

مدلهای برنامه ریزی درسی برای تدریس

یاسین جمالی کندازی

۱. ابواب جمعی اداره آموزش و پرورش، دانشجو ارشد رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه پیام نور خرامه، گروه علوم تربیتی، ایران

Yasingamali1374@gmail.com

چکیده

سابقه و هدف: برنامه ریزی درسی به عنوان یک فعالیت دارای مراحل است که برنامه درسی را پدید می آورند. این برنامه ریزی که با سنجش نیازها و تعیین (انتخاب، سازماندهی و ارائه محتوا) ادامه می یابد و با تعیین شیوه های ارزشیابی پایان می رسد. مواد و روشها: مطالعه حاضر از نوع توصیفی تحلیلی^۱ است و پس از بررسی مفاهیم با ارائه نتایج به پیشنهادات کاربردی پرداخته شده است. روش تحقیق حاضر توصیفی و روش گردآوری اطلاعات آن، کتابخانه ای است. بدین صورت که از منابع کتابخانه ای نظیر: کتاب، مقاله، منابع خارجی و ... و آموخته های محقق استفاده شده است. یافته ها: از نظر این پژوهش واژه برنامه درسی در آموزش و پرورش کشور ما یک واژه جدید است که تاکنون به وسیله افراد مختلف براساس معانی متفاوتی که از این واژه به عمل آمده، مورد استفاده قرار گرفته است. نتیجه گیری: از مباحث ایراد شده نتیجه گرفته می شود که مدل های برنامه ریزی درسی بر اساس دیدگاه تکنیکی علمی - به عقل گرایی و تجربه گرایی تکیه می نماید و در مقابل دیدگاه غیر علمی و غیر تکنیکی به اشراق گرایی و آنچه مک دونالد زیبا شناسانه در مقابل عقلانیت تکنولوژی نامیده است متکی است طرفداران رویکرد غیر تکنیکی و غیر علمی به طراحی برنامه های درسی از طرحهای کودک مدار و تا حدودی مساله مدار حمایت می نماید. واژه های کلیدی: مسائل یادگیری، آموزش، تدریس، مدل های برنامه ریزی درسی، برنامه ریزی درسی.

^۱ analytic-descriptive

مقدمه

مدلهای برنامه ریزی درسی را می توان در دو گروه طبقه بندی کرد که در یک گروه افرادی هستند که می توان هدفهای تعلیم و تربیت را تعیین و به دقت بیان نمود و سپس به شیوه خطی آنها را تحقق بخشید. این گروه رویکرد تکنیکی علمی به برنامه ریزی درسی دارند که از دیدگاه زیر تعدیل شده اند:

- ۱- بابت (هدفها باید واضح باشد به زبان روزمره نوشته شود واز هدفهای کلی پرهیز شود).
- ۲- هاکینز(دارای هفت مرحله است):

- الف - مفهومی ساختن برنامه ب- تشخیص ج- انتخاب محتوا د-انتخاب تجربه های یادگیری و- اجرا ه - ارزشیابی ی-نگهداری برنامه)
- ۳- تایلر(مهمترین کار برنامه ریز باید هدفهای کلی را از ۳ منبع مواد درسی ، یاد گیرنده، وجامعه تامین شود)
- ۴- سیلور والکساندر(دارای چهار مرحله است الف- تحلیل هدفهای کلی وجربی ب- طراحی برنامه درسی ج-اجرای برنامه درسی د- ارزشیابی برنامه درسی)

۵- تبا (معلمان باید در برنامه ریزی درسی شرکت کنند واز یک روش استقرایی از امور جزئی به طرح کلی برسند.) [۱]
و خطی بودن و اصالت دادن به برداشت بزرگسالان از تعلیم و تربیت ویژگیهای مشترک این مدلهاست. در این مدلها فراگیر در حصار برنامه درسی است. در مقابل رویکرد غیر تکنیکی قرار دارند یعنی افرادی که به ذهنیت، شخصی بودن، ذوقی بودن واکتشافی بودن تاکید می کند که علایق و گرایشات فراگیر را تنها محور جهت دهنده به فعالیتهای یادگیری، انتخاب و سازماندهی محتوا در نظر گرفتند که از دیدگاه زیر گرفته می شود [۲].

- ۱- چارترز: برای تعریف هدف درسی از روشهای تحلیل شغل(درون نگری، مصاحبه، پرسشنامه) استفاده شود.
- ۲- وین اشتین و فانتی نی (این دو دانشمند عقیده داشتند که هدف انسانی را توسعه دهند) که علایق فراگیر را عامل منحصر به فرد تلقی می کنند. [۳] برنامه ریزی در پی آنست شرایط، موقعیت و وسایل مورد احتیاج را در حیطه تعلیم و تربیت برای فراگیران با شرایط فعلی و نیازهای شخصی آنان فراهم سازد و زمینه تربیت و رشد همه جانبه آنان مهیاگردد. [۴]

روش تحقیق

روش پژوهش حاضر از نوع کیفی توصیفی و مروری تحلیلی می باشد که با جستجو در مقالات علمی و کتاب های مختلف و اینترنت به تدوین آن پرداخته شده است. از جمله مهم ترین موتورهای جستجو و پایگاه های اطلاعاتی معتبر مورد استفاده در این تحقیق عبارت بودن از: تحلیل محتوا یک شیوه پژوهشی است که برای تشریح عینی، منظم و کمی محتوای آشکار پیام های ارتباطی به کار می رود. این شیوه ابتدا در علوم ارتباطات به کار گرفته شد و در حال حاضر ، بخصوص در سال های اخیر این شیوه پژوهش در سایر علوم، از جمله علوم تربیتی نیز مورد استفاده قرار گرفته است . تحلیل محتوا به اعتقاد بیشتر صاحب نظران روش پژوهشی است که برای بیان مفاهیم یا واژه های معینی در یک متن و یا مجموعه ای از متون استفاده می شود. برخی نیز آن را یک روش تجزیه و تحلیل داده ها می دانند. متن می تواند شامل کتاب، فصل یا فصل هایی از یک کتاب، نوشته ها، مصاحبه، گفتگو، عناوین و مقالات مطبوعات و اسناد تاریخی باشد.

مبانی نظری**مدل بابت (تکنیکی)**

در آغاز قرن بیستم استاد تعلیم و تربیت دانشگاه شیکاگو علاقه مند بود، برنامه درسی متناسب با زمان را جایگزین برنامه موجود کند و روشهای جدید، مواد آموزشی تازه و شیوه های نو به کار گیرد. او معتقد بود که با استفاده از علم می توان به هدفهایی که از طریق تجربه زندگی به دست نیامده نایل گشت. طبق نظر بابت از هدفهای مبهم و خیلی سطح بالا مانند ساختن منش فرد، فرهنگ و خودشناسی باید پرهیز شود زیرا تنها هدفهایی ویژه هستند که در تهیه برنامه درسی اصول تدریس و آگاه ساختن والدین و معلمان همانند راهنمایی روشن ادامه مسیر را میسر می سازد [۵] بابت می گوید هدف ها باید واضح باشد در نوشتن هدف ها باید از زبان روزمره استفاده شود به گونه ای که به آسانی قابل فهم باشد و از هدف های کلی پرهیز شود مثلا در

توانایی مراقبت از سلامت خود به قدری کلی است که قابل استفاده نیست این هدف باید به هدف های ویژه تجزیه شود. مثال: توانایی برای مراقبت خود در مقابل جانوران کوچک میکروسکوپی. به همین دلیل او استفاده از هدفها را به گونه‌ای که عملکرد فراگیر را معین کند مورد ملاحظه قرار داد [۶]. بابیت در کتاب بعدی خود که در سال ۱۹۲۴ منتشر کرد دو فصل را به هدفها اختصاص داد. او نخست وظایف یا تحلیل فعالیتها را شرح می‌دهد و هدف ها را از آن وظایف قابل استخراج می‌داند، سپس هدف ها را که مفید و کارآمد تشخیص می‌دهد بیان می‌کند. چند نمونه از هدف هایی را که بابیت طرح کرده است ذکر می‌شوند:

توانایی در سازماندهی و ارزیابی اندیشه‌های خود به دیگران در مواقع:

(الف) گفتگو (د) گزارش شفاهی

(ب) نقل تجربه‌های خود (ه) راهنمایی کردن

(ج) بحث خیلی جدی و رسمی (و) صحبت برای حضار

توانایی جمع‌آوری، سازماندهی و تفسیر حقایق موردنیاز. [۷]

بابیت اولین کسی است که اهمیت مطالعه فرایند برنامه ریزی درسی را مورد تاکید قرار داد. او دریافته بود که تنها ایجاد برنامه درسی جدید کافی نیست بلکه آگاهی از این موضوع که چگونه یک برنامه درسی می‌تواند بهتر اجرا شود نیز اهمیت دارد. بابیت در کتاب خود از تجربه شخصی خود که موجب توجه بیشتر او به برنامه درسی از منظر نیازهای اجتماعی نسبت به مطالعات محض آکادمیک صحبت می‌نماید. بر اساس آنچه در کتاب وی ذکر شده است او به همراه یک کمیته علمی ماموریت یافتند تا با سفر به فیلیپین، برای مدارس ابتدائی ایسلند برنامه درسی طراحی نمایند. آن ها علاوه بر زمانی که صرف ارزیابی نیازهای مردم آن منطقه می‌نمودند، این امکان را داشتند تا یک برنامه درسی جدید و خلاقانه نیز طراحی نمایند. اما آنچه در عمل اتفاق افتاد این بود که اعضاء کمیته بدون توجه به اینکه چه مباحثی موردنیاز مدارس ابتدائی و سنتی آن ها می‌باشد مجموعه ای از دروس آمریکایی چون تاریخ آمریکا، حساب، جغرافیا و روحانی را بر اساس تعصبات آمریکایی خود، برای آن ها قرار دادند [۸]. اما آنچه که در ادامه کار آن ها موجب خرسندی گردید آشنایی با یک مدیر فیلیپینی بود که موجب آشنایی گروه با واقعیت های اجتماعی زندگی مردم آن منطقه و تدین برنامه ای با هدف بهداشت، رضایتمندی از خود و تشکیل خانواده و متأثر از فرهنگ مردم گردید. بعد از این تجربه بود که بابیت متوجه شد تبعیت او از اصول سنتی برنامه ریزی درسی موجب غفلت او از راه حل های مفید ممکن شده بود. کتاب او تحت عنوان " چگونه یک برنامه درسی طراحی نماییم؟ " تاثیرات بسیار زیادی بر برنامه های مدارس ایجاد نمود و او را به عنوان اولین کسی که نگاه تخصصی به این موضوع را مورد تاکید قرار داد معرفی نمود. به نظر بابیت توافق پیرامون روش ایجاد یک برنامه درسی مهم تر از توافق پیرامون جزئیات برنامه است. روش او از این جهت مورد انتقاد دیگران است که برنامه ای برای مهارت های بزرگسالی را تدارک می‌بیند و به دوران کودکی و نیاز های آن توجه ندارد. در انجام هر توانایی و رسیدن به نتایج مدل بابیت بین هدف های نهایی که به صورت کیفی نوشته می‌شوند و هدف های پیشرو به شکل کمی نوشته می‌شوند در هر گروه سنی و یا کلاس تفاوت می‌گذاشت. او می‌گوید: هدف ها باید با اصطلاحات معین و بر اساس آنچه که دانش آموز عمل یا تجربه می‌کند بیان شوند. در این حالت برای معلمان این امکان فراهم می‌شود که تحقق هدف ها را تعقیب کنند و خانواده‌ها و دانش‌آموزان هدف ها را درک کنند [۹].

اصول هدف نویسی از نظر بابیت

هدف ها با اصطلاحات معین و براساس آنچه دانش‌آموزان باید عمل کنند نوشته شوند.

در نوشتن هدف ها از زبان روزمره استفاده شود و به گونه‌ای که به آسانی قابل فهم باشند.

از هدف های کلی پرهیز شود چون در عمل برای تهیه برنامه درسی غیرقابل استفاده است [۱۰].

برای مثال او می‌گوید: «توانایی مراقبت از سلامت خود» به قدری کلی است که قابل استفاده نیست. این هدف باید به هدف های ویژه تجزیه شود. «توانایی برای تنظیم تهویه اطاق خواب خود، توانایی برای مراقبت خود در مقابل جانوران کوچک میکروسکوپی»، «توانایی مراقبت از دندان های خود» و غیره. طبق نظر بابیت از هدف های مبهم و خیلی سطح بالا مانند

«ساختن منش فرد»، «فرهنگ و خودشناسی» باید پرهیز شود. زیرا تنها هدف های ویژه هستند که در تهیه «برنامه درسی» و «اصول تدریس» و آگاه ساختن والدین و معلمان همانند راهنمای روشن ادامه مسیر را میسر می‌سازند. زندگی بشر علی‌رغم تغییراتی که دارد از انجام فعالیت های مشخصی شکل یافته است، آموزش و پرورش نیز که وظیفه آماده نموده افراد برای زندگی را برعهده دارد، به طور روشن و شایسته ای درصدد تدارک شرایط تحقق همین فعالیت های مشخص است که علاوه بر شمار زیاد و تنوع، می‌توان آن‌ها را در هر طبقه و گروه اجتماعی کشف و شناسایی نمود [۱۱]. این امر مستلزم آن است که ویژگی های شکل دهنده ی هر فعالیت شناسایی شود تا بر اساس آن، دیدگاه ها، توانایی ها، گرایشات و ترکیبی از دانش را که انسان ها نیازمند آن هستند، شناسایی شود. براین اساس، برنامه ریزی درسی مجموعه ای از تجارب یادگیری است که دانش آموزان را در مسیر دستیابی به این اهداف قرار می‌دهد باید توجه داشت که چنین طرز تلقی از برنامه ریزی درسی به شدت تحت تاثیر دیدگاه های مدیریتی بوده است که از تیلور به عنوان مدافع اصلی آن می‌توان نام برد در واقع آنچه او پیشنهاد آن را داده بود عبارت بود از: ساده کردن فعالیت ها از طریق تقسیم آن به واحد های کوچکتر، گسترش کنترل مدیریتی همه عناصر محیط کار و بررسی نتایج بر اساس مطالعه نظام مند زمان و مکان. هر سه عنصر در این مفهوم، در نظریه و عملکرد برنامه درسی شرکت داشتند. به عنوان مثال، یکی از جاذبه های این رویکرد در نظریه برنامه درسی شامل توجه دقیق به آنچه که مردم نیاز به دانستن آن برای کار و زندگی خود دارند می‌باشد. بر این اساس برنامه ریزی درسی اندیشیدن بر روی صندلی راحتی نیست بلکه حاصل مطالعات سیستماتیک است. تئوری بابت با واکنش های پیچیده ای مواجه شده است. در نتیجه ی همین انتقادات در خلال سال های ۱۹۲۰ تا ۱۹۳۰ و نیز رشد رویکردهای جدید کودک محور دیدگاه ضابطه مند بابت، شدت تاثیر گذاری خود را از دست داد، اما در اواخر ۱۹۴۰ دیدگاه تیلر تاثیرات بسیاری بر تئوری برنامه ریزی درسی ایجاد نمود [۱۲]. او با تاکید بر عنصر عقلانیت در نظریه ی بابت و همچنین تاکید بر طراحی اهداف رفتاری، چهار پرسش کلیدی را به عنوان منطق تئوری خود مطرح می‌سازد:

۱. مدارس باید به دنبال چه اهداف آموزشی باشند؟
۲. برای رسیدن به این اهداف، چه تجارب آموزشی می‌تواند ارائه شود؟
۳. چگونه می‌باید این تجارب آموزشی را به طور موثر سازماندهی نمود؟
۴. چگونه می‌توانیم تعیین نماییم که آیا به این اهداف دست یافته ایم؟ [۱۳]

مدل چارترز (غیر تکنیکی)

چارترز با استفاده و سازماندهی نظریات «هربرت اسپنسر»، «فرانکلین بابت» و «جان دیویی» در سال ۱۹۲۴ کتاب «بازسازی برنامه درسی» را نوشت. او در این کتاب «نظریه کارکردی» را برای طراحی سیستماتیک برنامه درسی مطرح ساخت و برای موضوعات آموزشی و حرفه ای، ریز مواد تفصیلی ارائه نمود [۱۴].

مراحل تهیه برنامه درسی از دیدگاه چارترز

مرحله اول: با مطالعه زندگی اجتماعی انسان، هدفهای اصلی تعلیم و تربیت را تعیین کنید.
 مرحله دوم: هدفها را به دو بخش «آرمانها» و «فعالیتها» تحلیل کنید و تحلیل را تاسطح واحدهای کار ادامه دهید.
 مرحله سوم: این اجزا را به ترتیب اهمیت مرتب کنید.
 مرحله چهارم: با توجه به فعالیت هایی که برای بچه ها ارزش بالاتر و برای بزرگسالان ارزش کمتری دارند، اجزای مرتب شده را با دقت بیشتری تنظیم کنید.
 مرحله پنجم: با استفاده از فهرست، موضوعاتی را که در زمان آموزش اختصاص یافته در مدرسه قابل ارائه هستند، تعیین کنید.
 مرحله ششم: تمرینهای مناسبی را که در انجام این فعالیتها و آرمانها انجام پذیر است مشخص سازید.
 مرحله هفتم: براساس ماهیت روان شناختی بچه ها، مواد آموزشی را با نظم آموزشی مرتب کنید [۱۵].

مدل تایلر

تجارب و آگاهی های قبلی یادگیرنده را محک می زند، استفاده می کند. نکته ی دیگری که او بر آن تمرکز دارد طراحی موقعیت هایی است که منجر به نتایج یکسان برای یادگیرندگان گردد چراکه تیلر علاقمند به به این موضوع بود که چگونه برنامه ریزی درسی می تواند منجر به کارآمدی بیشتر یادگیرندگان گردد. به نظر تیلر، عناصر سازماندهی، ایده های نظارتی، مفاهیم، ارزش ها و مهارت ها می بایستی تار و پود سازماندهی برنامه درسی را شکل دهند. او برای سازماندهی تجربیات یادگیری روش های مختلفی چون سازماندهی در محیط مدرسه یا کلاس، در قالب دروس تخصصی یا حوزه های کلی تر را پیشنهاد می دهد [۱۶]. او برتری طرح خود را با بیان فواید محتوای کاربردی طرح خود برای زندگی به واسطه ی پروژه هایی با فرصت های یادگیری بیشتر و نیز دروسی که چندین ترم را می توانند تحت پوشش قرار دهد، مطرح می سازد. تیلر در نهایت ارزشیابی را به عنوان یک عملکرد اساسی در برنامه ریزی درسی عنوان می کند. به نظر او ارزشیابی فرایند اطلاع از میزان تاثیر گذاری فعالیت های یادگیری در تحقق نتایج مورد انتظار و نیز شناخت توانایی ها و نقاط ضعف برنامه، می باشد. علاوه بر این به زعم وی روش های ارزشیابی تنها شامل روش های مرسوم کتبی نمی گردد و همه روش های که می تواند اطلاعات مفیدی را در اختیار ما قرار دهد مانند مشاهده ی عملکرد یادگیرندگان، دست ساخته های آن ها، گزارشات هم گروه های دانش آموز ... می بایستی مورد استفاده قرار گیرند ردپای تاثیرات آنچه تیلر بر آن تاکید داشت را به سادگی می توان در مدل هایی که همفکران او مانند تابا و گودلند ارائه داده اند نیز مشاهده نمود، افرادی که تلاش های بسیاری برای گسترش و پیشرفت مدل برنامه ریزی تیلر انجام داده اند [۱۷]. بدون شک تایلر یکی از صاحب نظران برجسته مدل های تکنیکی، علمی است. تایلر در سال ۱۹۴۹ کتاب اصول اساسی برنامه درسی و آموزشی را منتشر کرد که در آن برای بررسی مسایل برنامه درسی و آموزشی منطقی را ارایه نمود. او یادآور شد که برنامه ریزان درسی باید این مراحل را انجام دهند:

چهار اصل اساسی در مدل تایلر

۱. هدفهای آموزشی مدرسه،

۲. تجربه های آموزشی مربوط به هدفها.

۳. سازماندهی تجربه ها.

۴. ارزشیابی هدفها. [۱۸]

روش تایلر چگونه عنوان گردید: تایلر اعتقاد داشت که باید برنامه ریزان درسی هدف های کلی را بر اساس گردآوری اطلاعات از سه منبع: ماده درسی، یادگیرنده و جامعه تعیین کنند، سپس هدف ها را از دو صافی فلسفه تربیتی و روانشناسی یادگیری بگذرانند. بعد از گذراندن از این دو صافی هدف های ویژه آموزشی به دست می آیند. باید توجه داشت با این که تایلر اصطلاح هدف های آموزشی را به کار می برد، اما از هدفهای رفتاری که از سالهای اخیر مورد حمایت زیادی قرار گرفته است حمایت نمی کند. سپس تایلر چگونگی انتخاب تجربه های یادگیری برای تحقق هدف ها را مورد بحث قرار می دهد. تجربه های یادگیری باید بنا به تجربه های قبلی فراگیر و موقعیتی که او به آن خواهد رسید، همچنین در پرتو آن چه مریبان درباره یادگیری و رشد انسانی می دانند انتخاب می شوند. تایلر در مرحله بعد سازماندهی تجربه ها را مورد بحث قرار می دهد. او می گوید: تجربه های یادگیری باید طوری تنظیم شود که بالاترین تأثیر را روی یادگیرنده بگذارند. او اعتقاد داشت که عناصر برنامه درسی از قبیل آرا، مفاهیم، ارزشها و مهارتها باید مانند دانه های یک نخ در ساخت برنامه درسی قرار گیرند. این عناصر کلیدی می توانند نقش سازمان دهنده را در آموزش بازی کنند و تجربه های یادگیری مختلف در موضوعات گوناگون را به یکدیگر ربط دهند، همچنین آرا، مفاهیم، ارزشها و مهارتها می توانند محتوای درون موضوعات خاص را به هم مربوط سازند [۱۹]. تایلر چنین نظریه داشت که برنامه ریزان باید هدفهای کلی را بر اساس گردآوری اطلاعات از سه منبع مواد درسی، یادگیرنده و جامعه تعیین کند او می گوید که تجربه های یادگیری طوری تنظیم شود که باید بیشترین تأثیر را روی یادگیرنده بگذارد. او عقیده داشت که آرا، مفاهیم، ارزشها و مهارت ها باید مانند دانه های تسبیح در تهیه برنامه درسی قرار بگیرند. همچنان ارزشیابی را در برنامه درسی بسیار مهم شمرد که معلم می تواند، به واسطه ارزشیابی است که معلوم می گردد که برنامه موثر بوده است یا نه [۲۰].

مدل تایلر و ارزشیابی

تایلر ارزشیابی را در برنامه‌ریزی درسی خیلی مهم می‌شمارد. او یادآوری می‌کند که اگر مربیان بخواهند کشف کنند که آیا به واقع تجربه‌های یادگیری نتایج مورد انتظار را تحقق بخشیده‌اند یا نه باید از ارزشیابی استفاده کنند، همچنین بر اساس ارزشیابی است که معلوم می‌گردد برنامه موثر بوده است یا نه. گرچه تایلر مدل خود را در برنامه‌ریزی درسی به صورت نمودار مشخص نکرد ولی می‌توان در چنین مدلی نشان داد. [۲۱]

مدل تبا مدل تبا (تکنیکی)

«هیلتا تبا» معتقد بود آنانی که برنامه درسی را اجرا می‌کنند باید در برنامه ریزی شرکت نمایند. او از رویکرد از پایین به بالا حمایت نمود. «تبا» هفت مرحله اصلی را در مدل خود برشمرد که در آن معلمان اعمال زیر را انجام می‌دهند:

۱. تشخیص نیاز: معلم (برنامه ریز درسی) با تعیین نیازهای دانش آموزان فرایند برنامه ریزی درسی را شروع می‌کند.
۲. تعیین هدف: معلم پس از تعیین نیازها، هدفهای قابل تحقق را معین می‌کند.
۳. انتخاب محتوا: با توجه به هدفهای تعیین شده، محتوای مناسب انتخاب می‌شود. محتوا نه تنها با هدفها باید سازگار باشد، بلکه اعتبار و اهمیت لازم را نیز باید دارا باشد.
۴. سازماندهی محتوا: معلم نباید به انتخاب محتوا اکتفا بکند، بلکه لازم است با توجه به رشد فراگیران، پیشرفت و علایق آنها، محتوا را سازمان دهند.

۵. انتخاب تجربه‌های یادگیری: محتوا به دانش آموزان ارائه می‌شود و آنان محتوا را مرتب و سازمان می‌دهند. از این نظر روشهای تدریس معلم، مستلزم درگیری دانش آموز با محتواست.

۶. سازماندهی فعالیتهای یادگیری: همان طور که محتوا، توالی و سازمان پیدا می‌کند، فعالیتهای یادگیری نیز لازم است سازمان یابد. توالی فعالیتهای یادگیری، براساس محتوا انجام می‌گیرد. اما معلم باید دانش آموزان را نیز در نظر بگیرد.

۷. ارزشیابی: برنامه ریز درسی باید تعیین کند که چه هدف‌هایی تحقق پیدا کرده‌اند. برای این کار ارزشیابی صورت می‌گیرد. شیوه‌های ارزشیابی باید از سوی دانش آموزان و معلمان تدوین گردد [۲۲].

مدل سیلور و مدل الکساندر (تکنیکی)

«سیلور» و «الکساندر» یک رویکرد سیستماتیک چهار مرحله‌ای برای برنامه ریزی درسی ارائه کردند.

۱. هدفهای کلی، جزئی و حیطه‌ها: برنامه ریزان درسی با تحلیل هدفهای کلی و جزئی برنامه ریزی را شروع می‌کنند. هدفها در حیطه‌های برنامه درسی سازمان می‌یابند. به همین دلیل چهار حیطه باید در سازماندهی هدفها، مورد توجه باشد:

۱. رشد شخصی ۲. روابط انسانی ۳. مهارتهای یادگیری ۴. تخصصی کردن
۲. طراحی برنامه درسی: پس از مرحله اول، برنامه ریزان درسی در خصوص محتوا، سازماندهی آن و فرصتهای یادگیری مناسب، تصمیم‌گیری می‌کنند. در این تصمیم‌گیری دیدگاه‌های فلسفی تاثیر دارند. که آیا برنامه درسی به رشته‌های علمی تاکید می‌کند؟ یا به یادگیرنده و یا به نیازهای جامعه؟
۳. اجرای برنامه درسی: معلمان در این مرحله روشها و موادی را که برای کمک به یادگیری دانش آموزان مورد استفاده قرار می‌دهند انتخاب می‌کنند.

۴. ارزشیابی برنامه درسی: آخرین مرحله مدل، ارزشیابی است. در این مرحله، برنامه ریزان و معلمان از فنون ارزشیابی که بتواند تصویر درستی از ارزش و موفقیت برنامه درسی ارائه دهد استفاده می‌کنند [۲۳].

مدل تصمیم‌گیری هاکینز

نمونه دیگری از مدل‌های علمی - تکنیکی است که هفت مرحله دارد:

- ۱- مفهومی ساختن برنامه درسی و مشروعیت بخشی
- یعنی در پرتو نیازها، برنامه‌های درسی پیشنهاد شده مشروعیت پیدا کند.
- ۲- تشخیص

۳- مستلزم دو وظیفه است الف - تبدیل نیازها به قضا یا ب- استنتاج هدفهای کلی و جزئی از این نیازها. انتخاب محتوا: به چستی برنامه درسی مربوط می شود محتوا در برگزیده حقایق، مفاهیم، اصول نظریه ها و تعمیم ها می باشد.

۴- انتخاب تجربه های یادگیری: در این مرحله معلم در مورد مواد آموزشی از قبیل کتابهای درسی، برنامه های نرم افزار، فیلم ها، کتابهای مرجع و غیره تصمیم گیری می کند.

۵- اجرا: برنامه درسی بعد از انتخاب و سازماندهی تجربه ها برای اجرا آماده می شود.

۶- ارزشیابی: این مرحله سرتاسر حیات برنامه درسی ادامه پیدا می کند و داده ها از نو مرتب می شوند.

۷- نگهداری برنامه: آخرین مرحله از مدل هاکنیز می باشد [۲۴].

مدل وین اشتین و مدل فانتی نی (غیر تکنیکی)

«جرالد وین اشتین» و «ماریو فانتی نی» اعتقاد داشتند که تعلیم و تربیت باید به امور انسانی تاکید کنند و هدفهای آموزشی باید نمایانگر علایق فردی و بین فردی دانش آموزان باشند. مدلی که «وین اشتین» و «فانتی نی» ارائه می دهند هفت مرحله دارد که عبارتند از:

الف: شناخت فراگیر: در این مرحله برنامه ریزان درسی به داده های جمعیت شناسی و فرهنگی دانش آموزان و همچنین به سطوح رشد و ویژگیهای روان شناختی آنان توجه می کنند.

ب: تعیین علایق: برنامه ریزان باید با توجه به ویژگیهای روانی و شرایط فرهنگی، اجتماعی موجود علایق را کشف کرده و مبنای تعلیم و تربیت قرار دهند.

ج: ایده های سازمان دهنده: این ایده ها مفاهیم و اصولی است که محتوای برنامه درسی، بر محور آن تولید می شود.

د: انتخاب زمینه هایی که محتوا براساس آنها شکل می گیرند: این زمینه براساس مقوله های شخصی اجتماعی به سه صورت سازماندهی می شوند. اولین نوع محتوا، محتوایی است که از تجربه های فراگیر، یعنی شخص رشد یابنده به دست می آید. دومین نوع محتوا به عواطف و علایق فراگیر ارتباط می یابد. سومین نوع محتوا، محتوایی است که دانش آموزان از وضعیت اجتماعی زندگی خود یاد می گیرند.

ه: مهارت های یادگیری: مهارتهای اساسی خواندن، نوشتن و حساب کردن از جمله مهارت هایی هستند که باید یاد گرفته شوند.

و: روش های تدریس: مهمترین روش ها آنهایی هستند که امکان یادگیری برای هر یک از افراد را فراهم سازند و بیشترین تاثیر را روی ابعاد عاطفی آنها داشته باشند.

ز: نتیجه: توجه و تاکید مدل مزبور به عناصر انسانی، تعلیم و تربیت، رشد اجتماعی و شخصی فراگیر، آنرا در زمره مدل های غیر تکنیکی - علمی قرار می دهد [۲۵].

بحث و نتیجه گیری

از مباحث فوق نتیجه گرفته می شود که برنامه ریزی درسی به محتوای رسمی و غیررسمی، فرایند، محتوا، آموزشهای آشکار و پنهان اطلاق می گردد که بوسله آنها فراگیر تحت هدایت مدرسه، دانش لازم را به دست می آورد و قبل از طرح فرایند برنامه درسی فراگیر باید با مدل های برنامه ریزی آشنا گردد که در دو مدل تکنیکی که به صورت خطی می باشد و از بالا به پایین اعمال اراده و قدرت می کند و غیر تکنیکی که فرایند برنامه ریزی درسی را بصورت کاملاً باز در نظر می گیرد و از پایین به بالا تجربه های فراگیر به معلم و برنامه ریز جهت می دهد که بابت - تابا - سیلور و الکساندر - تایلر از مدل برنامه ریزان تکنیکی می باشند و وتین اشتین - فانتی نی از مدل برنامه ریزان غیر تکنیکی هستند.

بنابراین این مطالعه نشان داد، اصطلاح برنامه درسی از نظر لغت شناسی، ریشه در واژه لاتین currere دارد که به معنای میدان مسابقه یا میدانی برای دویدن است. برنامه های درسی همچون میدان مسابقه که آغاز و پایان مشخص و تعریف شده دارد مستلزم آغاز، پایان و مسیر کاملاً مشخص و از پیش تعریف شده ای است. دومین ویژگی قابل استنباط از واژه برنامه

درسی - با عنایت به ریشه لغوی - عبارت است از همچون موانعی که در مسیر مسابقه فراهم شده است و عبور از آنها به طوری فزاینده دشوار تر می شود، برنامه های درسی نیز به طوری پیش رونده، دشوارتر می شوند.

منابع و مأخذ

- [۱] ابراهیم کافوری، کیمیا، ملکی، حسن، خسروی بادی، علی اکبر (۱۳۹۴)، بررسی نقش عناصر برنامه درسی کلاین در افت-تحصیلی ریاضی سال اول دوره متوسطه از دیدگاه شرکای برنامه درسی، مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی، شماره ۴۴، بهار، صص ۶۲-۵۰.
- [۲] اتسلندر، پیتر، روشهای تجربی تحقیق اجتماعی، بیژن، کاظم زاده، (۱۳۷۵) مشهد، آستان قدس رضوی
- [۳] احمدی، پروین (۱۳۸۰)، طراحی الگوی برنامه درسی تلفیقی و مقایسه آن با برنامه های درسی موجود دوره ابتدایی در نظام آموزشی ایران، پایان نامه دکتر/ برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس،
- [۴] ادواردز، الن، طرح آزمایشی در تحقیق روانی، سیده رقیه یثربی، (۱۳۷۳) تهران، سمت
- [۵] استیپک، دیبوراچی، (۱۹۸۶)، انگیزش برای یادگیری، از نظریه تا عمل، ترجمه ی رمضان حسن زاده و نرجس عمویی، (۱۳۸۵) دنیای پژوهش، تهران،
- [۶] اسلامی، محسن، (۱۳۸۳)، قابلیت های آموزشی شبکه جهانی، میزان دسترسی، استفاده از آن و دیدگاه دانش آموزان و دبیران دوره دبیرستان، انجمن برنامه ریزی درسی ایران
- [۷] امینی، ع، (۱۳۷۵)، ارزشیابی جامعه شناسی ۲ سال سوم دبیرستان رشته علوم انسانی نظام جدید متوسطه بر اساس نظرات دبیران و دانش آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران سال تحصیلی ۷۴-۷۵، رساله کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه تربیت معلم
- [۸] ایران نژاد پاریزی، مهدی، (۱۳۸۵)، روش های تحقیق در علوم اجتماعی، انتشارات فرا انگیزش
- [۹] بازرگان، عباس و دیگران (۱۳۸۶)، روش تحقیق در علوم تربیتی، تهران، آگاه
- [۱۰] بونی، فیس، (۱۳۷۹)، طرح آزمایشها و روشهای آماری، هوشنگ طالبی و دیگران، تهران، سمت
- [۱۱] بیگم حائز زاده، خیریه و همکاران (۱۳۸۳) یادگیری از طریق همیاری، تهران، انتشارات تربیت
- [۱۲] بیلر، رابرت، (۱۳۷۶)، کاربرد روان شناسی در آموزش (ترجمه ی پروین کدیور) تهران، انتشارات مرکز دانشگاهی
- [۱۳] پاتریک اسلاتری، کتاب برنامه ریزی درسی در عصر پست مدرن، ترجمه ایزدی، صمد و قادری، مصطفی و حسینی، فاطمه (۱۳۹۳) انتشارات آوای نور
- [۱۴] تایلر، ر، و، (۱۳۷۶)، اصول اساسی برنامه ریزی درسی و آموزشی، ترجمه علی تقی پور ظهیر، تهران، انتشارات آگاه
- [۱۵] تصدیقی، م، ع، (۱۳۶۷)، طرحی برای ارزیابی کتاب های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۴ (۲۰۱) صفحه های 94-106
- [۱۶] تقی پور، علی (۱۳۸۵)، مقدمه ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی، تهران، انتشارات آگاه
- [۱۷] جوادی، م، ج، (۱۳۷۷)، بررسی نظرات اولیای دانش آموزان، دانش آموزان و معلمان دوره ابتدایی درباره کتاب های درسی این دوره، فصلنامه تعلیم و تربیت، 14 و 15 (۵۳ و ۵۴) صفحه های 29-62
- [۱۸] ذوالقدری، پروین (۱۳۸۵)، بررسی و آرایه شیوه سازماندهی بر اساس ساختار دانش از مسأله تا کشف، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی
- [۱۹] رئیس دانا، فرخ لقا (۱۳۷۴)، تحقیق و بررسی محتوای برنامه درسی ریاضی دوره راهنمایی تحصیلی، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۱ (۲۰۱) صفحه های ۱۰۷-۸۶
- [۲۰] زرافشان، علی (۱۳۸۲)، برنامه ریزی درسی تلفیقی، چشم اندازها، نشریه رشد تکنولوژی آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی وزارت آموزش و پرورش، شماره ۱۴۲
- [۲۱] طالبی، سعید، مظلومیان، سعید، صیف، محمد حسن (۱۳۹۱)، اصول برنامه ریزی درسی، تهران، دانشگاه پیام نور

- [22] Brown ، J and Harclerod (۲۰۱۹) ، Fusion or Internalized Homophobia? A Pilot Study of Bowen’s Differentiation of Self Hypothesis with Couples ، Journal of Family Process ، 46(2) ، 257- 268.
- [23] Chuttam،S.S، ۲۰۱۸،innovations in teaching – learning precess Ed.4 VikAs - publishing House pvT.LID،
- [24] Eisner، Elliot W، ۲۰۲۰، The Educational imagination ، on the design- and evaluation of school programs، Edition New York ، Macmillan publishing co.
- [25] Lunenburg ornestein ،۲۰۱۷،Educational Administration concepts - and practies ، 2nd Edition. Wadsworth publishing company ،