

اجرا/ تغییر

تعریف مفاهیم

۱. اجرای برنامه‌ی درسی

اجرای برنامه‌ی درسی عبارت است از: **فرایند انجام یک تغییر در عمل**. این فرایند با پذیرش یک تغییر (تصمیم‌گیری برای استفاده از یک برنامه‌ی جدید) از این نظر تفاوت دارد که بر میزان واقعی تغییر در عمل و بر آن دسته از عواملی تأکید دارد که میزان تغییر را تحت تأثیر قرار می‌دهد (خوی نژاد، ۱۳۸۳: ۴۰۳).

۲. تعریف تغییر [i]ii]

تغییر برنامه‌ی درسی می‌تواند به هر نوع تغییر در ابعاد برنامه‌ی درسی تعبیر شود. باید این نکته را متذکر شد که تقریباً تمام مراجع علمی تغییر را به عنوان چیزی نو یا جدید برای افراد - که از آن تأثیر پذیرفته‌اند- تعریف نموده‌اند. تغییر به عنوان یک مفهوم عام، بعضی اوقات به تغییرات و جهت‌دهی‌های کلی در برنامه‌ی درسی به طور مبهم و غیرشفاف اشاره می‌کند؛ و بعضی اوقات به طور خاص به کار برده می‌شود تا تغییرات ویژه را توصیف کند (نصراصفهانی، ۱۳۸۳: ۶-۳۹۵).

۳. نوآوری [i]iii]

هر چند اصطلاح تغییر برنامه‌ی درسی، گهگاه به منظور اشاره به تغییرات ویژه بکار برده می‌شود، اما برای اشاره به تغییر در برنامه‌های درسی خاص، واژه‌ی «نوآوری» مورد استفاده قرار می‌گیرد. مفهوم نوآوری، از تغییرات در یک موضوع درسی (مانند یک برنامه‌ی جدید در درس خواندن) تا تغییرات جامع (مانند اتخاذ رویکردهای درهم تنیده‌ی تدریس به کودکانی در سنین معین) در نوسان است. در هر دو صورت نوآوری از طریق حد و مرزهای نسبتاً روشن و با توجه به صفات و ویژگی‌های خاص آن مشخص می‌شود؛ هر چند نمی‌توان ادعا کرد که همه‌ی نوآوری‌ها از نظر هدف‌ها، ابزارها و راه‌های تحقق آن هدف‌ها، روشن و واضح هستند. نوآوری‌ها را می‌توان بر مبنای ویژگی‌های متفاوت نظیر هزینه‌ها، پیچیدگی، وضوح و نظایر آن، تجزیه و تحلیل کرد (نصراصفهانی، ۱۳۸۳: ۳۹۶).

۴. اصلاح [i]iiii]

مفهوم اصلاح نیز به تغییرات خاص، اما جامع‌تر و بنیادی‌تر در تغییر برنامه‌ی درسی مربوط می‌شود. اصلاحات شامل تجدید نظر در سازمان و ساختار نظام مدرسه، بازنگری عمده در برنامه‌ی درسی و امثال آن می‌شود. این تغییرات عمده، بر تغییرات بنیادی در ارزش‌ها یا تغییر در جهت‌گیری‌ها، که اغلب نظام سیاسی حاکم بر جامعه آغازگر آن است، مبتنی هستند (نصراصفهانی، ۱۳۸۳: ۳۹۷).

۵. جنبش [i]v]

حاکمیت و استیلای مقوله‌ها یا محورهای خاص را در دوره‌ی زمانی مشخص، می‌توان به عنوان جنبش در برنامه‌ی درسی توصیف نمود (نصراصفهانی، ۱۳۸۳: ۳۹۷).

نظریه‌های مربوط به حوزه‌ی اجرای برنامه‌های درسی

اجرای برنامه‌های درسی همواره با چالش‌های زیادی همراه بوده است. از این رو صاحب‌نظران حوزه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی به طرح نظریه‌های متفاوتی در بخش اجرای برنامه‌های درسی اقدام نموده‌اند. پژوهش حاضر که به قصد تدوین اصول و سیاست‌های اجرای برنامه‌های درسی ایران انجام یافته است برای نیل به این هدف در بدو امر به بررسی و تحلیل نظرگاه‌های گوناگون در این حوزه می‌پردازد و سپس با لحاظ نمودن مبانی فلسفی و دینی نظام آموزش و پرورش ایران به ارائه‌ی اصول و سیاست‌های اجرای برنامه‌های درسی اقدام می‌نماید.

الف) مقاومت [i]vi] در برابر تغییر

اجرای برنامه‌ی درسی با موانعی روبرو می‌شود که ناشی از مقاومت افراد در برابر تغییر است. زیرا بسیاری از مردم به علت وابستگی به سنت‌ها و نهادهای موجود، فکر می‌کنند اگر شرایط همان گونه که است باقی بماند راحت‌تر خواهند بود. اغلب افرادی که با وضع موجود احساس راحتی می‌کنند، در تغییر وضع موجود و عوض کردن آن با آینده‌ای مبهم که که آن را هنوز درک نکرده‌اند، تردید دارند. مردم اغلب ترجیح می‌دهند که با نواقص و عیوب شناخته شده آشنا کنار بیایند ولی به موقعیت ناشناخته و نا مطمئن روی نکنند.

توماس هاروی (1990:liii)] عوامل مؤثر در مقاومت افراد برای پذیرش تغییر را مورد بررسی قرار داده و تقسیم‌بندی زیر را ارائه نموده است:

۱. احساس عدم مالکیت: اگر افراد فکر کنند که تغییر برای آنها بیگانه است یا خارج از سازمان به آنها تحمیل شده است در برابر آن مقاومت خواهند نمود. نکته جالب این است که بخش اعظم درخواست برای بازسازی مدارس، اصلاح و تغییر آنها توسط منابع خارج از مدرسه ارائه می‌شود.

۲. فقدان منافع و امتیاز: اگر معلمان تصور کنند که برنامه‌ی درسی جدید برای دانش‌آموزان از لحاظ یادگیری منفعی در بر نخواهد داشت و یا برای آنها امتیازی محسوب نخواهد شد، احتمالاً در برابر تغییر مقاومت خواهند کرد.

۳. مسئولیت و بار اضافی: غالباً تغییر به معنای کار اضافی و مسئولیت بیشتر است. معلمان نسبت به گروه‌های خارجی که بدون توجه به افزایش کار معلمان تغییرات جدیدی را توصیه می‌کنند، احساس سر خوردگی و خصومت می‌نمایند. این عامل نیز می‌تواند به مقاومت در برابر تغییر منجر شود.

۴. فقدان حمایت اداری: اگر افرادی که در قبال تغییر مسئولیت قانونی دارند یا از نظر اداری مسئول برنامه هستند از تغییر حمایت نکنند، مجربان نیز از تغییر استقبال نخواهند کرد و در برابر آن مقاومت خواهند نمود.

۵. تنهایی: با توجه به این که عده کمی میل دارند به تنهایی دست به اقدام بزنند، عمل گروهی می‌تواند اجرای موفقیت آمیز برنامه را بهتر تضمین نماید.

۶. عدم امنیت: افراد در برابر آنچه امنیت آنها را به مخاطره می‌اندازد مقاومت می‌کنند. غریزه‌ی میل به بقا بسیار قوی است و افراد کمی جرأت وارد شدن به برنامه‌هایی را دارند که برای آنها تهدید آشکاری وجود داشته باشد.

۷. ناهماهنگی و نامتناسس بودن با ارزش‌ها و هنجارها: پیش فرض‌های برنامه جدید باید با هنجارها و ارزش‌های کارکنان نظام هماهنگ باشد. در غیر این صورت موجب مقاومت آنان در برابر برنامه‌ی جدید خواهد شد.

۸. کسالت بار بودن برنامه: نوآوری‌های جدید باید به گونه‌ای جذاب، گیرا، وسوسه انگیز و برانگیزنده‌ی تفکر ارائه شوند. زیرا هیچ کس برنامه‌ای کسالت‌بار را که فکر می‌کند از اجرای آن لذت نخواهد برد نمی‌پذیرد.

۹. آشفتگی و هرج و مرج: اگر تغییری از کنترل امور بکاهد یا باعث ایجاد آشفتگی گردد احتمالاً با مقاومت مواجه خواهد شد. ما تغییری را ترجیح می‌دهیم که قابل کنترل باشد، اجازه نظارت بهتر را بدهد و ما را قادر سازد که عملکرد کارآمدتری داشته باشیم.

۱۰. تغییر ناگهانی و کلی: مردم تمایل دارند که در مقابل تغییرات عمده، بخصوص تغییراتی که نیاز به تغییر جهت کلی دارد مقاومت نمایند.

هال و لاکس (1978:liii)] نیز در پژوهش‌های خود در مورد اجرای نوآوری‌های در مدارس و دانشکده‌ها متوجه شده‌اند که مسائل مورد علاقه یا دغدغه‌های [liii] مجربان از عواملی هستند که در ایجاد مقاومت نقش اساسی دارند. آنها این عوامل را در چهار سطح گروه‌بندی کرده‌اند (به نقل از احقر، 1384):

۱. نگرانی‌ها و دغدغه‌های نامربوط: در این سطح معلمان بین خود و تغییر عرضه شده هیچ رابطه‌ای نمی‌بینند. برای مثال؛ اگر یک برنامه‌ی جدید برای درس علوم ساخته شود، معلم با اینکه از کار و تلاشی که مستلزم این برنامه است آگاهی دارد ولی فکر نمی‌کند که خود او نیز از این کار سخت متأثر خواهد شد یا به او ربطی خواهد داشت. معلم در برابر این تغییر ایستادگی نمی‌کند، چون پی نبرده است که تغییر در حیطه‌ی تخصصی یا شخصی او را نیز تحت تأثیر قرار خواهد داد.

۲. دغدغه‌های شخصی: در این مرحله فرد نسبت به نوآوری و رابطه‌ی آن با واقعیت فردی خود واکنش نشان می‌دهد. معلم دغدغه‌ی این را دارد که برنامه‌ی جدید تا چه حد با برنامه‌ی جدید و به‌طور اخص با آنچه او انجام می‌دهد، در تطابق است. در مورد مثال برنامه‌ی درسی علوم، معلم پی می‌برد که خود او نیز باید درگیر برنامه‌ی جدید شود. به همین جهت با این پرسش مواجه می‌شود که در انجام نوآوری تا چه حد موفق خواهد بود.

۳. دغدغه‌های مربوط به کار: نگرانی‌ها در این سطح مربوط به کاربرد عملی نوآوری در کلاس است. اگر بخواهیم برنامه‌ی درس علوم را مثال بیاوریم، دلوپسی و نگرانی معلم مربوط به این مسأله است که برنامه‌ی جدید را چگونه در کلاس به اجرا در آورد؟ برای تدریس برنامه‌ی جدید چه مدت زمان لازم است؟ آیا مواد کافی تأمین خواهد شد؟ بهترین راه‌کارها برای تدریس برنامه‌ی جدید چیست؟

۴. نگرانی‌های مربوط به تأثیر: در این مرحله دلواپسی معلم مربوط به تأثیری است که برنامه‌ی جدید بر دیگران خواهد گذاشت، یعنی کل سازمان. معلم علاقه‌مند است که بداند برنامه‌ی جدید چه تأثیری بر دانش‌آموزان، همکاران و جامعه خواهد داشت. ممکن است او بخواهد تأثیر برنامه را بر کار خود تعیین نماید. برای مثال؛ آیا برنامه‌ی جدید علوم، به دانش‌آموزان توانایی و امکان زندگی در دنیای آینده را خواهد داد یا خیر؟

اگر موارد فوق نادیده گرفته شود، برنامه با عدم پذیرش و مقاومت روبرو خواهد شد. برای رفع این نگرانی‌ها، رهبران باید مجریان را در مورد نوآوری آگاه نموده و آنان را در اخذ تصمیمات درباره‌ی نوآوری که بر آنها به‌طور مستقیم تأثیر خواهد گذاشت، درگیر نمایند. بدین منظور می‌توان افراد درگیر را گردهم فراخواند تا با طرح علایق و نگرانی‌ها راه‌کارهایی را برای فائق آمدن به آنها برنامه‌ریزی کنند. افرادی که در خصوص برنامه احساس عدم اطمینان و ناامنی می‌کنند، وقتی در دغدغه‌های یکدیگر سهیم شوند، متوجه خواهند شد که دلیلی برای نگرانی آنها وجود ندارد. با شریک شدن در مسائل مورد علاقه، ممکن است آنها به این نتیجه دست یابند که توانایی ایجاد تغییرات لازم را برای ارائه‌ی برنامه‌ی جدید به شیوه‌ی مطلوب دارا هستند.

نکات بالا ممکن است این تصور را موجب شود که متخصصان برنامه درسی در روند اجرای تغییر با مشکلاتی مواجه هستند که نمی‌توان بر آنها فائق آمد. در صورتی که چنین نیست و با تأمل در مورد این نکات و توجه به نیازها و خصوصیات افرادی که درگیر تغییر هستند تا حد زیادی می‌توان مسیر تغییر را هموار نمود. پیروی از رهنمودهایی که در ذیل ارائه می‌شود، با کاهش مقامات افراد، می‌تواند به آنها کمک کند که میزان پذیرا بودن خود را از نوآوری‌های برنامه‌ی درسی افزایش دهند:

۱. فعالیت برنامه‌ی درسی باید مبتنی بر همکاری باشد؛ اگر بنا است برنامه‌ای اجرا و نهادینه شود، همه‌ی گروه‌ها باید آن را برنامه‌ای متعلق به خود بدانند. این احساس از طریق درگیر کردن افراد به‌طور مستقیم یا غیر مستقیم در جنبه‌های اصلی تدوین و اجرای برنامه بدست می‌آید. وقتی کسی در برنامه‌ریزی و اجرای یک برنامه سهیم باشد، با درک فهم بهتر برنامه نسبت به آن احساس مسئولیت می‌نماید.

۲. برخی دوست دارند تغییر کنند بعضی دوست ندارند تغییر کنند؛ ایستادگی در برابر هر ایده و نظر جدید معمولاً طبیعی است. رهبران برنامه‌ی درسی باید این مورد را پیش بینی کرده شیوه‌هایی را برای رویارویی آن آماده نمایند.

۳. نوآوری‌ها دستخوش تغییرند؛ هیچ چیز را نباید به صورت دائمی و پاینده در نظر گرفت. برنامه‌ی درسی جدید به عنوان پاسخی به زمان و شرایط جدید ارائه می‌شود. مرور زمان و تغییر شرایط، اصلاحات و حتی برنامه‌های جدیدی را ایجاد می‌کند. بنابراین تغییر و دگرگونی یک امر همیشگی است.

۴. مناسبت زمانی، کلیدی برای افزایش استقبال مردم از نوآوری است؛ اگر جامعه‌ی آموزشی برنامه‌ی جدیدی در پاسخ به یک نیاز محسوس ارائه نماید، احتمالاً برنامه‌ی جدید با موفقیت و پذیرش مردم مواجه خواهد شد. اما اگر مردم از برنامه‌ی جاری رضایت دارند و از سوی جامعه تقاضایی برای تغییر وجود ندارد، نباید برای تغییر برنامه اقدام کرد.

۵. تدریجی عمل کردن [iii]: مردم خواهان تغییرند ولی با این حال از آن می‌ترسند. به خصوص اگر سریع اتفاق افتد و آنها احساس کنند که کنترل یا نفوذی روی این تغییر ندارند. مردم به وضع موجود عادت می‌کنند و ترجیح می‌دهند تغییر در رفتار جدید طی مراحل تدریجی و با گام‌های آهسته روی دهد.

ایجاد تغییرات گام به گام مزایای بسیاری دارد. در این طریق از آنجاییکه مواد درسی موجود مورد استفاده قرار می‌گیرد، اجرای تغییرات نسبتاً آسان است و به برنامه‌ریزی درسی جدیدی احتیاج ندارد. بهبود برنامه از طریق حذف قسمت‌های زاید، تطبیق مطالب با زمان و تهیه مطالب کمکی و تکمیلی، انجام می‌پذیرد. اینچنین تغییراتی در واقع، ناشی از نتایج حاصل از ارزیابی‌های تکوینی است. از دیگر مزایای ایجاد تغییرات گام به گام، این است که به علت عدم اجرای تغییرات بنیادی در برنامه، مخالفتی با آن بروز نمی‌کند. مزایای یاد شده در عین حال، از جمله معایب طریقه‌ی یاد شده نیز به شمار می‌آید؛ زیرا در بیشتر موارد، چنین تغییراتی شامل مباحث فرعی می‌شود و فلسفه‌ی اصلی که برنامه بر پایه‌ی آن تدوین یافته است، تغییر نمی‌پذیرد. چارچوب موجود، با اعمال محدودیت‌هایی، مانع از خلافت برنامه‌نویسان درسی می‌شود (لوی، ۱۳۸۱).

با آنکه در زمینه‌ی تهیه و تولید برنامه‌های درسی اغلب طراحی تغییر کامل و ایجاد برنامه‌ی جدید می‌تواند قابل دفاع باشد، با این حال، معلمان نیاز به زمان دارند تا برنامه‌های جدید را در اجرا آزمایش کنند. معلمان برای تأمل و تعمق در برنامه و برای بررسی اهداف، محتوا، و تجربه‌های یادگیری جدید نیاز به زمان دارند.

بنابراین اجرا برای معلمان به یک‌باره رخ نمی‌دهد. به طور ایده‌آل فرایند اجرا وقت کافی برای معلمان در نظر می‌گیرد تا برنامه‌ی جدید را به صورت تدریجی آزمایش کند.

لاکس و لیبرمن]) [۱۹۸۲]، به نقل از ارنشتاین و هانکینز) دریافت‌اند که معلمان در برنامه‌ی جدید از طریق سطوح مختلف کاربرد [iii] پیش می‌روند. به عبارت دیگر به‌کار بستن نوآوری در سطوح مختلف اتفاق می‌افتد.

آنها نخست خود را همسو با مواد درسی قرار می‌دهند و به عملیاتی می‌پردازند که آنها را برای ارائه‌ی برنامه آماده می‌کنند. در آغاز به‌کار گرفتن برنامه‌ی جدید برای آنها بیشتر حالت مکانیکی و ماشینی‌وار دارد. آنها معمولاً برنامه را با پیروی از رهنمودها و بدون اندکی کجروی دنبال می‌کنند.

به‌طور کلی برنامه‌ریزی به صورت روزبه‌روز است. ارائه‌ی برنامه‌ی درسی برای آنها تقریباً به صورت یک جریان عادی در می‌آید و معلم ابتکار کمی برای تغییر در برنامه‌ی آموزشی به خرج می‌دهد. در سطح بعد، به محض اینکه معلمان به برنامه‌ی درسی عادت کردند، به منظور تطبیق آن با فلسفه‌ی آموزشی خود یا برای تطبیق آن با نیازهای دانش‌آموزان شروع به تغییر و اصلاح آن می‌نمایند.

ب) رویکردهای مطرح در بُعد اجرای برنامه‌ی درسی

به طور کلی می‌توان دو دیدگاه عمده را در بحث نحوه‌ی اجرای برنامه‌های درسی مطرح کرد.

۱. رویکرد برنامه‌ای یا وفادارانه [iii]

رویکرد برنامه‌ای یا وفادارانه، همان طور که از نامش پیداست، بر این پیش فرض مبتنی است که: هدف اصلی اجرای تغییرات انتخابی، ایجاد و سنجش میزان تغییرات عملی است که «دقیقاً» با نوع کاربرد مورد نظر سازنده یا پیشنهاد دهنده‌ی تغییر مطابقت دارد.

در این رویکرد فرض بر این است که تغییر مستلزم برنامه‌های ویژه است که طراح یا طراحان آن در نظر گرفته‌اند؛ که می‌توان آنها را در هر گروهی از به‌کار گیرندگان اجرا و ارزشیابی نمود. هر چند تفاوت‌های کوچک قابل گذشت خواهد بود، ولی تأکید بر آن است که اطمینان یابیم که اجرا با خواسته‌های طراحان تغییر هم‌نواپی دارد (برمن، ۱۹۸۱؛ پمفرت و فولن، ۱۹۷۷؛ کراندال و همکاران، ۱۹۸۱؛ لاکس و هال، ۱۹۷۷، به نقل از خوی نژاد، ۱۳۸۳: ۴۰۵).

۲. رویکرد انطباقی [iii]

رویکرد انطباقی بر این فرض استوار است که طبیعت اجرا به طور دقیق نمی‌تواند (و یا نباید) از قبل مشخص شود، بلکه باید به نسبتی که به‌کار گیرندگان مختلف تلاش می‌کنند تا سرحد امکان تغییر به بهترین نحو با موقعیت آنها متناسب باشد، شکوفا گردد. درجاتی از انطباق را می‌توان انتظار داشت که از انطباق اندک و جزئی (که کاملاً شبیه رویکرد قبلی است) از طریق انطباق متقابل (که در آن یک اندیشه‌ی پیرونی یا نوآورانه بر آنچه که به‌کار گیرندگان انجام می‌دهند اثر می‌گذارد؛ ضمن اینکه خود استفاده کنندگان و یکارگیرندگان نیز کم و بیش تغییراتی را با توجه به موقعیت خودشان انجام می‌دهند) آغاز و تا تغییرات تحولی (که در آن به‌کار گیرندگان همه‌ی انواع روش‌ها را با توجه به علاقه‌ی خودشان به‌کار می‌بندند) می‌تواند ادامه یابد (همان؛ ۴۰۶).

در توضیح علت شکست بسیاری از نوآوری‌های آموزشی این مسأله مطرح شده است که بسیاری از کوشش‌های نوآورانه به جای آنکه بر تغییرات سازمانی تمرکز نمایند بر تغییرات تکنولوژیکی تمرکز نموده‌اند. اجرای موفق نوآوری‌ها به تغییر در نقش‌های سنتی، رفتارها، و ساختاری که در سازمان مدارس و کلاس‌ها وجود دارد، نیاز مند است. زیرا در بسیاری از نوآوری‌ها معلم باید فراتر از سبک‌ها و روش‌های خودش در یک چارچوب فلسفی وسیع کار کند، بنابراین نوآوری‌هایی از این نوع نمی‌توانند در قالب‌هایی از پیش تعیین شده به صورت توصیه‌هایی مشخص عرضه شوند. اجرای بسیاری از این نوع نوآوری‌ها مستلزم فرایند انطباق متقابل بین مجریان و موقعیت سازمانی می‌باشد. در این نوع انطباق هم برنامه طراحی شده، هم موقعیت‌های سازمانی و هم مشارکت کنندگان، تغییر خواهند نمود. در جایی اجرا موفق شده است، و زمانی تغییرات معنی دار در گرایش‌ها، مهارت‌ها و رفتار مشارکت کنندگان بوقوع پیوسته است، که اجرا به صورت فرایند انطباق متقابل انجام شده است. در چنین اجرایی اهداف و روش‌ها تغییر نموده‌اند تا با نیازها و علائق شرکت کنندگان تطبیق پیدا نمایند، و شرکت کنندگان نیز تغییر نموده‌اند تا الزامات برنامه محقق شود. بنابراین اجرا صرفاً اعمال مستقیم و وفادارانه‌ی برنامه درسی یا تکنولوژی آموزشی نخواهد بود. اجرا یک فرایند سازمان‌دهی شده‌ی پویا است که در طی زمان، با تعامل بین اهداف و روش‌های برنامه و موقعیت‌های سازمانی شکل گرفته، و فرایندی اتوماتیک و از پیش تعیین شده نمی‌باشد (مک لالین، ۱۹۹۷).

معایب و محاسن هر یک از دو رویکرد

تغییرات برنامه‌ای، از امتیاز وضوح، مشخص‌تر بودن و آسانی ارزیابی برخوردار هستند. ولی از طرف دیگر، این نوع تغییرات ممکن است برای همه‌ی موقعیت‌ها یا برخی از آنها نامناسب باشند و یا به رد شدن آنها از طرف افراد یا گروه‌هایی که مایل به استفاده از آن نوع تغییرات معین نیستند، منجر گردد. تغییرات انطباقی نیز دارای این امتیاز

می‌باشند که به انتخاب‌های افراد فرصت بیشتری می‌دهند و برنامه‌ریزی آن‌ها برای انواعی از موقعیت‌ها مناسب است. اما آن‌ها نیز همواره این ابهام را که «چه باید کرد؟» ایجاد کرده، قطعاً از دیدگاه پژوهشی سنجش آن‌ها بسیار دشوار است. زیرا تغییر به طور مداوم و در خلال موقعیت‌ها و به شکل‌های مختلف اتفاق می‌افتد.

رویکردهای وفادارانه تحت شرایطی معین (هدفهای صریح و مورد توافق همگان، نوآوری‌های کاملاً موفق، تغییراتی که چندان مهم و مورد تأکید نیست) مناسب است؛ درحالی که رویکردهای انطباقی تحت شرایط نا همخوان (تضاد در هدفها، برنامه‌ریزی‌های ناتمام، تغییرات عمده) کارآمدی بیشتری خواهد داشت.

ج) سطوح مشارکت معلمان در اجرای برنامه‌ی درسی

تنر و تنر [iii] (1990) با توجه به رویکردهای وفادارانه و انطباقی سه سطح از مشارکت معلمان در اجرای برنامه درسی را ارائه نموده‌اند:

ج.۱. سطح مقلدانه [iii]

در این سطح، معلمان بر کتابهای درسی تکیه داشته و بصورت موضوع به موضوع عمل می‌نمایند. مواد درسی از پیش آماده شده، و بدون ارزشیابی انتقادی به کار گرفته می‌شوند. اندیشه معلم از حفظ وضع موجود فراتر نمی‌رود.

در این سطح تغییر بدون سازگاری با نیازهای محلی انجام می‌شود. برنامه‌های درسی در قالب‌های از پیش تعیین شده بدون توجه به نتایج تعامل‌ها برای شرایط موجود عرضه می‌شود. معلمان در این سطح تنها گذاشته شده‌اند تا با نوآوری‌هایی که از بالا دیکته شده‌اند درگیر شوند.

ج.۲. سطح میانجی‌گرانه [iii]

معلمان در این سطح با نوآوری‌هایی که در قالب‌های از پیش تعیین شده برای شرایط موجود عرضه شده‌اند کورکورانه مواجه نشده بلکه تعدیل‌ها و تطبیق‌های لازم را انجام می‌دهند. زیرا معلمان از نیاز به تلفیق برنامه با شرایط حادث شده‌ای که با آن مواجه می‌شوند، آگاه هستند (مشکلات اجتماعی نظیر بحران انرژی و سؤالات دانش‌آموزان در مورد چیزهایی که مورد توجه آنها است و علاقه آنها را به خود جلب نموده است، مثال‌هایی از شرایط حادث شده هستند). هر چند معلمان در این سطح ممکن است یک فهم کلی از برنامه درسی داشته باشند، اجرای برنامه درسی از ارتباطات انطباقی برنامه درسی فراتر نرفته، برنامه درسی منقسم و بخش‌بخش باقی می‌ماند. تئوری از عمل جدا است، و اجرای برنامه درسی در سطح بهسازی عمل موجود باقی می‌ماند. معلمان آگاهانه، از دانش‌آموزان، والدین و همکاران خود و منابع خارج از مدرسه و منطقه برای اجرای بهینه‌ی برنامه درسی بهره می‌گیرند. سطح دوم سطح آگاهی و تعدیل است، معلمان علاقه مندند و می‌توانند اندیشه‌های جدید ارائه کنند، اما کوشش‌های آنان فاقد تغییر مورد نیاز برای حل مسأله به صورت اساسی است.

ج.۳. سطح خلافا نه - مولد [iii]

معلمان در این سطح رویکردی جمعی به برنامه درسی اتخاذ می‌کنند. ایده آل آن است که تمامیت برنامه درسی و وسیله معلمان و تمام کارکنان بررسی شده و پرسش‌هایی در مورد اولویت و تناسب آن مطرح شود. هر چند هر معلم، می‌تواند و باید در سطح خلاقیت و تولید کنندگی باشد با وجود این یک رویکرد کلان به برنامه درسی نیاز به طراحی مشارکتی دارد.

در سطح سوم اجرای برنامه درسی معلمان در مورد آنچه انجام می‌دهند فکر می‌کنند، وسعی می‌کنند تا مؤثرترین راه‌های انجام کار را بیابند. آنها قادرند مشکلات را تشخیص داده و فرضیه‌هایی در مورد راه حل‌ها ارائه کنند. آنها در کلاس‌شان دست به تجربه زده و دریافت‌های خود را با سایر معلمان در میان می‌گذارند.

معلمان در این سطح، ضمن استفاده از نتایج تحقیقات، بدنبال پذیرش مسؤلیت بیشتر در مورد برنامه‌ریزی درسی و تصمیم‌گیری در سطح مدارس و کلاس درس هستند. آنها در گزینش مواد درسی بصورت مستقل قضاوت نموده، و مطابق با نیازهای منطقه‌ای آنها را تغییر می‌دهند. آنها خودرا حرفه‌ای محسوب نموده و مدام در جستجوی راه حل مشکلات برای بهبود عمل هستند.

هر چند که همه‌ی معلمان به عنوان افراد حرفه‌ای باید در سطح سه باشند، معهذاً بیشتر معلمان در سطح یک یا دو هستند. به هر حال ما نباید معلمان را سرزنش کنیم. زیرا در بسیاری از مدارس با معلمان به عنوان تکنسین برخورد شده است و این امر هنوز هم ادامه دارد. مدارس اندکی وجود دارند که شرایط حرفه‌ای مناسبی برای معلمان فراهم

ساخته‌اند. بیشتر معلمان به جز کلاس درس مکان دیگری برای انجام کارها و یا ملاقات‌هایشان ندارند. چنین تصور شده است که معلم باید به کلاس برود در را ببندد و تدریس کند.

دلیل دیگری که باعث شده معلمان در سطح یک باقی بمانند عدم درک کافی ایشان از معنی و مفهوم اصلاح [iiii] برنامه‌ی درسی است. عقیده‌ی غالب آنها این است که توسعه‌ی برنامه‌ی درسی عبارت است از تولید دوره‌های مطالعاتی [iiii]، درحالی که اصلاح برنامه درسی، بر توانایی معلمان در تشخیص و حل مسائل و تصمیم‌گیری بهتر و اجرای اعمال مورد تأیید دلالت دارد.

اگر بخواهیم معلمان ما به سطح سوم رسیده و به اصلاح برنامه درسی قادر شوند، از همان ابتدا باید برای انجام این امر مهم آماده شوند. جان دیوئی [iii] (۱۹۹۳) معتقد است این آمادگی باید در دوران تربیت معلم صورت گیرد و از همان ابتدا دانشجویان باید افرادی اندیشمند درمورد اعمال خود باشند، نه پیرو روال عادی یا دستورات دیگران. این نوع اندیشه‌ورزی را دیوئی تفکر تأملی [iiii] می‌نامد و می‌گوید: «تفکر همراه با تأمل آن اعمالی را که صرفاً بر مبنای میل [iii]، کورکورانه و تکانشی هستند به اعمال هوشمندانه مبدل می‌سازد.» (دیوئی، ۱۹۳۳، صفحه ۱۷). به عقیده‌ی دیوئی این نوع تفکر از شک و ابهام آغاز می‌شود و به تجربه‌ی مستقیم در موقعیت منجر شده و به سمت تحقیق هدفمند و حل مسئله هدایت می‌شود (گیمنز، ۱۹۹۹). وی این مسئله را مطرح نمود که تأمل [iiii] در تغییر فرایند تدریس، بازسازی مجدد و بازسازی تجارب نقش‌ی مهم به عهده دارد.

دونالد شون (۱۹۸۷) تحت تأثیر «نظریه‌ی تحقیق دیوئی» و با ارائه‌ی برداشت جدیدی از آن، عمل فکورانه را به جای تفکر تأملی دیوئی عرضه نمود. و در جستجوی راهی برای تلفیق نظریه و عمل، با ارائه‌ی مفهوم کارگزار فکور و تدریس فکورانه، برای معلمان نقش‌ی فراتر از مجری صرف اندیشه‌های دیگران، قائل شد. طبق این دیدگاه «تدریس فکورانه به فرایندی اشاره دارد که طی آن معلمان اندیشه‌ها، باورها و اعمالشان را در معرض نقد و تحلیل قرار می‌دهند» (فارل، ۱۹۸۸؛ ۱۰). بنابراین تدریس فکورانه توسط عادات، سنت‌ها، اقتدار و تعاریف مؤسسات هدایت نمی‌شود، بلکه «تدریس فکورانه مستلزم شناخت، بررسی و تأمل معلم بر دلالت‌های عقاید، تجارب، گرایش‌ها، دانش‌ها و ارزش‌های خویش و دیگران و همچنین فرصت‌ها و محدودیت‌هایی است که به وسیله‌ی شرایط اجتماعی که در آن کار می‌کند ایجاد شده است» (زایخنر و لیستون، ۱۹۹۶؛ ۲۰).

بنابراین برای اینکه معلمان ما در اجرای برنامه‌های درسی به سطح سوم رسیده و به اصلاح برنامه‌های درسی قادر شوند، ما نیاز به پرورش معلمان فکوری داریم تا بتوانند از سطح دستورات و روال عادی گذشته با تأمل و اندیشه‌ورزی بهترین تصمیم‌ها را برای اصلاح و اجرای هر چه بهتر برنامه‌ی درسی اخذ نمایند (امام جمعه، ۱۳۸۵).

د) نظریه‌ی عوامل مدیریتی فولن

به‌طور کلی اجرا عبارت است از: فرایندی در طول زمان که از طریق آن، افراد، رویدادها و منابع تعیین می‌کنند که آیا هنگامی که تغییر در دستور کار قرار می‌گیرد، در عمل تفاوت رخ می‌دهد یا خیر. هر چند فهرست عوامل در هر موقعیتی می‌تواند کاملاً متغیر و وسیع باشد، ولی پژوهش‌ها حدوداً از سال ۱۹۶۵ در شناسایی تعدادی از این عوامل که اغلب تغییر در عمل را تحت تأثیر قرار می‌دهند، موفق بوده‌اند. این عوامل می‌توانند به سه مقوله تقسیم شوند:

۱. ویژگی‌های نوآوری یا تغییر [iii].

۲. ویژگی‌ها و نقش‌های محلی [iii].

۳. عوامل بیرونی [iii].

د.۱. عوامل مربوط به ویژگی‌های تغییر

د.۱.۱. نیاز: بسیاری از نوآوری‌ها بدون یک مطالعه‌ی دقیق و بدون نشان دادن نیازهایی که اولویت دارند، موفق نخواهند بود. برای مثال بسیاری از معلمان ممکن است نیازی را که همگان از مرتفع ساختن آن حمایت می‌کنند، احساس نکنند. نتایج چندین مطالعه‌ی وسیع در ایالات متحده اهمیت بازگو کردن و نمایاندن نیاز به نوآوری و تغییر رویه‌ها را تأیید می‌کند (روزنبلام و لوئیس [iii]، ۱۹۷۹، به نقل از فولن، ۲۰۰۰). مطالعات دیگری به این نتیجه رسیده‌اند که وقتی که به تصریح نیازها اقدام می‌شود به همان نسبت، اجرا مؤثرتر می‌شود (امریک و پترسون [iii]، ۱۹۸۷ و لوئیس و سایرین [iii]، ۱۹۷۹). حتی هنگامی که اهمیت نیازهای مشهود و ملموس آشکار است، فهم آن‌ها آسان نیست. حداقل سه مشکل برای فهم آن وجود دارد: اول اینکه مدارس با لیست بلند بالایی از اصلاحات مواجه هستند و تشخیص نیازهای واقعی و اولویت‌دار مشکل است. دوم اینکه نیازها در آغاز کار اغلب مشخص نیستند. مخصوصاً زمانی که پیچیدگی تغییرات زیاد باشد. سوم اینکه عامل نیاز در تعامل با هشت عامل دیگر طرح‌های متفاوتی را ایجاد می‌نماید. بسته به نوع طرح، نیاز می‌تواند در فرایند اجرا تصریح شود یا درک آن پیچیده گردد. خلاصه اینکه تناسب بین یک برنامه‌ی جدید و نیازهای مدرسه یا منطقه بسیار اساسی است اما ممکن است تا زمانی که برنامه به مورد اجرا گذاشته نشده، آن نیازها کاملاً

مشخص یا محسوس نباشند. هابرمن و مایلز] (۱۹۸۴) خاطر نشان ساخته‌اند که با اجرای اولیه برنامه افراد درگیر با آن هم به اهمیت نیازهای تصریح شده پی می‌برند و هم مرتفع شدن آن را لمس می‌نمایند. پاداش‌های اولیه و برخی موفقیت‌های عینی در خلال اجرای برنامه مشوق‌های بسیار مهمی هستند.

۲.۱.۵. وضوح: تصریح اهداف و آرمان‌ها یک مسأله‌ی همیشگی در طول فرایند تغییر است. حتی زمانی‌که در مورد تغییرات مورد نیاز، توافق صورت گرفته است، معلمان طور دیگری عمل می‌کنند و باید عملکرد آنان با اهداف تطبیق یابد. گراس و همکاران] (۱۹۷۱) به این نتیجه رسیده‌اند که اکثر معلمان ویژگی‌های اساسی نوآوری‌هایی را که به کار بسته‌اند، تشخیص نمی‌دهند. تدوین قوانین، برنامه‌ها و سیاست‌گذاری‌های جدید برای احتراز از تضاد و به منظور ایجاد مقبولیت و سازگاری انجام می‌گیرد. سیاست‌گذاری‌ها معمولاً نحوه‌ی اجرای برنامه را به‌طور کامل نشان نمی‌دهند (المور]، ۱۹۸۰؛ سرسون و دوریس]، ۱۹۷۹؛ ودرلی]، ۱۹۷۹). رهنمودهای برنامه‌ی درسی در کشور کانادا موجب فهم بهتر اهداف و معنی واقعی اجرا شده است (دونی و همکاران]، ۱۹۷۵؛ رابینسون]، ۱۹۸۲؛ سیمز]، ۱۹۸۷). اتکا به کتاب درسی ممکن است توجه ما را از رفتارها و باورهای انتقادی پرورشی صرفاً به حصول نتایج مطلوب منحرف سازد. تغییرات گنگ و مبهم موجب بروز اضطراب و شکست دست اندرکاران اجرایی خواهد شد. البته وضوح را نمی‌توان داخل یک بشقاب گذاشته و به دیگران انتقال داد بلکه آن در طول فرایند اجرا کامل خواهد شد. بسیاری از تغییرات ساده و غیر مهم، روشن و واضح هستند. اما هنگامی‌که با تغییرات مشکل و ارزنده مواجه هستیم، روشن ساختن آنها به سادگی امکان‌پذیر نیست. این نکته، توجه ما را به عامل دیگری تحت عنوان «عامل پیچیدگی» رهنمون می‌سازد.

۲.۱.۵. پیچیدگی: این عامل به دشواری و وسعت تغییرات مورد نیاز در افراد مسئول و دست اندرکار اجرایی اشاره دارد. هیچ تغییری نمی‌تواند بدون توجه به سطح دشواری، مهارت‌های مورد نیاز، وسعت تغییرات در باورهای مخاطبان، راهبردهای تدریس، و نحوه‌ی استفاده از منابع به منصفی ظهور رسد. اجرای مؤثر تغییراتی نظیر آموزش و پرورش باز]، آموزش مستقیم سیستماتیک، مطالعات اجتماعی پژوهش-محور، آموزش و پرورش ویژه]، مدارس مؤثر، مشارکت والدین، و بازسازی تجارب مستلزم فعالیت‌ها، ساختارها، تشخیص‌ها، راهبردهای تدریس، و فهم فلسفی خیرگانه است. هابرمن و مایلز (۱۹۸۴) اظهار داشته‌اند که مدارس اغلب برای اجرای نوآوری‌هایی تلاش می‌کنند که خارج از توان آنهاست و ما از دهه‌ی ۱۹۶۰ شاهد این پدیده که «پا را فراتر از حد خود گذاشتن]» نامیده می‌شود، هستیم. خلاصه اینکه تغییرات وسیع پیچیدگی‌های زیادی دارد و همت بالایی می‌خواهد و شکست در این راه هزینه‌های زیادی در پی خواهد داشت.

۲.۱.۵. کیفیت و عملی بودن برنامه: این عامل به طور مستقیم با ماهیت تغییر ارتباط دارد. این عامل به مقوله‌هایی نظیر یک برنامه‌ی درسی جدید، سیاست‌گذاری جدید، بازسازی مدارس و تغییرات دیگری از این دست مربوط می‌شود. درک اهمیت کیفیت تغییر برای اخذ تصمیمات اساسی یک امر بدیهی] است. معمولاً مدت زمان بین تصمیم اساسی و شروع کار کوتاه است. یکی از مطالعات هابرمن و مایلز (۱۹۸۴) نشان می‌دهد که مدت زمان آگاهی از برنامه و پذیرش آن به‌طور متوسط نه و نیم ماه بوده در حالی‌که مدت زمان بین پذیرش تا عمل فقط سه و نیم ماه بوده است. این زمان کم در مورد تصمیم برای شروع اجرای برنامه موجب مسائل زیادی است. هرچقدر که پیچیدگی تغییر زیاد باشد باید به همان اندازه کیفیت آن بالا باشد. تغییر در مدارس باید تعهد اخلاقی معلمان برای عمل را نیز در بر داشته باشد (دویل و پاندر]، ۱۹۷۷-۷۸). مورتیمور و همکاران] (۱۹۸۸) بر این باورند که تغییرات عملی ناظر به نیازهای برجسته و متناسب با شرایط معلمان هستند. عملی بودن الزاماً به معنی آسان بودن نیست اما به معنی مجسم کننده‌ی] مراحل بعدی است. یک مسأله‌ی غامض همیشه در فرایند تغییر وجود دارد و آن اینکه تغییرات عملی حتی زمانی‌که با کیفیت خوب بیان شوند، اگر به خاطر پیچیدگی قابل انجام نباشد رنج آور خواهد بود. تغییر خوب کار سختی را می‌طلبد از طرف دیگر درگیر شدن با تغییر بد یا دور شدن از تغییرات مورد نیاز ما را با کار دشوارتری مواجه خواهد ساخت.

۲.۲. عوامل محلی

در این قسمت شرایط اجتماعی تغییر مورد تحلیل قرار خواهد گرفت. مقوله‌هایی نظیر سازماندهی افرادی که در اجرای برنامه مشارکت دارند و برنامه‌ریزی برای وفایع یا فعالیت‌هایی که برون‌داد برنامه را تحت تأثیر قرار خواهند داد. نوع نظام مدارس محلی یک مجموعه‌ی عمده‌ای از فرصت‌ها و تهدیدها برای انجام تغییرات مؤثر هستند. یک برنامه‌ی مشخص در یک مدرسه موفقیت آمیز بوده و همان برنامه در مدرسه‌ی دیگر نتیجه‌ی فاجعه آمیزی] می‌دهد. بنابراین بیش از هر چیزی تغییر فرهنگ سازمانی برای هر نوع تغییری ضروری به نظر می‌رسد.

۲.۲.۱. ناحیه‌ی آموزشی: از زمانی‌که نوآوری‌ها به عنوان راهی برای زندگی بهتر معرفی شده است، مدیریت بیشتر مدارس در نواحی تغییر کرده است. نواحی، استان‌ها و کشورها برای اجرای نوآوری‌ها باید ظرفیت خود را افزایش دهند. ممکن است که یک معلم و مدرسه‌ی خاصی به تنهایی و بدون نیاز به حمایت مدیریت مرکزی بتواند از عهده‌ی اجرای تغییرات برآید اما این تغییر قابل تسری به کل ناحیه نیست. اگرچه همواره چنین عنوان می‌شود که اغلب مدیران منتقد تغییرات آموزشی هستند، این مسأله در عمل بهتر درک خواهد شد. تقریباً تمام تحقیقات نشان می‌دهد که حمایت مدیریت مرکزی برای ایجاد تغییر در سطح نواحی بسیار حیاتی است. مطالعه‌ی روزنهولتز و لوتیس نشان می‌دهد که اختیار و نظارت در سطح نواحی تأثیر مثبت بر اجرا داشته ولی اختیار کلاسی تأثیر منفی بر آن داشته است. لذا آنها

درجه ای از تمرکز را برای اجرای کامل تغییرات ضروری می‌دانند. تمام مطالعات مهم نشان می‌دهد که فرایند اجرا در سطح ناحیه برای دستیابی به اهداف بسیار اساسی است (لوتیس، ۱۹۸۹؛ مارش [iii]، ۱۹۸۸؛ روزنولتز [iii]، ۱۹۸۹).

۲.۲.۵. انجمن‌ها: تبیین نقش انجمن‌ها و هیئت امنای مدرسه در برابر اجرای برنامه‌ها بسیار دشوار است. در صورتی که مناطق آموزشگاهی توسط شوراهای منطقه‌ای یا محلی آموزش و پرورش اداره شوند، چنین شوراهایی می‌توانند تأثیر مستقیم بر اجرا از طریق تصمیم‌گیری در مورد منابع مورد نظر داشته باشند؛ ولی شواهد قابل توجهی مبنی بر تأثیر مستقیم آن‌ها بر اجرا وجود ندارد. هر چند برخی از پژوهش‌ها حاکی از دخالت والدین در مدارس ابتدایی و تأثیرگذاری آن‌ها بر اجزاست (فولن، ۱۹۸۲). به هر حال، انواع وسیعی از ساختارهای سازمانی و تفاوت‌های فرهنگی، کمیابی پژوهش در مورد نقش شوراهای مدارس در اجرا، ما را در شرایطی قرار می‌دهد که نمی‌توانیم استنتاج‌هایی روشن داشته باشیم.

۲.۲.۶. مدیر مدرسه: در چند سال گذشته پژوهش‌های قابل ملاحظه‌ای در مورد نقش مدیران مدرسه انجام شده است. اغلب پژوهش‌ها در مورد اثربخشی مدارس نشان می‌دهند که مدیران به نحوی قاطع، بر احتمال تحقق تغییر مؤثر واقع می‌شوند. ولی پژوهش‌ها همچنین حاکی از آن است که بیشتر مدیران نقش رهبران آموزشی را ایفا نمی‌کنند (لایت وود و مونتگمری، ۱۹۸۲، به نقل از خوی نژاد، ۱۳۸۳). مدیران در سطح مدرسه فضای اطلاع‌رسانی، حمایت و تصمیم‌گیری در مورد این‌که کدام تغییرات در عمل ترویج یا تحدید شوند، را تنظیم می‌کنند. در واقع، عامل بعدی یعنی جو مدرسه یا روابط معلم-معلم و مدیر، را سازمان می‌دهد. شواهد قاطعی وجود دارد که نشان می‌دهد تعامل بین استفاده‌کنندگان در خلال تلاش برای تغییر، کلید اجرای اثربخش و کارآمد به شمار می‌رود. ابزارهای جدید، رفتار جدید، و مهارت‌های تازه، به این‌که آیا معلمان به صورت منزوی و تنها کار می‌کنند یا اینکه افکار خودشان را به یکدیگر منتقل و از کار حمایت می‌نمایند، به نحوی معنادار وابسته‌اند (راتر و همکاران، ۱۹۷۹، به نقل از خوی نژاد، ۱۳۸۳: ۴۱۳).

۴.۲.۶. معلم: هم ویژگی‌های فردی معلمان و هم عوامل جمعی و مدرسه‌ای در چگونگی اجرا نقش ایفا می‌کنند. نتایج تحقیقات زیادی نشان می‌دهد که در سطح فردی، شرایط روان‌شناختی معلمان می‌تواند کمابیش در نحوه اجرا تأثیر داشته باشد (هابرمن، ۱۹۸۸؛ هاپکینز [iii]، ۱۹۹۰؛ مک کین و جویس [iii]، ۱۹۸۰). حالت روان‌شناختی می‌تواند بسته به شرایط محیطی و فردی یک ویژگی ثابت یا متغیر باشد. میزان تأثیرگذاری معلمان از مدرسه‌ای به مدرسه‌ای دیگر با توجه به فرهنگ یا جو مدرسه [iii] متغیر خواهد بود.

۳.۵. عوامل بیرونی

عوامل خارجی نسبت به نظام آموزشگاهی محلی را می‌توان به عنوان تسهیل‌کننده یا منع‌کننده اجرای برنامه‌ی درسی تلقی کرد. عواملی که این قطعیت را روشنی می‌بخشند، عبارتند از: تغییر خط‌مشی‌ها، منابع مالی یا مادی، و مساعدت‌های فنی. تصویب قانونی جدید یا سایر تصمیم‌های مربوط به مقررات حکومتی در زمینه‌ی برنامه‌های درسی، به مقداری فشار رسمی برای اجرای تغییر منجر می‌شود؛ ولی تنها وجود خط‌مشی به اجرای کامل منجر نمی‌شود، بلکه تعدادی از عواملی که ذکر شد نیز در مورد تغییر نافذ هستند. شکل‌هایی از مساعدت‌های خارجی- بسته به ویژگی‌های آن‌ها- نیز می‌تواند کم و بیش مفید باشد. مساعدت‌های خارجی (مثلاً از طریق دولت، مجریان طرح‌ها و غیره) که فقط در مرحله‌ی توجیهی ارائه می‌شود، به تغییرات عملی قابل ملاحظه‌ای منجر نمی‌شود، مگر اینکه شرایط و راهبردهای محلی مساعدت‌های خارجی را تقویت کند.

۵. عوامل مؤثر بر مقاوم سازی مدارس در برابر تغییر

الیوت آیزنر (۱۹۹۸) نه عامل را که در مقاوم ساختن مدارس در برابر تغییر و نوآوری‌ها نقش اساسی دارند، شناسایی کرده است. این عوامل عبارتند از:

۱. برداشت‌های متداول از نقش معلم: همه‌ی ما چه به عنوان دانش‌آموز سابق و چه به عنوان افراد بزرگسال تصورات و برداشت‌هایی از نقش معلم در ذهن خود داریم که این تصوراتی که در طی سال‌ها درونی شده [iii]، می‌تواند به عنوان مانعی در برابر تغییرات عمل نماید.

۲. دلبستگی به شیوه‌ی متداول تربیت بر اساس عادت: معلمان معمولاً در اثر تجربه‌ی بیشتر در زمینه‌ی آموزش محتوای خاص تبحر پیدا نموده و کار را به آسانی انجام می‌دهند. از این رو تعلق خاطر و دلبستگی خاصی نیز به محتوا و روش‌های معمول خود پیدا می‌کنند.

۳. استانداردهای دقیق و غیر منعطف برای رفتارهای مورد انتظار: بکارگیری استانداردهای دقیق و صلبی در تعلیم و تربیت که بر گرفته از دیدگاه اثبات‌گرایی است موجب شکل‌گیری این تفکر شده است که می‌تواند با فرایند تغییر در تعلیم و تربیت با نگاهی مکانیکی مواجه شد.

۴. انزوای معلم؛ معلمان در کلاس درس تنها هستند. آنها با دانش‌آموزان در موقعیتی منحصر به فرد مواجه می‌شوند که باید راهکارهای مواجهه با این موقعیت را از طریق تأمل کشف نمایند. بنابراین معلمان احساس می‌کنند که کسی بر کیفیت کار آنان نظارت نمی‌کند.

۵. نارسایی‌های آموزش ضمن خدمت؛ معمولاً در مورد آموزش‌های ضمن خدمت این برداشت وجود دارد که آموزش‌های مذکور به قصد بهبود کیفیت تدریس انجام می‌شود. آموزش‌های ضمن خدمت توسط متخصصان و خارج از محیط‌های کاری (کلاس) معلمان اجرا می‌شود و با توصیه‌های عام همراه است. در حالی که آموزش‌های ضمن خدمت می‌تواند ضمن مشاهده‌ی کار معلمان در کلاس درس و در محیط واقعی صورت پذیرد.

۶. انتظارات محافظه‌کارانه از عملکرد مدرسه؛ جوامع به طور سنتی از مدارس انتظاراتی نظیر بازگشت به مهارت‌های پایه دارند که این انتظارات می‌تواند به عنوان مانعی در برابر تغییر باشد.

۷. شکاف بین اصلاحات آموزشی و نحوه‌ی اجرای آن از سوی معلم؛ تقریباً همیشه اصلاحات آموزشی از بالا به پایین صورت می‌گیرد. این تمایل وجود دارد که یک برنامه‌ی درسی یکسان برای همه در نظر گرفته شود بدون در نظر گرفتن اینکه مخاطبان برنامه چه کسی هستند و در چه شرایطی به سر می‌برند. در نتیجه معلمان تعهد کمی نسبت به اجرای این نوع تغییرات دارند. برای اینکه این تعهد در معلمان ایجاد شود باید آنها فرصت داشته باشند که در شکل‌گیری فرایند تغییر مشارکت نمایند.

۸. مرزبندی تصنعی بین رشته‌ها و معلمان مواد درسی رشته‌های مختلف؛ معمولاً یک مرزبندی تصنعی بین رشته‌های مختلف نظیر: فیزیک، علوم اجتماعی، ریاضی و... در برنامه‌های درسی مدارس به چشم می‌خورد. همین مرزبندی باعث مجزا کار کردن معلمان شده و همکاری و همفکری لازم در بین معلمان به وجود نمی‌آید. دانش‌آموزان نیز قادر به ایجاد رابطه‌ی بین این مواد درسی مختلف نیستند. معلمان نیز به علت تغییر کلاس‌ها و مواجهه با تعداد کثیری از دانش‌آموزان در یک روز نمی‌توانند ارتباط لازم را برقرار نمایند. تغییر معنی‌دار و واقعی حاصل نخواهد شد مگر اینکه دانش‌آموزان و معلمان به طور یکپارچه با امر تغییر مواجه شده و برای تحقق آن همکاری لازم را داشته باشند.

۹. بی اثر بودن تلاش‌های تدریجی و دارای وقفه در فرایند اصلاحات؛ معمولاً تغییرات جزئی در مدارس به وسیله‌ی نظام قدرتمند حاکم بر مدرسه متوقف می‌شود. بنابراین برای اجرای موفقیت‌آمیز اصلاحات، باید موقعیت بوم‌شناختی مدرسه و نظام حاکم بر آن را مورد توجه قرار دهیم. در نتیجه حتی برای انجام تغییر بسیار جزئی نیز نیاز به نگاه جامع و کل‌گرایانه است.

و) نظریه‌ی تسری‌بخشی [liii] آیزنر در اجرای نوآوری‌های برنامه‌ی درسی

آیزنر معتقد است که فعالیت تهیه و توزیع مواد آموزشی برای مدارس به منزله‌ی مورد استفاده قرار گرفتن تمام مواد تهیه شده نیست. یافتن راه‌هایی برای استفاده از هر یک از مواد آموزشی در سطح مدرسه، مسأله‌ی است که در بحث تسری‌بخشی برنامه‌ی درسی مطرح است. مفهوم تسری‌بخشی، بیانگر آن است که اندیشه‌ها و موادی که در برنامه‌های مدارس مستتر هستند، نیازمند راهبردهایی برای ورود به جریان آموزش هستند. این فرایند به نوعی دارای ویژگی ارگانیک است که اگر با آن به عنوان یک وظیفه‌ی مکانیکی یا اداری برخورد شود، به نتیجه نخواهد رسید. به عبارت دیگر این یک فرایند مکانیکی ساده‌ای نیست که بتوان انتظار داشت که به صرف مهیا بودن مواد آموزشی لازم، این مواد به‌طور خودکار مورد بهره‌برداری قرار خواهند گرفت. آیزنر می‌گوید: «من به مفهوم ضمنی واژه‌ی تسری‌بخشی اشاره کردم. زیرا سالیان سال واژه‌ای که برای توصیف این فرایند به‌کار گرفته شده بود، واژه‌ی نصب یا کارگذاری [liii] بود.»

منظور وی این است که مفهوم «نصب» به نگاه مکانیکی دلالت دارد؛ فرد اول قطعه‌ای را طراحی و تولید می‌کند و سپس آنرا نصب کرده و به‌کار می‌اندازد. تغییرات آموزشی بدین طریق رخ نمی‌دهد. معلمان برای خود اولویت‌هایی قائل هستند، مدارس به دنبال حفظ تعادل خویش بوده و سازمان‌ها نیز راه‌های متعددی برای مقابله با دخالت‌های دیگران در روند امور دارند و آنان به راحتی می‌توانند با انطباق‌های سطحی چنین وانمود کنند که تغییرات مورد نظر را به منصفی ظهور رسانده‌اند. تصور اینکه تغییرات آموزشی (به ویژه تغییرات در برنامه‌ی درسی) به مثابه نصب یک قطعه‌ی مکانیکی بر روی یک موتور است، تصویری بسیار ساده لوحانه می‌باشد. واژه‌ی تسری‌بخشی، اصطلاحی انسانی‌تر و مناسب‌تر از واژه‌ی نصب کردن است. اما این واژه فی‌نفسه مهم نیست، بلکه اندیشه‌ای که در آن مستتر است، اهمیت دارد و آن این ایده است که توسعه‌ی فعالیت‌های آموزشی، فرایندی با خصیصه‌ی انطباقی می‌باشد. در این فرایند انطباقی هم کلاس‌ها و هم مواد آموزشی تحت تغییرات مستمر هستند. بررسی انطباق متقابل [liii] در تغییرات برنامه‌ی درسی ما را به این نکته رهنمون می‌سازد که همواره آرزوی روان‌شناسان و برنامه‌ریزان درسی این بوده که برنامه‌ای طراحی کنند که معلم مجری وفادار آن باشد. این همان چیزی است که تحت عنوان «برنامه‌ی درسی مقاوم در برابر معلم [liii]» شناخته شده و تداعی کننده‌ی مفهوم «نصب» است.

این اندیشه که مواد برنامه‌ی درسی باید به نحوی طراحی شود که در برابر معلم غیرماهر مقاومت کند و این خواسته که روش‌هایی اعمال شود که بی‌نیاز از قضاوت معلمان باشد، اندیشه‌ای دون از شأن معلم است. این تفکر به جای توجه به جایگاه معلم به عنوان متخصصی که نقش محوری در کلاس دارد، انتظار عملکرد ابرارگونه و خودکار از وی دارد.

ن) نظریه‌ی هویتی کارسون [liii]

تری کارسون (۲۰۰۵) با ذکر نمونه‌هایی از اصلاحات آموزشی در دو کشور کانادا و آفریقای جنوبی در اجرای برنامه‌های آموزش و پرورش در زمینه‌ی آموزش‌های چندفرهنگی و ضد نژادپرستی، معتقد است که این برنامه‌ها اغلب با شکست مواجه بوده و نتیجه‌ی آنها یأس‌آور است. وی با طرح اهمیت و نقش هویت معلمان در به ثمر رسیدن تغییرات آموزشی، علت بسیاری از این ناکامی‌ها را ناشی از عدم توجه به این امر می‌داند. آشکار شدن ناکامی در فهم کامل نقش هویت در تعلیم و تربیت چند فرهنگی و ضد نژادپرستی توانسته است برخی از مشکلاتی را که تأثیر تغییرات آموزشی را در مدارس با مشکل مواجه کرده است، تبیین نماید. با وقوف بیشتر به این مسأله که چگونه هویت معلمان در پی آن چه که تحت عنوان تعلیم و تربیت چند فرهنگی و ضد نژادپرستی از آنان خواسته می‌شود، آشفتگی می‌گردد، ممکن است بتوانیم درباره‌ی اهمیت و پویایی‌های روانی [liiii] در شکل‌گیری هویت معلم در تغییرات آموزشی بیشتر بیاموزیم.

این واقعیت به‌ویژه برای مریبان ضد نژادپرستی که شاهد عدم تمایل آشکار معلمان به یادگیری در ارتباط با مباحث نژادپرستی و بی‌تفاوتی و بی‌حوصلگی آنان به این‌گونه مسائل هستند، بسیار ناامید کننده است. مقاومت این‌گونه معلمان یا در بی‌حوصله نشان دادن خودشان ظهور و بروز پیدا می‌کند و یا اصلاً ایده‌ی ضد نژادپرستی را زیر سؤال برده و به کل آنرا انکار می‌نمایند. همچنین مبلغان ضد نژادپرستی با داستان‌هایی مواجه می‌شوند که در آنها اتفاقاً اقلیت‌ها، متهم به نژادپرستی می‌شوند و معمولاً چنین وانمود می‌شود که به خاطر توجه بیش از حد به اقلیت‌ها و به رسمیت شناختن حقوق آنها، دیگران (مخالفتان آموزش و پرورش ضد نژادپرستی) مورد ظلم و اجحاف قرار می‌گیرند. این نوع واکنش‌های منفی برای شنیدن تجارب دیگران نباید این‌گونه تفسیر شود که افراد، آنچه را که گفته شده است، نشنیده‌اند. نه اینچنین نیست، بلکه شنیده‌اند ولی در عین حال نادیده گرفته‌اند. این خطا ناشی از عدم تمایز میان غفلت خام (جهل بسیط) [liiii] با غفلت عاشقانه [liiii] است. غفلت عاشقانه، صرف فقدان آگاهی ساده‌ای نیست که با ارائه‌ی اطلاعات بیشتر اصلاح شود. در واقع آن یک نوع «خودداری فعالانه از دریافت دانش [liiii]» است. برای این‌که مروجان تغییر (ضد نژادپرستی) قادر به درک این نکته نیستند که غفلت عاشقانه ریشه در فرایند پویایی‌های روانی هویت داشته و از طریق روایت‌های بی‌عدالتی و تبعیض برانگیخته می‌شوند، فوراً در یک بن‌بست تربیتی ناشی از مقاومت قرار می‌گیرند (کارسون و جانستون [liiii]، ۲۰۰۱، به نقل از کارسون، ۲۰۰۵).

تفسیر روان-تحلیلی مقاومت، ما را نسبت به این که خلق جامعه‌ای معتقد به ایجاد نظم اجتماعی مردم سالارانه که عمیقاً با گوناگونی‌ها سر و کار دارد، دارای پیچیدگی‌های تعلیم و تربیتی زیادی است هشیار می‌کند. از آنجا که تغییر عمیق، به‌طور اجتناب‌ناپذیری با هویت سر و کار دارد، ما نیازمند این هستیم که در مورد هویت‌ها هم در سطح درون-فردی [liiii] و هم در سطح میان-فردی [liiii] به تفاهم برسیم.

امروزه در متون تخصصی تغییر در نظام آموزشی، گفتمان‌های «رشد و توسعه‌ی معلم» جایگزین مفهوم «اجرای برنامه‌ی درسی» شده است. اما اکنون که جایگاه معلم به عنوان یک کنشگر فعال در زمینه‌ی تغییر مورد توجه قرار گرفته است، مباحث بر آمده از گفتمان رشد و توسعه‌ی معلم کاستی‌های جدی خود از حیث علاقه به طرح پرسش‌های ناظر به هویت را آشکار ساخته است. این در حالی است که اتفاقاً هویت معلمان در برنامه‌های مربوط به اصلاحات آموزشی که به دنبال تحول اجتماعی هستند، باید از نو تعریف شده و مورد تفاهم قرار گیرند. آموزش و پرورش چند فرهنگی و ضد نژادپرستی در بستر هویت‌های پیشاپیش شکل گرفته‌ای که محصول هنجارهای اجتماعی، ساختار مدرسه و برنامه‌های درسی زمان‌های گذشته است ارائه می‌شود.

راهبردهای مربوط به رشد معلم اساساً با محدودیت‌هایی مواجه هستند و توان متقاعد کردن معلمان و فراهم ساختن دانش و مهارت لازم را برای انجام تغییر ندارند. کاملاً مشخص است که اینگونه راهبردها برای حل چالش‌های مربوط به تغییرات عمیق اجتماعی جهت ایجاد جوامع دموکراتیک در قرن ۲۱ کارآیی لازم را ندارند. تغییرات اجتماعی، مستلزم این است که هویت‌های جدید در جامعه (چه در سطح جمعی و چه در سطح فردی) مورد توافق قرار گیرند.

ک) نظریه‌ی بوم‌شناختی سرسون [liii]

سیمور سرسون که یکی از نظریه‌پردازان اجرای برنامه‌ی درسی به شمار می‌رود، وی نظریه‌ی بوم‌شناختی یا اکولوژیکی را مطرح کرده است که کانون اصلی توجه آن مربوط به روابط، مناسبات و هنجارهای حاکم بر محیط آموزشی و چگونگی تزاخم یا سازگاری بنیادهای فرهنگی و تغییرات پیشنهادی با آنهاست. به عبارت دیگر سرسون دشواری‌ها و پیچیدگی‌های تغییر در برنامه‌های درسی و نظام‌های آموزشی را همچون راز و رمزهای تغییر و تحول فرهنگی می‌داند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱؛ ۲۹۴). بر اساس این دیدگاه باید به موقعیت اجرای برنامه‌های درسی به صورت همه جانبه نگاه کرد و تمام عناصر و اجزا را در کنار هم و در تعامل و ارتباط با هم دید. هر تغییری که اعمال می‌شود مثل این است که تعادل اکولوژیک محیط را بر هم زده است. سرسون معتقد است که در چنین شرایطی ما باید تعادل کل سیستم را بازتعریف کنیم. نقش‌ها و انتظارات متفاوت از افراد باید تبیین شود. وی با انتقاد از نظریه‌های فردگرایانه و روان‌شناسانه

در نگرستن به موقعیت‌ها و توصیف آن‌ها معتقد است که نظریه‌های مربوط به فرد (افراد) بسیار روشن‌گر بوده، سبب شده است فنون و رویه‌هایی گوناگون (از نوع درمانی یا آموزشی) که دارای ارزش عملی هستند در دسترس قرار گیرند. با این وجود رویکرد های فرد گرا دارای نارسایی هایی هستند. زمانی که سخن از نارسایی‌های رویکرد فردگرا به میان می‌آید و مثلاً عنوان می‌شود که این رویکرد مانع توجه به قاعده‌ها و رویه‌ها یا ساختار روان‌شناختی فرد می‌شود، نباید تصور شود که هدف، کم‌ارزش جلوه دادن این نظریات است. انکار این معنا که از طریق مطالعه‌ی فرد می‌توان به حقایق بسیاری درباره‌ی فرهنگ مدرسه دست یافت، غیر منطقی، احمقانه و کوتاه‌بینانه است. حقیقت آن است که بسیاری از دانسته‌های ما درباره‌ی فرهنگ مدرسه، مستقیم یا غیر مستقیم در روان‌شناسی فردی ریشه دارد. آنچه سرسون مطرح می‌نماید این است که روش‌های تفکر دیگری نیز وجود دارد و پرسش‌های دیگری نیز باید پرسیده شود که ایجاب می‌کند دست کم به‌طور موقت، تفکر در قالب افراد و این‌که چه چیزی برای افراد خوب یا بد است، را کنار بگذاریم. فرضیه اساسی مطالعات وی این است که موقعیت‌ها یا بسترهای رفتار تشکیل دهنده‌ی محیط بوم‌شناختی رفتار کلان هستند. براساس این دیدگاه فردی که در یکی از این موقعیت‌ها به سر برده و در چارچوب آن رفتارهایی از خود بروز می‌دهد، یک مؤلفه یا جزئی از آن موقعیت به شمار می‌آید. بدین ترتیب، فرد هویتی ناشناخته و قابل جایگزین کردن دارد. رفتار فرد نیز تابع قوانین غیرروان‌شناختی حاکم بر واحد محیطی فراگیر (برتر[liii]) است. همچنین هر یک از ساکنان یک موقعیت یا بستر رفتاری، شخصی منحصر به فرد به شمار می‌آید که تابع قوانین روان‌شناسی فردی بوده، انگیزه‌ها، ظرفیت‌ها و ادراک‌های فردی و شخصی او متغیرهای تعیین کننده‌ی رفتارش به شمار می‌آیند. این نکته به یادآورنده‌ی همان وضعیت تناقض‌آمیز کلاسیک درون-بیرون است. در اینجا مشاهده می‌شود که رفتار فرد به‌طور همزمان تحت تأثیر قوانین ناهمگون در سطوح مختلف از شمولیت قرار دارد. سرسون معتقد است که درک ما از ابعاد فرهنگ مدرسه بسیار کمتر از آنی است که باید باشد. زیرا ما به فرهنگ مدرسه در قالب ارزش‌ها و تجارب شخصی نگریسته و به توصیف آن می‌پردازیم. این نوع نگاه به دلیل داشتن جهت خاص به ما این نکته را القاء می‌کند که چه چیزی را برای تغییر برگزینیم و چه چیزی را مورد ارزشیابی قرار دهیم. هر چند فاصله گرفتن از شیوه‌های تفکر، تعلیق ارزش‌ها و علایق ما امری به غایت دشوار است، اما علایق شدید ما در عین مغتنم بودن، به دلیل تنگ کردن دامنه‌ی درک ما آسیب‌هایی را نیز به همراه دارد. بنابراین تغییر آن چه از همه آسان‌تر است، هدف قرار می‌گیرد.

جمع بندی مطالعات نظری

مطالعات نظری نشان داد که تغییر و اجرای برنامه‌های درسی دارای چهار بعد اساسی می‌باشد. این چهار بعد عبارتند از:

۱. بعد مربوط به رویکرد تغییر.
۲. بعد مربوط به منشاء تغییر.
۳. بعد مربوط به مقیاس تغییر.
۴. بعد مربوط به استمرار تغییر.

۱. بعد مربوط به رویکرد تغییر: در فرایند انجام تغییر دو رویکرد قابل شناسایی است. این رویکردها عبارتند از: رویکرد وفادارانه و رویکرد انطباقی. در رویکرد وفادارانه اجرای دقیق و مطابق با نظر طراحان برنامه مد نظر است. در حالیکه در رویکرد انطباقی، انطباق تغییر با موقعیت مورد توجه است. لازم به ذکر است که این دو رویکرد به صورت یک پیوستار قابل ترسیم است که در یک طرف آن اجرای وفادارانه‌ی بدون دخل و تصرف مجری و در طرف دیگر اجرای آزادانه قرار دارد. بدیهی است که بر روی این پیوستار درجاتی از اجرای وفادارانه و یا انطباقی را می‌توان تصور نمود. مواجهه با این بعد این سنوال را مطرح خواهد نمود که: آیا انتظار اجرای وفادارانه را از مجریان داریم یا درجاتی از انطباق را در اجرای برنامه می‌پذیریم؟

۲. بعد مربوط به منشاء تغییر: منشاء تغییر می‌تواند درونی یا بیرونی باشد. برخی از تغییرات توسط برنامه‌ریزان و افراد که در رأس نظام آموزشی هستند، طراحی می‌شود و برخی نیز از سوی مجریان پیشنهاد می‌شود. تغییرات مربوط به نوع اول (بیرونی) تغییراتی از بالا به پایین هستند در حالیکه تغییرات درونی از متن مدرسه و از اجزای‌ترین سطح برنامه‌های آموزشی بر می‌خیزد. لازم به ذکر است که در این بعد نیز می‌توان پیوستاری را در نظر گرفت که بسته به میزان مشارکت مجریان تغییر از نظر منشاء آن می‌تواند در نقطه‌ای از این پیوستار قرار گیرد. در این بعد نیز این سنوال مطرح است که: میزان مشارکت مجریان در طراحی برنامه‌ی تغییر تا چه اندازه باید باشد؟

۳. بعد مربوط به مقیاس تغییر: تغییر می‌تواند در مقیاس خرد یا کلان صورت گیرد. معمولاً تغییرات جزئی در سیستم نظام آموزشی با موفقیت کمتری مواجه است. اما این قاعده همیشه صادق نیست. همانگونه که آیزنر (۱۹۹۸) متذکر شده است حتی در تغییرات کوچک نیز بایستی نگاهی کلان نگر به کل نظام آموزشی و زمینه‌ی بوم شناختی آن داشت و اگر چنین ملاحظاتی صورت گیرد، تغییرات جزئی و خرد نیز می‌تواند مثمر ثمر واقع شود. این بعد ما را در برابر این سنوال قرار خواهد داد که: تغییرات در چه مقیاس یا وسعتی باید صورت گیرد؟

۴. بعد مربوط به *استمرار تغییر*؛ این بعد از تغییر شامل تغییرات کوتاه مدت یا بلند مدت می‌باشد. در این بعد نیز با این سنوالات مواجه هستیم که: تغییرات باید کوتاه مدت و دفعی باشند یا بلند مدت و گام به گام و تدریجی؟

بررسی‌های تطبیقی در زمینه اجرای برنامه‌های درسی

آرژانتین

جوامع مختلف تجارب متفاوتی را در قلمرو برنامه‌ی درسی تجربه کرده‌اند. پالامیدسی و فلدمن ([۲۰۰۳:iii]) معتقدند که تعریف نظریه‌ی برنامه‌ی درسی در کشور آرژانتین بیشتر به عناصر اجتماعی و تاریخی مبتنی است تا عناصر دانش‌شناسانه [iii]. از این رو معانی آن بر اساس سنت سیاسی- تربیتی شکل یافته است. آنان چهار دوره را در تاریخ برنامه‌ی درسی آرژانتین مشخص کرده‌اند که هر یک در برهه‌ی زمانی معین و با ویژگی‌های خاصی شکل گرفته‌اند. این دوره‌ها عبارتند از: الف) دوره‌ی سازماندهی مدارس و محتوا به صورت متمرکز (از سال ۱۸۸۰ تا ۱۹۶۰). ب) دوره‌ی نوگرایی که از جمله‌ی ویژگی‌های آن تأکید بر علم در دوره‌های دانشگاهی، برجسته شدن نقش متخصصان و ظهور نظریه‌ی برنامه‌ی درسی است (از سال ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۵). ج) دوره‌ی سلطه‌ی نظامی (از سال ۱۹۷۶ تا سال ۱۹۸۳). د) آغاز مجدد حاکمیت دموکراسی که با گسترش اندیشه‌های برنامه‌ی درسی تعین می‌یابد (از سال ۱۹۸۴ تا سال ۲۰۰۰). مطالعات و تحقیقات مربوط به قلمرو برنامه‌ی درسی در طول دهه‌ی ۱۹۹۰ توسعه و گسترش یافته است. پالامیدسی و فلدمن، قلمروها و زمینه‌های تخصصی زیر را در این حوزه شناسایی کرده‌اند:

۱. قلمرو اول شامل فعالیت‌هایی نظیر برنامه‌ریزی، طراحی، و سازماندهی برنامه‌ی درسی است که با توجه به مقوله‌هایی نظیر انتخاب محتوا، تأکید بر معیارهای علمی، و مؤلفه‌های دانش‌شناسانه در انتخاب محتوای برنامه‌ی درسی مدارس می‌باشد. تولیدات علمی مربوط به این قلمرو اغلب مبنای روشن‌فکرانه داشته و متأثر از سیاست‌های اصلاح‌گرایانه‌ی دهه‌های اخیر است.

۲. بارزترین مشخصه‌ی قلمرو دوم، حاکمیت مؤسسات آموزشی است. کارهای علمی مربوط به این قلمرو به تحلیل سیاست‌های جزئی و فرهنگ‌های سازمانی متمرکز بوده و در جهت ایجاد توافق بین بخش‌های عمومی و آموزشی تلاش شده است.

۳. سومین حوزه‌ی مطالعاتی به سیاست‌های برنامه‌های درسی، پژوهش، و عملکرد مدارس مربوط است. تحقیقات وابسته به این قلمرو، به برنامه‌ریزی درسی در مدارس متمرکز شده است و به انتقال راهبردهای به‌کار گرفته شده از سوی معلمان و متخصصان و نیز به‌کارگیری شیوه‌های عقلانی برای تغییر در برنامه‌های درسی تأکید دارد.

۴. قلمرو مربوط به اجرای برنامه‌ی درسی در مدارس. در این حوزه‌ی مطالعاتی، مقوله‌های فرهنگی محور توجه پژوهش‌گران بوده است. محققان، برای تحلیل تجارب زندگی روزانه در مدرسه که شامل مقوله‌هایی نظیر جنسیت، هویت، و کار معلمان است، از روش‌هایی مانند قوم‌نگاری بهره جسته‌اند. پالامیدسی و فلدمن اظهار داشته‌اند که مشکل عمده‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی در آرژانتین، عدم تمایز دقیق میان کارهای حوزه‌ی آموزش و پرورش و فعالیت‌های عوامل رسمی دیگر است. هنگامی که مباحث نومفهوم‌گرایی [iii] در دهه‌ی ۱۹۷۰ در مطالعات درسی آمریکا مطرح بود، در آرژانتین نیز نهادینه‌سازی کامل قلمرو برنامه‌ی درسی جریان داشت. جریانی که سعی در کم کردن فاصله‌ی بین اظهارات سیاست‌مداران، دپارتمان‌های علوم‌تربیتی، و مدارس داشت. یکی از آرمان‌های مطرح در گفتمان‌های رایج در تعلیم و تربیت کنونی آرژانتین، آرمان چگونگی [iiii] است. این گفتمان به هدایت عقلانی پرورش کودکان متمرکز است. تعلیم و تربیتی که منشأ آن فن‌آوری‌های جدید و پیشرفت‌های علمی در حوزه‌ی روان‌شناسی شناختی بوده و در مورد چگونگی تدوین برنامه‌ی درسی و آنچه که باید تدریس شود، رهنمودهایی ارائه می‌دهد.

اسرائیل

زابار و متیوس ([۲۰۰۳:iii]) نیز قلمرو برنامه‌ی درسی را در اسرائیل به تصویر کشیده‌اند. تغییرات حاصل شده در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی اسرائیل نشان دهنده‌ی این است که برنامه‌ها از حالت یکسان‌سازی به حالت چندبعدی و چندوجهی تبدیل شده است. در نظام آموزشی اسرائیل حمایت معلمان از برنامه‌های جدید یک ضرورت اساسی فرض می‌شود. آنان با مشکلات عدیده‌ای مواجه بوده‌اند. مخصوصاً در شهرک‌ها و روستاهایی که مهاجران یهودی را در خود جای داده‌اند. معلمان این مناطق نیز از مهاجران بوده و به دلیل اینکه به زبان عبری تسلط کافی ندارند، موجب افت کیفیت آموزشی در سطح ملی می‌شوند. به عبارت دیگر عدم آمیزش مهاجران با فرهنگ و اجتماع یهودی یکی از مشکلات آموزشی است. مطابق قوانین آموزشی، وزارت آموزش و پرورش ۷۵٪ برنامه‌درسی مدارس ابتدایی را تنظیم کرده و ۲۵٪ باقی مانده را به عهده‌ی معلمان و والدین دانش‌آموزان واگذار می‌نماید. مخالفت‌های زیادی در مقابل برنامه‌ی درسی یکسان [iii] صورت گرفته است. آدار [iiii] استاد دانشگاه عبری [iii]، خاطر نشان ساخته است که طراحی برنامه‌ی یکسان برای کل کشور موجب بی‌توجهی به فردیت معلمان و دانش‌آموزان شده و نهایتاً سبب ایجاد حس ابراز‌گونگی [iiii] در معلمان خواهد شد. بنابراین معلمان به خاطر عدم تناسب برنامه با توانمندی‌ها و نیازهای آنان به مخالفت با آن بر خواهند خواست (آدار، ۱۹۵۶؛ ۴۲-۴۴، به نقل از زابار و متیوس، ۲۰۰۳).

سالها پیش شکست برنامه‌های درسی یکسان و دست‌آوردهای ضعیف آن در مقطع ابتدایی، موجب ایجاد تفکر اصلاحات در ساختار نظام آموزشی شد. سیاست‌گزاران آموزشی در اسرائیل امروزه به این نتیجه رسیده‌اند که کمترین دخالت از بالا به پایین را در تدوین برنامه‌ها اعمال نموده و به مدارس آزادی عمل بیشتری در تهیه برنامه‌ها و محتواهای خاص در عین وفاداری به آرمان‌های ملی داده شود.

کره‌ی جنوبی

از جمله‌ی کشورهای که اصلاحات برنامه‌ی درسی در آن با وضعیت سیاسی گره خورده است، کره‌ی جنوبی می‌باشد. یکی از قابل توجه‌ترین اشکال تاریخ اصلاح برنامه‌ی درسی در این کشور اصلاحاتی است که به دنبال تغییرات اساسی به خصوص پس از سال ۱۹۴۵ به وقوع پیوسته است. به عبارت دیگر آن‌هایی که قدرت سیاسی را به دست می‌گرفتند، همیشه نیاز به اصلاح برنامه‌ی درسی داشتند تا بتوانند از طریق محتوای برنامه‌ی درسی هم فرایند کسب قدرت را موجه جلوه دهند و هم با نظریه‌های تعلیم و تربیت معاصر و نظریه‌های برنامه‌ی درسی که در کره عرضه شده‌اند، هماهنگ شوند. ترکیب این دو هدف در برنامه‌های درسی این کشور در برخی مواقع وضعیت‌های پیچیده‌ای را به وجود آورده است که تشخیص اولویت هر یک از آن‌ها دشوار است.

بنابراین طراحی، مدیریت و کنترل برنامه‌ی درسی رسمی در اختیار دولت مرکزی بود و جایگاهی برای معلمان، دانش‌آموزان، والدین و حتی نظریه‌پردازان - نقشی که حتی در نظریه‌ی تایلر چنین نادیده انگاشته نشده بود- وجود نداشت.

برنامه‌ی درسی ملی کره‌ی جنوبی به نقد مارکسیسم حساسیت زیادی نشان داده است. همان‌گونه که هریس خاطر نشان کرده است، برنامه‌ی درسی به عنوان ابزاری برای قلب واقعیت و ارائه‌ی تصویر تحریف شده‌ای از جهان مورد استفاده قرار گرفته است. در دهه‌ی ۱۹۸۰ چنین نقد سیاسی شده درباره‌ی تعلیم و تربیت آنچنان رونق گرفت که تعداد اندکی جرأت داشتند از ترس متهم شدن به محافظه‌کاری ضعف‌ها را بیان نمایند. این نظریه‌ها هر چند در طرح مسائل مربوط به تعلیم و تربیت و برنامه‌ی درسی موفق بوده‌اند ولی در ارائه‌ی راه حلی برای مسائل شکست خورده‌اند.

یکی دیگر از ویژگی‌های برنامه‌ی درسی کره در طی تاریخ خود آن است که مدام تحت نظریه‌های خارجی بوده است. اولین برنامه‌ی درسی کره در مجموع پس از آزادی این کشور از دست نیروهای ژاپنی به وسیله‌ی آمریکا بنیان نهاده شد. از آن موقع تا کنون نظریه‌های غربی تأثیر زیادی بر نظریه و عمل برنامه‌ی درسی این کشور داشته‌اند. بنابراین فقدان نظریه‌ها و فعالیت‌های بومی در مورد برنامه‌ی درسی به عنوان یکی از مشکلات عمده‌ی این حوزه در کره عنوان شده است. به عنوان یک عکس‌العمل ممکن نسبت به این مسأله، رادیکال‌ها در جستجوی راهی برای رهایی برنامه‌ی درسی این کشور از تأثیر غرب به خصوص آمریکا بودند. این کوشش که گاهی اوقات حاکی از یک تمایل میهن‌پرستانه بود، سئوالات مهم دیگری را در رابطه با برنامه‌ی درسی مطرح نمود. سئوالاتی نظیر این‌که: آیا امکان داشتن برنامه‌ی ملی و بومی وجود دارد؟ آیا داشتن یک برنامه‌ی ملی و بومی ضرورت دارد؟ آیا یک برنامه‌ی درسی بومی می‌تواند فاقد مؤلفه‌های میهن‌پرستانه و ملی‌گرایانه باشد؟

به هر حال از سال ۱۹۸۷ که تجدید نظر در برنامه‌ی درسی شروع شد، دولت مفهوم برنامه‌ی درسی محلی و منطقه‌ای را پذیرفت تا آن یکسانی برنامه‌ی درسی که علت مشکلات برنامه‌ی درسی کره شناخته شده بود، در هم شکسته شود. این رویه از سال ۱۹۹۵ رویکرد غالب در برنامه‌ی درسی این کشور شناخته می‌شود.

آفریقای جنوبی

در آفریقای جنوبی پس از اجرای پروژه‌ی وسیعی برای ایجاد جامعه‌ی بعد از دوران آپارتاید، شرایط جدیدی ایجاد شده که دارای ابعاد مختلف است. این شرایط از محدوده‌ی متن برنامه‌ی درسی نهادینه شده فراتر رفته و انبوهی از سیاست‌ها و فعالیت‌های مربوط به جنسیت، زبان، نژاد و فرصت‌های اقتصادی را شامل می‌شود که در قالب برنامه‌ی درسی ۲۰۰۵ ارائه شده است. این برنامه‌ی درسی جدید، شامل اعمال و سیاست‌های جدیدی است که برای جبران اشتباهات گذشته و بنای یک جامعه‌ی مبتنی بر دموکراسی، عدالت و تساوی نژادی شکل گرفته است. کشور آفریقای جنوبی امید زیادی به مدارس دارد تا به عنوان موتور برای تغییر، عمل نمایند، ولی پیشینه‌ی اندکی در مورد تغییرات آموزشی در دسترس است تا بتواند به این سئوال پاسخ دهد که چگونه ذهنیت معلمان که عمیقاً توسط شخصیت آن‌ها و تاریخ ملی آن‌ها شکل گرفته است خواهد توانست با این شرایط جدید درگیر شود و تغییرات مورد نظر را به انجام رساند (کارسون [iii], ۲۰۰۵).

کانادا

در کشور کانادا نیز اصلاحات مربوط به آموزش و پرورش چند فرهنگی و ضدنژادپرستی به موفقیت‌های چشمگیری دست نیافته است و کارشناسان این پدیده را ناشی از شکاف هویتی [iii] معلمان و عدم همراهی و همکاری آنان در رسیدن به اهداف برنامه‌ی اصلاحات قلمداد کرده‌اند. آنان معتقدند که نقطه‌ی شروع ما ممکن است پذیرش و گزینش همه

جانبی یک آموزش و پرورش چند فرهنگی و ضد نژادپرستی در کانادا باشد، با این حال هنوز تا موفقیت راه زیادی در پیش است و پذیرش آن نمی‌تواند به منزله موفقیت کامل و قطعی تلقی شود. هر چند آموزش و پرورش چند فرهنگی اکنون موضوعاتی نظیر مطالعات اجتماعی، ادبیات و هنرهای زیبا را در برنامه‌ی درسی مدارس به خود اختصاص داده‌است و به رغم این حقیقت که مدارس خاصی در مورد اختلاط نژادی به وظیفه‌ی خویش عمل کرده‌اند تا هم سازگاری و هم احترام به تفاوت‌های فرهنگی را ایجاد کنند، برخی دیگر از مدارس و بسیاری از موضوعات برنامه‌ی درسی به‌طور وسیعی ارتباط تفاوت‌های فرهنگی را با تدریس و یادگیری نادیده گرفته‌اند. به عنوان مثال بررسی انجام شده به وسیله‌ی انجمن کانادایی تعلیم و تربیت بین‌المللی و چند فرهنگی نشان داده است که بیش از نیمی از معلمان که در نظرسنجی شرکت کرده‌اند، هیچ کارگاه آموزشی در زمینه‌ی تعلیم و تربیت چند فرهنگی و ضد نژادپرستی نگذرانده‌اند (یانگ و مک‌کی [iii]، ۱۹۹۸، به نقل از کارسون، ۲۰۰۵). همچنین این گزارش حاکی از آن است که معلمان هم که در کارگاه‌های آموزشی مرتبط شرکت کرده‌اند، آن‌را بی نتیجه ارزیابی کرده و اظهار داشته‌اند که تأثیر بسیار اندکی در نگرش‌های قبلی آنان در ارتباط با تدریس و تفاوت‌های فرهنگی داشته است. شرکت کنندگان در دوره‌های تربیت معلم پیش از خدمت نیز مطالب مشابهی را ابراز داشته‌اند. بیشتر معلمان فارغ‌التحصیل احساس می‌کنند که دوره‌ی تربیت معلم آن‌ها را به خوبی آماده نکرده است تا بتوانند با تفاوت‌های فرهنگی به خوبی مواجه شوند. باین حال آنان نیک می‌دانند که تنوع و تکثری که در کلاس‌های حاضر مخصوصاً در جامعه‌ی کانادا موجود است، تمام ابعاد تدریس آنان را تحت تأثیر قرار خواهد داد.

تعلیم و تربیت چند فرهنگی و ضد نژادپرستی در کانادا دارای دو جنبه است: در جنبه اول مانند آفریقای جنوبی هدف، توسعه است. توسعه به منظور گسترش برابری و عدالت در جامعه. در جنبه دوم، اصلاحات بنیادین موجب درگیر شدن هویت معلمان در فرایند تغییر است.

فهرست منابع

۱. ارنشتاین، آلن سی. و هانکینز، فرانسیس پی. (۱۳۸۴) میان‌ی، اصول و مسائل برنامه‌ی درسی. (مترجم؛ قدسی احقر). تهران: دانشگاه آزاد اسلامی.
۲. امام جمعه، سید محمد رضا. نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه، ارائه چارچوب نظری برنامه درسی تربیت معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه درسی تربیت معلم ایران (مورد: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی)، پایان نامه دکتری رشته برنامه ریزی درسی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۸۵.
۳. باقری، خسرو. (۱۳۸۵). ترکیب‌های التقاطی و سازوار در نظریه‌های علوم انسانی.
۴. حسینی، محمد. (۱۳۸۴). طرح اولیه‌ی چارچوب (میان‌ی) فلسفی و دینی طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش.
۵. خادمی و مرزوقی
۶. خوی نژاد، غلامرضا. (۱۳۸۱). اجرای برنامه‌ی درسی. در: مهرمحمدی، محمود. برنامه‌ی درسی: نظرها، رویکردها و چشم اندازه‌ها. مشهد: به‌نشر.
۷. فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۸۴). بررسی ویژگی‌های انسان مطلوب نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در افق بیست ساله. وزارت آموزش و پرورش. دبیرخانه‌ی طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش.
۸. کاردان، علی محمد. (۱۳۸۱). نوسازی و نوآوری در آموزش و پرورش، امکانات و شرایط آن. فصل‌نامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، شماره‌ی ۱، سال اول، تهران: مؤسسه‌ی پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.
۹. لوی، الف. (۱۳۸۱). برنامه‌ریزی درسی مدارس. (مترجم؛ فریده مشایخ). تهران: مدرسه.
۱۰. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱). در: مهرمحمدی، محمود. برنامه‌ی درسی: نظرها، رویکردها و چشم اندازه‌ها. مشهد: به‌نشر.
۱۱. نصرافهانی. (۱۳۸۱). تغییر برنامه‌ی درسی. در: مهرمحمدی، محمود. برنامه‌ی درسی: نظرها، رویکردها و چشم اندازه‌ها. مشهد: به‌نشر.
۱۲. نفیسی، عبدالحسین (۱۳۸). تحلیل و ریشه‌یابی موانع اصلاحات در آموزش و پرورش ایران. همایش اصلاحات در آموزش و پرورش. تهران: وزات آموزش و پرورش ایران.

13. Carrizo, L., Sauvageot, C., and Bella, N. (2005) Information Tools for Educational Management. UNESCO.
14. Carson, Terry. (2005) Beyond instrumentalism: The Significance of Teacher Identity in Educational Change. Journal of Canadian Curriculum Studies (forthcoming).
15. Dewey, John. (1983). Logic: The Theory of Inquiry, New York: Holt, Rinehart and Winston.
16. Eisner, Elliot. (1998). The Kind of Schools We Need. Heinemann.
17. Eisner, Elliot. (1994). Educational Imagination. Macmillan College Publishing Company.
18. Fullan, Michael. (1991). The New Meaning of Educational Change. Teachers College Columbia University.
19. Gimenez, Telma. (1999). Reflective teaching and teacher education contributions from training, Linguagem & Ensino, .Vol.2, No.2, (129-143).
20. Lee, Yongwan (2003) Politics and Theories in the History of Curricular Reform in South Korea.
21. Mariano Palamidessi & Daniel Feldman...
22. Mclaughlin, Milbrey W. (1997) Implementation as Mutual adaptation Change in Classroom Organization; In: Flinders (Ed.). The curriculum Studies Reader.
23. Sabar & Matheus
24. Sabar, Naama and Mathias, Yehoshua (2003) Curriculum Planning at the Threshold of the Third Millennium: The Israeli Case.
25. Schon, D.A. (1987). Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and learning in the Professions, San Francisco: Jossey bass.
26. Tanner & Tanner (1995). Curriculum Development Theory into Practice. Prentice Hall.
27. Willes & Bondi
28. Zeichner, K.M. & Liston, D. P. (1996) Reflective teaching: An introduction .Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates