

مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی

جعفر توفیقی و نسرین نورشاهی

معاونت آموزشی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

چکیده: در این مختصر با توجه به موضوع همایش که آموزش و پژوهش مهندسی شیمی در ایران است و تکیه اصلی بر موضوع بازنگری در برنامه آموزشی و پژوهشی مهندسی شیمی، سعی خواهد شد توجه همگان به نقطه شروع این بازنگری (که بر اساس مطالب فوق مسئولیت آن بر عهده استادان این رشته در دانشگاه‌ها خواهد بود) همانا "روش شناسی" اینکه برنامه‌ریزی درسی از کجا شروع شده و روش و مراحل آن چگونه است، جلب شود. در ادامه ابتدا مسئله مورد بحث در قالب چند سؤال اساسی طرح می‌شود و سپس به بیان مطالبی در باب هر یک از سئوالات تنها به عنوان فتح باب موضوع پرداخته خواهد شد و در پایان با ارائه یک جمع‌بندی از مطالب بیان شده موضوعات جدیدی را که نیازمند تحقیق و بررسی هرچه بیشتر است، مورد تأکید قرار خواهیم داد.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌ریزی، دروس دانشگاهی، مهندسی شیمی، آزمون، ارزیابی

۱. مقدمه

همان‌گونه که می‌دانیم، از کارکردهای اصلی آموزش دانشگاهی در درجه نخست انتقال دانش، تحقیق، نوآوری در تعلیم و مهارت‌آموزی و استمرار آموزش است که تمام این وظایف به توسعه پایدار جامعه کمک می‌کند. به این ترتیب، در عصری که کمیت دانش و اطلاعات به گونه‌ای تصاعدی در حال گسترش است و در حالی که از مؤسسات آموزش عالی انتظار دارند که پاسخگوی نیازهای فراگیر یک جمعیت دانشجویی، دایماً در حال رشد و رو به افزایش باشد، کیفیت مهارت‌آموزشی استادان و کیفیت تدریس و شیوه تئیه و تدوین محتوای آموزشی و درسی در مؤسسات آموزش عالی اهمیتی به مراتب چشمگیرتر پیدا می‌کند. برنامه‌ریزی درسی مسئولیتی سنگین است که باید بر عهده جامعه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها باشد و آنها با احساس سنگینی این مسئولیت قادر به ارائه فکرهای نو و خلاق در زمینه تئیه برنامه‌های درسی خواهند شد. با تقویت تفکر و سیاست اعطای آزادی علمی و استقلال به دانشگاه‌ها که به تدریج و طی یک روند برگشت‌ناپذیر از حدود سه سال پیش تا کنون آغاز شده است، لازم است که اندیشمندان و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها به خصوص گروه‌های فنی و مهندسی به تفکر و تعمق کافی و بسترسازی لازم برای قبول مسئولیت‌های مختلف بپردازند و با آمادگی کامل به استقبال این آزادی و استقلال که آرزوی دیرینه اندیشمندان این سرزمین بوده است، بروند. در این مختصر با توجه به موضوع همایش که آموزش و پژوهش مهندسی شیمی در ایران است و تکیه اصلی بر موضوع بازنگری در برنامه آموزشی و پژوهشی مهندسی شیمی، سعی خواهد شد توجه همگان به نقطه شروع این بازنگری (که بر اساس مطالب فوق مسئولیت آن بر عهده استادان این رشته در دانشگاه‌ها خواهد بود) همانا "روش‌شناسی" اینک برنامه‌ریزی درسی از کجا شروع شده و روش و مراحل آن چگونه است، جلب شود. در ادامه ابتدا مسئله مورد بحث در قالب چند سؤال اساسی طرح می‌شود و سپس به بیان مطالبی در باب هر یک از سئوالات تنها به عنوان فتح باب موضوع پرداخته خواهد شد و در پایان با ارائه یک جمع‌بندی از مطالب بیان شده موضوعات جدیدی را که نیازمند تحقیق و بررسی هرچه بیشتر است، مورد تأکید قرار خواهیم داد.

۲. بیان مسئله

در این نوشتار هدف کلی بیان کلیاتی در باب موضوع روش‌شناسی برنامه‌ریزی درسی است که در

قالب پاسخ به سئوالات زیر محقق خواهد شد:

۱. برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک رشته تخصصی از چه زمانی آغاز شده و در دوران‌های مختلف چه نوع نگرش‌هایی بر آن حاکم بوده است؟
 ۲. تعریف برنامه‌ریزی درسی چیست؟
 ۳. دیدگاه‌های اساسی در برنامه‌ریزی درسی کدام‌اند؟
 ۴. اجزای یک برنامه درسی و مراحل برنامه‌ریزی درسی کدام‌اند؟
 ۵. عناوین مسائل اساسی در برنامه‌ریزی درسی چیست؟
- شایان ذکر است که پاسخ به سئوالات فوق در نهایت اختصار و تنها با این هدف که به عنوان فتح بایی در موضوع مورد نظر تلقی شود، ارائه شده است.

۱.۲. برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک رشته تخصصی از چه زمانی آغاز شده و در دوران‌های مختلف چه نوع نگرش‌هایی بر آن حاکم بوده است؟

به طور کلی، از زمان افلاطون تا به امروز موضوعات و تحولات مربوط به برنامه درسی مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت، فلاسفه و منتقدان اجتماعی بوده است.

ویلیام هنری شوبرت^۱ اشعار می‌دارد که قدمت برنامه‌ریزی درسی غیررسمی به زمانی باز می‌گردد که انسان‌ها در جستجوی آموزش میراث فرهنگی و اندوخته شده خود به جوانان بوده‌اند. در دوران پیش از قرون وسطی، محتوای برنامه‌ها جنبه مدنی و خانوادگی، در قرون وسطی حول محور معتقدات دینی و در قرون جدید از رنسانس تا اوائل قرن بیستم، حول منافع ناسیونالیستی، دین، طبیعت‌گرایی و در نهایت نیازهای فنی جوامع صنعتی بوده است.

کشورهای آلمانی زبان در شمار اولین جوامعی هستند که به مباحث مشخصی راجع به اهداف، محتوا، روش‌ها و مواد آموزشی (برنامه‌ریزی درسی رسمی) پرداخته‌اند و از اصطلاح دیداکتیک^۲ به معنای تئوری تدریس و آموزش استفاده کرده‌اند. شاید قبل از همه ولف گانگ راتکه^۳ و یوهان آموس کمینوس^۴ به موضوع تدریس و محتوای آن پرداخته‌اند [۱].

۱. William Henry Schubert

۲. Didactic

۳. W. Ratke

۴. J.A. Comenius

کمینوس معتقد بود که هر چیزی را به هر کسی می‌توان آموخت و ... در قرن هجدهم نگرش به تعلیم و تربیت تحت تأثیر نظریات فیلسوف فرانسوی ژان ژاک روسو^۱ قرار گرفت. در سال ۱۸۲۷ اصلاح طلب سوئسی پشمالزی موضوع سازگاری با محیط را به عنوان محور آموزش مطرح می‌کند. در قرن نوزدهم نظریات فردریش هربارت^۲ و ویلهلم فون هامبولت^۳ تأثیر زیادی بر تئوری برنامه‌ریزی درسی می‌گذارد، تا آغاز قرن بیستم که نظریات ویلیام جیمز^۴ روان‌شناس آمریکایی، استانلی هال^۵ و نیز جان دیویی^۶ تحولات مهمی را در برنامه‌ریزی درسی باعث می‌شوند. جان فرانکلین بابت^۷ با انتشار کتابی در همین زمینه در سال ۱۹۱۸ به عنوان آغازکننده مطالعات رسمی در خصوص برنامه‌ریزی درسی شناخته شده است. در نهایت، برنامه درسی به عنوان یک زمینه مهم بررسی و مطالعه، ابتدا در دهه ۱۹۶۰ مطرح می‌شود، به تدریج یافته‌های این رشته در سال‌های دهه ۱۹۷۰ توسعه بیشتری می‌یابد و طی دهه ۱۹۹۰ به تدریج اتفاق نظر در مورد تعدادی از اصول و فرایندهایی که برنامه‌ریزان درسی می‌توانند به منظور تسهیل در استقرار برنامه‌های درسی متمرکز و ارزشمند به آنها تمسک جویند، به وجود می‌آید [۲].

۲.۲. تعریف برنامه‌ریزی درسی چیست؟

کری کیولم^۸ در لغت از کلمه لاتین Currere به معنای راهی که باید طی شود گرفته شده است. در ارائه تعریف برنامه‌ریزی درسی باید بین مفهوم برنامه درسی^۹ با برنامه‌ریزی درسی^{۱۰} تمایز قایل شد. تعاریف مختلفی از برنامه درسی در ادبیات این رشته وجود دارد که برخی از آنها عبارتند از: - «طرحی برای ایجاد فرصت‌های مناسب یادگیری برای افرادی که می‌خواهند تعلیم و تربیت ببینند» (جی گالن سیلر^{۱۱}) [۳].

۱. Jean, Jacques Rousseau

۲. F. Herbart

۳. Wilhelm Von Humbolt

۴. William James

۵. Stanley Hall

۶. John Dewey

۷. John Franklin Bobbitt

۸. Curriculum

۹. Curriculum

۱۰. Curriculum development

۱۱. J. Galen Saylor

- «برنامه درسی در حقیقت نقشه‌ای است که در آن فرصت‌های یادگیری برای رسیدن به هدف‌های کلی و جزئی مربوط که برای گروه خاصی از دانش‌آموختگان در نظر گرفته شده‌اند، فراهم شده است.» (سیلر و الکساندر).

- «برنامه درسی عبارت است از یک سلسله وقایع آموزشی طراحی شده که به قصد تحقق نتایج آموزشی برای یک یا چند دانش‌آموز پیش‌بینی شده است.» (آیزنر^۱) [۴].

- «برنامه درسی پی‌ریزی طرح‌هایی برای هدایت آموزش در مدارس است که معمولاً در قالب اسنادی قابل ارزیابی در چندین سطح از عمومیت تهیه می‌شود، این طرح‌ها در کلاس درس اجرا می‌شوند؛ تجربه‌هایی که در یک محیط آموزشی اتفاق می‌افتد که در عین حال آنچه را آموخته شده است، تحت تأثیر قرار می‌دهد.» (گلاتورن^۲) [۵].

- «برنامه درسی به همه تجربه‌های یادگیری طراحی شده توسط مؤسسات آموزشی که به یادگیرندگان ارائه می‌شود و نیز تجربه‌هایی که خود دانشجویان در حین تحقق مقاصد از قبل تعیین شده به آن دست می‌یابند، نظر دارد.» (پرینت^۳) [۶].

نقطه اشتراک تمام تعاریف ارائه شده مفهومی است که در قالب اصطلاحاتی چون، فرصت یادگیری، واقعه آموزشی، فرآیند یادگیری و تجربه یادگیری بیان شده است. اگر هر چهار اصطلاح یاد شده را که همگی مفهوم مشترکی را به ذهن متبادر می‌کنند نخست به عنوان فرصت یادگیری در نظر بگیریم، آن‌گاه منظور از فرصت یادگیری، یک ارتباط برنامه‌ریزی و کنترل شده بین دانشجو، استاد، مواد آموزشی، تجهیزات و محیطی است که انتظار می‌رود یادگیری مورد نظر در آن صورت گیرد.

«بر این اساس، برنامه‌ریزی درسی عبارت است از پیش‌بینی و تهیه مجموعه فرصت‌های یادگیری برای جمعیتی مشخص به منظور نیل به آرمان‌ها و هدف‌های آموزشی و پرورشی و چهار عنصر اصلی آن عبارتند از: ۱. اهداف، ۲. طرح‌ها، ۳. اجرا (آموزش)، ۴. ارزشیابی» [۷].

۱. Eisner

۲. Glatorn

۳. Print

۳.۲. دیدگاه‌های اساسی در برنامه‌ریزی درسی کدام‌اند؟

به طور خلاصه، چند نگرش یا دیدگاه اساسی به مفهوم و تعریف برنامه‌ریزی درسی عبارتند از: دیدگاه رشد و توسعه فرایندهای ذهنی، دیدگاه منطق‌گرایی علمی، دیدگاه تحقق‌خویشتن و دیدگاه بازسازی اجتماعی.

در دیدگاه نخست، رشد و توسعه فرایندهای ذهنی، برنامه درسی در خدمت رشد و توسعه فرایندهای ذهنی فرد دیده می‌شود، حامیان این دیدگاه مخالف سرسخت انتقال اطلاعات و دانش به دانشجویان (حافظه محوری) هستند و برنامه‌های درسی مبتنی بر این دیدگاه اغلب از نوع برنامه‌های مسئله محور و مبتنی بر روش حل مسئله است و بر مهارت‌هایی چون قدرت تجزیه و تحلیل، ارزیابی و ترکیب تأکید می‌شود.

طرفداران دیدگاه دوم، منطق‌گرایی علمی، کارکرد اصلی مدرسه را رشد قوای ذهنی دانش‌آموزان در آن دسته از موضوعات درسی که ارزش بالای یادگیری دارند، می‌دانند. در این دیدگاه سعی بر این است که پرورش عقلی از طریق انتقال میراث فرهنگی و فراهم کردن زمینه فراگیری با قوی‌ترین و غنی‌ترین دستاوردها و آثار عقلی بشر صورت گیرد. تأکید در این دیدگاه بر "محتوا" به جای "فرایند" است.

دیدگاه سوم، دیدگاه تحقق‌خویشتن، فرد به عنوان محور و منبع تصمیمات برنامه درسی است و برنامه‌ها با هماهنگی و همفکری دانشجویان تهیه می‌شود و اجرای برنامه‌های از پیش تعیین شده بر اساس این دیدگاه مردود است و اعتقاد بر این است که تهیه برنامه‌های درسی با شیوه متمرکز به طور یقین نمی‌تواند مبتنی بر شناخت دقیق نیازها و علایق دانشجویان و شرایط متنوع آنها باشد. دیدگاه چهارم، بازسازی اجتماعی، نقطه مقابل دیدگاه قبلی است و در آن نیازهای جامعه بر نیازهای فرد مقدم دانسته می‌شود. دو نظریه موجود در این دیدگاه، نظریه حال‌نگر و نظریه آینده‌نگر است، نظریه اول معتقد است که تعلیم و تربیت باید در جهت تطبیق با وضعیت موجود اجتماع سوق داده شود. در مقابل، نظریه آینده‌نگر معتقد است که سمت‌گیری برنامه‌های درسی باید در جهت ایجاد تغییرات بنیادی در ساختار اجتماع باشد [۸].

به طور کلی، بر اساس نگرش‌های مختلفی که به آنها به طور خلاصه در بالا اشاره شد، مبانی اساسی برنامه‌ریزی درسی بر حول سه محور: جامعه، یادگیرنده و دانش قرار دارد و به عبارتی سه منبع اصلی در ملاحظات مربوط به انتخاب‌ها و تصمیمات برنامه‌ریزان درسی عبارتند از سه

موضوع جامعه، یادگیرنده و دانش. اینکه در جامعه اصالت و ارزش به کدام یک از محورهای فوق داده می‌شود، در شکل‌گیری نهایی اهداف تعلیم و تربیت و در نهایت در شکل‌گیری تصمیمات برنامه‌ریزی درسی بسیار مؤثر است.

۴.۲. اجزای یک برنامه درسی و مراحل برنامه‌ریزی درسی کدام‌اند؟

به طوری که در بخش اول اشاره شد، در تمام ادبیات موجود در خصوص تهیه برنامه درسی اشاره به چهار عنصر اصلی یک برنامه درسی شامل اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزشیابی شده است. به این ترتیب، «اغلب نویسندگان عقیده دارند که چهار مرحله عمده در جریان برنامه‌ریزی درسی وجود دارد که عبارتند از: گزینش هدف‌ها، گزینش و سازماندهی محتوا، گزینش و سازماندهی تجربه‌های یادگیری (روش‌ها) و ارزشیابی» [۹].

یولی^۱ در سال ۱۹۷۷، شش مرحله اساسی پیاپی را که بیانگر رویکردی خطی و عقلایی نسبت به برنامه‌ریزی است، به شرح زیر بیان داشت:

۱. تصمیم‌گیری در باره اهداف کلی؛
 ۲. تهیه برنامه شامل تعریف اهداف یادگیری، نوشتن خطوط اصلی برنامه، انتخاب عناوین برای آموزش و آماده‌سازی مواد آموزشی؛
 ۳. آزمون و هدایت یاددهی در کلاس‌های درس و مشاهده فرایندهای کلاسی؛
 ۴. آزمایش‌های میدانی و تعیین موقعیت‌های بهینه برای برنامه؛
 ۵. اجرا، آموزش ضمن خدمت برای مدرسان، ارتباط با سرپرستان، سیستم امتحانات و مؤسسات آموزش قبل از خدمت مدرسان؛
 ۶. کنترل کیفی، آزمون کیفیت، اجرای برنامه و یک هدایت مستمر در باره برنامه [۱۳].
- در سال ۱۹۸۶، یولیو^۲ بر اساس تجربه‌های به دست آمده در کشورهای آفریقایی الگویی را به منظور فرایند تولید برنامه درسی پیشنهاد کرد که در این الگو با کاهش میزان فعالیت‌های ارزیابی فرایند تولید برنامه تسریع شد. این الگو شامل مراحل به قرار زیر بود:
۱. تعریف اهداف عینی آموزشی؛

۲. تهیه خطوط اصلی برنامه؛
 ۳. ارزیابی درونی مواد آموزشی توسط متخصصان؛
 ۴. آزمون در مقیاس کوچک؛
 ۵. بازنگری و انتشار آخرین نسخه از برنامه درسی [۱۱].
- همان‌طور که گفته شد، طی سال‌های دهه ۱۹۹۰ در میان صاحب‌نظرانی که در زمینه اداره فرایند برنامه‌ریزی درسی فعالیت می‌کنند، توافق و اجماع بر روی شماری از فرایندها یا مراحل اساسی برنامه‌ریزی درسی به وجود آمده است. این فرایندها یا مراحل اساسی عبارت‌اند از:
۱. اقدامات اولیه (مقدماتی)؛
 ۲. تدوین برنامه درسی شامل موارد زیر:
 - الف. تعیین مقاصد یا اهداف
 - ب. شناسایی خصوصیات یادگیرنده
 - ج. ارزیابی یادگیری
 - د. محتوای تدریس و راهبردها
 - ه. منابع یادگیری؛
 ۳. ساختار یک برنامه درسی؛
 ۴. استقرار و نگهداری برنامه درسی.
- به طوری که ملاحظه می‌شود، وجه اشتراک هر سه دسته‌بندی ارائه شده، مرحله اقدامات مقدماتی، فرایند تعیین اهداف - تعیین محتوای تدریس، شناسایی راهبردها و روش‌های تدریس، آزمون یا اجرای آزمایشی یک برنامه درسی و انجام دادن بازنگری و ارزشیابی از هر برنامه درسی است.

۱.۴.۲. اقدامات اولیه (مقدماتی)

اغلب متخصصان برنامه‌ریزی درسی اتفاق نظر دارند که نقطه شروع تدوین برنامه درسی تشخیص یک نیاز انسانی است. به این ترتیب، با روشن شدن یک نیاز آموزشی برنامه درسی برای برآوردن

آن نیاز تدوین می‌شود. سورز^۱ - ۱۹۹۱ ارزیابی و شناسایی نیازها را جمع‌آوری و تحلیل اطلاعاتی می‌داند که منتج به تشخیص نیازهای فردی، گروهی، سازمانی، محلی یا اجتماعی می‌شود. یکی از مراحل ارزیابی نیازها جمع‌آوری و تحلیل افکار و عقاید عمومی است که افکار و نظریات دسته‌های مختلفی از افراد جامعه اعم از مراجعان نظام آموزشی نظیر دانشجویان، فارغ‌التحصیلان، والدین، کارفرمایان و ترک تحصیل کرده‌ها، متخصصان مانند استادان، محققان، علما و دانشمندان علوم اجتماعی و نظارت‌کنندگان نظیر مدیران، سیاستمداران، نظریه‌پردازان، انجمن‌های حرفه‌ای یا گروه‌های خاص علاقه‌مند را شامل می‌شود. تحلیل مشاغل^۲ نیز می‌تواند در ارزیابی نیازها مورد استفاده قرار گیرد، به‌ویژه در مورد مهارت حرفه‌ای. از سایر اقدامات مقدماتی قبل از شروع برنامه‌ریزی، سازماندهی است؛ یعنی انتخاب برنامه‌ریزان واجد شرایط و هماهنگی و ارائه آموزش‌های لازم به ایشان و در اختیار گذاردن منابعی از قبیل زمان، بودجه به کمک‌های نیروی انسانی و دسترسی به تصمیم‌گیرندگان [۱۱].

۲.۴.۲. مرحله یا فرایندگزینه‌ش هدف

تعیین هدف‌های کلی و عینی در برنامه‌های درسی بر اساس متغیرها و عوامل خارجی و با توجه به مراحل زیر تعیین و تصریح می‌شوند:

- معرفت و دانش سازمان‌یافته؛
- آرمان‌ها و ارزش‌ها و نیازهای اجتماعی؛
- نیازهای یادگیرندگان؛
- فرایند یادگیری.

از جمله نکات اساسی که در تعیین اهداف برنامه درسی باید مورد توجه قرار گیرد، زندگی خارج از محیط آموزشی، الگوهای استخدام نیروی انسانی، رفتارهای جدید مورد نظر در ارتباط با بهداشت، خدمات رفاهی، سیاست و فعالیت‌های اجتماعی و تغییرات سیاسی و نوآوری‌هاست.

نیازهای نیروی انسانی متخصص از سایر منابع و عوامل مهم تأثیرگذارنده بر تعیین اهداف برنامه‌های درسی است. همچنین، توجه به نوآوری‌ها و تحولات دانش بشری از سایر عوامل مؤثر

بر تعیین اهداف برنامه‌های درسی است.

۳.۴.۲. مرحله انتخاب محتوا

پس از انتخاب هدف، محتوای برنامه درسی انتخاب و سازماندهی می‌شود. محتوا عبارت از مجموعه مفاهیم، مهارت‌ها و گرایش‌هایی است که از سوی برنامه‌ریزان انتخاب و سازماندهی می‌شود. در عین حال، محتوا آثار حاصل از فعالیت‌های یاددهی - یادگیری استاد و دانشجو را نیز در بر می‌گیرد. در مجموع، در خصوص انتخاب محتوا اصول و ملاک‌هایی از سوی صاحب‌نظرانی چون سیلور و همکارانش لوی و ادری هاروارد نیکس ارائه شده است که از اهم آنها به موارد زیر می‌توان اشاره کرد:

- ملاک اعتبار: موثق و معتبر و درست بودن محتوا؛
- ملاک اهمیت: انتخاب موضوعات دارای اهمیت کافی؛
- ملاک علاقه: توجه به علایق دانشجویان در انتخاب محتوا؛
- و ملاک قابل یادگیری بودن: تناسب داشتن با توانایی‌های ذهنی و جسمی دانشجویان [۱۲].

۴.۴.۲. شناسایی راهبردها و روش‌های تدریس

پس از انتخاب و سازماندهی محتوا، تعیین فرصت‌های یادگیری و سازماندهی این فرصت‌ها و به عبارت دیگر، تعیین روش مناسب از اهمیت زیادی برخوردار است. اصول کلی انتخاب فرصت‌ها و فعالیت‌های یادگیری (راهبردهای تدریس) عبارت‌اند از:

الف. برای رسیدن به هر هدف تربیتی، فعالیت‌ها و تجارب یادگیری چنان انتخاب شوند که به دانشجو فرصت انجام دادن نوع رفتار مورد نظر را بدهد.

ب. فعالیت‌های یادگیری چنان تعیین شوند که دانشجو از انجام دادن نوع رفتار مورد نظر هدف‌ها احساس رضایت خاطر کند.

ج. فرصت‌های یادگیری طوری ترتیب داده شوند که یکدیگر را پشتیبانی و تقویت کنند [۱۳].

۵.۴.۲. آزمون یا اجرای آزمایشی یک برنامه درسی

تدوین یک برنامه درسی با ارزیابی و آزمون ادامه می‌یابد و برای انجام دادن این آزمایش اطلاعات فراهم شده توسط برنامه‌ریزان، متخصصان برنامه درسی و تدریس توسط تعدادی از صاحب‌نظران که حمایت آنها برای انتخاب و اجرای هر برنامه درسی الزامی است (مثال اعضای انجمن‌های علمی)، مورد بررسی قرار می‌گیرد. پس از انجام دادن این بررسی، لازم است برنامه درسی با فراگیرندگان به آزمون گذاشته شود. در این مرحله، سه نوع آزمون قابل تشخیص است: آزمون‌های آزمایشگاهی تحت شرایط مصنوعی، آزمون‌های موردی با تعداد معدودی از دانشجویان و آزمون‌های میدانی که برنامه درسی را در شماری از محل‌های محدود تحت شرایط عادی به آزمون می‌گذارد.

۶.۴.۲. ارزیابی

از مهم‌ترین مراحل هر نوع برنامه‌ریزی مرحله ارزیابی است که منجر به ارائه بازخورد به کل نظام برنامه‌ریزی می‌شود. در برنامه‌ریزی درسی، ارزیابی فرایندی است که برای داوری در خصوص تناسب تصمیمات برنامه درسی به کار می‌رود. اما نکته مهم این است که ارزیابی در همه مراحل برنامه‌ریزی درسی انجام می‌گیرد و خاص یک مرحله نیست. در برخی از نظریات موجود این تعبیر از ارزیابی به عنوان ارزیابی مرحله‌ای یا تکوینی نامیده می‌شود و هدف آن مشارکت در اصلاح و بهبود طرح‌های آموزشی است. تاکنون تعداد زیادی از الگوهای ارزیابی توسط صاحب‌نظران به وجود آمده است که این الگوها را می‌توان بر اساس زمینه فلسفی و اعتقادات آنان در باره دانش و اهداف آموزش دسته‌بندی کرد: الگوهای عمل‌گرا، تبادل‌ی و انتقادی. مبنای این گروه‌بندی روش‌شناسی هر الگو (تکنیک‌های مورد استفاده برای جستجو، جمع‌آوری داده‌ها و توصیف و ارزیابی نتایج، ارزش‌ها و فواید و استفاده‌های متفاوت از آنهاست).

۵.۲. عناوین مسائل اساسی در برنامه‌ریزی درسی چیست؟

موضوعاتی که در این بخش به آنها اشاره می‌شود، لزوماً جزو اصول برنامه‌ریزی درسی یا مراحل این نوع برنامه‌ریزی نیست، اما به لحاظ اهمیت کمتر از آنها نیز نمی‌باشد، چرا که در مجموعه ادبیات این علم بارها و بارها به اهمیت آنها اشاره شده و تحقیقات زیادی در باره آنها به انجام

رسیده است و در اینجا تنها با هدف تأکید بر اهمیت آنها و لزوم انجام دادن بررسی و پژوهش در باره آنها به گونه‌ای فهرست‌وار به آنها اشاره خواهد شد.

الف. موضوع‌نوسازی و تجدید نظر در برنامه‌ریزی درسی^۱؛
در پاسخ به آهنگ تحول در کشورهای مختلف، تغییرات جزئی در برنامه درسی یک تحول به‌شمار نمی‌رود و در عین حال، هماهنگ‌کردن محتوا و روش‌های تدریس با دنیای نامطمئن و در حال تغییر یک نوسازی به حساب می‌آید.

ب. ارتباط برنامه‌ریزی درسی با سایر علوم نظیر روان‌شناسی تربیتی، فلسفه آموزش و پرورش، جامعه‌شناسی پرورشی و تاریخ آموزش و پرورش به عنوان مثال: مطالعاتی با عناوین پویایی گروهی، کنش و واکنش استاد - دانشجو، پرورش شخصیت، حل مسئله، نقش زبان در یادگیری، نقش علاقه در یادگیری و ... از جمله موضوعات پژوهشی مهم حوزه روان‌شناسی تربیتی است که در برنامه‌ریزی درسی دارای اهمیت بسیاری است.

ج. تأثیر زمینه‌های تخصصی (رشته تحصیلی) مجریان (استادان) بر برنامه‌های درسی این عنوان بیان‌کننده اهمیت تماس برنامه‌ریزان درسی با مجریان برنامه‌هاست و اینکه برقراری این تماس به شیوه‌های مختلف همچون موارد زیر امکان‌پذیر است:

۱. تشکیل سمینارهای سالانه برای کلیه استادان که برای اولین بار برنامه را تدریس خواهند کرد؛
۲. از طریق بازدیدهای مداوم استادان به منظور گفت و شنود در باره مسائلی که مطرح می‌شود؛
۳. از طریق رابطانی که برای توضیح برنامه درسی جدید به استادان تعیین می‌شوند؛
۴. از طریق ارتباطات سلسله‌مراتبی هر می برای مثال گروه، دانشکده، دانشگاه و ...؛
۵. از طریق ترکیبی از شیوه‌های یاد شده.

د. تمرکز و عدم تمرکز در برنامه‌ریزی درسی

شبکه اشاعه برنامه درسی ممکن است متمرکز یا غیرمتمرکز باشد. در شیوه متمرکز، اشاعه و توزیع برنامه‌های درسی در مرکز برنامه‌ریزی درسی انجام می‌گیرد و در مرکز برنامه‌ریزی درسی برای ادای وظایف مختلف بخش‌هایی شامل تدوین و توزیع برنامه، تربیت معلم (استاد) تماس با مسئولان اداری، ارزیابی و بازنگری برنامه ایجاد می‌شود. در برنامه‌ریزی غیرمتمرکز، کسانی که در برنامه‌ریزی درسی دخالت داده می‌شوند، عبارت‌اند از: فراگیران، استادان، نویسندگان کتب درسی، والدین و افرادی که به نحوی در تهیه و تدارک فرصت‌های یادگیری برای فراگیران نقشی دارند، افراد حرفه‌ای و متخصصان برنامه‌ریزی و روش‌های آموزشی، تکنولوژیست‌های آموزشی و متخصصان ارزشیابی و غیره.

به‌طور کلی، انواع سطوح مختلف عدم تمرکز را به شرح زیر می‌توان دسته‌بندی کرد:

الف. نمایندگی یا Delegation که در این سطح واگذاری اختیار نمایندگی به واحد یا نهاد خاصی مطرح است؛

ب. تفویض اختیار یا Devolution که در این سطح انتقال مسئولیت به نهاد علمی به گونه‌ای که آن نهاد مسئولیت را به‌طور کامل مطابق با طرح از پیش تعیین شده انجام دهد؛

ج. تمرکززدایی یا Decentralization و واگذاری اختیارات به سطح پایین‌تری از سلسله‌مراتب که با استفاده کنندگان از خدمات ارتباط نزدیک‌تری دارند.

به‌طور کلی، در ادبیات موجود اجرای تغییر و گام برداشتن به سوی عدم تمرکز نیازمند تصریح مسئولیت‌ها و طراحی ساز و کارهای کارآمد کنترل در هر سطح است و مراحل اصلی برای موفقیت اجرای طرح عدم تمرکز به شرح زیر است:

۱. روشن کردن این مفهوم که هدف از عدم تمرکز چیست؟ اینکه آیا هدف مشارکت هرچه بیشتر سطوح پایین‌تر در مدیریت سیستم است یا هدف اثربخشی یا کارایی بیشتر در استفاده از منابع محدود و موجود است یا اینکه هدف صرفه‌جویی یا ذخیره منابع ملی برای دولت مرکزی است؛

۲. تصمیم‌گیری در مورد نوع یا شکل عدم تمرکزی که تمایل به کارگیری آن وجود دارد؛ عدم تمرکز در قالب اعطای نمایندگی، تفویض اختیار یا تفویض قدرت؛
۳. ارزیابی ظرفیت سازمانی سطوح مدیریت که مسئولیت‌های جدید به آنها داده خواهد شد و آماده کردن طرحی برای افزایش یا تقویت ظرفیت مدیریتی در صورت احساس نیاز به تأمین و تدارک منابع مورد نیاز؛
۴. تهیه فهرستی از قوانین و مقررات که به صورت جاری آینده‌نگری آموزش را تأمین می‌کند و به عبارتی، تشخیص آندسته از قوانین و مقررات که برای تعدیل و اجرای برنامه اصلاحات مورد نیاز خواهد بود؛
۵. طراحی پیوندهای لازم بین سطوح مختلف سلسله مراتب سرپرستی (تهیه نمودار یا چارت سازمانی) و اعمال تغییراتی که برای انجام دادن اصلاحات مورد نیاز است؛
۶. بررسی و ارزیابی شکاف موجود بین قانون و عمل در مورد مهم‌ترین جنبه‌های نظام آموزشی حاضر؛
۷. ارزیابی از مقاومت احتمالی در مقابل تغییر که امکان دارد در جریان اصلاحات با آن روبه‌رو شویم؛
۸. تعیین اینکه چه گروه‌هایی در جامعه از این اصلاحات استقبال می‌کنند و درگیر کردن افراد ذینفع در فرایند اصلاحات؛
۹. تعیین این که عواقب ناشی از اجرای کدام قوانین و مقررات نیازمند تعدیل خواهد بود و تحصیل زمان مورد نیاز برای اجرای هر مرحله یا مراحل انتقال [۱۴].

۳. جمع‌بندی

مطالبی که از ابتدا تاکنون مطرح شد، با توجه به هدف اصلی مقاله، نقطه شروعی در بحث روش‌شناسی، برنامه‌ریزی درسی و امر بازنگری در برنامه‌های درسی است، با تأکید مجدد بر محورهای اصلی چون شناسایی اجزای اصلی یک برنامه درسی و مراحل برنامه‌ریزی درسی و نیز با تأکید بر این امر که موضوعات اساسی در امر برنامه‌ریزی درسی نیازمند غور و تفحص بیشتر است. توجه خاص به این امر موجب می‌شود که نقطه شروع در هر برنامه‌ریزی درسی نیازسنجی باشد که ما در این باره نیازمند مطالعات وسیع و گسترده بر روی منابع مختلف شناسایی نیازهای

جامعه هستیم. تجدید نظر در دیدگاه حاکم بر برنامه‌ریزی درسی و حرکت از حافظه‌محوری و به عبارتی، دیدگاه منطقی‌گرایی علمی (و تأکید بر انتقال صرف میراث فرهنگی و تأکید بیش از حد بر محتوا به جای فرایند) به سمت دیدگاه رشد و توسعه فرایندهای ذهنی و محور قراردادن روش حل مسئله و توجیه برنامه‌های مسئله محور از نکات مهم و کلیدی در امر بازنگری برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های کشور است.

کلیه موضوعات مطرح شده در این مقاله باید به عنوان فهرستی از موضوعات قابل بحث و بررسی بیشتر تلقی شود که روشنگری بیشتر در باب هر یک، مطالعات و تحقیقات وسیع را می‌طلبد. شایان ذکر است که کلیه مباحث مذکور با این فرض که از این پس اعضای هیئت علمی و مسئولان دانشگاه‌ها به تدریج مسئولیت امر برنامه‌ریزی درسی را بر عهده خواهند داشت، به گونه‌ای فهرست‌گونه و تنها به منظور جلب توجه ایشان مطرح شده است.

مراجع

۱. جی گالن سیلر و ویلیام ام. الکساندر، برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد، آستان قدس رضوی، ۱۳۷۲، ص. ۹ و ۱۰.
۲. برای نوشتن مطالب این قسمت از منبع پیشین استفاده شده است.
۳. سیاوش خلیلی شوربنی، «بررسی نظام برنامه‌ریزی آموزش عالی ارتش جمهوری اسلامی ایران و ارائه الگویی برای آن»، پایان‌نامه دوره دکترا، دانشگاه تربیت معلم تهران، ۱۳۷۴، ص. ۳۱.
۴. حسن ملکی، «برنامه‌ریزی درسی راهنمای عمل»، انتشارات مدرسه، تهران، ۱۳۷۶، ص. ۱۴.
5. N. Sabar, Curriculum Development Centers, International Encyclopedia of Education, Volume 3, 1994, p. 1272.
6. Mary - Melorose, "Exploring Pradigms of Curriculum Evaluation and Consepsts of Quality", Quality in Higher Education, Volume 4, No. 1, 1998, p. 37.
۷. علی تقی پورظهير، «مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی»، انتشارات آگاه، تهران، ۱۳۷۵، ص. ۴۰.
۸. مطالب این قسمت خلاصه‌ای از صفحات ۸، ۹ و ۱۰ کتاب برنامه‌ریزی درسی راهنمای عمل

- نوشته حسن ملکی، انتشارات مدرسه، ۱۳۷۶.
۹. هاوارد نیلکس ادری، «راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی»، ترجمه داریوش دهقان، انتشارات قدیانی، تهران، ۱۳۶۸، ص. ۲۱.
۱۰. منبع پیشین
11. D. J. Clandinin and F. M. Connelly, "Curriculum Managements", International Encyclopedia of Education, Volume 3, 1994, p. 1321.
۱۲. هاوارد نیلکس ادری، راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی، ترجمه داریوش دهقان، انتشارات قدیانی، تهران، ۱۳۶۸، ص. ۳۲.
۱۳. علی تنی پورظهير، «مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی»، انتشارات آگاه، تهران، ۱۳۷۵، ص. ۴۰.
14. Joan S. Stark and Lisa R. Lattuca, Diversity Among Discip Lines, The Same Goals for all? New Directions for Higher Education, No. 84, 1993, p. 73.

(تاریخ دریافت مقاله: ۸۰/۵/۱)