شناخت نقشی است که ابزارهای شناختی، یعنی اشکالی از mediation موجود در فرهنگی که فرد در آن متولد شده است، ایفا می‌کنند. به نظریه ویگوتسکی ذهن، در عملکرد خود از ابتدا، نه تنها یک اندام معرفت‌شناختی و روان‌شناختی، که اندامی اجتماعی نیز هست، و تنها در بسترهای اجتماعی است که به هرگونه تحقیقی از ظرفیت‌هایش، فراتر از دریافت اولیه، دست پیدا می‌کند، و این بسترهای اجتماعی نه تنها در فراهم آوردن "محیطی" که درون آن فرایند غیرارادی مفروض ذهن گشوده خواهد شد،

بررسی سطوح و مقاطع کلیدی در برنامه درسی ملی از منظر

که به عنوان عوامل اساسی برای گشوده شدن هر فرایندی نقش مهم و تعیین‌کننده‌ای دارند. هنگامی که دانش‌آموزان استفاده از این وسایل را می‌آموزند، توانایی آنان توسعه پیدا کرده و به منزله بسط موجودیت فردی آنان می‌شود، به طوری که از حضور و تأثیر آن‌ها در فعالیت‌های خود، به طور صریح و اصلی آگاه نیستند. در این نگاه ساختار برنامه درسی باید از انعطاف بالایی برخوردار باشد و تصمیم‌گیری در خصوص گذر دانش‌آموزان از یک مرحله به مرحله دیگر باید با توجه به ظرفیت‌های بالفعل و بالقوه دانش‌آموز باشد. ارزش‌یابی نیز باید معطوف به اطلاع از دانش غنی فرد بوده و این امر مستلزم آن است که فرایند تکوین جریان دانش در فرد با توجه به ویژگی کل‌گرایانه و دانش ضمنی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد.

تمایز این دیدگاه‌ها تا حدی است که پیدا کردن حد تعادل میان این آن‌ها - با توجه به وجود زیر ساخت‌های متفاوت - کار دشواری است؛ هرچه در فرآیند تولید برنامه درسی بیشتر در عملی کردن یکی بکوشیم، اجرای دیگری دشوارتر می‌شود. از آن‌جا که تعارضات موجود در مبانی روان‌شناختی برنامه درسی ملی بر ساختار، مقاطع تأثیرگذار بوده است، لذا، در زیر به برخی از این تأثیرات اشاره می‌شود.

بررسی ساختار (سطوح و مقاطع کلیدی) در برنامه درسی ملی

برنامه درسی با سئوالات اساسی مورد طرح در مبانی فلسفی تعلیم و تربیت رابطه آشکار دارد. بدون پاسخ دادن به این سئوالات نمی‌توان به برنامه درسی متناسب با نظام اعتقادی و ارزشی در یک نظام دست یافت. از جمله سئوالات مطرح در مبانی فلسفی، پرسش از ماهیت انسان و ابعاد وجودی اوست. این موضوع به قدری در برنامه درسی مؤثر است که تنوع در نظریه‌های برنامه درسی و انواع برنامه‌های درسی را شکل می‌دهد. دیدگاه‌های برنامه درسی می‌توانند در تعیین اهداف، جهت‌گیری‌های انتخاب و سازمان‌دهی محتوا، تجزیه و تحلیل مواد و منابع آموزشی و این که آن‌ها با موقعیت یادگیری موردنظر تناسب دارند، روش‌های آموزش و ارزش‌یابی مؤثر واقع شوند. در حقیقت دیدگاه‌ها حکم عینک‌های مفهومی را دارند که به ما در تشخیص ریشه‌ها و مبانی نظری در عرصه عمل کمک می‌نمایند. از آن‌جا که دیدگاه‌ها در تلقی خاصی از انسان ریشه دارند و از حوزه‌های معرفتی بنیادی مانند روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و فلسفه مشتق شده‌اند، می‌توانند چهارچوب مناسبی را برای هدایت جریان برنامه‌ریزی درسی در تمام سطوح فراهم کنند. در حقیقت دیدگاه برنامه درسی عبارت است از یک موضع‌گیری

اساسی درباره یاددهی یادگیری در ابعاد گوناگون نظری و عملی، برخی از این ابعاد عبارتند از: آرمان‌های تربیتی، یادگیرنده، فرآیند یادگیری، فرآیند آموزش، محیط یادگیری، ارزش‌یابی از آموخته‌ها.

یکی از تصمیماتی که تحت‌تأثیر دیدگاه‌های برنامه درسی قرار می‌گیرد تعیین عناصر تشکیل دهنده در طراحی برنامه درسی است. عناصری که اغلب در مباحث مربوط الگوهای برنامه‌ریزی درسی از آن‌ها یاد می‌شود، عبارتند از: هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان^۳، و روش‌های ارزش‌یابی^۴. برخی از مؤلفان رشته برنامه‌ریزی، عوامل و عناصر دیگر هم‌چون منابع و ابزار یادگیری، زمان، فضا و یا محیط، گروه‌بندی دانش‌آموزان و بالاخره راهبردهای تدریس را به فهرست فوق افزوده‌اند. در این بررسی عناصری از برنامه درسی که با بحث ساختار و مقاطع کلیدی مرتبط می‌باشد مورد بررسی قرار می‌گیرد.

رویکرد و اصول حاکم بر برنامه درسی

در سند برنامه درسی ملی رویکرد «فطرت‌گرایی توحیدی» (۱/۸/۲) مبنای جهت‌دهی به تصمیمات قرار گرفته و انتظار می‌رود که متریان از طریق درک و استفاده مطلوب از موقعیت در راستای تحقق حیات طیبه به مراتبی از نفس مطمئنه دست یابند (ص، ۳۱). در بیان ویژگی‌های رویکرد صرفاً بر مبنای انسان‌شناسی تأکید شده و نکاتی که تمایز این رویکرد را با سایر رویکردهای برنامه درسی مشخص کند و دلالت‌هایی را برای تعیین ساختار در اختیار تصمیم‌گیرندگان قرار دهد ارائه نمی‌شود. اما در بیان برخی از ویژگی‌های رویکرد بر وجود نگاه جامع و کاملی به انسان، بهره‌گیری از روش‌های متنوع در آموزش، ارزیابی بیرونی و خودارزیابی تأکید شده است.

-
۱. Objectives
 ۲. Content
 ۳. Learning activities
 ۴. Evaluation procedures

اصول

در بخش اصول بر اصل دین محوری، اصل تقویت هویت ملی، اصل اعتبار نقش محوری معلم و مربی، اصل جامعیت، اصل توجه به تفاوت‌ها، اصل توازن و تعادل، اصل خود یادگیری مادام العمر، اصل مشارکت و تعامل تأکید شده است. وجود اصولی چون توجه به تفاوت‌های فردی، یادگیری مادام‌العمر، مشارکت و تعامل، بستر لازم را برای ایجاد انعطاف در ساختار برنامه درسی ملی فراهم نموده است.

اهداف

در این بخش اهداف به چهار دسته تقسیم شده است و صرفاً در بیان اهداف تفصیلی به تناسب این اهداف با مراحل رشدی دانش‌آموزان اشاره شده است "متناسب با نیازهای مراحل رشد متربیان، اقتضائات اجتماعی و یافته‌های معتبر علمی - پژوهشی است". در گزاره مربوط به الگوی هدف‌گذاری نیز به پنج عنصر و چهار رابطه اشاره شده است که عناصر شامل: "تفکر و تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق" و عرصه‌ها شامل: "ارتباط متربی با خود، خدا، خلق و خلقت است" (۱/۳/۲). در گزاره دیگری به نقش برجسته تفکر و تعقل در میان سایر عناصر اشاره شده است "به نظر تدوین‌کنندگان سند، در میان عناصر پنج‌گانه، عنصر تفکر و تعقل از جایگاه نخست و محوری و عنصر ایمان و باور مبتنی بر تفکر، از جایگاه دوم برخوردار است و سه عنصر علم، عمل و اخلاق به عنوان عناصر برخاسته از تفکر و ایمان و یا متکی بر آن دو، تعریف و تبیین می‌شوند" (۲/۳/۲). در گزاره دیگری اشاره شده است که این عناصر به هم پیوسته هستند و "عناصر پنج‌گانه اهداف کلی در شبکه‌ای مفهومی، مرتبط و به هم تنیده تبیین می‌شوند و در فرایند عملی تربیت هرکدام از این عناصر، متناسب با نیازها و شرایط متربی می‌توانند سرآغاز سیر تربیتی متربی باشند و سایر عناصر را تقویت و تعمیق نمایند" (۳/۳/۲). علی‌رغم این که در تبیین اهداف کلی تلاش شده است که ارتباط و درهم تنیدگی اهداف به بیان‌های متفاوت مورد تأکید قرار گیرد اما، در جدول اهداف تفصیلی (که از سطح اهداف غایی تنزل پیدا کرده و تحقق آن در برنامه درسی امکان‌پذیر است) وجود نگاه تحلیلی و تفکیکی در بیان اهداف را به وضوح نشان می‌دهد، این نوع نگاه با آنچه در مبانی انسان‌شناسی، و روان‌شناختی،

رویکرد و اصول (۱/۱/۶/۲ تا ۸/۵/۶/۲) و اصول حاکم بر محتوا (۳/۳/۲ - ۳/۳/۱۱ - ۳/۳/۱۲) مورد تأکید است هم‌خوانی ندارد.

محتوا

در بخش محتوا در اصل درونی سازی (۳/۳/۱) بر کسب تجربیات جدیدی که موقعیت تربی را نسبت به موقعیت قبلی بهبود و توسعه می‌دهد و کمک می‌کند تا این تجربیات "در عرصه علم، عمل و اخلاق به صورت یکپارچه و به هم پیوسته ارائه شود تأکید می‌نماید. محتوا در اصل ارتباط چند وجهی و یادگیری یکپارچه (۳/۳/۲) بر ارتباط بین عناصر و روابط در الگوی هدف‌گذاری و ارتباط یکپارچه حوزه‌های یادگیری علی‌رغم تقسیمات قراردادی آن تأکید نموده است. در اصل اولویت صلاحیت‌ها و یادگیری‌های مشترک (۳/۳/۳) چگونگی تحقق این دسته از یادگیری‌ها در مراحل گذر و دوره‌ها مورد توجه قرار گرفته است. در اصل تنوع و تعدد روش‌ها و منابع یادگیری (۳/۳/۴) به توسعه ظرفیت‌های وجودی، تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی، سبک‌های یادگیری اشاره شده است. در اصل اهمیت (۳/۳/۵) بر کشف و باز کشف علوم و فن‌آوری توسط متریبان و تمرکز بر مفاهیم و ایده‌های کلیدی حوزه‌های یادگیری تأکید شده. در اصل علاقه (۳/۳/۷) به طور صریح به خلق و توسعه علایق، تحقق ظرفیت‌های وجودی و نیازهای حال و آینده متریبان مورد توجه قرار گرفته است. اصل درهم تنیدگی (۳/۳/۱۱) و توالی (۳/۳/۱۲) در محتوای برنامه درسی ملی حوزه‌های یادگیری را ملزم نموده است تا علاوه بر پوشش‌دهی به یادگیری‌های مشترک و خاص در "کارکرد اولیه خود"، از طریق ارتباط افقی با برخی از حوزه‌ها به عنوان "کارکرد ثانویه" به تقویت، تعمیق و یکپارچگی یادگیری کمک کنند. علاوه بر این برنامه درسی ملی باید وظایف رشدی و مسئولیت متریبان را در امر تربیت مورد تأکید قرار دهد.

در یک نگاه اجمالی اصول حاکم بر بخش محتوای برنامه درسی ملی بیش از سایر این بخش‌های سند به مبانی انسان‌شناسی برنامه وفادار باقی مانده و در بخش اصول مواردی را مورد تأکید قرار داده است که جهت‌گیری‌های روان‌شناختی برنامه درسی را به رویکردهای متأخر در برنامه‌ریزی درسی که ظرفیت‌های بالقوه متریبان را مورد توجه قرار می‌دهد و تکلیف برنامه‌ریزان درسی و معلمان را تدارک دیدن موقعیت‌هایی برای تحقق این ظرفیت‌های وجودی

بررسی سطوح و مقاطع کلیدی در برنامه درسی ملی از منظر

می‌داند، نزدیک‌تر است. توجه به بخش تجویزی، نیمه تجویزی و غیرتجویزی برنامه درسی برای تحقق این اصول الزامی است و ساختار برنامه درسی ملی باید امکان تحقق این مهم را از طریق ایجاد انعطاف در ساختار و مراحل گذر، توجه به دامنه رشدی متربیان در تبیین سطوح دستیابی به استانداردها، ایجاد فرصت‌های غنی و متنوع در انتخاب فرصت‌های یادگیری فراهم نماید.

ساختار زمان

در گزاره‌های ۱/۱/۳ تا ۴/۱/۳ که به تعیین شروع، پایان زمان تحصیلات و تعیین دوره‌های تحصیلی پرداخته شده است و برای ورود، خروج، یا گذر دانش‌آموزان از پایه‌ها و مراحل تحصیلی هیچ گزاره‌ای که نشان‌دهنده رعایت انعطاف یا توجه به ظرفیت‌های متفاوت تمامی دانش‌آموزان باشد، وجود ندارد. تنها در گزاره ۳/۱/۳ انعطاف در برنامه درسی در دوره پیش از دبستان - که جزء دوره اجبای نیست و حضور دانش‌آموزان در این دوره الزامی نمی‌باشد - با توجه به نیاز مخاطبان مورد توجه قرار گرفته است.

در گزاره ۴/۱/۳ دوره ابتدایی با توجه به ویژگی‌های مخاطبان به دو مرحله تقسیم شده که این نکته نشان از توجه تدوین‌کنندگان به وجود دامنه رشدی مشابه در دانش‌آموزان در هر یک از این دو سطح است. اما این نکته در سایر مراحل تحصیلی در نظر گرفته نشده است و هیچ گزاره‌ای که نشان‌دهنده چگونگی مواجهه برنامه‌ریزان با دامنه رشدی و لحاظ نمودن این ویژگی‌ها در تدوین اهداف، محتوا، روش‌های آموزش و ارزش‌یابی، سیاست‌های اجرایی باشد، ارائه نشده است. در تفکیک دوره ابتدایی به دو مرحله نیز صرفاً به مشخص نمودن پایه‌های تحصیلی در هر یک از دو مرحله کفایت شده است. گزاره‌هایی برای تعیین و توصیف چگونگی گذر، ارزشیابی از آموخته‌ها با توجه به گستره دامنه رشد در این دوره و تأثیر شرایط اجتماعی و فرهنگی بر آن ارائه نشده است.

گزاره‌های ۵/۱/۳ - ۶/۱/۳ - ۷/۱/۳ به تبیین ساختار دوره راهنمایی و متوسطه پرداخته است، اما در این گزاره‌ها اشاره‌ای به امر هدایت تحصیلی، انعطاف در محتوای برنامه درسی برای تشریح و پاسخ‌گویی به نیازهای دانش‌آموزان و ایجاد فرصت‌های متنوعی که امکان تحقق ظرفیت‌های بالقوه و شکل‌گیری هویت ویژه را امکان‌پذیر می‌نماید، نشده است. توجه به بخش نیمه تجویزی

و غیرتجویزی برنامه درسی خصوصاً در دوره راهنمایی و متوسطه که امکان کسب تجربه‌های شخصی و انتخاب و شکل‌گیری گرایش‌ها براساس نیازها و علایق فردی دانش‌آموزان را فراهم می‌کند و اجازه می‌دهد آنان با شناخت ظرفیت‌های بالقوه خود تصمیمات صحیحی را به هنگام ورود به بازار کار یا ادامه تحصیل اتخاذ نمایند، ارائه نشده است.

در گزاره ۱/۲/۳ بر مداوم بودن امر تربیت تأکید شده و تحقق اهداف برنامه درسی را منوط به تداوم امر تربیت دانسته است. این تداوم در تبیین گزاره‌های بعدی تنها محدود به اتصال زمان آموزش رسمی با زمان غیر رسمی (در خصوص زمان غیر رسمی و ارتباط آن با برنامه رسمی گزاره‌ای ارائه نشده است) آموزش و اوقات فراغت دانش‌آموزان است. چگونگی تحقق اهداف در یک بازه زمانی منعطف با توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و ظرفیت‌های بالفعل و بالقوه منحصر به فرد هر یک مورد توجه برنامه ریزان درسی نبوده است.

در گزاره‌های ۲/۲/۳ تا ۲۷/۲/۳ - صرفاً به زمان تحصیلی به جهت ابعاد اجرایی و شکلی آن پرداخته شده و گزاره‌هایی که نشان دهنده وجود انعطاف در زمان آموزش برای تحت تأثیر قرار دادن محتوا، روش‌های آموزش و ارزش‌یابی، گذر تحصیلی باشد، مشاهده نمی‌شود.

در گزاره ۳/۲/۳ زمان آموزش و تربیت (مشخص نیست که در این‌جا واژه تربیت به معنای عام آن است یا مراد فعالیت‌های پرورشی است، قرائن بعدی بیشتر بر نوع دوم تأکید دارد) به دو نوع زمان رسمی آموزش و زمان غیر رسمی تفکیک شده و زمان رسمی نیز خود به دو بخش کلاسی و غیر کلاسی تقسیم شده است. این تقسیم‌بندی از گزاره ۳/۲/۳ تا ۱۲/۲/۳ به تبیین زمان رسمی در دو نوع خود (کلاسی و غیرکلاسی) پرداخته و نکته‌ای در خصوص زمان غیر رسمی، و ارتباط آن با زمان رسمی بیان نکرده است. عمده انعطاف در نظر گرفته شده در این گزاره‌ها مربوط به زمان غیرکلاسی است و ایجاد این نوع تفکیک موجب شده است تا یکپارچگی میان فعالیت‌های یادگیری در دو شکل کلاسی و غیرکلاسی از بین برود. در گزاره ۵/۲/۳ برنامه‌ریزی برای بخشی از زمان غیرکلاسی بر عهده معاونت پرورشی و تربیت بدنی گذاشته شده است و این مسئله خود زمینه‌ساز جدایی فعالیت‌های آموزشی و پرورشی را بیش از گذشته فراهم نموده است. این درحالی است در گزاره ۷/۲/۳ فعالیت‌هایی که در حال حاضر جزء فعالیت‌های پرورشی شناخته می‌شود جزء برنامه رسمی اما غیرکلاسی محسوب شده است. آنچه در این

بررسی سطوح و مقاطع کلیدی در برنامه درسی ملی از منظر

گزاره‌ها بیشتر مورد توجه قرار گرفته، عمدتاً جنبه‌های اجرایی برنامه درسی است تا تحقق مبانی روان‌شناختی در سطوح بعدی تصمیم‌گیری.

در گزاره ۶/۲/۳ تنها به مدارس اختیار داده شده است که زمان برگزاری جلسات درسی را متناسب با توانایی مخاطب، دشواری دروس، شرایط اقلیمی و ساعات تحصیلی مصوب، و مسائل اجرایی، از ۳۰ دقیقه تا حداکثر ۹۰ دقیقه، تنظیم نمایند. این میزان انعطاف صرفاً جنبه اجرایی داشته و نمی‌تواند اقتضائات لازم را برای اصل توجه به تفاوت‌های فردی - که منطقی‌اً باید اقتضائات رشدی/ دامنه رشدی دانش‌آموزان را مورد ملاحظه قرار می‌دهد - تدارک ببیند. در گزاره ۸/۲/۳ تعیین زمان تفریح و استراحت به مدارس واگذار شده، اما میزان آن نیز تعیین شده است (بین ۱۰ تا ۲۰ دقیقه). در گزاره ۲۰/۲/۳ نیز مدارس را ملزم نموده‌اند که یک روز در ماه را به فعالیت‌های خارج از مدرسه و سه روز در هر ترم تحصیلی به برگزاری اردوها اختصاص دهند، که این خود میزان انعطاف در اجرا را به حداقل ممکن می‌رساند.

در گزاره‌های ۱۳/۲/۳ تا ۱۶/۲/۳ به اختیارات مناطق و استان‌ها در تنظیم زمان آموزش اشاره شده است. اما این اختیارات صرفاً معطوف به زمان اجرای برنامه است و مناطق و استان‌ها اجازه تطبیق برنامه درسی با نیازهای دانش‌آموزان در سطوح متفاوت یادگیری و اقتضائات محیطی را ندارند.

در گزاره ۱۸/۲/۳ و ۱۹/۲/۳ بر مشارکت خانواده‌ها و نهادهای مردمی در غنی‌سازی زمان آموزش تأکید شده اما مکانیزم آن برای آن که منجر به تدارک فرصت‌های متنوع یادگیری شود و میزان انعطاف برنامه را افزایش دهد، مشخص نیست. در خصوص تعامل دانش‌آموز و ترکیب گروه‌های سنی مختلف برای ایجاد محیطی که در آن کشف یاری شده امکان‌پذیر گردد گزاره‌ای ارائه نگردیده است.

در گزاره‌های ۲۲/۲/۳ تا ۲۷/۲/۳ به تعیین تکلیف برای توزیع زمان آموزش در دوره‌های مختلف تحصیلی پرداخته شده است. در این گزاره‌ها نیز هیچ نوع انعطافی لحاظ نشده است.

از آن‌جا که در گزاره‌های بخش ساختار برنامه درسی ملی صرفاً دوره‌ها و زمان آموزش مورد بحث قرار گرفته است، لذا، برای بررسی بیشتر رویکرد، اصول و اهداف و محتوای برنامه که نقش تعیین‌کننده‌ای در عملیاتی نمودن مبانی برنامه درسی دارند، از منظر مبانی روان‌شناختی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

نتیجه گیری

✓ تعیین ساختار و مقاطع کلیدی مؤلفه‌های مختلفی را در برنامه درسی تحت تأثیر خود قرار می‌دهد که باید میان این مؤلفه‌ها هماهنگی لازم وجود داشته باشد. در مبانی روان‌شناختی برنامه درسی ملی صرفاً به مقوله تفاوت‌های فردی و ابعاد رشد اشاره شده و چگونگی تأثیر آن را بر مؤلفه‌هایی چون اهداف و سطوح دستیابی به آن در هر یک از مراحل، تعیین ساختار افقی برنامه درسی، انتخاب و سازماندهی محتوا، راهبردهای آموزش، ارزش‌یابی از پیشرفت تحصیلی، و نحوه گذر در هر یک از سطوح و مقاطع کلیدی مشخص نشده است. سند برنامه درسی ملی قبل از آنکه سندی برای تبیین مبانی فلسفی و ابعاد نظری مرتبط با آن باشد باید چگونگی عملیاتی شدن مبانی را در هر یک از مؤلفه‌ها در عرصه عمل آموزش مشخص نماید. این سند باید به تدوین کنندگان برنامه‌های درسی در هر یک از حوزه‌های یادگیری، مؤلفان کتاب‌های درسی، معلمان، کارشناسان در سطوح مختلف در اتخاذ تصمیمات مرتبط با موقعیت‌های خاص کمک کند. این مهم زمانی امکان‌پذیر است که از یک سو بین مؤلفه‌های برنامه درسی هماهنگی و همسویی لازم وجود داشته باشد، و از سوی دیگر دلالت‌های ارائه شده در هر بخش راهکارهای روشنی را در اختیار سطوح مختلف تصمیم‌گیری قرار دهد.

✓ تعیین ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان در هر یک از سطوح و مراحل کلیدی و با لحاظ نمودن سایر مؤلفه‌های مرتبط (سن، بلوغ جسمی، رشد اجتماعی و عاطفی)، تأثیر این ویژگی‌ها در تبیین سطوح دستیابی به اهداف در هر یک از حوزه‌های یادگیری، ارزش‌یابی از وضعیت عملکرد دانش‌آموزان در مراحل کلیدی براساس استانداردها و سطوح عملکردی، از جمله نکاتی است که برنامه درسی ملی باید گزاره‌های روشنی را برای آن ارائه نماید. ارتباط تصمیمات اتخاذ شده در زمینه سطوح مراحل کلیدی با بخش تجویزی (الزامی)، نیمه تجویزی (انتخابی)، و غیرتجویزی (اختیاری) برنامه درسی ملی از جمله نکات تعیین‌کننده در تحقق اصول ۳/۳/۴-۳/۳/۵-۳/۳/۷-۳/۳/۹-۳/۳/۱۲ در بخش محتوا است. بخش ساختار برنامه درسی ملی در این زمینه سکوت اختیار کرده است و همان‌گونه که اشاره شد صرفاً به برخی از تصمیمات اجرایی در زمینه اختیارات استان‌ها و مدارس در زمینه توزیع زمان آموزش اشاره کرده است. قابل ذکر است که پرداختن به مقوله زمان در برنامه درسی ملی و تعیین تکلیف برای مسئله زمان در برنامه درسی ملی باید منجر به تعیین تکلیف برای محورهایی چون شرایط

بررسی سطوح و مقاطع کلیدی در برنامه درسی ملی از منظر

یادگیری، توانایی و قابلیت فراگیر برای فهم موضوع، میزان تمرکز و مشارکت فراگیر، فرصت-های یادگیری، ماهیت موضوع بشود. سند برنامه درسی ملی صرفاً ابعاد اجرایی موضوع را مورد توجه قرار داده است -در برخی موارد حتی موجب کاهش اختیارات یا انعطاف برنامه‌ها نسبت به وضع موجود شده. قابل توجه است که حتی در نظام‌های متمرکز برنامه‌ریزی درسی، اعلام مواردی چون زمان تفریح، زمان شروع و پایان و... توسط نهادهای محلی آموزش و پرورش و یا مقامات مدرسه انجام می‌گیرد.

نکته در خور تأمل در بحث زمان و ارتباط آن با ساختار این است که آیا در زمان پیش‌بینی شده امکان تحقق فهرست بلند بالای اهداف تفصیلی را دارا است؟ و در صورت محدودیت زمان کدام دسته از اهداف از دستور کار خارج خواهد شد؟ به نظر می‌رسد با تعیین تکلیف برای بخش تجویزی، نیمه تجویزی و غیر تجویزی -با توجه به تأکیدی که در برنامه درسی بر یادگیری‌های مشترک وجود دارد- می‌توان این مشکل را کاهش داد. توجه به بعد غیرتجویزی برنامه درسی امکان مشارکت را برای دست‌اندرکاران مدرسه فراهم می‌کند و شرایط را برای انطباق و تکمیل برنامه درسی با ویژگی‌های رشدی و تفاوت‌های فراهم می‌سازد.

✓ به نظر می‌رسد بر اساس مبانی انسان‌شناسی برنامه درسی ملی، برنامه در بخش مبانی روان‌شناختی نیاز به تبیین شفاف‌سازی دارد، تا در پرتو یافته‌های مبانی انسان‌شناسی بتوان گزاره‌های روشن‌تری را در خصوص مؤلفه‌هایی چون اهداف، ساختار و مراحل کلیدی، روش‌های انتخاب و سازماندهی محتوا، استاندارد‌های برنامه درسی و سطوح دستیابی، گذر تحصیلی بر اساس سن و رشد، ارائه نمود. به عنوان مثال در مبانی انسان‌شناسی برنامه درسی ملی بر اصل وحدت و یکپارچگی تأکید شده است، اما استفاده از عبارت‌هایی چون "برنامه درسی و تربیتی" در جای جای سند برنامه درسی ملی -یا تفکیک اهداف به عناصر و روابط در اهداف تفصیلی، یا تفکیک زمان برنامه به دو بخش "رسمی و غیررسمی، کلاسی و غیرکلاسی" و واگذاری تصمیمات آن به دو بخش متفاوت در وزارتخانه عملاً وجود یک نگاه یکپارچه در برنامه درسی ملی را تحت‌تأثیر قرار داده است.

منابع

- اریک جنس (۱۳۸۳): مغز و آموزش ترجمه لیلی محمد حسن و سپیده رضوی؛ انتشارات مدرسه.
- احمد صافی، بررسی سیر تاریخی و تکوینی ساختار آموزشی آموزش و پرورش ایران و مراجع تصویب آن، ۱۳۷۹، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- بی. آر. هرگنهان و متیو اچ. آلیسون، مقدمه ای بر نظریه های یادگیری، ترجمه علی اکبر سیف، انتشارات دوران، ۱۳۸۲.
- حسن ملکی، دین و برنامه درسی، انتشارات انجمن اولیاء و مربیان، ۱۳۸۲.
- دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی (۱۳۸۸): برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران: نگاشت سوم؛ تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- دانیل گلن؛ هوش هیجانی؛ ترجمه نسرين پارسا؛ انتشارات رشد؛ ۱۳۸۶.
- رابرت ایی اسلاوین، ترجمه یحیی سید محمدی، روانشناسی تربیتی، نظریه و کاربریست، انتشارات روان، ۱۳۸۵.
- صادق زاده و همکاران، گزارش نهایی تلمیح یافته های مطالعات نظری بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۸.
- سند برنامه درسی ملی ویرایش سوم
- محمود مهرمحمدی، "نظریه پیازه و کاربرد آن در برنامه ریزی درسی و آموزش: تحلیلی بر دو کاربرد معارض. نشریه"، مجله روانشناسی و علوم تربیتی.
- محمود مهرمحمدی، برنامه درسی نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها، به نشر انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۸۱.
- میلر، جی، پی، ترجمه محمود مهر محمدی، نظریه های برنامه درسی، انتشارات سمت، ۱۳۸۱.
- موسی پور، زمان آموزش، از مجموعه مطالعات سند ملی آموزش و پرورش در خرده نظام برنامه درسی و آموزش، ۱۳۸۵.
- نیک چهره محسنی؛ نظریه ها در روانشناسی رشد: شناخت، شناخت اجتماعی، شناخت و عواطف؛ ۱۳۸۳.
- Audrey Curtis, A curriculum for the pre-school child learning to learn, Second edition, ۱۹۹۸
- BBC- Schools Parents-Key Stages and Attainment Levels.
- Jon Wiles & Bondi, Curriculum development, ۱۹۹۳.
- K. Wong, Cross-national Information and Communication Technology Policies and Practices in Education, Information Publishing, Kenneth ۲۰۰۳.
- Kieran Egan Conceptions of development in education.
- Social, emotional and cognitive development and its relationship to learning in school Prep to Year ۱۰, a discussion paper prepared in August ۲۰۰۴ for the Victorian Curriculum and Assessment Authority as theoretical background for development of the Victorian Essential Learning Standards.
- Tadahiko Abiko, Nagoya, Developmental Stages and Curriculum: A Japanese Perspective, University, ۲۰۰۲.