

آینده‌پژوهی آموزش دانش‌آموزان مقطع ابتدایی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۲۳

کد مقاله: ۹۶۹۸۸

پری هادی یاسینی^۱

چکیده

سیستم آموزشی به‌طور عام و مدارس به‌طور خاص، نظامی پیچیده و نهاد اجتماعی دارای ابعاد درهم‌تنیده اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و فناورانه هستند. در گذشته سیستم آموزشی سنتی به‌دنبال تربیت افرادی بود که می‌توانستند دانش تحلیلی و نظری را کسب کنند و آن را به کار بندند؛ اما امروز مأموریت نهاد آموزشی دچار دگردیسی شده است. با توجه به میزان تغییرات در عصر حاضر، برنامه‌ریزی گذشته‌محور و تک‌ساختی نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای آموزشی جامعه باشد. در این میان یکی از عناصر تعیین‌کننده برنامه‌ریزی درسی است. مراحل سه‌گانه تعیین هدف تعیین روش (انتخاب و سازماندهی محتوا) و ارزشیابی از اصول مورد اتفاق در برنامه‌ریزی درسی است و هیچ برنامه‌ای بدون توجه به این مراحل نمی‌تواند از صحت و اعتبار لازم برخوردار باشد. برای ایجاد تغییرات مؤثر و مانا در مدارس نیازمند رویکردی میان‌رشته‌ای و آینده‌محور هستیم. این مقاله تلاشی است نظری که با مرور تغییرات در زمینه آموزش و بررسی روند تحولات نظری و عملی این حوزه به تبیین چشم‌اندازی از مدارس آینده می‌پردازد.

واژگان کلیدی: آینده‌پژوهی، برنامه‌ریزی درسی، مقطع ابتدایی

۱- مقدمه

پژوهش در عمل از تحقیق است که توسط خود افراد درگیر در یک مسأله و برای حل یا کاهش آن انجام می‌گیرد. عمل، محور اساسی در این نوع تحقیق است به این معنا که شخص یا افراد، عمل خود را در حین کار و فعالیت مورد پژوهش قرار می‌دهند. در این روش هم پژوهشگر درگیر موضوع پژوهش است و هم موضوع پژوهشی مربوط به عمل فعلی پژوهشگر است در پژوهش در عمل موضوع های تحقیق همه ملموس و عینی و مربوط به فعالیتهای روزمره است؛ بنابراین در این پژوهش مثل پژوهشهای مرسوم و دانشگاهی هدف پی بردن به روابط پدیده ها یا به اصطلاح متغیرها نیست، بلکه بررسی موضوعهایی است که فرد یا افراد در محیط کار و در خصوص با شغلشان با آن درگیر هستند و میخواهند از راه پژوهش آن را حل کرده یا کاهش دهند. پس ایجاد تغییر در وضعیت موجود هدف عمده در این تحقیق است. این پژوهش پاسخی است به انتقادهایی که از کاربردی نبودن اکثر پژوهشهای مرسوم به عمل می‌آید یعنی پاسخ دغدغه های جدایی پژوهش و عملی به یافتههای آن که در اکثر جوامع به شدت مورد انتقاد قرار گرفته است (مهرمحمدی، ۱۳۷۹)

چنانچه معلمی با مسائل و امور مربوط به کار و حرفه و حق زندگی شخصی خود و برخوردی اصولی و علمی داشته باشد و پژوهش را برای حل مشکلات کلاس درس خود موثر و کارساز بداند دارای بینش علمی و علاقه مند به ارتقای دانش کلاس درس خود است. معلمی که دارای بینش علمی است وضع موجود را طبیعی تلقی نمی‌کند کنجکاو است پیوسته تجربه می‌کند و از وارد عمل شدن و اشتباه کردن نمی‌هراسد دارندگان و پرورندگان بینش علمی نسبت به مشکلات آموزشی و پرورشی حساس هستند آنان را شناسایی می‌کنند و علت ها را بررسی مینمایند و راه حلهای ممکن را ارائه میدهند با معیارهای ویژه راه حلها را می‌سنجند و راه حل مناسب؛ و بعد از اجرای برنامه فرایند امور را ارزیابی می‌کنند در نتیجه موجب ارتقای بینش علمی خود و دانش آموزان میشود.

بارها مشاهده شده است به دلایل مختلف بعضی از معلمان در حرفه ی خود که فن آموزش و پرورش است به هنگام رویارویی با مسائلی که در حین تدریس یا هنگام برخورد با شاگردان پیش می‌آید داشتن بینش علمی و کاربرد آن را لازم ندانسته اند. به نظر می‌رسد عده ای از معلمان آموزش و پرورش را علم نمی‌پندارند و از روشهای سنتی و تجربه شده برای حل مشکلات آموزشی و پرورشی استفاده می‌نمایند و بعضاً استقلال فکری نوآوری و پژوهندگی را از دست میدهند و همچنین به مطالعات مشترک و مبادله ی دستاوردهای تجربی خود نپردازند و پس از فراغ از تحصیل از جریانهای علمی و فعالیتهای پژوهشی و تجربی دور بمانند. از جمله مهم ترین مسائل بشر در تمامی دورانهای تاریخی مقوله تعلیم و تربیت و پرورش نسل جوان برای ورود به اجتماع و جامعه پذیری آنان بوده است. بشر برای بقای نسل خود ناگزیر از کنترل و کارگردانی محیط خویش به کمک نیروی اندیشه و آنچه از راه تجربه کسب کرده میبایست به نسل جوان منتقل کند به همین دلیل تعلیم و تربیت از بارزترین دلمشغولیهای جوامع بوده است. تعلیم و تربیت حتی در اشکال سنتی خود مستلزم تجارب خاصی میباشد و برنامههای درسی از قدمتی به اندازه خود تعلیم و تربیت برخوردارند (خوی نژاد، ۱۳۸۷)

با گسترش دانش و آگاهیهای بشر از اهمیت تعلیم و تربیت از حالتی سنتی و تصادفی به سوی قانونمندی سوق پیدا کرد و برنامه های درسی از طرح و مقاصد واقع بینانه تری برخوردار شدند وجود عوامل مختلفی که در نظامهای آموزشی وجود دارد مانند منابع امکانات و ... چنانچه به خوبی مورد استفاده قرار گیرند اثربخشی و کارائی نظام آموزشی را تضمین خواهد کرد و سبب رشد همه جانبه نسل آینده خواهد شد؛ بنابراین استفاده بهینه از امکانات موجود در نظام و افزایش بازده آن نیز ضرورت برنامه ریزی و به خصوص برنامه ریزی آموزشی و درسی را آشکارتر خواهد کرد برنامه ریزی به منابهی یک حوزه تخصصی به طور علمی در اوایل قرن بیست و با انتشار کتاب برنامه درسی از فرانکلین بابت متولد شد. رشد و توسعه سریع حوزه برنامه ریزی درسی و وجود دیدگاهها و برداشت های گوناگون از یکسو زمینه ساز ظهور مفاهیم و قلمروهای جدید برای این رشته نو پا شده و از سوی دیگر جوان بودن این حوزه مسائل و مشکلات فراوانی را برای فراگیرندگان این رشته که در جست وجوی برداشتی منسجم از مفاهیم نظریات و دیدگاههای آن هستند به وجود آورده است. اهمیت و ضرورت روشن سازی مفاهیم اساسی از آن جهت است که امروزه برخی از متخصصان رشته برنامه ریزی درسی یکی از مسائل مهم این رشته را مسائل تعریفی یا اصطلاح شناسی میدانند (ملکی، ۱۳۷۸:۱۱).

۲- مفهوم برنامه درسی

از نظر تخصصی اصطلاح برنامه ریزی درسی معادل (Curriculum Development) و (planning Curriculum) است. از نقطه نظر، یادگیری میتوان مفهوم برنامه ریزی درسی را توضیح داد در واقع یادگیری برایندهایی و تأثیر متقابل بسیاری از عوامل آموزش و پرورش از جمله محتوای آموزشی روشهای تدریس و ویژگیهای دانش آموزان ابزار و وسایل آموزشی، جو حاکم بر کلاس سنجش و اندازه گیری تحصیلی و ... می‌باشد؛ بنابراین میتوان گفت که یادگیری متغیری مرکب و پیچیده بوده که تحقق

صحیح و کامل آن مستلزم هماهنگی و برنامه ریزی های دقیق و حساب شده ای است. برنامه ریزی درسی انجام این هماهنگی ها و پیش بینی ها را بر عهده داشته و سعی می کند مؤثرترین طرحهای اجرایی را برای آسان نمودن جریان یادگیری فراهم سازد و کیلیان، (۱۳۸۶: ۲۲). در گذشته برنامه ریزی درسی عبارت بود از مطالب کتابهای درسی که به وسیله معلم تدریس و به وسیله دانش آموز حفظ. غرض از این برنامه ریزی درسی تهیه رئوس مطالب درسی و تدوین آنها بود. به این ترتیب که مجموعه رئوس مطالب لازم برای فراگیری دانش آموز در دفترچه ای به نام برنامه تحصیلات تنظیم و برای اجرا به مدارس و معلمان ابلاغ میشد و مطالب کتابهای درسی نیز بر اساس مندرجات برنامه تحصیلات تنظیم و تدوین می یافت اما امروزه همان گونه که ذکر شد برنامه ریزی درسی وسیع تر از تهیه و تدوین رئوس مطالب درسی است و آن عبارتست از: پیش بینی کلیه فعالیتهایی است که دانش آموز تحت رهبری و هدایت معلم در مدرسه و گاهی خارج از آن برای رسیدن به هدفهای معین باید انجام دهد به سخن دیگر برنامه ریزی درسی عبارت از پیش بینی و تهیه مجموعه فرصتهای یادگیری برای جمعیتی مشخص به منظور نیل به آرمانها و هدف های آموزش و پرورش است که معمولاً در مدرسه انجام می گیرد به این اعتبار برنامههای درسی شامل چهار عنصر اساسی: (۱) هدفهای کلی جزئی، عینی (۲) طرح ها (۳) اجرا (۴) و ارزشیابی است ایمانی، پارسا، (۱۳۸۶).

جعفری ثانی (۱۳۸۲) برنامه ریزی درسی را این گونه تعریف می کند:

طرح اجرا و ارزشیابی فعالیتهای یاددهی- یادگیری به منظور ایجاد تغییرات اساسی در یادگیرنده.

و کیلیان معتقد است که برنامه ریزی درسی به طراحی عناصر و عوامل مختلف یادگیری مربوط میشود و فرایند یادگیری تابع عوامل گوناگونی است که هر یک از آنها در جریان و چگونگی یادگیری تأثیر دارد. استعداد و تواناییهای فراگیر محتوای برنامه درسی نقش معلم ارتباط متقابل شاگردان فضای یادگیری و وسایل آموزشی هر کدام به نوعی در یادگیری موثر است این عوامل باید به صورت یک مجموعه به هم پوخته عمل کند و هر عاملی جزئی از کل محسوب میشود. برای مثال محتوای برنامه درسی نباید شناخت و برداشتی که از ویژگیهای دانش آموز به دست میآید انتخاب میشود و فعالیتهای معلم با توجه به فراگیر و نوع محتوا صورت می پذیرد. مجموعه قواعد و ضوابطی که به همه عوامل و عناصر یادگیری منطبق و سازمان میدهد به فعالیتهای یادگیری نظام میبخشد برنامه درسی است (و کیلیان، ۱۳۸۶: ۲۸) برنامه ریزی ایجاد یک مکانیزم هدایت منطقی عملیات و یا بهترین نوع استفاده از منابع و امکانات موجود اعم از امکانات و منابع بالفعل یا بالقوه در جهت تأمین هدفها اساسی ترین نیازهای جامعه است. (پرونده ۱۳۵۶، ص ۴۰).

امر برنامه ریزی در حوزه مسائل آموزشی بر عهده برنامه ریزی درسی است برای برنامه ریزی درسی نیز تعریفهای گوناگونی ارائه شده است از جمله: فعالیت عملی است که با توجه به اصول و مبانی علوم مختلفه و با در نظر گرفتن نیازهای فردی و اجتماعی و احتساب مختصات شرایط و موجود در سطوح و ابعاد مختلف طراحی و اجرا گردد. پرونده، ۱۳۵۶، ص ۴۰

۳- امکانات

به وجود آوردن طرحی جهت آماده کردن مجموعه ای از فرصتهای یادگیری برای افراد تحت تعلیم سیلور، (۱۳۷۲، ص ۴۰) این مجموعه فعالیتهای هدفدار و نظام مند و روش مدار، خود طی یک فرایند منطقی و منظم، علمی چارچوب محتوای آموزش در سطح برنامه های خرد و کلان آموزشی را طرح ریزی میکند و چگونگی سازمان بندی محتوا را برای تحقق اهداف مشخص تعیین میکند. بدیهی است که برنامه ریزی درسی در سطح کلان (یعنی دوره ها و پایه های تحصیلی تا سطح خرد یعنی) یک ماده درسی خاص نیز دارای چنین چارچوبی است. در این حیطة برنامه های درسی ویژه برای قشر خاصی از مخاطبان آموزشی در هر دو سطح خرد و کلان ممکن است موضوعات مورد توجه باشند. مرور نظریه های برنامه ریزی درسی به ویژه نظریه های جدیدتر و کاراتر، راهکارها و شیوه های اعمال نظریه ها در محیط های واقعی آموزش یعنی مدارس و کلاسهای درس عوامل تشکیل دهنده محتوا بحث تعادل روش و محتوا در برنامه های درسی راهنمای تهیه و تدوین و یا تألیف محتوای آموزش در هر سطح از طریق تهیه کتابهای درسی و کمک درسی نقش روشهای یاددهی- یادگیری در تحقق اهداف برنامه ها و به ویژه جایگاه و تأثیر ارزشیابی در همان، راستا زمینه های عمده و مورد نظری است که انتظار می رود مورد توجه قرار گیرد. پژوهش در عمل چهار ویژگی اساسی دارد:

۱- تحقیق در عمل وابسته به موقعیت خاص است، یعنی تشخیص مشکلی در متن و زمینه های ویژه و کوشش برای حل مشکل در همان زمینه و صنعت

۲- پژوهش در عمل مبتنی بر همکاری است و در آن گروههایی از محققان و شاغلان کار آزموده با یکدیگر همکاری می کنند.

۳- پژوهش در عمل مبتنی بر مشارکت است که در آن اعضای تیم مستقیماً در اجرای تحقیق مشارکت دارند. پژوهش در عمل «خود» ارزیاب است. در جریان تحقیق اصطلاحات و تغییرات به عمل میآید و همین تغییرات نیز به طور مداوم مورد ارزیابی قرار می گیرد.

۴- روش و مراحل پژوهش در عمل

کرت لوین واضع واژه پژوهش در عمل آن را متشکل از چهار مرحله ی برنامه ریزی اقدام مشاهده و تأمل و تفکر می داند که باید در بستری حلزونی تکرار شوند گویا (۱۳۷۲)

ادراک حاصل از مشاهده تأمل و تفکر به بهبود عمل برنامه ریزی، اقدام مجدد منجر میشود و چرخه تحقیق در عمل ادامه مراحل پژوهش حین عمل به طور کلی شامل سه مرحله ی زیر می باشد:

الف- تشخیص

ب- اجرا

پ ارزیابی و عرضه است (قاسی پویا ۱۳۸۰).

۱- مشخص کردن مسأله در این مرحله موقعیت نامعین مورد مطالعه باید به طور آشکار بیان شود برای این منظور، لازم است ویژگی‌های این موقعیت تصویر و گستردگی آن توصیف گردد. سپس، با مطالعه کافی درباره موضوع و مذاکره با معلمان مربوطه، پژوهشگران، مشاوران و نیز افراد دیگر سوالهای پژوهشی تدوین شود.

۲-گرد آوری اطلاعات: در این مرحله برای این که جوانب مسأله به درستی مشخص شده و برای آن راه حل جدیدی پیدا شود، لازم است ضمن مذاکره با سایر همکاران، با استفاده از روشهای علمی نیز به جمع آوری اطلاعات اقدام گردد. داشتن روحیه انعطاف پذیری و مشارکتی در این مرحله. تواند کمک بسیار مؤثری در مذاکره ی مطلوب با همکاران و پیش کسوتان باشد.

۳-انتخاب یک راه موقت و پیشنهادی با تهیه طرح برای عمل بر مبنای اطلاعات جمع آوری شده و مذاکره با همکاران و متخصصان، سرانجام راه حل مناسبی برای اقدام انتخاب میشود که به صورت طرحی برای اجرا در عمل تهیه خواهد شد.

۴- تجربه کردن یا اجرا عمل انتخاب شده در این مرحله راه جدید به طور علمی اجرا میشود و مورد تجربه و آزمایش قرار می گیرد. چگونگی اجرا و آثار آن، به دقت و به صورت منظم مطالعه خواهد شد. برای سنجش عمل در زمان اجرا میتوان با استفاده از ابزارهای زیر اطلاعات لازم را جمع آوری کرد.

الف- پرسشنامه

ب یادداشت های روزانه معلم

ب - مصاحبه ت فرم های مشاهده

۴-علاوه بر این ابزارها، همکاران متخصصان آگاه و اولیای دانش آموزان نیز میتوانند در زمان اجرا و تجربه کردن معلم را یاری کنند تا کار خود را مورد ارزیابی قرار دهد.

۵-تحلیل داده و ارزیابی نتایج ک در این مرحله، تحلیل دادهها با استفاده از روش کمی و کیفی انجام خواهد شد.

۶- برنامه ریزی و اقدام مجدد اطلاعات حاصل از اجرای طرح میتواند به برنامه ریزی و اقدام مجدد منجر شود به این صورت که با توجه به نتایج به دست آمده راه حل یا طرح جدید برای اقدام دوباره و انجام پژوهش حین عمل در مورد آن تهیه می شود. بنابر این چرخه ی پژوهش حین عمل به منظور بهبود عمل و رسیدن به نتایج مثبت می تواند ادامه داشته باشد. در فرآیند پژوهش حین عمل، ممکن است مراحل به شکلی کاملاً منظم مطابق آن چه ارائه شد - رعایت نشود، زیرا این فرآیند بسیار سیال و منعطف است. ملاک موفقیت این نیست که محققان مراحل یاد شده را طی کنند مهم این است که به فهمی عمیق در مورد تجارب خویش و موقعیتی که این تجارب در آن شکل گرفته است نایل شوند و احساس کنند که تجارب و اعمال آنها در نتیجه پژوهش در حین عمل، بهبود و تکامل گرفته است (کمیس و استو، ۱۹۹۸).

۵- نتایج و مزایای پژوهش حین عمل

همه فعالیت های پژوهشی حین عمل، دو هدف اساسی دارند یکی درگیر شدن با اوضاع یعنی جزیی از فرآیند تحقیق بودن و دیگری، بهبود اوضاع (گویا، ۱۳۷۲) گرچه نایل شدن به این دو هدف انگیزه ای کافی برای مبادرت به اقدام پژوهی و نیز مقبولیت قابل توجهی ایجاد کند می اما اهداف ضمنی دیگر و مزایای بسیاری بر پژوهش حین عمل - به خصوص پژوهش حین عمل گروهی یا مشارکتی مترتب است. توضیح آن که پژوهش حین عمل را از نظر حیطة عمل و تأثیر آن می توان به سه گونه ی:

الف- محقق معلم

ب پژوهش حین عمل مشارکتی

ب پژوهش حین عمل مدرسه گستر تقسیم کرد (امام جمعه سعیدی رضوانی، ۱۳۸۱)

در گونه اول (محقق) معلم بر ایجاد تغییرات در یک کلاس توسط فرد معلم تأکید میشود. در نوع دوم مشارکتی حیطه تغییرات شامل چند کلاس - مثلاً کلاسهای یک پایه است و در نوع سوم بهبود کل مدرسه با همکاری همه ی کارکنان مدرسه مورد نظر است. پژوهش حین عمل مدرسه گستر، در واقع شکل جامع تر پژوهش حین عمل مشارکتی است. در ادامه به بعضی از این اهداف و مزایا اشاره می شود. دست اندر کاران فعالیتهای آموزشی - به ویژه معلمان - اگر خود به کند و کاو و درباره مسایل مربوط به خویش بپردازند، از آن وظایف آگاه تر می شوند و برای انجام دادن تجربیهای خود را در رابطه با فرآیندهای یاددهی - یادگیری با همکاران خویش در میان گذارند و با آنان تبادل نظر کنند. در نتیجه ی پژوهش حین عمل معلمان نتایج تحقیق کاربرد ملموس تری خواهد داشت (بازرگان، ۱۳۷۲). وقتی معلمان در مورد کار خود به پژوهش می پردازند، تصمیم گیرنده های مستقل تر و در نتیجه، انتخاب گران بهتر می شوند. بیشاب (۱۳۷۷) اگر معلم به پژوهش بپردازد به نتایج و کاربرد آن احساس تعلق خاطر می کند و ضمن پژوهش رشد میکند، چاره یاب می شود و بدین ترتیب، نوآوری و نوجوانی اشاعه می یابد (قاسمی پویا، ۱۳۸۱).

کمیس (۱۹۹۸) موارد زیر را به عنوان مزایای پژوهش در عمل ذکر می کند. در فرآیند اجرای تحقیق عمل مشارکتی، معلمان می آموزند که از راه تجربه و عمل، دوستان منتقدی برای یکدیگر باشند. پژوهش حین عمل به معلمان کمک میکند که در موقعیت واقعی تدریس درک بهتری از عمل خود داشته باشند. این امر به بهبود عمل آنها در کلاس منجر می شود. پژوهش حین عمل رهایی بخش، است، یعنی به افراد کمک میکند خود را کشف کنند و از موانع و ساختارهای اجتماعی و غیر منطقی، غیر مولد، ناعادلانه غیر منصفانه و توجیه ناپذیری که رشد فردی آن را محدود می سازد. رها شوند. پژوهش حین عمل یک فرآیند یادگیری است که نتایج آن تغییرات واقعی و حقیقی می باشد (کمیس، ۱۹۹۸).

۵-۱- چرایی پژوهش در عمل یا اقدام پژوهی

نمی توان گفت عده ای پژوهش میکنند و نتیجه آن را ارائه میکنند و ما عمل میکنیم. در چنین صورتی عده ای به طور حرفه ای پژوهشگر میشوند و عده ای هم به طور حرفه ای پایه گذار و مجری عناصر حرفه ای و کارگزاران آموزش و پرورش هر یک باید دارای روح پژوهشی و سلوک پژوهشی و بینش علمی باشند اگر ما به این مرحله برسیم تحول مطلوب است، یعنی حاکمیت عقلانیت در جریان آموزش و پرورش را در این باید ببینیم که همه ی عناصر آموزش و پرورش دارای آن روح، علمی سلوک علمی و بینش علمی و روح پژوهشی. باشند و اگر چنین باشد معنایش این است که در کنار کارهای پژوهشی علمی و آکادمیک یک شکل گیری دیگری از پژوهش که از آن تحت عنوان پژوهش حین عمل یا اقدام پژوهی نامبرده میشود. شکل می گیرد که آن هم بایستی به طور جدی مورد توجه قرار گیرد و رواج پیدا کند.

به عبارت دیگر پژوهش حین عمل خودش یکی از مظاهر عقلانیت. است پژوهش حین عمل یعنی به جای این که تصمیم گیری مسبوق به یافته های علمی باشد. تصمیم گیری مقدم بر یافته های علمی است و آن تصمیم در جریان اجرا و عمل و در یک فرآیند علمی محک زده می شود. اگر این گونه شود در بسیاری از موارد کارگزاران اجرا میتوانند با به خدمت گرفتن روح پژوهشی و سلوک پژوهشی و از مجرای آن فعالیتی که اسمش پژوهش حین عمل است، این خصوصیت پژوهش مداری را در خودشان متبلور کنند پیام پژوهش در عمل برای معلم این است که معلم به عنوان یک کارگزار و مجری فکور در آموزش و پرورش بایستی از یافته های علمی و پژوهشیهای علمی استفاده کند و خودش را برای تولید دانش حرفه ای آماده سازد.

اقدام پژوهی یعنی در برخورد یک مسأله عینی و مشخص اندیشیدن یک راه حل و به مورد اجرای آزمایش گذاشتن آن راه حل و نظارت بر جریان اجرا و در نهایت ارزیابی نتایج تا راه حلی که برای آن مسأله اندیشیده اید در نهایت هدف شما را تأمین و مشکل شما را حل کند. در این فرایندی که مورد ارزیابی قرار میگیرد شما به این ترتیب به عنوان یک معلم در تولید دانش حرفهای هم میشود. در سطوح دیگر اجرایی هم جریان پژوهش در عمل میتواند با همین قوت و با همین شدت دنبال میشود (مهرمحمدی، ۱۳۷۹).

۶- نظریه های مربوط به برنامه ریزی درسی

۱- نظریه ای که بر مواد و موضوع درسی؛ که باید تدریس شوند تأکید. کند طبق این نظریه در برنامه ریزی درسی می که معادل با تعیین موضوع و مواد درسی است باید از اصول مربوط به انتخاب، تعیین ماده درسی خاصی برای کلاسهای معین و ترتیب و توالی موضوع و محتوای درسی پیروی کرد و شامل مراحل زیر است: الف) استفاده از نظریات اصحاب تخصص برای تعیین موضوع مورد تدریس بدیهی است که این نظر مبتنی بر عوامل متعدد اجتماعی و تربیتی است. ب) استفاده از ملاکها و معیارهای انتخاب مواد درسی برای جمعیت معینی است. ب) طراحی و اجرای روشهای مناسب برای دستیابی و تسلط یادگیرندگان به مواد درسی انتخاب شده است.

۲- نظریه ای که بر برنامه های درسی تابعی تأکید میکند، طرفداران آموزش و پرورش پیشرفته بر این عقیده اند که باید برنامه های درسی مناسب تر و کارآمدتر از برنامه های درسی سنتی تهیه کرد برای این منظور میگویند کار برنامه ریزی عبارت است از: الف- تعیین هدف های عینی اساسی و مقاصد اصلی برنامه های درسی به طور کلی و بخشهای آن. (ب) انتخاب فعالیتها مواد آموزشی انتخاب محتوا، کتب، تمرین ها.

(ب) مشخص کردن موثرترین سازمان مواد درسی و تعیین آنها بر حسب کلاسها در مدارس به صورت تجربی نظریه هایی که برنامه ریزی درسی را به صورت یک نظام در نظر میگیرند. همچنانکه گفتیم نظام (سیستم) عبارت است از مجموعه ای از اجزاء وابسته به هم و سازمان یافته ای که برای رسیدن به مقاصد فعالیت میکند و یا عملی را انجام میدهند مفهوم برنامه ریزی درسی را می توان به شکل یک نظام نشان داد که برای جمعیتی معین طراحی شده و به وسیله مدرسه اجرا و ارزشیابی میشود (مهر محمدی، ۱۳۸۹)

۶-۱- اصول برنامه ریزی

- برنامه ریزی برای سازمان به اندازه ی تنفس برای یک موجود زنده دارای اهمیت میباشد.
- اصول پایه های منطقی وجودی یک برنامه ریزی هستند. اصول) راهنمای عمل به حساب می آید.
- ۱) اصل جامعیت: برنامه ریزی که قصد ایجاد تغییرات و اصلاحات روی یکی از اجزای درون سازمان دارد باید متوجه آثار آن روی قسمتهای دیگر باشد. چرا که خرده سیستم ها درون یک سیستم کلی همواره در ارتباطند و بر هم تأثیر دارند.
 - ۲) اصل مشارکت: برنامه ریزی مخصوص افراد رأس هرم نیست بلکه فرآیندی است که مشارکت همگان را می طلبد.
 - ۳) اصل تعهد: برنامه اگر از روی تعهد تهیه شده باشد و به دست افراد متعهد اجرا شود، احتمال موفقیتش بیشتر است.
 - ۴) اصل واقع بینی باید اطلاعات دقیقی درباره ی واقعیات اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و ... جامعه در اختیار داشت.
 - ۵) اصل استمرار: برنامه ریزی فرآیند مستمر و پایان ناپذیر است. ارزشیابی فرآیند نه ارزشیابی محصول
 - ۶) اصل توجه به نوآوریها

۶-۲- مبانی برنامه ریزی درسی

مبانی چهارچوب و عامل تعیین خط مشی و استراتژیهای برنامه ریزی درسی. اند مبانی به عنوان تابلوهای راهنمایی فراروی برنامه ریزان درسی قرار دارند و در واقع عوامل موثر بر برنامه ریزی درسی هستند که کیفیت و تجربیات یاددهی تا یادگیری را تحت تأثیر قرار داده و آن ها را هدایت می کنند. مبانی منابعی هستند که فرایند برنامه ریزی درسی بر اساس آن ها صورت می گیرد. مبانی برنامه ریزی درسی یعنی ارزشها سنتها عوامل و نیروهایی که بر کمیت و کیفیت فعالیتها و تجربیات یادگیری یادگیرنده ها که در مدرسه کسب می نمایند خوی نژاد (۱۳۷۸). به منظور این که تصمیمهای برنامه ریزی از جمله تعیین و تدوین و طراحی عناصر و آرمانهای اساسی برنامه ها از مطلوبیت و ارزشمندی و دقت و مبنای علمی برخوردار شود باید بر اساس معیارها و منابع معتبری استوار باشد. این منابع و معیارها می تواند بر اساس مطالعه و تجزیه و تحلیل جامعه و فرهنگ، یادگیری و یادگیرنده ها و بررسی دانش و محتوای رشته های درسی اتخاذ شود. توجه برنامه ریزان درسی و گروههای دیگری که به نحوی در برنامه ریزی درسی شرکت دارند به این منابع تعیین کننده مبنای فکری و نگرشی و دیدگاه آنها نسبت به برنامه ریزی درسی میباشد. مبانی برنامه ریزی درسی در منابع گوناگون به صورتهای مختلفی دسته بندی شده اند. به طور کلی و از تلفیق منابع گوناگون میتوان تقسیم بندی زیر را از مبانی برنامه ریزی درسی ارائه داد: ۱- مبانی روان شناختی:

مبانی برنامه ریزی درسی عبارتند از آگاهی و ادراکهای حاصل از روان شناسی مربوط به ماهیت یادگیرنده و فرایند یادگیری. مبانی روانی متشکل از کلیه اصول و یافتههایی است که فرایند یادگیری را راهنمایی میکند و برنامه ریزان درسی و معلمان را یاری می دهد تا درباره رفتار یادگیرندهها تصمیمهای درستی اتخاذ کنند (تقی پور ظهیر، ۱۳۷۶)

به طور کلی در مباحث روانی دانش آموز به عنوان یادگیرنده، به منظور بررسی و شناخت یادگیری ویژگیها و مشخصات مختلف مراحل رشد او مورد مطالعه قرار میگیرد. در واقع برنامه ریزان درسی باید از ماهیت رشد دانش آموزان در مراحل مختلف آگاهی یابند. علمی که در این زمینه به کمک برنامه ریزان میآید روان شناسی و به ویژه روان شناسی تربیتی و روان شناسی یادگیری میباشد آنچه که در مبانی روانی مورد توجه و تفحص قرار میگیرد عبارتست از یادگیرنده به عنوان یک منبع اصلی در برنامه ریزی اهمیت توجه به مبانی روانی وقتی بیشتر روشن می شود که به ماهیت یادگیری در انسان و به خصوص به کم و کیف ایجاد انگیزه و علاقه برای آموختن و هم چنین ویژگی ها و مراحل رشد یادگیرنده و غیره توجه نماییم (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸)

۷- مبانی اجتماعی یا جامعه‌شناختی

در طول تاریخ مدرسه یک نهاد تربیتی بوده است که در جوامع گوناگون با اشکال و صورتهای گوناگون و به منظور انتقال آداب، سنن ارزشها، نگرشها، مهارتها اندوخته‌ها و سایر ویژگیهای اجتماعی تأسیس شده است. هر نظام تعلیم و تربیتی از طریق تهیه و تدوین برنامه‌های درسی و اجرای آن، میراث فرهنگی جامعه خود را از نسلی به نسل دیگر انتقال میدهد در انتقال این میراث فرهنگی نظام تعلیم و تربیت سه وظیفه اساسی را بر عهده دارد:

۱ حفظ و انتقال ۲ ارزش سنجی، ۳ توسعه میراث فرهنگی اگر تعلیم و تربیت به خوبی از عهده این وظایف برآید و برنامه‌های درسی در راستای آن تهیه و اجرا شوند در واقع در مسیری قرار میگیرند که به اجتماعی شدن نسل جوان منجر می‌شود. قبل از تهیه و تدوین برنامه‌های درسی، برنامه‌ریزان درسی باید به مطالعه و بررسی خصوصیات و ویژگیهای اجتماعی بپردازند. آموزش و پرورش یک نهاد اجتماعی است و معلم و شاگرد دو رکن اساسی آن محسوب می‌شوند تعامل میان این دو به وضع روان‌شناختی هر دو بستگی دارد اما والدین و جامعه انتظار دارند که در نتیجه این تعامل فرزندانشان در مدرسه با شخصیتی سالم و موفق در زندگی اجتماعی تربیت شوند. وظیفه برنامه‌ریزی درسی در مقابل تحولات اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی به این دلیل مهم است که بدانیم چه نوع از برنامه‌ریزی درسی را باید تهیه و تدوین نمود که هم اولاً متناسب با نیازها و علاقه‌های هر مرحله سنی دانش‌آموزان، باشد ثانیاً جدیدترین مسایل علمی و دانش را در برداشته باشد و ثانیاً منعکس‌کننده نیازها و شرایط در حال تحول جامعه نیز باشد (جعفری ثانی، ۱۳۸۲: ۴۵)

مبانی فلسفی فلسفه یکی از مهمترین مبانی در برنامه‌ریزی درسی است؛ زیرا فلسفه از یک مدرسه خاص و کارکنان آن جانبداری میکند و روی اهداف، مقاصد محتوا و سازمان برنامه درسی اثر میگذارد. مطالعه فلسفه به ما کمک میکند که با نظام شخصی و باورها و ارزش‌های خود دنیای پیرامون مان را درک نماییم و هر آن چه را که برایمان حائز اهمیت است تعریف کنیم (احقر، ۱۳۸۴: ۱۰۹) به عبارتی فلسفه شامل اصول و مفاهیم ارزشی است که برنامه‌ریزان درسی هنگام تعیین، اهداف انتخاب محتوا تعیین و انتخاب روشها و ارزشیابی می‌توانند خط مشی لازم را از آن کسب نمایند. در جوامع قدیم و معاصر فلسفه تربیتی و اجتماعی حاکم بر آن جوامع با دیگری متفاوت است. زیر بنای فعالیتهای آموزش و پرورش هر جامعه متأثر از آرمانها و آرزوها و ارزشهای حاکم بر آن جامعه میباشد. فلسفه حاکم بر هر جامعه ای خط مشی‌های اساسی درباره ماهیت، واقعیت ماهیت، انسان ماهیت جامعه و زندگی مطلوب فراروی برنامه‌ریزان قرار میدهد. مبانی فلسفی مانند چتری هستند که اطلاعات کسب شده از مبانی قبلی زیر این چتر قرار میگیرند. در هر مرحله از برنامه‌ریزی عناصر و ارکانی که به نحوی با فلسفه حاکم مغایرت داشته باشند حذف میشوند تلو سه مشخصه برای فلسفه تربیتی برشمرده است: ۱. معرفت نظام یافته‌ای در ارتباط با آموزش و پرورش در قالب نظر جامعه درباره انسان و خود آموزش و پرورش ارائه میدهد. ۲. مقاصد و وسایل کلی فرایندهای تربیتی را بررسی و توصیه میکند. ۳- مفاهیم اساسی تربیتی را روشن و هماهنگ میکند تقی پور ظهیر، ۱۳۶۹: ۱۰۴)

۸- انواع برنامه ریزی درسی

برنامه ریزی درسی از لحاظ دامنه‌ی عمل ممکن است به صورتهای زیر باشد. جامع و کلی باشد به نحوی که همه هدفها و حیطه‌های مربوط به سطوح مختلف آموزش و پرورش را در برگیرد. برنامه ریزی درسی میتواند در سطح کلی باشد مانند برنامه ریزی درسی برای آموزش و پرورش ابتدائی در سطح کشور برنامه ریزی درسی میتواند در سطحهای محلی و ناحیه‌های استان و شهرستان باشد؛ مانند برنامه ریزی درسی برای سطوح مختلف آموزش و پرورش استان همدان که در واقع جامع و کلی است و یا برنامه ریزی درسی برای آموزش حرفه و فن ملایر و یا نهادی که از نوع برنامه ریزی ویژه و محلی است. برنامه ریزی ویژه که میتواند برای اهداف ویژه یا حیطه‌های معین باشد مانند برنامه ریزی درسی تربیت استاد دانشگاه تربیت دبیر و یا برنامه ریزی درسی برای آموزش زنان بدون شک، بازده نهائی برنامه ریزی، تغییرات پیش بینی شده در رفتار و نیز توانا ساختن معلمان در اثر گذاشتن روی این تغییرات مورد نظر است (فیوضات، ۱۳۸۸).

۹- مراحل برنامه ریزی درسی

برنامه ریزی درسی دارای ۴ مرحله به قرار زیر است: فراهم آوردن تمام منابع دانش موجود و داوری بصیرانه در مورد هدف‌های تدریس تهیه و امتحان روشها و مواد آموزشی به کار رفته در مدارس که به نظر میرسد بالاترین احتمال دستیابی را دارند و معلمان هم در مورد آنها توافق کرده‌اند. ارزیابی میزانی که کار برنامه ریزی شده در واقع به هدفهایش رسیده است.

بازخورد به دست آمده از تمام تجربیها تا نقطه شروعی برای مطالعات بیشتر فراهم نماید. این مرحله دلالت دارد بر این که برنامه ریزی درسی یک جریان دوارنی است چنین مفهومی از برنامه درسی اشاره بر این دارد که یک نقطه شروع وجود نداشته و جریانی است که هرگز پایان نمی یابد. (وکیلان، ۱۳۸۶) برنامه ریزی بلند مدت و کوتاه مدت رعایت نکاتی که در طراحی یک برنامه درسی توضیح دادیم اساس تشکیل یک برنامه درسی خوب است با رعایت این نکات در برنامه روزانه این نظم فکری در شما ایجاد میشود که بدانید ابتدا باید به چه کاری پردازید و به طور خودکار بدون هیچ گونه دغدغه ای وارد عمل می شوید که در این راه داشتن طرح درس سالانه و روزانه و یک برنامه کلی ماهانه و سالانه میتواند برای رسیدن به هدف کمک شایانی کند. یکی دو هفته بعد از اجرای برنامه نتیجه حاصل از آن را بررسی کنید تا بدانید که آیا در اجرای برنامه موفق بوده اید یا خیر و آیا به نقاط ضعف، قدرت خود پی برده اید و بدانید که آیا از اجرای برنامه راضی هستید یا نه. در صورت عدم رضایت، در برنامه خود تجدید نظر کنید و در صورت رضایت مندی میتوانید بر همین اساس برای بقیه روزهای هفته برنامه ریزی کنید و با اجرای برنامه روزانه و هفتگی می توانید برای یک ماه و ماههای بعد نیز برنامه ریزی کنید و بدین ترتیب، برنامه کوتاه مدت و بلند مدت شما شکل می گیرد.

۱۰- موانع اجرای برنامه درسی

موانع زیادی در اجرای صحیح برنامه درسی شما تاثیر گذار است که برخی از آنها به شرح زیر است:

نداشتن یک برنامه و طرح جامع کوتاه مدت و بلند مدت

عدم تسلط بر موضوع های درسی

عدم شناخت نقاط ضعف و قوت خود و تلاش برای برطرف کردن آنها.

عدم اعتماد به نفس و تصورات منفی از توانایی خود.

ضعیف و کم رنگ شدن هدف و انگیزه

خیالبافی، سستی و مولفه های برنامه درسی چگونه تاثیر می پذیرند؟

روشهای تدریس محتوای کتابهای درسی و ارزشیابی بر روی هم تاثیر میگذارند. نکته ای که میتوان بر آن تاکید داشت و به آن اشاره کرد این است که این معلم است که برای آموزش و تدریس باید از نمودهای فناوری استفاده کند بنابراین باید روشهای تدریس با رویکردهای جدید را تجربه کرد آنها را مستند کرد و نشر داد.

برای اینکه برنامه ما عملی شده و ما را به هدف اصلی برساند احتیاج به یک نیازسنجی خوب داریم. نیازسنجی نیازسنجی مستلزم جمع آوری و بررسی اطلاعاتی است که گروه برنامه ریزی درسی از طریق آنها نسبت به وضع موجود و درک فاصله با وضع مطلوب اهداف و جهت گیری برنامه درسی مورد نظر را انتخاب و تعیین میکند زیرا هدف اصلی هر برنامه درسی تحقق بخشیدن به نیازهای فرد و جامعه است که گروه برنامه ریزی با مراجعه با پایگاههای اطلاعاتی مورد نظر نیازهای اطلاعاتی را در زمینه های نظام اعتقادی و ارزشی، فلسفه اجتماعی و تعلیم و تربیت مورد قبول، جامعه سیاستهای کلی دولت در زمینه های، اقتصادی، اجتماعی فرهنگی و آموزشی، دیدگاه های جامعه شناسی در ارتباط با وضعیت موجود جامعه و نهادها و موسسات مختلف مانند نهاد خانواده یا مدرسه و نیازهای فعلی و آینده جامعه متناسب با خصوصیات و ویژگی فردی و سنی دانش آموزان و جمع آوری اطلاعات پیرامون مولفه های تاثیر گذار در برنامه درسی اقدام نماید. کتاب درسی مهمترین رسانه آموزشی فرآیند یاددهی و یادگیری در سیستم آموزشی از عوامل متعددی تاثیر می پذیرد که از جمله میتوان به، خانواده معلم، کتاب، گروه همسالان اجتماع و وسایل ارتباط جمعی اشاره داشت اما هنگامی که بجز کتاب درسی مواد درسی دیگری موجود نباشد و هنگامی که سایر رسانه های در مورد علایق فراگیران رقابتی با کتاب درسی ندارند در آن صورت کتاب درسی نقش محوری را به عنوان مهمترین رسانه آموزشی در طرح برنامه درسی پیدا خواهد کرد و برنامه ریزی این رسانه نقشی ویژه و اساسی در برنامه آموزشی میباید و این مسئله همان واقعیتی است که امروزه در کشور ما رخ داده است.

امروزه برنامه ریزی درسی تنها به برنامه ریزی کتابهای درسی محدود شده و کتاب نیز به تنها طرح برنامه درسی مورد استفاده تبدیل شده است. ضعف این قبیل موقعیتهای در کتاب درسی نیست بلکه ضعف آن در عدم حضور و یا عدم توجه به یک طرح برنامه درسی است که میتواند استفاده صحیح از کتاب درسی را در ارتباط با هدفهای آموزشی تسهیل بخشد. در چنین موقعیتهایی طرح برنامه درسی اگر بتوان آن را واقعاً به این نام خواند از الگویی پیروی خواهد کرد که در آن:

۱. هدفهای نویسنده کتاب درسی اقتباس میشود
۲. قلمرو و توالی کتاب درسی به عنوان الگوی برنامه درسی مورد اقتباس قرار میگیرد.
۳. تدابیر و استراتژیهای آموزشی پیشنهادی کتاب مورد استفاده قرار میگیرد.
۴. ارزشیابی به صورت مجموعه ای از آزمونهای مهارت فراگیران در کتاب درسی تبدیل می شود.

در چنین موقعیتی آنچه که به طور کلی فراموش میشود جنبه های طرح ریزی برنامه درسی توصیف شده در این کتاب نظیر: مطالعه یافته هایی که در مورد فراگیران مورد نظر به دست آمده ارتباط دادن هدفهای کلی و برنامه درسی به نیازهای فراگیران و عوامل اجتماعی در حال عمل در جامعه طرح بندی تدابیر آموزشی در ارتباط با هدفهای کلی فراگیران و تدارک بازخورد پیوسته در ارتباط با کارایی فرصتهای یا دیگری فراهم شده میباشد سیلور، ۱۳۷۲، ص ۴۰)

۱۱- مدل بعنوان راهنمای عمل برنامه ریزی درسی

با توجه به مباحث مطروحه و مدل‌های متعددی که در خصوص برنامه ریزی درسی بیان شده است میتوان از میان آنها مدلی را مطرح نمود که در عین رعایت ضوابط خاص مطروحه در برنامه ریزی کتابهای درسی و ملاکهای مورد نظر با شرایط موجود در آموزش و پرورش کشور ما تطابق بیشتری داشته باشد که تجربیات شخصی نگارنده نیز از پیاده شدن نسبی این مدل در برنامه ریزی کتابهای درسی مختلف، نشانگر موفقیت اجرای آن است. نقطه قوت این مدل را باید در توجه به عوامل و مراحل مختلف در امر برنامه ریزی درسی و بیان آشکار ارتباط آنها با یکدیگر بدانیم به این ترتیب علاوه بر اینکه روند برنامه ریزی و تالیف کتاب درسی از نظم و قاعده مشخصی پیروی خواهد نمود زمینه تهیه یک طرح کلی برنامه درسی را براساس نیازهای واقعی مخاطبان فراهم میسازد که میتواند استفاده صحیح از کتاب درسی را در ارتباط با هدفهای آموزشی تسهیل بخشد 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 هدفها آغاز میگردد با تعیین روش انتخاب سازماندهی و ارائه (محتوا) ادامه مییابد و با تعیین شیوههای ارزشیابی به پایان میرسد» کیامش و احمدی و موسی پور، ۱۳۷۴ ص ۱ بر پایه اهداف و روشهای تعیین شده در برنامه درسی نیز مسؤلان اجرایی آن را به مرحله اجرا می گذارند که ابتدا این برنامه در مقیاس کوچک اجرا میگردد و پس از بررسی نتایج حاصله و رفع کاستیها به صورت سراسری اجرا میگردد. برای انجام هر یک از این مراحل کمیته هایی مرکب از متخصصان مربوطه تشکیل میشود که وظیفه اصلی اعضای این کمیته ها در درجه اول اقدام به مطالعات و بررسیهای دامنه داری در زمینه منابع گوناگون به منظور جمع آوری اطلاعات آمار و حقایق مورد احتیاج برای انجام صحیح و دقیق تصمیم گیریهاست تا پس از تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده و انجام بحثها و تبادل نظرها کار را در آن مرحله انجام دهند. اطلاعات اصولی در این زمینه به طور عمده از سه منبع اساسی به دست میآید) ۱) طبیعت فراگیران تحت تعلیم ۲) جامعه ای که مؤسسات تربیتی را فراهم آورده و اداره می کند) ۳) دانش گردآوری شده موجود و در اختیار برای تربیت فراگیران سیلور ۱۳۷۲ ص. ۱۹۰) کار اعضای این کمیته ها کاری مستمر است زیرا ایشان میبایست براساس بازخوردهای اجرایی در مراحل مختلف تجدید نظر و مطالعه نمایند.

۱۲- عنصر ارزشیابی

ارزشیابی عنصری مهم در مراحل برنامه ریزی درسی به شمار میآید و هیچیک از مراحل بی نیاز از ارزشیابی نیست در تمام مراحل، برنامه ریز با انتخاب سر و کار دارد که از طرفی باید مناسبترین را انتخاب کند و از طرف دیگر باید از انتخاب صحیح خود اطمینان یابد که هر دو درسی هدف را ارزشیابی برآورده میسازد در این بخش بواسطه اهمیت موضوع ارزشیابی به طور مستقل به این مسئله اشاره خواهد شد. اگر چه سابقه تدوین کتاب درسی در ایران به بیش از یک قرن میرسد اما شواهد حاکی از این است که در این نوع فعالیتها به اصول و مراحل برنامه ریزی درسی کمتر توجه شده و به ویژه ارزشیابی برنامه درسی جدی گرفته نشده است. ارزشیابیهای به عمل آمده معمولاً به سنجش نگرشها درباره کتاب درسی از ابعادی، خص محدود بوده اند؛ بنابراین لازم است ارزشیابی از برنامه های درسی موجود که معمولاً محدود به کتاب درسی هستند برای شناخت ضعفها و قوتها آنها و ارزشیابی از برنامه های درسی در حال تهیه برای دوری از خطاها و به صورت جدی مورد توجه قرار گیرد گرچه ارزشیابی کتاب درسی جدای از ارزشیابی برنامه درسی صورت نمی گیرد اما به دلیل آن که برنامه های درسی موجود در کشور عملاً به کتاب درسی محدود شده اند و این نوع کتابها نیز قبلاً تهیه گردیده اند و این نوع اطلاعات لازم در باب روند تهیه و تالیف آنها به طور کامل در دسترس نمیباشد، به ناچار برای ارزشیابی این مواد به ارزشیابی کتاب درس بسنده میشود.

در مدل ارائه شده به عنصر ارزشیابی توجه خاص مبذول شده است. از آنجا که ارزشیابی در تمام مراحل برنامه ریزی درسی وجود دارد. در این مدل نیز مراحل ارزشیابی به شرح زیر مییابد که عمدتاً از طریق پرسشنامه مصاحبه مشاهده و تحلیل محتوا قابل حصول اند. ارزشیابی نیازها و اهداف تدوین شده سنجش میزان واقعی بودن نیازها و سنجش اهمیت فلسفی و تناسب روان شناختی هدفها، مورد نظر میباشد که اطلاعات لازم بایستی از متخصصان رشتههای درسی روانشناسی رشد و جامعه شناسی تربیتی اخذ شوند.

ارزشیابی محتوای انتخاب شده سنجش میزان انطباق محتوای انتخاب شده با هدفهای برنامه درسی در اینجا هدف اصلی است که منابع اطلاع رسان برای این نوع ارزشیابی متخصصان رشتههای درسی و معلمان با تجربه می باشند.

ارزشیابی سازماندهی محتوا این مرحله به منظور اطلاع از میزان به کارگیری اصول و معیارهای سازماندهی محتوا به عمل می‌آید و نشان خواهند داد که آیا اصولی مثل مداومت و وحدت صحیح بکار گرفته شده. اند منابع اطلاع رسان بر این ارزشیابی متخصصان برنامه ریزی درسی و معلمان با تجربه می‌باشند. در این جا پرسشهای از این قبیل مطرح می‌باشند: آیا تقدم و تأخر مطالب به خوبی رعایت شده است؟ آیا مصالب به نحوی ارتباط یافته اند که تقویت کننده یکدیگر باشند؟ آیا مطالب یک برنامه درسی با سایر برنامه های درسی هماهنگی دارد؟ ارزشیابی نحوه ارائه محتوا هدف این ارزشیابی آن است که نشان دهد آیا روشهای انتخاب شده برای ارائه محتوا مبتنی بر اصول انتخاب شده اند و آیا قادرند هدفهای مورد نظر را تحقق بخشند. اطاع رسانهای اصلی در اینجا متخصصان برنامه ریزی درسی، متخصصان تدریس، متخصصان تألیف و معلمان با تجربه می‌باشند.

ارزشیابی برنامه درسی پیشنهادی ارزشیابی برنامه درسی در واقع ارزشیابی مجموعه اجزایی است که قبلاً به صورت مجزا ارزشیابی شده اند اما اکنون هدف سنجش وضعیت آنها به صورت یک کل متعال. است در این سطح از ارزشیابی میتوان به جای برنامه درسی فقط کتاب درسی را مورد خطاب قرار داد. معلمان دانش آموزان مدیران، جرایب اولیای دانش آموزان و متخصصان برنامه ریزی درسی میتوانند به عنوان اطلاع رسان مطرح باشند.

۱۳- بحث و نتیجه گیری

اخیراً بحثهای زیادی راجع به نقش معلمان در تدوین برنامه ی درسی تهیه ی کتاب درسی ارزشیابی و به طور کلی دادن اختیارات بیش تر به ایشان در سطح جامعه مطرح شده است. تمایل به پر رنگ تر شدن نقش معلمان در تصمیم گیریهای آموزشی و پرورشی آن چنان زیاد است که حتی گاهی در مصاحبه ها و سخنرانیها و عدههای نزدیک برای انتقال اختیارات به معلمان داده می. شود جامعه آموزشی ما نیازمند معلمانی است که به طور طبیعی محقق باشند، یعنی باید پژوهش گرانه بر جریان تدریس و یادگیری نظارت داشته باشند و تجربه های غنی خود را در طراحی و تدوین برنامه و تألیف کتاب و چگونگی ارزش یابی به کار گیرند این پژوهندگی با پژوهشگر حرفه ای بودن و از بیرون به جریان تدریس نگریستن تفاوت زیادی دارد.

معلم پژوهنده در ساختاری میتواند همیشه در حال توسعه باشد و نتایج تحقیقش مفید واقع شود که استقلال کافی در تصمیم گیری و مسئولیت در مقابل تصمیمهای آموزشی و پرورشی خود را داشته باشد برنامه های درسی و غیر درسی مقاوم در برابر معلم روحیه ی پژوهندگی معلم را تضعیف میکند و استقلال او را نادیده میگیرد.

یکی از شاخصهای یقین کننده برای برنامه ی درسی و غیر درسی را توانایی های حرفه ای معلمان میدانند از نظر او برنامه درسی بر روی طیفی قرار دارد که در یک انتهای آن، کتابی حاضر و آماده از نوع مقاوم در برابر معلم وجود دارد و در انتهای طیف دقیقاً به معلمان میگوید که چه کار نکنند و چه بگویند و در سر دیگر در واقع منابع غنی برای معلمان داریم و پیشنهادها و ایدههایی که به آنها میدهم دیدگاه صاحب نظران این است که هر قدر معلمان با مهارت تر و تواناتر باشند بیشتر میتوانند به سمت انتهای دیگر طیف حرکت کنند.

برای ایجاد مهارتها و تواناییها تحقیق عمل آموزشی یا اقدام پژوهی روشی ارائه میکند که در آن معلم به تنهایی یا با مشارکت دیگران محقق کلاس درس خود میشود و از این طریق، صلاحیتهای حرفه ای خود را افزایش میدهد و در مورد برنامه های آموزشی و پرورشی بهتر تصمیم گیری مینماید. هدف از پژوهش معلم این نیست که معلم پژوهشگر حرفه ای باشد بلکه معلم میتواند برنامه ریزی خود را در برنامه ریزی های درسی و غیر درسی خود را مشاهده. کند یعنی معلم با تیزبینی تحقیقی به مجموعهی تدریسی خود می نگرد و با بازتاب بر عمل انجام شده و تجزیه و تحلیل آن بازتابها یعنی عمل بعدی خود را برنامه ریزی می کند و دوباره این دوره یا چرخش با شاع بزرگ تر شروع می شود. این فرآیند هم چنان ادامه دارد و پیوسته عمل غنی تر و غنی تر میشود. (گویا و ابارشی، ۱۳۷۷) درگیر شدن معلمان در تحقیق کلاس درسی بینش و نگرش آنان را نسبت به دانش آموزان یادگیری آنها محتوای درسی و چگونگی ارزشیابی و برنامههای پرورشی تغییر داده و از همه کلیدی تر، بر باورهای معلمی آنها قابل تأملی می گذارد یکی از حوزه هایی که در آن معلم به عنوان محقق به خوبی میتواند راجع به اشتباهاتش تحقیق، کند راجع به فهم و درک مطلبشان، راجع به طرز تلقی شان و راجع به انگیزه هایشان پژوهش کند.

بازتاب معلمان بر تدریس خود و تجزیه و تحلیل تجربههای خودشان به تنهایی یا به کمک شریکان پژوهش بالقوه می تواند منجر به نظریه پردازی های جدید در زمینه ی تدریس شود این فعالیتها فایدههای آموزشی زیادی دارند. از جمله معلمان به طور فزاینده ای تبدیل به یاد گیرندگان تشنه ی یادگیری بیش تر میشوند استقلالی را که لازمه پذیرش مسئولیت جدید است به دست میآورند و اعتماد به نفس آن ها افزایش می یابد افزایش دانش معلمان به سبب پژوهندگی آنها و در نتیجه بهبود اوضاع تدریس و ارتقای یادگیری دانش آموزان توسط تحقیقات متعددی تأیید شده است که از آن جمله میتوان به تحقیقات جاورسکی (۱۹۹۸) اشاره کرد امور درسی یکی از مهمترین فعالیتهاست که اهمیت زیادی در سایر جنبه های زندگی دارد بر این اساس انجام این فعالیت مهم به نحو احسن بطوری که نتایج خوب و عالی در بر داشته باشد اهمیت زیادی پیدا می. کند هیچ کاری بدون برنامه ریزی فعالیتی

کامل نخواهد بود بویژه مسائل درسی و تحصیلی بیشتری دارند. مدت زمان در آنها مهم است از جمله مسائل مهم بشری مسأله آموزش و پرورش بوده و نکته اساسی برنامه ریزی درسی و آموزشی مناسب به منظور ارتقای کارائی و اثر بخشی نظام آموزشی میباشد. برنامه ریزی آموزش و پرورش و برنامه ریزی درسی دو روی یک سکه اند با این تفاوت که برنامه ریزی آموزشی ناظر بر تمام انواع و سطوح مختلف آموزش و پرورش است در صورتیکه برنامه ریزی درسی شامل پیش بینی طرح هایی است که مدارس به عنوان وسیله ای برای نیل به مقاصد خود مورد استفاده قرار میدهند؛ بنابراین درک و شناخت مفهوم برنامه ریزی آموزشی و برنامه ریزی درسی به عنوان هسته مرکزی برنامه های آموزش و پرورش جزو ضروریات است روشهای، تدریس محتوای کتابهای درسی و ارزشیابی بر روی هم تاثیر میگذارند پس در یک برنامه درسی برای برنامه ریزی درست همه ی این موارد را باید در نظر بگیریم برای رسیدن به یک برنامه ی درست و عملی باید از یک مدل خاص علمی و نوین پیروی کرد. در این صورت روند برنامه ریزی و تالیف کتاب درسی نیز از نظم و قاعده مشخصی پیروی خواهد نمود که این مدل زمینه تهیه یک طرح کلی برنامه درسی را براساس نیازهای واقعی مخاطبان فراهم میسازد که می تواند استفاده صحیح از کتاب درسی را در ارتباط با هدفهای آموزشی تسهیل بخشد.

منابع

۱. امام جمعه محمد رضا و محمود سعیدی رضوانی (۱۳۸۱). پژوهش حین عمل رویکردی نو در آموزش ضمن خدمت معلمان. تهران: فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۴ زمستان ۸۱ و شماره ۱ بهار ۱۳۸۲-۷۷
۲. ایمانی، محمدتقی، پارسى، فرشته (۱۳۸۶) کلیات برنامه ریزی. تهران: فرهنگ سبز.
۳. ابراهیمی علی؛ برنامه ریزی درسی راهبردهای نوین؛ تهران: فکر نو؛ ۱۳۷۷
۴. ارنشتاین الن سی مبانی اصول و مسائل برنامه درسی ترجمه احقر قدسی (۱۳۸۴) چاپ اول، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی
۵. بازرگان عباس ۱۳۷۲ اقدام پژوهی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت، فصلنامه ی تعلیم و تربیت، شماره ۳۵ و ۳۶.
۶. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
۷. بیشاب، آن (۱۳۷۷) سنت تحقیقات آموزشی و توسعه برنامه ی درسی ریاضی ترجمه زهرا گویا مجله رشد آموزش ریاضی شماره ۵۱ بهار
۸. تقی پور، ظهیر: مقدمه ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی؛ تهران: آگاه؛ ۱۳۸۳
۹. تایلر رالف اصول اساسی برنامه ریزی درسی و آموزشی: ترجمه، پور ظهیر علی (۱۳۷۶)، تهران: آگاه
۱۰. تقی پور ظهیر، علی (۱۳۸۴) برنامه ریزی درسی و آموزشی چاپ بیست و دوم، تهران آگاه
۱۱. سیف علی اکبر؛ روانشناسی پرورشی روانشناسی یادگیری و آموزش؛ تهران: آگاه، ۱۳۸۰
۱۲. سلولر جی کان لوییس آرتور برنامه ریزی برای تدریس و یادگیری بهتر ترجمه خوی نژاد، غلامرضا (۱۳۷۸)، مشهد: به نشر. جعفری ثانی، حسین (۱۳۸۲). مقدمات و مبانی برنامه ریزی آموزشی و درسی چاپ: اول - مشهد: نیکونشر.
۱۳. ملکی، حسن (۱۳۷۸) برنامه ریزی درسی راهنمای عمل چاپ دوم، تهران: مدرسه
۱۴. گویا زهرا (۱۳۷۲) تاریخچه ی تحقیق عمل و کاربرد آن در آموزش فصلنامه تعلیم و تربیت تهران پژوهشکده ی تعلیم و تربیت شماره ۳۶
۱۵. گویا زهرا و ابارشی، مریم (۱۳۷۷) روایت معلمان مجله رشد آموزش ریاضی شماره ۵۴ زمستان ۱۳۷۷ فتحی واجارگاه کوروش (۱۳۸۸) اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی تهران: بال. فیوضات، یحیی (۱۳۸۸) مبانی برنامه ریزی آموزشی چاپ بیست و یکم، تهران ویرایش
۱۶. قاسمی پویا اقبال (۱۳۷۹) آشنایی با مفهوم هدف ها و روش تحقیق برنامه معلم پژوهنده، پژوهشنامه ی آموزش و پرورش. تهران: پژوهشکده ی تعلیم و تربیت تک نگاشت شماره ۴
۱۷. قاسمی پویا، اقبال (۱۳۷۹) معلم پژوهنده کیست ؟ پژوهش در عمل چیست ؟ تهران: پژوهش نامه آموزشی شماره ۲۴- پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۱۸. قاسمی پویا اقبال (۱۳۸۰) راهنمای علمی پژوهش در عمل تهران پژوهشکده ی تعلیم و تربیت. کوروش فتحی، اجارگاه زهرا، گویا، آقازاده ابوالقاسمی کامکاری (۱۳۸۱) طراحی و اعتبار بخشی الگوی نیازسنجی برنامه درسی (مدرسه محور) فصلنامه نوآوریهای آموزشی شماره ۲ موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی
۱۹. مهر محمدی، محمود. (۱۳۷۹) جایگاه پژوهش در آموزش و پرورش اصفهان فصل نامه آموزشی پژوهشی و تربیتی آموزه شماره ۶

