

Inquiry in Designing Conceptual Model of Curriculum: A Synthesis Approach

Mohammad Heidar Yaghoubi ^{1*}, Majid Ali Asgari ², Effat Abbassi ², Zahra Niknam ²

¹ PhD Student, Department of Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran

² Faculty Member, Department of Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran

Received: 22 Dec 2018

Accepted: 15 Jan 2019

Keywords:

Conceptual Model
Curriculum Levels
Curriculum Decision-makers
Curriculum Design
Curriculum Implementation
Curriculum Evaluation

© 2019 Baqiatallah University of
Medical Sciences

Abstract

Introduction: The importance and necessity of designing a conceptual model of curriculum is one of the important issues in the educational system of a country. Given the current status of the education system, which does not use a comprehensive model concept at all levels to design and formulate a curriculum, therefore, this descriptive study provides a comprehensive conceptual framework.

Methods: In this research, a qualitative research method and type of research synthesis which is one of the methods of research in the curriculum is used. Three main steps have been used in this method. The sources studied are all books and other resources that have an impact on the design of the conceptual model.

Results: In this study, the definitions of the curriculum, its levels, the role of decision makers and the curriculum stages (design, implementation and evaluation) that have been studied with regard to the research questions have been studied. Each key word and its role in designing the conceptual model of curriculum has been addressed.

Conclusions: At the end, a conceptual model of curriculum is designed in which all the important elements and components of a curriculum pattern are studied. On the other hand, the use of this template for all formal and informal, long-term and short-term, fixed and variable periods is subject to use by general and specific audiences.

جستاری در طراحی الگوی مفهومی برنامه درسی: رویکردی سنتزپژوهانه

محمدحیدر یعقوبی^{۱*}، مجید علی‌عسگری^۲، عفت عباسی^۲، زهرا نیکنام^۲

^۱ دانشجوی دکتری، گروه مطالعات برنامه ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

^۲ عضو هیأت علمی، گروه مطالعات برنامه ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

چکیده

مقدمه: اهمیت و ضرورت طراحی الگوی مفهومی برنامه درسی از مسائل مهم نظام آموزشی یک کشور است. با توجه به وضعیت نظام آموزشی موجود که بتوان از یک الگوی مفهومی جامع در همه سطوح و پایه‌ها برای طراحی و تدوین یک برنامه درسی استفاده کرد وجود ندارد؛ لذا این پژوهش بنا دارد که یک الگوی مفهومی برنامه درسی جامع ارائه نماید.

روش کار: در این تحقیق از روش پژوهش کیفی و از نوع سنتزپژوهی که یکی از روش‌های تحقیق در برنامه درسی است؛ استفاده شده است. سه مرحله اصلی در این روش مورد استفاده قرار گرفته است. منابع مورد مطالعه، تمام کتاب‌ها و سایر منابعی است که در طراحی الگوی مفهومی تأثیر دارد استفاده شده است.

یافته‌ها: در این پژوهش تعاریف برنامه درسی، سطوح آن، نقش تصمیم‌گیرندگان و مراحل برنامه درسی (طراحی، اجرا و ارزشیابی) که با توجه به سؤالات تحقیق بوده مورد بررسی قرار گرفته است. به هر یک از کلیدواژه‌ها و نقش آن در طراحی الگوی مفهومی برنامه درسی پرداخته شده است.

نتیجه‌گیری: در پایان، یک الگوی مفهومی برنامه درسی طراحی شده است که در آن تمامی عناصر و مؤلفه‌های مهم یک الگوی برنامه درسی، بررسی شده است. از سویی کاربرد این الگو برای تمامی دوره‌های رسمی و غیررسمی، بلندمدت و کوتاه مدت و ثابت و متغیر، با توجه به استفاده برای مخاطبین عمومی و خاص وجود دارد.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۲۵

واژگان کلیدی:

الگوی مفهومی
سطوح برنامه درسی
تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی
طراحی برنامه درسی
اجرای برنامه درسی
ارزشیابی برنامه درسی

تمامی حقوق نشر برای دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج) محفوظ است.

مقدمه

تجربیات یادگیری هدایت شده و برنامه ریزی شده و برون دادهای یادگیری متناسب با رشد.

علاوه بر تعاریف متعددی که از برنامه درسی ارائه شده است؛ برنامه درسی هم در قالب‌ها و انواع گوناگونی معرفی می‌شود. می‌توان به نمونه‌هایی از آن اشاره کرد؛ مانند: برنامه درسی قصدشده، برنامه درسی اجرانشده، برنامه درسی سنجیده شده، برنامه درسی کسب شده، برنامه درسی حمایت شده و برنامه درسی تعهدشده (ویلسون، ۲۰۱۰ [۵]؛ مکرین، ۲۰۰۸ [۶]؛ گلاثورن، ۲۰۰۶ [۲]؛ جکسون، ۱۹۹۶ [۷]).

یکی از مواردی که اثربخشی برنامه‌های درسی را به خطر می‌اندازد؛ وجود فاصله و در برخی موارد فقدان همسویی بین برنامه‌های درسی قصدشده، اجرانشده و کسب شده است (گلاثورن، بوش و وایتهد، ۲۰۱۲ [۸]؛ غ بیکالو و ولفورد، ۲۰۰۱ [۹]؛ و منیس، ۱۹۹۴ [۱۰]).

پژوهش‌های صورت گرفته در داخل ایران هم حاکی از آن است که بین سه برنامه درسی قصدشده، اجرانشده و کسب شده همخوانی وجود ندارد و این فاصله و شکاف همچنان وجود دارد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۶ [۱۱]؛ حاجی تبار و همکاران، ۱۳۹۵ [۱۲]؛ مه‌محمدی و همکاران، ۱۳۹۳ [۱۳]؛ حیدری، ۱۳۸۹ [۱۴]؛ موسی پور و صابری، ۱۳۸۹ [۱۵]؛ مؤمنی مهمونی، کرمی و مشهدی، ۱۳۸۹ [۱۶]؛ احمدی، ۱۳۸۸ [۱۷]).

یکی دیگر از موضوعات اساسی و چالش برانگیز در برنامه درسی، مراحل و فرایندهای آن است که جایگاه خود را در طراحی الگوهای برنامه

تحقق ارزش‌ها و آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی ایران مستلزم تلاش همه‌جانبه در تمامی ابعاد فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و آموزشی است. احراز عرصه تعلیم و تربیت از مهم‌ترین زیرساخت‌های تعالی پیشرفت همه‌جانبه و ابزار جدی برای ارتقاء سرمایه انسانی شایسته کشور در عرصه‌های مختلف است. در این راستا، برنامه درسی به عنوان یکی از رشته‌های علوم تربیتی با انگیزه مهندسی تعلیم و تربیت شکل گرفته است. نخستین صاحب نظرانی که برای تعیین ماهیت این رشته و پیدایش آن در جهان علم تلاش کرده‌اند؛ در مقابل این سؤال قرار داشته‌اند که مجموعه اقدامات و فعالیت‌های تعلیم و تربیت با چه قواعدی و ضوابطی انتخاب و سازمان دهی شود تا یادگیری مؤثر تحقق یابد. به همین دلیل اگر گفته شود که برنامه درسی طراحی نقشه یادگیری است سخن نادرستی نیست. بر این اساس این رشته علمی در عرصه یادگیری یا تجربه و عمل پیوندی محکم دارد [۱].

گلاثورن (۲۰۰۶) [۲]، اولیوا (۲۰۰۵) [۳] و دال (۱۹۸۶) [۴]، برنامه درسی را با جمع بندی تعاریف، به ترتیب زیر معرفی می‌کنند: تجربیات هدایت شده و برگزیده‌ای که کودکان و جوانان باید آن‌ها را بیاموزند؛

نقشه‌هایی برای یادگیری؛

نظام‌هایی برای رسیدن به محصول تربیتی؛

همه آنچه هر کودک باید در هر روز از زندگی‌اش بیاموزد یا تجربه کند؛

است؟ همان طور که در مباحث بالا هم بیان شده است؛ طراحی الگوی مفهومی برنامه درسی جامع که بتواند پاسخ گویی وضع فعلی نظام آموزشی ما در تمامی سطوح باشد وجود ندارد و فعلاً ضرورت طراحی یک الگوی مفهومی که بتواند در تمامی عرصه‌ها و مقاطع آموزشی، بدون در نظر گرفتن متغیرهایی مانند سن و جنس و...، کارایی داشته باشد؛ احساس می‌گردد.

پرسش اصلی: برای طراحی یک الگوی مفهومی برنامه درسی به چه موضوعات و عناصری باید دقت شود؟

پرسش‌های فرعی: جایگاه سطوح برنامه درسی رسمی در یک الگوی مفهومی کجاست؟ چه افرادی جزء تصمیم گیرندگان اصلی در یک الگوی مفهومی برنامه درسی می‌باشند؟ مراحل و فرآیندها در یک الگوی مفهومی برنامه درسی چگونه خواهد بود؟

با توجه به سؤالات مطرح شده، هدف از این پژوهش طراحی الگوی مفهومی برنامه درسی است تا بتوان از آن برای هر سطحی از فعالیت‌های آموزشی و یا برای هر دوره آموزشی (عمومی و اختصاصی) استفاده کرد و مختص یک سن، دوره، مخاطب و یا مرکز آموزشی خاصی نباشد. به طور مثال یک چارچوب و الگوی کاربردی برنامه درسی عمومی باشد که هر شخصی چه در نقش برنامه ریز یا مجری برنامه درسی و یا فراگیر برنامه درسی باشد؛ بتواند از آن در طراحی و تدوین فعالیت‌های آموزشی خود استفاده نماید.

روش کار

در این تحقیق از روش پژوهش کیفی و از نوع سنتز پژوهی یا تلفیقی که یکی از روش‌های تحقیق در رشته برنامه درسی است؛ استفاده شده است. سنتز پژوهی معمولاً دارای سه مرحله عمده و اساسی است که پژوهش حاضر نیز بر اساس این سه مرحله پیش رفته است. این سه مرحله در جدول ۱ به اختصار بیان شده‌اند:

مرحله	انجام فعالیت	روش کار
اول	تعیین جغرافیای پژوهش	جستجوی منابع بر طبق سؤالات پژوهش
دوم	نقد و بررسی اسناد انتخاب شده	غربالگری منابع و واکاوی داده‌ها و استخراج محتوا
سوم	سنتز یا خلق از محتوای استخراج شده	ارائه الگو بعد از تجزیه و تحلیل اطلاعات موجود مراحل قبل

تولید شده در دیگر مطالعات مربوط پیوند یابد و کل مجموعه دانش حاصله در قالبی متناسب با نیازهای کنونی به دانش، مورد ارزیابی، سازمان دهی مجدد و تفسیر قرار گیرد. به عبارت دیگر، اگر بخواهیم این نوع دانش برای اتخاذ تصمیمات تربیتی عملی سودمند و متناسب باشد، باید به دانش ترکیب شده مبدل گردد. به این ترتیب، پژوهش سنتز پژوهی یا تلفیقی یکی از مهم‌ترین و پیچیده‌ترین گونه‌های پژوهش عملی است که می‌توان به انجام آن مبادرت ورزید. ارزش این نوع پژوهش در ایجاد همخوانی بین دانش و نیاز و نیز مهارت‌هایی است که به وسیله آن‌ها فرایندهای ترکیب و تلفیق دانش انجام می‌پذیرد [۱۹]. منابع مورد مطالعه در این پژوهش تمامی کتاب‌ها، مجلات و سایر رسانه‌های معتبر علمی و دانشگاهی که در جهت رسیدن به اهداف پژوهش کمک بیشتری می‌کند؛ است. برای نمونه‌گیری به صورت انتخابی از منابع مورد مطالعه مواردی که پژوهش را به جواب اقناع کننده‌ای در جهت پاسخ گویی به سؤالات برساند استفاده شده است.

درسی به طور روشن و دقیق پیدا نکرده است. برنامه درسی محصول فرایند برنامه ریزی درسی است که عملاً شامل سه مرحله طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه می‌شود. دست اندرکاران برنامه ریزی درسی بر این باورند که معمولاً بین آنچه که برنامه‌ریزان درسی به عنوان برنامه درسی قصد شده، طراحی و تولید می‌کنند و آنچه که در عمل از جانب معلمان و دانش‌آموزان در کلاس درس اجرا می‌شود و آنچه که فراگیران در اثر اجرای برنامه قصد شده، کسب می‌کنند و جزء آموخته‌های آنان قرار می‌گیرد، فاصله قابل توجهی وجود دارد؛ به همین سبب، وجود هماهنگی میان سه برنامه درسی یاد شده، می‌تواند نمایانگر مطلوبیت و کارایی یک برنامه درسی موفق قلمداد شود [۱۳]. موسی پور (۱۳۹۲) هم معتقد است که برنامه ریزی شامل مراحل زیر است:

طراحی و تدوین برنامه درسی: تدوین برنامه درسی شامل دو بخش انتخاب اهداف و تعیین روش برنامه درسی است. انتخاب اهداف، براساس اطلاعاتی انجام می‌شود که از مقاصد هستی، کیفیت وجود انسان، ویژگی‌های اجتماعات انسانی و نظام‌های آموزشی جمع آوری شده است و در چهار قالب (قابلیت تحصیلی، قابلیت شغلی، قابلیت شهروندی و قابلیت تدبیر) تنظیم می‌شود؛

اجرای برنامه درسی: اجرای برنامه درسی را باید نتیجه طبیعی آن دانست؛ زیرا برنامه درسی راهنمای عمل است و ضرورت‌هایی که تهیه برنامه را الزامی کرده‌اند؛ ناظر بر عملی شدن آن هستند. یعنی عواملان برای عمل خود راهنمای عمل را طالب کرده‌اند؛

ارزشیابی برنامه درسی: وقتی برنامه تهیه و اجرا شد زمان آن می‌رسد که از وضعیت آن اطلاع حاصل شود، چنین کاری ارزشیابی برنامه درسی نامیده می‌شود [۱۸].

با توجه به مقدمه کوتاهی که در زمینه مفهوم برنامه درسی، سطوح (انواع) آن و مراحل آن بحث شد؛ نوبت به طرح پرسش این پژوهش می‌رسد که به دنبال چه موضوع مغفول و نوآورانه‌ای در برنامه درسی

در اهمیت روش سنتز پژوهی می‌توان گفت که دانش، مؤلفه اساسی هر تصمیم‌گیری است و در برنامه‌ریزی اقدامات تربیتی و در تعیین نوع برنامه درسی متناسب با گروه خاصی از فراگیران، به انواع مختلفی از دانش نیاز است. قبل از اتخاذ تصمیم‌های فکورانه درباره برنامه درسی باید در قالبی به جستجو و تدارک دانش مورد نیاز پرداخت که برای تصمیم‌گیری‌های ضروری سودمند است. در اینجا شکلی از پژوهش مطرح می‌شود که حاصل آن دانش تلفیقی است؛ دانشی که دانسته‌های مطالعات گوناگون و شاید پراکنده را که می‌توانند با نیازهای خاص میدان عمل مرتبط باشند، گرد هم آورد. به منظور دستیابی به دانشی که بتواند به حل مسائل جاری و مسائلی که مستلزم برنامه‌ریزی یا اتخاذ تصمیمات عملی هستند کمک کند، پژوهش سنتز پژوهی یا تلفیقی است که به ارزیابی و ترکیب مطالعات جاری و اجرا شده می‌پردازد [۱۹]. دانش موجود در مطالعات و گزارش‌های منفرد معمولاً برای استفاده مستقیم در تصمیم‌گیری مناسب نیست. این دانش باید با دانش

یافته‌ها

برنامه درسی به مفهوم حوزه علمی، رشته‌ای است تخصصی و مستقل مانند سایر رشته‌های علمی، چنان که این حوزه دارای ویژگی‌های خاص خود است. به عبارت دیگر این حوزه دارای حیطه‌ها، نظریه‌ها و اصول ویژه است. سطح سیاستگذاری بالاترین سطح برنامه درسی و تجربه کسب شده توسط دانش‌آموز از این برنامه درسی طراحی و تدوین شده پایین‌ترین سطح آن است که تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی در هر سطحی از این رشته به طراحی و تدوین، اجرا و ارزشیابی آن مبادرت می‌ورزند.

در گذشته برنامه‌ریزی درسی عبارت بود از مطالب کتاب‌های درسی که به‌وسیله معلم تدریس و به‌وسیله دانش‌آموز «حفظ» می‌شد و غرض از این برنامه‌ریزی درسی تهیه رئوس مطالب درسی و تدوین آن‌ها بود. به‌این ترتیب که مجموعه رئوس مطالب لازم برای فراگیری دانش‌آموز در دفترچه‌ای به نام «برنامه تحصیلات» تنظیم و برای اجرا به مدارس و معلمان ابلاغ می‌شد و مطالب کتاب‌های درسی نیز براساس مندرجات «برنامه تحصیلات» تنظیم و تدوین می‌یافت؛ اما امروزه همان‌گونه که ذکر شد برنامه‌ریزی درسی وسیع‌تر از تهیه و تدوین رئوس مطالب درسی است و آن عبارت است از: پیش‌بینی کلیه فعالیت‌هایی است که دانش‌آموز تحت رهبری و هدایت معلم در مدرسه و گاهی خارج از آن برای رسیدن به هدف‌های معین باید انجام دهد. به سخن دیگر، برنامه‌ریزی درسی عبارت از پیش‌بینی و تهیه مجموعه فرصت‌های یادگیری برای جمعیتی مشخص به‌منظور نیل به آرمان‌ها و هدف‌های آموزش و پرورش است که معمولاً در مدرسه انجام می‌گیرد. به این اعتبار، برنامه‌های درسی شامل چهار عنصر اساسی: (۱) هدف‌های کلی، جزئی، عینی؛ (۲) طرح‌ها؛ (۳) اجرا؛ و (۴) ارزشیابی است [۲۰].

اگر چه تعریف برنامه درسی به عنوان یک طرح یا عناصری از آن نظیر (هدف، محتوا و روش) برداشتی فراگیر در دوران برنامه درسی بوده است؛ اما بسیار دورتر از زمانی که رشته برنامه درسی در سال ۱۹۱۸ متولد شود؛ برخی صاحب نظران برداشتی بسیار گسترده از برنامه درسی را رواج دادند که به گواه بسیاری از اندیشمندان، برداشت برنامه درسی به عنوان تجربه را رواج داد [۲۱]؛ رویکردی که بعدها به کودک-محوری معروف شد؛ به ویژه بدان گونه که در اثر کودک و برنامه درسی او منعکس شده است؛ در حقیقت نوعی نظریه برنامه درسی است. به زعم دیویی، برنامه درسی نباید به عنوان امری بیرونی زندگی کودک را اشغال کند، بلکه باید از طریق آزادی بیان و هدایت این فرآیند به وسیله معلم و ترویج غیر رسمی بودن، زمینه‌های رشد دانش‌آموزان را فراهم کرد [۲۲].

برترام (۲۰۰۲) به صورت تحلیلی تعاریف برنامه درسی را مورد مطالعه قرار داده است؛ که به روشن شدن این بحث کمک زیادی می‌کند. این تحلیل در قالب سه محور به شرح زیر است:

یک گروه از تعاریف، برنامه درسی را به عنوان چیزی که شامل یک نقشه (Blue print) یا طرح (Plan) برای فعالیت تدریس و یادگیری به علاوه محتوایی که باید تدریس شود در نظر می‌گیرند. از برنامه درسی به عنوان طرح همچنین، به عنوان برنامه درسی رسمی (Formal curriculum)، برنامه درسی اداری (Official curriculum) یا برنامه درسی قصدشده (Intended curriculum) یاد می‌شود.

دومین گروه از تعاریف تغییری از برنامه درسی به عنوان یک طرح (آنچه که مورد نظر است) به برنامه درسی به عنوان فعالیت (عملی) یا آنچه که در عمل اتفاق می‌افتد را نشان می‌دهند. این دسته از تعاریف بر تجربیات یادگیرندگان و مربیان متمرکز است.

این تعریف از برنامه درسی پیشنهاد می‌کند که آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد الزاماً همان چیزی نیست که طرح رسمی تجویز می‌کند. برنامه یا طرح به عنوان یک نقطه شروع مدنظر قرار می‌گیرد که از آن یک مربی، در چارچوب زمینه کلاس ویژه خود، باورها و اعتقاداتش را درباره تعلیم و تربیت و مهارت‌ها و توانایی و آموزش‌های خود را تفسیر می‌کند. از برنامه درسی به عنوان عمل (فعالیت) همچنین به عنوان برنامه درسی تجربه شده، برنامه درسی واقعی و یا برنامه درسی اجراشده یا اجرایی (Implemental curriculum) نام برده می‌شود.

سومین نوع برنامه درسی که در سطح مراکز آموزشی می‌تواند شناسایی شود، برنامه درسی پنهان است؛ این مفهوم اشاره می‌کند به آنچه که یادگیرنده از تعاملات یاد می‌گیرد؛ به جای آنچه که از به طور رسمی برای تدریس تعیین شده است. نمونه‌های آن نیز شامل قوانین، قواعد و امور جاری است که در سطح مراکز آموزشی غالب است و آنچه که یادگرفته شده است. برنامه درسی پنهان شامل تمام تجربیات مرتبط، مراکز آموزشی است که در بیانیه برنامه درسی توصیف و تشریح نشده است؛ یعنی در سیاست‌ها و جهت‌گیری‌های منتشر شده توسط دپارتمان وجود ندارد [۲۳].

سطوح برنامه درسی

یکی از مباحث عمده‌ای که می‌توان در فهم بهتر حوزه برنامه درسی کمک شایان توجهی کند، تلاش‌های عمده‌ای است که برای تبیین مفهومی برنامه درسی در قالب سطوح مختلف تصمیم‌گیری برنامه درسی و انواع مختلف برنامه‌های درسی انجام شده است [۱۱].

برنامه‌ریزی درسی از لحاظ دامنه عمل ممکن است به صورت‌های زیر باشد:

۱- جامع و کلی باشد: به‌نحوی که همه هدف‌ها و حیطه‌های مربوط به سطوح مختلف آموزش و پرورش را در برگیرد.

۲- برنامه‌ریزی درسی می‌تواند در سطح کلی باشد مانند برنامه‌ریزی درسی برای آموزش و پرورش ابتدائی در سطح کشور.

۳- برنامه‌ریزی درسی می‌تواند در سطح‌های محلی و ناحیه‌ای (استان و شهرستان) باشد؛ مانند برنامه‌ریزی درسی برای سطوح مختلف آموزش و پرورش استان همدان که در واقع جامع و کلی است و یا برنامه‌ریزی درسی برای آموزش حرفه‌وفن ملایر و یا نهادی که از نوع برنامه‌ریزی ویژه و محلی است.

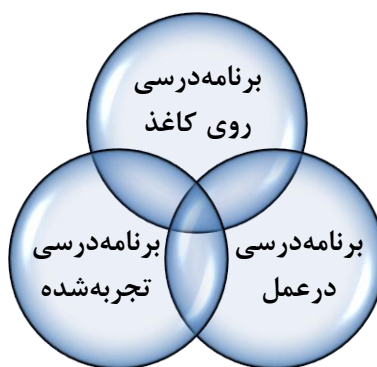
۴- برنامه‌ریزی ویژه که می‌تواند برای اهداف ویژه یا حیطه‌های معین باشد مانند برنامه‌ریزی درسی تربیت استاد دانشگاه، تربیت دبیر و یا برنامه‌ریزی درسی برای آموزش زنان. بدون شک، بازده نهائی برنامه‌ریزی، تغییرات پیش‌بینی شده در رفتار و نیز توانا ساختن معلمان در اثر گذاشتن روی این تغییرات موردنظر است [۲۴].

نلسون معتقد است که اگرچه عمده‌تاً همه ما مایلیم برنامه درسی را به‌عنوان یک چیز خاص و ویژه بدانیم، ولی اکثر آثار معتبر مطالعات برنامه درسی حداقل سه سطح یا نوع برنامه درسی متفاوت را شناسایی کرده‌اند که در جدول ۲ شرح آن آمده است:

سطح یا نوع	شرح سطح و نوع برنامه درسی
برنامه درسی صریح	برنامه‌ای که در اسناد برنامه درسی طراحی و تدوین می‌شود و همواره در معرض اصلاح و تغییر است.
برنامه درسی اجرایی	برنامه‌ای که در دنیای واقعی بین معلم و دانش‌آموز اتفاق می‌افتد و با برنامه صریح متفاوت است.
برنامه درسی تجربه‌شده	برنامه درسی که توسط خود دانش‌آموزان تجربه می‌شود.

(Curriculum on Paper) است. این نوع برنامه درسی در راهنماهای مختلف دانش‌آموزی و در گزارش‌های مختلف وجود دارد. دایره دوم، برنامه درسی در عمل (Curriculum in Action) است و شامل تدریس واقعی بدانسان که به دانش‌آموزان از طریق سخنرانی یا سایر روش‌ها ارائه می‌شود، است. دایره سوم، برنامه درسی تجربه‌شده (Attained curriculum) است و در حقیقت آن بخش از برنامه درسی است که دانش‌آموزان تجربه می‌کنند و یادگیری از آن منتج می‌شود، درعین‌حال، ناهماهنگی قابل‌توجهی بین این دایره‌ها عمدتاً وجود دارد [۱۱].

از سویی کولز هم سطوح و انواع مختلف برنامه درسی را در قالب دیاگرام زیر نشان داده است. در اولین دایره، برنامه درسی بر روی کاغذ



تصویر ۱: سطوح برنامه درسی

بگیرد. ویلیام شوبرت این وضعیت را به روشنی خلاصه می‌کند: یکی از جدیدترین وضعیت‌ها برای پدیدار کردن افق برنامه درسی تأکید بر ریشه واژه لاتین برنامه درسی، یعنی گذر (Currere) است. به جای تفسیر و تعبیر این واژه به معنای دور مسابقه برنامه درسی و فراگیر به عنوان دونده مسابقه، نوفهم‌گرایی بر ظرفیت شخصی افراد برای خود شرح حال نویسی تأکید می‌کند. فرد (فراگیر، معلم و برنامه ریز) در حالی که به جستجوی معنی در میان گرداب متحرک وقایع کنونی بوده در عین حال به طور افقی به گذشته شخصی خود برای کشف و تجدید ساخت منشأها حرکت کرده و جهات ممکن آینده شخصی خود را تصور و خلق می‌کند. بر مبنای اشتراک گزارشات خود شرح حال نویسی فرد با دیگرانی که برای درک مشابه کوشش کرده‌اند سهمیم می‌شود و این گونه است که برنامه درسی تبدیل به درک مجددی از دیدگاه فرد در زندگی می‌شود و نیز تبدیل به یک روند اجتماعی شده است که به موجب آن افراد درک وسیع‌تری از خودشان، دیگران و جهان از طریق نوفهمی متقابل دارند. برنامه درسی تفسیر و تعبیر تجربیات زندگی است [۲۲]. پس درک و تجربیات شخصی هر فرد (فراگیر، معلم و برنامه‌ریز) در تصمیم‌گیری برنامه درسی نقش مهمی دارد که باید در مباحث برنامه درسی به آن توجه شود.

مراحل و فرآیند برنامه درسی

برنامه درسی را می‌توان از یک نظر شامل سه مرحله یا فرآیند کلی دانست: ۱- طراحی و تدوین برنامه درسی؛ ۲- اجرای برنامه درسی؛ ۳- ارزشیابی برنامه درسی. برنامه درسی در هر سطحی که باشد (کلان، میانه، خرد و مؤسسه‌ای) مستلزم طی کردن این سه مرحله یا فرآیند است که در تصویر ۲ و توضیحات تکمیلی بعد آن بیان شده است.

تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی

برنامه درسی وظیفه و اقدامی پیچیده و متضمن تصمیم‌های متعدد و متنوع است. این تصمیم‌ها در چند سطح اتخاذ می‌شوند. برخی از آن‌ها در سطح مجلس‌های قانون‌گذاری در ایالت‌های اتخاذ می‌شوند؛ برخی نیز در دپارتمان‌های آموزش ایالت‌ها گرفته می‌شوند. این نوع تصمیم‌ها در سطح ناحیه‌ها اتخاذ می‌شوند؛ در نهایت نیز برخی در سطح مدرسه‌ها و کلاس‌های درس و توسط مدیران و معلمان گرفته می‌شوند. این نوع تصمیم‌گیری‌ها کارکرد برنامه درسی را شکل می‌دهند. این تصمیم‌ها، هم به صورت فردی و هم به صورت گروهی اتخاذ می‌شوند [۲۵]. در مرکزهای برنامه‌ریزی درسی، تشکیل واحدکاری برای ایجاد هماهنگی میان وظیفه‌های گوناگون و تضمین تولید برنامه درسی مناسب ضرورت دارد. در بیشتر مرکزهای برنامه‌ریزی درسی، کمیته و گروه تدوین‌کننده برنامه درسی به اتفاق در تولید برنامه درسی نو مشارکت دارند. کمیته تدوین‌کننده برنامه درسی متشکل است از کارشناسان راهنما مانند: استادهای دانشگاه‌ها، مدیران برجسته آموزشی و نمایندگان گروه‌های گوناگون دارای دلبستگی. کار عمده این کمیته، تصمیم‌گیری درباره چارچوب کلی و خط مشی برنامه در ارتباط با هدف‌های آموزشی و محتوای برنامه است [۲۶]. بنابراین معلمان، مربیان، متخصصان آموزش و پرورش و... می‌توانند با توجه به حدود اختیارات خود به برنامه‌ریزی درسی بپردازند. برنامه‌ریزی درسی می‌تواند به منظور آموزش انواع دانش‌ها، اصول، قوانین، مهارت‌ها، نگرش‌ها و... انجام پذیرد [۱۳].

البته به این نکته هم باید دقت شود که درک برنامه درسی از منظر نوفهم‌گرایی از برنامه ریزی درسی سنتی و طرح‌ریزی برنامه سبقت



تصویر ۲: چرخه مراحل برنامه درسی

جدول ۳: مراحل و عناصر برنامه درسی

عناصر هر مرحله
برنامه ریزی (طراحی)
تعیین نیازهای آموزشی؛
تعیین اهداف کلی و جزئی آموزش؛
تهیه محتوای مربوط به اهداف و سازماندهی آن؛
گزینش فنون و روش‌های آموزش؛
شناسایی، تعیین و تدارک منابع آموزشی ویژه؛
تدوین طرح درس؛
انتخاب شیوه اندازه‌گیری و روش‌های تهیه آزمون‌ها؛
اجرا
اجرا و هدایت جریان آموزش؛
ارزشیابی
ارزشیابی.

طراحی برنامه درسی

متخصصان حوزه درسی به منظور نظم بخشیدن به فعالیت‌های خود و کسب موقعیت در تهیه برنامه‌های درسی مناسب، مجموعه فعالیت‌های برنامه درسی را به دو بخش طراحی برنامه درسی (Curriculum Design) و برنامه‌ریزی درسی (Curriculum Development) تقسیم می‌کنند. برنامه‌ریزان قبل از این که به شیوه‌های اجرایی و عملی بپردازند باید در مورد عناصر برنامه‌ریزی تصمیم‌گیری کنند با توجه به نوع نگرشی که تهیه برنامه درسی را حمایت می‌کند عناصر برنامه درسی و جهت‌گیری آن‌ها را متفاوت می‌سازد که در زیر به بعضی از آنها اشاره شده است:

در برنامه درسی موضوع محور، یادگیری مکانیکی است؛ هدف‌ها و مراحل مختلف یادگیری قدم به قدم از قبل تعیین می‌شوند و برنامه درسی از پیش تعیین و سازماندهی می‌گردد. روش خطی است و بر حجم مطالب و محتوا تأکید بیشتری می‌شود تا بر فرآیند یادگیری؛ در برنامه درسی دانش‌آموز محور ویژگی‌ها و نیازهای یادگیرنده مورد توجه قرار می‌گیرد و آموزش بنا به ویژگی‌های یادگیرنده انفرادی تر می‌شود. در برنامه درسی جامعه محور، اصلاح و توسعه جامعه هدف اساسی است. محتوای برنامه درسی از زندگی اجتماعی گرفته می‌شود و در فرآیند یادگیری، روش حل مسئله، مورد نظر است. [۱]

مرحله اول: برحسب چرخه فوق قبل از هرگونه آموزشی ابتدا طراحی انجام می‌شود یعنی در مورد هر یک از عناصر برنامه تصمیم‌گیری انجام می‌شود. حاصل این فرآیند معمولاً در قالب طرح برنامه درسی، طرح آموزشی و یا طرح درس تنظیم می‌گردد.

مرحله دوم: اجرای برنامه مستلزم ایجاد شرایط و دقت نظر است. اجرا بایستی حتی الامکان منطبق با طراحی و تدوین مورد نظر صورت گیرد. مرحله سوم: کیفیت برنامه و یا هر یک از اجزا یا عناصر آن برحسب نتایج و با تأکید بر اهداف آموزشی مورد بررسی، قضاوت و ارزشیابی قرار می‌گیرد [۲۷].

پس می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که برنامه درسی سه مرحله اساسی را در بر می‌گیرد: برنامه‌ریزی (طراحی)، اجرا و ارزشیابی. هر یک از مراحل برنامه درسی دارای عناصری هستند که به طور منظم باید مورد توجه عملی قرار گیرند:

برنامه‌ریزی (طراحی): در مرحله برنامه‌ریزی یا طراحی اهداف برنامه درسی و راه‌های دستیابی به آنها مورد توجه قرار می‌گیرد. مرحله برنامه‌ریزی، اساس فعالیت‌های برنامه درسی تلقی می‌گردد. اگر عناصر مرحله برنامه‌ریزی به صورت منطقی مورد دقت و عمل قرار گیرد، اثربخشی آموزش یا برنامه درسی تضمین می‌شود؛

اجرا: در مرحله اجرا، تلاش می‌شود مجموعه‌ای از عملیات منطقی به منظور دستیابی به اهداف تعیین شده برنامه درسی برآورده شود. اجرای برنامه درسی، به صورت عملی، عمل کردن به راهبردهایی است که به منظور دستیابی به اهداف برنامه لحاظ شده است. معلم، مربی، کارشناس آموزشی و... براساس محتوا و روش‌های آموزشی پیش بینی شده به اجرای برنامه درسی یا آموزش می‌پردازند؛

ارزشیابی: بر اثر فعالیت‌های مربوط به ارزشیابی، میزان دستیابی به اهداف و درصد مطلوبیت و نامطلوبی آنها معین می‌گردد. فعالیت‌های آموزشی بدون بازخورد، اثرگذاری خود را نشان نمی‌دهند. در نتیجه ارزشیابی است که برنامه‌ریزان، معلمان، کارشناسان و همه دست‌اندرکاران امور آموزشی می‌توانند نتایج کار خود را گزارش کنند [۲۸].

آقازاده و احدیان (۱۳۸۶) در جدول ۳ عناصر مربوط به هر کدام از مراحل برنامه‌ریزی درسی را به شرح یادآور شده است.

و ویژگی‌های مناسب فرهنگی-اجتماعی، بستری مناسب برای اجرای برنامه فراهم آورند [۲۹].

اجرای برنامه درسی، شرایطی را مشخص می‌کنند که تحت آن شرایط، تغییر برنامه درسی با احتمال بیشتری بوقوع خواهد پیوست. از جمله سؤالات هدایتگر در اینجا آن است که چه کسی باید با یک برنامه درسی جدید کار کند و به چه طریقی که الگوهای آموزش و یادگیری بهبود یابد؛ بنابراین پژوهش‌های مربوط به اجرای برنامه درسی یا نظریه ارزشیابی و روش‌های روشنگری عوامل بازدارنده و حمایت کننده نوسازی برنامه درسی ارتباط دارد.

با این وجود مقوله اجرای برنامه‌های درسی طیف وسیعی از مطالعات را به خود اختصاص داده است؛ اگر چه در یک دید سنتی، اجرا را تنها براساس میزان وفاداری آن به اهداف برنامه درسی مورد بررسی قرار می‌دهند؛ اما فرای (Frye) پیشنهاد می‌کند که اجرا باید به عنوان تجدید ساختار منطقی برنامه درسی در نظر گرفته شود. اینگونه برخورد با مقوله اجرا بسیار فراتر از سنجش اجرای برنامه درسی به منظور پذیرفتن یا رد برخی از چیزهاست. آنچه که از این بیان می‌توان نتیجه گرفت آن است که اجرای برنامه درسی یک فعالیت نهایی و پایانی نیست بلکه بیشتر یک فعالیت و تلاش تکوینی است که می‌تواند منجر به تغییرات اساسی در برنامه درسی گردد [۲۴].

هر چند کیفیت یک برنامه درسی نو می‌تواند عالی باشد اما نمی‌توان مطمئن بود که این برنامه به گونه مطلوب در نظام آموزشی به اجرا درآید. در گذشته برنامه‌های نوآوری که از کیفیتی خوب برخوردار بوده‌اند تنها به علت نارسایی‌هایی در مراحل اجرایی با شکست روبه‌رو شده‌اند. دلیل این امر آن است که نظام مدرسه‌ها حتی اگر به گونه رسمی از نوآوری‌ها را ندارند و یا به اندازه کافی در اجرای آن‌ها توانا نیستند. بنابراین، اجرای برنامه درسی نو نیاز به برنامه‌ریزی و نظارت دقیق دارد. شیوه اجرای برنامه درسی از یک نظام به نظام دیگر متفاوت است. در بسیاری از نظام‌های آموزشی انجام این امر از وظیفه‌های گروه تدوین کننده برنامه درسی است؛ درحالی که در نظام‌های دیگر این وظیفه به عهده مسوولان اداری و یا سایر بخش‌های نظام آموزشی واگذار شده است. برخلاف این که چه کسی مسوولیت اجرای برنامه را به عهده دارد، در همه نظام‌ها باید در پیش از نظارت در این امر پرداخت و برخی اقدام‌ها را به عمل آورد. اجرای یک برنامه درسی دشوارتر از تهیه و تدوین آن است. تهیه و تدوین برنامه به گونه معمول در مرکزهای برنامه درسی توسط گروه به نسبت کوچکی انجام می‌شود، در حالی که برای اجرای آن باید با بیش از صدها مدرسه، هزارها معلم و ده‌ها هزار دانش آموز تماس داشت [۲۶].

هدف برنامه‌ریزی درسی عبارت از تهیه فرصت‌هایی برای یادگیرندگان جهت حداکثر بهره مندی از شرکت در فعالیت‌های یادگیری منتخب است. در صورتی که یادگیرندگان در فرصت‌ها و فعالیت‌های یادگیری پیش بینی شده شرکت کنند خواه این فرصت‌ها به وسیله برنامه‌ریزان پیش بینی و طراحی شوند، خواه در مدرسه به وسیله معلم، یا با مشارکت معلم و شاگرد دارای تجارب یادگیری خواهند شد که نتیجه آن رشد شخصی است. این همانا فرایند آموزش است؛ بنابراین آموزش به مرحله اجرا در آوردن طرح برنامه درسی است که به طور معمول اما نه لزوماً شامل تدریس به معنای عمل متقابل شاگرد و معلم در چهارچوب قراردادهای مدرسه است [۲۰].

اگر در برنامه ریزی درسی هرکدام از سه نگرش یادشده پذیرفته شود در انتخاب عناصر برنامه درسی و مجموعه اصلی که عناصر آن پذیرفته می‌شود باز متفاوت خواهند بود. بنابراین طراحی برنامه درسی به فرایند مشخص کردن عناصر برنامه درسی و گنجاندن آن‌ها در برنامه اشاره می‌کند. به‌طور کلی عناصری که قابل گنجاندن در برنامه درسی است که عبارت است از: اهداف و مقاصد، محتوا یا موضوعات درسی، فعالیت‌ها و تجربیات یادگیری و ارزشیابی، علاوه بر این در طرح برنامه درسی درباره سازمان‌دهی و الگوی مناسب آن برای برنامه درسی تصمیم‌گیری می‌شود. به‌عبارت‌دیگر وقتی نیت ما این است که مجموعه عناصر برنامه درسی را معین نماییم یعنی در حقیقت نقشه‌ای برای آموزش داشته باشیم وارد بخش طراحی برنامه درسی شده‌ایم [۱۱].

پس طراحی برنامه درسی عبارت است از تهیه و تدوین الگوها و ساختارهای سازمانی یک برنامه درسی. طراحی برنامه درسی به‌وسیله تصمیماتی که در دو سطح گرفته می‌شود، مشخص می‌شود: سطح گسترده که انتخاب ارزش‌های پایه اصلی را دربرمی‌گیرد و سطح اختصاصی که طراحی فنی و اجرای عناصر برنامه‌های درسی را شامل می‌شود [۱۳، ۲۹].

برنامه‌ریزان درسی باید در مورد عناصر برنامه درسی تصمیم‌گیری کنند. بدین منظور پس از تعیین نیازها باید اقدامات زیر را جهت طراحی برنامه درسی در هر سطح و دوره آموزشی طی کرد:

بررسی عوامل اساسی مربوط به اهداف اساسی؛

بررسی اهداف فرعی و اختصاصی؛

مشخص نمودن انواع فرصت‌های یادگیری؛

انتخاب طرح‌های مناسب؛

مشخص کردن ویژگی‌های طرح انتخاب‌شده؛

تأمین شرایط اجرای طرح [۲۹].

در کل می‌توان گفت که برنامه درسی می‌تواند وسیله‌ای قلمداد گردد تا سبب تغییر و اصلاح ذهن گردد. برنامه درسی که بر این اساس طراحی گردد مجموعه‌ای از فرصت‌هایی است که در آن عرصه برای رشد و تقویت انواع هوش در نظر گرفته‌شده باشد. محتوای این برنامه فعالیت‌هایی است که در آن تفاوت‌های فردی و مختلف لحاظ گردیده، روش‌های یادگیری و یاددهی متنوعی به کار گرفته‌شده که متناسب با هر نوع هوش بوده و ارزشیابی آن نیز در همین راستا است. این برنامه درسی انطباقی بوده، اجرای آن برآمدنی و ارزشیابی در آن مطلوبیت سنج است.

اجرای برنامه درسی

هدف از طراحی و تدوین یک برنامه درسی، اجرای مؤثر و کارای آن است. اجرای برنامه درسی به طور کلی جریان زمانی بر است و در آن افراد، گروه‌ها، ساختار سازمانی و نحوه مدیریت و رهبری، موفقیت برنامه را در صحنه عمل تعیین می‌کنند. از این‌رو شناسایی کلیه عوامل مؤثر بر اجرای برنامه (فرهنگی، اجتماعی، سیاسی) کاری دشوار است. لازم است برنامه ریزان درسی، عوامل و زمینه‌های گوناگونی که اجرای موفقیت آمیز برنامه درسی را تضمین می‌کنند، شناسایی و تحلیل کنند. شیوه‌های اجرای برنامه‌های درسی از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت است. پس لازم است برنامه‌ریزان در هر فرهنگی با تحلیل شرایط خاص

ارزشیابی برنامه درسی

ارزشیابی فرآیند جمع‌آوری اطلاعات، به منظور تصمیم‌گیری در مورد ارزش و مطلوبیت برنامه‌های درسی به صورت عام و اجزای برنامه‌های درسی مثلاً مدرسین یا کتب درسی به صورت خاص است. از طریق ارزشیابی علاوه بر پیش‌بینی نیازهای آموزشی می‌توان میزان موفقیت یا ناکارآمدی یک برنامه درسی را تعیین کرد و با تدابیر اصلاحی به تغییر، اصلاح و یا بهبود برنامه کمک کرد. اجزا و مؤلفه‌های یک برنامه درسی نیز می‌تواند به طور مجزا مورد ارزشیابی قرار گیرند. با توجه به شرایط و موضوع ارزشیابی، تکنیک‌ها و مدل‌های مختلفی برای ارزشیابی تهیه و تدوین شده است. شناسایی و کاربرد این تکنیک‌ها و الگوها مستلزم آگاهی و مقایسه آنها با یکدیگر است [۲۹].

زیربنای مشکلات و مسائل نظام آموزشی ایران، ضعف یا فقدان ارزشیابی مطلوب و عدم توجه به اصول ارزشیابی است. ارزشیابی‌ها منبع تصمیم‌گیری قرار نمی‌گیرند و مفهوم ارزشیابی جایگاه علمی و واقعی خود را به دست نیاورده است هنوز ارزشیابی در نظام آموزشی به خاطر سابقه فرهنگی و تاریخی، مترادف بازرسی، مچ‌گیری و تفتیش تصور می‌شود و عوامل متعددی از قبیل روش‌های نامناسب اجرایی و فقدان افراد متخصص ارزشیابی آموزشی، متأسفانه این تصور را قوت می‌بخشد به طوری که ترس و واکنش از ارزشیابی و مقاومت در برابر آن همواره از مسائل و مشکلات مبتلا به نظام آموزشی به شمار می‌رود. یکی از مهم‌ترین قلمروهای برنامه درسی که به کار بررسی اثربخشی و کارایی برنامه درسی می‌پردازد، ارزشیابی برنامه درسی است. به طور کلی ارزشیابی در ارتباط با برنامه درسی در چهار مرحله یا وضعیت صورت می‌پذیرد.

ارزشیابی قبل از برنامه‌ریزی یا نیازسنجی: این ارزشیابی عمدتاً برای سنجش محورهای اساسی برنامه درسی صورت می‌پذیرد و ناظر بر تعیین اهداف و مقاصد برنامه درسی از منابع مربوطه است.

ارزشیابی تکوینی یا ارزشیابی در زمان طراحی، تدوین و ساخت برنامه درسی: بخش‌های مختلف برنامه مورد بررسی و اشکالات و عدم تناسب احتمالی برنامه با محیط یادگیری و یادگیرندگان رفع می‌گردد.

ارزشیابی پایانی: اثربخشی برنامه و میزان شکاف بین تأثیر پیش‌بینی شده و با آنچه عملاً اتفاق افتاده تصمیم‌گیری می‌شود و بر اساس آن در سیکل‌های بعدی برنامه‌ریزی، اصطلاحات لازم اعمال می‌گردد.

ارزشیابی پیگیری: اثرات برنامه درسی در یک مقطع خاص بر نحوه فعالیت و توانایی یادگیرنده در برنامه‌های درسی مقاطع بعدی مورد بررسی قرار می‌گیرد [۱۱].

کارکردهای عمده و مهم ارزشیابی آموزشی از نظر آیزنر (۲۰۰۲) عبارتند از: ۱- تشخیص و تطابق برنامه‌های درسی؛ ۲- پیش‌بینی نیازهای آموزشی یا نیازسنجی؛ ۳- مقایسه و تحلیل برنامه‌های موجود؛ ۴- تعیین میزان تحقق هدف‌ها؛ ۵- تجدیدنظر در برنامه درسی [۳۱].

الگوهای ارزشیابی

تا کنون در زمینه ارزشیابی بیش از ۴۰ الگوی مشخص توسط صاحب نظران ارائه شده است [۳۲]. الگوهای ارزشیابی آموزشی را از جنبه‌های گوناگون می‌توان دسته بندی کرد. در این جا تقسیم بندی دوازده گانه‌ای عرضه می‌کنیم که در آن الگوها از روش‌های ارزشیابی مبتنی

اجرای برنامه درسی در حقیقت فرآیند انجام یک تغییر در عمل و تبدیل نظریه به کاربرد است. ماهیت هر برنامه درسی با چهار ویژگی سازگاری، پیچیدگی، وضوح و عملی بودن شناسایی می‌شود. این ویژگی‌ها بر اجرای برنامه مؤثر است. به عبارت دیگر هر قدر برنامه درسی از این ویژگی‌ها بیشتر برخوردار باشد، اجرای آن سهولت و گستردگی بیشتری خواهد داشت. علاوه بر این برنامه‌ریزان باید هنگام اجرای برنامه به موضوعاتی از قبیل کسب توافق ذی‌نفعان، تدارک امکانات، آماده سازی دست اندرکاران و پایش و نظارت برنامه در حین اجرا، توجه داشته باشند [۳۰].

بویل معتقد است توجه به موضوعات زیر هنگام تهیه و تدوین و اجرای یک برنامه مهم هستند:

ایجاد یک بنیان فلسفی برای برنامه؛

تحلیل موقعیت مسائل، نیازها یا علائق مردم و جوامع؛

مشارکت شرکت کنندگان بالقوه و ذی‌نفعان؛

سطوح توسعه عقلی و بلوغ اجتماعی شرکت کنندگان و ذی‌نفعان؛

منابع مورد نیاز برای بررسی و تحلیل اهداف برنامه؛

شناخت محدودیت‌های سازمانی و فردی؛

معیارهای تعیین اولویت‌های برنامه؛

میزان انعطاف یا عدم انعطاف برنامه طراحی شده؛

مشروعیت و حمایت مقام‌های مقتدر رسمی و غیررسمی؛

انتخاب و سازماندهی تجربیات یادگیری؛

شناسایی طرح آموزشی، روش‌ها، تکنیک‌ها و ابزارهای مناسب؛

بهره‌گیری از اولویت‌های تبلیغاتی مؤثر؛

تأمین منابع ضروری برای پشتیبانی برنامه؛

تعیین اثربخشی نتایج یا اثر نهایی؛

انتقال ارزش برنامه به تصمیم‌گیرندگان مناسب.

معمولاً اجرای یک برنامه درسی دشوارتر از تهیه و تدوین آن است. تهیه و تدوین برنامه به گونه معمول در مرکزهای برنامه درسی توسط گروه به نسبت کوچکی انجام می‌شود. در حالی که برای اجرای آن باید بیش از صدها مدرسه، هزارها معلم و ده‌ها هزار دانش‌آموز تماس داشت. در ادامه به جنبه عمده فرآیند گسترش دادن یک برنامه درسی نو و امکانات گوناگون برای سازمان‌دهی این مهم اختصاص داده شده است. جنبه‌های فرآیند گسترش دادن برنامه درسی؛

گزینه‌هایی برای سازمان‌دهی اجرای برنامه درسی؛

نظارت و بازنگری؛

کنترل کیفیت برنامه درسی؛

بازنگری برنامه درسی [۲۶].

اجرای برنامه درسی در سطح آموزشی هم اینگونه خواهد بود که پس از تصمیم‌گیری در طراحی برنامه درسی، معلمان طرح‌های آموزشی را تهیه می‌کنند. به این معنا که آنان برنامه را به اجرا درمی‌آورند. معلمان روش‌ها و مواردی را که برای کمک به یادگیری دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌دهند انتخاب می‌کنند.

پس یکی دیگر از قلمروهای برنامه درسی، اجرای برنامه است. در بحث از اجرای برنامه درسی (که عموماً فرآیند کاربست برنامه‌هایی است که قبلاً طراحی، ساخته و تدوین گردیده‌اند) سه‌نظام مدنظر قرار می‌گیرد.

۱- نظام اجرایی مؤمنانه یا وفادارانه؛ ۲- نظام اجرایی نیمه سازگاران؛ ۳- نظام اجرایی سازگاران.

در ارزشیابی، هم داده‌های کمی و هم داده‌های کیفی باید مورد توجه قرار گیرد؛

در ارزشیابی باید به آموزش ضمن خدمت یا تربیت پرسنل دخیل در ارزشیابی همت گماشت؛

در ارزشیابی برنامه درسی برای سنجش میزان اثربخشی فرآیند ارزشیابی تدابیری اندیشه شود. [۲۹]

بحث

با توجه به سؤال‌های پژوهش که جایگاه سطوح برنامه درسی رسمی در یک الگوی مفهومی کجاست؟ و چه افرادی جزء تصمیم‌گیرندگان اصلی در یک الگوی مفهومی برنامه درسی می‌باشند؟ و مراحل و فرآیندها در یک الگوی مفهومی برنامه درسی چگونه خواهد بود؟ می‌توان به شکل خلاصه که مطالب تفصیلی آن قبلاً بیان شده است گفت: از تعاریف برنامه درسی، سطوح و نوع آن، تصمیم‌گیرندگان در آن و مراحل و فرایندهای آن که با توجه به محتوای مذکور ادراک می‌شود؛ در الگوی زیر خلاصه کرد. همانطور که در تصویر ۳ دیده می‌شود؛ انواع برنامه درسی در سه نوع ۱- برنامه درسی قصدشده، ۲- برنامه درسی اجراشده و ۳- برنامه درسی کسب شده آمده است. از سویی این سه سطح به وسیله سه گروه تصمیم‌گیرنده مهم و اصلی برنامه درسی است که ۱- سیاستگذار و برنامه‌ریز درسی (متخصصین)، ۲- مدرسین و مجریان (مدیران و کادر اداری)، و ۳- فراگیران یا مخاطبین قرار دارد. در ضمن، در هر سطح و نوع آن باید سه مرحله یا فرآیند اساسی هر برنامه درسی هم لحاظ شود که آن سه مرحله کلی و مورد توافق همه متخصصین این رشته به این شرح است: ۱- طراحی برنامه درسی، ۲- اجرای برنامه درسی و ۳- ارزشیابی برنامه درسی.

بر داده‌های کمی به سوی داده‌های کیفی گرایش دارند. در دسته اول نقش ارزیاب بسیار تعیین کننده است؛ در حالی که در دسته آخر افراد تحت تأثیر برنامه در فرآیند ارزشیابی مشارکت می‌کنند که به شرح ذیل می‌باشند:

- ۱- الگوی هدف‌گرا؛ ۲- الگوی سیپ (CIPP)؛ ۳- الگوی هدف آزاد؛ ۴- الگوی مبتنی بر نظر خبرگان؛ ۵- الگوی اعتبارسنجی؛ ۶- الگوی مبتنی بر مدافعه؛ ۷- الگوی اجرای عمل؛ ۸- الگوی طبیعت‌گرایانه و مشارکتی؛ ۹- الگوی مصرف‌کننده مدار؛ ۱۰- الگوی اسکریون؛ ۱۱- الگوی سیمایی؛ ۱۲- الگوی التقاطی.

اصول اساسی در ارزشیابی از برنامه درسی

ارزشیابی از برنامه درسی مستلزم توجه به اصول و نکات اساسی است. به طور کلی، توجه به اصول زیر، در موفقیت ارزشیابی از برنامه‌های درسی نقش بسیار مهمی را ایفا می‌نماید:

در ارزشیابی ابتدا باید به طراحی پرداخت و سپس براساس آن ارزشیابی را به مرحله عمل گذاشت؛

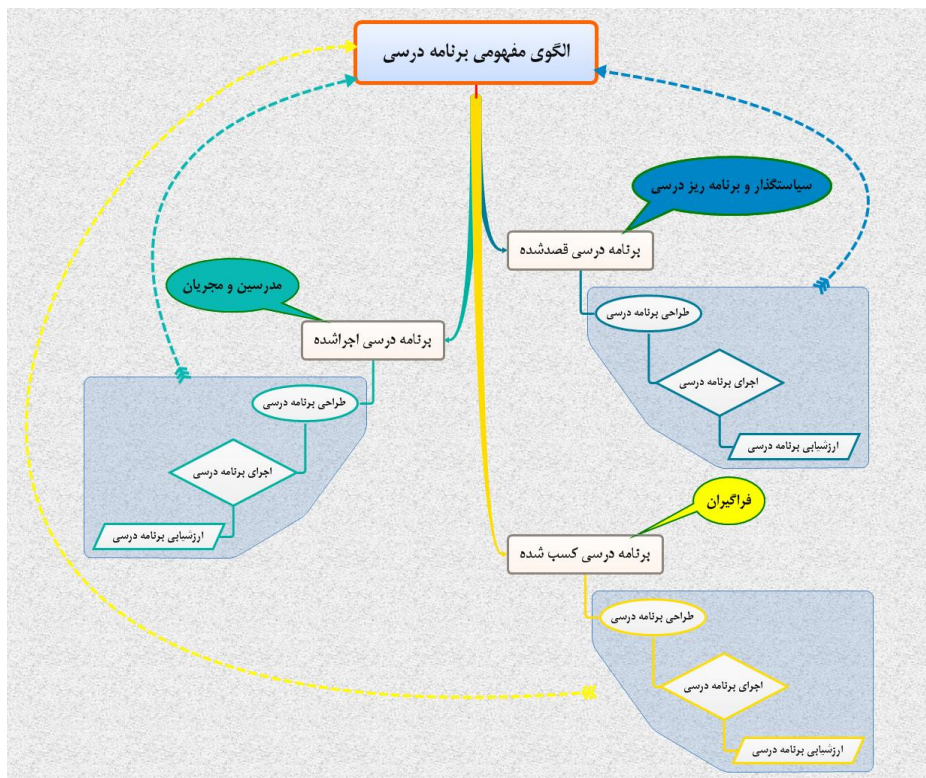
ارزشیابی باید به عنوان بخشی از برنامه کلی نگریسته شود و نه به عنوان یک پروژه مجزا؛

کلیه افراد درگیر در برنامه‌ریزی درسی و یا مجریان برنامه‌ها باید در ارزشیابی مشارکت داشته و بدان متعهد باشند؛

ارزشیابی باید حتی الامکان بر اهداف کلی و نیز ویژه برنامه درسی مبتنی باشد؛

در هر پروژه‌ای ارزشیابی باید مکانیزمی برای برقراری ارتباط مؤثر تدارک دیده شود؛

در طراحی ارزشیابی باید برای بررسی میزان استفاده از نتایج ارزشیابی در تصمیمات برنامه درسی، نظامی کارآمد طراحی کرد؛



تصویر ۳: الگوی مفهومی برنامه درسی

الگو از سه سطح کلان، میانه و خرد تشکیل شده که نسبت و اهمیت تصمیم‌گیری افراد هر سطح را به همدیگر با توجه به مرزبندی مشخص، از بالا به پایین نشان داده است؛ این الگو برای مخاطبین خاصی در نظر گرفته نشده است و بر طبق نیازسنجی می‌توان از آن برای هر گروه از فراگیران استفاده کرد؛ این الگو به دوره خاصی اشاره ندارد و می‌توان برای تمامی دوره‌های رسمی و غیررسمی، بلندمدت و کوتاه مدت و ثابت و متغیر استفاده کرد؛ در این الگو همه مخاطبین از سطح کلان تا خرد (فراگیران)، نقش برنامه‌ریزانه دارند و به صورت برنامه درسی نیمه تجویزی کاربرد بیشتری در حوزه آموزش و یادگیری دارد؛ در این الگو به بیشتر عناصر و مسائلی که در رشته برنامه درسی مهم هستند و تکمیل‌کننده یک مدل مفهومی جامع است؛ پرداخته شده است.

این الگو با توجه به ساختار ساده خود ویژگی‌هایی دارد که آن را می‌توان به عنوان یک الگوی کارا در طراحی و تدوین، اجرا و ارزشیابی یک نظام آموزشی استفاده کرد که به شرح ذیل است: سطوح یک برنامه درسی در آن کاملاً رعایت شده است؛ مثلاً در سطوح مختلف از بالاترین مرجع قدرت یعنی سیاستگذار تا پایین‌ترین سطح برنامه درسی یعنی یادگیرنده در آن وجود دارد که این از ویژگی یک الگوی مفهومی و جامع است. انواع برنامه درسی رسمی در همه سطوح ذکر شده است و به نوع خاصی از برنامه درسی توجه ندارد؛ سه مرحله اساسی یک برنامه درسی (طراحی، اجرا و ارزشیابی) در تمامی سطوح وجود دارد که نشان دهنده پویایی الگو است و می‌تواند در هر سطحی، اختیارات تصمیم‌گیری را به برنامه‌ریز بدهد؛

References

1. Maleki H. [Curriculum Development: Practice Guide]. Tehran: Monadi Tarbiyat; 1395.
2. Glatthorn AA, Bosch EF, Whitehead BM. Curriculum leadership development and implementation. London: Sage; 2006.
3. Oliva P. Developing the curriculum. New York: Pearson; 2005.
4. Doll CR. Curriculum improvement decision making and process. Boston: Allyn and Bacon; 1986.
5. Wilson LO. Curriculum course packets: ED; 2010.
6. McKernan J. Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy- and action research. New York: Routledge; 2007.
7. Jackson PW. Handbook of research on curriculum: A project of American Educational Research Association. New York: Simon and Shuster Macmillan; 1996.
8. Glatthorn AA, Bosch EF, Whitehead BM. Curriculum leadership development and implementation London: Sage; 2012.
9. Bekalo S, Welford G. Practical activity in Ethiopian secondary physical sciences: implications for policy and practice of the match between the intended and implemented curriculum. Res Pap Educ. 2010;15(2):185-212. doi: 10.1080/026715200402498
10. Menis J. Chemistry in Israeli 12th grade classes: The intended, the implemented, and the achieved curricula. Stud Educ Eval. 1994;20(3):349-64. doi: 10.1016/0191-491x(94)90021-3
11. Fathi Vajargah K. [Principles and Fundamentals of Curriculum]. Tehran: Elmeostadan; 1396.
12. Hajitabar Firuzjani M, Maleki H, Ahmadi G. [Design and Validation of a Conceptual Model for Narrowing the Gap between Intended, Implemented, and Attained Curricula in the Public Education System in Iran]. Theory Pract Curriculum. 2016;4(7):5-30. doi: 10.18869/acadpub.cstp.4.7.5
13. Mehrmohammadi M. [Curriculum: Theories, Approaches and Perspectives]. Samt and Behnashr: Tehran; 1393.
14. Heydari F. [Identifying the problems of the curriculum evaluation process from the point of view of the experts and planning and writing directors of the textbooks]. Tehran: Tarbiat Rajaei University; 1389.
15. Mosespour N, Saberi SH. [Evaluation of Implications and Executive Requirements of the National Curriculum of the Islamic Republic of Iran]. Q Iranian Curriculum Stud. 1389;18(5):62-88.
16. Momeni Majmouni H, Karami M, Mashhadi A. [The study of the role of reducing the gap between planned, implemented and experienced curriculum in higher education]. Two-Elementary Stud High Educ Curriculum. 1389;1(2):90-110.
17. Ahmadi G. [Evaluation of the curriculum implemented and acquired by the guidance school]. Iran: Ministry of Education, Research and Planning Organization, 1388.
18. Mosapour N. [University Teaching: Which method? Which Pattern?]. J Instr Learn Res. 1392;20(3):49-78.
19. Short EC. Forms of curriculum inquiry: SUNY Press; 1991.
20. Taghipoor Zahir T. [Foundation and Principles of Education]. Tehran: Agah; 1395.
21. Dewey J. Experience and Education. New York: Macmillan Company; 1938.
22. Schubert WH. Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility: Pearson College Division; 1986.
23. Bertram T, Pascal C. Early years education: An international perspective. London: Qualifications and Curriculum Authority 2002.
24. Fiazat Y. [Essentials of Educational Planning]. Tehran: Virayesh Publication; 1396.
25. Taba H. Curriculum Development: Theory & Practice. New York: Harcourt Brace & World, Inc; 1962.
26. M VF. [Curriculum Planning Process]. Tehran: Raz-e Razvan; 1392.
27. Aqazadeh M, Ahadian M. [Practical Guide to Curriculum Development]. Tehran: Novpardazan; 1386.
28. Mirzabeigi A. [Curriculum planning and lesson plan in formal education and human resource training]. Tehran: Tehran University; 2001.
29. Yarmohammadyan M. [Foundation and Principles of Curriculum]. Tehran: Yadvarehketab; 1394.
30. Mosapour N. [Fundamentals Secondary Education Curriculum]. Mashhad: Behnashr; 1395.
31. Eisner EW. The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs. NJ: Upper Saddle River; 2002.
32. Kiyamanesh A. [Educational Evaluation Methods]. Tehran: Payam-e noor University; 1392.