

بررسی الگوهای برنامه‌ی درسی در محیط یادگیری

نصرالدین کریمی شیرازی^۱، دکتر علی اصغر ماشینی^۲

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی 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 هر یک 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.

مقدمه

برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک حوزه‌ی تخصصی، عملاً در اوایل قرن بیستم و با انتشار کتاب «برنامه‌ی درسی» توسط فرانکلین بوییت متولد شد (Hancock, R. E., 2015). مفهوم برنامه‌ریزی درسی به فرایندی اشاره دارد که حاصل یا نتیجه‌ی آن، برنامه‌ی درسی است. اما آن‌چه که عملاً 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 بعضاً 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 دانش‌آموزان می‌نماید. از سوی دیگر تئوریهای مربوط به طرح برنامه درسی غالباً 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 منصف ظهور کشانده شوند. برای سازماندهی محتوای برنامه درسی، الگوها و طرح‌های متعددی پیشنهاد شده است که هریک از آنها مبتنی بر عقاید و ایده‌های تربیتی ویژه‌ای است. نوعاً در ادبیات برنامه درسی، کمتر الگوهای سازماندهی محتوا بصورت نظام‌دار و منسجم مورد بحث واقع شده است. مایرز و مایرز برای بحث و بررسی الگوهای سازماندهی محتوا از یک پیوستار استفاده کرده‌اند که در یک طرف آن رویکرد موضوع محور و در سوی دیگر آن، رویکرد دانش آموز - محور قرار دارد. کاربرد برنامه‌های 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:

- 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).

- 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.

– په‌نامه‌ی‌درسی‌به‌عنوان‌محتوای‌یک‌درس‌یا‌مجموعه‌ای‌از‌دروس:‌از‌نظر‌گودا،‌په‌نامه‌ی‌درسی‌عبارت‌است‌از‌یک‌په‌نامه‌ی‌کلی‌و‌عمومی‌در‌ارتباط‌با‌محتوای‌آموزشی‌که‌توسط‌مدارس‌به‌دانش‌آموزان‌ارائه‌می‌شود‌تا‌در‌سایه‌ی‌آن،‌یادگیرندگان‌قادر‌شوند‌صلاحیت‌های‌لازم‌را‌در‌خود‌به‌وجود‌آورند‌و‌برای‌ورود‌به‌حوزه‌های‌فنی‌و‌حرفه‌ای‌خاص‌آماده‌شوند (Pugliese, G. D., 2015).

– په‌نامه‌ی‌درسی‌به‌عنوان‌په‌نامه‌ی‌زمانی‌برای‌تدریس‌دروس:‌براساس‌این‌دیدگاه،‌جدول‌زمانی‌تدریس‌دروس‌در‌هفته‌توسط‌معلم‌و‌مربی‌ان،‌همان‌په‌نامه‌ی‌درسی‌است.

– په‌نامه‌ی‌درسی‌به‌عنوان‌مجموعه‌ای‌از‌اهداف‌و‌مقاصد:‌به‌زعم‌حامیان‌این‌برداشت،‌په‌نامه‌ی‌درسی‌تعیین‌پیشاپیش‌مجموعه‌ای‌از‌اهداف‌یا‌نتایج‌یادگیری‌مورد‌انتظار‌است (Pais, A., M., 2017).

– په‌نامه‌ی‌درسی‌به‌عنوان‌مجموعه‌ای‌از‌تجارب‌یادگیری:‌براساس‌طبقه‌بندی‌زایس،‌تعاریف‌این‌عنوان‌په‌نامه‌ی‌درسی‌به‌دو‌دسته‌کلی‌قابل‌تقسیم‌اند:‌په‌نامه‌ی‌درسی‌به‌عنوان‌مجموعه‌ای‌از‌تجربیات‌یادگیری‌په‌نامه‌ریزی‌شده:‌در‌این‌دیدگاه،‌په‌نامه‌ی‌درسی‌مجموعه‌ای‌از‌تجربیات‌یادگیری‌است‌که‌پیشاپیش‌توسط‌په‌نامه‌ریزان‌و‌یا‌مدارس‌پیش‌بینی‌و‌تدارک‌دیده‌شده‌اند‌تا‌دانش‌آموزان‌در‌معرض‌آن‌قرار‌گیرند‌و‌به‌مقاصد‌و‌نتایج‌مورد‌انتظار‌دست‌یابند.‌په‌نامه‌ی‌درسی‌به‌عنوان‌تمامی‌تجربیات‌یادگیری‌که‌دانش‌آموزان‌دارند:‌در‌این‌دیدگاه،‌علاوه‌بر‌تجربی‌که‌در‌په‌نامه‌ی‌درسی‌رسمی‌برای‌دانش‌آموزان‌تدارک‌دیده‌می‌شود،‌یادگیرندگان‌از‌یکدیگر‌و‌از‌تعامل‌با‌معلم‌ان،‌مدیران،‌فضای‌مدرسه‌و...‌تجرباتی‌به‌دست‌می‌آورند.‌این‌تجارب‌غیر‌رسمی‌اگرچه‌از‌قبیل‌پیش‌بینی‌نشده‌اند،‌ولی‌بر‌رفتار‌و‌نگرش‌های‌یادگیرندگان‌اثر‌شگرفی‌دارند (Mir, M., Shamshiri, B., 2015).

– په‌نامه‌ی‌درسی‌به‌عنوان‌شیوه‌ی‌تفکر:‌برخی‌استدلالات‌می‌کنند‌که‌په‌نامه‌ی‌درسی‌در‌حقیقت‌وسيله‌ای‌است‌که‌از‌طریق‌آن،‌فراگیرندگان‌درباره‌ی‌مسائل‌گونگون‌به‌تفکر‌و‌تأمل‌می‌پردازند (2016, MacKenzie, A., Enslin, P., & Hedge, N.).

– په‌نامه‌ی‌درسی‌به‌عنوان‌یک‌طرح:‌از‌مهم‌ترین‌حامیان‌این‌دیدگاه،‌سیلور‌و‌الکساندر‌هستند.‌اینان‌په‌نامه‌ی‌درسی‌را‌طراحی‌به‌منظور‌تدارک‌مجموعه‌ای‌از‌فرصت‌های‌یادگیری‌برای‌افراد‌تحت‌تعلیم‌می‌دانند (Lewis, F., 2014).

عوامل‌و‌یا‌عناصر‌تشکیل‌دهنده‌په‌نامه‌درسی

عوامل‌و‌یا‌عناصر‌تشکیل‌دهنده‌په‌نامه‌درسی‌که‌معمولا‌در‌مباحث‌مربوط‌به‌الگوهای‌په‌نامه‌ریزی‌درسی‌از‌آنها‌یاد‌می‌شود‌عبارتند‌از:‌اهداف،‌محتوا،‌فعالیت‌های‌یادگیری‌دانش‌آموزان.‌روش‌های‌ارزشیابی.‌برخی‌از‌مؤلفین‌رشته‌په‌نامه‌ریزی‌عوامل‌و‌عناصر‌دیگری‌همچون‌منابع‌و‌ابزار‌یادگیری،‌زمان،‌فضا‌و‌یا‌محیط،‌گروه‌بندی‌دانش‌آموزان‌و‌استراتژی‌های‌تدریس،‌به‌فهرست‌فوق‌افزوده‌اند (مهرمحمدی،‌محمود،‌۱۳۶۷).

در برنامه‌ریزی درسی با این عوامل به طرق مختلف می‌توان برخورد نمود (یا تصمیمات مختلفی در خصوص هر یک می‌توان اتخاذ نمود) که به استناد نوع تصمیمات، ساختار و شکل مختلفی به برنامه داده شده و یا عبارت 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 فیما بین 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 درونی باشد (ملکی، حسن، ۱۳۹۴) این همخوانی درونی از بررسی و مطالعه دقیق عناصر و عوامل برنامه عاید می‌گردد.

توضیح بیشتر آنکه، اگر تصمیمات اتخاذ شده 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 اعلا 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 تعریف شده و روشنی با یکدیگر نداشته باشد، طرح برنامه درسی گنگ و نامفهوم و نتیجتاً از پتانسیل اثرگذاری برنامه بر دانش‌آموزان کاسته خواهد شد (Germam, K, 2016).

ساختار برنامه درسی

منظور از طرح برنامه درسی شکل مدون و یا ساختار برنامه درسی است. به لحاظ تاریخی سه منبع اطلاعاتی برای برنامه‌ریزی درسی شناسایی شده است که هر کدام بعنوان مبنایی در تصمیم‌گیری بکار می‌رود:

۱- موضوعات درسی ۲- دانش‌آموزان ۳- جامعه (مهر محمدی، محمود، ۱۳۹۳) هرچند بسیاری از متخصصان تعلیم تربیت ترکیبی از هر سه منبع یادشده را بصورت متعادل توصیه می‌کنند (Cheng, 2013) (pingchang-). اما در عمل شاهد برتری یا حاکمیت نسبی یک منبع بر دو منبع دیگریم. حتی می‌توان گفت بیشتر شاهد حاکمیت مطلق یک منبع به بهای حذف منابع دیگریم. شکل یا ساختار برنامه 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 بر عوامل مذکور منابع زیر را نیز افزوده‌اند: ابزار- زمان- فضا - گروه‌بندی شاگردان - راهبردهای تدریس (فردانش، هاشم، ۱۳۹۱). هر برنامه درسی دربردارنده طرحی خاص است که در درون آن نهفته است. خواه برنامه ریز

با یکایک آنها برخورد کند و یا اینکه بدون طرحی که بکار گرفته باشد. برنامه ریز باید بین عناصر فوق هماهنگی و همخوانی برقرار سازد تا اثرگذاری مطلوب در شاگردان به وجود آید.

خصوصیات یک الگوی طرح برنامه درسی

- بر تصمیم گیریهای آگاهانه و روشن بینانه مبتنی باشد.
- بر هدف‌ها و نتایج مورد نظر در برنامه منطبق باشد.
- بر اساس نیازهای متغیر زمان مورد استفاده برنامه ریزان قرار گیرد. (به روز باشد).
- خلاقیت و قابلیت انطباق با نیازها و شرایط محیطی را داشته باشد (سیف، سوسن، کدیور، پروین، کرمی نوری، رضا و لطف‌آبادی، حسین، ۱۳۷۶)
- در هر موسسه آموزشی تعادل بین هر سه الگو به نظری رسد.
- هر یک از الگوهای یاد شده نقاط قوت و ضعف خود را دارند که با تعادل در استفاده از آنها مشکل برطرف می‌شود.
- مهمترین مشکل موسسات آموزشی چگونگی استفاده از این الگوهاست (رضایی، فرزانه، ۱۳۸۷).

الگوی مبتنی بر موضوعات درسی بدون بعنوان منبع اطلاعاتی

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

الگوی مبتنی بر دانش آموز بعنوان منبع اطلاعاتی

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

امکانات آموزشی در خدمت دانش آموز است. دانش آموز در انتخاب محتوا مورد مشورت قرار می‌گیرد (P, kapur ,p ,Dangwal 2015). مشهورترین مدرسه ای که در انگلیس بدین شکل اداره می‌شود سامر هیل است. دانش آموز باید محتوا را انتظام دهد نه دیگران (Santrock, J. W., 2013). کتب درسی ارزش چندانی ندارند. فعالیتهای یادگیری را خود شاگردان به کمک معلم انتخاب می‌کنند. ارزشیابی بعنوان تلاش مشترک معلم و شاگرد مطرح است. گروه بندی 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 مواد و ابزار آموزشی زیادی لازم است. معلمان باید آموزشهای تخصصی لازم را ببینند (قره داغی، بهمن، ۱۳۹۲).

الگوی مبتنی بر جامعه بعنوان منبع اطلاعاتی

برنامه‌های مبتنی بر این الگو به فهم و اصلاح جامعه می‌پردازند.

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

هدفها: در این الگو جایگاه مهمی برخوردار نیستند (Eggen, P. & Kauchak, D. 2012).

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

منابع و ابزار آموزشی: در حد اعلاى تنوع است (مهر محمدی، محمود، ۱۳۸۸). ارزشیابی: بر مشارکت معلم و دانش آموز استوار است (مرادی پیانی، شهناز، ۱۳۹۲).

فعالتهای آموزشی: بر مشارکت معلم و دانش آموز شکل می‌گیرد (Gliss, G, Ashnman, 2016).

(H)

نقش معلم: فعالتر از روش دانش آموز محوری است و نقش حاکمانه معلم زائیده تخصص و خبرگی 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). گروه بندی شاگردان: بر اساس تمایل و علاقه مشترک شاگردان است (استرایکر، سوزان و وارنر، سالی، ۱۳۸۳، ترجمه اکرم قیطاسی).

نقاط ضعف این الگو: وسعت و نظام منطقی محتوا وجود ندارد. ترس از اینکه جهت گیری شاگردان در این الگو سبب پذیرش نظام حاکم بر جامعه شود و فکراصلاح طلبی از ذهنشان زدوده شود. معلمان آمادگی تدریس چنین روشی را ندارند. امکانات، شرایط، ابزار و وسایل کافی برای این الگو کم است (رابرتسون، رونالد، ۱۳۸۰، ترجمه کمال پولادی).

الگوهای سازماندهی محتوای برنامه درسی موضوع - محور

قدیمی‌ترین 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 هر دوی آنها از محتوایی که باید توسط دانش آموز فرا گرفته شود، استخراج شده‌اند این هدف‌ها 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 پیش‌بینی‌های لازم برای آموزش فرض می‌کنند. ۳- موضوع‌های درسی را بر اساس اهداف از پیش تعیین شده انتخاب نموده و مفاهیم، تعمیمات، مهارت‌ها و ارزش‌هایی را که باید یاد گرفته شود در برنامه درسی می‌گنجانند (Butcher, J., 2017). 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 موضوع‌های معینی باید به تمام دانش آموزان تدریس شود. ۶- تأکید ویژه‌ای بر یادگیری مبتنی بر رشته‌های درسی دارند (زندى، بهمن، ۱۳۹۲). در این الگو تدریس موضوعات درسی، مجموعه‌ای از رهنمودها و خطوط کلی تعیین شده است. برای مثال روشهای توضیحی نظیر سخنرانی، بحث، پرسش و پاسخ و... برای تدریس این موضوعات تجویز شده است و منابع اصلی تدریس نیز عبارتند از بحث‌های معلم در کلاس درس، کتب درسی، فیلم‌ها، وسایل اطلاع‌رسانی و... از جمله مهم‌ترین کسانی که از حمایت سرسخت این الگوی سازماندهی محتوا هستند، گروهی می‌باشند، که از «آموزش و پرورش پایه» حمایت می‌کنند. این گروه از مریبان معتقدند که تمامی دانش آموزان باید مجموعه‌ای از موضوعات اساسی و نیز کتابها و آثار بزرگ را مطالعه (Bae, J. H., 2016).

الگوی برنامه‌های درسی مبتنی بر موضوعات وسیع

الگوی رویکرد موضوع - محور در سازماندهی محتوا، الگوی موضوعات وسیع یا در هم تنیده (یا ترکیب 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 برنامه‌های 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

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

الگوی برنامه درسی ماریچی

موضوعات و مفاهیم اساسی بتدریج در برنامه درسی عرضه می‌شود بدون اینکه تمامی زمینه‌های مورد یادگیری بطور کامل و منظم تکرار شود مثل انرژی براساس ساختار دانش و دوم بر مراحل رشد ذهنی دانش آموز دارد. سومین شکل سازماندهی محتوا براساس رویکرد موضوع - محور، برنامه درسی ماریچی 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 ماریچی از دو الگوی فوق از جهات زیر تفاوت دارد: الف - تفاوت اول آن است که در الگوی ماریچی تاکید بیشتری بر ساختار دانش می‌شود. 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 ماریچی 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 می‌رود 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 و سپس در کلاسها و پایه‌های بعدی مجدداً به همان عقاید و ایده‌هایی که قبلاً مطالعه کرده بودند باز می‌گردند تا آنها را بصورت عمیق تر و پیشرفته‌تر بیاموزند (بروغنی، الهه، ۱۳۹۰).

اساس الگوی برنامه ریزی درسی

اساس الگوی برنامه ریزی درسی را می‌توان 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. تصمیم‌گیری در خصوص تدوین و اجرای برنامه‌های درسی بر عهده متخصصان است.
۲. معلمان بدون دخل و تصرف برنامه را اجرا می‌کنند.
۳. فرایند برنامه ریزی درسی خطی، عینی و تجویزی است

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

مهمترین الگوهای فنی برنامه‌ریزی 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 می‌توان تجربه‌های 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 دانش‌آموزان از طریق مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه، آزمون‌ها، بررسی پرونده، بررسی نظرات متخصصان روانشناسی، جامعه‌شناسی 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 تصمیم‌گیری پیرامون اهداف آموزشی بایستی از طریق مطالعات نظام‌دار درباره‌ی فراگیران، زندگی اجتماعی و تحلیل کارشناسان درباره‌ی موضوعات درسی این اهداف جمع‌آوری 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 مرحله‌ای تایلر را تبدیل به الگوی هفت مرحله‌ای 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 مرحله 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 برگیرنده 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 ارزشیابی از یک برنامه را عملاً به عنوان بخشی از نظام برنامه درسی تلقی می‌کند (فتحی و اجارگاه، کوروش، ۱۳۹۳).

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 هاتکینز: او الگویی نظام‌دار را معرفی می‌کند که در آن اجرای برنامه به عنوان یکی از زیر مجموعه‌های برنامه ریزی درسی مورد توجه است. در این الگو برا این 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 می‌دهد.
۴. محتوا و مطالب موضوعی در فرایند اجرای برنامه درسی مشخص می‌شوند.
۵. ما نمی‌توانیم 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، آنها با موقعیت‌ها و مطالب جدید مواجه می‌شوند تا به درک تازه ای برسند.
۸. معنا در نتایج برنامه درسی از تعاملات میان افراد بدست می‌آید.
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 می‌نمایند یافت می‌شود. به همین سان مدلی که توسط "شریر و هانتز" پیشنهاد شد نمونه بارزی از این برداشت است. مهم ترین صاحب نظران در این الگو افرادی مثل فریر، ایلچ، اپل، پتر 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 (زندى، بهمن، ۱۳۹۲).

الگوهای حد وسط:

الگوی طبیعت‌گرای واکر: این الگو از سه عنصر ترکیب یافته است:

– سکوی برنامه‌ی درسی

– طرح آن

– شور و بررسی سکو عبارت از نظامی از باورها و ارزش‌ها که برنامه‌ریز با خود به همراه می‌آورد و برنامه‌ریزی درسی را هدایت می‌کند. شور و بررسی زمانی اتفاق می‌افتد که افراد و صاحب‌نظران درگیر در تدوین برنامه‌ی درسی در یک هم‌اندیشی شرکت می‌کنند و ضمن بیان باورها و ارزش‌ها و آنچه به آن اعتقاد دارند در مورد مفاهیم و مضامین مختلف به شور و بررسی پردازند 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 مجموعه‌ای از ارتباطات موجود در بین مواد آموزشی مورد استفاده (رنوف، علی، ۱۳۹۱).

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

– نشست و تبادل نظر عمومی

– برجسته‌سازی توافقات و عدم توافقات

– تشریح مواضع

– برجسته‌سازی تغییرات حاصله در موانع

– مذاکره در خصوص موارد توافق

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

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

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

– 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).

– تشکیل و ایجاد یک ائتلاف (باورها و اعتقادات همه افراد درگیر در برنامه‌ریزی روشن می‌گردد).

– ایجاد مبنای دانش (این مرحله شامل دانش مربوط به موضوع درسی یا محتوا و جمع‌آوری اطلاعات درباره‌ی دانش‌آموزان و معلمان).

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

– طراحی تجربیات یادگیری مناسب .
– طراحی نحوه ارزشیابی از برنامه درسی (این الگو بر روش های مختلف و متنوع ارزشیابی تاکید دارد).
– تدوین سناریوهای یادگیری (مولفه هایی چون هدف های هر بخش و واحد از برنامه درسی، تعداد دروس پیشنهادی، فهرستی از تجربیات یادگیری پیشنهادی و نیز مواد آموزشی کمکی گنجانده می شود (ملکی، حسن، ۱۳۹۴).

بحث و نتیجه گیری

از مباحث فوق نتیجه گرفته می شود که هرچند اکثر متخصصین برنامه ریزی درسی استفاده از ترکیبی از هر سه منبع یادشده را به منظور دستیابی به یک برنامه درسی متعادل توصیه می نمایند، لیکن در عمل شاهد تفوق یا حاکمیت نسبی یک منبع بر دو منبع دیگر می باشیم. حتی می توان گفت که در برنامه ریزی درسی، بیش از این مورد شاهد حاکمیت مطلق یک منبع اطلاعاتی به بهای حذف منابع دیگر هستیم. البته کدام یک از منابع اطلاعاتی سه گانه به عنوان مبنای انحصاری و یا اولیه در تصمیم گیریهای مربوط به برنامه ریزی انتخاب شوند، متأثر از سیستم ارزشی مورد قبول شخص برنامه ریز می باشد که در حقیقت بیانگر پاسخ او به این سؤال است که یک برنامه درسی به چه گونه ای از رشد و کمال، در دانش آموز بایستی کمک کرده یا آنرا محقق سازد. بعلاوه شکل و یا ساختار برنامه درسی در یک سطح تکنیکی و مشخص تر، از تصمیماتی که در خصوص عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی اتخاذ می شود تأثیر می پذیرد.

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 در این خصوص پیشنهاد می گردد:
– 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.
– نقش معلم به عنوان مولفه ای 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.
– 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.

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 Mathematics. *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.

- ___ 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.