

طراحی فرصتهای یادگیری در تلفیقی فرآیندمدار از دیدگاههای

برنامه درسی

دکتر نادر سلسبیلی*

چکیده

ترسیم چشم‌اندازی از فرصتهای یادگیری در برنامه درسی و آموزش با توجه به کاربرد تلفیقی همخوان و تحول‌جویانه از دیدگاههای برنامه درسی، هدف اصلی این مطالعه است. این مقاله برگرفته از چند کار پژوهشی و مطالعاتی و نوعی تلفیق پژوهشی و جستار نظرپردازانه در حوزه برنامه درسی است. مطالعاتی در حوزه دیدگاههای برنامه درسی، نقادی ابعاد فلسفی - نظری، سیاسی - اجتماعی و فرهنگی برنامه‌های درسی و توجه به فرصتهای یادگیری به جای محتوامداری و انتقال معلومات در طراحی و تدوین برنامه درسی. این مطالعه در پی آن است تا از طریق فرایندی تشخیصی و تلفیقی، نگاهی دوباره و در عین حال فرآیندمدار را در طراحی فرصتهای یادگیری و از طریق توجه به موضوع دیدگاهها و فرادیدگاههای برنامه درسی، مطرح نماید. از یافته‌های این مطالعه، بازکاوی ایجاد فرصتهای یادگیری در قالب چند فرادیدگاه تحول‌جویانه و تأثیرگذار در دهه‌های اخیر چون «تعلیم و تربیت مادام‌العمر»، «دیدگاههای انسان‌گرایانه و سازنده‌گرایانه» به تعلیم و تربیت، به ویژه الگوهای «فرآیندمدار» و تحول‌جویانه انسانی در حوزه برنامه درسی، چون «انسان‌کارآمد»، «انسان متفکر» و «انسان کامل» است که برگرفته از تلفیقی همخوان از دیدگاههای برنامه درسی با توجه به طیف صعودی دیدگاههای برنامه درسی در قالب فرادیدگاهی مطلوب هستند. توجه به کاربرد چنین فرادیدگاههایی در موقع طراحی و تدوین برنامه‌های درسی و از جمله در تدوین برنامه درسی ملی، همراه با ورود نگاهی تازه در طراحی برنامه‌های درسی دوره‌های مختلف تحصیلی، می‌تواند چارچوب راهنمایی برای تحول در برنامه‌ریزی درسی و ایجاد فرصتهای یادگیری سازنده از طریق برنامه‌های درسی و آموزشهای با کیفیت باشد.

کلید واژه‌ها: دیدگاههای برنامه‌های درسی، فرصتهای یادگیری، آموزش، تلفیق دیدگاههای

برنامه درسی، فرادیدگاه برنامه درسی، فرآیندمداری، انسان‌گرایانه، سازنده‌گرایانه

دریافت مقاله: ۸۸/۶/۱۰ پذیرش نهایی: ۸۹/۴/۲

*. استادیار و مدیر گروه برنامه‌های درسی و روشهای تدریس پژوهشکده تعلیم و تربیت nadersalsabili@gmail.com

مقدمه

مروری بر دو حوزه مطالعاتی فرصت‌های یادگیری^۱ و دیدگاه‌های برنامه درسی^۲، با توجه به نوع مطالعات و منابع منتشر شده در ایران در حوزه برنامه درسی و در حدود بیست سال تجربه تخصصی نگارنده، بیانگر آن است که این دو حوزه از حوزه‌های تا حدودی مغفول و در عین حال مهم برای طراحی و تدوین برنامه‌های درسی و تنظیم آموزشها در ایران هستند. از یک طرف مطالعه در زمینه فرصت‌های یادگیری، شناخت ویژگیها، چالشها و اصول ایجاد فرصت‌های یادگیری به عنوان بستری مناسب برای تحول و تغییر نگاه در حوزه برنامه درسی و آموزش^۳ در نظام آموزش رسمی کشور ما، به جای نگاه سنتی و مرسوم مبتنی بر موضوع‌مداری، محتوا‌مداری و کتاب‌مداری در طراحی و تدوین و اجرای برنامه‌های درسی، از اهمیت برخوردار است. از طرف دیگر، مطالعه در حوزه دیدگاه‌های برنامه درسی با توجه به تأثیر قابل توجه و جهت دهنده آن به برنامه‌های درسی و آموزشهای مدرسه‌ای و ارتباط حساس آن با بحث فرصت‌های یادگیری و ایجاد موقعیتهای یادگیری در قالب تلفیق‌های دیدگاهی^۴ و فرادیدگاهی^۵ برنامه درسی از اهمیت برخوردار است. چنین مطالعه‌ای می‌تواند به گسترش و غنی ساختن دانش ما در حوزه برنامه درسی و آموزش و کاربرد آن به عنوان شاخص راهنما در تعیین راهکارهای توسعه برنامه‌های درسی کمک کند.

نگاهی به وضع موجود: فرصتهایی که معلمان از طریق برنامه‌های درسی و آموزشها فراهم می‌آورند در توسعه انسانی، اجتماعی و فرهنگی موثرند. این تأثیرگذاری منوط به جهت‌گیری اصولی و شناخته شده برنامه درسی به منزله مهم‌ترین بستر تحول است. با توجه به بررسیها و پیشینه موجود در مورد فرصت‌های یادگیری و اصول ایجاد آن و حیاتی بودن توجه به دیدگاه‌های برنامه درسی و کاربرد تلفیقی همخوان و مناسب از دیدگاه‌های برنامه درسی در راستای ایجاد فرصت‌های یادگیری سازنده در محیط آموزشی، مناسب است تا نگاهی اجمالی به وضع موجود دیدگاه‌های برنامه درسی در نظام آموزشی رسمی ایران صورت گیرد. به این ترتیب می‌توان زمینه‌سازی واقعی‌تر در مورد تحول در برنامه درسی و ایجاد فرصت‌های یادگیری مطلوب از طریق دیدگاه‌های برنامه درسی داشت. لازم است بررسی شود آیا جهت‌گیریها و دیدگاه‌های حاکم بر

-
- 1 . Learning Opportunities
 - 2 . Curriculum Orientations
 - 3 . Instruction
 - 4 . Integrating Curriculum Orientations
 - 5 . Meta-orientation

برنامه‌های درسی دوره‌های آموزش عمومی و متوسطه می‌تواند فرصت‌های اساسی یادگیری در راستای توسعه انسانی، فرهنگی و اجتماعی فراهم آورد؟

پژوهش سلسبیلی (۱۳۸۲) در مورد عوامل تأثیرگذار سیاسی - اجتماعی، تفاوت در تأکیدها و تعارضهای ارزشی، فلسفی و دیدگاهی در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی نتایجی را درباره نظام آموزش و پرورش عمومی و متوسطه ایران و دیدگاههای حاکم بر برنامه‌های درسی موجود نشان داده است که در اینجا به اختصار ذکر می‌شود:

در طراحی نظام آموزشی موجود و جهت‌گیری برنامه‌های درسی در آن، آرمان‌گرایی و مقاصد غیرقابل دسترسی، تلقی فوق‌العاده آسمانی و غیرواقعی از انسان به چشم می‌خورد (منطقی، ۱۳۸۰)، که با آنچه در واقع از طریق برنامه‌های درسی و آموزشها ارائه می‌شود، فاصله‌ای قابل توجه دارد. نظام برنامه‌های درسی موجود، نظامی سنتی و مقاوم در برابر نفوذ معلمان در برنامه درسی است (مهرمحمدی، ۱۳۷۵) و تحول و نوآوری در طراحی فرصت‌های یادگیری به‌طور عمیق مورد توجه نیست. تا حدود زیادی موقعیت‌های یادگیری و برنامه‌های درسی موجود ناتوان در انطباق با تحولات جامعه ایران و جامعه جهانی است.

در این نظام برنامه‌های درسی، بر دیدگاههایی همخوان و نظریه تربیتی متکی به مبنای نظری-فلسفی منسجم با شاخصهای معینی تأکید نمی‌شود. تعریف دقیق و جامعی از انسان آرمانی و جامعه مطلوب که در برنامه‌های درسی و روشهای آموزش انعکاس یابد، مشهود نیست (گویا، ۱۳۷۸).

برنامه‌های درسی عمدتاً جهت‌گیری موضوع‌مدار و انتقال معلومات دارند که با کارکردها و شاخصهای توسعه فرهنگی، توسعه انسانی و اجتماعی همخوانی قابل توجهی ندارند (سلسبیلی، ۱۳۸۵). تأکید بر انتقال محتوای کتاب درسی به جای توجه به فرصت‌های یادگیری در تدوین و اجرای برنامه‌های درسی کاملاً محسوس است (سلسبیلی، ۱۳۸۲). امتحان‌مداری و آماده شدن برای کنکور، حافظه‌مداری در آموزشها و در نظام سنجش، پاسخ‌مداری به جای مسئله‌مداری و ژرف‌اندیشی کاملاً در این نظام حاکم است و ناتوانی برنامه درسی و روشهای آموزشی در عقلانی کردن نگرشهای دانش‌آموزان و اشاعه روشهای تفکر علمی کاملاً محسوس است.

هدف

در این مطالعه که تلفیقی از چند پژوهش و مطالعه صورت گرفته پیشین است و جستجوی نظرپردازانه در حوزه برنامه درسی و آموزش است، اهداف زیر مد نظر بوده است:

هدف اول: مروری بر موضوع فرصتهای یادگیری، روند توجه به آن و اصول ایجاد فرصتهای یادگیری به جای محتوا مداری و انتقال معلومات در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی.

هدف دوم: پرداختی به موضوع دیدگاههای برنامه درسی، تلفیق‌های دیدگاهی و توجه به تأثیر فرادیدگاههای برنامه درسی در جهت دهی به آموزش و ایجاد فرصتهای یادگیری سازنده و چندگانه در محیط آموزشی.

هدف سوم: بازنمایی طرحها و رهیافتهایی از فرصتهای یادگیری در چند فرادیدگاه فرایند مدار در حوزه برنامه درسی و آموزش.

روش مطالعه

کار مطالعاتی انجام گرفته، از نوع تلفیق پژوهشی است که به منزله ابزاری برای ژرف اندیشی و روشننگری در حوزه برنامه درسی استفاده شده است (شورت، ترجمه مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷). این تلفیق پژوهشها و تحلیل و ژرف‌اندیشی در حوزه برنامه درسی جستاری نظرپردازانه^۱ است که در چارچوب پژوهشهای کیفی و فلسفی می‌گنجد. جستار فلسفی می‌تواند جهشهای تفسیر^۲ از نوع تلفیقی، تخیلی و نظریه‌پردازانه فراهم کند که هنوز هم به طور معقولی در مجموعه گوناگونی از سنتهای پژوهشی ریشه دارد (۹۲: ۱۳۸۷). جستار نظرپردازانه، جستجوی راهی در ژرف‌اندیشی درباره یک مسئله و نقطه نظر مهم برای نویسنده و به صورت بالقوه برای خواننده چنین رساله‌ای است. بدیهی است جستار نظرپردازانه، در حکم نوعی پژوهش، بصیرت را تنها تا آن حد گسترش می‌دهد که به وسیله نگارنده‌اش تدارک دیده شده است (۹۳: ۱۳۸۷). این تلفیق پژوهشی و ژرف اندیشی فلسفی در چند زمینه پژوهشی و مطالعاتی انجام شده که قبلاً نگارنده در حوزه برنامه درسی و آموزش ضرورت داده است. این مطالعه کوشش کرده است تا با تحلیل و ژرف اندیشی در قلمروهایی از حوزه برنامه درسی چون دیدگاههای برنامه درسی و موضوع فرصتهای یادگیری، به ارائه راهبردی نو در توجه به فرصتهای یادگیری در طراحی برنامه درسی و

1. Speculative Essay
2. Leaps of interpretation

آموزشها با تأکید بر کاربرد تلفیقی همخوان از دیدگاههای برنامه درسی دست یابد. به همین منظور، چند اثر مطالعاتی و پژوهشی (تجربی و تخصصی) نگارنده در زمینه‌های پژوهشی و مطالعاتی مورد توجه در این مقاله، شامل مباحثی چون فرصتهای یادگیری، مبانی فلسفی و نظری دیدگاههای برنامه درسی، تلفیق دیدگاهها و فرادیدگاههای برنامه درسی، به دقت مرور و بررسی شده است. مروری بر طبقه‌بندیهای دیدگاهی ارائه شده، طیف دیدگاهها و روند صعودی آن و انتخاب و تلفیق دیدگاهی در این طیف و تأثیر آن در جهت دهی تحول در حوزه برنامه درسی و ارتقای کیفیت یادگیری صورت گرفته است. ضمن بررسی فرصتهای یادگیری در قالب طرحها و رهیافتهایی چون آموزش و پرورش مادام‌العمر، آموزش و پرورش انسان‌گرایانه و دیدگاههای تلفیقی فرایندمدار، کوشش شده است تا با تطبیق و تلفیق این یافته‌ها، راهبردی تحول‌جویانه در توجه به حوزه‌های مذکور در آموزش و پرورش مطرح شود. برای برون رفت از دور معیوب محتوا مداری و کتاب‌مداری در برنامه‌های درسی موجود، چارچوبی نو از تغییرات دیدگاهی در زمینه توجه به ایجاد فرصتهای یادگیری مطلوب در برنامه‌های درسی، در بخش پایانی مقاله استخراج شده است.

یافته‌ها

فرصتهای یادگیری و روند توجه به آن

مک نیل (۱۹۹۶) ایجاد فرصتهای یادگیری در کلاس درس را شامل فعالیتهای، تجربیات، درسها و تعاملهای فراگیران و شرایطی می‌داند که معلمان ترتیب می‌دهند. فرصتهای یادگیری را بیش از همه معلمان می‌توانند در کلاس متحقق سازند. اما، زمینه آن در برنامه درسی با کمک طراحان و برنامه‌ریزان درسی، به خصوص در نظامهای متمرکز و نیمه متمرکز برنامه‌ریزی درسی، فراهم می‌شود. در واقع خلق فرصتهای یادگیری یعنی خلق برنامه درسی، بیش از همه از معلمان انتظار می‌رود تا تجربیات غنی و گوناگونی را که متناسب با نقاط قوت و علائق دانش‌آموزان است با توجه آگاهانه به طیف دیدگاههای برنامه درسی و تأثیرگذاری دیدگاههای متفاوت، خلق کنند.

توجه به فرصت یادگیری در مهم‌ترین تعاریفی که از «برنامه درسی» شده است جایی ویژه دارد. در تعریف سیلر^۱، الکساندر^۲ و لوئیس^۳ (۱۹۸۱:۷) برنامه درسی به عنوان «طرحی جهت آماده کردن مجموعه‌ای از فرصتهای یادگیری برای افراد تحت تعلیم» معرفی می‌شود. یک طرح برنامه درسی

1. Saylor Galen J.
2. Alexander W.H.
3. Lewis Arthur J.

شامل طرحهایی ویژه (در واقع طرحهای فرعی) است برای آنچه در فرصتهای یادگیری پیش‌بینی شده است. آماده کردن مجموعه‌ای از فرصتهای یادگیری می‌تواند شامل یک برنامه موضوع مدار، یا برنامه‌ای صلاحیت‌مدار، یا برنامه‌ای از نوع تجربی مانند تجربیات پالایش ارزشها یا وسعت بخشیدن و در حقیقت تشویق ذهن فراگیران برای جستجو و دریافت معانی از دنیای اطرافشان باشد (۷: ۱۹۸۱).

تعاریف و برداشتهایی از فرصتهای یادگیری، مثل آنچه مطرح شد، ضمن اینکه همه‌جانبه‌نگری و توجه به توسعه ابعاد گوناگون شخصیت و یادگیری دانش آموز را تا حد امکان مورد توجه قرار می‌دهد، اما چون برنامه درسی به منزله فعالیتی پیش‌بینی کننده و قصد کننده تلقی می‌شود، ایجاد چنین فرصتهای یادگیری در برنامه درسی به عهده برنامه‌ریزان درسی گذاشته می‌شود و نقش معلمان در طراحی و ایجاد این فرصتهای یادگیری کم‌رنگ‌تر در نظر گرفته می‌شود. آن طور که مک‌نیل (۱۹۹۶) مطرح می‌کند، تا اوایل دهه هشتاد، معلمان اغلب حق دخالت در تدوین برنامه درسی را نداشتند و از آنها انتظار می‌رفت تا فعالیتهای از قبل مشخص شده‌ای را به کار گیرند که در کتابهای درسی و طرحهای مورد قبول در سطح ناحیه مطرح می‌شد. اما از سالهای ۱۹۹۰ میلادی به بعد، سیاستگذاران آموزشی این موضوع را به رسمیت شناختند که اصلاح برنامه درسی به قوت متکی به زمینه در سطح محلی است و نیازمند فعال شدن معلمان در این زمینه است (۱۴۷: ۱۹۹۶). آنچه مسلم است تعدیل و سازگار ساختن آموزش را بهتر از همه، معلمان می‌توانند به عهده بگیرند، زیرا نسبت به پاسخهای فراگیران حساس هستند، با دانش‌آموزان در تعامل اند و از آنها حتی یاد می‌گیرند و تدریس را با توجه به فرضیات درباره این که یادگیری چگونه به وقوع می‌پیوندد، تغییر می‌دهند. صدها راه وجود دارد تا معلمان برنامه درسی را با توجه به نیازهای دانش‌آموزان و فرصتهای یادگیری قابل طرح در کلاس اصلاح کنند. بعضی از موارد آن را که مک‌نیل (۱۱۵: ۲۰۰۶) در کتاب برنامه درسی معاصر مطرح می‌کند مواردی چون مهیا کردن زمینه برای دست ساخته‌ها، طرحها و تولیدات خلاق دانش‌آموزی، ترتیب دادن ملاقات و گفتگو با افراد مرجع و اندیشمند، ایجاد بازیهای گروهی، طراحی بسته‌های یادگیری^۱، برنامه‌ریزی سفر علمی، ترتیب دادن نمایشهای اصیل، ایجاد زمینه مطالعه و پژوهش انفرادی، ارائه پرسشهای بدیع و موارد دیگری از این دست هستند. اما ارائه فرصتهای یادگیری در کلاس می‌باید از مبنای نظری و دیدگاهی همخوان با دیدگاهها و ارزشهای حاکم بر برنامه درسی رسمی و ملی

مورد توجه نظام آموزشی چون تحقق انسانی، رشد شناختی و رشد اجتماعی دانش آموز برخوردار باشد. از طریق توجه به این فرصتهای یادگیری، برنامه درسی تدوین شده متناسب با نیازهای دانش آموزان و شرایط و اقتضای کلاس درس می شود. به هر حال، این برنامه درسی طراحی شده است تا بیش از همه از طریق موقعیتهای و فعالیتهای یادگیری در نظر گرفته شده در برنامه، فرصتهایی را برای یادگیری عمیق تر و چندگانه تر در اختیار معلمان و دانش آموزان قرار دهد. در واقع، آنها شاهرها و شریان اصلی هستند که بستر اصلی و ارضاء کننده ای را برای برنامه ریزی عمومی فراهم می کنند. از طریق آنها، معلمان، همراه با تعدیلهای و نوآوریهایشان فرصتهای یادگیری مطلوبی را با توجه به تفاوت های دانش آموزان و علائق گروهی آنها در کلاس و مدرسه، فراهم می آورند.

اصول ایجاد فرصتهای یادگیری

همان طور که مک نیل در آخرین ویراست اثرش در حوزه برنامه درسی (۱۱۸: ۲۰۰۶) می گوید، در تاریخ معاصر تفکر برنامه درسی شاید بهتر از همه تایلر (۱۹۴۹) است که اصول ایجاد فرصتهای یادگیری را مطرح کرده است. این اصول شامل ۱. تمرین مناسب^۱، ۲. رضایت خاطر^۲، ۳. موفقیت^۳، ۴. رویکردهای چندگانه^۴ و ۵. پیامدهای چندگانه^۵ هستند.

این اصول بیش از همه نشانگر ابتکارات معلمان در فرآیند یاددهی - یادگیری است که زمینه اش در برنامه درسی و کلاس درس فراهم می شود و تعدیل کننده و تکمیل کننده موقعیتهای در نظر گرفته شده در برنامه درسی طراحی و تدوین شده برای کلاس درس است.

۱. **تمرین مناسب:** این اصل به عنوان بستر وسیله - هدف می تواند در نظر گرفته شود. منظور آن است که اهداف، فرصتهای یادگیری یا همان وسایل را تعیین می کنند. طبق این اصل، فرصتهای یادگیری می باید برای دانش آموز در آنچه توسط اهداف درسی فراخوانده می شود، تمرین فراهم کند. مثلاً اگر هدف از درس توسعه مهارت حل مسئله است، دانش آموز می باید فرصتهای فراوانی برای حل مسئله داشته باشد، نه اینکه صرفاً ببیند دیگران مسئله حل می کنند یا حل مسئله توضیح داده شود.

1. appropriate practice
2. satisfaction
3. success
4. multiple approaches
5. multiple outcomes

البته در نگاه فناورانه و نظامدار برنامه‌ریزی درسی که مبتنی بر هدف - وسیله است و بر برنامه‌های درسی نظام‌مند امروز این نگاه حاکم است، چنین موفقیتها و فرصتهای از پیش تعیین شده‌ای بخش ثابت طرح درسهای معلمان محسوب می‌شود. اما، همان‌طور که مک‌نیل (۱۱۸: ۲۰۰۶) مطرح می‌کند، در میان خیلی از طراحان، معلمان و مربیان انسان‌گرا و تحصیل کرده امروز، کسانی وجود دارند که وسایل را جلوتر از اهداف قرار می‌دهند و اهداف آرمانی و عملی را از قبل تعیین نمی‌کنند. بلکه، فعالیتهایی اکتشافی را در کلاس فراهم می‌کنند تا از طریق آنها دانش‌آموزان محتوا و ابزارها و رسانه‌هایی را پیدا کنند که برای تکالیف و پرسشهای مورد نظرشان مفید و قابل استفاده است. بدین ترتیب، ایجاد فرصتهای یادگیری در دیدگاههای انسان‌گرایانه تا حدودی متفاوت با سایر دیدگاههای نظام‌مدار، علمی و حتی فرآیندمدار در حوزه برنامه درسی است.

۲. رضایت خاطر: این اصل مبین آن است که فرصت یادگیری می‌باید فراگیران را اقتناع کند. صرفاً تواناییهای شناختی، موفقیت را تضمین نمی‌کند تا زمانی که دانش‌آموزان از فرآیند لذت نبرند آنها از مرزهای کشف نشده و ناگشوده عبور نمی‌کنند (مک‌نیل، ۲۰۰۶). افراد از یک فعالیت و موقعیت یادگیری، یکسان بهره‌مند نمی‌شوند و رضایت خاطر یکسان به دست نمی‌آورند. بنابراین، جهت ایجاد رضایت خاطر، سازگار شدن سبک یادگیری با فعالیتهای یادگیری مهم است و طراحان برنامه درسی و معلمان می‌باید به ابعاد تشکیل دهنده آن توجه داشته باشند. رضایت خاطر از چند منبع سرچشمه می‌گیرد. آن‌طور که مک‌نیل (۱۱۹: ۲۰۰۶) مطرح می‌کند، پژوهش در زمینه جریان تجربه یادگیری حاکی از آن است که فعالیتهایی که چالش مداوم، تأیید و موافقت اجتماعی و جوابگویی نیازهای فیزیکی را می‌کنند، در تقویت رضایت خاطر اهمیت دارند. اصولاً فعالیتهایی که ترکیبی از اندیشیدن، احساس کردن و به کارگیری عاطفه و تحرک بدنی هستند، در صورت با هم شدن، معمولاً فرصتهایی را تشکیل می‌دهند که دانش‌آموزان خوب آنها را می‌گیرند.

۳. موفقیت: اصل موفقیت، متضمن تصمیم‌گیری در این زمینه است که آیا فعالیت یادگیری در حوزه امکان و توانایی دانش‌آموز هست؟ اصولاً زمینه و پیشینه تجربی دانش‌آموز بهترین پیشگوی موفقیت اوست. بنابراین معلمان فعالیتهایی را طراحی می‌کنند که محتوای جدید را به تجربیات قبلی دانش‌آموز متصل می‌کنند و پیش‌نیازهای تکالیف اصلی را آموزش می‌دهند. در این راه ایجاد زمینه موفقیت دانش‌آموز در خلال فرصتهای یادگیری فراهم شده، ابتدا در فعالیتهای و موقعیتهای مقدماتی، معلم خود را الگو قرار می‌دهد و راهنمایی می‌کند. سپس، مسئولیت هدایت فعالیتهای یادگیری میان

معلم و دانش‌آموزان تقسیم می‌شود و با یکدیگر سهیم می‌شوند و بالاخره دانش‌آموز مسئولیت کامل را بر عهده می‌گیرد. همان‌طور که مک‌نیل (۱۱۹: ۲۰۰۶) نیز به نوعی اشاره می‌کند، توجه به اصل موفقیت به معنای آبکی و ضعیف انجام دادن نیست، بلکه این تکالیف مشکل و پیچیده است که بیش از همه برای فهم و درک عمیق و یادگیریهای اصیل، با توجه به مراحل و گامهایی که باید برداشته شود، مناسب و اثرگذارند.

۴. رویکردهای چندگانه: در فضایی منعطف و قابل نفوذ برای نوآوریهای معلمان در برنامه درسی تدوین شده، رویکرد چندگانه در حکم یک اصل مفهوم پیدا می‌کند. اصولاً فعالیتهای یادگیری می‌توانند در کسب همان هدف مورد استفاده و توجه معلم قرار گیرند. همان‌طور که مک‌نیل (۲۰۰۶) می‌گوید این اصل مبین خلاقیت امکان‌پذیر معلمان در طراحی فعالیتهای یادگیری است که پاداش دهنده‌ترین جنبه تدریس است. مطالعات نشان می‌دهد که معمولاً معلمان تمایل به تکیه کردن بر کتاب درسی و فعالیتهای کاغذ و مدادی دارند، به جای آنکه بر مراکز فعالیت، پروژه‌ها، شبیه‌سازیها، بحث و گفتگوها، نمایش‌نامه‌ها، پژوهشها، رسانه‌ها و تمرکز حواس^۱ تکیه کنند. احتمالاً این حالت سنتی و متکی بر روشهای آزمایش شده و تکراری معلمان، ناشی از دیدگاههای سنتی رفتارگرا یا موضوع مدار در حوزه برنامه‌های درسی است. از قبل تعیین شده بودن و منحصر بودن رویکرد معلمان برای آموزش و فضای بسته به روی رویکردهای چندگانه در طراحی فعالیتهای یادگیری، مانعی جدی در راه توجه به فعالیتهای یادگیری چندگانه و ایجاد تنوع در فرصتهای یادگیری است. از نظر مک‌نیل (۲۰۰۶: ۱۲۰)، معلمان معمولاً بر فعالیتهای زبانی و منطقی - ریاضی تأکید می‌کنند و کمتر به زمینه‌های یادگیری مبتنی بر هوش موسیقایی، فضایی، جنبشی، میان فردی و درون فردی توجه دارند. احتمالاً این نیز تا حدودی ناشی از مدیریت و نظام آموزشی است که بر نظم و ترتیب صوری و آموزشهای یک طرفه موضوعی تأکید دارند؛ به‌جای آنکه به خلق دانش از سوی دانش‌آموز، یادگیریهای معنادار و حمایت از فرایند اصیل یاددهی - یادگیری توجه داشته باشند.

۵. پیامدهای چندگانه: تجربه نشان داده است که همیشه از یک فعالیت یادگیری نتایج چندگانه به دست می‌آید. زیرا، هر دانش‌آموز اندیشه‌های مطرح شده در کلاس درس را به طریق خودش تفسیر می‌کند و آن را به گونه‌ای به کار می‌گیرد که مبتنی بر تجربه قبلی است. بدین طریق، برای دانش‌آموزان سودمند خواهد بود تا نوعی از فعالیتهای یادگیری در کلاس ترتیب یابد که در کسب

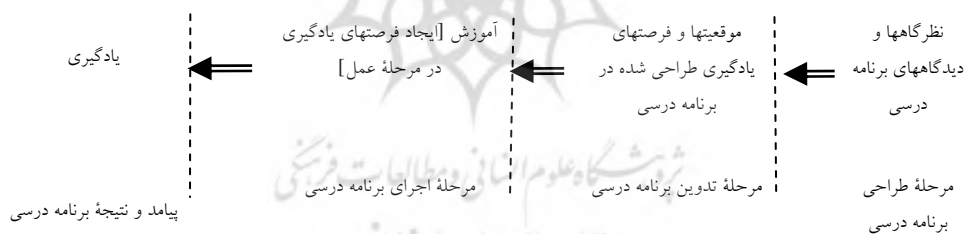
نتایج مورد نظر چندگانه مؤثر باشد. مثلاً یک برنامه درسی که مطالعه‌ای از یک واقعه تاریخی را در بستری از جغرافی، نوشتن، تفکر نقاد، ادبیات و نظایر آن فراهم می‌کند، امکان بیشتری برای به حداکثر رسیدن نتایج و کسب پیامدهای چندگانه، برای معلم فراهم می‌آورد.

این اصول، به صورت انکارناپذیری بر ضرورت آگاهی معلمان از کاری که می‌کنند و دیدگاهی که از طریق برنامه درسی بر آموزشها و ایجاد فرصتهای یادگیری حاکم می‌کنند و به خصوص توجه به عمق و همخوانی جهت‌گیریها و روشها در آموزشها حکایت می‌کنند.

فرصتهای یادگیری و ارتقای کیفیت آموزش^۱

نوع فرصتهای یادگیری که در کلاس و مدرسه فراهم می‌شود قطعاً در ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار است. اصولاً آموزش عبارت است از اشتغال عملی فراگیران با فرصتهای یادگیری طراحی شده (سیلر، الکساندر و لوئیس، ۱۹۸۱).

فرصتهای یادگیری طراحی شده متأثر از دیدگاههای حاکم بر برنامه درسی طراحی شده است. «آموزش» نیز در پی آن و در صحنه عمل و اشتغال عملی فراگیران با برنامه درسی و فعالیتهای درسی در نظر گرفته شده، متأثر از فرصتهای یادگیری طراحی شده است. شاید بتوان به شکلی ساده این ارتباطات را در قالب نمودار زیر تصویر کرد:



نمودار شماره ۱

نمودار شماره ۱ نشان می‌دهد که هدف اصلی طراحیهای برنامه درسی، فراهم آوردن فرصتهایی برای یادگیری بهتر و عمیق‌تر دانش‌آموزان است تا حداکثر بهره را از مشارکت در فعالیتهای انتخاب شده یادگیری در صحنه عمل، یعنی «آموزش» به دست آورند. چنین مشارکتی به یک تجربه یادگیری بدل می‌شود که می‌تواند در رشد شخصیت دانش‌آموز تأثیرگذار باشد و این در واقع فرآیند آموزش است. به هر حال «آموزش»، اجرای برنامه درسی و فرصتهای یادگیری فراهم شده

است که با وارد شدن تدریس معلم و کنش متقابل معلم و دانش‌آموز در یک موقعیت تربیتی، انجام می‌شود (سیلر، الکساندر و لوئیس، ۱۹۸۱).

فرآیند آموزش را در قالب شش مرحله می‌توان در نظر گرفت. مرحله اول آن مرور نقشه و طرح برنامه درسی و هدفها و سازماندهی محتوای درسی است. مرحله دوم، ارزیابی توانایی دانش‌آموز. مرحله سوم مورد توجه قرار دادن روشهای ممکن. مرحله چهارم انتخاب و به کارگیری راهبرد آموزشی مناسب. مرحله پنجم انتخاب وسایل ارزیابی و گردآوری شواهد از پیشرفت دانش‌آموزان و مرحله ششم قضاوت درباره موفقیت راهبردی انتخاب شده و انجام دادن تعدیلاتی در راهبرد انتخاب شده است (وایلز^۱: ۱۱۹: ۲۰۰۳).

دیدگاههای برنامه درسی و ارتباط آن با فرصتهای یادگیری

بحث دیدگاههای برنامه درسی، مبحثی چارچوب یافته در حوزه برنامه‌ریزی درسی است. دیدگاه برنامه درسی یک چارچوب مفهومی برگرفته از فرضهای فلسفی، ارزشی، فرهنگی، علمی و اجتماعی نسبت و تعلیم و تربیت، ماهیت انسان و ماهیت یادگیری، ماهیت دانش در یک جامعه است. دیدگاههای برنامه درسی از نظریات برنامه درسی و ایدئولوژیها برمی‌خیزند و به صورت چارچوب یافته، شاخصهای اساسی برای جهت‌گیری مطلوب برنامه درسی، در اختیار برنامه‌ریزان قرار می‌دهند. در تفکیک و توجه به دیدگاههای برنامه درسی، دسته‌بندیهای متفاوتی از دیدگاههای برنامه درسی به عمل آمده که در چند خانواده عمده قابل جمع‌بندی هستند (سلسیلی، ۱۳۷۹).

در فرایند برنامه‌ریزی درسی، توجه به مبنای دیدگاهی برنامه درسی بر سایر مراحل طراحی و تدوین برنامه درسی تأثیر قاطع می‌گذارد. به مؤلفه‌های برنامه درسی نظم و ترتیب می‌دهد، یک سمت و سوی سراسری برای جهت‌گیری برنامه درسی فراهم می‌کند، مفهوم یادگیرنده و نگاه به یادگیرنده را مشخص می‌کند و مفهوم فرایند یادگیری را با توجه به نوع جهت‌گیری روشن می‌کند. در عین حال، مفهوم آموزش و گامهایی را که معلم می‌باید در تدریس بردارد مشخص می‌کند و خطوط راهنما فراهم می‌کند، برداشت از محیط یادگیری و موقعیتهایی را به دست می‌دهد که می‌توان در کلاس برای یادگیری دانش‌آموزان فراهم کرد. این که محیط یادگیری چگونه می‌باید شکل داده شود یا چه تغییراتی در محیط موجود می‌باید داده شود، نیازهای دانش‌آموزان چیست و فرصتهای یادگیری قابل ارائه چگونه وارد فرایند اجرای برنامه درسی شوند، نقش معلم در ایجاد

موقعیتهای یادگیری چیست و یادگیری چگونه ارزشیابی شود، همه را طرح برنامه درسی تدوین شده و دیدگاههای حاکم بر آن مشخص می‌کند و مبدئی برای ایجاد فرصتهای یادگیری معلم است.

طیف دیدگاههای برنامه درسی

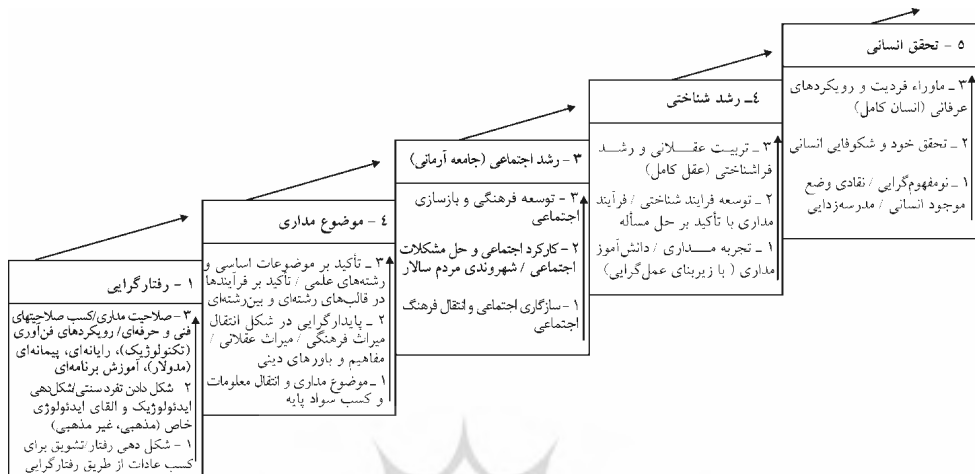
با مروری به مبانی نظری حوزه دیدگاههای برنامه درسی و چارچوبهای گوناگون طبقه‌بندی دیدگاهها و ایدئولوژیهای برنامه درسی که صاحب‌نظران این حوزه چون سیلر، الکساندر و لوئیس (۱۹۸۱)، میلر (۱۹۸۳)، شوبرت (۱۹۸۶)، آیزنر - والانس (۱۹۷۴)، هس (۱۹۸۷)، پاینار (۱۹۹۱)، مک‌نیل (۱۹۹۶)، دال (۱۹۹۲)، موریسون (۱۹۹۳)، اونیل (۱۹۸۳) و آیزنر (۱۹۹۴) ارائه کرده‌اند و در نظر گرفتن مبنای تحقق انسانی در تقسیم‌بندی این چارچوبهای پیشنهادی برای طبقه‌بندی دیدگاهها، می‌توان طیفی با روند صعودی از دیدگاههای برنامه درسی را تدوین کرد که از توجه به «مفهوم انسان» و ماهیت او و محقق شدن او در فرایند تعلیم و تربیت با توجه به تعیین‌کنندگی جنبه‌های درونی انسان برخاسته باشد. قابل توجه است که در ساخته شدن این چارچوب و طیف صعودی، جهت‌گیریهای تربیتی در فرهنگی مذهبی نیز در پژوهشی که سلسبیلی (۱۳۷۹ و الف ۱۳۸۲) انجام داده مدنظر بوده است.

با توجه به روند صعودی درونی در این طیف تحقق انسانی که از جهت‌گیریها و دیدگاههای رفتارگرا تا دیدگاههای ماورای فردی و انسان کامل را شامل می‌شود، می‌توان به ساختار طبقه‌بندی دیدگاههای برنامه درسی، نظامی منطقی داد که هر دیدگاه با توجه به تعریف و جایگاهش در مبانی نظری در این چارچوب قرار می‌گیرد.

این چارچوب راهنمای ارائه شده برای توجه و کاربرد دیدگاههای برنامه درسی در پژوهش مذکور در نمودار شماره ۲ و به عنوان طیف صعودی دیدگاههای برنامه درسی ارائه شده است. دیدگاههای برنامه درسی در این نمودار همانطور که ملاحظه می‌شود از رفتارگرایی تا تحقق انسانی، از نظر توجه به انسان و جنبه‌های درونی و محقق شدن ابعاد انسانی او، سیری صعودی دارند.

توجه به این طیف صعودی دیدگاههای برنامه درسی، نشانگر آن است که موقعیتهای و فرصتهای یادگیری در دیدگاههای متفاوت برنامه درسی، تفاوتی اساسی خواهند داشت و در دیدگاههای برنامه درسی سطح بالاتر این طیف، چون دیدگاههای رشد اجتماعی، رشد شناختی و تحقق انسانی، موقعیتهای یادگیری بیشتر و عمیق‌تری برای تسلط یافتن بر مهارتهای فرایندی، مشارکت در حل

مسائل اجتماعی، توسعه مهارت تصمیم‌گیری، رشد مفهوم خود مثبت‌تر و خود راهبردی و خود ارزشیابی دانش‌آموز وجود دارد.



نمودار شماره ۲. طیف صعودی دیدگاه برنامه درسی

منبع: سلسبیلی، ۱۳۷۹: ۱۷۷. تحت عنوان: «چارچوب راهنمای الگوبردازی دیدگاه‌های برنامه درسی»

تلفیق دیدگاه‌های برنامه درسی^۱

در بحث دیدگاه‌های برنامه درسی با در نظر داشتن طیف دیدگاه‌ها، مطلب مهمی که وجود دارد، ضرورت توجه به موضوع تلفیق دیدگاه‌های برنامه درسی در طراحی برنامه درسی است. با توجه به آنکه قریب به اتفاق صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی چون هَس (۱۹۸۷)، آیزنر (۱۹۹۴)، شوبرت (۱۹۸۶)، شوآب (۱۹۶۹)، سیلر و الکساندر (۱۹۸۱)، میلر (۱۹۸۳)، براملد (۱۹۸۷)، ارنشتاین و هانکینس (۲۰۰۴)، معتقدند از آنجا که جریانهای ارزشی فلسفی، فرهنگی و اجتماعی متفاوتی به صورت پیچیده در تعامل هستند تا ماهیت انسان را شکل دهند و چون هیچ دیدگاه برنامه درسی به تنهایی نمی‌تواند برای تمام طرح‌های برنامه درسی در یک نهاد تربیتی که می‌خواهد جمعیت متنوعی را با اهداف چندگانه زیر پوشش برد، کافی باشد، ما با تلفیقی از دیدگاه‌ها در حوزه برنامه درسی روبه‌رو خواهیم بود.

موضوع مهم تلفیق دیدگاههای برنامه درسی و تشکیل فرادیدگاهها^۱ در قالب خوشه‌هایی که در عین حال با توجه به طیف گسترده دیدگاههای برنامه درسی از همخوانی و هماهنگی برخوردار باشند از مطالب کلیدی در حوزه برنامه درسی و دیدگاههای برنامه درسی است. بررسیهای حوزه برنامه درسی نشان می‌دهد که پای‌بندی تنها به یک دیدگاه در تمام مراحل تعلیم و تربیت و فرآیند آموزشی نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیازها و انتظارات تربیتی گسترده از برنامه درسی باشد و با تلفیقها و خوشه‌هایی از دیدگاهها در طراحی و تدوین برنامه درسی مواجه هستیم و الگوی مطلوب برای کاربرد دیدگاههای برنامه درسی در یک نظام آموزشی به صورت تلفیقی هماهنگ و همخوان خواهد بود.

در مجموعه پیشینه و ادبیات حوزه برنامه درسی، ابتدا دو الگوی قدیمی‌تر ارائه شده برای تلفیق دیدگاههای برنامه درسی از میلر^۲ (۱۹۸۳) و شورت^۳ (۱۹۸۶) مورد توجه قرار می‌گیرند. این دو اندیشمند حوزه برنامه درسی، در طرح خود خوشه‌هایی از جهت‌گیریها و دیدگاهها را مطرح کرده‌اند که تلفیقی از سه یا چهار دیدگاه در هر خوشه است. میلر مستقیماً در کتاب خود (۱۹۸۳) این تلفیق دیدگاهها را تحت عنوان فرادیدگاهها مطرح کرده است. شورت نیز در تقسیم‌بندی خود از طرحهای برنامه درسی (۱۹۸۶)، به صورت غیرمستقیم این خوشه‌ها را که تلفیقی از دیدگاههاست، مطرح کرده است.

چند تلفیق دیدگاهی از نظر میلر

جان میلر سه تلفیق دیدگاهی را تحت عنوان فرادیدگاه مطرح می‌کند که توجه به آنها می‌تواند در شناخت و کاربرد فرادیدگاهها در حوزه برنامه درسی کمک کننده باشد.

۱. فرادیدگاه سنتی^۴

در این فرادیدگاه، سه جهت‌گیری در تلفیق دیدگاهی دیده می‌شود: الف) جهت‌گیری موضوع مطالب درسی^۵ و توجه به رشته‌های علمی (دیسسیپلینها)، ب) جهت‌گیری انتقال فرهنگی^۶ که

1. Meta-Orientations
 2. Miller John P.
 3. Short Edmond C.
 4. Traditional Meta-Orientation
 5. Subject-matter/Discipline Oriented
 6. Cultural Transmition

زیرمجموعه دیدگاههای با گرایش به جامعه مداری و اجتماعی است و ج) جهت گیری صلاحیت مداری^۱ که زیرمجموعه جهت گیریهای رفتارگرایی است^۲ (۱۸۲ و ۱۸۱: ۱۹۸۳).

این فرادیدگاه متوجه انتقال دانش و مهارتهاست و می خواهد این اطمینان را به دست آورد که دانش آموز ارزشها، دانشها و مهارتهایی اساسی را کسب کرده است که برای داشتن کارکرد مؤثر در جامعه ضروری هستند.

۲. فرادیدگاه کاوشگری / تصمیم گیری^۳

این فرادیدگاه شامل تلفیقی از جهت گیریهای: الف) فرایند شناختی^۴، از مجموعه دیدگاههای رشد شناختی، ب) شهروندی مردم سالارانه^۵ از مجموعه جهت گیریهای اجتماعی و ج) جهت گیری تحولی^۶ از مجموعه دیدگاههای مبتنی بر رشد و تحول شناختی و کودک مداری است. البته جهت گیری دیسپلین مدار با تأکید بر کاوشگری هم می تواند با این فرادیدگاه تلفیق و همخوان شود. نقطه تمرکز این فرادیدگاه روی "فرایند" است و نسبت به فرادیدگاه قبلی به جنبه های درونی انسان و ماهیت او توجه بیشتری دارد. در این فرادیدگاه، رشد کاوشگری و تحقیق و مهارتهای تصمیم گیری مورد تأکید است. بنابراین مدارس و معلمانی که این جهت گیری را می پذیرند، سبب می شوند که دانش آموزان مسائل را شناسایی کنند، راههای گزینه گوناگون را بررسی کنند، داده ها را تحلیل و تصمیم گیری کنند. بعضی اوقات مهارتهای تصمیم گیری در زمینه مسائل اجتماعی به کار گرفته می شوند تا آنکه دانش آموزان بتوانند در یک چارچوبی مردم سالار کارکرد داشته باشند.

۳. فرادیدگاه دگرگونی^۷

این فرادیدگاه روی تغییر و تحول شخصی و اجتماعی متمرکز می شود و شامل تلفیقی از جهت گیریهای: الف) انسان گرایی، ب) تغییر اجتماعی و ج) ماورای فردی^۸ در تقسیم بندی دیدگاههای میلر است. این فرادیدگاه نسبت به دو مورد قبل، بیشتر متوجه جنبه های درونی و

1. Competency- based

۲. برای اطلاع دقیق تر از جایگاه این دیدگاهها می توانید به نمودار شماره ۲ مربوط به طیف دیدگاههای برنامه درسی مراجعه کنید. م.

3. Inquiry/Decision-making Meta-orientation

4. Cognitive Process

5. Democratic Citizenship

6. Developmental

7. Transformation meta-orientation

8. Transpersonal

انسانی است. در این فرادیدگاه معلم کوشش می‌کند فرصتهایی را برای دانش‌آموزان فراهم نماید تا از این طریق اجازهٔ دگرگونی شخصی و اجتماعی را به آنها بدهد. جنبشهای طرفدار محیط زیست، رهاسازی انسانی و اعتلای انسانی، نظرگاه تحقّق خودانسانی^۱، دیدگاه نومفهوم‌گرایی^۲، بازسازی اجتماعی^۳ و حتی دیدگاههای عرفانی و رسیدن به انسان کامل در این بافت و فرادیدگاه می‌باید در نظر گرفته شوند.

از نظر میلر (۱۹۸۳)، فرادیدگاهها تنها این سه تلفیق همخوان نیستند و محققان و برنامه‌ریزان و معلمان خوشه‌های دیگری از دیدگاهها را می‌توانند به کار گیرند. وی (۱۹۸۳: ۱۸۶) اشاره می‌کند، ضمن اینکه ترکیبهای نامتجانس دیدگاهها ممکن است مشکل‌آفرین باشند، در عین حال این طور نیست که در نظر داشتن یک جهت‌گیری مثلاً انسان‌گرایی، به معنای تحقّق یافتن و کاربرد دقیق آن در مدرسه باشد. چه بسا مدیری که با وجود داشتن این نظرگاه، به صورت فرادیدگاه سنتی کار می‌کند و به هم ریختگی و ازخودبیگانگی را در مدرسه دامن می‌زند.

چند تلفیق دیدگاهی از نظر شورت

ادموند شورت (۱۹۸۶)، در مقالهٔ خود تحت عنوان «یک نگاه تاریخی به طراحی برنامه درسی»^۴ به همراه فرانسیس کلاین^۵ در مقدمه‌ای که برای مقالهٔ او نوشته، از دو دسته الگوهای کمی^۶ و غیرکمی در تهیهٔ برنامه‌های درسی صحبت به میان می‌آورند. از نظر آنها از دههٔ هشتاد به بعد این رویکردهای کمی را رهبران خلاق حوزهٔ برنامه درسی در آمریکا، به علت محدودیتهای جدی‌ای که دارند، به شدت مورد چالش قرار داده‌اند (۲۰۸: ۱۹۸۶). لذا، به وجود طرحها و مدل‌های جانشینی اشاره می‌کنند که می‌توانند تلفیقی از رویکردها و دیدگاهها در طراحی باشند و انتظارات تربیتی جامعهٔ معاصر را پاسخ گویند. چنین برداشتهای و مفاهیمی از برنامهٔ درسی می‌باید از یک اتصال و چارچوب روشن و اصولی برخوردار باشند و در شکلی دریافت و فهمیده شوند که زاینده و باز^۷ باشند و نه کاهش دهندهٔ ابعاد انسانی و صرفاً تأکید کننده بر جنبه‌های قابل اندازه‌گیری برنامه

-
1. Self - actualization
 2. Reconceptualism
 3. Social Reconstructionism
 4. A Historical Look at Curriculum Design
 5. Frances M. Klein
 6. Measured
 7. Open-ended

درسی. لذا در این نگاه تاریخی به حوزه برنامه ریزی درسی، شورت طرحها یا الگوهای از برنامه درسی را مطرح می کند که در واقع فرادیدگاه و تلفیقی از چند دیدگاه با محوریت یک جهت گیری در حوزه برنامه های درسی هستند و در گروه الگوهای غیرکمی قرار می گیرند. نمونه هایی از طرحهای اساسی تر و مرتبط تر وی که البته با توجه به نگاهش به جامعه آموزشی امریکا شناسایی شده اند، در این جا مطرح می شوند:

۱. طرحهای مبتنی بر تعاملی از کودکمداری، جامعهمداری و رشته های علمی

در این نوع طرحها، تصور می شود که اهداف و موقعیتهای آموزشی به صورت فرهنگی تعیین می گردند و نقطه تمرکز سازماندهی محتوای درسی می باید از جهت ویژگیهای اجتماعی، جنبه های مشترک شهروندی باشد. «هسته اجتماعی»^۱ در برنامه درسی مورد توجه است، ضمن آنکه، جایگاه مطالعه دیسیپلینها (رشته های علمی) و علائق و مهارتهای شخصی دانش آموز نیز در برنامه درسی به کار گرفته می شود. در چنین طرحی برای برنامه درسی سه بخش اساسی وجود دارد: الف) بخش اول رشته های علمی مثل علوم طبیعی، ریاضی، مطالعات اجتماعی که باید مطالعه شوند، ب) مطالعات میان رشته ای یعنی جایی که ارتباط میان این حوزه های گسترده دانشی و طریقه کاوشگری در آنها مورد بررسی قرار می گیرد و ج) سومین بخش شامل به کارگیری این دانشها در امور انسانی و با توجه به مسائل اجتماعی است (۴: ۱۹۸۶). در مقاله شورت، خرده الگوهای دیگری هم در این خانواده مطرح می شوند که روی مسائل تکیه می کنند.

۲. طرحهای مبتنی بر هسته مشترک^۲ یا مسئله محور

در این نوع طراحی برنامه درسی، «زندگی گروهی»، نقطه مرکزی توجه در برنامه درسی است. برنامه درسی مسئله محور، با این فرض بنا می شود که یک جامعه مردم سالار به افرادی نیاز دارد که به صورت اثربخشی تبادل نظر می کنند و در حل مسائل مشترک همکاری می نمایند. بدین ترتیب بر فعالیت در گروههای غیررسمی متشکل از خود دانش آموزان و وجود تجربیات واقعی و کسب مهارتهایی که برای زندگی توأم با مشارکت نیاز است، تأکید می شود. به خلاف برنامه های درسی

1. social core
2. Core Designs

موضوع مدار که ساعات درسی و رشته‌های علمی و دروس جدا از هم هستند، الگوی هسته‌ای در اطراف قطعات بزرگی از زمان ساختار یافته که در آن دانش‌آموزان و معلمان با موقعیتهای مسئله‌گونه مواجه می‌شوند. همان طور که شورت مطرح می‌کند (۵: ۱۹۸۶)، ساعات صبح اغلب به موضوع و مسئله اصلی اختصاص می‌یابد، در حالی که ساعات بعدازظهر مصروف موضوعهایی می‌شود که به نیازهای خاص دانش‌آموزان مانند ورزش و تربیت جسمانی، ماشین‌نویسی و نگارش مربوط است.

برنامه درسی مسئله محور از جهت هدف، کاملاً تلفیقی است و می‌خواهد دیوارهای میان موضوعات درسی، تنظیم واحدها و ساعات درسی خاص در مدرسه را بردارد. بدین ترتیب، مشخص است که برنامه درسی براساس الگوی هسته‌ای، از اندیشه پیشرفت‌گرایان^۱ نشأت گرفته است و ریشه در دیدگاههای فرایندشناختی و دانش‌آموز مداری و در عین حال بررسی و تحلیل مشکلات اجتماعی دارد.

۳. طرح مبتنی بر فهم عمومی در یادگیریها و یافتن شعور مشترک^۲

در این الگو، پنج شاخه اساسی آموزشی و مطالعاتی برای رسیدن به اندیشه عمومی در یادگیریها و پیدا کردن شعور مشترک دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود که شامل: الف) کسب مهارتهای نمادی در زبان و ریاضیات، ب) کسب مفاهیم اساسی رشته‌های علمی، ج) مطالعات تاریخی در سه بافت جهانی، نهادهای اجتماعی و فرهنگ، د) سرمشق‌گیری در هنر و ادبیات، فلسفه و مذهب و ه) سمینار در مسائل اجتماعی و مسائل بزرگ^۳ از سوی دانش‌آموزان است. سازمان‌دهی درسی در این نوع طراحی، فراتر از الگوی سنتی موضوع‌مدار است و عمدتاً یک فرا الگوست تا یک طرح علمی. در این الگوی طراحی برنامه درسی، بیش از آنکه متوجه تربیت انسان عاطفی، اجتماعی، کاری، مذهبی، سیاسی یا اقتصادی باشد، متوجه انسان متفکر است. بدین طریق این نوع طراحی برنامه درسی ضمن نشأت گرفتن از دیدگاههای انسان‌گرایی و سازنده‌گرایی^۴، از دیدگاههای توسعه فرایند شناختی نیز در طراحی برنامه درسی بهره می‌گیرد.

1. Progressivists
2. Common Sense
3. Molar Issues
4. Constructivism

۴. الگوی فرایندمداری^۱ در طراحی برنامه درسی

فرایندمداری در دیدگاههای متفاوت برنامه درسی ریشه دارد، اما بیش از همه در دیدگاه توسعه فرایندهای شناختی آیزنر و والانس (۱۹۷۴) می‌توان آن را دید. هشت فرایند اساسی، محتوا و سازماندهی عناصر را در این الگو شکل می‌دهد. این فرایندها شامل درک کردن (فهمیدن)، ارتباط برقرار کردن، دانستن، تصمیم‌گیری، الگو دادن، خلق کردن، حل مسئله و ارزش‌گذاری است (۶): (۱۹۸۶). این الگو در برداشت از انسان به عنوان موجودی فرایندمدار ریشه دارد و لذا روی فعال بودن، پویایی، وحدت، داشتن احساسی منطقی و اداره فعالیتها در هشت فرایند اساسی تأکید می‌کند. این نوع طرح برنامه درسی، جهت‌گیری کاملاً متفاوتی نسبت به برنامه‌های درسی موضوع‌مدار و رشته‌های علمی دارد.

مروری بر چند تلفیق دیدگاهی دیگر

در پژوهشی که سلسبیلی (۱۳۷۹) در زمینه ارائه الگو برای کاربرد دیدگاههای برنامه درسی در برنامه درسی دوره متوسطه ایران به عمل آورده است، از طریق بررسی زیربنای نظری و خانواده‌های مطرح برای طبقه‌بندی و کاربرد دیدگاههای برنامه درسی، همراه با در نظر گرفتن تحولات جهت‌گیریهای برنامه‌های درسی دوره متوسطه در ایران در دوره‌های مختلف و نیازسنجی دیدگاهی از کارشناسان و دست‌اندرکاران برنامه‌های درسی دوره متوسطه، به یک الگوی راهنما در زمینه تلفیق و کاربرد دیدگاههای برنامه درسی در نظام برنامه‌ریزی درسی و آموزش دوره متوسطه رسیده است. در قالب چند فرادیدگاه «انسان کارآمد»، «انسان متفکر» و «انسان کامل» و با تأکید بر فضای جامعه‌ای مبتنی بر دینداری عرضه شده است. نقطه تمرکز در این تلفیقهای دیدگاهی، معیارهای اساسی در تلفیق، دیدگاههای مطرح در هر تلفیق و کارکردهای اساسی انسانی ناشی از هریک را در جدول شماره ۱ می‌توان ملاحظه کرد. در اعتباریابی به عمل آمده در مورد چارچوب پیشنهادی، الگوی «انسان متفکر» بیشتر مورد تأکید و توافق قرار می‌گیرد و قابل کاربردتر برای جهت‌دهی به برنامه درسی دوره متوسطه تشخیص داده می‌شود.

جدول شماره ۱. چهارچوب الگوی پیشنهادی برای تلفیق و کاربرد دیدگاه‌های برنامه درسی در نظام برنامه‌ریزی

درسی دوره متوسطه جمهوری اسلامی ایران

نقطه تمرکز در فرادیدگاه	معیارهای اساسی	دیدگاه‌های مطرح در تلفیق دیدگاهی	کارکردهای اساسی انسانی
انسان کارآمد	- مشارکت اجتماعی مؤثر به عنوان یک شهروند در جامعه - دینداری و پایبندی دینی - کسب صلاحیتهای علمی، فنی، حرفه‌ای برای زندگی بهتر	- دیدگاه، کارکرد اجتماعی مؤثر / شهروند مفید در جامعه - انتقال مفاهیم و باورهای دینی / میراث فرهنگی، عقلانی و دانشی - کسب صلاحیتهای فنی و حرفه‌ای و فناوری	- داشتن کارآمدی و صلاحیت فنی / حرفه‌ای - داشتن دانش و سواد لازم برای زندگی مؤثر در جامعه - علاقه‌مند بودن به مشارکت در حل مسائل مهم و بهبود امور مردم - داشتن پایبندیهای دینی و باور نسبت به مؤثر بودن دین در زندگی، بهتر
انسان متفکر	- خرد ورزی در دین‌داری - کاربرد مهارت‌های عقلانی و فرآیندی در زندگی - مشارکت اجتماعی مؤثر - نگرش مثبت نسبت به تعقل در آگاهیهای خود	- تربیت عقلانی دینی و فراشناختی / توسعه رشد شناختی و حل مسئله - کارکرد اجتماعی مؤثر / شهروند مفید، توسعه فرهنگی - موضوع‌مداری در دو طیف انتقال مفاهیم دینی / تأکید بر فرایندها و رشته‌های علمی	- معتقد بودن به بهره‌گیری از روشهای عقلانی در زندگی و داشتن فراشناخت - علاقه‌مندی به حل مسائل از طریق روش علمی و مبتنی بر شواهد و دلایل کافی - علاقه‌مند بودن به مشارکت در حل مسائل اجتماعی و بهبود امور از راه کاربرد و روشهای عقلانی - علاقه‌مندی به اعتلای فرهنگ جامعه
انسان کامل	- رها شدن از خودیست در دین‌داری - خردورزی در دین‌داری - مشارکت اجتماعی مؤثر و کوشش در راه اعتلای فرهنگ و جامعه	- دیدگاه ماورای فردیت و عرفان اسلامی در راستای تحقق خود انسانی - کارکرد اجتماعی مؤثر / شهروند مفید و توسعه جامعه فرهنگی و دینی	- اعتقاد به خود شکوفایی و گذشتن از مراتب پایین نفسانی و رسیدن به انسان کامل - اعتقاد به اصلاح جامعه و اعتلای فرهنگ جامعه - علاقه‌مندی به حل مسائل از طریق روشهای عقلانی و شهودی - اعتقاد عمیق به واصل شدن به حق / توجه به شهود و وحی الهی

منبع: سلسبیلی، ۱۸۷: ۱۳۷۹

طرحها و رهیافتهای

در نظر گرفتن آنچه در حوزه دیدگاه برنامه درسی و تلفیق‌های دیدگاهی متفاوت مطرح شد و همچنین مروری بر موقعیتهای یادگیری و رویه‌های ایجاد فعالیتهای یادگیری ناشی از این تلفیقها در حوزه برنامه درسی که به آنها اشاره شد، می‌تواند زمینه‌ساز شناخت فرصتهای یادگیری قابل حصول در تحولات دیدگاهی حوزه برنامه درسی باشد. در ادامه این بحث، فرصتها و موقعیتهای یادگیری در چند فرادیدگاه شامل: الف) آموزش مادام‌العمر^۱ و خودراهبری^۲ در یادگیری، ب) الگوهای انسان‌گرایانه و سازنده‌گرایانه و ج) الگوهای فرآیندمدار و تحول‌جویانه انسانی که تأکید بیشتری

1. Lifelong Education
2. Self-direction

برفرایندمداری دارند، مطرح می‌شوند. به طور مشخص، راههایی که فرادیدگاههای مذکور و دیگر تلفیقه‌های همخوان دیدگاهی در خلق فرصتهایی برای یادگیری مطرح می‌کنند و مورد استفاده قرار می‌دهند، می‌توانند راهنمایی برای طراحی و تدوین برنامه درسی برای و دست‌اندرکاران مرتبط با برنامه‌های درسی در کشور ما باشند. قابل توجه است که این فرادیدگاهها و طرحهای نوین ضمن داشتن تفاوت در نقاط تمرکز، شباهتها و همپوشیهایی از نظر دیدگاهی و ایجاد موقعیتهای و فرصتهای یادگیری با یکدیگر دارند.

الف) فرصتهای یادگیری در آموزش و پرورش مادام‌العمر با تأکید بر خودراهبری در یادگیری

پژوهشی را که سلسبیلی (۱۳۷۳) در زمینه نظریات، مطالعات و مورد پژوهیهای انجام شده در حوزه تعلیم و تربیت مادام‌العمر و خود راهبری در یادگیری توسط افرادی چون اسکاگر (۱۹۸۴)، گود (۱۹۸۴)، دمپسی^۲ (۱۹۸۷)، کندی^۳ (۱۹۹۱) و کومبز (۱۳۶۹) انجام داده است، نشان داد که فرصتهای یادگیری با توجه به اصول آموزش و پرورش مادام‌العمر و شاخصهای راهنمای خودراهبری و خود ارزشیابی در یادگیریها، مشخصاتی را که در جدول شماره ۲ قابل مشاهده است و با توجه به اصول راهنمای خود راهبری تنظیم شده است، به همراه دارد.

همان‌طور که در جدول شماره ۲ ملاحظه می‌شود در این فرادیدگاه، تمرکز بر ایجاد زمینه یادگیری مادام‌العمر و خود راهبر و خود ارزشیاب شدن فرد و ارتقای یادگیریها در طول عمر انسانی است. هشت اصل راهنما، شامل: انعطاف در موقعیت یادگیری، تشویق شدن به انتخاب در یادگیریها، یاددهی به عنوان فعالیتی تسهیل کننده، یادگیرندگان به عنوان مسئولان ارزشیابی از خود، وجود روابط مردمی در موقعیت یادگیری، تکیه کردن بر انگیزش درونی، تأکید بر اهداف آموزشی آشکارکننده - که مبین خلاقیتها، اهداف نوآورانه و ورود دانش آموز در پژوهشها و فعالیتهای نوظهور است - و یکی شدن با یادگیریهای خارج از مؤسسه آموزشی، در تنظیم فعالیتهای یادگیری و ارائه فرصتهای یادگیری از اهمیت برخوردارند. دیدگاههای تشکیل دهنده آموزش و پرورش مادام‌العمر و خودراهبری در یادگیری، عمدتاً تلفیقی همخوان از دیدگاههای توسعه فرایندشناختی، رشد اجتماعی، تحقق خود و شکوفایی انسانی، از مجموعه دیدگاههای مطرح در پله‌های سوّم تا

1. Goad L.H (1984)
2. Dempsey Ruth (1987)
3. Candy Philip (1991)

پنجم طیف صعودی دیدگاهها هستند که با تأکید بر فرآیندمداری به جای محصولمداری، در نمودار شماره ۲ نشان داده شدند.

جدول شماره ۲. موقعیتها و فرصتهای یادگیری در تعلیم و تربیت مادامالعمر

اصول راهنمای مرتبط با آموزش و پرورش مادامالعمر و خودراهبری در یادگیری	شرایط و مشخصات فرصتهای یادگیری
اصل اول - انعطاف در موقعیت یادگیری	- تأکید بر یادگیریهایی میان فردی در خارج از موقعیت مدرسه و مؤسسه و مراکز یادگیری بیرونی - ایجاد زمینه برای حرکت خودجوش دانش آموز، در پی کشف و حل مسائل - دور شدن از کتاب -محوری و صرفاً تدریس کتاب درسی
اصل دوم - تشویق شدن به انتخاب در یادگیریهایی	- وجود آزادی قابل توجه در انتخاب درس، محتوا و روش یادگیری - امکان به کارگیری منابع گوناگون یادگیری مثل رسانه‌های شنیداری - دیداری - تشویق به تجربه کردن و تجلید تجربه در موقعیتهای یادگیری - وجود فرصتهای لازم برای تجربه‌های جدید
اصل سوم - یاددهی (تدریس) به عنوان فعالیتی تسهیل کننده	- تأکید بر تهیه نقشه‌ای برای یادگیری و به پایان بردن آن زیر نظر مدرس و راهنما - تأکید بر نقش معلم در فرآیند یاددهی - یادگیری به عنوان تسهیل کننده یادگیری و راهنمایی دانش آموز - تأکید بر تهیه مقاله، خلاصه‌نویسی و کتاب‌شناسی تفسیری - تأکید بر روشهایی مثل کار گروهی، کار در سمینار، تدریس در گروههای کوچک و مرکز منابع یادگیری - توجه به آزمایش کردن و دریافت راههای درک و حل مسائل
اصل چهارم - یادگیرندگان به عنوان مسئولان ارزشیابی از خود	- استفاده دانش آموزان از ابزارها و آزمونهای خود اندازه‌گیری - وجود موقعیتهای مناسبی برای تحلیل نقادانه دانشجو یا دانش آموز از یادگیریهای خود - تأکید بر خود ارزشیابی دانش آموزان
اصل پنجم - وجود روابط مردمی در موقعیتهای یادگیری	- تأکید بر دسترسی راحت دانش آموزان یا دانشجویان به معلم - تأکید بر فرصت اظهارنظر و پرسش و پاسخ - وجود جو تشویق کننده و خود را شایسته و موثر دیدن
اصل ششم - تکیه کردن بر انگیزش درونی	- تشویق دانشجویان یا دانش آموزان به انجام دادن آزمایشها، بررسیها و پروژهها به نظر خود - تأکید بر بحث و تبادل نظر دانش آموزان پیرامون مطالعات و یافته‌هایشان - تأکید بر مطالعه مستقل و شخصی در طول دوره - تأکید بر فردی شدن برنامه آموزشی و یادگیری با توجه به انگیزش درونی افراد
اصل هفتم - تأکید بر اهداف آموزشی آشکار کننده	- تشویق دانش آموزان یا دانشجویان به پاسخ دادن پرسشهای خود یا همسازگردهایشان - وجود فرصتهای تجربی برای رویه رو شدن دانش آموز با مسائل گسترده و آشکارکننده در محیط آموزشی - تأکید بر خلاقیتها و نوآوریهای دانش آموزان و در اختیار قرار گرفتن فرصتهای لازم برای انتخاب راهی خلاق - وجود پروژههای نوظهور آموزشی از طریق فیلمها و گزارشها برای دانش آموزان
اصل هشتم - یکی شدن با یادگیریهای خارج از مؤسسه	- تشویق یادگیریهایی خارج از محیط رسمی آموزشی - استفاده از منابع جامعه محلی برای یادگیری

منبع: سلسبیلی، ۸۱- ۸۰: ۱۳۷۳

ب) فرصتهای یادگیری در رویکردهای انسان‌گرایانه و سازنده‌گرایانه

به خلاف جهت‌گیریهای سنتی‌تر برنامه درسی چون دیدگاههای رفتارگرا و موضوع‌مدار در حوزه برنامه درسی و فرصتهای یادگیری در چنان جهت‌گیریهایی، فرصتهای یادگیری در برنامه درسی انسان‌گرایانه در چارچوب یک پیوستار هدف- وسیله و به صورت تجویز شده از بیرون برنامه‌ریزی نمی‌شوند. در این دیدگاه، دانش آموزان خودشان ممکن است برنامه‌ای برای رسیدن به هدفی دور بنا کنند و آزادی گسترده‌ای در پیگیری راه خودشان داشته باشند. آهنگ اصلی چنین فرادیدگاهی انسانی کردن آموزش است. طرحهایی که در این دیدگاه قرار می‌گیرند معمولاً چهره‌ای دانش‌آموز-مدار دارند و بر عدم تمرکز مرجعیت و سازماندهی تأکید دارند (وایلز و بوندی، ۱۹۹۳). فرآیندمداری به مقدار قابل توجهی متأثر از حرکت‌های انسان‌گرایانه در آموزش و پرورش از دههٔ هفتاد به بعد است. رویکردهای عرفانی و ماورای فردی^۱ که در طیف دیدگاههای برنامه درسی (نمودار شماره ۲) مطرح گردیدند، بسیار نزدیک و همخوان با جهت‌گیریهای انسان‌گرایانه‌اند. البته، دیدگاه انسان‌گرایانه در طیف خود، حرکت‌های افراطی بسیار کودک-مدار یا ساختارزدایانه^۲ را نیز می‌تواند شامل شود که در اینجا موردنظر نیست. مطرح کردن چنین رویکردی در این مطالعه نیز، به منظور مشخص کردن زمینهٔ تأثیر فرایندمداری در برنامه‌های درسی است.

در دیدگاه سازنده‌گرایی نیز دانش‌آموز، محور فعالیتهای یادگیری برنامه درسی است و یادگیری در دیدگاه سازنده‌گرایی رهاساز بوده و دانش‌آموز، نهاد فعال معناساز است (هندرسون و هاتورن، ۱۹۹۵). از نظر فون گلاسرفلد (۱۹۹۱) جنبهٔ انقلابی سازنده‌گرایی، در نگاه آن به دانش‌آموز است که با نگاه رئالیستها و ایده‌آلیستها به دانش‌آموز تفاوت بسیار دارد. دیدگاه سازنده‌گرایی بر این مطلب که کودکان می‌باید زیربنای علمی خود را ساخت دهند تأکید می‌کند و در چنین دیدگاهی به ایده‌های کودکان بسیار توجه می‌شود.

در برنامه‌های مبتنی بر انسان‌گرایی و سازنده‌گرایی، انتقالی در جو مدرسه و کلاس به سوی فهمیدن، همدردی و تشویق و اعتماد وجود دارد. مجموعه‌های فیزیکی کلاسی معمولاً آزادی را در شکل تحرک دانش‌آموز، قدرت انتخاب قابل توجه در فعالیتهای برنامه درسی و یادگیری از طریق انجام دادن، تشویق می‌کند (وایلز و بوندی، ۱۹۹۳). شوبرت (۱۹۸۶) به نحوی چنین فرصتهای

1. transpersonal
2. deconstructive

یادگیری را در چارچوب جهت‌گیری تجربه‌گرا و برگرفته از دیوئی مطرح می‌کند. این که به دانش‌آموزان می‌باید فرصتی داده شود تا تجربه خود را مجدداً ساخت دهند. برنامه درسی، خود می‌باید یک تبادل ایده‌ها و تجربه‌ها باشد. دانش‌آموزان در چنین فرایدهای می‌توانند معانی را بررسی کنند و با توجه به احساس خود از معناداری، اهمیت و هدایت‌گر بودن، آن را تفسیر کنند (۱۷: ۱۹۸۶).

دیدگاه‌های تشکیل دهنده آموزش و پرورش انسان‌گرایانه و سازنده‌گرایانه، در قالب فرایدهای تحقق انسانی و تلفیق دیدگاه‌های: تحقق خود و شکوفایی انسانی، کارکرد مؤثر اجتماعی و توسعه فرهنگی، تربیت عقلانی و رشد فراشناختی، با توجه به طیف صعودی دیدگاه‌ها هستند که در نمودار شماره ۲ ارائه شد. اهداف اساسی در آموزش و موقعیتهای یادگیری در قالب چنین دیدگاه‌هایی قبلاً در تلفیق دیدگاه‌های برنامه درسی نقل شده از میلر (۱۹۸۳) و شورت (۱۹۸۶)، مطرح گردیدند.

برنامه درسی انسان‌گرایانه، خودآگاهی را افزایش می‌دهد. این رویکرد به فراگیران اجازه می‌دهد تا در پاسخهای خود به دنباله‌ای از فعالیتها، در جستجوی یافتن الگوی شخصی متمایز باشند. معلم انسان‌گرا فرصتهایی برای یادگیرندگان خلق می‌کند تا با علائق عاطفی‌شان از جمله باورها، ارزشها، هدفها، ترسها و رابطه‌مندیاها مواجه شوند. در انسان‌گرایی این باور وجود دارد که خودآگاهی بهتر از همه بر اثر مشاهده احساسات درونی خود فرد به دست می‌آید. مطالعه تفکر خود از سوی فرد، یعنی جمله‌ها، گفتگوها و تخیلات، وسیله‌ای برای دستیابی به خودآگاهی است. همچنان‌که، مطالعه اعمال، حرکتها و آشکارسازیهای جسمانی نیز چنین است (مک‌نیل ۱۹۹۶، میلر ۱۹۸۳).

ج) فرصتهای یادگیری در تلفیق‌های فرایند-مدار و تحول‌جویانه انسانی

بررسی مجدد فرایدهای تحول‌جویانه‌ای که مطرح شد، نشان می‌دهد که تلفیق‌های دیدگاهی چون فرایدهای کاوشگری/تصمیم‌گیری؛ الگوی فرایند-مداری؛ طرحهای مبتنی بر هسته‌ای مشترک از مسائل زندگی [مسئله محور]؛ فرایدهای مبتنی بر اندیشه عمومی در یادگیری و پیدا کردن شعور مشترک دانش‌آموزان و الگوهای چون «انسان متفکر» و «انسان کامل» که نگارنده معرفی کرده است، هر یک می‌توانند فرصتهای یادگیری متفاوتی را در اختیار معلم و کلاس و دانش‌آموزان در جهت تقویت مهارتهای فرایندی، تقویت تفکر و تعمیق یادگیریها، قرار دهند. مثلاً در الگوی فرایند-مداری که نمونه‌ای از آن در آموزش و پرورش مادام‌العمر و

خودراهبری نیز مطرح گردید، از طریق تلفیق سه دیدگاه توسعه فرایند شناختی، رشد اجتماعی (کارکرد اجتماعی) و تحقق خود و شکوفایی انسانی، جهت گیری برنامه درسی را به سمت ایجاد فرصتهای یادگیری برای تسلط یافتن بر مهارتهای فرایندی، می توان سوق داد. زمینه هایی چون توجه به ایده های دانش آموزان و ساخته شدن دانش، وجود زمینه هایی برای داشتن کارکرد مؤثر اجتماعی، غوطه ور شدن در مسائل عمومی و ملی، فرصت یافتن برای حل مسائل اجتماعی، توسعه مهارت تصمیم گیری، رشد مفهوم خود مثبت و تقویت مهارتهای میان-فردی، خودراهبری در یادگیری و تهیه نقشه ای برای کارها و خودارزشیابی، نمونه های آن هستند. با انتخاب و کاربرد الگوی تلفیقی پیشنهاد شده تحت عنوان «انسان کارآمد، انسان متفکر و انسان کامل» که به ویژه در الگوی اعتبار یافته «انسان متفکر» که بر فرایندمداری و تحول تفکر و قدرت عقلانی دانش آموز از طریق کاربرد الگوی تلفیقی در تنظیم جهت گیریهای برنامه درسی تأکید دارد، می توان فرصتهای یادگیری قابل توجهی را با تأکید بر رشد شناختی، رشد اجتماعی و رشد انسانی در طیف دیدگاههای برنامه درسی، در اختیار دانش آموز و معلم و کلاس قرار داد و به تداوم یادگیری، ایجاد انگیزه برای یادگیری بیشتر و تعمیق یادگیریها کمک کرد.

جمع بندی: فرصتهای یادگیری در طرحها و رهیافتها

در مجموع، با توجه به فرادیدگاههای تحول جویانه و فرایندمداری که مطرح شد و هر یک حاصل تلفیق دیدگاهها و جهت گیریهای چندی از سطوح بالاتری از طیف دیدگاههای برنامه درسی بودند و موقعیتهای یادگیری بیشتر و عمیق تری برای تسلط یافتن بر مهارتهای فرایندی، مشارکت در حل مسائل اجتماعی، توسعه مهارتهای تصمیم گیری، رشد مفهوم خود مثبت تر، تحقق یافتن ابعاد متعالی انسانی با توجه به تعیین کنندگی جنبه های درونی، خودراهبری و خود ارزشیابی یادگیرنده فراهم می کردند، فرصتهای یادگیری چندی نیز در قالب این فرادیدگاهها مطرح شد. اینک فرصتهای یادگیری طراحی شده در این فرادیدگاهها و تلفیقهای فرایندمدار از دیدگاههای برنامه درسی به شرح زیر بازنمایی می شوند. با توجه به الگوی مورد توجه و تلفیق دیدگاهی در نظر گرفته شده تأکید بر منتخبی از این فرصتهای یادگیری در برنامه درسی خواهد بود.

فرصتهای یادگیری چون تمرینهایی برای تسلط بر مهارتهای فرایندی مانند مهارت مشاهده، تخمین زدن و پیش بینی کردن، مقایسه و ارزیابی، بحث کردن، حل کردن مسئله، تجزیه و تحلیل و ریشه یابی، وجود زمینه ها و فرصتهایی برای قضاوت و تصمیم گیری، وجود زمینه های محتوایی برای

برخورد شکاکانه و مشکل‌گشایانه در مسائل، تقویت تفکر عمیق و بینش علمی، کاربرد تفکر نقادانه، کاربرد تفکر خلاق در حل مسائل فردی و اجتماعی، وجود زمینه‌های مفهوم‌سازی و توسعه‌الگوهای نو، برخورد به مسائل مبهم و دوراهیها و شکل‌گیری چارچوبها و راهبردهای شناختی دانش‌آموز، ارائه راه‌حلهای خلاق در مسائل، ایجاد زمینه و فرصتهایی در برنامه درسی برای تقویت توجه، کوشش، بازیابی، ارزشیابی، بحث، نقادی و تعامل با دیگر همسالان؛ وجود فرصتهایی برای جستجوگری، ترکیب کردن (ساختن) کاوشگری و تحقیق، غوطه‌ور شدن در مسائل عمومی و ملی؛ مشارکت اجتماعی و حل مسائل اجتماعی؛ وجود فرصتهایی برای خود راهبری و خود ارزشیابی؛ تقویت قدرت انتخاب؛ رشد مفهوم خود مثبت و مهارتهای میان فردی؛ وجود فرصتهایی برای شرکت در دوراهیها و مورد پژوهیها در جهت تقویت مهارت تصمیم‌گیری؛ از جمله مهم‌ترین فرصتهای یادگیری هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

مروری بر مباحث شده در حوزه دیدگاههای برنامه‌های درسی، تلفیقه‌های دیدگاهی و فرادیدگاهها و بحث فرصتهای یادگیری و ارتباط آن با دیدگاههای برنامه‌های درسی؛ زمینه و نوع تحول مورد انتظار در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی تا حدودی مشخص می‌شود. بازکاوی ایجاد فرصتهای یادگیری در قالب چند فرادیدگاه تحول‌جویانه و تأثیرگذار در دهه‌های اخیر چون «تعلیم و تربیت مادام‌العمر»، دیدگاههای انسان‌گرایانه و «سازنده‌گرایانه» به تعلیم و تربیت، به ویژه الگوهای «فرایندمدار» و فرادیدگاههای دگرگونی و تحول‌جویانه انسانی در حوزه برنامه درسی می‌تواند چارچوب راهنمایی برای تحول در نظام برنامه‌ریزی درسی موجود، در جهت ایجاد فرصتهای یادگیری سازنده از طریق برنامه‌های درسی و آموزشهای با کیفیت باشند. تأملی در این اصول، یافته‌ها و رهیافتها، این انتظار را به ویژه از مؤسسات پژوهشی و برنامه‌ریزی درسی در سطح وزارت آموزش و پرورش به وجود می‌آورد که در محدوده خود تجدید نظری اساسی در جهت‌گیریهای طراحی و تدوین برنامه‌های درسی و روشها و فرصتهای یادگیری برخاسته از آنها، به ویژه در تدوین اسناد برنامه درسی ملی، مورد توجه قرار دهند. انجام دادن پژوهشهای مرتبط و سازماندهی و طراحی برنامه‌های درسی نوینی مبتنی بر تلفیق همخوانی از دیدگاههای تحول‌جویانه و اثربخش در راستای تحول در یادگیریهای دانش‌آموزان با توجه به طیف صعودی دیدگاههای برنامه درسی و تقویت یادگیریهای چندگانه انسانی، اجتماعی و شناختی دانش‌آموزان و ایجاد

فرصتهای یادگیری مناسب در قالب فرادیدگاهی مطلوب برای برنامه‌های درسی، مؤثرترین گام خواهد بود. برای پیمودن این راه و تحقق بخشیدن به هدف اساسی فوق، لازم است تحولات و تغییراتی در روند موجود طراحی و تدوین و اجرای برنامه‌های درسی صورت گیرد که با توجه به یافته‌ها و مباحث مطرح در این طرح و همچنین در نظر گرفتن نتایج مطالعه دیگری که پژوهشگر انجام داده است (سلسبیلی، ۱۳۸۵)، می‌توان آنها را به ترتیب زیر خلاصه کرد:

۱. ایجاد زمینه مطالعاتی و انجام دادن پروژه‌های پژوهشی توسعه‌ای و تولید برنامه‌های درسی نوینی مبتنی بر انتخاب و کاربرد فرادیدگاههایی که بتواند در روندی قابل حصول، تحولات مورد نظر در راستای رشد شناختی، رشد اجتماعی و رشد انسانی را در قالب فرادیدگاه مطلوب و با توجه به ایجاد فرصتهای یادگیری سازنده به جای کتاب‌مداری و انتقال معلومات از طریق برنامه درسی و کلاس و مدرسه، متحقق سازد.

۲. توجه به مبانی نظری دیدگاههای برنامه درسی در طراحی برنامه‌های درسی به ویژه برنامه درسی ملی و به کارگیری تلفیق همخوانی از دیدگاههای برنامه درسی در فرایند برنامه‌ریزی درسی و جاری ساختن فرادیدگاهی سازنده در کل فرایند طراحی و تدوین و اجرای برنامه درسی با توجه به موقعیتهای یادگیری و فرصتهای قابل ارائه در فرادیدگاه مورد نظر که ساختار و ویژگیهای نمونه‌هایی از آنها تا حد امکان شرح داده شد.

۳. توجه به الزامات و شرایط لازم برای تحولات دیدگاهی برنامه‌های درسی، چون تحول در نظام پژوهشی و اصلاح برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش، به سبب اینکه شرایط فعلی چندان مبتنی بر پژوهش‌انگیزی و تجربه‌مداری پژوهشی در تحولات برنامه درسی نیست.

۴. ایجاد تحول در تربیت معلم و آموزشهای معلمان با توجه به مباحثی چون فرایندمداری، آموزش مداوم، برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مدرسه و تحولات دیدگاهی لازم آن؛ فرصتهای یادگیری چندگانه در برنامه‌های درسی و اصول قابل توجه در ایجاد فرصتهای یادگیری.

۵. ارتقا بخشیدن به سطح تخصصی و نفوذ و درگیر شدن معلمان در ایجاد تغییر و تعدیل و سازگار ساختن برنامه‌های درسی براساس تحولات دیدگاهی مطرح شده در این مطالعه، در نتیجه توجه بیشتر به شأن تخصصی و قدرت انتخاب و طراحی معلمان در ایجاد فرصتهای یادگیری سازنده برای دانش‌آموزان.

منابع

- سلسبیلی، نادر (۱۳۷۳). پژوهشی در خودراهبری و خودارزشیابی دانشجو - معلمان مراکز تربیت معلم تهران: فصلنامه تعلیم و تربیت. سال دهم شماره ۲. شماره مسلسل ۳۸. تابستان ۱۳۷۳.
- سلسبیلی، نادر (۱۳۷۹). *ارائه یک الگوی راهنما در خصوص کاربرد دیدگاههای برنامه درسی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور (دوره متوسطه نظام جدید)*. رساله دوره دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی. تهران: دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم. تیرماه ۱۳۷۹.
- سلسبیلی، نادر (۱۳۸۲). *دیدگاههای برنامه درسی: برداشتهای، تلفیقاتها و الگوها*. تک نگاشت شماره ۳۴. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سلسبیلی، نادر (۱۳۸۲). عوامل تأثیرگذار سیاسی - اجتماعی، تفاوت در تأکیدها و تعارضهای ارزشی، فلسفی و دیدگاهی در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی. در گزارش پژوهش محور اول از مجموعه مطالعه در مسائل و مباحث اساسی حوزه برنامه‌ریزی درسی و روشهای تدریس. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سلسبیلی، نادر (۱۳۸۲). فرصتهای یادگیری به جای کتاب - مداری در تدوین برنامه درسی و فرآیند یاددهی - یادگیری. بابلسر: در مجموعه مقالات همایش آسیب‌شناسی فرایند یاددهی - یادگیری. اردیبهشت ۱۳۸۲.
- سلسبیلی، نادر (۱۳۸۵). آموزش و پرورش و اعتلای فرهنگ: ضرورت تحول در دیدگاههای برنامه درسی. تهران: در مجموعه مقالات اولین همایش ملی مهندسی فرهنگی، جلد دوم، بهار ۱۳۸۶.
- شورت ادموند (۱۳۸۷). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. تهران: انتشارات سمت با همکاری پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کومبز، آرتور رایت (۱۳۶۹). *آموزش تخصصی معلمان، دیدگاه ادراکی در تربیت معلم*. جواهر فروش زاده (مترجم). تهران: انتشارات رشد.
- گویا زهرا (۱۳۷۸). سیر تحول و شکل‌گیری برنامه‌های درسی آموزش متوسطه در ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال پانزدهم. شماره ۵۷. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- منطقی مرتضی (۱۳۸۰). *بن‌بست آرمان‌گرایی. در همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش*. دانشگاه تهران. خرداد ۱۳۸۱.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۵). *بررسی تطبیقی نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان*. نشریه شماره ۲. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، آبان ۱۳۷۵.
- Berameld Theodore. (1987). *A Cross-Cutting Approach to the Curriculum*. In Glen Hass (ed.). Curriculum Planning. Boston, MA: Allyn and Bacon Inc.
- Candy Philip C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning*. Sanfrancisco, Ca: Jossey _ Bass Publishers.
- Dempsey Ruth & Others. (1987). *An Alternative Approach to Teacher Education. Preparing Teachers for Excellence in Facilitation of Lifelong Learning*. Ottawa, Canada.
- Doll Ronald C.(1992). *Curriculum Improvement, Decision Making and Process*. 8th ed. Boston: Allyn And Bacon Inc.
- Eisner Elliot W.(1994). *The Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs*. 3 rd ed. New York: Macmillan College Pub.co.
- Eisner Elliot W.& Wallance Elisabeth. (1974). *Confilctiong Conceptions of Curriculum*. Berkeley, California: Mc. Cutchan.

- Goad L.H.(Ed.). (1984). *Preparing Teachers for Lifelong Education*. Hamburg: Pergamon press.
- Hass Glen. (ed.). (1987). *Curriculum Planing*. 5th. Ed. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Henderson, James G. & Howthorne, Richard D. (1995). *Transformative Curriculum Leadership*. Columbus, Ohio: Merrill Prentice-Hall, Inc.
- Mc Neil John D. (2006). *Contemporary Curriculum. In Thought and Action*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Mc Neil John. (1996). *Curriculum, A Comprehensive Introduction*. 5th. ed. New York: Harper Collins College Publishers.
- Miller John P.(1983). *The Education Spectrum. Orientations to Curriculum*. New York: Longman Inc.
- Morrison George S. (1993). *Contemporary Curriculum K-8*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- O'Neill William F.(1983). *Rethinking Education. Selected Readings in the Educational Ideologies*. Kendall / Hunt Publication Co.
- Ornstein Allen C.& Hunkins Francis P.(2004). *Curriculum Foundations, Priniciples and Issues*. 4th ed. Boston. MA: Pearson Education. Inc.
- Pinar, William F.(1991). *The Reconceptualist Approach*. In Lwey Arie. (ed.). International Encyclopedia of Curriculum. Oxford: Pergamon Press.
- Saylor Galen J.&Alexander W.H. &Lewis A.J. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching And Learning*. 4th.ed. New York: Holt Rinehart And Winston Inc.
- Schubert Wiliam H.(1986). *Curriculum. Perspective, Paradigm and Possibility*. New York: Macmillan Pub.co.
- Schwab Joseph J. (1969). *The Practical, A language For Curriculum*. In Flinders & Thornton (ed.). 1997. New York: The Curriculum Studies Readers, Routledge.
- Short , Edmond C. (1986). A Historical Look at Curriculum Design. In *Journal of Theory into Practice*. 25 (1).
- Skager R. (1984). *Organizing Schools to Encourage Self-Direction in Learners*. Hamburg: UIE. Pergamon press.
- Tyler Ralph W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Von Glasersfeld, E. (1991). *Constructivism in Education*. In Lewy Arie. (ed.). International Encyclopedia of Curriculum. Oxford: Pergamon Press, Inc.
- Wiles John & Bondi Joseph. (1993). *Curriculum Development. A Guide to Practice*. 4th ed. New Jersey: Merrill Prentice – Hall Inc.
- Wiles, Jon. (2003). *Curriculum Essentials, A Resource for Educators*. Second ed. Boston, MA: Pearson Education, Inc.