فصلنامه تحقیقات جدید در علوم انسانی
Human Sciences Research Journal
دوره جدید، شماره بیست و یکم، پاییز ۱۳۹۸، صص ۱۶۰-۱۴۷ New Period, No 21, 2019, P 147-160
شماره شاپا (۲۴۷۶-۷۰۱۸) ISSN (2476-7018)

بررسی الگوهای برنامه‌ی درسی در محیط یادگیری

نصرالدین کرمی شیرازی[۱]. دکتر علی اصغر ماشینچی[۲]
۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد واحد لامرد، گروه علوم تربیتی، لامرد، ایران
Karamishirazi63@gmail.com
۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد، لامرد، ایران
Mashinchi56@gmail.com

چکیده
مقاله حاضر، براساس پژوهشی با عنوان بررسی الگوهای برنامه‌ی درسی در محیط یادگیری تهیه شده است. مطالعه حاضر از نوع توصیفی تحلیلی است و پس از بررسی مفاهیم با ارائه نتایج به پیشنهادات کاربردی پرداخته شده است. منظور از طرح برنامه درسی، شکل مدون و یا ساختار برنامه درسی می‌باشد. سازمان یا ساختار برنامه درسی به موجب دوگونه تصمیم‌گیری در دو سطح مختلف به هنگام تکوین برنامه شکل می‌گیرد، سطح فراگیر یا عام که ناظر به تصمیم‌گیری درخصوص مبانی ارزشی می‌باشد و سطح خاص و یا جزئی که ناظر بر تصمیم‌گیری‌های تکنیکی و فنی درخصوص برنامه‌ریزی و چگونگی اعمال عناصر برنامه می‌باشد. در سطح فراگیر یا عام طرح یا الگوی برنامه درسی از نوع منبع یا منابع اطلاعات که توسط برنامه‌ریز انتخاب می‌شود تأثیر می‌پذیرد. به لحاظ تاریخی سه منبع اصلی اطلاعاتی برای برنامه‌ریزی درسی مورد شناسایی قرار گرفته است که هریک بعنوان مبنایی در تصمیم‌گیریهای متعدد مربوط به امر برنامه‌ریزی بکار گرفته می‌شوند: موضوعات درسی مدون، دانش‌آموزانی که برنامه درسی برای آنان طراحی می‌گردد، و جامعه.

واژه‌های کلیدی: الگو، طراحی، آموزش، برنامه درسی، محیط یادگیری.

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-07]

مقدمه

برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک حوزه‌ی تخصصی، عملا در اوایل قرن بیستم و با انتشار کتاب «برنامه‌ی درسی» توسط فرانکلین بوبیت متولد شد (**Hancock, R. E. ،2015**). مفهوم برنامه‌ریزی درسی به فرایندی اشاره دارد که حاصل یا نتیجه‌ی آن، برنامه‌ی درسی است. اما آن‌چه که عملا در ادبیات این رشته بیشترین اهمیت را دارد، واژه **Curriculum** یا همان برنامه‌ی درسی است **Curriculum** . از ریشه‌ی لاتین **Racecourse** و به معنای میدان مسابقه و یا فاصله و مقدار راهی است که افراد باید طی کنند تا به هدف موردنظر دست یابند (ملکی، حسن، ۱۳۹۴). تصمیمات مربوط به طرح برنامه درسی بعضا منبعث از سیستم‌های ارزشی می‌باشند که بایستی به اتکاء عقل و منطق اتخاذ شوند. هریک از طرح‌ها یا الگوهای برنامه درسی ناظر به تحصیل اهداف مختلفی است و نتایج مختلفی را به لحاظ یادگیری عاید دانش‌اموزان می‌نماید. از سوی دیگر تئوریهای مربوط به طرح برنامه درسی غالبا بصورت خالص و دست‌نخورده‌ای در عمل بکار گرفته نمی‌شوند. واقعیتها و امکانات آموزشی ایجاب می‌کند تا مدلهای طرح برنامه درسی با تغییر و یا سازشهایی به منصه ظهور کشانده شوند. برای سازماندهی محتوای برنامه درسی، الگوهاوطرح های متعددی پیشنهاد شده است که هریک از آنها مبتنی برعقاید و ایده‌های تربیتی ویژه ای است. نوعا در ادبیات برنامه درسی، کمتر الگوهای سازماندهی محتوا بصورت نظامدار و منسجم مورد بحث واقع شده است مایرز ومایرزبرلی برای بحث وبررسی الگوهای سازماندهی محتوا از یک پیوستار استفاده کرده اند که در یک طرف آن رویکرد موضوع محور ودر سوی دیگر آن، رویکرد دانش آموز – محور قرار دارد. کاربرد برنامه های درسی موضوع–محور اخیراً رویکرد های موضوع–محور در سازمان دهی محتوا بیشتر از دانش آموز– محور به ویژه در دوره متوسطه مورد استفاده قرار می‌گیرد.

تعاریف برنامه‌ی درسی

تعاریفی را که از برنامه‌ی درسی ارائه شده‌اند، می‌توان در یکی از طبقات زیر قرار داد:

ـ برنامه‌ی درسی به عنوان مجموعه‌ای از دروس یا برنامه‌ای برای مطالعه: از این نقطه نظر، برنامه‌ی درسی عبارت است از برنامه‌ای که در آن، فهرست موضوعات درسی به تفکیک تعیین و تصریح شده است. برای مثال، برنامه‌ی درسی پایه‌ی دوم ابتدایی شامل درس‌هایی نظیر ریاضی، علوم، تعلیمات اجتماعی و. . . است (**Nakpodia, E. D ،2017**).

ـ برنامه‌ی درسی به عنوان فهرست رئوس مطالب:این برداشت عبارت است از مجموعه‌ای از سرفصل‌ها و رئوس اصلی مطالب برای یک درس خاص. برای مثال، برنامه‌ی درسی جامعه‌شناسی می‌تواند شامل مباحثی نظیر شهر نشینی، طبقات اجتماعی و. . . باشد.

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-07]

ـ برنامه‌ی درسی به عنوان محتوای یک درس یا مجموعه‌ای از دروس: از نظر گود[1] برنامه‌ی درسی عبارت است از یک برنامه‌ی کلی و عمومی در ارتباط با محتوای آموزشی که توسط مدارس به دانش آموزان ارائه می‌شود تا در سایه‌ی آن، یادگیرندگان قادر شوند صلاحیت‌های لازم را در خود به وجود آورند و برای ورود به حوزه‌های فنی و حرفه‌ای خاص آماده شوند (**Pugliese, G. D. ،2015**)

ـ برنامه‌ی درسی به عنوان برنامه‌ی زمانی برای تدریس دروس:براساس این دیدگاه، جدول زمانی تدریس دروس در هفته توسط معلمان و مربیان، همان برنامه‌ی درسی است.

ـ برنامه‌ی درسی به عنوان مجموعه‌ای از اهداف و مقاصد: به زعم حامیان این برداشت، برنامه‌ی درسی تعیین پیشاپیش مجموعه‌ای از اهداف یا نتایج یادگیری مورد انتظار است (**Pais, A. , M. ،2017**) .

ـ برنامه‌ی درسی به عنوان مجموعه‌ای از تجارب یادگیری: براساس طبقه بندی زایس، تعاریف این عنوان برنامه‌ی درسی به دو دسته کلی قابل تقسیم‌اند:برنامه‌ی درسی به عنوان مجموعه‌ای از تجربیات یادگیری برنامه‌ریزی شده: در این دیدگاه، برنامه‌ی درسی مجموعه‌ای از تجربیات یادگیری است که پیشاپیش توسط برنامه ریزان و یا مدارس پیش‌بینی و تدارک دیده شده‌اند تا دانش آموزان در معرض آن قرار گیرند و به مقاصد و تنایج مورد انتظار دست یابند .برنامه‌ی درسی به عنوان تمامی تجربیات یادگیری که دانش آموزان دارند: در این دیدگاه، علاوه بر تجاربی که در برنامه‌ی درسی رسمی برای دانش آموزان تدارک دیده می‌شود، یادگیرندگان از یکدیگر و از تعامل با معلمان، مدیران، فضای مدرسه و. . . تجربیاتی به دست می‌آورند. این تجارب غیر رسمی اگرچه از قبیل پیش‌بینی نشده‌اند، ولی بر رفتار و نگرش‌های یادگیرندگان اثر شگرفی دارند(**Mir, M. , Shamshiri, B. ،2015**).

ـ برنامه‌ی درسی به عنوان شیوه‌ی تفکر: برخی استدلال می‌کنند که برنامه‌ی درسی در حقیقت وسیله‌ای است که از طریق آن، فراگیرندگان درباره‌ی مسائل گوناگون به تفکر و تأمل می‌پردازند (**2016**، **MacKenzie, A. , Enslin, P. , & Hedge, N.**).

ـ برنامه‌ی درسی به عنوان یک طرح: از مهم‌ترین حامیان این دیدگاه، سیلور و الکساندر هستند. اینان برنامه‌ی درسی را طراحی به منظور تدارک مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری برای افراد تحت تعلیم می‌دانند (**Lewis, F. ،2014**).

عوامل و یا عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی

عوامل و یا عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی که معمولا در مباحث مربوط به الگوهای برنامه‌ریزی درسی از آنها یاد می‌شود عبارتند از: اهداف، محتوا، فعالیتهای یادگیری دانش‌آموزان. روش‌های ارزشیابی. برخی از مؤلفین رشته برنامه‌ریزی عوامل و عناصر دیگری همچون منابع و ابزار یادگیری، زمان، فضا و یا محیط، گروه‌بندی دانش‌آموزانو استراتژی‌های تدریس، به فهرست فوق افزوده‌اند (مهرمحمدی، محمود، ۱۳۶۷).

---

1. Guod

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-07]

در برنامه‌ریزی درسی با این عوامل به طرق مختلف می‌توان برخورد نمود (یا تصمیمات مختلفی در خصوص هریک می‌توان اتخاذ نمود) که به استناد نوع تصمیمات، ساختار و شکل مختلفی به برنامه داده شده و یا بعبارت دیگر طرح‌های متنوعی از برنامه درسی پدیدار می‌گردد. هر برنامه درسی دربردارنده طرحی خاص است که در درون آن مستتر می‌باشد. خواه فرد برنامه‌ریز بطور صریح و آشکار با یکایک عناصر تشکیل‌دهنده برنامه و روابط فیمابین آنها برخورد کرده و تصمیمات لازم را گرفته باشد و یا اینکه بدون توجه به نوع طرحی که در برنامه‌ریزی بکار رفته است بطور سطحی تصمیماتی ناسنجیده درباره برخی عوامل برنامه گرفته باشد. صعوبت کار یک برنامه‌ریز درسی در اتخاذ تصمیمات ضروری است بگونه‌ای که برنامه درسی بوجود آمده در اعلا درجه از همخوانی درونی‌باشد (ملکی، حسن، ۱۳۹۴) این همخوانی درونی از بررسی و مطالعه دقیق عناصر و عوامل برنامه عاید می گردد.

توضیح بیشتر آنکه، اگر تصمیمات اتخاذشده درباره نوع منابع اطلاعات مورد استفاده و عناصر برنامه با یکدیگر سازگاری داشته باشند، برنامه درسی از همخوانی درونی برخوردار خواهد بود. زمانیکه برنامه درسی حد اعلای همخوانی درونی را دارا است از بیشترین پتانسیل برای اثرگذاری مطلوب بر دانش‌آموزان برخوردار می‌باشد **(Xing, J. 2015)**. بالعکس، چنانچه با منابع اطلاعاتی و عناصر برنامه بطور یکنواخت برخورد نشود (رعایت اقتضای منبع اطلاعاتی مورد استفاده در تصمیم‌گیریهای مربوط به عناصر برنامه نشود) و تصمیمات در این دو سطح هیچگونه رابطه تعریف‌شده و روشنی با یکدیگر نداشته باشد، طرح برنامه درسی گنگ و نامفهوم و نتیجتا از پتانسیل اثرگذاری برنامه بر دانش‌آموزان کاسته خواهد شد (**Germam , K ، 2016**).

ساختار برنامه درسی

منظورازطرح برنامه درسی شکل مدون ویا ساختاربرنامه درسی است. به لحاظ تاریخی سه منبع اطلاعاتی برای برنامه ریزی درسی شناسایی شده است که هرکدام بعنوان مبنایی درتصمیم گیری بکار می رود:

۱-موضوعات درسی ۲-دانش آموزان ۳-جامعه (مهر محمدی، محمود، ۱۳۹۳) هرچندبسیاری از متخصصان تعلیم تربیت ترکیبی ازهرسه منبع یادشده را بصورت متعادل توصیه می کنند (**Cheng ،2013 pingchang–**). اما در عمل شاهد برتری یا حاکمیت نسبی یک منبع بر دو منبع دیگریم. حتی می توان گفت بیشتر شاهد حاکمیت مطلق یک منبع به بهای حذف منابع دیگریم. شکل یا ساختاربرنامه درسی بستگی به عناصر برنامه درسی است. و این عوامل اغلب در الگوهای برنامه درسی عبارتند از: هدفها- محتوا- روش تدریس- روشهای ارزشیابی (مفیدی، فرخنده، ۱۳۹۳). بعضی از متخصصان علاوه برعوامل مذکور منابع زیر را نیز افزوده‌اند: ابزار- زمان- فضا – گروه‌بندی شاگردان - راهبردهای تدریس (فردانش، هاشم، ۱۳۹۱). هر برنامه درسی دربردارنده طرحی خاص است که دردرون آن نهفته است. خواه برنامه ریز

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-07]

با یکایک آنها برخورد کند و یا اینکه بدون طرحی که بکار گرفته باشد. برنامه ریز باید بین عناصرفوق هماهنگی و همخوانی برقرار سازد تا اثرگذاری مطلوب درشاگردان به وجودآید.

خصوصیات یک الگویا طرح برنامه درسی

ـ بر تصمیم گیریهای آگاهانه وروشن بینانه مبتنی باشد.

ـ برهدف‌ها ون تایج مورد نظردر برنامه منطبق باشد.

ـ براساس نیازهای متغییرزمان مورداستفاده برنامه ریزان قرارگیرد. (به روزباشد).

ـ خلاقیت و قابلیت انطباق با نیازها و شرایط محیطی را داشته باشد (سیف، سوسن، کدیور، پروین، کرمی نوری، رضا و لطف‌آبادی، حسین، ۱۳۷۶)

ـ در هر موسسه آموزشی تعادل بین هرسه الگو به نظرمی رسد.

ـ هر یک ازالگوهای یادشده نقاط قوت و ضعف خودرا دارندکه با تعادل در استفاده ازآنها مشکل برطرف می‌شود.

ـ مهمترین مشکل موسسات آموزشی چگونگی استفاده از این الگوهاست (رضایی، فرزانه، ۱۳۸۷).

الگوی مبتنی برموضوعات درسی مدون بعنوان منبع اطلاعاتی

معمولی ترین ورایج ترین منبع اطلاعاتی برای تصمیم گیری برنامه درسی است. که موضوعات آن منعکس کننده عقل بشر و نمایانگر میراث فرهنگی است. دوران تاریخ معاصرآمریکا شاهد برتری نسبی این الگونسبت به سایر الگوهاست (فتحی و اجارگاه، کوروش، ۱۳۹۳). دردهه ۱۹۶۰-۱۹۷۰مقادیر زیاد مالی صرف اصلاح برنامه های درسی شدوآن به دلیل نارضایتی عمومی دربرنامه های درسی و نیاز به اصلاح و هنگام شدن آن بود. دراین الگواستفاده ازموضوعات درسی مدون اصلی ترین منبع اطلاعاتی است. و محتوا باید یک سازماندهی منطقی داشته باشد (**Klieme, E, Clausen, M. 2017**). مهمترین وظیفه برنامه ریزانتخاب وسازماندهی منطقی محتوا است. در این الگو برنامه‌های درسی ازپیش تعیین شده است و دانش آموز بعنوان یک جریان مکایکی تحت الشعاع محتوای درسی قرار می‌گیرد. هدفها ازپیش تعیین شده‌اند و اغلب از نوع شناختی‌اند (احمدی قراچه، علی محمد، ۱۳۹۴). رایجترین منبع وابزارکتب درسی است. دانش‌آموز هیچ نقشی در انتخاب منابع درسی ندارد. ارزشیابی بیشتر از نوع کمی است. برنامه درسی محدود به فضای کلاس درس است (آبلهی تزرا، ۱۳۹۰، ترجمه حسن قاسم‌زاده).

الگوی مبتنی بردانش آموز بعنوان منبع اطلاعاتی

در این الگو دانش آموز بعنوان منبع غالب برنامه درسی مد نظراست. توجه به علایق و توانمندی نیازها و تجربه‌های گذشته است (برزگر، نادر، مرادی، سلیمان، ۱۳۹۱). هدفها از پیش تعیین نمی‌شوند. فضا و

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-07]

امکانات آموزشی درخدمت دانش آموز است. دانش آموز درانتخاب محتوا مورد مشورت قرار می‌گیرد (**P,kapur ,p ،Dangwal 2015**). مشهورترین مدرسه ای که درانگلیس بدین شکل اداره می‌شود سامرهیل است. دانش آموز باید محتوا را انتظام دهد نه دیگران (**Santrock, J. W. ،2013**). کتب درسی ارزش چندانی ندارند. فعالیتهای یادگیری را خودشاگردان به کمک معلم انتخاب می‌کنند. ارزشیابی بعنوان تلاش مشترک معلم و شاگرد مطرح است. گروهبندی شاگردان و زمان قابل انعطاف است. فضای آموزشی وسیع و تعریف نشده است (ناصری، محمد مهدی، ۱۳۹۲).

نقاط ضعف این الگو

همه به هدفهای مشترک دست نمی‌یابند. فعالیتهای آنها نظام یافته نیست. به منابع ومواد و ابزارآموزشی زیادی لازم است. معلمان باید آموزشهای تخصصی لازم را ببینند (قره داغی، بهمن، ۱۳۹۲).

الگوی مبتنی برجامعه بعنوان منبع اطلاعاتی

برنامه‌های مبتنی براین الگو به فهم و اصلاح جامعه می پردازند.

برنامه‌های درسی: مطالعات اجتماعی از این منبع اطلاعاتی استفاده می‌کنند (طارمیان، فرهاد، ۱۳۹۳).

هدفها: دراین الگوازجایگاه مهی برخوردارنیستند **(Eggen, P. & Kauchak, D. 2012)**.

محتوا: از زندگی اجتماعی و جوامع بشری نشات گرفته است (نریمانی، محمد، ۱۳۹۳).

منابع و ابزارآموزشی: درحد اعلای تنوع است (مهرمحمدی، محمود، ۱۳۸۸). ارزشیابی: بر مشارکت معلم ودانش آموز استواراست (مرادی پیانی، شهناز، ۱۳۹۲).

فعالیتهای آموزشی: بر مشارکت معلم ودانش آموزشکل می‌گیرد (**Gliss, G, Ashnman, ،2016 H**).

نقش معلم: فعالتر از روش دانش آموزمحوری است و نقش حاکمانه معلم زائیده تخصص وخبرگی اوست (مرادی پیانی، شهناز، ۱۳۹۲).

فضای آموزشی: در برگیرنده کلیه امکانات مدرسه و جامعه است (سیف، علی اکبر، ۱۳۹۲).

زمان: نامحدود است (سیف، علی اکبر، ۱۳۹۲). گروهبندی شاگردان: براساس تمایل و علاقه مشترک شاگردان است (استرایکر، سوزان و وارنر، سالی، ۱۳۸۳، ترجمهٔ اکرم قیطاسی).

نقاط ضعف این الگو: وسعت ونظام منطقی محتوا وجود ندارد. ترس از اینکه جهت گیری شاگردان دراین الگوسبب پذیرش نظام حاکم برجامعه شود وفکراصلاح طلبی از ذهنشان زدوده شود. معلمان آمادگی تدریس چنین روشی را ندارند. امکانات، شرایط، ابزار و وسایل کافی برای این الگوکم است (رابرتسون، رونالد، ۱۳۸۰، ترجمهٔ کمال پولادی).

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-07]

الگوهای سازماندهی محتوای برنامه درسی موضوع – محور

قدیمی ترین و پر طرفدارترین الگوهای سازماندهی محتوا برنامه درسی براساس رویکردهای موضوع – محور، الگوی موضوعات مجزا است (رئوف، علی، ۱۳۹۱). این الگو دارای دو هدف اصلی است که هردوی آنها از محتوایی که باید توسط دانش آموز فرا گرفته شود، استخراج شده اند این هدف ها عبارتند از: الف- اکتساب دانش و ایده‌هایی که در موضوع درسی مورد تدریس وجود دارد. ب – توسعه و پرورش انضباط ذهنی از طریق مطالعه آن موضوعات درسی (حائری زاده، خیریه بیگم، ۱۳۹۱). مفروضات الگوهای مبتنی بر موضوعات درسی: ۱- یادگیری را به عنوان رشد و تحول شناختی در نظر می‌گیرند و هدف آن را دستیابی به دانش و اطلاعات می‌دانند. ۲- وظیفه اصلی معلم را انجام پیش بینی‌های لازم برای آموزش فرض می‌کنند. ۳- موضوع های درسی را بر اساس اهداف از پیش تعیین شده انتخاب نموده و مفاهیم، تعمیمات، مهارت‌ها و ارزش‌هایی را که باید یادگرفته شود در برنامه درسی می گنجانند (**2017، Butcher, J.**). ۴- از معلم انتظار دارند قبل از شروع تدریس، جریان آموزش را طرح ریزی کند و این امر را حول محور محتوای آموزش و جدا از شرایط و محیط یادگیری سازمان دهی نماید. ۵- بر این عقیده‌اند که موضوع یا موضوع های معینی باید به تمام دانش آموزان تدریس شود. ۶- تأکید ویژه ای بر یادگیری مبتنی بر رشته های درسی دارند (زندی، بهمن، ۱۳۹۲). در این الگو تدریس موضوعات درسی، مجموعه ای از رهنمودها و خطوط کلی تعیین شده است. برای مثال روشهای توضیحی نظیر سخنرانی، بحث، پرسش وپاسخ و. . . برای تدریس این موضوعات تجویز شده است و منابع اصلی تدریس نیز عبارتند از بحث‌های معلم در کلاس درس، کتب درسی، فیلم‌ها، وسایل اطلاع رسانی و. . . از جمله مهمترین کسانی که از حمایت سر سخت این الگوی سازماندهی محتوا هستند، گروهی می‌باشند، که از «آموزش و پرورش پایه» حمایت می‌کنند. این گروه از مربیان معتقدند که تمامی دانش آموزان باید مجموعه ای از موضوعات اساسی و نیز کتابها و آثار بزرگ را مطالعه (**Bae, J. H. ،2016**).

الگوی برنامه های درسی مبتنی بر موضوعات وسیع

الگوی رویکرد موضوع – محور در سازماندهی محتوا، الگوی موضوعات وسیع یا در هم تنیده (یاترکیب شده) است (**Sim, J. B. Y. , Chua, Sh. , & Krishnasamy, M. ،2017**). 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 می‌کنند. از دیدگاه طرفداران این الگو، برنامه‌های درسی در هم تنیده این امکان را بوجود می‌آورند که دانش آموزان به همان شکلی که جهان اطراف خود را می‌بینند، مطالب و علوم مختلف را درک کنند (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱). به همین دلیل در این الگو سعی می‌شود موضوعات مختلف با توجه به ارتباطی که با یکدیگر دارند. تدریس شوند با این

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-07]

همه تجربیات نشان داده است که این الگو بیشتر در برنامه‌های درسی مدارس ابتدایی کارایی دارند تا مدارس متوسطه (**Haigh, M. ،2016**).

الگو ی برنامه درسی مارپیچی

موضوعات و مفاهیم اساسی بتدریج در برنامه درسی عرضه می شود بدون اینکه تمامی زمینه‌های مورد یادگیری بطور کامل و منظم تکرار شود مثل انرژی براساس ساختار دانش ودوم بر مراحل رشد ذهنی دانش آموز دارد. سومین شکل سازماندهی محتوا براساس رویکرد موضوع – محور، برنامه درسی مارپیچی است (**Sherman, P. ،2016**). در این الگو «ساختار دانش» مورد تاکید خاصی قرار می‌گیرد و محتوای برنامه درسی نیز حول محور دانشی که باید تدریس شود، سازمان داده می‌شود (همانگونه که در الگوی موضوعات مجزا و موضوعات وسیع انجام می‌پذیرد) (سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی، ۱۳۹۲). با این حال الگوی مارپیچی از دو الگوی فوق از جهات زیر تفاوت دارد: الف – تفاوت اول آن است که در الگوی مارپیچی تاکید بیشتری برساختار دانش می شود. منظور از یاساختار دانش کلیه مفاهیم، حقایق و تعمیمات است. ب- دوم آنکه محتوا در این الگو بنحوی سازماندهی شود که از لحاظ توالی ، با «مراحل رشد فکری» دانش آموزان تناسب داشته باشد (**Goren, H. , Yemini, M ،2015**). محتوای برنامه‌های درسی مارپیچی حول محور دو مسئله سازمان داده می‌شود: یکی ایده‌ها و عقاید اصلی و دیگری روش‌های تحقیق و پژوهش در موضوعات مختلف. به این ترتیب از دانش آموزان انتظار می رود که عقاید و ایده‌های اصلی را بیاموزند و روش‌های تفکر را (که در رشته یا موضوع خاص مدنظر است) در خود پرورش دهند. این امر بصورت یک جریانی متوالی صورت می‌پذیرد دانش آموزان ابتدا عقاید و ایده‌های اصلی را مورد مطالعه قرار می‌دهند وسپس در کلاسها و پایه‌های بعدی مجددا به همان عقاید و ایده‌هایی که قبلا مطالعه کرده بودند باز می‌گردند تا آنها را بصورت عمیق تر و پیشرفته‌تر بیاموزند (بروغنی، الهه، ۱۳۹۰).

اساس الگوی برنامه ریزی درسی

اساسا الگوی برنامه ریزی درسی را می توان در سه گروه قرار داد:

۱- الگوی فنی ۲- الگوی غیر فنی ۳- الگوی میانه یا حد وسط (ناصری، محمد مهدی، ۱۳۹۲)

ویژگی‌های الگوی فنی:

۱. تصمیم گیری در خصوص تدوین و اجرای برنامه‌های درسی بر عهده متخصصان است.

۲. معلمان بدون دخل و تصرف برنامه را اجرا می کنند.

۳. فرایند برنامه ریزی درسی خطی , عینی و تجویزی است

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-07]

۴. یادگیری مطلوب به عنوان هدف لحاظ می‌گردد و آموزش و پرورش به عنوان یک نظام تولید در نظر گرفته می‌شود.

مهمترین الگوهای فنی برنامه ریزی درسی عبارتند از:

۱-الگوی تایلر ۲- الگوی تابا ۳- الگوی جانسون ۴- الگوی بوشامب ۵ -الگوی شین ۶- الگوی هانکینز (مهر محمدی، محمود، ۱۳۹۳)

الگوی تایلر: او نظرات خود را با چهار پرسش اصلی مشخص کرد: الف) مدارس باید در دست یابی به چه هدفهایی اقدام کنند؟ ب) چگونه می‌توان تجربه‌های یادگیری مناسب را برای نیل به این هدفها، انتخاب کرد؟ پ) چگونه می توان تجربه های یادگیری را برای آموزش سازمان داد ؟ ت) چگونه می‌توان تجارب یادگیری را ارزیابی کرد؟

منابع مورد توجه در الگوی تایلر به قرار زیر است: ۱. بررسی نیازهای دانش آموزان از طریق مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه، آزمون‌ها، بررسی پرونده، بررسی نظرات متخصصان روانشناسی، جامعه شناسی و تعلیم و تربیت ۲- بررسی نیازهای جامعه (ابعاد مختلف جامعه مثل بهداشت، خانواده، تفریحات، حرفه و پیشه، امور مدنی، دین، معرفت و. . .) از طریق مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه، بررسی اسناد و مدارک، تکنیک‌های نیازسنجی ۳- تعیین و انتخاب دانش معاصر (موضوع درسی) از طریق بررسی ساختار رشته درسی و بررسی نظرات متخصصان هر موضوع درسی تایلر بر این باور است که برای تصمیم گیری پیراموناهداف آموزشی بایستی از طریق مطالعات نظام دار درباره‌ی فراگیران، زندگی اجتماعی و تحلیل کارشناسان درباره‌ی موضوعات درسی این اهداف جمع آوری شوند سپس این سه منبع اهداف از صافی فلسفه آموزش و پرورش و روانشناسی یادگیری می‌گذرد و اهداف آموزش ترسیم می‌شود (مفیدی، فرخنده، ۱۳۹۳).

الگوی تابا: هیلدا تابا الگوی چهار مرحله ای تایلر را تبدیل به الگوی هفت مرحله ای نمود. تابا معتقد بود که معلمان به عنوان مجریان برنامه درسی باید در ایجاد و تدارک آن شرکت نمایند.

او طرح خود را در هفت مرحلع بیان کرد:

۱- شناخت نیازها ۲- صورتبندی اهداف ۳- انتخاب محتوا ۴- سازماندهی محتوا ۵ – انتخاب تجارب یادگیری ۶- سازماندهی تجارب یادگیری ۷-تعیین آنچه که باید مورد ارزشیابی قرار گیرد.

الگوی جانسون: به موجب الگوی جانسون برنامه درسی به عنوان نتایج یادگیری مورد انتظار، محصول نظام برنامه درسی است، ولی درون داد نظام آموزشی نیز محسوب می‌گردد. از نظر وی نظام برنامه درسی و نظام آموزش به طور نظامدار به یکدیگر مربوطند (قره داغی، بهمن، ۱۳۹۲).

الگوی بوشامب: او از واژه مهندسی برنامه درسی " که در بر گیرنده فرایندهای تدوین ، اجرا و ارزشیابی از برنامه درسی است، استفاده می‌کند. اگر چه بوشامب ارزشیابی از برنامه درسی را بخشی از نظام ارزشیابی کلی می‌داند، اجرای جنبه‌های ارزیابی از یک برنامه را عملا به عنوانبخشی از نظام برنامه درسی تلقی می‌کند (فتحی و اجارگاه، کوروش، ۱۳۹۳).

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-07]

الگوی شین: او برنامه درسی را یک پیوستار، یعنی جریانی متصل و لاینقطع از تجاربی که یادگیرنده در تماس با مدرسه به دست می‌آورد تعریف می‌کند (طارمیان، فرهاد، ۱۳۹۳).

الگوی هانکینز: او الگویی نظامدار را معرفی می‌کند که در آن اجرای برنامه به عنوان یکی از زیر مجموعه‌های برنامه ریزی درسی مورد توجهاست. در این الگو برا ین نکته تاکید شده است که ابتدا باید برنامه تدوین شده به صورت آزمایشی اجرا شود و پس از تجدید نظر در سطح وسیع تر به اجرای برنامه درسی مبادرت گردد (سیف، علی اکبر، ۱۳۹۲).

ویژگی‌های الگوی غیر فنی:

۱. برنامه درسی پیشاپیش تنظیم نشده، خطی نیست و تجویزی عمل نمی‌کند.

۲. به جای تاکید بر بازدهی تولید , بر یادگیرنده در طی فرایند تدریس و یادگیری تاکید دارند.

۳. این دیدگاه به شهود، فهم، بینش و آگاهی اهمیت می دهد.

۴. محتوا و مطالب موضوعی در فرایند اجرای برنامه درسی مشخص می‌شوند.

۵. ما نمی توانیم یادگیری را به مراحل دقیق و یا حوزه‌هایی تقسیم نماییم و انتهای آموزش را مشخص نماییم.

۶. هنرمندی، نبوغ هنری، زیبا شناسی , ابتکار و. . . وارد عرصه برنامه درسی می‌شود.

۷. بهجای ارائه اطلاعات به دانش آموزان , آنهابا موقعیت ها و مطالب جدید مواجه می‌شوند تا به درک تازه ای برسند.

۸. معنا در نتایج برنامه درسی از تعاملات میان افراد بدست می آید.

۹. این رویکرد اغلب هنگامی مورد استفاده قرار می‌گیرد که منبع اصلی محتوای برنامه درسی نیازها و علایق دانش آموزان باشد. نمونه‌های بارز این طرز تلقی در آثار اندیشمندانی نظیر مک دونالد یا گروه نظریه پردازانی که تحت تاثیر افکار دیویی تشکلی به نام "تعلیم و تربیت پیشرفت گرا" را پی ریزی کردند و برنامه درسی مبتنی بر موقعیت‌های پیش بینی نشده یا متصاعد شونده را مطرح می نمایند یافت می‌شود. به همین سان مدلی که توسط "شریر و هانتر" پیشنهاد شد نمونه بارزی از این برداشت است. مهم ترین صاحبنظران در این الگو افرادی مثل فریر، ایلیچ، اپل، پیتر مک لارن، نودینگ؛ گرامت، پانیار، آیزنر و. . . هستند. برای مثال پائلو فریر الگوی بانکداری آموزشی را در برنامه ریزی درسی مطرح کرده است. در این الگو بر روی شناخت مسائل جامعه تشکیل محافل فرهنگی در سطح جامعه، بحث و گفتگو درباره‌ی این مسائل و عمل بر اساس فهم نقادانه مد نظر است (زندی، بهمن، ۱۳۹۲).

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-07]

الگوهای حد وسط:

الگوی طبیعت گرای واکر: این الگو از سه عنصر ترکیب یافته است:

ـ سکوی برنامه درسی

ـ طرح آن

ـ شور و بررسی سکو عبارت از نظامی از باورها و ارزش‌ها که برنامه ریز با خود به همراه می‌آورد و برنامه ریزی درسی را هدایت می‌کند. شور و بررسی زمانی اتفاق می افتد که افراد و صاحبنظران درگیر در تدوین برنامه درسی در یک هم اندیشی شرکت می‌کنند و ضمن بیان باورها و ارزش‌ها و آنچه به آن اعتقاد دارند در مورد مفاهیم و مضامین مختلف به شور و بررسی بپردازند و به تعیین چیزهایی که برای رسیدن به هدف مورد نیاز است اقدام نمایند و به تعیین شقوق مختلف عمل، نتایج آن، بررسی هزینه‌ها و نتایج دیگر و انتخاب بهترین شق برای عمل اقدام کنند. طرح عبارت است از مجموعه ای از ارتباطات موجود در بین مواد آموزشی مورد استفاده (رئوف، علی، ۱۳۹۱).

الگوی مشورتی نوی: این الگو مشتمل بر مراحل ششگانه است:

ـ نشست و تبادل نظر عمومی

ـ برجسته سازی توافقات و عدم توافقات

ـ تشریح مواضع

ـ برجسته سازی تغییرات حاصله در موانع

ـ مذاکره در خصوص موارد توافق

ـ پذیرش یک طرح برنامه درسی که مورد قبول همه است و آن را اجرا خواهند کرد (حائری زاده، خیریه بیگم، ۱۳۹۱).

الگوی طبیعت گرایانه گلارتورن: این الگو مشتمل بر ۸ مرحله به شرح زیر می‌باشد:

ـ بررسی شقوق مختلف (نقد و بررسی وضع موجود و آنچه واقعا در مدرسه ارائه می‌کند).

ـ تعیین حدود و ثغور (تعریف خود درس، مخاطبان در یادگیری و فعالیتهای یادگیری، تعیین اینکه یک درس اجباری است یا اختیاری و دانش و اطلاعات بنیادی تشکیل دهنده آن کدام است).

ـ تشکیل و ایجاد یک ائتلاف (باورها و اعتقادات همه افراد درگیر در برنامه ریزی روشن می‌گردد).

ـ ایجاد مبنای دانش (این مرحله شامل دانش مربوط به موضوع درسی یا محتوا و جمع آوری اطلاعات درباره ی دانش آموزان و معلمان).

ـ سازماندهی برنامه درسی (تعیین ماهیت و تعداد مواد برنامه درسی، هدفهای هر واحد و چگونگی ارتباط عمودی و توالی بین آنها) .

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-07]

ـ طراحی تجربیات یادگیری مناسب .

ـ طراحی نحوه ارزشیابی از برنامه درسی (این الگو بر روش های مختلف و متنوع ارزشیابی تاکید دارد).

ـ تدوین سناریوهای یادگیری (مولفه‌هایی چون هدف‌های هر بخش و واحد از برنامه درسی، تعداد دروس پیشنهادی، فهرستی از تجربیات یادگیری پیشنهادی و نیز مواد آموزشی کمکی گنجانده می‌شود (ملکی، حسن، ۱۳۹۴).

بحث و نتیجه گیری

از مباحث فوق نتیجه گرفته می شود که هرچند اکثر متخصصین برنامه‌ریزی درسی استفاده از ترکیبی از هر سه منبع یادشده 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 برنامه‌ریزی درسی، بیش از این مورد شاهد حاکمیت مطلق یک منبع اطلاعاتی به بهای حذف منابع دیگر هستیم. البته کدام یک از منابع اطلاعاتی سه‌گانه به‌عنوان مبنای انحصاری و یا اولیه در تصمیم‌گیریهای مربوط به برنامه‌ریزی انتخاب شوند، متأثر از سیستم ارزشی مورد قبول شخص برنامه‌ریز می‌باشد که در حقیقت بیانگر پاسخ او به این سؤال است که یک برنامه درسی به چه گونه‌ای از رشد و کمال، در دانش‌آموز بایستی کمک کرده یا آنرا محقق سازد. بعلاوه شکل و یا ساختار برنامه درسی در یک سطح تکنیکی و مشخص‌تر، از تصمیماتی که در خصوص عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی اتخاذ می‌شود تأثیر می‌پذیرد.

پیشنهادات کاربردی

در طراحی برنامه درسی است که می توان با انتخاب رویکرد مناسب شیوه طراحی؛ اهداف و غایت های متنوع را در قالبی در هم تنیده و به شیوه هایی مارپیچی و یا ماتریسی و مبتنی بر پرورش و توسعه خلاقیت و شناسایی و هدایت استعداد های بالقوه تجلی بخشید. لذا دراین خصوص پیشنهاد می گردد:

ـ لازم است تا با هدف ارتقاء توجه به امر پرورش و آموزش در طراحی برنامه درسی به گونه ای عمل کرد تا همه عناصر برنامه مورد هدف قرار گیرد.

ـ نقش معلم به عنوان مولفه‌ی اثر گذار بر دیگر مولفه های برنامه درسی نباید مورد غفلت قرار گیرد؛ چراکه وجود یک معلم از پیش شرطهای اساسی در موفقیت یک برنامه درسی است.

ـ توجه بیشتر به مقوله آموزش و پرورش با تاکید بر دوره حساس ابتدایی، انجام نشستهای تخصصی و گردهمایی های علمی با حضور سیاستگذاران و هدفگذاران کلان آموزش و پرورش در سطح ملی.

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-07]

فهرست منابع و مأخذ

الف) منابع فارسی

__ Bae, J. H. (2016). A Case Study on the Creative Integration of Global Citizenship Education for Young Children into the Nuri Curriculum through Intercultural Exchange. International Journal of Software Engineering and Its Applications, 10 (2): 279-288.

__ Butcher, J. (2017). Citizenship, global citizenship and volunteer tourism: a critical analysis.

__ Cheng –pingchang (2013). Relationship between playfulness and Creativity among students Gifted in Mathematicsience. Creative Education. Vol14 no 2.

__ Dangwal ,P,kapur ,p(2015) , Learning through teaching: peer – mediated instruction in evasive education. Journal of Educational technology,Vol40(3):pp. 5-22.

__ Eggen, P. & Kauchak, D. (2012). Educational psychology: windows on classroom (8th, ed) prentice-hall. (Lincoln, NE, U. S. A)

__ Fundamental Reform Document of Education (Holy Mashhad). (2011).

__ Germam , K (2016). The effectiveness of participative management. International Journal of Manpower , Vol4(2) ,pp. 9-17.

__ Gliss, G, Ashnman, H (2016). Investigating the effect of group behavior on social development of children, School Counselor , Vol. 33 , No. 1 , pp 9-17.

__ Goren, H. , Yemini, M. (2015). Global citizenship education in context: teacher perceptions at an international school and a local Israeli school. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 46 (5): 832-853.

__ Haigh, M. (2016). Fostering Global Citizenship – tree planting as a connective practice. Journal of Geography in Higher Education, 40 (4): 509-530

__ Hancock, R. E. (2015). All of this is yours: global citizenship education as emancipatory practice for African American preschooler. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Education in Teachers College, Columbia University.

__ K. (2015). Conflations, possibilities, and foreclosures: Global citizenship education in a multicultural context. Curriculum Inquiry, 45 (4): 345-366.

__ Klieme, E, Clausen, M. (2017) Identifying Facets of Problem Solving in Mathematics Instruction. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec,Vol2(11),pp. 19-23.

__ Lewis, F. (2014). Human Rights Education in Osler and Starkey: From Analytic Framework to Object of Analysis. Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal, 1 (1): 19-39. Lincoln, Y. S. , Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-07]

__ MacKenzie, A. , Enslin, P. , & Hedge, N. (2016). Education for global citizenship in Scotland: Reciprocal partnership or politics of benevolence? International Journal of Educational Research, 77: 128-135.

__ Mir, M. , Shamshiri, B. (2015). The study of anthropology of Islamic mysticism and its implications in the citizenship education. Quarterly Journal of New Thoughts on Education, 11 (3): 149-171.

__ Nakpodia, E. D. (2017). Culture and curriculum development in Nigerian schools. African Journal of History and Culture; 2(1), pp:001-009.

__ Pais, A. , Costa, M. (2017). An ideology critique of global citizenship Education. Critical Studies in Education. Pashby

__ Pugliese, G. D. (2015). Preparing students for citizenship in a global society: a case study. A Dissertation Submitted to the School of Graduate Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education. Southern Connecticut State University, New Haven, Connecticut.

__ Santrock, J. W. (2013). Educational psychology (2nd ed). New York. McGraw Hill

__ Sherman, P. (2016). Preparing social workers for global gaze: locating global citizenship within social work curricula. Social Work Education, 35(6): 632-642.

__ Sim, J. B. Y. , Chua, Sh. , & Krishnasamy, M. (2017). Riding the citizenship wagon: Citizenship conceptions of social studies teachers in Singapore.

__ Wolflk, A. E. (2012). Educational & Psychology (9nd. ed). Boston: Allyn and Bacon

__ Xing, J. (2015). Global Citizenship Education in Hong Kong. International Journal of Information and Education Technology, 5 (2): 136-139.

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-07]