فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی
دانشگاه علامه طباطبائی
سال دوم، شماره ۹، زمستان ۹۶، ص ۱ تا ۱۶

Quarterly of Qualitative Research in Curriculum
Allameh Tabataba'i University
Vol. 2, No. 9, Winter 2018

واکاوی و تبیین ماهیت و ابعاد برنامه درسی تبلور یافته: مفهومی نو برای پدیده‌ای آشنا

سعید صفائی موحد

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۰/۱۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۱۵

چکیده

هدف اصلی این مقاله ارائه مفهومی نو در حوزهٔ مطالعات برنامه درسی با عنوان برنامه درسی تبلور یافته می‌باشد. این مفهوم آفرینی دارای دو کارکرد عمده می‌باشد: الف: کارکرد نظری که همان جلب توجه پژوهشگران و اندیشمندان به مبحث انتقال یادگیری در حوزه مطالعات برنامه درسی است، ب: کارکرد عملی که جلب توجه سیاست گذاران و تصمیم سازان به لایه های مهم برنامه درسی و توجه به تمامی آنها در اقدامات عملی می‌باشد. بدین‌منظور راهبرد توسعه مفهومی که در زمرهٔ پژوهش‌های فلسفی می‌باشد، مورد استفاده قرار گرفته است. جهت اعتبار سنجی تحلیل‌های صورت گرفته از معیارهای تجویزی زیگر و نظرات خبرگان استفاده شده است. در نهایت نیز مفهوم برنامه درسی تبلوریافته در چارچوب پدیدهٔ انتقال یادگیری تبیین و واکاوی شده و ابعاد، جلوه‌ها و راهبردهای آن تشریح شده است.

واژگان کلیدی: برنامه درسی تبلوریافته، توسعه مفهومی، تبلور مثبت، تبلور منفی، انتقال یادگیری

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

گسترش روزافزون و خیره‌کننده دانش بشر در طی قرن‌بیستم و بیست‌ویکم باعث تحولات عمده‌ای در رشته‌های دانشگاهی شد، بطوریکه در طی دهه‌های گذشته رشته‌های متعدّدی از بین رفتند، برخی رشته‌ها در یکدیگر تلفیق شدند و نهایتا رشته‌های جدیدی شکل گرفتند. این تغییر و تحولات باعث شکل‌گیری سوالاتی مهم در ذهن کنشگران عرصه علم و حتی ذینفغان عرصه‌های علمی شدند: رشته‌ها چیستند؟[1] چه معیارهایی را می‌توان برای تعیین حدّ و مرز رشته‌ها تصوّر نمود؟ چه شاخص‌هایی باعث تقویت یا تضعیف یک رشته علمی می‌شوند؟

کریشنان[2](۲۰۰۹) پس از بررسی جامعی که برروی حوزه‌های علمی صورت داد، ۶ شاخص عمده را برای شناسایی و به رسمیت شناختن دیسیپلین‌ها به شرح ذیل پیشنهاد کرد:

۱- برخورداری از دانش تخصصی منحصر به فرد

۲- برخورداری از یک موضوع پژوهشی مشخص

۳- برخورداری از نظریه‌ها و مفاهیم برای بازنمایی دانش تخصصی

۴- برخورداری از زبان فنی و اصطلاحات تخصصی

۵- برخورداری از روش‌های پژوهشی منطبق با سوالات اساسی دیسیپلین

۶- برخورداری از انجمن‌های علمی، گروه‌های دانشگاهی، و نشریات جهت پیشگیری موضوعات محوری هر دیسیپلین

به عقیده کریشنان آنچه در بین شاخص‌های بالا جلوه بارزی دارد، نقش زبان و مفاهیم در به رسمیت شناخته شدن یک حوزه علمی است. وی معتقد است در دنیای علم یکی از اهداف اصلی توسعه زبان رشته‌ای، محافظت از دانش و هویت رشته ای در برابر هرگونه حمله بیرونی است. در صورتیکه یک رشته، دانش زبانی جهان شمول و قابل فهمی برای همه عامه مردم داشته باشد، متخصصان آن دیسیپلین اقتدار و نفوذ خویش را به عنوان

1 discipline
2 Krishnan

مفسران اصلی دانش انباشته شده آن رشته از دست می دهند و جایگاه رشته نیز در دنیای علم تضعیف می گردد.

داوری اردکانی(۱۳۸۲) معتقد است زبان در جریان توسعه دائمی‌اش نسبت به همه تغییرات واقعیت های فرازبانی عکس‌العمل نشان می‌دهد، چه این تغییرات کشف‌های علمی باشد، چه پیشرفت‌های صنعتی یا هرگونه تغییر دیگری در تجربه بشر. به همین دلیل توسعهٔ سریع علم جدید که در قرن نوزدهم آغاز شد، باعث جوشش و احیای خلاقیت واژگانی شد. بدین‌ترتیب برای نامگذاری طبقات مفهومی تازه نیاز به الفاظ جدید بود. دانشمندان دریافتند که نقش اصطلاحات فراتر از نقش ارتباطی صرف در یک حوزهٔ خاص است و اینکه توسعه اصطلاحات فقط منتج از توسعهٔ علم نیست بلکه پیشنیاز توسعه تفکر علمی نیز می‌باشد. بدین‌ترتیب اصطلاحات علاوه بر ایفای نقش ارتباطی در یک حوزهٔ علمی، به عنوان مبنای مفهوم‌سازی و تفکر نقش آفرینی می‌کنند. این آگاهی از اهمیت اصطلاح‌شناسی[1] از یکسو و توسعهٔ پویای زبان علم و فن‌آوری در قرن حاضر از سوی دیگر باعث شد تا تحلیل و طبقه‌بندی واژگان علمی به امری ضروری تبدیل شود.

با توجه به آنچه گفته شد، آیا رشته مطالعات برنامه درسی[2] می‌تواند به عنوان یک دیسیپلین در حوزه دانشگاه عرض اندام نماید؟ البته هدف مقاله حاضر این نیست که در جهت مشروعیت بخشی این قلمرو مطالعاتی به طور عام به بحث بپردازد، اما از آنجاییکه مقصود، ارائه مفهومی نو در عرصه مطالعات برنامه درسی است، سعی می‌شود به روند مفهوم آفرینی و میزان غنای مفهومی موجود در این رشته نگاهی گذرا مبذول شود.

در صورتیکه نقطهٔ شروع مطالعات برنامه درسی را انتشار کتاب فرانکلین بابت[3] در سال ۱۹۱۸ با عنوان "برنامه درسی"[4] بدانیم، نزدیک به یک قرن از حضور این عرصه علمی گذشته است. در طی ۵۰ سال نخست شکل‌گیری این حوزه، بیشتر اندیشمندان دغدغه‌های کاربردی داشته و در صدد ارائه الگوهایی جهت بهبود اثربخشی نظام آموزش و پرورش

1 terminology
2 curriculum
3 Franklin Bobbitt
4 The Curriculum

بودند (نظیر رالف تایلر[۱]، هیلدا تابا[۲]، جوزف شواب[۳]و...)، اما ظهور جنبش نومفهوم گرایی[۴] در اواخر دهه ۱۹۶۰ در آمریکا باعث شد تا اندیشمندان حوزه برنامه درسی با اهتمام بیشتری به نظریه پردازی و مفهوم پردازی در این رشته بپردازند. از جمله مفاهیم عمده و تاثیرگذاری که در این دوره شکل گرفتند می‌توان به برنامه درسی پنهان،[۵] برنامه درسی مغفول[۶]، برنامه درسی بیرونی[۷] و دیگر طبقه بندی‌های مطرح شده توسط اندیشمندان این حوزه اشاره کرد. اما آیا می‌توان برنامه درسی را به عنوان یک پدیدهٔ چندلایه مطرح کرد و برای آن سطوح متفاوتی چون قصدشده[۸]، اجرا شده[۹]، تجربه‌شده[۱۰]، ارزیابی‌شده[۱۱]و... قائل بود؟ آیا این مفهوم پردازی‌ها نوعی بازی زبانی هدف هستند یا می‌تواند دلالت‌های کاربردی برای تصمیم گیرندگان تعلیم و تربیت به همراه داشته باشد؟

برای پاسخ به سوال نخست می‌توانیم به دسته بندی تعاریف ارائه شده از برنامه درسی توسط آیزنر[۱۲] نگاهی بیندازیم. آیزنر(۲۰۰۲) معتقد است تعاریف ارائه شده از برنامه درسی را می‌توان در دو طبقه عمده جای داد: الف) برنامه درسی به عنوان سند مکتوب[۱۳]: در این برداشت برنامه درسی با اسنادی چون کتب درسی[۱۴]و کمک راهنمای درسی یکسان پنداشته می‌شود و بنابراین نمی‌توان چندلایه بودن برنامه درسی را متصور شد، ب) برنامه درسی به عنوان تجربه[۱۵]: در این برداشت، برنامه درسی شامل تمامی آموخته‌هایی است که فرد به دلیل حضور در فضای آموزش به کسب آنها نائل می‌شود. در صورتیکه این برداشت

1 Ralph Tyler
2 Hilda Taba
3 Joseph Schwab
4 reconceptualization
5 hidden curriculum
6 null curriculum
7 outside curriculum
8 intended
9 implemented
10 experienced
11 tested
12 Eisner
13 Curriculum as a document
14 textbooks
15 curriculum as experience

دوم از برنامه درسی را مدنظر قرار دهیم آنگاه می‌توانیم برای برنامه درسی لایه‌های متفاوتی چون پنهان، مغفول، قصدشده و... قائل شویم.

در پاسخ به سوال دوم می‌توان گفت این مفاهیم دارای کارکرد عملی برای تصمیم‌گیرندگان نیز می‌باشند. برای مثال یکی از اهداف مهم ابداع مفهوم برنامه درسی مغفول، جلب توجه سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیرندگان به محتوی و فرایندهایی است که به دلیل غفلت یا ناآگاهی از عرصه برنامه درسی رسمی حذف می‌شوند(مهر محمّدی۱۳۹۳) و یا یکی از کارکردهای مفهوم برنامه‌درسی پنهان جلب توجه کنش‌گران عرصهٔ تعلیم و تربیت به آموخته‌های قصدناشده‌ای است که در جریان تحصیل توسط دانش‌آموزان کسب می‌شوند(صفایی موحّد، حسینی مقدم و باوفا، ۱۳۹۲).

با عنایت به توجیهات فوق، می‌توان ضرورت مفهوم پردازی و لایه‌کاوی برنامه‌درسی را هم از حیث نظری و هم از حیث کاربردی توجیه نمود. شاید به همین دلایل باشد که در طی چند دهه گذشته اندیشمندانی چون گودلد و سو(۱۹۹۲)[1]، پوزنر(۱۹۹۵)[2]، زایس(۱۹۹۶)[3]، گلاثورن(۱۹۹۵)[4] و.... طبقه‌بندی‌ها و دسته‌بندی‌های متنوعی از پدیده برنامه درسی ارائه داده‌اند.[5] همچنین در "دانشنامه مطالعات برنامه درسی که سال ۲۰۱۰ به چاپ رسید، ۳۰ نوع برنامه درسی شناسایی و معرفی شده است که البته ذکر و تشریح همه آنها از حوصله این مقاله خارج است. اما از عمده مفاهیمی که ابعاد مختلف این پدیده را تشریح و تبیین کرده‌اند می‌توان به موارد ذیل بطور خلاصه اشاره کرد:

۱- برنامه درسی قصد شده: آنچه مطلوب نظام آموزش و پرورش است و قصد دارد به یادگیرندگان انتقال دهد.

1 Goodlad and Sue
2 Pozner
3 Zais
4 Glatthorn

۵ جهت آشنایی جامع تر با این دسته بندی‌ها به منبع ذیل مراجعه کنید:

-فتحی واجارگاه، کورش(۱۳۸۸) – اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی: تهران: انتشارات بال

۲- برنامه درسی اجراشده: آن بخش از برنامه درسی که در محیط مدرسه ارائه و تدریس می‌گردد.

۳- برنامه درسی تجربه شده: تمامی آموخته‌هایی که یادگیرندگان به دلیل حضور در فضای مدرسه و قرارگرفتن در معرض برنامه درسی به کسب آن نائل می‌شوند.

۴- برنامه درسی ارزیابی شده: آن بخش از برنامه درسی که در آزمون‌ها سنجیده می‌شود.

۵- برنامه درسی پنهان: مجموعه آموخته‌های قصدنشده‌ای که یادگیرندگان به دلیل حضور در متن و بطن مدرسه آنها را فرا می‌گیرد.

۶- برنامه درسی مغفول: مجموعه محتوی و فرایندهایی که به دلیل غفلت یا ناآگاهی از عرصه برنامه درسی حذف می‌شوند.

۷- برنامه درسی بیرونی: شامل مجموعه آموخته‌ها و الگوهای یاددهی – یادگیری است که در فضای خارج از مدرسه روی می‌دهد.

با نگاهی به مفاهیم فوق‌الذکر و سایر مفاهیم و دسته‌بندی‌های مطرح شده توسط اندیشمندان برنامه درسی در می‌یابیم که ابعاد مختلف برنامه درسی توسط ایشان به خوبی مورد توجه قرار گرفته است. اما به عقیده نگارنده آنچه در بین این مفاهیم مورد غفلت قرار گرفته است، پدیدهٔ انتقال یادگیری[1] و عملکرد و رفتار یادگیرنده درمحیط‌های واقعی زندگی است. این غفلت هم از حیث عدم توجه به مبحث انتقال یادگیری در کتاب‌های رشته برنامه درسی حائز توجه می‌باشد[2] و هم از حیث عدم مفهوم‌پردازی مناسب در جهت بازنمایی پدیده انتقال یادگیری در قالب یکی از سطوح و لایه‌های برنامه درسی. اما این عدم توجه هنگامی بیشتر حائز اهمیت می‌شود که بدانیم انتقال (یادگیری)، مسأله اصلی تمامی برنامه‌های آموزشی است(تابا، ۱۹۶۲).

---

1 transfer of learning

۲ در بین تمامی کتاب‌هایی که مورد بررسی قرار گرفت، تنها خانم هیلدا تابا در اثر مشهور خویش به شرح ذیل پدیده انتقال یادگیری را مورد توجه قرار داده است.

Taba, Hilda (1962). Curriculum Development: Theory and Practice. Harcourt, Brace and World, Inc.

لبرمن، مک دونالد و دویل(۲۰۰۶)[1] نیز معتقدند تقریبا تمامی برنامه‌های آموزشی بر مبنای این مفروضه بنا شده‌اند که انسان‌ها قادرند انچه در یک موقعیت می‌آموزند را به موقعیت دیگر انتقال دهند و انتقال یادگیری مهم ترین دغدغه نظام‌های آموزشی است. با توجه به پیشینه و ضرورتی که تشریح شده این مقاله در صدد است تا با معرفی مفهوم جدید برنامه درسی تبلور یافته[2] و تشریح انواع، ابعاد، شرایط تأثیرگزار، و راهبردهای آن کارکرد ذیل را تحقق بخشد:

- غنابخشیدن به سرمایهٔ مفهومی[3] رشته مطالعات برنامه درسی

-جلب توجه اندیشمندان برنامه درسی به پدیده آشنا و در عین حال مغفول انتقال یادگیری

-جلب توجه سیاست‌گذاران، تصمیم گیرندگان، کنشگران عرصه تعلیم و تربیت به مقصود و منظور نمایی آموزش که همانا بهبود رفتارها، عملکرد، و نگرش افراد می‌باشد(و نه صرفا آموزش برای آموزش)

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی و با بکارگیری راهبرد "توسعه مفهومی"[4]صورت گرفته است. کومز و دنی یلز(۱۹۹۱)[5] این راهبرد را نوعی راهبرد پژوهش فلسفی[6] دانسته، معتقدند برای تدوین یک مفهوم جدید و یا دفاع از یک ساختار مفهومی می‌توان آن را مورد استفاده قرار داد. البته این دو اذعان دارند برای توسعه و تدوین یک مفهوم روند مشخصی وجود ندارد و به همین دلیل صرفا ۶ خط مشی را بدین‌منظور پیشنهاد می‌کنند که در انجام این پژوهش نیز بر نظر قرار گرفته‌اند:

۱- تشریح کارکردهای مفهوم

---

1 Leberman,McDonald,Doyle
2 flourished curriculum
3 conceptual capital
4 conception development
5 Coombs and Daniels
6 philosophical inquiry

۲- حفظ معانی اصلی که افراد معمولا به اصطلاحات نسبت می‌دهند.

۳- شناسایی دامنه مفهوم و ابعاد مختلف آن

۴- تحلیل مفهومی کلمات تشکیل‌دهندهٔ آن اصطلاح

۵- بررسی دقیق در مورد عدم ابداع مفاهیم مشابه توسط سایر نظریه‌پردازان

۶- تبیین منطقی سودمند بودن مفهوم تولیدی.

البته به عقیدهٔ کومز و دنی‌یلز(۱۹۹۱) برای تحقق یک پژوهش فلسفی، موارد ذیل ضروری می‌باشد: الف- تسلّط بر مجموعه‌ای از فنون تحلیلی ب- دانش و شناخت کافی نسبت به مفاهیم مورد تحلیل و تمایز و تفاوت بین آنها، ج- حساسیت نظری و قدرت قضاوت(که تنها از طریق شاگردی در محضر اساتید به دست می‌آید).

همچنین به منظور اعتباربخشی مفهوم تدوین شده، مجموعهٔ شرایط تجویزی که توسّط زیگر(۱۹۹۰، به نقل از داوری اردکانی،۱۳۸۲) پیشنهاد شده‌اند، مبنا قرارگرفت و نظرات خبرگان در مورد مفهوم ابداع شده بر اساس این شاخص ها اخذ شد و در اصلاح و تعدیل مفهوم تدوین شده مدنظر قرارگرفت:

۱- اصطلاح باید مستقیماً به مفهوم مرتبط شود و مفهوم را به وضوح برساند.

۲- اصطلاح باید از نظر واژگانی نظام‌مند بوده و تابع یکی از الگوهای واژگانی موجود باشد.

۳- اصطلاح باید با قواعد عمومی واژه‌سازی زبان تطبیق داشته باشد.

۴- اصطلاح باید اشتقاق پذیر باشد.

۵-اصطلاح نباید حشو داشته باشد(مثلا ترکیب واژه خارجی با مترادف بومی آن)

۶- اصطلاح باید کوتاه و دقیق باشد.

۷- مترادف ها چه از نوع ضمنی و چه از نوع آشکار، مقبول نیستند.

۸- اصطلاحات نباید گونه صرفی داشته باشند.

۹- اصطلاحات نباید واژگان هم‌آوا داشته باشند.

۱۰- اصطلاحات باید تک معنا باشند.

۱۱- محتوای اصطلاحات باید دقیق بوده و فاقد همپوشانی با سایر اصطلاحات باشند.

۱۲- معنای اصطلاحات می‌باید فارغ از بافت باشد.

به طور کلی با توجه به آنچه در سطور فوق الذکر بیان شد، مراحل تدوین مفهوم در پژوهش حاضر فعالیت های ذیل را شامل گشت:

- از طریق بررسی نشریات و کتاب های معتبر، مجموعه مفاهیم موجود در رشته مطالعات برنامه درسی که ابعاد و لایه های مختلف برنامه درسی را بازنمایی می کنند شناسایی شدند تا از تکراری نبودن مفهوم اطمینان حاصل شود.

- تعریف محقق از برنامه درسی تبلوریافته با تعاریف فوق الذکر مطابقت داده شد تا از عدم همپوشانی معنایی اطمینان حاصل شود.

- ابعاد مختلف و دامنه مفهوم با توجه به تجربیات میدانی و نتایج پژوهش های مختلف تدوین شدند.

- کارکردهای نظری و عملی مفهوم صورت بندی شد.

- نتیجه کار در اختیار ۳ نفر از اساتید برنامه درسی قرارگرفت تا بر اساس معیارهای زیگر ارزیابی و اعتباربخشی شوند.

اگر چه در پژوهش حاضر سعی شده است تا خط‌مشی های ارائه شده توسّط کومز و دنی‌یلز و همچنین معیارهای مطرح شده توسط زیگر مدنظر قرار گیرند، اما مطمئنا پذیرش مفهوم ارائه شده توسط کنشگران عرصه نظر و عمل سهم بالایی در اعتباربخشی به مفهوم ارائه شده خواهد داشت.

یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا انتقال یادگیری به طور خلاصه تعریف شده و انواع انتقال به طور خلاصه توضیح داده خواهد شد. سپس برنامه درسی تبلوریافته[1] تعریف شده و ابعاد و جلوه‌های تبلور[2] در برنامه درسی مطرح خواهند شد. در قسمت بعدی شرایط موثر در تبلور

1 flourished curriculum
2 flourishment

برنامه درسی بحث شده، و نهایتاً راهبردهای تبلور مثبت در برنامه درسی پیشنهاد خواهند شد.[1]

الف- انتقال یادگیری- انتقال یادگیری اصطلاحی است که به چگونگی تأثیر آموخته‌های افراد بر یادگیری‌های بعدی‌شان اشاره دارد. هنگامیکه از انتقال یادگیری صحبت می‌کنیم، بسیار علاقه‌مندیم تا بدانیم که یادگیری به چه میزان از یک بافت یا میحط به بافت یا محیطی دیگر انتقال پیدا می‌کند (لبرمن، مک دونالد و دویل، ۲۰۰۶). به عقیده پرکینز و سالومون (۱۹۹۲) نیز انتقال یادگیری هنگامی روی می‌دهد که یادگیری در یک موقعیت یا به وسیلهٔ مجموعه از مواد بر عملکرد افراد در موقعیت دیگر یا کار با دیگر موارد مرتبط تأثیرگذار می‌شود.

با مروری برمتون مربوط به مبحث انتقال یادگیری، انواع انتقال را می‌توان تسامحاً به شرح ذیل دسته‌بندی کرد:

- انتقال مثبت در برابر انتقال منفی[2]: انتقال مثبت هنگامی روی می‌دهد که یادگیری در یک محیط (مثلاً مدرسه) باعث بهبود عملکرد در محیط‌های دیگر (مثلاً روابط اجتماعی در محیط واقعی زندگی) می‌شود. انتقال منفی نیز هنگامی روی می دهد که یادگیری در یک محیط (مثلاً محیط خانواده) تاثیر منفی بر عملکرد فرد در محیط‌های دیگر (مثلاً محیط مدرسه) به جای می‌گذارد(پرکینز و سالومون، ۱۹۹۲).

- انتقال ساده در مقابل انتقال پیچیده[3]: انتقال ساده هنگامی روی می‌دهد که بکارگیری آموخته‌ها در محیط جدید مستلزم حداقل تلاش باشد (به دلیل سادگی محیط آموزشی و محیط عملکرد). اما انتقال پیچیده هنگامی روی می‌دهد که بکارگیری آموخته‌ها در محیط جدید مستلزم تلاش، کوشش و تأمل بسیار باشد (به دلیل سادگی میحط آموزشی و پیچیده بودن محیط عملکرد) (لبرمن، مک دونالد، و دویل، ۲۰۰۶).

---

1 positive flourishment
2 positive vs. negative transfer
3 simple vs. complex transfer

ب- تعریف برنامهٔ درسی تبلور یافته- این برنامه شامل "بخشی از دانش‌ها، نگرش‌ها، و مهارت‌هایی است که در رفتار و عملکرد یادگیرندگان در محیط‌های واقعی زندگی بروز پیدا کرده و می‌توان آنها را حاصل آموخته‌های یادگیرندگان در محیط‌های آموزشی دانست". در این تعریف دو نکته حائز اهمیت می‌باشد:

- آنچه افراد صرفا یاد می‌گیرند را نمی‌توان جزو این نوع برنامه درسی دانست. تبلور هنگامی روی می‌دهد که آموخته‌ها در محیط‌های واقعی زندگی و حرفه‌ای بکار گرفته شوند. در اینجا می‌توان برای فهم بهتر، تفاوت یادگیری و عملکرد را مدنظر قرار داد. این معیار باعث می شود تا ما همچنین بتوانیم بین برنامه درسی آموخته شده(آنچه از برنامه درسی می آموزیم و از طریق آزمون های پیشرفت تحصیلی قابل اندازه گیری است) با برنامه درسی تبلور یافته (آن بخش از آموخته ها که در محیط های واقعی زندگی تبلور پیدا کرده و با مشاهده عملکرد افراد قابل شناسایی هستند) نیز تمایز قایل شویم.

- برنامه درسی تبلور یافته حاصل دانش‌ها، نگرش‌ها، و مهارت‌هایی است که فرد تحت نظر یک نهاد آموزشی (مدرسه، دانشگاه و ...) آنها را فراگرفته است.

ج- ابعاد برنامه درسی تبلور یافته- به عقیدهٔ نگارنده تبلور برنامه درسی می‌تواند سه حالت ممکن داشته باشد:

تبلور مثبت[1]: تبلور مثبت هنگامی اتفاق می‌افتد که رفتار و عملکرد یادگیرندگان در محیط‌های واقعی باتوجه به ایدئولوژی حاکم بر جامعه و اهداف نظام آموزشی مطلوب ارزیابی می‌شود. مثلاً در کشور ایران هنگامیکه دانش‌آموزان در فضای بیرون از مدرسه به بزرگترها احترام می‌گذارند، جامعه آن را به عنوان تبلور مثبت برنامه‌های درس ارزیابی می‌کند.

تبلور منفی[2]: تبلور منفی هنگامی روی می‌دهد که رفتار و عملکرد یادگیرندگان در محیط‌های واقعی باتوجه به ایدئولوژی حاکم بر جامعه و اهداف نظام آموزشی نامطلوب

1 positive flourishment
2 negative flourishment

ارزیابی می‌شود. مثلاً هنگامیکه دانش آموزان در فضای بیرون از مدرسه دخانیات مصرف می‌کنند، جامعه آن را به عنوان تبلور منفی برنامه‌های آموزشی تلقی می‌کند.

عدم تبلور[1] (وضعیت خنثی): عدم تبلور هنگامی روی می‌دهد که آموخته‌های کسب شده در محیط‌های آموزشی به هیچ‌وجه در محیط‌های واقعی زندگی در رفتار و عملکرد یادگیرندگان بروز پیدا نمی‌کنند. در این وضعیت نظام‌های آموزشی صرفاً به آموختن مطالبی مشغول می‌شوند که در خارج از دیوارهای مدرسه هیچ کاربردی نداشته و کارکرد اصلی آنها آزمون‌های پیشرفت تحصیلی است. چنین شرایطی در بهترین حالت باعث تقویت "هوش مدرسه‌ای[2]" و نه "هوش کاربردی[3]" در یادگیرندگان می‌شود.

د- جلوه‌های تبلور- برنامه درسی باتوجه به ماهیت آموزش‌ها و آموخته‌ها می‌تواند در سه جلوه تبلور پیدا کند:

- رفتار افراد در موقعیت‌های اجتماعی
- نگرش افراد نسبت به پدیده‌های زندگی
- عملکرد افراد در موقعیت‌های شغلی و حرفه‌ای

ه- عوامل موثر بر تبلور برنامه‌های درسی: برای اینکه بتوانیم عوامل موثر بر تبلور برنامه‌های درسی را شناسایی کنیم، بررسی پیشینه پژوهش در حوزه انتقال یادگیری می‌تواند به ما کمک شایانی نماید. شاید بتوان مهمترین عوامل تأثیرگذار بر تبلور (مثبت یا منفی) برنامه‌های درسی را به شرح ذیل دسته‌بندی نمود:

۱- عوامل فردی: یکی از مهمترین عوامل تبلور برنامه‌های درسی، انگیزه، عاملیت و تلاش یادگیرندگان برای تحقق انتقال یادگیری است. شواهد نشان می‌دهند اصولی که دانش آموز خودش آنها را کشف کند بهتر و شفاف‌تر درک خواهند شد، مدت زمان بیشتری حفظ خواهند شد، و بطور موثرتری به کار گرفته خواهند شد. در حقیقت سال‌هاست که مربیان و مدرسان «خوداکتشافی[4]» را کلید اصلی «یادگیری بهره‌ورانه[1]»

1 non-flourishment
2 school intelligence
3 practical intelligence
4 self-discovery

می‌دانند (تابا، ۱۹۶۲). همچنین پرکینز و سالومون (۱۹۹۲) نیز خود پایشگری فعال[۲] و تسلط بر مهارت‌های فراشناختی[۳] را عامل فردی مهمی برای انتقال یادگیری قلمداد می‌کند.

۲- عوامل آموزشی: دربارهٔ اینکه چه نوع آموزشی می‌تواند بیشترین بهره را در عمل داشته باشد و یا محیط‌های آموزشی چگونه می‌توانند انتقال یادگیری را تسهیل کنند، پژوهش‌های مختلفی صورت گرفته است. رفتارگرایان[۴] مهمترین عامل موثر را وجود عناصر مشابه می‌دانند و معتقدند هرچه محیط های آموزشی به محیط‌های واقعی زندگی شبیه‌ترباشند احتمال انتقال یادگیری افزایش می‌یابد. از سوی دیگر پیروان رویکرد گشتالتی معتقدند در فرایند آموزش می‌باید بر درک و تجدید اصول کلی تاکید نمود تا فرد بتواند آنها را به موقعیت‌های متنوع و پیچیده انتقال دهد (لبرمن، مک دونالد و دویل، ۲۰۰۶). پرکنیز و سالومون (۱۹۹۲) نیز راهبردهایی چون تحریک اندیشه[۵]، استفاده از قیاس‌ها و مثال‌ها، و تأکید بر اقدامات و گزینه‌های متنوع را جهت یک آموزش بارور و انتقال مدارانه توصیه می‌کنند. مک گرو[۶](۱۹۹۳، به نقل از لبرمن، مک دونالد، و دویل، ۲۰۰۶) به «اثر بازگشت از فضا[۷]» اشاره کرده و معتقد است گاهی محیط‌های آموزشی چنان از واقعیت‌های زندگی به دور هستند که فرد پس از بازگشت به محیط واقعی احساس می‌کند از سیاره‌ای دیگر به زمین آمده است.

۳- عوامل محیطی: عوامل محیطی می‌توانند با فراهم آوردن جوی حمایتی، تبلور برنامه‌های درسی را تسهیل کنند. در همین رابطه کرک پاتریک و کرک پاتریک[۸] (۲۰۰۶) پنج نوع محیط مختلف را تشریح می‌کنند: محیط بازدارنده، محیط ناامید کننده، محیط خنثی، محیط ترغیب کننده، و محیط الزام‌آور. سه محیط اول نقشی مخرب و یا خنثی در انتقال یادگیری دارند، در حالیکه محیط‌های ترغیب کننده و الزام آور نقش موثر و تسهیل

---

1 productive learning
2 active self- monitoring
3 meta-cognitive skills
4 behaviorists
5 arousing mindfulness
6 Kirkpatrick and Kirkpatrick
7 return from space
8 Kirkpatrick and Kirkpatrick

کننده در انتقال ایفا می‌کنند. همچنین مک گرو (۱۹۹۳؛ به نقل از لبرمن، مک دونالد، و دویل؛ ۲۰۰۶) به اثر بیوگی و یتیمی[1] اشاره کرده و معتقد است هنگامی که افراد از محیط آموزشی به محیط واقعی باز می‌گردند احساس بیوگی یا یتیمی می‌کنند، چرا که گروهی که در طی آموزش آنها را مورد حمایت قرار می‌داد دیگر وجود خارجی ندارد. همچنین در نظریه شناخت موقعیتی[2] به اصالت محیط‌های یادگیری اشاره شده و پیروان نظریه مذکور معتقدند هرچه آموزش‌ها در محیط‌های واقعی‌تر زندگی اجرا شوند، امکان بهره‌وری یادگیری و تبدیل آنها به عملکرد افزایش می‌یابد (صفایی موحد و محبت، ۱۳۹۱).

همچنین هماهنگی ایدئولوژیکی بین محیط مدرسه و محیط اجتماعی و عدم تناقض اساسی بین این دو نیز می‌تواند عامل تسهیل کننده موثری در انتقال یادگیری و تبلور مثبت برنامه‌های درسی تلقی شود.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

خلاقیت واژگانی از مشخصه‌های خاص زبان علم است، چرا که این زبان دائماً در حال تغییر است و این تغییر علل خاصی دارد. ما برای نامگذاری طبقات مفهومی جدید به اصطلاحات نو نیازمندیم (داوری اردکانی، ۱۳۸۲). کومز و دنی یلز (۱۹۹۱) معتقدند مفاهیم جدید به ۴ دلیل عمده تولید می‌شوند: ۱- به ما کمک کنند کارها یا پژوهش‌هایی را انجام دهیم که مفاهیم موجود ما برای انجام آنها نامناسب یا ناکافی به نظر می‌رسند، ۲- مفاهیم مبهم موجود را دقیق‌تر و مشخص‌تر نموده تا در جریان برنامه‌ریزی درسی و پژوهش برای ما مفید فایده واقع شوند، ۳- معیارهایی توصیفی و مشخص را برای کاربرد اصطلاحات ارزشی مشخص کند، و ۴- ابعاد مختلف یک مفهوم انتزاعی را روشن سازند و نوعی طبقه‌بندی مناسب و موثر از مجموعهٔ پدیده‌های مرتبط ارائه دهند.

---

1 widows and orphan effect
2 situated cognition

هدف اصلی این مقاله نیز ارائه مفهومی نو در حوزهٔ مطالعات برنامه درسی بود تا بتوان به کمک آن پدیدهٔ آشنایی چون انتقال یادگیری را در فعالیت‌های پژوهشی و تصمیم‌گیری‌های عملی بیشتر مدنظر قرار داد. متأسفانه انتقال یادگیری موضوعی است که هم در کتاب‌های رشته مطالعات برنامه درسی چندان به آن توجه نشده است و هم گویا دست اندرکاران و تصمیم گیرندگان نظام آموزشی توجه چندانی بدان ندارند. با نگاهی گذرا به طرح‌ها و پروژه‌های آموزشی داخل کشور درمی‌یابیم تمرکز اصلی کنشگران تصمیم‌ساز تعلیم و تربیت بیشتر حول محور کتاب‌های درسی و آزمون‌هاست و تبلور آموخته های مدرسه‌ای در عمل آنچنان مورد توجه قرار نمی‌گیرد. بنابراین امید می‌رود با معرفی این مفهوم جدید نه تنها سرمایهٔ مفهومی رشته برنامه درسی افزوده گردد (کارکرد نظری)، بلکه تصمیم‌گیرندگان حوزهٔ آموزش و پرورش نیز یکی از لایه‌ها و ابعاد مهم برنامه درسی که جامعه حساسیت زیادی نسبت به آن دارد را بیشتر مدنظر قرار دهند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع:

- داوری اردکانی، نگار (۱۳۸۲). هنجار و زبان علم. مجلهٔ دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران. دوره ۵۳، شمارهٔ ۱۶۵، صص: ۱۱۶-۹۹.
- صفائی موحد، سعید؛ حسینی مقدم، سید ابوالفضل؛ و باوفا، داوود (۱۳۹۲). برنامه درسی پنهان. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی (واحد دانشگاه خوارزمی).
- صفائی موحد، سعید و محبت، هدیه (۱۳۹۱). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: انتشارات آییژ.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات بال.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: به نشر و سمت.

- Coombs, Jerrold R. and Daniels, Le Roi B. (1991). Philosophical inquiry: conceptual analysis. In Edmond C. Short (Ed.) Forms of Curriculum Inquiry (pp.60-89). State University of New York Press, New York.
- Eisner, Elliot (2002). The Educational Imagination: on the Design and Evaluation of School Programs. Merrill prentice Hall, New Jersey.
- Kirkpatrick, Donald L and Kirkpatrick, James D (2006). Evaluating Training programs: The four levels. Berrett-Koehler publishers, Oakland.
- Kridel, Craig (2010). Encyclopedia of Curriculum Studies. SAGE publications, LOS angeles.
- Krishnan, Armin (2009). What are academic disciplines? ESRC National Centre for Research Methods, Southampton.
- Leberman, Sarah; Mc Donald, L ex; Doyle, Stephanie (2006). The Transfer of Learning. Gower Publishing Company, Burlington.
- Perkins, David N. and Salomon, Garriel (1992). Transfer of learning. In International Encyclopedia of Education, Pergamon press, oxford.
-Taba, Hilda (1962). Curriculum Development. Harcourt, Brace. & world, INC., Atlanta.