

طراحی برنامه درسی

صاحب‌نظران و متخصصان حوزه برنامه درسی از جنبه نظری با عنایت به اقدامات عملی، برنامه درسی (Curriculum) را به دو بخش طراحی برنامه درسی (Curriculum Design) و برنامه ریزی درسی (Development Curriculum) تفکیک نموده‌اند. (ii)

وقتی در حوزه برنامه درسی، عناصر تشکیل‌دهنده یک برنامه درسی را با توجه به چگونگی تصمیم‌گیری این عناصر تشخیص و تعیین نماییم وارد مقوله طراحی برنامه درسی شده‌ایم (کلاین ۱۹۹۱) به عبارت دیگر وقتی نیت این است که مجموع عناصر برنامه درسی معین گردد یعنی در حقیقت نقشه‌ای برای آموزش (A plan for instruction) داشته باشیم وارد بخش طراحی برنامه درسی شده‌ایم (Gay ۱۹۹۱).

زمانی که توجه متمرکز بر مراحل و روش کار بوده و ناظر بر افشار تصمیم‌گیرندگان در خصوص برنامه درسی باشد وارد مقوله برنامه ریزی درسی می‌شویم (Gay ۱۹۹۱).

به عبارت دیگر وقتی نیت این است که عناصر برنامه درسی در کنار هم قرار گیرد و مراحل اجرای آن ترسیم شود وارد قلمرو برنامه ریزی درسی می‌شویم.

از نظر زایس Zais طراحی برنامه درسی عبارت است از مشخص کردن مولفه‌های برنامه درسی یعنی نقشه‌ای برای آموزش. (iii)

از نظر کلاین (Klein ۱۹۹۱) طراحی برنامه درسی عبارت است از شکل‌مدون و یا ساختار برنامه درسی، سازمان یا ساختار برنامه درسی به علت دو نوع تصمیم‌گیری در دو سطح مختلف به هنگام تشکیل برنامه صورت می‌گیرد، سطح فراگیر یا وسیع که ناظر به تصمیم‌گیری در خصوص مبانی ارزشی می‌باشد و سطح خاص که ناظر بر تصمیم‌گیری‌های تکنیکی در خصوص برنامه ریزی و چگونگی اعمال عناصر برنامه می‌باشد در سطح فراگیر یا وسیع طرح یا الگوی برنامه درسی از نوع منبع و یا منابع اطلاعات که توسط برنامه ریز انتخاب می‌شود تأثیر می‌پذیرد. از حیث ابعاد تاریخی سه منبع اصلی اطلاعاتی برای برنامه ریزی درسی مورد شناسایی قرار گرفته است که هر یک به عنوان مبنایی در تصمیم‌گیری‌های متعدد مربوط به امر برنامه ریزی به کار گرفته می‌شوند، موضوعات درسی مدون، دانش آموزشی که برنامه درسی برای آنان طراحی می‌گردد و جامعه. (iii)

عناصر برنامه

همانطور که گفته شد منظور از طراحی برنامه درسی تعیین عناصر برنامه درسی است.

تایلر (Tyler ۱۹۴۹) عناصر برنامه درسی را: اهداف و مقاصد، تجربیات یادگیری (محتوا و موضوع درسی)، سازمان دادن و ارزشیابی می‌داند. (iv)

زایس (Zais ۱۹۷۶) عناصر برنامه درسی را متشکل از هدف، محتوا، فعالیتهای یادگیری و روشهای ارزشیابی تلقی می‌کرد. (iv)

بوشامپ (Beauchamp ۱۹۸۲) عناصر برنامه درسی را متشکل از بیان هدف و مقصود، محتوا، کاربرد و ارزشیابی می‌داند. (v)

آیزنر (Eisner ۱۹۸۵) عناصر برنامه درسی را شامل موارد زیر می‌داند:

هدف، محتوا، انواع فرصتهای یادگیری، سازمان دادن محتوا، روش ارائه و روش پاسخ و ارزشیابی. (vii)

گودلد و کلاین (Goodlad ۱۹۷۹ Klein ۱۹۹۱) عناصر برنامه درسی را متشکل از ۹ عنصر می‌دانند:

اهداف و مقاصد، محتوا، مواد و منابع، فعالیتهای، راهبردهای تدریس، ارزشیابی، گروه بندی، زمان و فضا. (viii)

اش (Eash ۱۹۹۱) می‌نویسد که بطور بسیار گسترده توافق عمومی متخصصان روی این پنج عنصر برنامه درسی قطعی است.

الف: چارچوب فرضیات در خصوص جامعه و یادگیرنده ، ب: اهداف و مقاصد ، ج: محتوا یا ماده درسی با عنایت به انتخاب (گزینش) ، وسعت و توالی ، ه: روش انتقال مثلا روش‌شناسی و یادگیری محیطها ، و: ارزشیابی . (ix)

نیازسنجی

در خصوص نیاز و نیازسنجی تعریف واحدی ارائه نشده است و عمدتا از منظر دیدگاههای متفاوت مورد بررسی قرار گرفته است . به طور کلی نیاز و نیازسنجی را می توان در قالب یکی از طبقات زیر قرار داد :

الف: نیاز به عنوان خواست یا ترجیح (Suarez) : (xi) این برداشت از نیاز متداولترین تعریفی است که در حوزه تعلیم و تربیت یافت می‌شود و نیاز مترادف با خواسته‌ها و انتظارات افراد و گروه‌ها فرض می‌شود. از این منظر ، نیازسنجی عبارت است از فرایند بررسی دیدگاه‌ها و نظرات افراد در مورد یک مسئله مخصوص و تعیین مواردی که درباره آنها اتفاق نظر وجود دارد .

ب: نیاز به عنوان نقص یا مشکل (Kaufman) : (xii) در این دیدگاه نیاز به عنوان نوعی نقص یا مشکل در یک زمینه خاص فرض می‌شود که به خودی خود مضر است . بنابراین ، نیازسنجی از این منظر عبارت است از فرایند تعیین نقص‌ها یا مشکلات موجود در عملکرد افراد .

ج: نیاز به معنای فاصله یا شکاف (Kaufman) : (xiii) در این دیدگاه نیاز عبارت است از فاصله بین وضع موجود و وضع مطلوب (عملکردها و ایده آلها) . نیازسنجی از این منظر عبارت است از فرایند اندازه‌گیری دقیق فاصله بین وضع موجود و وضع مطلوب .

هر یک از برداشتهای فوق (تعریف نیازسنجی و نیاز) از دیدگاه و منظر ویژه‌ای به مقوله نیاز و نیازسنجی نگریسته اند . در عین حال ، باور اساسی آن است که هر یک از آنها بسته به موقعیت ، از کاربرد موثری برخوردار هستند و در خصوص پذیرش آنها باید از رویکردی اقتضایی بهره گرفت .

سطوح نیازسنجی :

اگر چه نمی توان برداشتی جامع و مورد توافق تمامی متخصصان درباره سطوح نیازسنجی در برنامه درسی ارائه نمود اما با الهام از سطوح تصمیم‌گیری معرفی شده در آثار صاحب‌نظران برجسته برنامه درسی و تطبیق آنها با ماهیت فرایند نیازسنجی می توان سطوح نیازسنجی در برنامه درسی را به شرح زیر برشمرد (به نقل از فتحی و اجارگاه): (xiv)

- سطح آموزش و پرورش کشور (برنامه درسی در سطح ملی)

- سطح دوره‌های تحصیلی

- سطح ماده درسی در یک دوره تحصیلی

مولفه های نیازسنجی در سطح آموزش و پرورش (برنامه درسی در سطح ملی) :

۱- پوشش جغرافیایی :

از لحاظ پوشش جغرافیایی ، این سطح از نیازسنجی در کل کشور به اجرا در می‌آید به نحوی که تمامی خرده نظامهای برنامه ریزی درسی استانها و مواد مختلف آموزشی را در بر می‌گیرد و مبنایی برای وحدت رویه در بین آنها ایجاد می‌کند.

۲- قلمرو نیازسنجی :

نیازسنجی در این سطح متمرکز بر نظام برنامه ریزی درسی کشور است . به گونه‌ای که جهت گیری ها ، سیاستها و رهنمودهای حاصل از نیازسنجی ، برنامه‌های درسی کلیه دوره‌های تحصیلی را در بر می‌گیرد .

۳- نوع نیازسنجی :

از آنجا که هدف اصلی نیازسنجی در این سطح دست یابی به مجموعه‌ای از رهنمودها و خط‌مشی‌های کلی نظام آموزش و پرورش در قالب اصول ، اهداف و مقاصد آموزش و پرورش می‌باشد تا از این رهگذر جهت‌گیری ها و دیدگاه‌های اساسی را معین نماید . نیازسنجی در این سطح بیش‌تر «جهت دهنده» است .

۴- نتایج نیازسنجی :

نتیجه نهایی نیازسنجی در این سطح ، تدوین و تدارک ایدئولوژی برنامه درسی است . ایدئولوژی‌های برنامه درسی در حقیقت مجموعه‌ای از دیدگاه‌ها ، باورها ، و ارزش‌های خاص در خصوص برنامه‌های درسی است که از ارزش‌ها ، ایدئولوژی‌ها و خط‌مشی‌های حاکم بر یک جامعه الهام گرفته‌اند و ترجیحات و گرایش‌های اجتماعی را در خصوص اهداف و روش‌های تربیتی و برنامه درسی نشان می‌دهند از آنجا که ایدئولوژی‌های برنامه درسی پایدها و نبایدها را در نظام برنامه ریزی درسی معین می‌سازند ، با عنایت به آن می‌توان اهداف هر یک از برنامه‌های درسی دوره‌های مختلف تحصیلی را مشخص کرد . بر مبنای چنین رویه‌ای برخی از موضوع های درسی دارای مشروعیت و اعتبار می‌شوند و برخی دیگر جایگاه خاصی در برنامه‌های درسی نمی‌یابند .

۵- پایداری نتایج :

با توجه به ماهیت ویژه و منحصر به فرد ایدئولوژی‌های برنامه درسی ، کمتر دچار تحول بنیادین میشوند . از ثبات و پایداری زیادی برخوردار می‌گردند و در سیکل‌های مختلف برنامه درسی مورد استفاده قرار می‌گیرند.

۶- جهت‌گیری زمانی :

جهت‌گیری زمانی نیازسنجی در سطح آموزش و پرورش دوره‌های تحصیلی آینده محوری است . به دلیل اینکه ایدئولوژی‌ها در کلیه سطوح برنامه درسی به عنوان راهنما و تصویر بزرگی که باید برنامه‌های درسی را در جهت آن طراحی و تدوین کرد ، عمل می‌کنند و از این رو در سطوح بعدی تصمیم‌گیری برنامه درسی به کار می‌روند .

۷- منابع اطلاعاتی :

در این سطح منابع سه گانه (جامعه، یادگیرنده و موضوع درسی) مورد توجه قرار می‌گیرند اما از آنجا که ارزش‌ها ، اصول و اعتقادات حاکم بر جامعه و به طور کلی روندهای اجتماعی نقش پس حیاتی در تدوین ایدئولوژی‌های برنامه درسی دارند ، بررسی جامعه و ارزش‌های آن ، مهم‌ترین منبع به حساب می‌آید .

۸- داده‌های غالب :

از بین داده‌های سه گانه هنجاری ، کمی ، کیفی ، داده‌های هنجاری منعکس کننده ارزش‌ها و آرمان‌های تربیتی است و فضاوت ارزشی درباره انسان و آنچه که باید باشد را در بر می‌گیرد اهمیت و محوریت بیش‌تری دارد . در حقیقت داده‌های هنجاری سنگ زیر بنای ایدئولوژی‌ها را تشکیل می‌دهد و به صورت تجویزی و دستوری ، اقدامات آتی را راهبری می‌کند .

۹- رویه‌های اجرایی :

الف- مراحل کار : نیازسنجی در این سطح (برنامه درسی در سطح ملی) مستلزم طی مراحل زیر است :

- جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز به ویژه داده‌های هنجاری از منابع گوناگون (مطالعه تطبیقی / نیازسنجی / مطالعه اسناد و مدارک)

- تدوین ایدئولوژی برنامه درسی یا اصلاح آن

- نظر خواهی از منابع گوناگون در خصوص ایدئولوژی‌های پیشنهادی

- تدوین نهایی ایدئولوژی برنامه درسی و مشخص کردن دلالت‌های آن برای برنامه‌های درسی مورد نیاز دوره‌های تحصیلی

ب- شرکت کنندگان: برای تعیین کسانی که لازم است در نیازسنجی مربوط به سطح آموزش و پرورش و دوره‌های تحصیلی مشارکت داشته باشند ، می‌توان از موارد زیر نام برد :

- مقامات سیاسی ، منظور رهبران و مسئولان بلند پایه‌ی نظام سیاسی کشور است که با توجه به اوضاع جامعه ، دیدگاه‌های مهمی درباره آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی دارند.

- مقامات قانون‌گذاری مانند : کمیسیون‌های مربوط به آموزش و پرورش در مجلس

- متخصصان و صاحب‌نظران در رشته‌های مختلف علمی

- مدیران مدارس / اولیاء دانش‌آموزان / دانش آموزان ، معلمان مدارس از طریق نمونه‌گیری

- مقامات و موسسات آموزشی در سطوح عالی وزارت آموزش و پرورش

...

پ- روش ها و فنون نیازسنجی : به منظور جمع آوری داده‌های لازم برای این سطح باید از روش‌ها و فنونی استفاده شود که داده‌های ارزشی و قضاوتی را درباره آنچه که باید باشد ، فراهم سازد . به این دلیل روش‌ها و فنون « توافق محور » که به دنبال کشف نظرات و دیدگاه‌های ارزشی و فلسفی است ، مورد استفاده قرار می‌گیرد .

هدفهای آموزشی

تدوین هدفهای آموزشی ، حاصل یک فرایند عمده و نظام دار است که بر اساس تجارب قبلی دانش‌آموزان و با در نظر گرفتن منابع و اطلاعات گوناگون انجام می‌گیرد . رالف تایلر تدوین هدفهای آموزشی را با بررسی نیازهای یادگیرندگان ، نیازهای جامعه و ماهیت موضوع درسی شروع می‌کند . به عقیده وی این سه منبع ، به این سوال که « چه نیازهایی باید برآورده شود؟ » پاسخ می‌دهند.

بدیهی است که نیازهای یادگیرندگان و مهارت‌ها و توانایی های ضروری برای عملکرد موثر در جامعه ، متنوع و متعدد هستند ؛ و در دنیای امروز با تنوع مشاغل و پیشرفت سریع تغییرات تکنولوژیکی، موسسات آموزشی هرگز قادر نیستند تمام هدفهای ممکن و ضروری را شناسایی و در برنامه‌های آموزشی مورد توجه قرار دهند . به همین دلیل ، هدفهای تعیین شده با توجه به سه منبع فوق الذکر باید ارزش‌گذاری شوند .

از فلسفه آموزش و پرورش و روانشناسی تربیتی برای ارزش گذاری و غربال کردن هدفهای اولیه استفاده می‌شود . فلسفه آموزش و پرورش « بایدها » و روان شناسی تربیتی « می توان ها » را تعیین می کند .

اگر چه در مجموع نظر تایلر ، به عنوان یک نظر منطقی و عملی ، از شهرت و اعتبار زیادی برخوردار است با وجود این در منابع علمی شیوه‌های دیگری نیز برای تدوین هدفهای آموزشی ارائه شده است. برای مثال :

پتل (۱۹۸۵) (xvii) به پنج منبع : فلسفه حکومتی ، نیازهای جامعه ، ساخت اقتصادی جامعه ، آداب و رسوم جامعه و نیازهای روانشناختی دانش آموزان اشاره می‌کند . وی معتقد است که فلسفه حکومتی ، در فلسفه آموزش و پرورش جامعه منعکس می‌شود .

مقایسه نظر تایلر با نظر پتل نشان می دهد که بین این دو نظر تفاوت کیفی مهمی وجود ندارد . تایلر فلسفه آموزش و پرورش را به عنوان عامل تعیین کننده « بایدها » مطرح می کند و پتل نیز فلسفه حکومتی را عاملی می داند که به فلسفه آموزش و پرورش شکل می دهد . با وجود این ، اگر چه در مورد منابع تدوین هدفهای آموزشی کم و بیش یک توافق عمومی وجود دارد ولی در مورد چگونگی بیان این هدفها نقطه نظرهای متفاوتی وجود دارد و مثلا آیا هدفهای آموزشی باید به بیان هدفهای آنی و کوتاهمدت آموزش بپردازند ؛ یا آنکه هدفهای غایی و بلند مدت را مورد توجه قرار دهند ؟ سطح هدف تا چه حد باید کلی و جامع باشد ؟ آیا هدفها باید در سطحی کلی و جامع ارائه شوند یا در سطحی جزئی و خاص ؟ هدفها باید به صورت رفتارهای مشاهده پذیر بیان شوند یا به صورت غیر رفتاری و قابل تفسیر ؟

ولف (xviii) پیشنهاد می کند که تدوین هدفهای آموزشی ، ابتدا با تدوین هدفهای کلی شروع شود . سپس حرکت به دو سوی دیگر ادامه پیدا کند و هدفهای دو سطح دیگر طوری بیان شوند که در پایان بین هدفهای سطوح مطرح شده در بالا یک ارتباط روشن و منطقی بوجود آید .

سطوح هدفها

در مورد سطوح هدفها دیدگاههای مختلف وجود دارد که به چند نمونه آنها اشاره می شود :

« کراتول » هدفهای کلی ، هدفهای رفتاری و هدفهای تدریس را مطرح می کند . « داویس » « مقاصد آموزشی » ، هدفهای عمومی و هدفهای ویژه را طرح می نماید .

در یکی از نشریات یونسکو مراحل زیر پذیرفته شده است : (xvii)

هدفهای آرمانی که فیلسوفان و اپیدئولوگهای جامعه ارائه می دهند ؛ مانند تاسیس یک جامعه اسلامی یا تربیت یک ملت عادل و یا تحقق فرصتهای مساوی برای همه .

مقاصد آموزشی که کلیت آنها از هدفهای آرمانی کمتر است و میان مدت می باشند و به طور مستقیم به هدفهای آموزشی مربوط می شوند ؛ مانند تاسیس مدارس فنی و حرفه‌ای .

هدفهای جزئی که وظایف ویژه مختص فرایند یاددهی - یادگیری را بیان می کنند و دارای سطوحی هستند ، مثل مدرسه معین ، درس خاص یا افراد روستا .

سیلور و الکساندر (xviii) سطوح زیر را تعیین کرده است :

مقاصد : مانند تربیت شهروندان کارآمد در یک جامعه دموکراتیک

هدفهای کلی : مانند شهروندان در فرایندی آزاد به طور هوشمندانه در جامعه فعالیت کنند .

هدفهای جزئی : مانند شهروندان بتوانند از قوانین اساسی حکومت آگاه شوند .

هدفهای عینی : مانند توانایی در پاسخ درست به پرسشهای شیوه انتخاب رییس جمهور

هدفهای عینی خاص : با کارتهای آرای انتخابات آشنا باشند .

حیطه های هدف :

یکی از پرسشهای اساسی در بررسی اهداف این است که آیا تفکیک هدف به سه حیطه شناختی ، عاطفی و روان حرکتی ضروری است ؟

یکی از ارکان یادگیری شناخت و آگاهی است . یعنی اگر یادگیرنده به فهم درک نایل نشود یادگیری تحقق پیدا نمی کند . منظور از فهم و درک نیز دانستن رابطه اجزای یک مفهوم و شناخت ویژگیهای ذاتی آن مفهوم است . ولی شناخت برای یادگیری موثر کافی نیست .

علاقه و گرایش فرد به موضوع یادگیری نیز رکن یادگیری است . تا فرد از درون نسبت به چیزی انگیزه نداشته باشد برای یادگیری آن چیز به تلاش و تکاپو نمی افتد و رفتار او تغییر نمی کند ؛ همچنین « عمل کردن » و تجربه عملی شرط دیگر یادگیری است .

پس در مجموع می توان گفت : تفکیک هدف به سه حیطه دقت و توجه برنامه ریزان و معلمان در برنامه ریزی درسی و طراحی آموزشی می افزاید و کار مطلوبی است ، ولی با توجه به ظرافت روان انسان و ماهیت یادگیری چند نکته در خور توجه و تأمل است :

الف) تفکیک هدفها به حیطه‌های سه گانه نباید این تصور را به وجود آورد که در یادگیرنده سه بخش جدا از هم وجود دارد که هر کدام مجزا از بخش دیگر دارای مکانیسم خاصی است و الزاما برای تحقق هر بخش آن باید روشهای ویژه‌ای پیش بینی کرد . بلکه انسان یک کل واحدی است که به اجزا و بخشهای مختلف ، تجزیه و تفکیک پذیر نیست و یک شخصیت « دارد . به همین دلیل یادگیری نیز یک امر واحدی است . تفکیک یادگیری و هدف به حیطه‌های سه گانه فقط جنبه اعتباری دارد و برای سهولت برنامه ریزی انجام می گیرد .

ب) سهم و جایگاه حیطه‌های سه گانه هدفها در همه موضوعات و زمینه‌ها یکسان نیست . با این که در هر یادگیری هر سه حیطه نقشی دارند ، اما به تناسب ماهیت موضوع یادگیری یکی از این سه حیطه «محور» قرار می گیرد و دو حیطه دیگر در خدمت آن قرار می گیرند ؛ برای مثال یادگیری « ورزش » را در نظر بگیرید . فردی که می خواهد فوتبال یا والیبال یاد بگیرد باید بتواند بین دست ، پا ، چشم و غیره هماهنگی به وجود آورد ، اما برای همین کار به دانستن و مطالعه کردن مطالبی نیاز دارد . در مقابل موضوع « فلسفه » را مورد توجه قرار دهید . یادگیری مباحث فلسفی به

وسیله شناخت و کسب مهارتها و توانایی‌های ذهنی بالاتر انجام می‌گیرد . هر قدر یادگیرنده « استدلال کردن » را بیاموزد به همان اندازه در تحلیل مسائل فلسفی توانا می‌شود . یعنی درس فلسفه و یادگیری آن ، «شناخت » محور است ، اما در چنین یادگیری نیز یادگیرنده از بعد عملی که در حیطه روان – حرکتی قرار می‌گیرد مستغنی نیست . «مشاهده » که یکی از توانایی‌های مورد نظر در حیطه روان – حرکتی است از لوازم کسب شناخت در مسائل فلسفی است . وقتی که فرد به جلوه‌های گوناگون « وجود » می‌نگرد در واقع بین چشم و روان او هماهنگی انجام می‌گیرد و در اثر آن به ابعاد عمیق تر « هستی » پی می‌برد .

بیان هدفها :

رفتاری: یکی از مباحث مهم در هدف نویسی « بیان اهداف » است . برخی از صاحب‌نظران که مبنای فکری خود را از مکتب رفتار گرای گرافه‌اند معتقدند همه هدفهای آموزشی باید به صورت هدفهای کاملاً صریح و با افعال رفتاری نوشته شوند .

می‌گویند در نوشتن هدف باید از خود پرسیم که چه نوع رفتارهایی را در دانش‌آموز مشاهده کنیم تا معلوم شود هدف مورد نظر تحقق یافته است یا نه . رفتارهایی که در پاسخ این پرسش به دست می‌آوریم در قالب افعال رفتاری بیان می‌کنیم . مدافعان هدفهای رفتاری این دلایل را برای ضرورت و اهمیت هدف رفتاری بیان می‌کنند :

۱- جهت گیری کار طراح آموزشی و معلم را نشان می‌دهد و منظور آموزشی او را به روشنی به دیگران منتقل می‌کند .

۲- رهنمودی برای انتخاب موضوع مورد بحث ، روش تدریس ، مواد و رسانه‌های مناسب برای فرایند تدریس – یادگیری فراهم می‌سازد .

۳- رهنمودی برای پیشنهاد شیوه‌های ارزشیابی و ساختن آزمون و سایر ابزارهای سنجش پیشرفت تحصیلی فراهم می‌کند .

در مقابل این ، صاحب‌نظران دیگری با هدف رفتاری به طور کلی مخالفت می‌کنند . علت مخالفتشان این است که هدف رفتاری را برای یادگیرنده محدود کننده می‌دانند و مانع رشد و پیشرفت فرد تلقی می‌کنند. حتی برخی از صاحب‌نظران به علت داشتن موضع تندتر در برابر رفتارگرایی اصلاً تعیین هدفهای آموزشی را برای یادگیرنده مورد تردید قرار داده‌اند و استدلال کرده‌اند که تعیین هدف قبل از فعالیتهای یادگیری ، محدود کننده رشد فرد است .

به نظر می‌رسد هر دو دیدگاه به بخشی از فرایند آموزش و یادگیری توجه کرده‌اند و از جهات دیگری غفلت نموده‌اند . نه هدفهای رفتاری به تنهایی برای بیان ابعاد مختلف یادگیری کفایت می‌کنند و نه ترک هدف نویسی امر مطلوب آموزشی است .

آیزنر از هدفهای دیگری به شرح ذیل نام می‌برد :

هدف حل مساله

هدف حل مساله با هدف رفتاری تفاوت اساسی دارد . در هدف حل مساله یادگیرنده مساله‌ای را تشخیص می‌دهد یا مساله‌ای به او داده می‌شود تا آن را حل کند . برای مثال : « جستجو کنند و کشف نمایند که چه باید کرد تا عوامل بازدارنده سیگار کشیدن ، اثر مطلوبتری داشته باشد . »

نتایج آشکار شده

آیزنر نوع دیگر هدفهای آموزشی را تحت عنوان نتایج بیانگر معرفی می‌کند . نتایج در اصل چیزی هستند که یک شخص پس از نوعی درگیر شدن با فعالیتهای با قصد یا بدون قصد به آنها میرسد . چون واژه «هدف» منظور از قبل تعیین شده‌ای را در بر می‌گیرد جامعیت لازم را برای تعریف آن بخش از یادگیری را که بدون قصد مشخص قبلی حاصل می‌شوند ندارد ؛ بنابراین در اینجا به جای « هدف » از « نتایج » استفاده شده است .

محل تحقق هدفها (فضای آموزشی)

آیا هدفها تنها در فعالیتهای داخل مدرسه باید محقق شوند یا فعالیتهای عوامل و موسسات بیرون از مدرسه نیز در آن دخالت دارند ؟ به چند دلیل می‌توان گفت محیط مدرسه تنها محل تحقق هدفها نیست و باید بین فعالیتهای فراگیران و محیط اجتماعی خارج از مدرسه ارتباط لازم وجود داشته باشد :

الف) فرد از همه جا فرامی‌گیرد : فرد با محیط به طور دایم ارتباط متقابل دارد و از همه جا فرامی‌گیرد . خانواده ، همسالان ، گروه‌های محلی ، موسسات اجتماعی و غیره همه از عوامل یادگیری هستند و در تحقق و یا عدم تحقق آنها تاثیر دارند .

اینکه «گردش علمی» به صورت یک روش تدریس و آموزش شناخته شده است و بازدید از مراکز مختلف بیرون مدرسه یکی از شیوه‌های مفید اطلاعات معرفی گردیده به خاطر اهمیت و ضرورت ارتباط مدرسه با جامعه و طبیعت برای حصول هدفهای آموزشی است .

ب) غنای تجربه‌ها موجب یادگیری عمیق است : هر چه تجربه‌های یادگیری غنی تر باشد ، یادگیری عمیق تر و همه جانبه‌تر انجام می‌گیرد . غنای تجربه نیز به تنوع عوامل و وسایل یادگیری که در محیط قرار دارند بستگی دارد .

اگر علاوه بر استفاده از وسایل آموزشی دانش آموزان به محل و مکان خارج از مدرسه برده شوند که به نوعی به موضوع یادگیری ارتباط دارد ، محیط یادگیری غنی تر می‌شود و یادگیری عمیق تر می‌گردد .

ج) دیدن بیش از شنیدن موثر است : مشاهده واقعه‌ها و پدیده‌ها در یادگیری و نیل به هدفها تاثیر زیادی دارد ، به ویژه در سنین پایین که فرد دارای تفکر عینی است اثر دیدن و مشاهده کردن بیش از سنین بالاتر است . چون آن چه در محیط مدرسه و کلاس دیده می‌شود برای یادگیری موثرتر کفایت نمی‌کند ارتباط با خارج از مدرسه شرط مهم تحقق هدفهای یادگیری اساسی است .

د) پژوهشگری شیوه موثر تحقق هدفهاست : مواجه شدن با مساله و تلاش برای حل آن مهارت و روحیه پژوهشگری و تحقیق را در فرد به وجود می‌آورد . همانطور که اشاره شد لازمه پژوهشگری مواجهه با مساله است و مساله‌های اساسی نیز داخل جامعه است اگر این نکته را به خاطر آوریم که فرد برای زندگی در جامعه تربیت می‌شود ضرورت پژوهشگری و ارتباط فراگیر با جامعه در طول آموزشهای رسمی بیشتر احساس می‌شود . اگر فراگیران در دوران آموزش حل مسئله را نیاموزند و برخورد با مسائل جامعه را تمرین نمایند ، مطمئناً در زمانی که به عنوان شهروند در جامعه عضویت پیدا می‌کنند قادر به زندگی سالم و منطقی نخواهند شد .

رابطه هدف با زمان

آیا هدفها با توجه به زمان باید نوشته شوند یا افراد را برای آینده آماده کنند ؟ در خصوص رابطه تعلیم و تربیت و هدف تربیتی با زمان دو دیدگاه وجود دارد . هر یک از آنها به نوعی در موضع گیری خود افراطی هستند .

اگر در تعیین هدفهای تربیتی فقط به آینده توجه کنیم و با معیارها و خواسته های بزرگسالان ، کودکان و نوجوانان را تربیت نماییم از نیازهای آنی(حال) آنان غفلت کرده‌ایم و اگر تنها به نیازهای آنی(حال) دانش‌آموزان تاکید کنیم و هدفهای تربیتی را با توجه به زمان حال آنان تعیین کنیم از نیازهای آنی(آینده) آنان غافل شده‌ایم . و اگر تنها به نیازهای گذشته توجه شود به نیازهای حال و آینده آنان توجه نکرده‌ایم. به طور کلی می‌توان جهت گیری زمانی را در برنامه درسی به صورت نمودار زیر نشان داد .

تنها گذشته

گذشته و حال

حال

حال و آینده

تنها آینده

۱
۳
۲
۵
۴

اگر برنامه درسی تنها « گذشته گرا باشد » ؛ یعنی میراث و آثار فرهنگی گذشته را در برنامه درسی بگنجاند افراد کاملاً راکد و ایستا پرورش می‌دهد .

اگر فقط به « حال » تاکید کند افراد طالب روزمرگی و علاقمند به تامین نیازهای آن بوجود می‌آورد. و اگر تنها « آینده » را در نظر بگیرد افراد آرمان‌گرا و گسسته از «واقعیت» تربیت خواهد نمود. لذا می‌توان گفت در تعیین هدفهای برنامه‌های درسی ضروری است به نیازهای آنی(حال) و آنی(آینده) دانش آموزان توجه شود تا آنان با عبور از واقعیت‌های زندگی خود رو به سوی آینده داشته باشند.

روشهای معمول در شناسایی هدفهای آموزشی

برای دستیابی به هدفهای آموزشی روشهای متعدد و متفاوتی وجود دارد که در اینجا پنج روش مورد بررسی قرار می‌گیرد:

۱- روش شهودی

در بسیاری از کشورهای جهان هدفهای کلی آموزشی از این طریق بدست می‌آید. یعنی یک فرد یا گروه و یا کمیسیون به تشخیص خود آن چیزی را که برای نسل جوان ضروری و مهم می‌بیند و بر اساس فرهنگ و هنجارهای آن جامعه یا کشور به عنوان هدف استخراج می‌کند. این فرد یا گروه و یا کمیسیون حدسی و تخمینی عمل می‌کند. یعنی هر چیزی که بر اساس تجارب و دانش قبلی و شخصی به ذهنشان می‌رسد و آن را برای فرهنگ و نسل آینده و جامعه مفید تشخیص دهند به عنوان هدف انتخاب می‌کنند. این نوع دستیابی به هدف وابستگی تام به وسعت جهان بینی، دانش، و توانایی‌ها و اشراف تهیه کننده هدف بر مسائل فلسفی، تئوریک، اجتماعی، اقتصادی، تاریخی، روان‌شناسی، انسان‌شناسی و رشته‌های تخصصی دارد.

۲- روش قضاوت

در این روش تهیه کننده برنامه درسی سعی می‌کند هدفهای کلی آموزشی را از هدفهای تربیتی (آرمانی) استخراج کرده و سپس در معرض قضاوت قرار دهد. در این روش هدفهای استنتاج شده کاملاً بستگی به درجه شناخت و آگاهی، تجربه و صلاحیت‌های افراد تهیه کننده هدف دارد. ولی تفاوت این روش با روش قبلی در این است که این افراد و گروه و یا کمیسیون، هدفهای استنتاج شده و تهیه شده را به معرض قضاوت شخصیت‌های صلاحیت‌دار و گروه‌های علاقمند می‌گذارند تا درجه مطابقت این اهداف به دست آمده با اهداف تربیتی و نیز صحت آنها روشن شود.

ایرادهایی که به این روش وارد شده از این قرار است:

۱- این روش همان اشکال روش تخمینی و حدسی را در بر دارد. مخصوصاً در ارتباط با گرفتن هدفهای مشخص از هدفهای کلی.

۲- در این روش استنتاج هدف بسته به شخصیت و تواناییهای فرد هدف نویس دارد.

۳- به معرض قضاوت گذاردن و بحث و بررسی بر روی صحت و تطابق این اهداف ارائه شده در فاصله زمانی نسبتاً طولانی بعد از تهیه اهداف صورت می‌گیرد و امکان تشخیص به موقع نواقص وجود ندارد.

۴- از اشکالات عمده این روش این است که اصولاً امکان بررسی صحت و تطابق اهداف انتخاب شده وجود ندارد. به دلیل انتزاعی بودن این هدفها و تفاوت در دیدگاههای قضاوت کنندگان.

۵- یکی از اشکالات دیگر که برای این روش برشمرده‌اند این است که هر فرد هدف نویس معیارهای شخصی و رشته تخصصی خودش را ملاک قرار می‌دهد و این مساله باعث می‌شود که به هدفهای تربیتی توجه نکرده و فقط از دیدگاه رشته تخصصی خودش با هدفها برخورد کند که در اصطلاح به آن «خودخواهی تخصصی» می‌گویند. یعنی اگر کسی که فیزیک، ریاضیات، ادبیات و یا هر رشته تخصصی دیگری خوانده، بخواهد هدف بنویسد به این هدفها از دید رشته تحصیلی خودش نگاه می‌کند. و این تقریباً غیر قابل اجتناب است و برای این که یک چنین مسئله‌ای پیش نیاید راههایی را پیش بینی کرده‌اند که معمول ترین آن ترکیبی از متخصصان رشته‌ای و صاحب نظران تعلیم تربیت است.

۲- روش توافق

در این روش که نسبت به دو روش قبلی جنبه وابستگی به فرد را در خود ندارد این طور عمل میشود که تعدادی از افراد معروف که صلاحیت علمی و تخصصی آنها مورد تایید است انتخاب میشوند. اینها می‌توانند نماینده رشته‌های مختلف درسی و تخصصی مانند ادبیات، علوم اجتماعی، علوم تجربی و غیره باشند. این افراد برای شروع به کار، دست به ابداع روش کاری مشخص می‌زنند که بوسیله آن بتوانند به اطلاعات لازم برای دستیابی به هدف‌استرسی پیدا کنند. معمولاً اینها پرسشنامه‌هایی تهیه می‌کنند و برای صاحب‌نظران می‌فرستند. این روش چون ساده است و وقت‌گیر

نیست و در فاصله کمی می تواند نظرات صاحب نظران و متخصصان زیادی را جمع آوری کند بسیار مورد استفاده قرار می گیرد . ولی از اشکالات عمده این روش بر خلاف نامگذاری که بر روی آن شده یعنی «روش توافق» افراد به توافق نرسیده اند بلکه هر کسی در پرسشنامه نظرات و منویات خودش را ارائه داده است و اساسا بحث و گفتگو و توافقی صورت نگرفته است. از طریق پرسشنامه ما تنها می توانیم به جمع بندی نظرات موجود درباره موضوع مشخصی پردازیم .

۴- روش تحلیلی

این روش که بیشتر در کشورهای اروپایی و عمدتا در امریکا مورد استفاده قرار می گیرد به تحلیل فعالیتهای عمده انسان می پردازد تا از این طریق به اهداف تربیتی و آموزشی دسترسی پیدا کند که نسل جوان باید آنها را فراگیرد تا در زندگی موفق باشد . در این روش معیار اصلی برای انتخاب ، مفید بودن هدفهای کلی است . طرق مختلفی برای تحلیل و دست یابی به هدفهای کلی به کار گرفته می شود ، مانند تحلیل فعالیتهای خود انسان ، تحلیل شغلی و تحلیل مهارتها و دانستیهای که به طور کلی برای جامعه و انسان مفید است .

۵- روش آزمایشی

در این روش دست یابی به هدفهای کلی در مقایسه با روشهای قبلی نسبتا جدید است . این روش در حقیقت به تعیین هدفهای کلی نمی پردازد بلکه صحت این هدفها را مورد آزمایش قرار می دهد .

در این روش ابتدا با استفاده از روش شناخت «هرمه نوی تیک» هدف و فرضیه ای می سازند و بعد صحت این هدف و فرضیه را آزمایش می کنند مثلا برای دانستن اینکه آیا هدف آموزشی تعیین شده ایکس واقعا مفید است و با هدفهای تربیتی مطابقت دارد ، دست به آزمایش می زنند و سپس نتیجه آن را بررسی می کنند و در صورت اثبات صحت و درستی آن را به عنوان هدف کلی آموزشی برمی گزینند .^[xviii]

محتوا

پس از انتخاب هدف ، محتوای برنامه درسی انتخابت وساماندهی میشود. گرچه در تعیین هدفهای آموزشی ، بررسی و داشتن دقت ضروری است، اما تلاش برای تحقق آنها ضروری تر است ، نخستین گام برای ایجاد امکان برای تحقق هدف ، انتخاب محتوای آموزشی مناسب و مطلوب است ، چون هدفها به وسیله محتوا تامین می شوند . توجه به انتخاب محتوا همیشه یک عنصر مهم برنامه درسی در نظر بوده است . (هاس ۱۹۸۳)^[xix] گرچه در بعضی دوره ها توجه به محتوا در بیان و نوشته از اهمیت کمتری برخوردار بوده است ، ولی هیچ زمانی را نمی توان یافت که برنامه های آموزشی محتوایی نداشته باشند . تا دهه ۱۹۶۰ که نهضت اصلاح برنامه درسی به وقوع پیوست محتوای برنامه درسی اهمیت کمتری داشت و در مورد موضوعاتی مانند هدفها ، یادگیرنده ، معلم ، محیط یادگیری روشهای تدریس و ارزشیابی مطالب زیادی ارائه می شد . فرض بر این بود که محتوا به بررسی زیادی نیاز ندارد. همانطور که (شوآب ۱۹۶۴) یادآور شده معلمان برای روشهای جدید تدریس خود را آماده می کردند ولی محتوای درس را به اندازه کافی نمی دانستند . نهضت «موضوع - مدار» در دهه مذکور باعث شد علاقه متخصصان به بررسی مجدد موضوع فراموش شده محتوای برنامه درسی معطوف شود (ایزرن) .

تعریف محتوا

در خصوص محتوا تعریف واحدی وجود ندارد . در زیر به بعضی از آنها اشاره می شود:

سیلور و الکساندر این تعریف را ارائه می دهند :

« حقایق ، مشاهدات ، داده ها دریافتها ، تشخیصها ، حساسیتها ، طرحها و راه حلهای برگرفته از آنچه که ذهنهای انسانها درک کرده اند و آن بناهای ذهنی که این محصولات تجربه را درون دانش ، ایده ها ، مفاهیم ، تعمیمها ، اصول ، طرحها و راه حلها دوباره سازمان و نظم می دهد »^[xx]

« هیمان » محتوا را به صورت زیر تعریف می کند:^[xxi]

« دانش (حقایق ، تبیینها ، اصول ، تعاریف) ، مهارتها و فرایندها (از قبیل : خواندن ، نوشتن ، حساب کردن ، تفکر منطقی ، تصمیم گیری ، ایجاد ارتباط) و ارزشها (از قبیل : اعتقاد به خوب و بد بودن ، صحیح و غلط ، زیبا و زشت) »

« لوی » این تعریف را از محتوا ارائه می دهد :

« اصطلاح محتوای برنامه درسی نه تنها به قسمتها و قطعه‌های سازمان یافته‌ای که به گونه‌ای منظم یک رشته علمی را تشکیل می‌دهد اطلاق می‌شود بلکه شامل وقایع و پدیده‌هایی که به نحوی با رشته‌های مختلف علمی ارتباط دارند نیز هست. (xxii) »

نیکلس می‌گوید: « در امر تدریس باید چیزی را به کسی یاد داد. این شخص دانش آموزان و آن چیز محتواست. محتوا را می‌توان دانش، مهارتها، گرایشها و ارزشیابی توصیف کرد که می‌باید یادگرفته شوند » (xxiii)

دیدگاه‌های اساسی در انتخاب محتوا

۱- دیدگاه سنتی

برنامه ریزان و سیاستگذارانی که دارای دیدگاه سنتی هستند، هدف اصلی آموزش مدرسه ای را انتقال میراث فرهنگی گذشته به دانش آموزان می‌دانند تا از این رهگذر وفاداری و صداقت به آن سنت‌ها به دانش آموزان القاء گردد و آداب و رسوم جاودانه و ابدی شود.

۲- دیدگاه پویا (محتوا در خدمت تغییر و تحول)

برنامه ریزان و سیاستگذارانی که حال نگر و آینده نگر هستند، مهم‌ترین وظیفه نظام آموزش مدرسه ای را توانا سازی دانش آموزان برای سازگاری و انطباق بهینه با تغییر و تحولات اجتماعی می‌دانند و می‌خواهند دانش آموزان را به نحوی آماده کنند تا از عهده تحولات سریع در یک جامعه جدید بر آیند.

حامیان این دیدگاه نوعاً محتوا و برنامه های درسی را با توجه به کاربرد آنها در کمک به دانش آموزان برای حل مسائل فعلی و آتی مورد ارزیابی قرار می‌دهند. اینان موضوعاتی نظیر مطالعات جهانی، زبانهای جدید و زنده، آموزش کامپیوتر و مطالعات محیطی را در اولویت قرار می‌دهند.

۳- دیدگاه سازنده (محتوا برای تغییر)

افرادی که از این دیدگاه حمایت می‌کنند، معتقد به باز سازی و تجدید نظر در برنامه های درسی می‌باشند. در این دیدگاه برای مدارس نقشی فعال تر از آنچه که در دیدگاه سنتی و پویا در نظر گرفته می‌شد، قائل می‌شوند. به عبارت دیگر طرفداران این دیدگاه بر آن هستند که آموزش مدرسه ای و برنامه های درسی فراتر از انتقال سنت‌ها و یا سازگار کردن افراد اجتماع با تغییرات مختلف دارند. بزعم اینان نقش اصلی نظام آموزش مدرسه ای نه انطباق دانش آموزان با تغییرات بلکه زمینه سازی تغییرات اجتماعی برای ساختن یک جامعه بهتر است.

برنامه ریزان، سیاستگذاران و معلمانی که این نظریه را می‌پذیرند، محتوایی را برای برنامه درسی انتخاب می‌کنند که وضع اجتماعی را مورد بررسی قرار داده، از تغییرات اجتماعی حمایت کند و دانش آموزان را به مشارکت در آن تشویق کند. حامیان این دیدگاه بر موضوعات مسئله-محور خصوصاً موضوعاتی نظیر روابط انسانی، حقوق بشر، مطالعات زنان، دروس محیطی و... تاکید ویژه ای دارند. (xxiv)

ملاکهای انتخاب محتوا

با توجه به اهمیتی که محتوا و تصمیمات مربوط به آن در برنامه درسی دارد صاحب نظران معیارها و ملاکهای متنوعی را ارائه داده اند که عبارتند از:

۱- تناسب محتوا با عوامل و ارزشهای اجتماعی:

در ارتباط با جامعه و ابعاد و مسائل آن ملاکهای متعددی وجود دارد که بعضی از آنها عبارتند از:

- تناسب محتوا با فرهنگ، ایده آل‌ها و آرزوهای اجتماعی

- تناسب با پیشرفتهای علمی و تکنولوژیکی

- تناسب با مسائل و نیازهای جامعه ملی و محلی

- تناسب بامسائل و ارتباطات جهانی

۲- تناسب با ویژگی ها و نیازهای یادگیرندگان:

- تناسب محتوا با توانایی ها و استعدادها یادگیری دانش آموزان

- تناسب محتوا با نیازها و رغبت های دانش آموزان

- تناسب محتوا با زندگی واقعی دانش آموزان

۳- تناسب با قانونمندی های برنامه درسی

- تعادل محتوا (سازمان داخلی محتوا از نظر کمی و کیفی) :

از لحاظ کمی اندازه هر بخش از محتوا در ارتباط با کل آن دارای اهمیت است و از لحاظ کیفی مواردی نظیر همگرایی بین انواع مختلف محتوا ، ارتباط بین نظریه ها و نمونه ها .

- انسجام محتوا:

یعنی وجود نوعی وفاق میان مفاهیم و مضامین محتوا و کاهش تناقض در میان آنها (ارتباط عمودی و افقی برنامه ها) (xxvi)

میر لوحی در مقاله : در جستجوی معیارهایی برای انتخاب محتوا ، ضمن مروری تاریخی نسبت به معیارهای مربوط به انتخاب محتوا در نهایت به سه معیار زیر اشاره می کند: (xxvii)

- محتوا باید برای اوضاع زندگی و حال یا آینده مهم باشد .

- محتوا باید برای اوضاع شغلی حال یا آینده مهم باشد .

- محتوا باید نمونه ای ، میدئی و اساسی باشد .

قورچیان در مقاله نقدی در جستجوی معیارهایی برای انتخاب محتوا می نویسد : (xxviii)

همچنانکه علاقمندان و صاحب نظران برنامه درسی مطلع اند، امروزه ضوابط زیادی را در خصوص انتخاب معیارها در حوزه برنامه درسی مطرح نموده اند که از آن جمله اند :

۱- با توجه به اهداف ، محتوا شکل گرفته می شود .

۲- با توجه به ساختار رشته درسی انتخاب محتوا صورت می گیرد .

۳- با توجه به مطالب و مفاهیم کلیدی محتوا انتخاب می شود .

۴- با استفاده از روشهای متفاوت (روش خطی یا عرضه مطالب زیاد ، روش خطی یا عرضه مطالب کمتر ، روش تاکیدی بر روی برخی مطالب و عبور سریع از مطالب دیگر ، روش انتخاب نمونه به طریق عمقی در ارتباط با پدیده ها) انتخاب محتوا صورت می پذیرد .

۵- با رعایت ضوابط علمی انتخاب محتوا به نحوی صورت می گیرد که :

الف: به حفظ و اشاعه میراث فرهنگی و نظام ارزشی توجه کامل شود.

ب: محتوا نمونه ای از آخرین اطلاعات بنیادی ، علمی و هنری ماده درسی بوده و پایه ای برای آموزش مداوم و خود راهبری باشد .

ج: ارتباط با زندگی و تجربیات روزمره و مسائل روز داشته باشد .

د: فرصت مناسب برای فعالیتها و مهارتهای آموزشی چندگانه باشد .

ه: زمینه‌ای جهت ارتباط بین المللی را فراهم آورد .

الگوهای سازماندهی محتوای برنامه درسی

دانش آموز - محور

موضوع - محور

برای سازماندهی محتوای برنامه های درسی ، الگوها و طرح ها متعددی پیشنهاد شده است که هر یک از آنها مبتنی بر عقاید و ایده های تربیتی ویژه ای است . نوعاً در ادبیات برنامه ریزی درسی ، کمتر الگوهای سازماندهی محتوا بصورت نظامدار و منسجم مورد بحث واقع شده است مایرز و مایرز^(Lxxviii) برای بحث و بررسی الگوهای سازماندهی محتوا از یک پیوستار استفاده کرده اند که در یک طرف آن رویکرد موضوع محور و در سوی دیگر آن ، رویکرد دانش آموز- محور قرار دارد.

۱- برنامه های درسی موضوع - محور (Subject centered curriculum)

در سالهای اخیر رویکردهای موضوع- محور در سازماندهی محتوا بیش از دانش آموز ، محور ، خصوصاً در مقطع متوسطه ، رایج شده است .

حداقل سه الگوی سازماندهی محتوا بر اساس رویکرد موضوع محور را می توان شناسایی کرد که عبارتند از : الگوی موضوعات مجزا ، الگوی موضوعات وسیع و الگوی ماریچی .

۱-۱ برنامه های درسی موضوعات مجزا separate Subject curriculum

قدیمی ترین و پرطرفدارترین الگوهای سازماندهی محتوای برنامه درسی بر اساس رویکردهای موضوع- محور ، الگوی موضوعات مجزا است . این الگودارای دو هدف اصلی است که هر دو ی آنها از محتوایی که باید توسط دانش آموز فراگرفته شود ، استخراج شده اند این هدف ها عبارتند از :

الف) اکتساب دانش و ایده هایی که در موضوع درسی مورد تدریس وجود دارد .

ب) توسعه و پرورش انضباط ذهنی از طریق مطالعه آن موضوعات درسی .

در این الگو برای تدریس موضوعات درسی ، مجموعه ای از رهنمودها و خطوط کلی تعیین شده است . برای مثال روشهای توضیحی نظیر سخنرانی ، بحث ، تکرار و تمرین ، پرسش و پاسخ و ... برای تدریس این موضوعات تجویز شده است و منابع اصلی تدریس نیز عبارتند از بحث های معلم در کلاس درس ، کتب درسی ، فیلم ها ، وسایل اطلاع رسانی و ... از جمله مهم ترین کسانی که از حمایت سرسخت این الگوی سازماندهی محتوا هستند ، گروهی می باشند ، که از "آموزش و پرورش پایه" حمایت می کنند . این گروه از مریبان معتقدند که تمامی دانش آموزان باید مجموعه ای از موضوعات اساسی و نیز کتاب ها و آثار بزرگ را مطالعه نمایند .

منتقدان برنامه های درسی مبتنی بر موضوعات مجزا ایرادهای گوناگونی را به این الگو وارد کرده اند که از مهم ترین این انتقادات عبارت است از :

• این الگو بدون توجه به تغییرات سریعی که در دانش و اطلاعات بشری رخ می دهد، تاکید بیش از حدی بر یادگیری اطلاعات و حقایق علمی دارد .

• این الگو بیشتر از آنچه که واقعاً لازم است، محتوای برنامه های درسی را بصورت اجزای منفک مورد توجه قرار می دهد، بطوری که دانش آموزان ارتباط میان مطالب مختلف را بخوبی درک نمی کنند و این موجب یادگیری سطحی و ناپایدار می شود.

• این الگو تفکر انتقادی و لزوم پرورش آن را مورد غفلت قرار می دهد

• الگوی موضوعات مجزا به تفاوت های فردی یادگیرندگان و مسایلی که با آنها مواجه هستند بی اعتنا است

۱-۲ برنامه های درسی مبتنی بر موضوعات وسیع (Board Fields)

دومین الگوی رویکرد موضوع محور در سازماندهی محتوا، الگوی موضوعات وسیع یا درهم تنیده (باترکیب شده) است .

فلسفه اساسی الگوی سازماندهی موضوعات وسیع عبارت است از ایجاد همبستگی و ارتباط بیشتر بین مطالب مختلفی که دانش آموزان در برنامه های درسی مطالعه می کنند. از دیدگاه طرفداران این الگو، برنامه های درسی درهم تنیده این امکان را بوجود می آورند که دانش آموزان به همان شکلی که جهان اطراف خود را می بینند، مطالب و علوم مختلف را درک کنند. به همین دلیل در این الگو سعی می شود موضوعات مختلف با توجه به ارتباطی که با یکدیگر دارند، تدریس شوند. این همه تجربیات نشان داده است که این الگو بیشتر در برنامه های درسی مدارس ابتدایی کارآیی دارند تا مدارس متوسطه .

منتقدان الگوی سازماندهی موضوعات وسیع یا درهم تنیده بر دو دسته اند: دسته اول مریبانی هستند که طرفدار موضوعات مجزا می باشند و دیگری آنهاییکه بواسطه شباهت این الگو با الگوی موضوعات مجزا از آن انتقاد می کنند. آنهاییکه طرفدار الگوی سازماندهی موضوعات مجزا هستند معتقدند که این الگو بسیار کلی و وسیع است و به این دلیل از عمق کافی برخوردار نیست (یادگیری عمیق را امکانپذیر نمی کند) این مریبان همچنین معتقدند که الگوی موضوعات وسیع نظم و انضباط ذهنی را مورد غفلت قرار می دهد.

آنهاییکه الگوی سازماندهی موضوعات وسیع را به علت شباهت این الگو با الگوی موضوعات مجزا طرد می کنند، اکتفاء و وابستگی زیاد این الگو به موضوعات ورشته های درسی را کانون انتقادات خود قرار می دهند. بزعم این مریبان در چینی وضعیتی دانش آموزان و نیازها و مسائل آنها مورد غفلت قرار می گیرند.

برخی دیگر نیز بر این باورند که الگوی موضوعات وسیع ارتباط و درهم تنیدگی واقعی را امکانپذیر نمی کند بلکه تنها دروس مختلف را در مدت اندک (که بیشتر به یک یا دو موضوع اختصاص دارد) تدریس می نماید.

۱-۳ برنامه درسی ماریچی (spiral curriculum)

سومین شکل سازماندهی محتوا بر اساس رویکرد موضوع- محور، برنامه درسی ماریچی است. در این الگو ساختار دانش "مورد تاکید خاصی قرار می گیرد و محتوای برنامه درسی نیز حول محور دانشی که باید تدریس شود، سازمان داده می شود (همانگونه که در الگوی موضوعات مجزا و موضوعات وسیع انجام می پذیرد) با این حال الگوی ماریچی از دو الگوی فوق از جهات زیر تفاوت دارد :

الف) تفاوت اول آن است که در الگوی ماریچی تاکید بیشتری بر ساختار دانش می شود. منظور از ساختار دانش کلیه مفاهیم ، حقایق و تعمیمات است .

ب) دوم آنکه محتوا در این الگوینحوی سازماندهی شود که از لحاظ توالی، با "مراحل رشد فکری" دانش آموزان تناسب داشته باشد.

محتوای برنامه های درسی ماریچی حول محور دو مسئله سازمان داده می شود: یکی ایده های و عقاید اصلی و دیگری روشهای تحقیق و پژوهش در موضوعات مختلف. به این ترتیب از دانش آموزان انتظار می رود که عقاید و ایده های اصلی را بیاموزند و روشهای تفکر را (که در رشته یا موضوع خاص مدنظر است) در خود پرورش دهند. این امر بصورت یک جریان متوالی صورت می پذیرد دانش آموزان ابتدا عقاید و ایده های اصلی را مورد مطالعه قرار می دهند و سپس در کلاسها و پایه های بعدی مجدداً به همان عقاید و ایده هایی که قبلاً مطالعه کرده بودند بازمی گردند تا آنها را بصورت عمیق تر و پیشرفته تر بیاموزند.

برخی از منتقدان این الگو معتقدند که آموزش عقاید اصلی و نپژوهشهای پژوهش مستلزم صرف زمان بسیار زیادی است و این امر موجب می شود بسیاری از حقایق اساسی مجال برای طرح و تدریس در کلاس درس نیابند.

برخی دیگر نیز معتقدند که علیرغم تفاوت های اساسی یا سایر الگوهای موضوع - محور، باز هم تاحدزیادی بر موضوعات درسی متکی است و به این دلیل هم باعلاق و رغبت های دانش آموزان هماهنگ نیست و هم برای بسیاری از دانش آموزان بسیار انتزاعی است و بالاخره عده ای دیگر معتقدند که استفاده از این الگو مستلزم درک و فهم عمیق معلم از موضوعات ورشته های درسی است و این در حالی است که خصوصاً در مقطع ابتدایی، معلمان فاقد چنین تخصص بالایی هستند.

۲- برنامه های درسی دانش آموز-محور

برخلاف برنامه های درسی موضوع-محور که بر اطلاعاتی که باید تدریس شود تاکید می کردند، برنامه های درسی دانش آموز-محور نیازها و علائق و فعالیتهای دانش آموزان را مورد تاکید قرار می دهند بطور کلی این الگوها کمتر شناخت-محور بوده و بیشتر به رشد جنبه های عاطفی بچه ها توجه دارند طرفداران این الگوها معتقدند که برنامه های درسی دانش محور انگیزش درونی دانش آموزان را برمی انگیزند.

بطور کلی چهارالگوی برنامه درسی دانش آموز-محور قابل شناسایی است که عبارتند از:

- برنامه درسی پایه مشترک

- برنامه درسی مبتنی بر کارکردهای اجتماعی

برنامه درسی فعالیت - محور

-آموزش و پرورش آزاد (برنامه درسی انسانگرایانه)

در بین الگوها، برنامه درسی پایه مشترک بیشتر به میانه پیوستار رویکردهای موضوع محور- دانش آموزمحور نزدیک است و برنامه درسی آزاد یا انسانگرایانه در انتهای پیوستار دانش آموز-محور قرار دارد.

۲-۱ برنامه درسی پایه مشترک (core curriculum)

یکی از انواع رویکرد دانش آموز محور در سازماندهی محتوا، برنامه درسی پایه مشترک است این الگو از لحاظ ساختار بسیار شبیه الگوهای موضوع-محور ویژه موضوعات وسیع است زیرا همانند الگوی موضوعات وسیع، موضوعات درسی را در قالب رشته های وسیع سازماندهی می کند تفاوت اصلی برنامه درسی پایه مشترک با الگوی فوق در آن است که نیازها، مسائل و علائق دانش آموزان را بجای خودمحتوا، مبنای سازماندهی قرار می دهد.

اساساً الگوی سازماندهی محتوا به شیوه پایه مشترک در مقاطع راهنمایی و متوسطه کاربرد دارد این الگو حول محور برخی سئوالات یا عناوین اساسی سازماندهی می شود و سپس دانش آموزان به مطالعه موضوعات می پردازند. در این الگو برنامه ریزی بصورت مشارکتی و توسط معلم و دانش آموزان انجام می پذیرد و سپس دانش آموزان بصورت انفرادی یا گروهی به فعالیت های گوناگونی نظیر تحقیق و نوشتن پروژه ها می پردازند.

از برنامه درسی پایه مشترک انتقادات زیادی شده است که از جمله مهمترین آنها این است که این الگو آنطور که ادعا شده ، در صحنه عمل ، موفق نبوده است . دلیل این امر نیز آن است که اجرای الگوی پایه مشترک مستلزم تخصص و توانایی علمی معلم در بسیاری از موضوعات درسی، همکاری گسترده بین معلمان و برنامه ریزی دقیق بین رشته ای است علاوه بر این اجرای این الگو نیازمند تمهیدات خاصی در سطح مدارس (نظیر انعطاف پذیری در قضا و برنامه ، گروه بندی سنی، در دسترس بودن منابع متعدد و نیز مواد کمکی و تکمیلی) می باشد در یک جمع بندی کلی می توان گفت که این الگو مبدل به یک الگوی غالب در نظام های برنامه ریزی درسی نشده است و دلیل این امر نیز مشکلات اجرایی آن است .

۲-۲- برنامه مبتنی بر کارکردهای اجتماعی یا مسائل اجتماعی (curriculum Social Function/social problems)

الگوی کارکردها یا مسائل اجتماعی شباهت بسیاری با برنامه درسی پایه مشترک دارد اما این الگو اهمیت کمی برای محتوایی که باید تدریس شود، فائل است این الگو عمدتاً حول محور مسائلی متمرکز است که دانش آموزان در موقعیت های واقعی زندگی با آن مواجه هستند (پایه عنوان بزرگسال در آینده با آن مواجه خواهند شد) از اینرو باور بر این است که

در این الگو یادگیری واقع بینانه تر و مفیدتر خواهد بود. از مهم ترین عناوینی که در این الگو عمدتاً مورد بحث قرار می گیرند عبارتند از: زندگی خانوادگی موفق، تجربیات کاری مولد، گذران اوقات فراغت، فهم ماهیت انسان و...

منتقدان این الگو نیز ایرادهای زیادی را مطرح ساخته اند که از جمله آنها عبارتند از:

۱) این الگو همانند الگوی پایه مشترک با مشکلات اجرایی همانندی مواجه است

۲) این الگو فاقد ساختار و چارچوب مناسب و کافی است و محتوای آن از یک کلاس به کلاس دیگر و از یک سال به سال دیگر فرق می کند

۳) دانش تعریف شده علمی کمتر مورد توجه قرار می گیرد.

این مشکلات و مشکلات دیگر باعث شده است که معلمانی که بر اساس این الگو عمل می کنند برای تصمیم گیری درباره آنچه که باید تدریس شود و تاکید بر موضوعات خاص دچار مشکل گردند.

۲-۲-۲- برنامه درسی فعالیت محور (Activity centered curriculum)

همانند الگوی دیگر دانش آموز-محور، (دانش آموز محور پایه مشترک)، این الگو نیز به نیازها و علایق دانش آموزان توجه ویژه ای دارد با این تفاوت که محتوای این الگو نسبت به الگوی قبلی انعطاف پذیرتر است و اطلاعاتی که باید در یک درس خاص تدریس شود، اغلب برنامه ریزی شده نیست زیرا معلم نمی تواند از قبل پیش بینی کند که کدامیک از علایق بچه ها مدنظر قرار خواهد گرفت. در این الگو فرض بر آن است که یادگیری دانش آموزان باید بصورت فعال، مرتبط با تجربیات قبلی آنها و شبیه زندگی واقعی باشد و "یادگیری بوسیله عمل" و حل مسئله در کانون توجه قرار گیرد.

محتوای برنامه درسی فعالیت-محور حول محور آنچه که دانش آموزان در کلاس درس انجام می دهند و فعالیت هایی که از طریق برنامه ریزی مشارکتی معلم و دانش آموز تعیین می گردد سازمان می یابد.

اطلاعات و ایده هایی که در کلاس درس به دانش آموزان عرضه می شود، از بسیاری از موضوعات انتخاب می گردند و تنها هنگامی تدریس می شود که نیاز دانش آموزان به آن اطلاعات بسیار زیاد باشد.

همانند الگوی کارکردهای اجتماعی، برنامه درسی فعالیت-محور تا قبل از اواسط قرن بیستم از شهرت زیادی برخوردار بود اما تجربیات نشان داده اند که این الگو بیشتر در مدارس ابتدایی کاربرد دارد تا مدارس متوسطه.

۱) در این الگو برنامه آنقدر انعطاف پذیر است که فاقد هدف، محتوا و جهت گیری اساسی می باشد.

۲) در این الگو دانش آموزان از یادگیری محتوای ضروری و لازم محروم می شوند زیرا اینگونه موضوعات با علایق فعلی آنها ارتباط کمی دارد.

۳) اجرای این الگو نیازمند معلمانی است که دارای تخصص در موضوعات گوناگونی باشند.

۴) این الگو نیازمند امکانات اجرایی ویژه نظیر برنامه و فضای انعطاف پذیر، مواد تکمیلی متعدد است.

همانطور که ملاحظه می شود این الگو از همان مشکلات برنامه درسی پایه مشترک رنج می برد. به این دلیل اغلب معلمان از اجرای این الگو اجتناب می ورزند و آنگونه برنامه درسی را ترجیح می دهند که ساختار بیشتری داشته باشد، برنامه ریزی آن آسانتر باشد، بر جنبه های ذهنی و شناختی متمرکز بوده و معلم-محور باشد.

۲-۲-۳- برنامه درسی انسانگرایانه (Humanistic-Curriculum)

(آموزش و پرورش باز) (Open Education)

برنامه درسی انسانگرایانه و آموزش و پرورش باز بیشتر فلسفه آموزش و پرورش هستند تا الگوی سازماندهی برنامه درسی اگرچه بسیاری از طرفداران این الگو معتقدند که آنها دارای تفاوت های اساسی می باشند و باید بصورت مجزا مورد بحث قرار گیرند اما حقیقت امر آن است که مشخصات و ویژگی های یکسان آنها این امکان را فراهم می سازد که آنها را با هم مورد بحث قرار دهیم. آموزش و پرورش باز انسانگرایانه عمدتاً در دهه های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ مطرح شدند و در واقع واکنشی نسبت به تاکید بیش از حد بر یادگیری شناختی و ذهنی در مدارس بودند.

در یک وضعیت ایده آل، نقش معلم عبارت است از تسهیل جریان یادگیری و نه آموزش مستقیم به فرد. در این الگوها انتظارات بنحوی تدوین می شود که تمام دانش آموزان بتوانند به آن دست یابند. در این الگو معلمان، دانش آموزان خود را به اکتشاف عقاید بصورت آزادانه، طرح پرسش های باز، و کسب احساسی خوب و مثبت درباره تجربیات یادگیری ایشان تشویق می کنند. و مواردی نظیر استقلال رای، خوداتکاپی، پذیرش خود... را پرورش می دهند.

در این الگوها سعی می شود در کلاس درس جوی سرشار از اعتماد، احترام متقابل، همکاری و دوستی ایجاد شود از نقطه نظر طرفداران این دیدگاه پرورش عقلانی و شناختی یکی از مهمترین رسالت های مدارس است اما این امر نباید به قیمت زیاده گذاشتن سایر ابعاد شخصیت خصوصاً قلمرو عاطفی صورت پذیرد کلاسهای درسی که این الگوها را بکار می گیرند عمدتاً بسیار بزرگ و دارای فضای انعطاف پذیر است که در آن دیوارها و صندلی ها متحرک هستند برخلاف کلاسهای سنتی در این کلاسها جایگاه معلم کمتر در جای ثابتی قرار دارد و دانش آموزان بصورت فردی و گروهی به فعالیت های گوناگون می پردازند.

منطق آموزش و پرورش بازوانسانگرایانه مبتنی بر افکار و آثار روانشناسانی نظیر آبراهام مازلو و کارل راجرز است، کسانی که هدف اصلی آموزش و پرورش را "خودشکوفایی" و پرورش کل شخصیت فرد می دانستند. همانند برخی دیگر از الگوهای دانش آموز محور این الگوها نیز بیشتر در مقطع پیش دبستانی و دبستانی بکار می روند.

از سه دهه گذشته انتقادات زیادی بر علیه این نوع سازماندهی برنامه درسی مطرح شده است از جمله آنکه این الگوها از روش آموزشی نامناسبی استفاده می نمایند، اهداف شناختی و عقلانی مدارس را مورد غفلت قرار می دهند... این انتقادات و بحث های عده دیگری که در رابطه با آموزش و پرورش و انسانگرایانه به تدریج نضج گرفت، معلمان، والدین و قانونگذاران را درباره آنچه که بچه ها در مدارس یاد نمی گیرند ویا فرصت یادگیری آن را از دست می دهند نگران ساخت و بدین ترتیب گروههایی مختلف متقاضی آموزش مستقیم، برنامه ریزی شده و معلم-محور گردیدند.

در حال حاضر مدارس اندکی در سراسر جهان وجود دارند که بر اساس این نوع سازماندهی عمل می نمایند تنها مدرسی باقی مانده اند که نوعاً هدفشان کمک به دانش آموزان استثنایی و دارای نیازهای ویژه است مانند دانش آموزانی که برای آنها خود پنداره مثبت و موفقیت مداوم بسیار حیاتی و مهم است. (Lxxix)

آموزش (روش تدریس)

موفقیت برنامه درس و تحقق هدفهای آن، در گرو اجرای بهتر برنامه است. ممکن است برنامه درسی از ویژگی های بسیار مثبت برخوردار باشد، اما به علت فقدان روشهای تدریس مناسب عقیم بماند.

نقطه ارتباط طرح برنامه درسی و طرح آموزشی سازماندهی محتوای برنامه درسی است. نوع سازماندهی محتوا در نوع طرح آموزشی روش تدریس تاثیر می کند. برای روشن ارتباط، مثالی ذکر می کنیم:

یکی از شیوه های سازماندهی محتوا از کل به جزء است؛ یعنی متن درس از بالا به پایین تنظیم می شود. کلی ترین مفاهیم، اصول و فرضیه ها در ابتدا معرفی می شوند و به تدریج مفاهیم و اصول جزئی تر ارائه و سازماندهی می شوند.

آزویل الگوی تدریس پیش سازمانده خود را با توجه به این شیوه سازماندهی ارائه می کند. در این الگوی تدریس، پس از تعیین هدفهای درس، پیش سازمان دهنده طرح می شود. منظور از پیش سازمان دهنده مطلب پیش گفتار قبل از ارائه مطالب درسی و در سطحی انتزاعی و کلی تر از خود مطالب درسی است که باعث سهولت یادگیری مطالب درسی می شود.

در یک تعریف عملیاتی، در یادگیری همواره دو عنصر اساسی وجود دارد: اول یادگیرنده که "عامل داخلی یا درونی" نامیده می شود و سایر عوامل، وسایل و تجهیزات که می توان آن را "عامل خارجی" دانست. هنگامی که بر اساس این دو عنصر، پیوستاری را رسم کنیم و در یک طرف پیوستار، یادگیرنده یا عامل درونی و در طرف دیگر عامل خارجی را قرار دهیم، یادگیری فعال آن نوع یادگیری است که وزنه اساسی فرایند یادگیری به طرف یادگیرنده متمایل باشد و خود یادگیرنده کنترل و نبض یادگیری را در دست داشته باشد و در مقابل یادگیری غیر فعال وجود دارد.

"بلادین و ویلیام" در کتاب "یادگیری فعال" معیارهای متمایز کننده رویکردهای فعال و غیر فعال را به شرح زیر بر می شمرد. به زعم آنان، رویکردی، رویکرد فعال است که:

۱- دانش آموزان بطور فعال در فرایند یادگیری درگیر باشند.

۲- فرایند یادگیری از علایق، خواسته ها و ادراکات یادگیرندگان آغاز شود.

- ۳- محیط یادگیری بنحوی سازمان می یابد که در آن یادگیری "فراگیر - محور" جریان داشته باشد .
- ۴- تجارب یادگیری باید بنحوی سازمان یابد که یادگیرنده را در روشن سازی و بیان نیازهایشان کمک کند .
- ۵- هر کسی بتواند بر اساس تجارب و اطلاعات خود در یادگیری نقش مهمی را ایفاء نماید .
- ۶- معلم به همان اندازه از دانش آموزان یاد بگیرد که هر دانش آموز از وی و سایر دانش آموزان می آموزد .
- ۷- استقلال یادگیرنده ، مهم ترین رکن در یادگیری باشد .
- ۸- مفید ترین و متداول ترین ابزار برای بررسی میزان پیشرفت یادگیرنده ، " ارزشیابی از خود" باشد .
- ۹- مسئولیت و کنترل یادگیری باید بین یادگیرنده و عوامل خارجی (معلم ، کتاب درسی و...) تقسیم شود .
- ۱۰- نقش آموزش دهنده (معلم) یا هر عامل خارجی دیگر ، فقط تسهیل کننده و قادر کننده در یادگیری باشد .
- ۱۱- فرایند یادگیری مبدل به فرایند رشد و تکامل یادگیرنده گردد .

مارلوا دیگر و همکارانش در خصوص روشهای تدریس چالشهای زیر را مطرح می کنند :

۱- یادگیری استقرایی در برابر یادگیری قیاسی

مربیان اخیر بر اهمیت یادگیری از طریق استقرا تاکید دارند . بر اساس این روش نقش معلمان در فرایند یاددهی یادگیری مشتمل بر موضوعات زیر است :

- ۱- راهنمای دانش آموز برای رسیدن به هدف تا انتقال اطلاعات و محتوا به صورت سخنرانی و یا روش توضیحی
- ۲- ترغیب دانش آموزان به شناخت مسائل و کار با هدف پیدا کردن راه حل ها
- ۳- ترغیب به یک پرسشگر خوب بودن تا دریافت کننده اطلاعات ، پرسشها باید به شکلی درست و متوالی مطرح شود .
- ۴- کمک به شاگردان در تشخیص تعمیم و ایدههای اساسی به عنوان یک نسخه از ارتباط تعاملی بین معلم و شاگرد و بر اساس تجارب یادگیری متنوع
- ۵- ایجاد یک نگرش مثبت در بین فراگیر و درخواست از آنان به کشف حقایق ، مفاهیم نتیجه گیری و روشهای کار کردن بر روی موضوعات
- ۶- کمک به شاگردان در دست یابی به مواد آموزشی مورد نیاز و کمک لازم به آنها در یادگیری استنتاجی

از سوی دیگر عده ای از مربیان معایب زیر را برای یادگیری استقرایی برشمردند:

- ۱- مدت زمان بیشتری را برای دست یابی به اهداف در مقایسه با یادگیری قیاسی طلب می کند .
- ۲- دانش آموزان را نباید به کشف موضوعاتی که قبلا کشف شده اند وادار کرد .
- ۳- یادگیری قیاسی را می توان به روشی جالب و معنی دار به شاگردان عرضه کرد .
- ۴- یک معلم ماهر و مسئول می تواند هر درس را به شیوه ای موثر در کلاس به اجرا گیرد .

۲- کار گروهی در برابر کار فردی

طرح‌های مختلفی وجود دارد که بر اساس آن دانش آموزان می‌توانند در نتیجه تلاش‌های فردی، موضوعاتی را یاد بگیرند. این امر یک واقعیت است اما به طرق زیر امکان پذیر است:

۱- مطالعه مستقل: در این روش دانش آموزان به صورت فردی موضوعاتی را برای مطالعه از کتابخانه انتخاب می‌کنند. پس از مطالعه معلم از دانش آموز می‌خواهد که در کلاس کنفرانس دهد و سپس به ارزیابی از درک و فهم او می‌پردازد.

۲- تلفظ فردی: شاگردان با راهنمایی معلم پس از مطالعه یک واحد درسی، اصطلاحات مهم را تلفظ می‌کنند. برای مثال پس از مطالعه تاریخ صدر اسلام اصطلاحات مهمی چون جهاد غزوه، بعثت، خدا پرستی، بت پرستی، حجاز، کعبه، مسجدالحرام و ...

۳- نوشتن فعالیتها: در نوشتن یک متن، شاگردان تصویری را انتخاب می‌کند و به دلخواه در مورد آن مطلب می‌نویسد. برای مثال در مطالعه یک واحد یادگیری به عنوان بازدید از مزرعه یادگیرنده ممکن است که از بین تصاویر مختلفی مانند تراکتور، کمباین، پرورش دام، خاص، گله گاو یا گوسفند، مرغ و ... یکی را انتخاب کند و درباره آن مطلب بنویسد. فعالیت‌های زیادی وجود دارد که می‌توان دانش آموزان را به انجام آن ترغیب نمود. به هر صورت رعایت توازن بین یادگیری فردی و گروهی لازم است و اینکه به چه میزان بر روی هر یک از این موارد باید تاکید شود.

۲- یکی از موضوعات بسیار مهم در برنامه درسی که نیازمند گفتگو است و باید درباره آن بحث شود، مسئله رقابت در برابر همکاری در فعالیتهای یادگیری است.

دلایل زیر در ارتباط با تجربه درگیر کردن دانش آموزان در فعالیتهای رقابتی ارائه شده است:

۱- زندگی در جامعه نیازمند آن است که افراد در عمل بهتر از یکدیگر خود را نشان دهند.

۲- پیشرفت‌های علمی و تکنولوژیکی آمریکا یک شاهد قوی بر اهمیت رقابت در این جامعه است.

۳- رقابت در بین دانش آموزان به رشد فردی آنان کمک می‌کند.

۴- افراد به هگام پیشرفت فردی احساس غرور می‌کنند و نه در فعالیتهای گروهی یا کمیته‌های کاری

۵- رقابت در بین افراد یک امر عادی است.

۶- همه افراد می‌توانند در نتیجه رقابت به جایگاه بالایی برسند.

معایب زیر در ارتباط با روش‌های مبتنی بر رقابت مطرح شده است:

۱- افراد انسانی در همکاری گروهی بهتر می‌توانند مسائل را حل کنند هرگاه با کوشش‌های فردی مقایسه شود.

۲- پیشرفتهایی که در جامعه حاصل شده است در نتیجه کوشش‌های جمعی و مشترک مخترعان، دانشمندان و دیگر افراد حرفه‌ای و غیر حرفه‌ای بوده است.

۳- به افراد انسانی باید آموزش داده شود که از فعالیتهای گروهی احساس غرور کنند زیرا خوشبختی انسانها و جامعه منوط به آن است.

۴- تاکید زیادی بر این امر صورت گیرد که "قدرت در اتحاد است" بنابراین پیشرفت جامعه زمانی اتفاق می‌افتد که کوشش‌های مشترک و جمعی باشد. در آن صورت است که جامعه پیشرفت می‌کند.

به نظر می‌رسد که باید در روش آموزش نوعی توازن در بهره‌گیری از این رویکرد در کلاس درس با توجه به محاسن هر یک از روشها صورت گیرد. به کوشش‌های فردی در فرایند یاددهی - یادگیری باید پاداش داده شود. فردیت انسانی باید مورد توجه قرارگیرد و این یک نیاز است.

در عین حال افراد از کوشش در جمع نیز باید احساس موفقیت کنند. برخی از تحولات در جامعه ممکن است که در نتیجه کاری فردی و یا جمعی افراد باشد. معیارهای زیر را می‌توان برای پایان دادن به این بحث و در ارتباط با افراد و کوشش‌های گروهی مورد توجه قرار داد:

۱- همه افراد باید از یادگیری احساس موفقیت کنند .

۲- پیشرفت فردی می تواند مستقل از کار دیگران باشد .

۳- احترام به دیگران یک هدف مهم در برنامه درسی مدرسه است .

۴- کار فردی و گروهی هر دو باید مورد تشویق قرار گیرد .

۵- روابط انسانی بهتر تنها حاصل کار گروهی است . [xxx]

ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی

اصطلاح ارزشیابی به طور ساده به تعیین ارزش برای هر چیزی یا داوری ارزشی کردن گفته می شود. اما می توان تعریف جامع تری از ارزشیابی ارائه کرد: " ارزشیابی به یک فرایند نظام دار برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می شود به این منظور که تعیین شود، آیا هدف های مورد نظر تحقق یافته اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزان". (گی ۱۹۹۱) (xxxii)

همان طور که می دانیم منظور از ارزشیابی از یادگیرندگان عمدتا ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی یا ارزشیابی از میزان یادگیری آنان است. بنابراین می توان ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی را چنین تعریف کرد: «سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل با هدف های آموزشی از پیش تعیین شده و به منظور تصمیم گیری در این باره که آیا فعالیت های آموزشی آموزگار و کوشش های یادگیرندگان به نتایج مطلوب انجامیده است و به چه میزان» (سیف ۱۳۷۶) (xxxiii)

امکان دارد به صورتی کمی، کیفی و یا هر دو صورت توصیف شوند. این اطلاعات را می توان از طریق آزمون ها، مشاهده رفتار دانش آموزان در هنگام یادگیری و فعالیت های کلاسی، بررسی نمونه کارهای انجام شده آنان و به طور کلی از طریق آزمون و سنجش به دست آورد. (۲) ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به صورت نظام دار انجام می شود. بنابراین طرح آن از پیش تعیین و آماده می شود ، وسایل و ابزار آن به دقت طرح ریزی و تهیه می شوند و اطلاعات جمع آوری شده بر مبنای روش علمی و قواعد معین مورد تجزیه و تحلیل قرار می گیرد . (۳) ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی مستلزم قضاوت آگاهانه در مورد داده های جمع آوری شده بر حسب هدف های آموزشی و پرورشی و میزان تحقق آنهاست. یعنی همان تغییرات مطلوبی که باید در تفکر، رفتار قابل مشاهده ، نگرش ها ، عقاید و سایر خصایص دانش آموزان ایجاد شود. در نتیجه ضرورت دارد که هر یک از انتظارات آموزشی و پرورشی به طور دقیق تعریف شوند به طوری که بتوان آنها را اندازه گرفت در غیر این صورت عمل ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان غیرممکن خواهد بود.

ریس و اسمیت (۱۹۹۸) در پاسخ به این سوال که چرا باید ارزشیابی کنیم؟ موارد زیر را یادآوری کرده اند:

· طبقه بندی و تعیین سطح پیشرفت و کمک به پیشرفت و راهنمایی دانش آموزان

· شناخت نقاط ضعف و جبران یا اصلاح اشتباه ها

· گرفتن بازخورده روش یاددهی- یادگیری؛ و

· دادن انگیزه و ایجاد تنوع و نوآوری در نحوه یادگیری و جهت دادن به تدریس

همچنین ارزشیابی وقتی بیشترین اثر را بر نحوه ی تلاش یادگیرندگان می گذارد که:

§ هدف آن سرعت بخشیدن به یادگیری باشد.

§ بازخورد زمان بندی شده دارای کارایی و عادلانه باشد.

§ برنکات مثبت یادگیرندگان تاکید شده باشد.

§ صادقانه و ایجاد کننده انگیزه باشد.

§ با همکاری خود یادگیرندگان انجام شود نه علیه آنها

§ از آن برای بالا بردن سطح مهارت های یادگیری دانش آموزان استفاده شده باشد (ترجمه رئیس دانا ۱۳۷۹). (xxxiii)

انواع ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی و هدف های آن

ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به سه نوع آغازین (ورودی)، تکوینی (مرحله ای) و تراکمی (پایانی) تقسیم میشود.

ارزشیابی آغازین (ورودی): این نوع ارزشیابی در ابتدای سال تحصیلی ویا در آغاز هر برنامه آموزشی تازه انجام میشود وهدف از آن عبارت است از: ۱) بررسی آموخته های قبلی دانش آموزان و آگاهی از میزان آمادگی در ارتباط با درس جدید ۲) کشف نقاط ضعف دانش آموزان درمورد آموخته های قبلی و کمک به جبران عقب ماندگی آنها و انطباق برنامه و روش آموزش با سطح آمادگی دانش آموزان. (شریفی و کیامنش ۱۳۷۳) (xxxiv)

ارزشیابی تکوینی (مرحله ای): این نوع ارزشیابی در طول دوره آموزشی، یعنی زمانی که فعالیت آموزشی معلم هنوز در جریان است و یادگیری دانش آموزان در حال تکوین و یا شکل گیری است انجام می شود. بنابراین معلم می تواند در زمانی که هنوز یادگیری در جریان است و امکان رفع مشکلات یادگیری دانش آموزان و برطرف کردن نواقص روش آموزشی خود او وجود دارد به انجام آن اقدام نماید. (سیف، ۱۳۷۶) (xxxv)

هدف های این نوع ارزشیابی از آموخته های دانش آموزان عبارت است از: ۱) نظارت قدم به قدم آموزگار نسبت به تحقق هدف های رفتاری (انتظارات آموزشی) بخش های مختلف هر مطلب آموزشی ۲) هدایت مستمر یادگیری دانش آموزان، ۳) اصلاح و بهبود روش های آموزش و رفع نارسایی های آن و ۴) انطباق روش، برنامه و وسایل، آموزشی با نیازهای دانش آموزان. (شریفی و کیامنش ۱۳۷۳)

ارزشیابی تراکمی (پایانی): این نوع ارزشیابی معمولا در پایان دوره آموزشی به عمل می آید و هدف از اجرای آن عبارت است از ۱) نمره دادن و ارتقای دانش آموز و ۲) تعیین اثربخشی کار معلم و میزان توفیق او در پیاده کردن مراحل مختلف برنامه آموزشی. (سیف ۱۳۷۶)

همان طور که ملاحظه می شود انواع ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان هدف های متفاوتی را دنبال می کنند ولی هدف آنها در نهایت ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار دانش آموزان است. اما با نگاهی گذرا به روش های مرسوم در کشور که از پژوهش های انجام شده به دست آمده است فاصله ای عمیق بین آنچه که انجام می شود با آنچه که باید باشد وجود دارد.

در این زمینه خلخالی (۱۳۷۵) (xxxvi) در مقاله ای با عنوان "نقدی بر نظام امتحانی و سنجش یادگیری های دانش آموزان در ایران" می پرسد که: آیا جریان نظام امتحانی و سنجش ما که لاجرم کل نظام آموزشی را با خود به همراه می برد، در جهت رشد افراد، هدف های جامعه و منافع کشور قرار دارد؟

وی به این پرسش چنین پاسخ می دهد: فرایندهای سنجش و ارزشیابی در عرف سنتی آن در ایران که به وسیله نهادهای دولتی، سازمان سنجش آموزش کشور و اکثر معلمان انجام می شود، فقط شامل ارزیابی مجموعی یا نهایی (پایانی) است که به منظور تشخیص پیشرفت تحصیلی و یا انجام دسته بندی صورت می گیرد.

درحالی که این نوع ارزشیابی می تواند فقط بخش کوچکی از نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را پوشش دهد. همچنین وی اضافه می کند: تاکید بیش از حد و تقریبا انحصاری نظام امتحانی و سنجش بر یک هدف (یعنی آموختن حجم عظیمی از دانش محض) که در همه دوره های تحصیلی در آزمون های کتبی، مسابقه های ورودی و حتی ثبت نام در مدارس و یا ورود به آموزش عالی به دانش آموزان تحمیل می شود، یک عامل انحرافی و آزاردهنده است. از پیآمدهای بسیار ناگوار این پدیده می توان از دلهره، اضطراب و نگرانی دائم دانش آموزان و والدین آنها از یک سو و فراهم نشدن وقت و فرصت مناسب برای پرداختن به سایر هدف های والای آموزشی و پرورشی در صحنه های یاددهی-یادگیری مدرسه ای نام برد.

هدف هایی که در ارتباط با رشد عاطفی، اجتماعی و پرورش مهارت های شناختی و فرایندی پیچیده تر لازم برای میلیون ها دانش آموز امروز و شهروند فردا است که برای پاسخگویی به نیازهای در حال تغییر دانش و تکنولوژی مشاغل، مسایل روزمره زندگی ضرورت حیاتی دارد.

رویکردهای ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی

رویکردهای ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی را میتوان به دو گروه عمده سنتی و جدید تقسیم کرد .

در چند دهه گذشته برای مشخص کردن تفاوت‌های فردی یادگیرندگان از روش‌های سنتی که به طور کلی بر آزمون‌ها، امتحانات کتبی و درپاره‌ای از موارد بر امتحانات شفاهی استوار است، استفاده شده است. نتایج این گونه اندازه‌گیری‌ها به صورت نمره همراه با پاره‌ای از تحلیل‌های آماری ارائه می‌شوند.

این رویکرد بر این ذهنیت استوار است که هنوز کسانی در بین آموزگاران و دست‌اندرکاران آموزشی هستند که معتقدند و اظهار می‌دارند آمار و ارقام به خودی خود از صحت و دقت برخوردارند، اما واقعیت این طور نیست. زیرا، روش‌های سنتی اندازه‌های دقیق از توانایی‌های دانش‌آموزان به دست نمی‌دهند؛ فقط در زمان‌های معینی در مورد دانش‌آموزان اجرا می‌شود و بخش کوچکی از خصوصیات آنها را اندازه می‌گیرند؛ هیچ آزمون یا روش سنجش واحدی وجود ندارد که کاملاً بتواند توانایی‌های دانش‌آموزان متعلق به فرهنگ‌ها و خرده فرهنگ‌های مختلف را منعکس کند؛ قابلیت‌های دانش‌آموزان را کمتر از آن چه هست برآورد می‌کند و در مورد گروه‌های خاصی از دانش‌آموزان قدرت پیش‌بینی ضعیف‌تری دارند؛ علاوه بر این دانش‌آموزان را در وضعیت انفعالی قرار می‌دهد و ناچارند به پرسش‌هایی که به آنها مربوط نمی‌شود و دیگران تحمیل می‌کنند پاسخ دهند؛ و نهایتاً اینکه روش‌های سنتی در بهترین حالت خود، یک پیش‌بینی غیر کامل از عملکرد واقعی زندگی دانش‌آموزان ارائه می‌دهند. (لطف آبادی، ۱۳۷۴، [xxxvii])

انتقادات شدیدی علیه نظام سنتی ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مطرح شده است، آنها مدعی هستند که نظام سنتی ارزشیابی، از ارزشیابی نتایج معنادار یادگیری ناتوان است و باعث می‌شود که آموزش برنامه‌درسی و تصمیمات مربوط به آن تضعیف شود (دیتل، هرمان و کنت، ۱۹۹۱).

اشترنبرگ (۱۹۹۷) [xxxviii] دانش‌آموزان را از نظر سبک تفکر به گروه‌های مختلفی تقسیم می‌کند و بر این باور است که راه حل رفع مسائل یادگیری دانش‌آموزان این نیست که روش‌های جدید تدریس و ارزشیابی را جایگزین روش‌های سنتی نماییم. زیرا، به عنوان مثال استفاده از آزمون‌های عینی چند گزینه‌ای فقط برای دانش‌آموزان دارای سبک تفکر اجرایی و محافظه‌کار مفید است، در حالی که استفاده از آزمون‌های عملکردی برای دانش‌آموزان دارای سبک تفکر قانونگذار سودمند است. به هر حال استفاده از هیچ یک از روش‌ها به تنهایی درست نیست، به این دلیل که با تغییر از یک روش به روش دیگر امکان بهره‌مند شدن گروهی از دانش‌آموزان فراهم می‌شود و امکان بهره‌مندی گروهی دیگر از بین می‌رود. (ترجمه اعتماد اهری و خسروی با آبادی، ۱۳۸۰)

بر اساس نظریه‌های روانشناسان تربیتی، ساخت‌گرایان اجتماعی روش‌های نوین سنجش یادگیری دانش‌آموزان شکل گرفته است که از آن میان می‌توان به سنجش همراه با راهنمایی دانش‌آموز، سنجش پویا و تدریس تعاملی، سنجش مبتنی بر برنامه‌درسی و سنجش پرونده‌ای (مجموعه کارها) اشاره کرد.

ویژگی مشترک روش‌های فوق‌الذکر تاکید است که بر ارزشیابی جریان‌های روان‌شناختی در یادگیری و تغییر آن ابراز می‌دارند که این خود در نقطه مقابل روش‌های سنتی ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان قرار دارد که به فرایند پاسخ‌دهی و کسب نتیجه توسط دانش‌آموز توجهی ندارند.

بنابراین ویژگی‌های کلی شیوه‌های نوین سنجش را می‌توان به تفکیک به شرح زیر برشمرد:

در سنجش همراه با راهنمایی دانش‌آموزگانهی بر نتیجه و گاهی بر جریان و چگونگی کمک‌های معلم تمرکز می‌شود. در مورد اول (تمرکز بر نتیجه) فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود که نحوه برخورد با پرسش‌های آزمون را یاد بگیرند و سپس نتایج حاصل از این مداخله را به صورت کمی بسنجند. روشی که به این منظور به کار می‌رود معمولاً نوعی آزمون-آموزش-آزمون است. این روش اطلاعات زیرا در اختیار معلم قرار می‌دهد (نمره‌های آزمون اول که در واقع از نوع آزمون‌های ایستا است، امکان طبقه‌بندی و پیشگویی اولیه را میسر می‌سازد، ۲) اطلاعاتی که از خودجریان مداخله به دست می‌آید (۳) نمره‌های آزمون بعدی (۴) نمره‌های تغییر یامیزان پیشرفتی که در فاصله دو آزمون حاصل می‌شود. در مورد دوم (تمرکز بر جریان و چگونگی کمک‌های معلم) هدف این است که مهارت‌هایی را که باعث یادگیری می‌شود مثلاً اهمیت کمک به ادراک دانش‌آموز از طریق پرسیدن، خلاصه کردن، پیش‌بینی کردن، و توضیح دادن در جریان آزمون را مستقیماً مورد سنجش قرار می‌دهند.

نیم‌رخ‌ی که از جریان ادراکی دانش‌آموز و نقاط قوت و ضعف او به دست می‌آید می‌تواند، پایه‌ای برای طراحی فعالیت‌های معلم و تصمیم‌گیرهای او باشد در این روش معمولاً از آزمون قبلی و بعدی استفاده نمی‌شود.

از سوی دیگر، در این نوع سنجش به تعامل دانش‌آموز و معلم توجه می‌شود بدین صورت که معلم به چگونگی تعامل و نشانه‌هایی که دانش‌آموز در جریان تعامل از خود بروز می‌دهد، توجه می‌کند و به این وسیله معلم به شناخت عمیق‌تری از نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان می‌شود و بدین وسیله می‌تواند برای بهبود بخشیدن به وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز برنامه‌ریزی کند.

ارزشیابی از آموخته های دانش آموزان

ارزشیابی از فرآیند یادگیری بخش مهمی از فرایند تدریس است. ارزشیابی ممکن است که قبل یا بعد از تدریس هفتگی، ماهانه، ترمی یا سالانه و بامهره‌گیری از ابزارهای مختلف انجام شود. برنامه‌ریزان درسی، ارزشیابان و معلمان لازم است که با انواع شیوه های ارزشیابی از فراگیران به دلایل زیر آشنا شوند:

نخست، آنکه هر شیوه ای یک بعد از پیشرفت را می تواند مورد ارزشیابی قرار دهد. برای مثال آزمونهای معلم ساخته معمولاً یادگیریهای علمی را می تواند مورد ارزشیابی قرار دهد. اما قادر نیست که رشد اجتماعی بچه ها را مورد ارزیابی قرار دهد.

ثانیاً، بچه ها به ابزارهای مختلفی که در ارزشیابی مورد استفاده قرار می گیرد به صورت یکسانی پاسخ نمی دهد. برای مثال در کلاسهای اول تاسوم دوره ابتدایی بدلیل آنکه بچه ها در نوشتن مشکل دارند استفاده از آزمونهای انشایی میزان مناسب نیست.

ثالثاً برخی از بچه ها از نظر توانایی خواندن ضعیف هستند. بنابراین سهل است که استفاده از آزمونهای صحیحی غلط - چند گزینه ای - تکمیل کردن، آشنایی و جوهرکردنی برای این عده چندان مناسب نباشد.

در ارزشیابی از آموخته های فراگیران می توان از آزمونهای معلم ساخته، استاندارد شده، برگه چک لیست، برگه ثبت رفتار، و ابزارهای سنجش رشد اجتماعی عاطفی و گفتگو با شاگردان مورد استفاده قرار گیرد.

باقری نیز ضمن مرور بر مبنای معرفت شناسی دو دیدگاه اساسی ارزشیابی آموخته دیدگاه (دانش صریح) و دیدگاه (دانش ضمنی) توصیه های عملی زیر را ارائه کرده است که در حقیقت همان دیدگاه سنتی و جدید ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را نشان می دهد:

۱- کل نگری در طرح سوال : سوال های ارزشیابی باید بیشتر بر روابط میان مفاهیم درس، ناظر باشد تا بیان اختصاصی یک مفهوم. این گرایش کل نگرانه، دو مزیت عمده دارد که یکی در مورد شاگرد و دیگری در مورد معلم مطرح است. در خصوص شاگرد، این نوع ارزشیابی، فهم را بیشتر از حافظه فرا می خواند و در خصوص معلم، امکان نفوذ بیشتری را به ذهن شاگرد و شبکه دانشی موجود در آن، فراهم می آورد. با توجه به مزیت اخیر، ارزشیابی معلم نیز، از سوگیری ذره نگرانه، بیشتر مصون خواهد بود. گفتنی است که این نوع ارزشیابی، مستلزم تدریسی متناسب نیز هست. به عبارت دیگر، معلم در مقام تدریس نیز باید، سبک کل نگرانه ناظر به تحلیل ارتباط میان مفاهیم را، به کار گیرد؛ زیرا در غیر این صورت، قابلیت لازم در شاگرد برای مطالعه درس نیز، فراهم نخواهد آمد.

۲- کل نگری در بررسی پاسخ : علاوه بر طرح سوال، به هنگام بررسی پاسخ شاگرد توسط معلم نیز، باید موضعی کل نگر اتخاذ شود. کل نگری در این مقام، مستلزم آن است که معلم، عبارات نوشته شده شاگرد یا رفتارهای مشاهده شده معینی از وی را همواره دارای محدودیت بداند و در صورت لزوم، به اطلاع از اظهارات بیشتری یا رفتارهای گسترده تری از وی، روی آورد. هر چند این کار در مورد ارزشیابی های پایانی و یا بسیار فراگیر مانند کنکور، امکان پذیر نیست، اما در باب ارزشیابی های تدریجی و تکوینی، یا ارزشیابی های پایانی در دامنه های کوچک تر، امکان پذیر است و معلم باید بهره وری از این امکان را، به طور جدی در دستور کار ارزشیابی خود قرار دهد.

۳- کل نگری در توجه به انواع پاسخ ها : بر اساس معرفت شناسی دانش ضمنی، گونه دیگری از کل نگری وجود دارد که در آن، لازم است انواع مختلف پاسخ شاگرد، به صورت مرتبط به هم، نگریسته شوند. به طور مشخص، پاسخ های کلامی و پاسخ های عملی، به منزله دو نوع پاسخ رایج، باید همچون اجزای یک مجموعه نگریسته شوند و به ویژه در مواردی که پاسخ، جنبه های عملی دارد، از بسنده کردن به پاسخ های کلامی صرف، باید خودداری کرد. این از آن رو است که دانش ضمنی عملی، همواره به طور کامل، قابل بیان نیست؛ اما قصور در بیان، به معنای آن نیست که فرد توانایی مورد نظر را کسب نکرده است. به طور مثال، در تربیت معلم، ارزشیابی را نمی توان و نباید به ارزشیابی کتبی دروس آموخته شده، محدود کرد؛ زیرا معلمی، جنبه عملی مهمی دارد و دانایی و توانایی مربوط به آن را، در عمل معلمی کردن باید ارزیابی نمود.

۴- توجه به تفسیر پذیری پاسخ : نکته دیگر در بهبود ارزشیابی، توجه به تفسیر پذیری پاسخ شاگرد است. جملات و رفتارهای معدودی که در برابر دید ارزشیاب قرار می گیرند، می توانند مورد تفسیرهایی متفاوت با آنچه در نظر وی یافته اند، قرار گیرند. معلم باید به این نکته توجه داشته باشد که در جریان ارزشیابی، به تفسیر « نشانه های » گفتاری و رفتاری شاگرد مشغول است. فراموش کردن جنبه « نشانه ای »، به معنای روی آوردن، به نوعی عینیت گرایی خام است که تفاوت « نشانه » و « شیء » را نادیده می گیرد. نشانه، همواره دلالت به چیزی غیر از خود دارد؛ در حالی که شیء فاقد این ویژگی دلالتی است.

۵- گشودگی نسبت به تفسیرهای بدیل : پس از آن که معلم تفسیر پذیری پاسخ را در کار ارزشیابی خود وارد کرد ، باید امکان وجود تفسیرهای دیگری از نشانه های گفتاری و رفتاری ، به ویژه از ناحیه خود شاگرد ، اذعان داشته باشد . به عبارت دیگر ، معلم باید از جزمیت تفسیری پرهیز کند و آماده شنیدن و اطلاع یافتن از تفسیر شاگرد در خصوص اظهار یا رفتار خود باشد. از این رو ، هنگامی که معلم نسبت به تفسیر خود ، اطمینان ندارد ، باید به تفسیر دیگران ، همچون معلمان دیگر ، به ویژه خود شاگرد روی آورد. البته به این نکته باید توجه داشت که تفسیر با توجیه ، به معنای سخیف آن ، یکی نیست . تفسیر نیازمند فراخواندن قرائتی قابل اعتناست ؛ در حالی که توجیه ، همراه با نوسل به قرائن ، غیر قابل اعتنا و بی ربط است . به همین دلیل ، تفسیر نه تنها فعالیت شناختی مهمی است ، بلکه ماهیتی دو جانبه و بین الادهانی دارد ؛ در حالی که توجیه ، بار ضد شناختی و استفاده از قرائن کاذب نامربوط دارد و از ماهیتی یک جانبه و سوگیرانه برخوردار است . معلم و شاگرد ، هر دو باید ، با اطلاع از این تفاوت به بررسی تفسیرهای بدیل روی آورند .

دیدگاه‌های برنامه درسی و وضعیت عناصر برنامه درسی در آنها:

همانطور که قبلاً مطرح گردید، در طراحی برنامه درسی علاوه بر شناسایی عناصر تشکیل دهنده برنامه نوع تصمیماتی که در ارتباط با هر یک از آنها اتخاذ می‌گردد نیز مورد توجه است؛ بنابراین شکل یا ساختار برنامه درسی در سطح تکنیکی و مشخص تر، از تصمیماتی که در خصوص عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی اتخاذ می‌شود تأثیر می‌پذیرد. (Klein ۱۹۹۱) (xxix)

عوامل و یا عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی که معمولاً در مباحث مربوط به اجزاء برنامه درسی از آنها یاد می‌شود عبارتند از اهداف، محتوا، روشهای آموزش (فعالیت‌های یادگیری دانش آموزان) و روشهای ارزش یابی (Zais ۱۹۷۶) برخی از مولفین حوزه برنامه درسی عناصر دیگری همچون منابع و ابزار یادگیری، زمان، فضا، گروه بندی دانش آموزان و استراتژی‌های تدریس را به فهرست فوق افزوده‌اند (توسط Klein ۱۹۹۱, Good lad ۱۹۷۹) نه عنصر برنامه درسی مشتمل بر مقاصد و اهداف، محتوی، مواد و منابع، فعالیتها، استراتژی‌های یادگیری، ارزشیابی، گروه بندی، زمان و فضا ارائه شده است. (xli)

در برنامه ریزی درسی با این عوامل ۹ گانه به طرق مختلف می‌توان برخورد نمود که مبتنی بر نوع تصمیمات، ساختار و شکل مختلفی به برنامه داده می‌شود یا به عبارت دیگر طرح‌های متنوعی از برنامه درسی بوجود می‌آید.

هر برنامه درسی در بردارنده طرحی خاص است که در درون آن مستتر می‌باشد. چه خود برنامه ریز به صورت آشکار یا یکایک عناصر برنامه و روابط بین آنها برخورد کرده و تصمیمات لازم را بگیرد و یا بدون توجه به نوع طرحی که در حوزه برنامه ریزی بکار رفته است بطور سطحی تصمیماتی غیر عقلایی درباره برخی عوامل برنامه گرفته باشد. سختی کار برنامه ریزی درسی در گرفتن تصمیمات ضروری است بگونه‌ای که برنامه درسی بوجود آمده در حد بالایی از درجه همخوانی درونی باشد. به عبارت بهتر اگر تصمیمات گرفته شده درباره نوع منابع اطلاعات مورد استفاده و عناصر برنامه با یکدیگر سازگاری داشته باشد، برنامه درسی از همخوانی درونی برخوردار خواهد بود. هنگامیکه برنامه درسی در حد بالایی از وحدت درونی برخوردار باشد از بیشترین ظرفیت برای اثر گذاری مطلوب بر دانش‌آموزان برخوردار می‌باشد و برعکس، چنانچه با منابع اطلاعاتی و عناصر برنامه بصورت یکنواخت برخوردار نشود و تصمیمات در این دو سطح هیچگونه رابطه تعریف شده و روشنی با یکدیگر نداشته باشد طرح برنامه درسی گنگ و نامفهوم و در نتیجه از ظرفیت اثر گذاری برنامه بر دانش آموزان کاسته خواهد شد. (xlii)

بنابراین گرایش و علاقه برنامه ریزان به منابع خاصی از اطلاعات و یا دیدگاهها بر روی چگونگی اعمال عناصر برنامه درسی موثر است.

برایان هلمز (Brian Holmes) و مارتین مک لین (Martin Mclean) چهار نوع برنامه درسی را از هم تفکیک کرده‌اند که این چهار دیدگاه از نظر آنها عبارتند از: اساس گرابی (Essentialism)، دایره‌المعارف‌گرایی (Encyclopedism)، پلی‌تکنیکالیسم (Polytechnicalism) و پراگماتیسم (Pragmatism) (هلمز و مک لین ۱۹۸۹) (xliii)

جان پی میلر (John P. Miller) نظریه یا دیدگاه برنامه درسی را موضع‌گیری اساسی درباره یاددهی - یادگیری و ابعاد گوناگون نظری و عملی برنامه درسی تلقی می‌کند او ابعاد تشکیل دهنده دیدگاه برنامه درسی را هفت عنصر می‌داند که عبارتند از:

۱- آرمانهای تربیتی ۲- تلقی نسبت به یادگیرنده ۳- تلقی نسبت به فرایند یادگیری ۴- تلقی نسبت به فرایند آموزشی ۵- تلقی نسبت به محیط یادگیری ۶- نقش معلم ۷- ارزشیابی از آموخته‌ها.

میلر با پذیرفتن این فرض که عناصر مذکور، ابعاد دیدگاه برنامه درسی را تشکیل می‌دهند به طبقه بندی و توصیف دیدگاههای برنامه درسی می‌پردازد و از هفت نظریه یا دیدگاه برنامه درسی به این شرح یاد می‌کند: رفتاری، دیسیپلینی، موضوعی، اجتماعی، رشد گرا، شناختی، انسان گرایانه و ماورای فردی (میلر ۱۳۷۹) (xliv)

سیلور (Saylor) و همکارانش در کتاب برنامه‌ریزی درسی برای یادگیری و تدریس بهتر، در طبقه بندی دیدگاههای برنامه درسی از اصطلاح الگو استفاده کرده‌اند و در توصیف الگوی برنامه درسی می‌نویسند: هر الگویی از مجموعه‌ای از فرضها نشات می‌گیرد که شامل است بر ۱- مقاصد و اهداف کلی تعلیم و تربیت ۲- منابع اهداف ۳- ویژگی‌های فراگیران ۴- طبیعت فرایند یادگیری ۵- نوع جامعه مورد نظر ۶- طبیعت دانش یا معرفت و طبقه بندی زیر ارائه کرده‌اند:

۱- الگوی مبتنی بر موضوعات درسی و رشته‌های علمی ۲- الگوهای مبتنی بر شایستگیهای خاص فناوری ۳- الگوهای مبتنی بر صفات و فرایند انسانی ۴- الگوهای مبتنی بر نقش‌ها و فعالیت‌های اجتماعی ۵- الگوهای مبتنی بر نیازها و علائق فرد (سیلور و همکاران ۱۳۷۲) (xlv)

ارنشتاین (Ornstein) و هانکینس (Hankins) از شش رویکرد برنامه درسی نام می برند که عبارتند از رفتاری ، مدیریتی ، سیستمی ، علمی ، انسان گرایانه و باز سازان مفهومی (ارنشتاین و همکاران ۱۳۷۳) (xlvi)

الیوت ایزنر (Eliot Eisner) در کتاب دیدگاههای متضاد برنامه درسی ، پنج دیدگاه متضاد برنامه درسی را شرح داده است (بعدا اصلاح کرده) که عبارتند از : ۱- دیدگاه رشد و توسعه فرایندهای ذهنی و عقلی ۲- دیدگاه عقل گرایی آکادمیک ۳- دیدگاه خود شکوفایی یا ارتباط شخصی ۴- دیدگاه باز سازی اجتماعی / تطابق اجتماعی ۵- دیدگاه برنامه درسی به عنوان فناوری (ایزنر ۱۳۸۱) (xlvii)

جیرو (Giroux) و پینار (Pinar) در آثار خود از نظریه برنامه درسی با این عناوین یاد کرده اند: سنت گرایان ، تجربه گرایان مفهومی و باز نگران مفهومی (فنجی و اجارگاه ۱۳۸۱) (xlviii) جورج - جی . پوزتر (Pozter) دیدگاههای برنامه درسی را به دو دسته تقسیم می کنند : دیدگاه تولید تکنیکی (تیلور / تابا / شواب / جانسون / گودلد) و دیدگاه انتقادی (فریر/ ایلچ / کانوی) (قوام الدین جلیلی ۱۳۷۹) (xlvi)

چنانچه دیدگاههایی را که تا کنون از آنها نام بردیم به عنوان متداولترین دیدگاههای برنامه درسی تلقی نمایم در می یابیم که هم پوشی هایی میان طبقه بندی دیدگاه های برنامه درسی وجود دارد.

برخی طبقه بندی ها از دیدگاههای برنامه درسی

		نظریه های برنامه درسی		رفتار گرایی شناخت گرایی		نظریه پرداز	
		پلی تکنیکالیسم	پراگماتیسم	دایره المعارفی	اساس گرایی (اصالت گرا بی)	هلمز و مک لین	
		Polytechni calism	Pragmat ism	Encycloped ism	Essentiali sm	Holmes Mclean	
ماورای فردی			فرایند شناختی	رفتاری	موضوعی/ دیسپلینی	میلر	
(کل گرا)	رشد گرا	اجتماعی	انسان گرایانه	رفتاری	موضوعی/ دیسپلینی	میلر	
Trans- person al	Developmental	Social	Humanisti c	Cognitiv e process	Behavioris m	/Subject Disciplin e	Miller
		کارکرد های اجتماعی	انسان گرایی	صفات و فرایندهای انسانی	شایستگی های خاص تکنولوژی	موضوعات درسی	سیلور و الکساندر
	Needs Individual	Social Functi ons	Humanisti c	Human traits	Tech.Comp etency	Subject Matter	Saylor , Alexan der
		نیازها و علائق فرد	انسان گرایانه	سیستمی	رفتاری	مدیریتی	ارنشتاین
	Reconceptualists		Humanisti	Systemi	Behavioris	Administ	و

	c	c	m	rative	هانکینس
					Ornstein
					Hankins
		توسعه‌فرایند دندهنی		عقل‌گرایی آکادمیک	ایزرنر
بازسازی اجتماعی / تطابق اجتماعی	خود شکوفایی		برنامه‌درسی به عنوان فناوری	Academic Rationalism	Eisner
Reconstruction Social	Self- Actualization	Cognitive Development			
				سنت‌گرایان	جیرو پاینار
بازنگران مفهومی		تجربه‌گرایان مفهومی		Tradition alists	Giroux
Reconceptualists		Empiricists Conceptual			Pinar

مثلا رویکرد موضوعی / دیسپلینی و انسان‌گرایانه از جمله نظریه‌هایی هستند که میلر، سیلور و همکارانش و نیز ارنشتاین و هانکینس از آن به عنوان دیدگاه یاد کرده‌اند. به علاوه ویژگی‌هایی که هلمز و مک‌لین برای نظریه اساسی گرایایی ذکر کرده‌اند، شبیه ویژگی‌های موضوعی دیسپلینی میلر و ویژگی‌های موضوعات درسی سیلور و همکاران اوست.

میلر و نیز ارنشتاین و هانکینس، در طبقه‌بندی‌های خود به رویکرد رفتاری اشاره می‌کنند که ویژگی‌های این رویکرد با ویژگی‌های برخی از رویکردهای وابسته به شایستگی‌های خاص فناورانه مورد نظر سیلور و همکارانش مشابه است. همچنین ویژگی‌هایی که میلر برای رویکرد اجتماعی ذکر می‌کند، با ویژگی‌های الگوهای مبتنی بر کارکردها و فعالیتهای اجتماعی مورد نظر سیلور و الکساندر شبیه است. یعنی هر دو رویکرد بر جامعه به عنوان نهادی موثر در برنامه درسی تأکید دارند.

برخی از ویژگی‌های نظریه پراگماتیسم مورد نظر هلمز و مک‌لین، با ویژگی‌های « رویکردهای متمرکز بر نیازها و علائق خود » مورد اشاره سیلور و همکارانش، انطباق دارد، زیرا در دو رویکرد مذکور، نیازها و علائق یادگیرندگان اساس انتخاب برنامه‌های درسی است. (محسن پور ۱۳۸۳) (xlix)

بنابراین می‌توان استنباط نمود که صرفنظر از تنوع دیدگاه‌های ارائه شده شباهت‌های فراوانی بین آنها وجود دارد. شایان ذکر است این نزدیکی دیدگاه‌ها از منظر یادگیری هم قابل بررسی است. دو دیدگاه کلی حاکم بر یادگیری (رفتارگرایی و شناخت‌گرایی) وجود دارد و می‌توان طبقه‌بندی‌های مطرح شده در برنامه درسی را از این منظر مورد بررسی قرار داد که تنوع دیدگاه‌ها به مثابه یک پیوستار به نوعی به دو دیدگاه اصلی مربوط می‌باشد. (iii)

بنابراین همانطور که قبلا مطرح شد در طراحی برنامه درسی نوع تصمیمات راجع به مولفه‌های برنامه درسی به دیدگاه برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیرندگان باز می‌گردد. برای روشن شدن این مطلب به چند دیدگاه و آثاری که بر روی عناصر برنامه درسی دارند اشاره می‌شود:

الف: طبقه‌بندی آیزنر و والانس (lii)

۱- دیدگاه رشد و توسعه فرایندهای ذهنی و عقلی

طبق این دیدگاه به برنامه درسی به عنوان پدیده‌ای در خدمت رشد و توسعه فرایندهای ذهنی نگریسته می‌شود . مدافعین این دیدگاه برنامه درسی بر این باورند که مهمترین نقش یا کارکرد مدارس عبارت است از تعقیب دو هدف :

الف : کمک به دانش آموزان که یادگیرند ، چگونه یادگیرند .

ب: فراهم آوردن فرصتهای یادگیری برای دانش آموزان به منظور تقویت انواع مهارتها و تواناییهای ذهنی .

بنابراین ، هدف و نقش مدرسه در این دو مورد خلاصه می‌شود . بر اساس این نظریه ذهن انسان از مجموعه‌ای از تواناییها و استعدادها نسبتا مستقل از یکدیگر مثل قدرت استنباط ، قدرت تحلیل ، قدرت پیش بینی ، قدرت حل مسئله ، قدرت حفظ کردن و غیره تشکیل شده است . فعلیت بخشیدن به این قوا و استعدادها ، توان برخورد مناسب را با مسائل بدیع و بی سابقه که در طول زندگی به طور اجتناب ناپذیر برای یک فرد پیش می‌آید به او اعطا می کند . حامیان این دیدگاه مخالف سرسخت انتقال اطلاعات و دانش به دانش آموزان هستند و برای این کار فی نفسه هیچ ارزش و اصلتی قائل نبوده و حتی آموزش تئوریا و مبانی نظری علوم به دانش آموزان را نیز از این قانده مستثنی نمی دانند .

این گروه معتقدند که ما در برهه و در عصری قرار گرفته‌ایم که به خاطر تغییر و تحول چشم گیری که در حوزه علم و در معارف بشری به وقوع می پیوندد ، نباید اطلاعات ، دانش ، محتوا و تئوریهای مشخصی از طریق برنامه‌های درسی به دانش آموزان منتقل شود چرا که تغییر و تحولات و تجدید نظریه‌هایی که در یافته های علمی به وقوع می پیوندد ، تحصیل و مدرسه رفتن دانش آموز را در آینده به صورت یک امر غیر مفید و لغو جلوه خواهد داد.

برنامه درسی مبتنی بر این دیدگاه غالبا از نوع برنامه‌های « مسئله محور» است . در این نوع برنامه درسی دانش آموزان ترغیب میشوند مسائل و مجهولاتی را که خود مایل به حل آنها هستند ، شناسایی کنند و معلم نقش راهنما و تسهیل کننده فرایند یادگیری و غنی ساز محیط آموزشی را به عهده دارد . البته مسائل مهم ممکن است توسط یک دانش آموز یا توسط گروه کوچکی از دانش آموزان و یا حتی توسط مجموع کلاس شناسایی شوند . مطلوب بودن برنامه های درسی « مسئله محور » به این خاطر است که شناخت مسئله و حل آن توسط دانش آموزان ، به عنوان یکی از اساسی ترین توانایی ها و قابلیت‌های ذهنی انسان تقویت و تحکیم خواهد شد . به عبارتی دیگر حامیان این دیدگاه برنامه درسی معتقدند که مواجه ساختن دانش آموزان با فرصتهای آموزشی که با سود جستن از آنها بتواند به اموری از قبیل مفهوم پردازی ، تجزیه و تحلیل اطلاعات ، برخورد با ابهامات و نامعین ها ، شناسایی منابع اطلاعاتی برای حل مسائل و ارزشیابی فعالیت‌های خود بپردازند ، می تواند منجر به استفاده مطلوب و پرورش قوای ذهنی شود .

تدریس مطابق این دیدگاه مستلزم قدرت تولید موقعیتهای مسئله دار است . معلم باید توان مدد رساندن به دانش آموزان در خلق موقعیتهای مسئله دار را داشته باشد . علاوه بر خلق موقعیتهای مسئله دار ، معلم همچنین باید با راهنمایی و طرح سوالاتی توجه دانش آموز را به سطوح عمیق تری از تجزیه و تحلیل اطلاعات جلب کند .

۲- منطق گرای آکادمیک

طرفداران این دیدگاه معتقدند که کارکرد و نقش اصلی مدرسه ، عبارت است از تقویت و رشد قوای ذهنی دانش آموزان در آن دسته از موضوعات درسی که ارزش بالای یادگیری دارند .

دیدگاه منطق گرای آکادمیک بر محتوا تاکید داشته و معتقد است مدارس مکان های خاصی هستند که رسالت آنها به عنوان نهادهای اجتماعی نباید بروز و واکنش برای پاسخگویی هرگونه مشکل اجتماعی ، یا هوسها و احساسات شخصی و گروهی باشد .

پاسخگویی به مسائل اجتماعی و اینکه شرایط اجتماع چه چیزهایی را اقتضا می کند ، به هیچ عنوان ملاک تصمیم گیری در این دیدگاه نیست.

در این دیدگاه اساسا اعتقاد بر این است که مدرسه جای آموزش هر چیزی نیست ، زیرا نمی توان در وقت محدود ، همه چیز را ، حتی اگر همه آنها مفید و ارزشمند هم باشند ، آموزش داد . بنابراین می توان نتیجه گرفت که کارکرد منطقی و قانونی مدارس ، پرورش عقل فرد از طریق انتقال میراث فرهنگی و فراهم کردن زمینه فراگیری قوی ترین و غنی ترین دست آوردها و آثار عقلی بشر است .

به عبارت دیگر این دیدگاه نیز تکیه اش روی تقویت قوای ذهنی فرد است . اما در حالیکه معتقدین به این دیدگاه فرایند محور از این اصل نتیجه دیگری گرفته‌اند ، این دسته معتقد هستند که پرورش قوای عقلی از طریق مواجه شدن با قوی ترین و بالاترین دست آوردها و آثار عقلی - ذهنی بشر به دست می‌آید ، که آن هم معمولا در دبسیپلین ها مانند علوم ، ریاضیات ، هنر و ... یافت می‌شود.

به هیچ عنوان نباید موضوعات دیگری را با این موضوعات مخلوط کرد . منطق گرایان آکادمیک ، فی الواقع اعتقاد دارند ، بین موضوعات درسی مختلف از حیث ارزش تفاوت ذاتی یا ماهوی وجود دارد ، لذا به همه یکسان نمی‌نگرند و معتقدند که دیسیپلین‌ها هرگز با ارزش های برابر خلق نشده‌اند .

بر اساس این دیدگاه در مدرسه و در انتخاب محتوای درسی باید آموزش آندسته از مفاهیم مورد توجه قرار گیرد که فرد شخصا نمی تواند از جامعه کسب کند و لازم است منحصر در مدرسه فراگرفته شود . البته مفاهیم همان دیسیپلین ها هستند که در خارج از مدرسه ، امکان کسب و فراگیری آنها نیست مطالعه دیسیپلین ها به عبارت دیگر فلسفه وجودی مدرسه را تشکیل می‌دهد . به علاوه در چارچوب هر موضوع درسی ، بهترین محتوا و مهم ترین ایده‌ها مقوله‌هایی هستند که باید به دانش آموزان عرضه شوند . این گروه دائما سخن از « بزرگترین » و « برجسته ترین » به میان می‌آورند . یعنی آثار بزرگ (Great Works) ، ایده‌های بزرگ (Great Ideas) و امثال آن .

بنابراین نتیجه گرفته میشودکه :

هدف اساسی و محوری در این دیدگاه عبارت است از پرورش قوای منطقی انسان از طریق مواجه ساختن منطق او با عقاید و ایده‌ها و پدیده‌هایی که معرف بالاترین دست آوردهای منطق بشری هستند .

در یادگیری نیز دانش آموزان وظیفه دارند به دنبال مطالعه اصل این آثار بروند . در این دیدگاه با مساله تفاوت‌های فردی دانش آموزان برخورد خاصی می‌شود . استدلال این است که دانش آموزانی که از استعداد کمتری برخوردارند هم باید وارد جامعه‌ای که مبتنی بر دموکراسی با تمام اختصاصات آنست ، بشوند لذا لازم است آنها نیز این مطالب را فراگیرند .

۳- دیدگاه تحقق خود یا ارتباط شخصی

این دیدگاه بر تقدم ، و معنی دار بودن برنامه‌ها برای فرد (فراگیر) مبتنی است ، و مسئولیت مدرسه را هم در حقیقت تمهید و اجرای برنامه‌ها ی منطبق و سازگار با این اولویت می داند . به عبارت دیگر فرد، محور و منبع اطلاعات و تصمیمات برنامه‌های است . طراحی برنامه‌های منطبق با این دیدگاه ایجاب می‌کند که معلمان در مدرسه ، برنامه‌های درسی خود را با هماهنگی و هم فکری دانش آموزان تهیه کنند .

در این دیدگاه هرگز اجرای برنامه‌های از پیش تعیین شده توصیه نشد و طرفداران آن معتقدند که اگر برنامه به صورت متمرکز طراحی و اجرا شود ، یقینا مبتنی بر شناخت دقیق نیازها و علایق دانش آموزان و شرایط متنوع آنها نخواهد بود .

برنامه درسی از تعامل بین دانش آموز و معلم جوشیده و متصاعد شود، نه اینکه از پیش تعیین شده و در اختیار او قرار گیرد . این دانش آموز است که با تعامل با معلم خود و در اثر برقراری ارتباط عمیق بین خود و معلم ، برنامه درسی منحصر به خودش را مشخص کرده و به آن مشغول می‌شود . به عبارت دیگر برنامه درسی زائیده کنش و واکنش دوستانه فی مابین معلم و دانش آموز است که فرایند برنامه ریزی موسوم به «معلم - دانش آموز» را شکل می‌دهد .

بر اساس این دیدگاه تجارب آموزشی تنها زمانی برای فرد آموزنده و آموخته‌ها زمانی پایدار و ماندنی است که وی در طراحی و اجرای آن سهیم و فعال باشد . در غیر اینصورت جریان یاددهی - یادگیری تبدیل به یک جریان مکانیکی و ماشینی شده و آموخته‌ها نیز دوام و پایداری نخواهد داشت . تنها شرکت فعال دانش آموز در طراحی تجربه یا تجارب آموزشی و فعالیت‌های یادگیری است که می تواند تضمین کننده یادگیری حقیقی شود .

بنابراین دانش آموز باید حق انتخاب و تصمیم گیری داشته و بتواند در طراحی برنامه‌ها و فعالیت‌هایی را که میخواهد با آنها درگیر شود سهیم باشد.

اجرای چنین برنامه‌ای مستلزم این است که معلم به هر یک از دانش آموزان به عنوان یک انسان و نه تنها به عنوان عضوی از یک گروه یا کلاس نگاه کند . یعنی باید به فرد فرد آنان از زاویه فردیت و وجوه ممیزی که ممکن است با دیگران داشته باشد بنگرد . به علاوه معلمان باید بتوانند روابط انسانی و عاطفی بسیار نزدیکی بین خود و دانش آموزان برقرار کنند . این نکته بسیار اهمیت دارد . زیرا که معلم در یک چنین موقعیتی با دانش آموزان فرار نگیرد ، از کنه برداشتها ، ادراکات ، تجارب و تلقیات آنان از آنچه که بین ایشان عرضه می‌شود مطلع نمی شود .

برقراری رابطه عاطفی قوی بین معلم و دانش آموز در حقیقت به معلم رخصت حضور در عرصه وجود دانش آموزان را می دهد . و البته تا معلم در عرصه وجود یکایک دانش‌آموزان حضور نیابد ، از درک اینکه بر او چه می‌گذرد ، چه چیزی را تجربه کرده و آموخته است با نگرش او نسبت به آنچه که تجربه می کند چیست ، عاجز خواهد ماند . بنابراین وظیفه معلم بسیار ظریف ، حساس و سنگین می‌شود .

ثانیا تعداد دانش آموزان مدارس بسیار کمتر از میزان معمول باشد چون در مدارس بزرگ معمولاً ارائه برنامه‌های متنوع و نشان دادن انعطاف در برنامه‌ها وجود ندارد. حداکثر تعداد دانش آموزان در هر کلاس ۱۵ نفر پیشنهاد شده که در گروه‌های سنی متفاوت هستند. اصولاً سازماندهی مدرسه بدین صورت که هر کسی بر اساس سن تقویمی در یک پایه‌ای قرار می‌گیرد، مفهوم ندارد. بلکه مبنای تقسیم بندی دانش‌آموزان در کلاسهای مختلف استعدادهای، علایق و نیازهای آنهاست.

افراد در سنین مختلف بر اساس علاقه خود نسبت به یک موضوع درسی، در یک کلاس آموزش می‌بینند. معلم در کلاس در نقش فردی است که منابع و محیط مناسب آموزشی را فراهم می‌کند. همچنین بدون دیکته و یا تجویز و تحویل مطالبی، راهنمایی‌های لازم را به دانش آموزان ارائه می‌دهد. به عبارت دیگر او تحریک، تشویق و هدایت می‌کند. لیکن تعیین تکلیف و وظایف دانش آموزان در اثر تعامل بین دانش آموز و معلم شکل می‌گیرد.

۴- دیدگاه باز سازی اجتماعی با تطابق اجتماعی

این دیدگاه مبتنی بر تقدم نیازهای جامعه و نیازهای فرد است. در این دیدگاه دو نظریه کلی «حال نگر» و دیگری «آینده نگر» وجود دارد.

نظریه حال نگر معتقد است که تعلیم و تربیت باید در جهت تطبیق با شرایط موجود اجتماع سوق داده شود. در تشخیص نیاز جامعه نیز نباید بر اساس دیدگاه‌های رادیکال و دیدگاههایی که مستلزم ایجاد تغییر و تحول بنیادی در ساختار اجتماع و در ساختار قدرت آن است، عمل کرد.

در مقابل این دیدگاه، نظریه آینده نگر است. این نظریه از آن کسانی است که معتقدند در عین حالیکه برنامه‌های درسی باید بر مبنای نیازهای اجتماع بنا شود، اما لازم است در عوض جامعه حاضر، نیازهای جامعه مطلوب و ایده آل مورد توجه قرار گیرد. در طراحی اجتماع مطلوب برای آینده، ساختار کنونی قدرت، توزیع طبقات اجتماعی و اقتصادی موجود نمی‌تواند مورد پذیرش قرار گیرد. بنا براین حرکت تعلیم تربیت و سمت گیری برنامه‌های درسی باید در جهت ایجاد تغییر بنیادی در ساختار اجتماع باشد.

از آنچه که بیان شد می‌توان استنباط کرد، نظریه آینده نگر متعلق به مارکسیستها یا چپ گرایان است؛ که در آموزش و پرورش به این گروه، آزادیخواهان نیز گفته می‌شود.

وجه اشتراک این دو نظریه و دلیل اینکه هر دو ذیل یک دیدگاه، علی‌رغم تفاوت فراوانی که با یکدیگر دارند، آورده می‌شوند این است که هر دو چشم به اجتماع به عنوان منبع اطلاعات برای برنامه‌ریزی درسی دارند. ولی در تشخیص نیازها هر کدام به یک مسیر می‌روند. یکی نیاز را در این می‌بیند که دانش آموز به نحوی پرورش پیدا کند تا برای ورود به اجتماع آماده شده مهارت‌های لازم را برای ایفای نقش خود به عنوان یک شهروند پیدا کند. دیگری به دنبال ایجاد تغییر و تحول بنیادی و متبلور کردن افکار و ایده‌های انقلابی و بنیادی در ذهن دانش آموز است، تا از طریق آنها او را برای ایفای نقش در جهت ایجاد تحول اساسی در شرایط کنونی اجتماعی آماده کند.

سه منبع اطلاعاتی برنامه ریزی (از نظر تاریخی)

کلاین در مقاله طراحی برنامه درسی (۱۹۹۱) (۱۱۱) در بخش تصمیم گیری در سطح فراگیر یا عام که ناظر بر تصمیم گیری در خصوص مبنای ارزشی است به ۳ منبع اطلاعاتی به شرح ذیل اشاره می‌کند:

به لحاظ تاریخی سه منبع اصلی اطلاعاتی برای برنامه ریزی درسی مورد شناسایی قرار گرفته است که هر یک به عنوان مبنایی در تصمیم گیری های متعدد مربوط به امر برنامه ریزی بکار گرفته می‌شوند: موضوعات درسی مدون، دانش آموزانی که برنامه درسی برای آنان طراحی میگردد، و جامعه.

هر چند اکثر متخصصین برنامه ریزی درسی استفاده از ترکیبی از هر سه منبع یاد شده را به منظور دستیابی به یک برنامه درسی متعادل توصیه می‌نمایند، لیکن در عمل شاهد تفوق یا حاکمیت نسبی یک منبع بر دو منبع دیگر می‌باشیم. حتی می‌توان گفت که در برنامه ریزی درسی، بیش از این مورد شاهد حاکمیت مطلق یک منبع اطلاعاتی به بهای حذف منابع دیگر هستیم. البته اینکه کدام یک از منابع اطلاعاتی سه گانه به عنوان مبنای انحصاری و یا اولیه در تصمیم گیری های مربوط به برنامه ریزی انتخاب شوند، متأثر از سیستم ارزشی مورد قبول شخص برنامه ریز می‌باشد که در حقیقت بیانگر پاسخ او به این سوال است که « یک برنامه درسی به چه گونه‌ای از رشد و کمال، در دانش آموز بایستی کمک کرده یا اثر محقق سازد. »

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

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

استفاده از موضوعات درسی مدون به عنوان اصلی ترین منبع اطلاعاتی در طرح برنامه ایجاب مینماید ، تا محتوای برنامه تأکید بر یک سازماندهی منطقی داشته باشد و انتخاب و سازماندهی محتوی، به هر گونه که تعریف شود ، در این طرح به عنوان یکی از مهم ترین وظایف برنامه ریز تلقی میگردد.

مطابق این الگو ، برنامه های درسی از پیش برای دانش آموزان تعیین و مشخص می گردند به طرزیکه بتوان محتوایی را که متشکل از مجموعه ای با نظم منطقی می باشد به نحو موثر و کار آمدی به دانش آموز آموخت . لیکن تأکید بر آموزش حجم مورد نظر از محتوی و تحت الشعاع واقع شدن درک و فهم مطالب توسط دانش آموز ، می تواند جریان یادگیری در این الگو را به یک جریان مکانیکی بدل سازد . متأسفانه این موضوع به کرات در عمل به وقوع پیوسته است .

در الگوی برنامه درسی که از موضوعات درسی مدون به عنوان اصلی ترین منبع اطلاعاتی استفاده می گردد به چهار گونه مختلف برخورد می کنیم . این چهار گونه عبارتند از ، موضوعات درسی مجزا ، چند موضوعی ، بین موضوعی ، و بالآخره موضوعات عام . زمانی که از نوع موضوعات درسی مجزا استفاده می شود ، با هر یک از موضوعات درسی به عنوان یک حوزه مستقل در برنامه درسی برخورد می شود .

بنابراین جغرافیا ، تاریخ و اقتصاد موضوعات تشکیل دهنده برنامه درسی علوم اجتماعی خواهد بود. زمین شناسی ، زیست شناسی ، فیزیک و شیمی موضوعات برنامه درسی علوم را تشکیل می دهند . دیکته ، نوشتن و خواندن نیز در اوقات مختلفی به عنوان برنامه درسی دوره ابتدایی تدریس می شوند . طرح برنامه درسی مبتنی بر موضوعات مجزا بر سازمان منطقی بخشیدن به محتوای هر یک از موضوعات برنامه تأکید داشته و هیچگونه کوششی در جهت مرتبط ساختن موضوعات به عمل نمی آورد .

طرح برنامه درسی از گونه چند موضوعی یا موضوعات مرتبط ، زمانی شکل می گیرد که چندموضوع درسی با یکدیگر هماهنگ شده و آنگاه مورد مطالعه قرار گیرند . لیکن موضوعات درسی کماکان به صورت مستقل از یکدیگر آموزش داده می شوند . به طور مثال در این گونه از طرح برنامه درسی ادبیات یک کشور در ارتباط با تاریخ و جغرافیای آن به دانش آموز ارائه می شود. ممکن است از دانش آموزان خواسته شود تا موضوع انشاء خود را در ارتباط با مسائلی که مربوط به یک مقطع تاریخی خاصی می شود ، به رشته تحریر در آورند .

انتظار می رود که در این گونه از طرح برنامه درسی ، دانش آموز خود را با وحدت و یکپارچگی بیشتری در معلومات مواجه ببیند .

سومین گونه از طرح برنامه درسی مبتنی بر موضوعات مدون درسی ، طرح بین موضوعی است . در این روش یک مطلب و یا یک مفهوم انتخاب میشود که می تواند به چند موضوع درسی مربوط شود . هر یک موضوعات درسی مطلب و یا مفهوم مورد نظر را به عنوان بخشی از برنامه درسی دانش آموز به بحث و مطالعه می گذارند . به عنوان مثال مفهوم انرژی ممکن است از دیدگاه علوم فیزیکی ، اقتصاد و تاریخ مورد بررسی قرار گیرد . هر یک از موضوعات درسی به یادگیری یک مطلب مهم و بصورتی مستقل کمک می کنند . تصور می شود که فهم جامع هر مفهومی از مطالعه آن مفهوم از دیدگاه موضوعات مختلف درسی مربوط به آن حاصل می شود . در اینگونه طرح برنامه درسی دانش آموزان این فرصت راحتی بیشتر از گونه دوم (چند موضوعی) می یابند تا به ترکیب و امتزاج دانش بشری و دستیابی به مجموعه به هم پیوسته ای از دانش نایل آید .

چهارمین گونه از طرح برنامه درسی مبتنی بر موضوعات مدون درسی ، عبارت است از موضوعات عام یا گسترده . در این گونه از طرح برنامه درسی تفکیک و مرزبندی بین موضوعات درسی به روشنی و وضوح گونه های پیشین به چشم نمی خورد . دیکته ، نوشتن و خواندن به صورت توأمان و در قالب درس « ادبیات » ارائه می شود تا دانش آموزان را در کسب قابلیت های لازم در زبان مادری کمک نماید . تاریخ ، جغرافیا ، اقتصاد و جامعه شناسی در برنامه « مطالعات اجتماعی » ترکیب شده اند تا دانش آموز را در شناخت واقعیات جامعه اش کمک نماید . بطور مثال هیچ کوششی در جهت تأکید بر کمکهایی که اقتصاد ، تاریخ یا جامعه شناسی می توانند بصورت مجزا در مطالعه و بررسی خانواده داشته باشد به عمل نمی آید .

تصور می رود که طرح برنامه درسی مبتنی بر موضوعات عام و گسترده بتواند دانش آموز را در دستیابی به هدف تلفیق موضوعات درسی بطرز قابل توجهی کمک کنند که بر اثر این تلفیق محتوای آموخته شده کاربرد بیشتری نیز برای وی خواهد داشت. لیکن این طرح عموماً با نارسایی مواجه می شود که عبارتست از پوشش (آموزش) سطحی محتوی .

در قالب طرح برنامه درسی بر اساس موضوعات مجزا برنامه ریز تصمیماتی در خصوص عناصر برنامه درسی اتخاذ می کند تا بتوان از فراگیری محتوای در نظر گرفته شده توسط دانش آموز اطمینان حاصل کند . اهداف چنین برنامه‌ای ممکن است به صورت صریح عنوان شده و یا اینکه در انتخاب و نظم بخشیدن به سایر عوامل برنامه از قبیل محتوی و فعالیت‌های یادگیری دانش آموزان مستتر باشد.

اهداف ، جهت گیری جریان یادگیری را مشخص نموده و به عنوان ملاکی برای موفقیت این جریان به کار گرفته می شود این اهداف غالبا در فرم رفتاری و در ارتباط با محتوای برنامه عنوان شده و معمولا مربوط به حوزه شناختی می‌باشند . اگر چه این اهداف در عمل غالبا ناظر بر سطوح نازل یادگیری می باشند . (عمدتا تاکید بر محفوظات دارند) لیکن بوضوح قادرند برای سطوح بالای یادگیری در حوزه شناختی نیز از قبیل کاربرد ، تجزیه و تحلیل و ارزشیابی نوشته شوند . منظور نمودن اهداف رفتاری در حیطه عاطفی با تاکید بر ارزشها ، عقاید ، و نگرشها نیز در قالب طرح برنامه مبتنی بر موضوعات مجزا امکان پذیر می باشد که غالبا در عمل مورد غفلت واقع می شوند .

محتوایی که بایستی آموزش داده شود ، توسط متخصصین موضوعات درسی و یا برنامه ریز ، قبل از اجرای برنامه انتخاب و سازماندهی می شود . در سازماندهی محتوای برنامه دو موضوع از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است : وسعت و توالی منطقی موضوعات . بایستی توجه دقیقی به موضوع تقدم و تاخر مطالب مندرج در محتوای برنامه مبذول داشته شود تا دانش آموز بتواند ضمن استفاده از سلسله مراتب و طی مراحل منطقی مرتبا در امر یادگیری پیشرفت نماید . وسعت محتوای برنامه نیز ناظر به ترکیب و یا نحوه ارتباط افقی بین موضوعات مندرج در محتوا است .

وسعت محتوا بایستی به دقت تعریف و تبیین گردیده تا موضوعات تشکیل دهنده محتوا معنی دار بوده، از همبستگی لازم برخوردار و قابل پیاده شدن و فراگیری در زمان اختصاص داده شده به موضوع باشند محتوا می تواند متشکل از مفاهیم ، اصول ، ایده‌ها ، فرایندها و مهارت‌های مربوط به موضوع درس باشد .

منابع و ابزار یادگیری بر مبنای ارائه محتوا در غایت سازمان یافتگی به دانش آموز انتخاب و یا تهیه می‌گردند . کتاب رایج ترین نوع از منابع و ابزار یادگیری در اینگونه طرح برنامه درسی می باشد که محتوای مورد نظر را بنحوی که پیش بینی های لازم در تقدم و تاخر سلسله مراتب منطقی مطالب در طراحی آن بکار گرفته است ، ارائه می نماید . بدین ترتیب دانش آموز هیچ نقشی در انتخاب منابع درسی ندارد .

فعالیت‌های یادگیری دانش آموزان طراحی میشوند که ارتباط مستقیمی بین آنها و اهداف ، اعم از صریح یا ضمنی ، و جهت گیریهای برنامه برقرار باشد . این فعالیتها برای این منظور بکار گرفته می شوند که ایجاد تغییرات رفتاری مورد نظر در دانش آموزان را تسریع نمایند و یا اینکه توجه و تمرکز دانش آموزان در جریان یادگیری را به سمت گیریهای ملحوظ شده در برنامه (که غالبا عبارتست از یادگیری مجموعه مشخص از دانشها) معطوف نماید . این فعالیتها عمدتا از نوع کلامی می باشند : خواندن ، نوشتن و گوش کردن ، فعالیتها بنحوی انتخاب شده است که در دانش آموز ایجاد انگیزه برای یادگیری بنماید.

استراتژی های تدریس غالبا به عنوان بخش لاینفکی از فعالیت‌های دانش آموزان و با توجه به همان مقاصد طرح ریزی می شوند . معلم از روشهای متناسب بهره می گیرد تا بتواند دانش آموز را در جهت کسب رفتار و محتوای منظور شده در اهداف رفتاری برنامه کمک نماید . یک استراتژی رایج به تشخیص ، تجویز ، ارزیابی مشهور است .

در این استراتژی معلم ابتدا در صدد تشخیص اینکه دانش آموز در چه مرحله ای از یادگیری قرار داشته و با چه مشکلاتی مواجه است بر می آید که بر این اساس قدم بعدی در یادگیری را برای او تجویز می‌نماید و نهایتا پس از آنکه دانش آموز مطابق تجویز معلم عمل نمود ، نسبت به ارزیابی اینکه آیا مقاصد مورد نظر بدست آمده است یا خیر اقدام می کند ، سخنرانی و مباحثه استراتژی رایج دیگری است که در این طرح برنامه درسی بکار گرفته می شود . معلم و موضع یک فرد آگاه و خیره در موضوع درسی از روشهایی که برای انتقال موضوع به دانش آموزان بایستی بکار بسته شود استفاده می‌نماید .

مکانیسم ارزشیابی به منظور تعیین میزان دستیابی دانش آموز به اهداف رفتاری و یا میزان فراگیری محتوای برنامه تهیه و طراحی می گردند ، ارزیابی در فواصل زمانی مختلف بوقوع می پیوندد. در اینگونه ارزیابی غالبا تاکید بر اندازه گیریهای کمی است و بعضا نیز صرفا از اندازه گیری رفتارهای قابل مشاهده حمایت می شود . پیشرفت دانش آموزان معمولا در قالب نمرات حرفی مانند الف ، ب، ج و ه گزارش می‌شوند که فرضا بیانگر درجات مختلف یادگیری است. یک رابطه بسیار نزدیک و مستقیم بایستی بین اهداف رفتاری ، محتوای برنامه ، فعالیت‌های یادگیری دانش آموزان و مکانیسم های ارزشیابی موجود باشد .

بخش اعظم آموزش در یک گروه که متشکل از جمیع دانش آموزان است ، بوقوع می پیوندد. دانش آموزان بعضا بر اساس میزان آموخته‌هایشان و اینکه منطقا آمادگی یادگیری چه مطالب جدیدی را دارند به گروههای کوچک تقسیم می شوند . مشابهت های مربوط به میزان پیشرفت در دستیابی به اهداف برنامه ، مبنای تشکیل گروهها به حساب می آیند و برای هر گروه فعالیت خاص طراحی و تجویز می گردد . که منطبق با تقدم و تاخر منطقی یادگیری محتوای برنامه می باشد . معلم مسئولیت تشکیل این گروههای آموزشی را بر عهده دارد و آنگونه که ذکر شد مبنای تصمیم

گیری او تشخیصی است که از پیشرفت دانش آموزان دارد . یک دانش آموز در یک گروه باقی می ماند تا آمادگیهای لازم برای آموختن سایر موارد کسب نماید . از آنجا که دانش آموزان بر اساس مشابهت هایشان در میزان یادگیری به گروههای مختلف تقسیم می شوند ، بنابراین ، مدتی در قالب گروه در جوار یکدیگر نگاه داشته خواهند شد .

این نوع گروه بندی سبب می شود ، زمینه آموزش فرد - محوری دانش آموزان فراهم گردیده و نیازهای آنان بنحوی مطلوبتری بر آورده شود . روش دیگری که از طریق اینگونه آموزش محقق می شود، استفاده از منابعی است که به سبک آموزش برنامه ریزی شده تهیه شده است . این منابع طوری طراحی شده که هر دانش آموز بتواند به میزان مورد نیاز وقت صرف یادگیری محتوای آن نموده و با سرعت متناسب خود پیشروی نماید که به این ترتیب زمینه فرد - محوری در آموزش به بهترین وجه فراهم می گردد . مهم اینست که توجه گردد در این نوع از طرح برنامه درسی فرد - محوری (باشخصی نمودن برنامه درسی) علی الاصول از بعد زمان مورد نیاز برای یادگیری مطرح می باشد نه از جهت سایر عوامل برنامه . البته در موارد معدودی نیز به دانش آموزان حق انتخاب در خصوص سایر عوامل برنامه همچون منابع ، فعالیتها و استراتژی آموزشی داده می شود . لیکن اینگونه آموزش در ارتباط با اهداف ، محتوی و ارزشیابی هیچگاه بوقوع نمی پیوندد .

در این طرح برنامه درسی به عامل زمان چون امکانی محدود نگریسته می شود که دانش آموزان و معلم موظفند حداکثر بهره برداری از آنرا بنمایند . معلم دانش آموز را فعالانه درگیر تکالیف آموزشی خود کرده و آنان را از هر نوع بی انطباقی و آمیزش با یکدیگر منع می کند .

زمانی را که دانش آموز در کلاس صرف می کند به عنوان با ارزش ترین اوقات او به حساب می آید. گرچه غالباً تکالیفی برای منزل دانش آموزان نیز تعیین می گردد . تا جریان یادگیری به فضای مدرسه محدود نگردد، زمان همچون به بلوکهای متعددی تقسیم می شود تا به هر یک از موضوعات درسی ساعاتی اختصاص یابد .

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

۲- الگوی مبتنی بر دانش آموز به عنوان منبع اطلاعاتی

زمانیکه دانش آموز به عنوان منبع اطلاعاتی غالب و یا انحصاری ، در تصمیم گیریها به کار گرفته می شود ، نوع دیگری از طرح برنامه درسی شکل می گیرد . در این الگو ، نیازها و علائق ، توانمندیها و تجارب گذشته دانش آموز ، بعنوان مبنای تصمیم گیری در خصوص عوامل برنامه درسی انتخاب می شوند ، دانش آموزان مورد مطالعه ، مشاهده و مشاوره قرار می گیرند ، تا بتوان به علاماتی که برنامه ریز را در جهت انتخاب و تنظیم اهداف یادگیری محتوای برنامه ، منابع و ابزار و فعالیتهای یادگیری کمک نماید ، دست پیدا کرد .

موضوعات درسی در این الگوی برنامه بدل به ابزاری می شوند که دانش آموزان مسائل مشتق شده از علائقشان را از آن طریق پیگیری می کنند . هر چند که برنامه درسی نمی تواند به سبک طرح برنامه مبتنی بر موضوعات مدون از پیش طراحی و تنظیم شده باشد ، لیکن معلم موظف است تمهیداتی را از پیش اندیشه نماید تا امکانات لازم در دسترس دانش آموزان قرار گرفته و نظم خاصی بر محیط حاکم شود و بدین ترتیب موجبات برخورد فعال دانش آموزان با امر یادگیری فراهم شود . هرگاه انتخابی در کار است دانش آموز مورد مشورت قرار می گیرد .

به جای یادگیری مجموعه از پیش تعیین شده ای از محتوا ، حل مسئله و سایر جریانهای فعال یادگیری از اولویت مطلق برخوردار می باشند این طرح برنامه درسی که مستلزم همکاری گسترده دانش آموزان با معلم می باشد در حد اعلامی انعطاف پذیری و فرد - محوری قرار دارد . ارزش این نوع طرح برنامه درسی در آن است که به دانش آموز می آموزد چگونه تعیین کننده جهت تعلیم و تربیت خودش باشد - قابلیت که زیر بنای آموزش مستمر را تشکیل می دهد .

زمانیکه دانش آموز به عنوان اولین منبع اطلاعات در طراحی برنامه های درسی مورد تاکید قرار می گیرد ، این برنامه درسی معمولاً به یکی از عناوین متضاد شونده و فعالیت و یا مبتنی بر تجربه شناخته می شود . مدارس آزاد، مدارس جانشین ، مدارس نوزادان بریتانیا همگی از این طرح برنامه درسی استفاده می کنند . شاید از مدرسه سامرهیل در انگلیس بتوان به عنوان مشهورترین مدرسه ای که برنامه درسی آن بر این طرح مبتنی است نام برد . وجه اشتراک کلیه این موارد در چشم دوختن به دانش آموز به عنوان ارزشمند ترین منبع تصمیمات برنامه ای است .

برای نیل به چنین برنامه ای ، شیوه های دیگری از استفاده از عوامل و عناصر برنامه بایستی به کار بسته شود . مفهوم اهداف از پیش تعیین شده ، خواه صریح و خواه ضمنی مورد انکار این طرح بوده و اهداف تعیین شده توسط دانش آموزان و یا گروهی از آنان سر لوحه یادگیری قرار می گیرد . این اهداف ممکن است بر اثر یک مشارکت فعال بین معلم و دانش

آموز مشخص گردد . هیچ حاصل از پیش تعیین شده‌ای برای برنامه‌ای که مخاطبش کلیه دانش آموزان می باشد وجود ندارد .

محتوای برنامه درسی بر پایه علایق دانش آموزان و با دخالت موثر ایشان انتخاب می شود . مروجین این الگوی برنامه درسی اعتقاد دارند که یادگیری واقعی تنها زمانی رخ می دهد که دانش آموز شخصا نسبت به سازمان دادن به محتوای برنامه همت گمارد تا به ساختن معنی و مفهوم اختصاصی برای محتوا نائل شود . تاکید می شود که محتوا بایستی توسط شخص دانش آموز انتظام یابد و نه توسط دیگران و برای او . مفاهیم وسعت و توالی منطقی جایگاه رفیع خود را در اینگونه برنامه‌ها از دست داده و جای خود را به مفهوم تلفیق و ترکیب می سپارند . دانش آموز در این الگوی برنامه درسی یکنوع تمامیت و یگانگی را تجربه می کند که در طرح برنامه مبتنی بر موضوعات مدون درسی میسر نمی باشد.

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

فعالیت‌های یادگیری دانش آموزان یا توسط خود آنها برنامه ریزی و انتخاب می شود و یا اینکه قبل از هر گونه تصمیمی در این خصوص معلم دانش آموزان را مورد مشورت قرار می‌دهد.

فعالیت‌های متناسب با این طرح برنامه آنهایی هستند که دانش آموزان را به اشتغالی بس موثر و فعال فرا می‌خواند . از قبیل ساختن چیزی ، مصاحبه کردن و یافتن مواد مورد نیاز خود و سازمان دادن به منابع یادگیری . اگر چه این فعالیتها به منظور دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده ای طراحی نشده‌اند ، لیکن بایستی همگی ، دانش آموز را در جهت حصول به اهداف آموزشی خود کمک نمایند. از معلمی انتظار می رود که به عنوان شریک دانش آموز در یادگیری و تسهیل کننده جریان یادگیری برای وی ظاهر شود . استراتژی‌های تدریس متناسب با چنین نقشی را اتخاذ نماید . هیچ متد و یا استراتژی خاصی برای ایفای چنین نقشی وجود ندارد . معلم در جریان یادگیری به هر نحو ممکن و در راستای نیاز هر یک از دانش‌آموزان به کمک او می شتابد .

ارزش یابی به عنوان تلاش مشترک بین معلم و دانش آموز مطرح می باشد . خود ارزشیابی نیز به عنوان یک جریان با اهمیت در این الگوی برنامه درسی مطرح می باشد .

ارزیابی فرایند یادگیری که دانش آموزان را به خود مشغول می سازد نیز اگر از ارزشیابی محصول نهایی یادگیری مهمتر نباشد از آن کم اهمیت تر نیست .

گروه بندی دانش آموزان نیز از نهایت انعطاف پذیری برخوردار بوده و گروه‌های مختلف بر اساس نیازها و با علائق دانش آموزان شکل می گیرد . تاکید می شود که علائق مشترک دانش آموزان و نه تشخیص معلم از توانمندی های آنان ، مبنای گروه بندی های آموزشی را تشکیل می دهد . زمانی که گروهها شکل می گیرند انعطاف پذیر ، کوتاه مدت و تاحدی طبیعی و درونزا می باشند .

زمان نیز توسط معلم به صورت انعطاف پذیر و از پیش تعیین نشده نگاه داشته می شود . زمان به صورت منبعی که مسئولیت استفاده از آن و به نفع اهداف خویش به عهده دانش آموزان می باشد ، مطرح است . یک زمانبندی ثابت نه تنها رعایت نمی شود که مطلوب نیز تشخیص داده نمی‌شود . زمانبندی یادگیری محدود به اوقاتی که دانش آموز در کلاس و یا برای انجام تکالیف خارج از مدرسه صرف می کند نیست ، یادگیری موضوعاتی که دانش آموز مهم تشخیص می دهد در هر موقعیت زمانی به وقوع می پیوندد .

فضای آموزشی نیز چون عامل زمان ، از پیش سازمان نیافته و تعریف نشده می باشد . البته محوطه کلاس به عنوان فضای مرکزی که آموزش در آن صورت می گیرد مطرح می باشد . لیکن جریان یادگیری ایجاب می نماید تا دانش آموزان از بسیاری مکان ها و امکانات دیگر در محدوده مدرسه و یا جامعه بهره گیرند .

۳- الگوی مبتنی بر جامعه به عنوان منبع اطلاعاتی

جامعه سومین منبع و مرجعی است که ممکن است به عنوان مبنای غالب و یا انحصاری در ارتباط با تصمیمات برنامه‌ای مورد استفاده قرار گیرد . استفاده از این منبع اطلاعاتی منجر به برنامه درسی خاصی خواهد شد که ارزش آن به عنوان شیوه‌ای برای فهم و اصلاح جامعه مورد نظر می باشد . برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی بعضا از این منبع اطلاعاتی استفاده می کنند .

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

محتوای برنامه درسی از زندگی جامعه و یا جوامع بشری برگرفته می شود. این محتوی ممکن است بر رسالتهای این جوامع تاکید داشته باشد ، و یا بر فعالیتهای اصلی یک شهروند در زندگی اجتماعی ، و یا اینکه بر مسائل دامنگیر دانش آموزان و نوع بشر تکیه نماید . موضوعات مدون درسی تا حدی که مربوط به مسئله در دست مطالعه دانش آموزان باشد ، مورد استفاده قرار گرفته و فراگیری مجموعه‌ای از محتوای از پیش تعیین شده تحت الشعاع واقع می شود .

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

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

فعالتهای آموزشی دانش آموزان نیز بر اساس یک برنامه ریزی مشترک بین معلم و دانش آموزان شکل می گیرد . این فعالیتها بگونه‌ای است که شرکت فعال دانش آموزان در جریان مطالعه و تحقیق را ایجاد می‌نماید . در این رابطه البته معلم نقش فعال تری را در قیاس با برنامه‌های مبتنی بر دانش آموزان ایفا می نماید و در تعیین فعالیتها آنها دخیل می باشد .

استراتژی های تدریس متناسب این الگوی برنامه ریزی عبارتند از آنچه معلم در آن نقش یک عنصر فراهم کننده تسهیلات را دارد و از استفاده از استراتژیهایی که مستلزم پذیرش نقشی تمام کننده و حاکمانه از سوی معلم است بایستی پرهیز شود . نقش حاکمانه زائیده تخصص و خیرگی معلم در موضوعات درسی است که با طرح برنامه مبتنی بر موضوعات مدون درسی سازگار می باشد . از سوی دیگر معلم در این الگوی برنامه ریزی نقش مستقیم تری نسبت به الگوی مبتنی بر دانش آموزان بر عهده دارد .

فضای آموزشی تعریف عامی دارد که در برگزیده کلیه امکانات مدرسه و جامعه تا آنجا که مربوط به موضوع مورد مطالعه می شوند ، می باشد . زمان نیز به عنوان یکی از امکانات عمومی مطرح است که دانش آموزان به اقتضای مسئله مورد مطالعه از آن استفاده می کنند . از تقسیم بندی مصنوعی زمان ، آنچنان که در طرح برنامه مبتنی بر موضوعات مدون درسی عمل می شود ، در حد امکان اجتناب می گردد . گروه بندی دانش آموزان بر اساس نیازها و علائق مشترک شکل می‌گیرد و استفاده بسیاری از کار گروهی (کمپته‌ای) به عمل می آید .

طبقه بندی میلر: میلر ضمن اینکه نظریه یا دیدگاه برنامه درسی را موضع گیری اساسی درباره یاددهی - یادگیری و ابعاد گوناگون نظری و عملی برنامه درسی تلقی می کند ابعاد هر دیدگاه را ۷ عنصر می‌داند که عبارتند از ۱- آرمانهای تربیتی ۲- تلقی نسبت به یادگیرنده ۳- تلقی نسبت به فرایند یادگیری ۴- تلقی نسبت به فرایند آموزشی ۵- تلقی نسبت به محیط یادگیری ۶- نقش معلم ۷- ارزشیابی از آموخته‌ها

و همچنین معتقد به ۷ دیدگاه مشتمل بر رفتاری / دیسپلینی / موضوعی / اجتماعی / رشد گرا / شناختی / انمسان گرایانه / ماورای فردی است .

در زیر خلاصه‌ای از دیدگاههای برنامه درسی و ابعاد آن از نظر میلر ارائه می‌گردد : (iii)

۱- دیدگاه رفتاری

الف : شرطی کنشگر

۱- آرمانهای تربیتی :

شکل دادن به رفتار مطلوب و کاستن از رفتار نامطلوب

۲- تلقی نسبت به فرایند یادگیری:

یادگیری عبارت است از اکتساب رفتارهای تازه ، معلم با تغییر برنامه تقویت کننده ها به رفتار شکل می دهد.

۳- تلقی نسبت به فرایند آموزش :

معلم با دستکاری تقویت کننده‌ها به رفتار دانش آموز شکل میدهد .

۴- تلقی نسبت به محیط یادگیری :

محیط یادگیری ساخت بسته و غیر انعطاف پذیری دارد و تاکید بر کنترل رفتار دانش آموز ضمن استفاده از تقویت کننده‌های مناسب می باشد .

۵- تلقی نسبت به یادگیرنده:

به یادگیرنده به منزله کسی نگاه می شود که به طور غیر فعال نسبت به تقویت کننده‌ها واکنش نشان می دهد ، سرو کار داشتن یادگیرنده با فرایند کنترل خود و کنترل متقابل نیز امکان پذیر است .

۶- نقش معلم :

معلم به برنامه طراحی تقویت کننده‌ها می پردازد . البته امکان مذاکره با دانش آموزان درباره نوع تقویت کننده هایی که باید استفاده شوند نیز وجود دارد .

۷- طرز تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها:

دانش آموزان به منظور اینکه رفتار مشخص مورد نظر را کسب نموده‌اند ، سنجش می شوند . این سنجش را می توان با استفاده از مشاهده رفتارها یا آزمونهای قلم - کاغذی انجام داد .

ب: آموزش و پرورش قابلیت مدار

۱- آرمانهای تربیتی:

اكتساب قابلیت های خاص در قلمروهای شناختی ، عاطفی و روانی - حرکتی به وسیله دانش آموزان .

۲- تلقی نسبت به فرایند یادگیری :

یادگیری شامل نشان دادن واکنش در برابر محرکهاست ، به گونه ای که معرف به دست آوردن قابلیت‌های مورد نظر باشد .

۳- تلقی نسبت به فرایند آموزش :

شناسایی قابلیت‌های مطلوب و نتایج رفتاری ، طراحی آموزش به منظور انتقال برنامه و دستیابی به هدفها ، ارزشیابی از طریق آزمونهای مبتنی بر معیار به منظور تعیین دست یابی به قابلیتها .

۴- تلقی نسبت به محیط یادگیری :

محیط یادگیری ساخت بسته و از پیش تعیین شده‌ای دارد و در بسیاری از موقعیتها انفرادی شده نیز می‌باشد و به گونه‌ای طراحی شده که مشوق رشد تواناییها باشد . برنامه‌ها به پیمان‌های یادگیری کوچک تجزیه می شود .

۵- تلقی نسبت به یادگیرنده :

یادگیری شامل نشان دادن واکنش در برابر محرکهاست ، به گونه‌ای که معرف بدست آوردن قابلیت‌های مورد نظر باشد .

۶- نقش معلم:

معلم به تعریف قابلیت‌ها مبادرت نموده ، به گونه‌ای به طراحی آموزشی می پردازد که دانش آموزان بتوانند به سطح مطلوب قابلیت دست یابند . معلم تلاش دارد برنامه‌هایی بسازد تا دانش آموزان به قابلیت‌های مختلف دست یابند .

۷- طرز تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها:

آزمونهای مبتنی بر معیار استفاده می شود . معلمان در ارتباط با قابلیت‌ها به طراحی آزمونهای مبتنی بر معیار مبادرت می‌ورزند و معتقدند که باید این آزمونها نیروی محرک برنامه‌های آموزشی باشند .

۲- دیدگاه موضوعی / دیسپلینی

الف : موضوعی

۱- آرمانهای تربیتی :

تسلط بر مهارت‌های پایه (خواندن، نوشتن و حساب کردن) در دوره ابتدایی و موضوع ها و قلمروهای سنتی (ادبیات ، علوم تجربی ، ریاضی ، تاریخ و زبان) در دوره متوسطه .

۲- تلقی نسبت به فرایند یادگیری:

در یادگیری کانون توجه بر یادگیری در حد تسلط مهارت‌ها و به خاطر سپاری دانش است .

۳- تلقی نسبت به فرایند آموزش :

آموزش شامل آشکار سازی از طریق سخنرانی ها ، تمرین و مباحثه است .

۴- تلقی نسبت به محیط یادگیری :

معلم محیط را تحت کنترل خود دارد و محیط معمولا دارای ساخت بسته و از پیش تعیین شده‌ای است.

۵- تلقی نسبت به یادگیرنده:

یادگیرنده فردی در نظر گرفته می شود که باید خود را با یادگیری موضوع سازگار نماید . در این دیدگاه تکیه چندانی بر نیازها و علائق دانش آموزان نمی شود ، بلکه درس بر اساس منطق درونی خودش عرضه می شود .

۶- نقش معلم:

معلم مرجع اصلی است و فعالیتهای یادگیری را هدایت می کند . به ویژه در دوره متوسطه از معلمان انتظار می رود دانش فراگیری، حداقل در یک ماده درسی خاص را داشته باشند .

۷- طرز تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها :

تکیه ارزش یابی بر میزان تسلط دانش آموزان بر موضوع درسی است . در بسیاری از موضوعهای درسی ، آزمون شامل به خاطر آوردن معلومات و تسلط بر برخی مهارت‌های پایه است .

ب: دیسپلینی

۱- آرمانها تربیتی:

تسلط دانش آموزان بر چارچوب مفهومی و شیوه‌های پژوهش در یک قلمرو علمی .

۲- تلقی نسبت به فرایند یادگیری:

تکیه عمومی بر یادگیری اکتشافی است و طی آن دانش آموز اصول اساسی یک دیسپلین را کشف نموده ، آنها را در شرایط و موقعیتهای دیگر به کار می بندد.

۳- تلقی نسبت به فرایند آموزش :

معلم دانش آموزان را در فرایند اکتشاف کمک می کند . معلم موقعیتی را فراهم می سازد تا دانش آموز بتواند درباره آن به فرضیه سازی ، بررسی فرضیه ها در سایه داده ها و نتیجه گیری بر اساس کاوش به عمل آمده بپردازد .

۴- تلقی نسبت به محیط یادگیری:

محیط یادگیری شامل مواد و منابع یادگیری مرتبط با یک دیسپلین خاص است . به عنوان مثال در درس تاریخ دانش آموزان مانند یک مورخ از منابع اصلی و دست اول برای اجرای یک کاوش تاریخی بهره می گیرند

۵- تلقی نسبت به یادگیرنده :

به یادگیرنده به شکل موجودی فعالتر نگریسته می شود اغلب دانش آموزان یک متخصص در مقیاس کوچکتر تلقی می شود که به پژوهش در یک قلمرو علمی خاص می پردازد .

۶- نقش معلم:

معلم منابع آموزشی را تامین می کند و به گونه ای که حکایت از پشتیبانی از فرایند اکتشاف می نماید ، عمل می کند . معلم باید در یک دیسپلین متخصص بوده ، برای به نمایش گذاشتن فرایند پژوهش و الگو قرار گرفتن آمادگی داشته باشد ، معلم حاکم نیست ، بلکه ترغیب کننده و تسهیل کننده پژوهش و اکتشاف است .

۷- طرز تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته ها :

ارزشیابی به بررسی چگونگی تسلط دانش آموزان بر اصول پایه و روش های پژوهش در یک دیسپلین می پردازد . علاوه بر این ، ارزشیابی بر چگونگی استفاده کردن از مفهوم ها و مهارت های پژوهشی در شرایط و موقعیت های مختلف تاکید دارد .

۲- دیدگاه شهروند اجتماعی

الف: انتقال فرهنگی

۱- آرمان های تربیتی:

تلقین ارزشها و نقشهایی که در یک فرهنگ خاص اهمیت اساسی دارند .

۲- تلقی نسبت به فرایند یادگیری:

یادگیری فرایندی در نظر گرفته می شود که طی آن دانش آموزان خود را با انتظارات مدرسه و جامعه تطبیق می دهند و آنچه را از آنها انتظار می رود ، می آموزند تا بتوانند در جامعه کارکرد لازم را داشته باشند .

۳- تلقی نسبت به فرایند آموزش:

معلم فرایند آموزش را تحت کنترل و فرمان خود دارد . روش های تدریس همان انواع رویکردهای آموزش مستقیم هستند . در آموزش ارزشها تکیه اصلی بر الگو برداری دانش آموزان و مصرا نه خواستن قرار دارد .

۴- تلقی نسبت به محیط یادگیری:

محیط یادگیری ساختار غیر انعطاف پذیری دارد که در آن کنترل قطعی امور بر عهده معلم است .

۵- تلقی نسبت به یادگیرنده:

یادگیرنده در شرایط ایفای یک نقش انفعالی ، یعنی جذب و هضم ارزش ها و اطلاعاتی که به او عرضه می شود ، قرار دارد .

۶- نقش معلم:

معلم مرجع اصلی در فرایند یاددهی - یادگیری است و مسئولیت اصلی او انتقال دانش ، ارزش ها و انتظارات نقش های مختلف به دانش آموزان است . همچنین از معلم انتظار می رود در نقش یک الگو برای دانش آموزان ظاهر شود و معرف شخصیت مطلوب باشد .

۷- طرز تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها:

از ارزشیابی در جهت پی بردن به میزان دستیابی دانش آموزان به معلومات و مهارت‌ها استفاده می شود . آزمون‌ها باید منعکس کننده دانش و مهارت‌هایی باشد که تسلط بر آنها موجب می شود فرد از کارکردی مثبت در جامعه برخوردار باشد .

ب: دموکراتیک

۱- آرمان‌های تربیتی :

احترام برای ارزشهای دموکراتیک ، مهارت در تجزیه و تحلیل تضادهای ارزشی ، مهارت‌های گفتگو ، مهارت‌های پذیرش نقش و آگاهی از فرایندهای دموکراتیک .

۲- تلقی نسبت به فرایند یادگیری:

یادگیری یک فرایند تعاملی میان یادگیرنده و محیط است . با غوطه ور شدن در تضادها و مسائل معما گونه اجتماعی ، یادگیری غنای بیشتری می گیرد و مسائل مربوط به سیاست‌های اجتماعی منعکس کننده ارزشهای گوناگونی است که در یک جامعه دموکراتیک کثرت گرا وجود دارد . در شرایط آرمانی کلاس درس باید منعکس کننده کثرت گرایی در مقیاس کوچک باشد و بررسی آزادانه مسائل و مناظره درباره سیاست‌های عمومی را مجاز بشمارد .

۳- تلقی نسبت به فرایند آموزش:

معلم به معرفی یک مطالعه موردی یا یک معضل مربوط به سیاست اجتماعی می پردازد . تضادهای ارزشی مشخص شده و حقایق و اطلاعات مربوطه فهرست شده ، راه‌های برخورد با مساله مشخص می‌شود . دانش آموز درباره این معضل ، موضعی اتخاذ می کند . معلم با روش سقراطی به کاوش درباره موضع دانش آموزان می پردازد و آنها را به تفکر کردن و تشویق می کند . دانش آموزان در پرتو مباحثه و گفتگوی سقراطی در موضع خود تجدید نظر می کنند و یا موضع جدیدی را اتخاذ می کنند .

۴- تلقی نسبت به محیط یادگیری:

منابعی که به سیاست‌های اجتماعی مربوط باشند (از قبیل فیلم ، روزنامه) ضروری هستند . بحث ها را می توان در حین معلم و دانش آموزان جو و موضوع های مناقشه برانگیز را بررسی می کنند ، بسیار تنش آلود نمود .

۵- تلقی نسبت به یادگیرنده :

به یادگیرنده به منزله فردی نگرسته می شود که قادر است استعداد عقلانی خود را در برخورد با مسائل مربوط به سیاست های اجتماعی به کار گیرد .

۶- نقش معلم:

معلم باید نقش های متعددی ایفا کند . بیش از هر چیز معلم باید بتواند فضایی آکنده از حمایت‌های عاطفی ایجاد کند تا دانش آموزان به مشارکت در بحث‌ها از خود رغبت نشان دهند . که به این منظور می توان از طریق گوش دادن موثر و تشویق دانش آموزان استفاده کرد و

۷- طرز تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها:

کانون توجه ارزشیابی بر مهارت‌های مورد نیاز در تجزیه و تحلیل تضادهای سیاست‌های اجتماعی و همچنین مهارت‌های مورد نیاز برای مشارکت در مناظره‌های مربوط است . در ارزشیابی تمرکز بر این نکته است که دانش آموزان تا چه حد از عهده تبیین مناسب موضع خود ، چه به شکل مکتوب و چه به شکل شفاهی برمی‌آیند .

ج: تغییر اجتماعی

۱- آرمانهای تربیتی:

درگیر شدن دانش آموز با مباحث و موضوعهای اجتماعی و پرورش مهارت‌های مربوط به حضور موثر در تغییر اجتماعی

۲- تلقی نسبت به فرایند یادگیری:

یادگیری به طور مستقیم با مسائل اجتماعی ارتباط می یابد . دانش آموز از طریق تجزیه و تحلیل یک مساله اجتماعی و سپس تلاش برای اثر گذاری در تغییر اجتماعی است که می آموزد یادگیری تنها معلول تعامل دانش آموز با محیط نبوده بلکه از تلاش دانش آموز برای بهبود محیط نیز سرچشمه می گیرد .

۳- تلقی نسبت به فرایند آموزش :

دانش آموز مسئله را شناسایی و اقدامهای مختلف را بررسی می کند . این اقدامها در پرتو دلالت‌های اخلاقی ، حقوقی و اجتماعی بررسی می شوند . در نتیجه یک روش خاص انتخاب می شود و در سطح مدرسه یا جامعه محلی اجرا می شود و داده‌ها را تجزیه و تحلیل کرده تا اثر بخشی آن و آموخته‌هایش را ارزشیابی کند .

۴- تلقی نسبت به یادگیرنده:

به یادگیرنده به منزله عنصری نگاه می شود که می تواند فعالانه در جریان تغییر اجتماعی حضور یابد و در واقع عامل و یا کارگزار تغییر است .

۵- نقش معلم:

معلم در روشن ساختن جهت گیری فعالیت دانش آموز و فراهم ساختن منابع لازم به او یاری می رساند . معلم باید آمادگی حضور در عمل (اقدام) اجتماعی را داشته باشد . و معلم ارتباط اساسی و تعیین کننده میان مدرسه و جامعه محلی را فراهم می سازد .

۶- طرز تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها :

ارزشیابی در ابعاد مختلف ممکن است انجام پذیرد . معلم می تواند منابع مکتوبی را که دانش آموزان به وجود آورده اند ، ارزیابی کند . دانش نسبت به یک موضوع خاص را نیز می توان اندازه گیری کرد . در نهایت ارزشیابی می تواند شامل مشاهده دانش آموز در حین انجام دادن کار باشد تا مشخص شود او چگونه از عهده کار با دیگران در قالب گروه بر می آید .

د- دیدگاه رشد گرا

۱- آرمانهای تربیتی:

حرکت تدریجی به سطوح یا مراحل بالاتر از رشد ، پرهیز از توقف یا سکون در یک مرحله و تلفیق ابعاد مختلف رشد مانند شناختی ، اخلاقی و شخصیتی

۲- تلقی نسبت به فرایند یادگیری:

یادگیری با رشد ارتباط دارد . رشد شناختی و اخلاقی زمانی بوقوع می پیوندد که فرد از طریق مواجه شدن با تعارضهای شناختی یا معماهای اخلاقی به تجدید ساختار الگوی تفکر خود می پردازد . یادگیری زمانی اتفاق می افتد که تکلیفها به دانش آموز عرضه می شود . در واقع یادگیری شامل فرایندی است که در آن تعامل بین یادگیرنده و محیط اتفاق می افتد .

۳- تلقی نسبت به فرایند آموزش:

آگاهی معلم و درک و فهم او از سطح رشد دانش آموزان ، ارائه تکلیف یا معما به دانش آموزان ، تکامل دانش آموز با تکلیف یا معما با کمک معلم .

۴- تلقی نسبت به محیط یادگیری:

محیط یادگیری باید با سطح رشد دانش آموزان سازگاری داشته باشد . مواد و منابع آموزشی باید با تکلیف‌های رشدی که مناسب تشخیص داده شده است ، مرتبط باشد .

۵- تلقی نسبت به یادگیرنده :

به یادگیرنده همانند یک عنصر فعال نگرسته می‌شود که به طور مستمر به ساختار بخشی و تجدید ساختار تفکر خود مشغول است .

۶- نقش معلم :

معلم به نظم و سامان بخشیدن به محیط کلی یادگیری می پردازد و سپس به منزله یک راهنما در این محیط رفتار می‌کند . معلم باید به گرد آوری مواد و منابع مناسب آموزشی برای دانش آموزان مبادرت نماید . معلم برای تحریک تفکر به طرح سوال و واریسی آنها می پردازد و نقش انفعالی ندارد ، بلکه فعال است .

۷- طرز تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها :

یادگیری و رشد به شکلی تکوینی و پایانی ارزشیابی می شود . در شکل تکوینی آن ، معلم به مشاهده نحوه برخورد دانش آموز با تکلیف ها و معماهای گوناگون می‌پردازد . سپس معلم در صورتی که احساس نماید پاسخ های دانش آموز نیاز به وضوح بخشی بیشتر دارد ، با طرح پرسش موضوع را دنبال می‌کند . در شکل پایانی آن نیز محیط به طور کلی اندازه گیری می‌شود تا مشخص شود رشد (تحول) محقق شده است یا خیر . از آنجا که تغییر سطح یا مرحله رشد به تدریج انجام می‌شود ، اجرای این گونه ارزشیابی تنها سالی یک بار یا دو سال یک بار ضرورت دارد . استفاده از آزمونهای هنجار شده مناسب نیست و باید از تکلیف‌ها و معماهایی استفاده کرد که به دانش‌آموز اجازه آشکار ساختن استدلال‌هایش را می‌دهد .

۵- دیدگاه فرایند شناختی

۱- آرمان‌های تربیتی:

پرورش مهارت‌های فکری (مانند استنباط کردن ، تفکر نقاد ، فرضیه سازی و تفکر جانبی)

۲- تلقی نسبت به فرایند یادگیری:

اکثر رویکردهای فرایند شناختی متکی به یک برداشت خاص از نحوه تفکر کودک هستند . دیدگاه نظریه پردازان نسبت به فرایند تفکر ، برداشت آنها را نسبت به یادگیری و برنامه درسی شکل می‌دهد .

۳- تلقی نسبت به فرایند آموزش:

برداشت نسبت به فرایند آموزش برای رویکردهای مختلف است و تمامی به فرایند تفکر تاکید دارند .

۴- تلقی نسبت به محیط یادگیری:

محیط حاوی مواد و منابع آموزشی ای است که مشوق فرایندهای شناختی گوناگون باشد .

۵- تلقی نسبت به یادگیرنده:

به یادگیرنده به منزله فردی می نگرند که فعالانه اطلاعات را دستکاری می کند. یادگیرنده فردی است که با استفاده از اطلاعاتی که با آن مواجه می شود ، در جستجوی معناست .

۶- نقش معلم:

معلم با دقت نظر تفکر کودکان را تحت نظر قرار می‌دهد . در صورت امکان معلم باید به صورت انفرادی یا در قالب گروه‌های کوچک با دانش آموزان کار کند . معلم تسهیل کننده‌ای است که به مخالفت برمی‌خیزد ، امور را وارسی می‌کند و با استفاده از پرسش ، مساله و تمثیل تفکر را ترغیب می‌کند .

۷- طرز تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها :

فرایندها و مهارت‌های شناختی باید در کانون توجه ارزشیابی قرار گیرند . بنابراین آزمون‌ها حاوی مسائلی است که برای حل آنها دانش‌آموزان باید مهارت‌های گوناگون فکری را به خدمت بگیرند.

۶- دیدگاه انسان گرایانه

۱- آرمان‌های تربیتی:

پرورش خود پنداره مثبت و مهارت‌های میان فردی

۲- تلقی نسبت به فرایند یادگیری:

یادگیری باید با معنای شخصی مرتبط دانسته شود ، به این معنا که یادگیری فراخور حال خود بوده ، به طور فردی (شخصی) متناسب سازی شده باشد .

۳- تلقی نسبت به فرایند آموزش:

شفافیت بخشیدن به ارزشها می تواند از فرایند آموزشی دارای ساخت و نظم از پیش تعیین شده و راهبردهای مشخص استفاده کند . برخورداری دانش آموز از حق انتخاب درباره آنچه در کلاس درس اتفاق می افتد و بیان نگرانی‌های احساس شده به وسیله دانش آموزان در کلاس درس .

۴- تلقی نسبت به محیط یادگیری:

معلم باید فضایی دلسوزانه و سرشار از اعتماد در کلاس درس حاکم کند . دانش آموز نباید احساس خطر و تهدید بکند تا بتواند احساسات خود را با دیگران در میان بگذارد .

۵- تلقی نسبت به یادگیرنده:

به دانش آموزان به منزله عناصری قادر و قابل اعتماد نگریسته می شود . اگر شرایط تسهیل کننده لازم فراهم باشد ، دانش آموزان قادرند استعدادهای خود را همانند یادگیرنده یا یک شخص به فعلیت درآورند.

۶- نقش معلم :

معلم در شکل دادن به فضای حاکم بر کلاس درس نقش دارد . معلم با گوش دادن فعال- پیامها ، الگوی مناسب در بهره برداری از مهارت‌های ارتباطی را در اختیار دانش آموزان می گذارد . معلم باید نسبت به اندیشه‌های جدید با گشودگی برخورد نماید و بدین ترتیب خود یک یادگیرنده نیز باشد .

۷- طرز تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها :

ارزشیابی شامل ارائه بازخورد صادقانه و یاری رساننده به دانش آموزان است . معلم و دانش آموز می توانند هر دو در این فرایند حضور داشته باشند .

۷- دیدگاه ماورای فردی

۱- آرمان‌های تربیتی:

پرورش مهارت‌های شهود و تفکر خلاق

۲- تلقی نسبت به فرایند یادگیری :

آموزش و پرورش ماورای فردی در تلاش برای هشیار کردن فرد درباره نحوه نگاه او به جهان هستی است .

۳- تلقی نسبت به فرایند آموزش:

الگویی خاص مورد توجه نیست و فرایند آموزش می تواند به تبع رویکردهای مختلف تغییر کند . اما به طور کلی فنونی مانند تجسم ، تمرکز یابی و فعالیت های حرکتی برای کمک و تشویق دانش آموزان در جهت به کار گیری استعدادها و ظرفیت درونی آنها استفاده می شوند.

۴- تلقی نسبت به محیط یادگیری:

محیط یادگیری باید پشتیبان رشد شهود در ارتباط با قابلیت های عقلانی باشد . بنابراین در این دیدگاه از هنرهای گوناگون به شکلی درهم تنیده استفاده می شود .

۵- تلقی نسبت به یادگیرنده :

نخست یادگیرنده به منزله فردی در نظر گرفته می شود که دارای مجموعه ای از نیازهای مرتبط با یکدیگر است . (فیزیکی ، شناختی ، عاطفی و روانی) .

این ابعاد به تکه های منفصل از یکدیگر تقسیم نمی شوند و تلاش بر این است تا به هر کدام به منزله جزئی از یک کل نگریسته شود و به یادگیرنده به عنوان جزئی از محیط بزرگتر که در تقابل با آن است نگاه می شود .

۶- نقش معلم :

معلم باید ظرفیت های درونی خود را تقویت نماید تا بدین ترتیب دانش آموزان نسبت به ابعاد ماورای فردی با گشودگی و پذیرش بیشتری مواجه شوند . بنا براین معلم از فنونی مانند تجسم یا برخی دیگر از فنون تمرکز یابی استفاده می کند . و باید تلاش نماید تا محیط کلاس را سرشار از محبت و همدلی نماید .

۷- طرز تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته ها :

گرایش ارزشیابی به سوی رویکردهای تکوینی باز پاسخ وکل گراست . روش های غیر رسمی و نوآورانه نیز برای ارزشیابی عملکرد دانش آموزان در هنرها و سایر زمینه هایی که ارزشیابی آنها با ابزار معمول اندازه گیری ممکن نیست به کار گرفته می شوند .

تعدادی از کشورها با استفاده از منبع عمدتاً (World Data on education ۱۹۹۹) مورد مطالعه و به روش کیفی مورد تحلیلی قرار گرفته اند. تحلیل اطلاعات در سه مرحله خلاصه کردن اطلاعات ، عرضه اطلاعات و نتیجه گیری به دست آمده است . همچنین چارچوب مورد استفاده جهت تحلیلی الگوی ارائه شده توسط میلر (ابعاد: آرمانهای تربیتی/ فرایند یاددهی - یادگیری /نقش یادگیرنده/ نقش معلم / شیوه ارزشیابی) می باشد.

خلاصه ای از دیدگاه و مولفه های برنامه درسی در کشورهای مورد مطالعه

آلمان

دیدگاه :

دیسپلینی - موضوعی ، رشد گرا ، اجتماعی ، فرایند شناختی، الگوی برنامه درسی غیر عملی غیر تکنیکی

آرمان های تربیتی :

رشد شخصیت و استقلال فردی ، توانایی های ویژه ، انگیزه ها و پیشرفت دانش آموزان جدا از تفاوت های اجتماعی ، جنسی ، مذهبی و نژادی و از سوی دیگر بر ارزش های بنیادی دموکراسی و ملی گرایی تاکید می شود .

نقش برنامه درسی :

فعالیت محور و تنوع کتاب درسی به اختیار مدرسه و معلم

فرایند یاددهی - یادگیری :

فعال

نقش یادگیرنده :

فعال

نقش معلم :

راهنما

شیوه ارزشیابی از آموخته ها :

به ارزشیابی به عنوان وسیله ای برای بازخورد و ایجاد انگیزش برای یادگیری نگریده می شود. برای سنجش از روش ها و ابزارهای گوناگونی که شامل کویز ، امتحان های کتبی ، عملی و شفاهی ، بررسی و مشاهده فعالیت های کلاسی می شود ، استفاده می شود به عمل می آید . نتایج ارزشیابی به صورت کمی و کیفی به اطلاع دانش آموز ، والدین دانش آموز و ... می رسد. توصیف های ارائه شده با توجه به ملاک (حد تسلط) و هنجار صورت می گیرد و برای کنترل و ارزشیابی عملکرد و کارایی نظام از ارزشیابی های سراسری استفاده به عمل می آید . ارزشیابی فرایند و نتیجه محور است .

ژاپن

دیدگاه :

رشد گرا ، اجتماعی ، فرایند شناختی ، الگوی برنامه درسی غیر علمی - غیر تکنیکی

آرمان های تربیتی :

پرورش شخصیت انسانی ، پرورش شهروندان سازنده و مسئولیت پذیر ، پرورش وحدت ملی و درک ملیت ، حفظ ارزش ها ، سنت ها و فرهنگ جامعه ، مدرنیزه کردن از طریق علوم و تکنولوژی، شایستگی و تساوی در حقوق ، آمادگی به منظور آموزش بیشتر ، توسعه ظرفیت دانش آموزان برای مشارکت در امور رفاه عمومی مردم و ترفیع آگاهی و همکاری و صلح بین المللی و در نهایت آماده کردن دانش آموزان برای زیستن در جامع آینده و افزایش شوق زیستن .

نقش برنامه درسی :

فعالیت محور و تنوع کتاب درسی با نظارت سیستم مرکزی

فرایند یاددهی - یادگیری :

فعال

نقش یادگیرنده :

فعال

نقش معلم :

راهنما ، مشاور و ناظر

شیوه ارزشیابی از آموخته ها :

ارزشیابی فعالیت محور است. در این نگاه از ارزشیابی بر سه نکته تاکید می شود : الف) کارایی و مفید بودن نظام یادگیری - پادگی (ب) انعکاس دهنده قابلیت ها و توانایی های دانش آموزان و ج) ثبت نتایج در کارنامه به صورت کمی و کیفی (نتایج مربوط به هر موضوع درسی نتایج مربوط به فعالیت های خاص - ثبت وقایع رفتار - ثبت مواردی که مشاوره و راهنمایی را می طلبد - ثبت چگونگی حضور و غیاب)

ثبت نتایج یادگیری در هر موضوع درسی به صورت ملاک مطلق (آنچه باید آموخته شود) ، ملاک نسبی (هنجاری) و نظر معلم با استفاده از شیوه های مشخص و ویژه در مورد توانایی ها و ویژگی های فردی دانش آموز در کارنامه صورت می گیرد .

ارزشیابی به صورت مستمر و تکوینی به عمل می آید . علاوه بر آن بر خود ارزشیابی دانش آموز تاکید ویژه می شود . از سوی دیگر برای طبقه بندی دانش آموز و ورود آنان به مدارس دوره متوسطه (پایه نهم به بعد) آزمون سختی به عمل می آید . این نوع آزمون برای مدارس دولتی توسط وزارت آموزش و پرورش و بریا مدارس خصوصی به وسیله خود مدارس برگزار می شود . ارزشیابی فرایند و نتیجه محور است .

کانادا

دیدگاه:

دیسپلینی - موضوعی ، اجتماعی ، رشد گرا ، انسان گرایانه ، فرایند شناختی ، الگوی برنامه درسی غیر علمی - غیر تکنیکی

آرمان های تربیتی:

تربیت افراد برای جامعه دموکراتیک ، رشد و پرورش استقلال فردی ، ایجاد و رشد احساس مسئولیت نسبت به خود و جامعه ، پرورش شخصیت سالم ، نگهداری و حفظ فرهنگ انسانی گذشته ، رشد سازگاری با جامعه و تغییرات آن ، ایجاد اعتماد به نفس ، رشد احساس تعلق به گروه ، افزایش قدرت یادگیری و تقویت استعداد های فردی و در نهایت تقویت ذهن ، آمادگی حرفه ای و شغلی ، رشد اخلاقی و اجتماعی و رشد فردی ، عدالت اجتماعی و اقتصادی .

نقش برنامه درسی :

تعیین استاندارد دانش ها و مهارتها

فرایند یادگیری - یاددهی :

فعال

نقش یادگیرنده :

فعال

نقش معلم :

راهنما برای رسیدن به استانداردها

شیوه ارزشیابی از آموخته ها:

از ارزشیابی به عنوان اهرمی برای تعیین نقش تمام عناصر دست اندر کار نظام آموزش استفاده می شود . بنابراین با انجام ارزشیابی های سالانه به این امر پرداخته می شود . ارائه نتایج ارزشیابی محتوای آموزشی از امتحان های ملاک مرجع بر پایه برنامه درسی و امتحان های هنجار مرجع استفاده می شود . نهایت این که برای ارزشیابی از آموخته ها از ارزشیابی پایانی و تکوینی مبتنی بر برنامه درسی استفاده به عمل می آید . این نوع ارزشیابی ها هم بیرونی و هم درونی است .

فرانسه

دیدگاه :

موضوعی ، اجتماعی ، رشد گرا ، فرایند شناختی ، الگوی برنامه درسی : گرایش به غیر علمی – غیر تکنیکی

آرمان های تربیتی :

ارتقای فرصت های مساوی در زندگی (عدالت اجتماعی) ، تامین نیازهای نظام از نظر پرسنل لایق و کار آمد ، و رشد توانایی ها و شخصیت دانش آموزان .

نقش برنامه درسی :

فعالیت و هدف محور

فرایند یادگیری – یاددهی :

غیر فعال با تکیه بر حافظه

نقش یادگیرنده :

غیر فعال

نقش معلم

فعال

شیوه ارزشیابی از آموخته ها

از ارزشیابی تشخیصی برای کنترل عناصر نظام آموزشی ، طبقه بندی دانش آموزان ، تعیین کلاس و مواد آموزشی متناسب ، انتخاب روش تدریس مطلوب و کشف نارسایی های آموزشی دانش آموزان استفاده می شود . گزارش ارزشیابی به صورت کمی است . ارزشیابی بر اساس مفاد برنامه درسی به عمل می آید . ارزشیابی نتیجه محور است از سوی دیگر ارزشیابی هماهنگ نیز برای مقایسه و کنترل نظام به عمل می آید.

کره

دیدگاه :

موضوعی ، اجتماعی ، فرایند شناختی ، رشد گرا ، الگوی برنامه درسی غیر علمی – غیر تکنیکی

آرمان های تربیتی :

پرورش خود شناسی ، تقویت آزادی و همکاری های اجتماعی ، تربیت انسان هایی سلامت و به خود متکی ، خلاق و شهروندانی با اخلاق نیکو و سر آمد ، دست یابی به آموزش کیفی ، هویت ملی و ارزش گذاردن به اقتدار ملی

نقش برنامه درسی :

فعالیت محور

فرایند یادگیری – یاددهی :

فعال

نقش یادگیرنده :

فعال

نقش معلم

راهنما ، مشاور و ناظر

شیوه ارزشیابی از آموخته ها

ارزشیابی بر اساس مجموعه کارها صورت می گیرد . از سوی دیگر ارزشیابی به منظور جمع آوری اطلاعات در مورد پیشرفت تحصیلی و چگونگی رشد دانش آموزان است . محتوای کارنامه دانش آموز به صورت کمی و کیفی می باشد .

مالزی

دیدگاه :

موضوعی ، اجتماعی ، فرایند شناختی ، رشد گرا ، الگوی برنامه درسی احتمالا غیر علمی - غیر تکنیکی

آرمان های تربیتی :

تشویق وحدت ملی ، پرورش توانایی های شناختی ، جسمانی و اخلاقی ، ایجاد آگاهی و باور به ایده ها، ارزش ها و سنن ملی ، تربیت نیروی انسانی بری توسعه ملی و رفع نیازهای اقتصادی ، پرورش شخصیت و احساس مسئولیت در مقابل خود و جامعه ، رشد اعتماد به نفس .

نقش برنامه درسی :

برنامه و فعالیت محور

فرایند یادگیری - یاددهی :

فعال

نقش یادگیرنده :

فعال

نقش معلم

راهنما ، مشاور و ناظر

شیوه ارزشیابی از آموخته ها

بر ارزشیابی مستمر و خود ارزشیابی تاکید می شود و از آن برای رفع اشکالات درس دانش آموز استفاده به عمل می آید . شیوه ارزشیابی (مشاهده رفتار و فعالیتها ، امتحان های کتبی و شفاهی) به صورت کیفی و کمی است .

ارزشیابی هم داخلی و هم بیرونی است . در ارزشیابی های بیرونی تاکید بر شناخت مهارت های اساسی و پایه و از سوی دیگر کشف افراد ب استعداد است . علاوه بر این از ارزشیابی به منظور ایجاد انگیزه به مطالعه و اصلاح و بهبود برنامه درسی و روش های تدریس استفاده به عمل می آید .

اندونزی

دیدگاه :

موضوعی ، اجتماعی ، فرایند شناختی ، الگوی برنامه درسی احتمالا غیر علمی - غیر تکنیکی

آرمان های تربیتی :

تربیت انسانی خود شناس و کار آمد ، دارای ارزش های ذهنی مبتنی بر ایدئولوژی جامعه است که پنج اصل جمهوری (۱) اعتقاد به خدای یگانه (۲) تکامل و پیشرفت انسانی (۳) گذشت در برابر مردم (۴) وحدت اندوختی و (۵) آزادی توأم با آزادی اندیشی در قالب قانون اساسی و عدالت اجتماعی را رعایت کند . از سوی دیگر ، حفظ سنت های فرهنگی و تولید دانش ، مهارت ها و پیشرفت های علمی نیز جزو آرمان های تربیتی است .

نقش برنامه درسی :

برنامه و فعالیت محور

فرایند یادگیری - یاددهی :

فعال

نقش یادگیرنده :

فعال

نقش معلم

راهنما برای دستیابی به هدفهای برنامه

شیوه ارزشیابی از آموخته ها

ارزشیابی و نتیجه آن ملاکی برای قضاوت در مورد پیشرفت نظام آموزشی و دستیابی به میزان کیفیت آموزش بر اساس یک مقایسه بین ورودی - فرایند و خروجی .

از سوی دیگر تاکید بر ارزشیابی مستمر به منظور کشف نارسایی ها ، بهبود و اصلاح آموزش . این ارزشیابی از طریق امتحان های کلاسی و ارزش یابی فعالیت های کلاسی صورت می گیرد . در عین حال از امتحانات ملی نیز استفاده می شود .

مصر

دیدگاه :

موضوعی ، اجتماعی ، الگوی برنامه درسی علمی - تکنیکی

آرمان های تربیتی :

آموزشی برای تقویت و تشویق دموکراسی و برابری فرصت های آموزشی ، ایجاد ارتباط عملکردی بین آموزش و عمل (کار) ، تشویق تعلق به کشور (وطن پرستی) و هویت فرهنگی عرب ، یادگیری بیشتر از طریق خود آموزشی و خود پویایی .

آموزش مهارت های اساسی زندگی ، کسب مهارت های اساسی مانند حساب کردن ، نوشتن و خواندن.

نقش برنامه درسی :

برنامه و هدف محور

فرایند یادگیری - یاددهی :

غیر فعال با تاکید بر درک مطلب ، ارتباط مطالب ، استدلال و نتیجه گیری

نقش یادگیرنده :

غیر فعال

نقش معلم

معلم محور

شیوه ارزشیابی از آموخته ها

ارزشیابی بر نتیجه متمرکز است و هدف از طریق برگزاری امتحان های عملی ، کتبی و شفاهی در پایان دوره (پایانی) حاصل می شود . ارزشیابی بر سنجش فرایندهای شناختی متمرکز است .

جمع بندی مباحث مطرح شده در حوزه نظری :

آنچه از مرور نظری نسبت به عناصر برنامه درسی / دیدگاه های مربوط به برنامه درسی / مطالعه تطبیقی می توان به یک جمع بندی رسید عبارتند از:

بخش نیازسنجی :

نیازسنجی در سه سطح : برنامه درسی ملی ، دوره های تحصیلی و ماده درسی قابل تصور است که در سطح برنامه درسی ملی نیازسنجی می تواند مجموعه ای از رهنمودها و خط مشی های کلی نظام آموزش و پرورش را که منجر به تدوین اپیدئولوژی برنامه درسی گردد فراهم آورد و مهم ترین منابع مورد مطالعه میانی فلسفی ارزشی (حوزه چرا) و روندهای اجتماعی بررسی جامعه (حوزه امکان) و مبتنی بر داده های هنجاری می باشد . همچنین در مطالعه سطح برنامه های درسی ملی ضرورت دارد در سطح وسیعی مقامات سیاسی ، مقامات قانون گذار ، نهادهای فرهنگی / متخصصان و صاحب نظران و ... / مدیران آموزش و پرورش / اولیای دانش آموزان / معلمان و دانش آموزان مشارکت فعال داشته باشند.

بخش اهداف

بیان اهداف در برنامه درسی علاوه بر این که نشان می دهد مقصد نهایی آموزش و پرورش یک کشور کدام است ، می تواند محتوا ، روشهای تدریس و روشهای ارزشیابی را تا حد زیادی تعیین نماید.

هر چند در مورد بیان اهداف میان مکاتب فلسفی مختلف تفاوتی وجود دارد ؛ مثلا رفتارگرایان معتقدند که همه هدفهای آموزشی باید به صورت هدفهای کاملاً صریح و با افعال رفتاری نوشته شوند . در حالی که صاحب نظران شناخت گرا و ساختارگرا بیان اهداف به خصوص اهداف رفتاری را محدود کننده و مانع رشد و پیشرفت فرد تلقی می کنند ، اما به هر حال برای انجام فرایند پیچیده ای همچون آموزش و پرورش ، نداشتن اهداف نمی تواند چندان توجیه پذیر باشد .

بیان اهداف در حیطه های مختلف شناختی ، نگرشی و مهارتی نیز از مسائلی است که اختلاف نظرهایی بر روی آن وجود دارد . ولی طبقه بندی اهداف در سه حیطه شناختی ، نگرشی و مهارتی نیز مورد عنایت برنامه ریزان قرار گرفته و اهداف آموزش و پرورش را در این سه حیطه بیان کرده اند .

نکته دیگری که در بیان اهداف مورد توجه است ، رابطه هدف با نیازهای گذشته ، حال و آینده فرد است ؛ بدین معنا که تهیه کنندگان اهداف برنامه درسی باید تعادلی میان توجه به گذشته و میراث فرهنگی ، نیازهای آنی و نیازهای آتی فرد و جامعه برقرار نمایند و ضرورت دارد در تعیین هدفهای برنامه درسی به نیازهای آنی و آتی دانش آموزان توجه شود تا آنان با عبور از واقعیت های زندگی خود رو به سوی آینده داشته باشند .

بخش محتوا

در انتخاب محتوا به عنوان مجموعه ای از دانش ها ، مهارتها و فرایندها و ارزشها ، دیدگاه های مختلفی وجود دارد و این انتخاب تحت تاثیر دیدگاه های حاکم بر آن برنامه است ، همچنین به جهت حساسیتی که در خصوص انتخاب محتوا وجود

دارد توسط صاحب‌نظران دسته بندی‌های متعددی به عنوان معیار و ملاک انتخاب ارائه شده است از جمله معیارهای مربوط به حوزه برنامه درسی / ضوابط عملی انتخاب محتوا / ضوابط مربوط به حوزه اجرا و ...

بخش سازمان‌دهی

برای سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی الگوها و طرح‌های متعددی توسط صاحب‌نظران ارائه شده است که هر یک از آنها مبتنی بر عقاید و ایده‌های تربیتی خاصی می‌باشد از جمله:

طبقه‌بندی طیفی که در یک طرف آن موضوع محوری و در سوی دیگر دانش‌آموز محوری است. الگوی وابسته به موضوع محوری شامل: برنامه‌های درسی موضوعات مجزا، موضوعات وسیع و مارپیچی که عمدتاً مجموعه‌ای از رهنمودها و خطوط کلی تعیین شده را دنبال می‌کنند مثلاً روش‌های توصیفی نظیر سخنرانی، بحث و تکرار و ... برای تدریس این موضوعات تجویز شده است و منابع اصلی تدریس عبارتند از بحث‌های معلم در کلاس، کتب و ... و به طور کلی برنامه‌های از قبل تعیین شده‌ای در کلاس اجرا می‌شود.

در مقابل برنامه‌های درسی موضوع محور که بر اطاعتی که باید تدریس شوند تأکید می‌کنند. برنامه‌های درسی دانش‌آموز محور نیازها، علایق و فعالیت‌های دانش‌آموزان را مورد تأکید قرار می‌دهند و برنامه‌های درسی مبتنی بر کارکردهای اجتماعی، فعالیت‌محور و آموزش و پرورش آزاد را شامل می‌شود.

طبقه بندی دیگری که وجود دارد برنامه درسی رشته‌ای در برابر برنامه درسی تلفیقی است که نقد برنامه‌های درسی رشته‌ای و فواید برنامه‌های تلفیقی موجب گسترش توجه به این برنامه‌ها شده است.

بخش روش‌های تدریس

نوع سازمان‌دهی محتوا در نوع طرح آموزشی روش تدریس اثر می‌گذارد به عنوان مثال تنظیم محتوا از کل به جزء و یا از جزء به کل در انتخاب و به کار گیری روش‌های تدریس مؤثر است وای آنچه که مورد تأکید صاحب‌نظران است استفاده از روش‌های تدریس است که در آن دانش‌آموز فعال باشد تا ضمن بروز و ارتقاء فعالیت روش‌های کسب معرفت، و کاربرد آن را در زندگی بیاموزد.

بخش ارزشیابی

ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی به سه نوع آغازین، تکوینی و تراکمی تقسیم می‌شود که شیوه‌ها و ابزارهای ارزشیابی با ماهیت و نوع هدفها می‌بایست همانگی لازم را داشته باشد و در ارزشیابی‌ها به کل‌نگری در طرح سوال، بررسی پاسخ‌ها، در تغییر پذیری پاسخ‌ها و ... توجه نمود ضمن اینکه در کنار تمرکز بر آزمونهای مبتنی بر نتیجه به آزمونهای مبتنی بر فرایند هم توجه شود.

بخش دیدگاه‌های برنامه درسی و وضعیت عناصر برنامه درسی در آنها :

- با عناصر برنامه درسی به طرق مختلف می‌توان برخورد نمود زیرا نوع تصمیمات، ساختار و شکل مختلفی به برنامه می‌دهد. یعنی طرح‌های متنوعی از برنامه درسی به وجود می‌آید توضیح بیشتر اینکه، چنانچه دیدگاه حاکم بر یک برنامه درسی بر اساس موضوعات مجزا پیش بینی گردد. عناصر برنامه درسی یعنی اهداف، محتوا، منابع و ابزار یادگیری، فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان، استراتژی‌های تدریس، ارزشیابی، گروه بندی، دانش‌آموزان و زمان آموزش و فضا به گونه‌ای تنظیم می‌گردد که معرف دیدگاه حاکم بر آن یعنی موضوعات مجزا باشد.

- چنانچه بین نوع منابع اطلاعات مورد استفاده و عناصر برنامه سازگاری وجود داشته باشد برنامه درسی از همخوانی درونی برخوردار خواهد بود. هر چقدر میزان وحدت درونی بین عناصر برنامه بیشتر باشد ظرفیت برای اثر گذاری مطلوب بر دانش‌آموزان بیشتر خواهد بود و برعکس.

- صرف نظر از تنوع دیدگاه‌ها، طبقه‌بندیهای مختلف ارائه شده توسط متخصصان حوزه برنامه درسی را می‌توان در قالب یک طیف تصور نمود که یک سر آن متوجه ابعاد بیرونی انسان است (رفتار دانش‌آموز) و سر دیگر آن متوجه ابعاد درونی (مانند افکار / احساسات/ انگاره‌ها) می‌باشد. بنا براین بخشی از دیدگاه‌ها به ابعاد بیرونی تعلق خاطر دارند و بخشی دیگر به ابعاد درونی و در میانه طیف هم دیدگاه‌هایی قرار می‌گیرند که کانون توجه خود را در تعامل میان ابعاد درونی و بیرونی قرار می‌دهند.

در بخش مطالعه تطبیقی می‌توان نتیجه گیری کرد که :

۱- در کشورهای مورد مطالعه از رویکرد ترکیبی به برنامه درسی استفاده می شود .

۱- رویکرد ترکیبی به برنامه درسی در کشورهای آلمان ، ژاپن ، کانادا ، فرانسه ، کره و مالزی را می توان جزو فرا دیدگاه پژوهش / تصمیم گیری قرار داد . این فرادیدگاه ، مهم ترین منبع نوآوری در طی دو دهه (۸۰- ۱۹۶۰) در نظام های آموزشی بوده است و ریشه در افکار دیویی دارد . جهت گیری برنامه های درسی به سمت دانش آموز محوری و تاکید بر رشد مهارت های ذهنی است . از سوی دیگر ، باید جریان اصلی اصلاح نظام های آموزشی را در چهارچوب این فرادیدگاه جستجو کرد . شایان ذکر اینکه که عده ای به این فرادیدگاه به این دلیل که نوآوری های نشأت گرفته از این فرادیدگاه هرگز به طور واقعی اجرا نشده و در فرهنگ مدرسه حل شده است انتقاد می کنند.

۲- رویکرد ترکیبی به برنامه درسی در کشور اندونزی گرایش به رویکرد پژوهش / تصمیم گیری دارد . به طوری که این کشور در حال فاصله گرفتن از فرا دیدگاه سنت گرایی است . در این فرادیدگاه (سنت گرایی) بر اکتساب ارزش های پایه و مهارت های مورد نیاز برای ایفای نقش در جامعه تاکید می شود . در واقع از دانش آموز انتظار می رود که بر مهارت های مورد نیاز برای ایفای نقش در جامعه تاکید شود . در واقع از دانش آموز انتظار می رود که بر مهارت های پایه تسلط یابد و ارزش های اساسی جامعه را جذب کند . یکی از دشواری هایی که این فرادیدگاه با آن روبروست حرکت جامعه به سمت کثرت گرایی فرهنگی می باشد .

۳- رویکرد ترکیبی به برنامه درسی در کشور مصر به فرادید گاه سنت گرایی تعلق دارد .

۴- نکته بسیار مهم این است که در نظام های مورد مطالعه و همین طور مباحث نظری تأکید بر استفاده از رویکرد (دیدگاه) ترکیبی است تا استفاده مشخص از یک دیدگاه . بنابراین می توان نتیجه گرفت که عملاً در حوزه برنامه درسی نظام های آموزشی از یک دیدگاه به تنهایی استفاده نمی کنند .

منابع:

[1] Generic -

[2] Site- Specific -

[3] Recommended Curriculum -

[4] Written or Mandatory Curriculum -

[5] Taught Curriculum -

[6] Supported Curriculum -

[7] Tested Curriculum -

[8] Learned or Attained Curriculum -

[9] Fidelity -

[10] Learning or Performance Standards -

[11] The Scale and Scope of Curriculum Decision -

[12] Periods Time -

[13] Practice

- Theory[14]

- Content[15]

- Representative Model[16]

[17] - Quality- Oriented Education

1-Gay.G.Curriculum Development. International Encyclopedia of curriculum.

2-ibid

3- Klein.f.m.curriculum Design.international encyclopedia of curriculum .1991

4-Eash, M.J. curriculum componeuts.(1991)

5- Klein.f.m.curriculum Design. ency clopedia of curriculum .1991

6- ibid

7- ibid

8- ibid

9- ibid

[x] - suarez.t.m.Needs Assesment studies. ency clopedia of curriculum .1991

[xi]- Kaufman.r.a.educational system.prentic Hall.1972

[xii]- ibid

[xiii]- فتحی واجارگاه . کوروش . اصول برنامه ریزی درسی . ۱۳۷۷

[xiv] - کیامنش ، علیرضا . رابطه ارزشیابی و هدفهای آموزشی . فصلنامه تعلیم و تربیت . ۱۳۷۱

[xv] - منبع فوق

[xvi] - ملکی ، حسن . برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل) . ۱۳۷۶

[xvii] - سیلور و الکساندر. برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر . ترجمه غلامرضا خوی نژاد . ۱۳۷۲ .

[xviii] - wills,Bondi. Curriculum Development. 1979

[xix]- میر لوحی ، مقاله در جستجوی اهداف / فصلنامه تعلیم و تربیت . ۱۳۶۸

[xx] - Hass,glen. Curriculum Planing a new approach. 1988

[xxi] - سیلور و الکساندر. برنامه ریزی درسی برای تدریس. ترجمه غلامرضا خوبی نژاد . ۱۳۷۲ .

[xxii] - Zais, Robert. Curriculum principles and foundation.

[xxiii] - لوی . ا . مبانی برنامه ریزی آموزشی ، برنامه درسی مدارس . ترجمه فریده مشایخ . ۱۳۶۷

[xxiv] - نیکولس ، ادری و هاوارد . راهنمای عمل برنامه ریزی درسی . ترجمه داریوش دهقان . ۱۳۷۱

[xxv] - فتحی و اجارگاه . کوروش . اصول برنامه ریزی درسی . ۱۳۷۷

[xxvi] - منبع فوق

[xxvii] - میر لوحی ، مقاله در جستجوی معیارهایی برای انتخاب محتوا . فصلنامه تعلیم و تربیت .

[xxviii] - قورچیان ، نارقلی ، مقاله نقدی در جستجوی معیارهایی برای انتخاب محتوا . فصلنامه تعلیم و تربیت .

[xxix] - Myers & Myers . An introduction to teaching and school. 1995

[xxx] - فتحی و اجارگاه . کوروش . اصول برنامه ریزی درسی . ۱۳۷۷

[xxxi] - Marlow , fdiger & D0bhaskara Rad. Elementary curriculum. 2003

[xxxii] - سیف ، علی اکبر . روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش . ۱۳۶۸

[xxxiii] - منبع فوق

[xxxiv] - رئیس دانا ، فرخ لفاء . ارزشیابی آموزشی در آستانه قرن بیست و یکم ، رشد تکنولوژی آموزشی . ۱۳۷۸

[xxxv] - شریفی ، کیامنش ، علیرضا . شیوه های ارزشیابی از آموخته های دانش آموزان . ۱۳۷۳

[xxxvi] - سیف ، علی اکبر . روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش . ۱۳۶۸

[xxxvii] - خلخالی ، مرتضی . نقدی بر نظام امتحانی و سنجش یادگیری دانش آموزان در ایران . پژوهشکده تعلیم و تربیت . ۱۳۷۵

[xxxviii] - لطف آبادی ، حسین . سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی و روانشناسی . ۱۳۷۴

[xxxix] - Marlow , fdiger & D0bhaskara Rad. Elementary curriculum. 2003

[xl] - باقری، خسرو . ارزشیابی آموخته ها از منظر معرفت شناسی دانش صریح و دانش ضمنی : قلمرویی نوین در فلسفه برنامه درسی . فصلنامه مطالعات برنامه درسی . ۱۳۸۵

[xli] - ibid

[xlii] - ibid

[xlili] - میلر ، جان دمی . دیدگاههای برنامه درسی . ترجمه محمود مهر محمدی . ۱۳۷۹

[xliv] - سیلور و الکساندر. برنامه ریزی درسی برای تدریس. ترجمه غلامرضا خوبی نژاد . ۱۳۷۲

[xlv] -

- [xlvi]

[xlvii] - فتحی و اجارگاه . کوروش . اصول برنامه ریزی درسی . ۱۳۷۷

[xlviii] - جلیلی ، قوام الدین . دیدگاههای برنامه ریزی درسی ، مدیریت در آموزش و پرورش . ۱۳۶۵

[xlix]

[i] - صادقیان ، نبی اله . طرح مطالعاتی راهنمای برنامه درسی جامع در دوره ابتدایی . ۱۳۸۲

[ii] - آیزنر و والانس

[iii] - Klein.f.m.curriculum Design. ency clopedia of curriculum .1991

[iiii] - میلر ، جان پی . دیدگاههای برنامه درسی . ترجمه محمود مهر محمدی . ۱۳۷۹