

فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)

سال دوازدهم، شماره ۴۲، تابستان ۱۳۸۱

نقد و بررسی جایگاه مطالعات نیازسنجی در فرایند برنامه‌ریزی درسی

دکتر کورش فتحی واجارگاه*

چکیده

نیازسنجی در فرایند برنامه‌ریزی درسی مقوله‌ای است که در دهه‌های اخیر اهمیت فزاینده‌ای در مباحث برنامه‌درسی پیدا کرده است. این وضعیت در کشور ایران نیز به وضوح قابل مشاهده است. مقاله حاضر حول محور جایگاه نیازسنجی در برنامه‌ریزی درسی تدوین شده است و بر آن است تا با نگاهی تحلیلی از الگوها و نظریات ارائه شده، اختلاف نظرها را در خصوص نقش و جایگاه نیازسنجی در برنامه‌ریزی درسی به تصویر کشد و از این رهگذر، بینش جامعی را به برنامه‌ریزان درسی در خصوص مؤلفه نیازسنجی برنامه‌درسی عرضه نماید. در مقاله حاضر سه رویکرد اصلی (منطقی، تعاملی و انتقادی) در زمینه نیازسنجی برنامه‌ریزی درسی مطرح شده است و دیدگاه‌های ارائه شده درباره این رویکردها مورد بحث و بررسی واقع شده است.

* عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

رویکردهای مختلف نسبت به جایگاه نیازسنجی در فرایند برنامه‌ریزی درسی

رویکرد منطقی

رویکرد منطقی یکی از دیرینه‌ترین و گسترده‌ترین رویکردهایی است که می‌توان در حوزه برنامه‌ریزی درسی سراغ گرفت. مشخصه اصلی رویکرد حاضر، پیروی از اصول و روش‌های علمی و عینی در برنامه‌ریزی و تلقی آن به عنوان وسیله‌ای برای تحقق مجموعه‌ای از هدف‌ها است. (ساوول^۱، ۱۹۹۷، ص ۹۲) در این فرایند، برنامه‌ریزان درسی می‌کوشند تا مسائل اساسی و نیازها را شناسایی و هدف‌های کلی را به هدف‌های ویژه‌تر تبدیل نمایند و سایر عناصر برنامه درسی را بر مبنای آن سازماندهی نمایند. (آدامز^۲، ۱۹۸۸، ص ۴۷؛ پوزتر^۳، ۱۹۹۴، ص ۱۲۸۱) به عبارت روشن‌تر پذیرش نوعی نگرش نظام‌دار در فرایند برنامه‌ریزی درسی که گام‌های معینی را طی می‌کند، ویژگی اصلی این رویکرد را تشکیل می‌دهد.

به طور کلی، رویکرد منطقی در برنامه‌ریزی درسی دارای مشخصه‌های زیر است (هث‌کات^۴، ۱۹۹۱، ص ۳۶).

۱- در این رویکرد، نتایج تربیتی در قالب آرمان‌ها، مقاصد و اهداف و بر مبنای عملکرد دانش‌آموزان بیان می‌شوند و سایر مؤلفه‌های نظیر تجربیات یادگیری، مواد آموزشی و غیره تنها ابزار حصول به نتایج تربیتی هستند.

۲- در این رویکرد، اگرچه به نقش معلم در برنامه‌ریزی توجه می‌شود، اما این نقش، محوری نبوده و تنها ابزاری برای حصول به اهداف است.

۳- این رویکرد بیشتر مبتنی بر برنامه‌های درسی موضوع - محور است.

1. Sowell
2. Adams
3. Posner
4. Heathcote

بررسی و تجزیه و تحلیل رویکرد منطقی در زمینه خاص نیازسنجی مشخص می‌کند که در چارچوب این رویکرد، دیدگاه‌ها و نقطه نظرات متفاوت و متنوعی درخصوص جایگاه نیازسنجی وجود دارد. در این زمینه حداقل چهار دیدگاه عمده را می‌توان شناسایی کرد که عبارتند از:

الف) دیدگاه کلاسیک:

طیف وسیعی از الگوهای برنامه‌ریزی درسی با نوع نگرش کلاسیک، نیازسنجی برنامه درسی را به عنوان پدیداری ایستا در نظر گرفته و آن را محصور و محدود به مرحله طراحی برنامه درسی نموده‌اند. از این‌رو، نیازسنجی در این دیدگاه برای جهت‌دهی به فرایند طراحی برنامه درسی و تصمیم‌گیری درباره عناصری چون اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و مانند آن صورت می‌پذیرد. به این ترتیب، نیازسنجی از طریق منابع اطلاعاتی گوناگون و به منظور دست‌یابی به جهت‌گیری‌های مشخص، وظیفه اصلی برنامه‌ریز درسی را تشکیل می‌دهد. صرف‌نظر از پایه اصلی دیدگاه حاضر (نیازسنجی در مرحله طراحی و برای تدوین عناصر اصلی برنامه درسی)، با عنایت به این سؤال اصلی که آیا نیازسنجی برای شناسایی هدف‌ها به عنوان یک عنصر جهت‌دهنده در برنامه‌ریزی درسی صورت می‌پذیرد یا این که پس از شناسایی یا تعیین هدف‌ها، باید مدنظر قرار گیرد؟ می‌توان سه برداشت زیر را در این زمینه برشمرد.

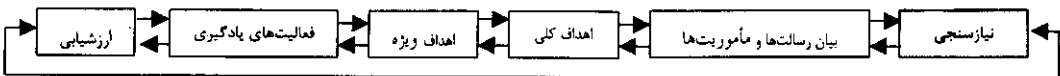
۱- برداشت فراکنشی (تقدم نیازسنجی بر فرایند تدوین هدف‌های برنامه درسی)

طیف وسیعی از تلاش‌های برنامه‌ریزی درسی معطوف به تلقی نیازسنجی به عنوان اولین گام در فرایند برنامه درسی و شناسایی هدف‌های برنامه درسی است. از این‌رو، در این برداشت تنها از طریق فرایند نیازسنجی می‌توان هدف‌های برنامه درسی را شناسایی نمود. این طرز تلقی با سنت دیرینه برنامه‌ریزی درسی به شدت گره خورده است و از لحاظ مفهومی به بهترین وجه توسط «پک وود وایتکر»^۱ به تصویر کشیده شده است. این الگو به شرح زیر می‌باشد:

فرایندی برای شناسایی هدف‌های برنامه‌درسی تلقی می‌نماید. (تابا، ۱۹۶۲، ص ۱۱۷) الگوی پیشنهادی وی در حقیقت حالت بسط یافته الگوی تایلر در برنامه‌ریزی درسی است. (پوزنر، ۱۹۹۴)

«سیلور و الکساندر»^۱ نیز برنامه‌ریزی درسی را مشتمل بر مراحل اساسی تعیین هدف‌ها، طراحی برنامه‌درسی، اجرا و ارزشیابی می‌دانند و در این زمینه برای تعیین هدف‌های کلی و تبدیل آنها به هدف‌ها و حیطه‌ها، به طور ضمنی فرایند نیازسنجی را از طریق بررسی مؤلفه‌هایی چون «رشد شخصیتی» «روابط انسانی»، «مهارت‌های یادگیری» و «تخصصی کردن» تجویز می‌کنند. (سیلور و الکساندر، ۱۹۷۴).

سنت دیرینه برنامه‌ریزی درسی، به معنای تقدم فرایند نیازسنجی بر تعیین هدف‌ها حتی در بسیاری از الگوهای جدیدتر برنامه‌ریزی درسی نیز به چشم می‌خورد. برای مثال، الگوی زیر که توسط «آنرو و آنرو»^۲ مطرح شده است، تأیید کننده این طرز تلقی است:

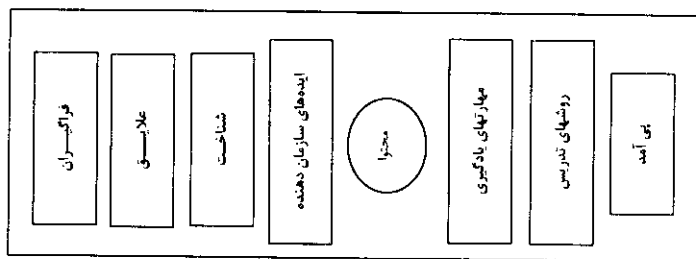


(آنرو و آنرو، ۱۹۸۸، ص. ۱۹۷)

دیدگاه حاضر هم‌چنین، در آثار و الگوهای ارائه شده توسط «فیرسین»^۳ که برنامه‌ریزی درسی را یک فرایند یازده مرحله‌ای و مشتمل بر شناسایی و تشخیص مسأله، جستجوی راه‌حل‌های مختلف، انتخاب بهترین راه‌حل و مؤلفه‌های دیگر می‌داند (وایلز و بوندی،^۴ ۱۹۹۳، ص ۴۱) به چشم می‌خورد. به همین سان، «وینستین و فانی»^۵ با تأکید فزاینده بر هدف‌ها و الهام‌پذیری آنها از

1. Saylor and Alexander
2. Unruh and Unruh
3. Feyersien
4. Wiles and Bondi
5. Weinstein and Fantini

علائق فردی و جمعی دانش آموزان، نوعی رویکرد دانش آموز - محور را تجویز می کنند که در آن فرایند شناخت فراگیر و تعیین علائق آنها، سازماندهی سایر مؤلفه ها را امکان پذیر می کند. الگوی زیر این فرایند را نشان می دهد:

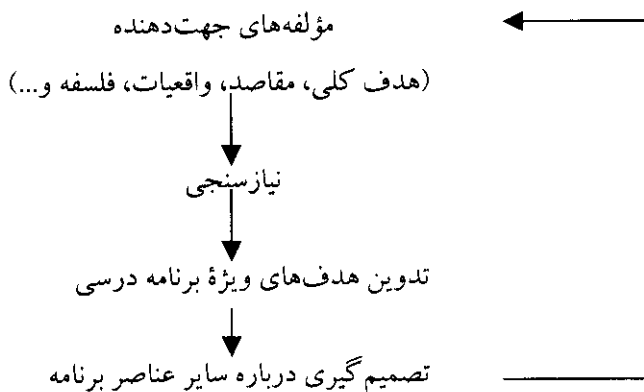


(وینستین و فانتینی به نقل از ملکی، ۱۳۷۶، ص ۹۱)

به طور خلاصه، عنصر مشترک دیدگاه‌های صاحب نظرانی که الگوهای آنها مورد بررسی قرار گرفت، تلقی نیازسنجی به عنوان مقوله‌ای مقدم بر تعیین و تصریح هدف‌ها در مرحله طراحی برنامه درسی است تا بر مبنای آن درخصوص سایر عناصر برنامه درسی نظیر محتوا، تجربیات یادگیری، روش تدریس، ارزشیابی و مانند آن تصمیم گیری شود.

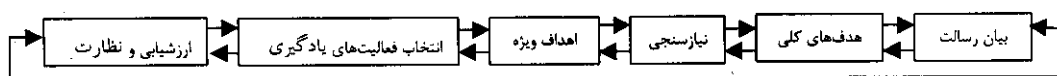
۲- برداشت واکنشی: (تقدم تدوین هدف‌ها بر نیازسنجی برنامه درسی)

برخلاف برداشت فراکنشی، در برداشت حاضر فرضیه اصلی آن است که نیازسنجی فرایندی مؤخر بر تعیین و تدوین هدف‌های کلی و مقاصد می باشد. به عبارت دیگر، نیازسنجی هنگامی باید در فرایند برنامه ریزی درسی مدنظر قرار گیرد که گروه یا کمیته ویژه‌ای (خواه توسط مقامات برنامه ریزی درسی، خواه در سطوح بالاتر تصمیم گیری در آموزش و پرورش) درخصوص هدف‌های اساسی، منشور ویژه‌ای را تدوین نموده باشد. به عبارت روشن تر نیازسنجی در چارچوب هدف‌های کلی تعیین شده و در واکنش به آن هدف‌ها انجام می پذیرد تا ضمن تعیین هدف‌های ویژه و عینی تر، زمینه‌ای را برای تصمیم گیری درخصوص مؤلفه‌های دیگر برنامه درسی در مرحله طراحی فراهم نماید. تصویر زیر، منطق اصلی دیدگاه حاضر را نشانی می دهد:



یکی از مهم‌ترین الگوهای ارائه شده در این زمینه توسط «آنرو و آنرو» ارائه شده است. این دو در کتاب خود تحت عنوان «برنامه‌ریزی درسی» الگوی دیگری را برای نیازسنجی معرفی می‌کنند که در آن، فرایند تدوین رسالت‌ها و اهداف کلی مقدم بر نیازسنجی فرض می‌شود. بر اساس این الگو، فرایند برنامه‌ریزی درسی مشتمل بر تدوین هدف‌های کلی، نیازسنجی، تدوین هدف‌های ویژه، انتخاب محتوا و فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی است.

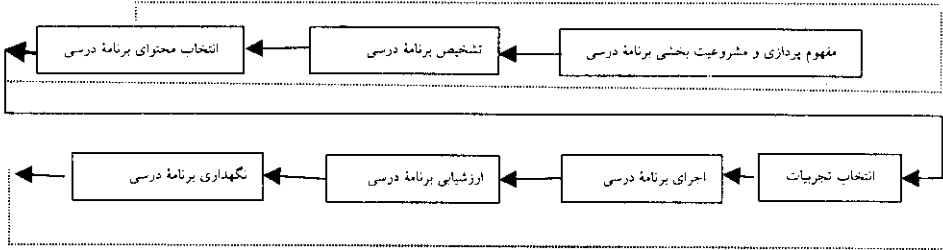
الگوی مورد نظر به شرح زیر است:



(آنرو و آنرو، ۱۹۸۸، ص. ۱۹۹)

«هانکینز»^۱ نظریه پرداز دیگر، برنامه‌ریزی درسی را فرایندی می‌داند که با مشروعیت بخشیدن و مفهوم پردازی برنامه درسی آغاز، با تشخیص برنامه درسی (نیازسنجی) پی‌گیری و سپس درخصوص سایر مؤلفه‌ها اتخاذ تصمیم می‌شود. به زعم وی، مفهوم پردازی برنامه درسی مستلزم تعیین عناصر اصلی برنامه درسی به ویژه جهت‌گیری‌ها و ماهیت برنامه درسی است و در مرحله تشخیص باید نیازها را شناسایی و تبدیل به هدف‌های جزئی و ملموس نمود.

الگوی مورد نظر هانکینز به شرح زیر است:

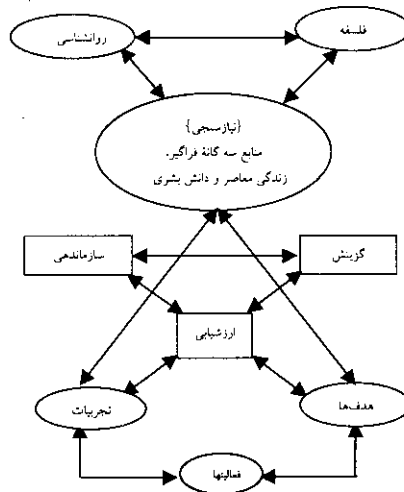


(هانکینز، ۱۹۹۳، ص. ۳۲۹)

«جان وایلز و جوزف باندی» نیز، در حمایت از چنین برداشتی از جایگاه نیازسنجی، الگویی را برای برنامه ریزی درسی معرفی می کنند که با تدوین فلسفه و تهیه و تنظیم هدف ها آغاز و سپس با نیازسنجی پی گیری می شود. (وایلز و باندی، ۱۹۹۳، ص ۴۳)

به همین سان، «لتون سوتو»، فرایند برنامه ریزی درسی را در قالب الگویی به نمایش می گذارد که فلسفه و روانشناسی به عنوان دو عنصر اساسی در فرایند برنامه ریزی درسی، جهت گیری های برنامه را تعریف می کند و سپس با بررسی منابع سه گانه یاد گیرنده، زندگی معاصر و دانش بشری، هدف های ویژه برای برنامه درسی تعریف می شود. عنصر و پیام اصلی الگوی وی، تلقی وجود عناصر جهت دهنده در برنامه ریزی درسی به عنوان مؤلفه های مقدم بر فرایند برنامه ریزی درسی

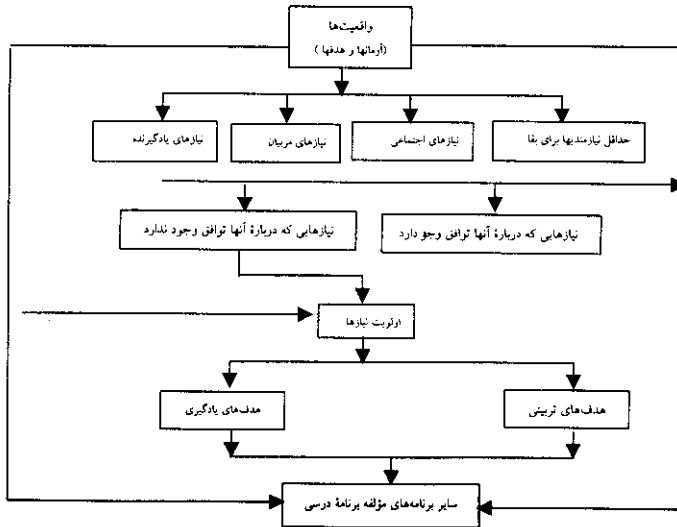
است.



(اولیوا، ۱۹۸۲، ص ۶۵)

سرانجام الگوی دیگری که فرایند نیازسنجی را مؤخر بر جهت گیری های کلی، به ویژه هدف ها و مقاصد کلی فرض می کند، الگوی «کافمن و انگلیش»^۱ است. در این الگو، مقاصد و آرمان های کلی که تحت عنوان «واقعیات» به نمایش در می آید و جهت گیری اساسی برنامه درسی را مشخص می کند، فرایند نیازسنجی را هدایت می کند تا بر مبنای نتایج آن، هدف های قابل تعقیب در برنامه ریزی درسی شناسایی شوند.

این الگو به شرح زیر است:

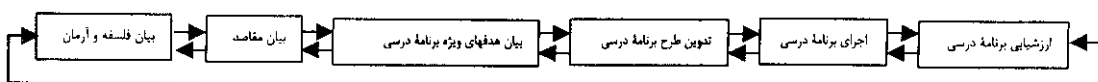


(کافمن و انگلیش، ۱۹۸۶ به نقل از آنرو و آنرو، ۱۹۸۸، ص. ۲۰۱)

۳- برداشت ترکیبی

همان طور که در بررسی دیدگاه های واکنشی و فراکنشی ملاحظه شد، در خصوص جایگاه نیازسنجی در فرایند برنامه ریزی درسی اتفاق نظر وجود ندارد. در دیدگاه اول، نیازسنجی اولین گام در فرایند برنامه ریزی درسی محسوب می گردید و در حقیقت فرایند دستیابی به هدف ها تلقی می شد در حالی که در دیدگاه دوم، نیازسنجی در چارچوب هدف ها یا مبانی مشخص صورت می پذیرفت.

به درگیری‌های نظری در این زمینه، دیدگاه سومی را هم می‌توان افزود که ضمن باور به انجام مطالعات نیازسنجی در مرحله طراحی برنامه‌دستی، برای نیازسنجی ماهیتی فراکنشی و واکنشی قائل است و به موجب آن در مرحله طراحی برنامه‌دستی، هم قبل از تدوین اهداف و هم بعد از آن باید نیازسنجی انجام شود. در این دیدگاه، بسته به گام‌هایی که در فرایند طراحی برنامه‌دستی صورت پذیرد، نیازسنجی دارای ماهیتی واکنشی یا فراکنشی خواهد بود. در مرحله آغازین برنامه‌ریزی، نیازسنجی به منظور تدوین اهداف و مقاصد کلی برنامه‌دستی صورت می‌پذیرد و پس از احصاء و تلطیف نیازها و بیان آنها به صورت هدف‌های کلی، مجدداً نیازسنجی برای دستیابی به هدف‌های جزئی‌تر و عینی‌تر انجام می‌پذیرد. بنابراین ایده اصلی در دیدگاه حاضر آن است که نیازسنجی می‌تواند قبل و بعد از تدوین اهداف و مقاصد کلی برنامه‌دستی صورت پذیرد. یکی از الگوهایی که به طور ضمنی از این دیدگاه پیروی می‌نماید، الگویی است که توسط «اولیوا» (۱۹۹۲) ارائه شده است. وی در الگوی پیشنهادی خود بر این باور است که فرایند شناسایی آرمان‌ها و فلسفه، مقاصد و اهداف برنامه‌دستی باید بر اساس نتایج نیازسنجی صورت پذیرد. الگوی برنامه‌ریزی درسی موردنظر وی به شرح زیر است:



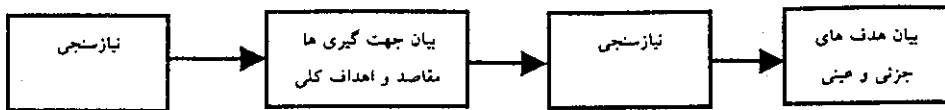
(اولیوا، ۱۹۹۲، ص. ۸۳)

اولیوا و پاولاس^۱ در تشریح الگوی فوق در کتاب اخیر «نظارت برای مدارس امروز» آورده‌اند که بیان آرمان‌ها، مقاصد و هدف‌های ویژه برنامه‌دستی باید بر مبنای نیازسنجی انجام شود. به زعم اینان، از طریق تشکیل کمیته‌هایی که در آنها معلمان، نمایندگان کارکنان غیرحرفه‌ای (اداری)، جامعه محلی و دانش‌آموزان مشارکت دارند، مقدمتاً با استفاده از منابعی چون ماهیت جامعه، ماهیت یادگیری و ماهیت یادگیرنده (نیازها را بررسی کرده) و نسبت به تدوین فلسفه و بیان

1. Oliva and Powlas

مقاصد اقدام نمایند (اولیوا و پاولاس، ۱۹۹۷، ص ۲۸۶) و سپس با توجه ویژه به نیازهای موجود در سطح مدارس و نواحی آموزشی، هدف‌های ویژه را مشخص نمایند (همان منبع، ص ۲۹۴). بنابراین، الگوی مورد نظر آنها، علی‌رغم آن که روش‌های پیشرفته‌ای را برای شناسایی نیازها از منابع سه‌گانه معرفی نمی‌کند، اما در عین حال هم تعیین اهداف و مقاصد کلی را منوط به نیازسنجی می‌داند و هم فرایند تدوین هدف‌های ویژه برنامه درسی را در گرو توجه به نیازهای محیطی در سطح مدرسه یا ناحیه آموزشی تلقی می‌نماید.

آنرو و آنرو نیز، پس از بحث و بررسی تناقضات موجود در خصوص تقدم و تأخر نیازسنجی و هدف‌ها، به این نتیجه می‌رسند که نیازسنجی می‌تواند قبل یا بعد از تدوین اهداف و مقاصد کلی صورت پذیرد (آنرو و آنرو، ۱۹۸۸، ص ۱۷۳) با این تفاوت اساسی که نیازسنجی در ابتدای فرایند برنامه‌ریزی درسی ناظر بر شناسایی جهت‌گیری‌های کلی و کلان برنامه درسی (بیان آرمان‌ها، مقاصد یا اهداف کلی) است در حالی که نیازسنجی پس از شناسایی این جهت‌گیری‌ها، به منظور عملیاتی کردن آنها در قالب اهداف جزئی، ویژه و عینی‌تری است که در فرایند برنامه‌ریزی درسی قابل تعقیب‌اند. این چگونگی را می‌توان در قالب مدل زیر نشان داد:



جایگاه نیازسنجی در دیدگاه ترکیبی

در یک جمع‌بندی کلی، سه برداشت واکنشی، فراکنشی و ترکیبی به طرز متفاوتی جایگاه نیازسنجی را به تصویر می‌کشند. اگرچه برداشت ترکیبی از جامعیت بیشتری برخوردار است، اما هر سه برداشت، نیازسنجی را فرایندی در نظر می‌گیرند که در مرحله طراحی برنامه درسی و برای شناسایی جهت‌گیری‌ها و اهداف برنامه درسی صورت می‌پذیرد. به طور کلی دیدگاه کلاسیک و برداشت‌های مرتبط با آن، نیازسنجی برنامه‌ریزی درسی را فرایندی ایستا در نظر می‌گیرند و نیازسنجی را تنها به مرحله تدوین برنامه درسی محدود می‌کنند در حالی که برداشت‌های دیگری نیز از جایگاه مطالعات نیازسنجی در برنامه درسی وجود دارد.

ب) دیدگاه آموزشی (اجرایی)

برخلاف برداشت کلاسیک که توجه ویژه‌ای به نیازسنجی در مرحله طراحی برنامه درسی دارد، برداشت دیگری نیز به ویژه در چند دهه اخیر مورد توجه قرار گرفته است که در آن نیازسنجی در مرحله اجرای برنامه درسی^۱ مدنظر قرار می‌گیرد. طیف وسیعی از مطالعات متخصصان و صاحب‌نظران برنامه درسی مصروف زمینه‌هایی چون «سازگاری برنامه درسی»، «اجرای برنامه درسی» و «تغییر برنامه درسی» و «نظارت و مدیریت برنامه‌های درسی» شده است که در آنها پیام اصلی، توجه به نیازها در مرحله اجرای برنامه‌های درسی است (اسمایلی^۲، ۱۹۹۴، فالن^۳، ۱۹۹۱، فالن، ۱۹۹۹، گاف^۴، ۲۰۰۰).

«فالن» یکی از صاحب‌نظران حوزه اجرا و تغییر برنامه درسی بر این باور است که در فرایند اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های درسی عوامل متعددی دخیل است که مهم‌ترین آنها مشخصات برنامه، ویژگی‌ها و زمینه‌های محلی در سطح مناطق و مدارس، راهبردهای مورد استفاده در اجرای برنامه درسی و عوامل خارج از محیط آموزش می‌باشد. به زعم وی، در بحث از مشخصات برنامه درسی، یکی از مهم‌ترین زمینه‌ها، مسأله نیاز است. هر قدر در مورد نیازها توافق وجود داشته باشد، به ویژه از دیدگاه مجریان و معلمان؛ احتمال موفقیت اجرای برنامه بیشتر خواهد بود. (فالن، ۱۹۹۱)

این بیان بدان معناست که اگر نیازها در ابعاد گوناگون و با مشارکت افراد مختلف در مرحله اجرای برنامه درسی بررسی شوند و توافق نسبی ایجاد گردد، این امر اجرای برنامه درسی را تسهیل خواهد کرد. وی در اثر جدید خود تحت عنوان «نیروهای تغییر» بر اهمیت مشارکت درونی و مشارکت برونی تأکید می‌کند و در بحث از مشارکت درونی، ضرورت بررسی مسائل و نیازها در اجرای برنامه را مدنظر قرار می‌دهد (فالن، ۱۹۹۹).

به همین سان، مقوله سازگاری و انطباق برنامه درسی از جمله زمینه‌هایی است که در آن بر اهمیت شناسایی و توجه به نیازها تأکید فراوانی به عمل می‌آید. «اسمایلی» ضمن تأکید بر

1. Curriculum Implementation
2. Smyile
3. Fullan
4. Gough

ضرورت جرح و تعدیل و دستکاری برنامه‌های درسی در مرحله اجرای برنامه درسی بر این باور است که معلمان به عنوان عاملان اصلی نیازسنجی در می‌یابند که برنامه‌های درسی تجویز شده و یا عرضه شده توسط مقامات ملی و محلی از تحقق نیازهای یادگیری دانش آموزان عاجز است و دانش، علایق و توانایی معلمان را برای اجرای برنامه نادیده می‌گیرد. از این رو آنها در مرحله تدریس برنامه، تعدیل‌های لازم را برای تحقق نیازها و زمینه‌های موجود مدنظر قرار می‌دهند (اسماعیلی، ۱۹۹۴، ص ۱۲۵۴). در این راستا ماهیت ارتباط متقابل معلم و دانش آموز و تجربیات و مشاهدات وی و سنجش‌هایی که به کار می‌گیرد، داده‌های ارزشمندی را برای معلم به ارمغان دارد و می‌تواند رهنمودهای مناسبی برای مدنظر قرار دادن نیازهای واقعی به دست دهد. (همان منبع، ص ۱۲۵۶).

هم‌چنین، مجموعه تلاش‌هایی که توسط «جان اونیل و نیل کیتسون»^۱ که درخصوص تبیین مؤلفه‌های مدیریت مؤثر برنامه درسی و ترسیم روش‌های افزایش کیفیت برنامه درسی انجام شده است (اونیل و کیتسون، ۱۹۹۶)؛ دیدگاه‌های ارائه شده توسط «تی. می»^۲ که درصدد بررسی زمینه‌های نظارتی در برنامه درسی، به ویژه در حوزه اجرای برنامه درسی است (می، ۱۹۹۱)؛ و بررسی‌های ارائه شده توسط «ایان مک فرسون»^۳ درخصوص زمینه‌ها و نقش‌های مؤثر معلمان در تصمیمات برنامه درسی و انطباق آنها با مسائل و نیازهای موجود (مک فرسون ۲۰۰۰، ص ۱۹) در راستا قابل تفسیر می‌باشند.

به طور خلاصه، برداشت اجرایی از جایگاه نیازسنجی در برنامه‌ریزی درسی دارای این پیام آشکار است که برنامه‌ریزی درسی اگرچه فرایند علمی و عینی است و به صورت نظام‌دار صورت می‌پذیرد، اما جایگاه واقعی و بارز نیازسنجی بیشتر در مرحله اجرای برنامه درسی است تا در مرحله طراحی.

1. J. O. neill and Neil Kitson

2. T. May

3. I. Macpherson

ج) دیدگاه قضاوتی

سرانجام، آخرین دسته از الگوهای نیازسنجی که در چارچوب رویکرد منطقی قابل تفسیر می‌باشد، آن مجموعه از نقطه‌نظرات و دیدگاه‌هایی است که جایگاه اصلی نیازسنجی را در مؤلفه ارزشیابی برنامه‌دستی قلمداد می‌کنند. در این زمینه، دو برداشت متفاوت وجود دارد:

در برداشت اول، نیازسنجی یکی از اجزای ارزشیابی است که می‌تواند در اموری چون تناسب محتوا، جایگزینی دانش‌آموزان در کلاس درس، روش‌های تدریس و حتی ارزشیابی اثربخشی توانبخشی برنامه‌دستی لحاظ گردد (رینگ لی و گث^۱، ۱۹۹۲، ص ۸۳) از این نقطه نظر جایگاه اصلی نیازسنجی در فرایند ارزشیابی نهفته است و در حقیقت نتایج حاصل ارزشیابی همواره داده‌های مناسبی برای شناسایی نیازها از طریق مشخص ساختن فعالیت‌ها، اهداف و اقدامات عمیق مانده به همراه دارد. بنابراین، نیازسنجی در حقیقت عین ارزشیابی است.

در نظرگاه دوم، اگرچه ارزشیابی همواره می‌تواند نیازهای محقق نشده را نشان دهد، اما هدف اولیه و اصلی ارزشیابی، انعکاس نیازهای برطرف نشده نیست. نیازسنجی و ارزشیابی دارای هدف‌های متفاوتی هستند، نیازسنجی به دنبال جمع‌آوری اطلاعات درخصوص نیازها و نحوه تحقق آنها است و داده‌های حاصل از آن برای تصمیم‌گیری و یا تجدیدنظر در برنامه‌دستی در جهت تحقق نیازها مورد استفاده قرار می‌گیرد. اما ارزشیابی بیشتر مربوط به ارزیابی از زمینه‌های اولیه یک برنامه، سلامت در عملکرد برنامه در حال اجرا و یا ارزشیابی از اثربخشی و کارآیی برنامه‌دستی خاص است (سوریانو^۲، ۱۹۹۵، ص ۵۱) و نیازسنجی تنها در حالتی می‌تواند بخشی از ارزشیابی برنامه‌دستی باشد که مقاصد و ابزارهای آن به وضوح در طرح ارزشیابی مورد تأکید و تصریح واقع شده باشد (پیترزاک^۳، ۱۹۹۰؛ کوک^۴، ۱۹۹۲ به نقل از فتحی، ۱۳۸۱، ص ۳۴) به هر حال، حتی در دیدگاه اخیر نیز، در صورتی که قرار باشد نیازسنجی در برنامه‌ریزی درسی صورت پذیرد، باید بخشی از فرایند ارزشیابی باشد.

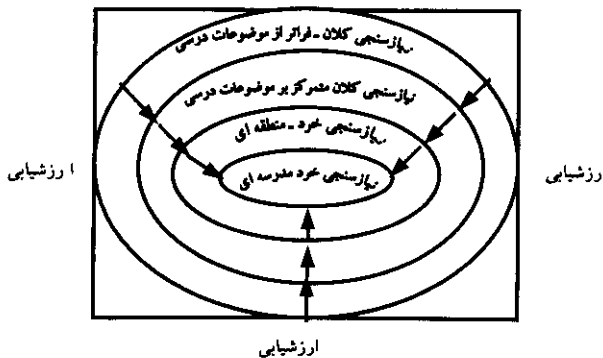
1. Wringley and Guth
2. Soriano
3. Pietrzak
4. Cook

د) دیدگاه جامع

سرانجام، در آخرین دسته از الگوهای رویکرد منطقی، دیدگاهی قرار می‌گیرد که نیازسنجی در فرایند برنامه‌ریزی درسی را به صورت پویا در نظر می‌گیرد. منظور از پویایی آن است که از آنجا که برنامه‌ریزی درسی مشتمل بر مراحل طراحی، اجرا و ارزشیابی است، از این رو می‌توان در کلیه این مراحل نیازسنجی را مدنظر قرار داد. در حقیقت دیدگاه اخیر، مجموعه نظرات ارائه شده در دیدگاه‌های قبلی رویکرد منطقی را ترکیب و به صورت یک پارچه مدنظر قرار می‌دهد.

یکی از الگوهای ارائه شده، الگویی است که توسط مهر محمدی و فتحی (۱۳۷۸) ارائه شده است. در این الگو که اساساً برای نیازسنجی برنامه درسی تدوین شده است، نیازسنجی در سطوح مختلف نیازسنجی کلان فراتر از موضوعات درسی (در سطح ملی)، نیازسنجی کلان متمرکز بر موضوعات درسی (در سطح ملی یا استانی)، نیازسنجی خرد - منطقه‌ای و نیازسنجی خرد - مدرسه‌ای مدنظر قرار گرفته‌اند. نیازسنجی برنامه درسی در سطح کلان عمدتاً ناظر بر مرحله طراحی و برای دستیابی به اهداف و چارچوب برنامه درسی انجام می‌شود. در حالی که نیازسنجی در سطح خرد (منطقه‌ای و مدرسه‌ای) ناظر بر نیازسنجی در مرحله اجرای برنامه درسی است و ارزشیابی نیز به عنوان یک بستر، کلیه این سطوح، فعالیت‌های نیازسنجی را در بر می‌گیرد (مهر محمدی و فتحی، ۱۳۷۸، ص ۱۳۱).

شکل زیر این چگونگی را نشان می‌دهد: ارزشیابی



(مهر محمدی و فتحی، ۱۳۷۸، ص. ۱۳۰)

به هر حال، صرف نظر از جزئیات، الگوی ذریبط نوعی نگرش جامع به مؤلفه نیازسنجی در مراحل مختلف طراحی، اجرا و ارزشیابی با توجه به سطوح مختلف تصمیم‌گیری دارد.

الگوی دیگری که در این زمینه قابل ذکر است، الگوی «نیازسنجی برنامه درسی مدرسه - محور»^۱ است که نیازسنجی برنامه درسی را در مراحل مختلف طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی و در قالب سطوح مدارس خوشه‌ای (منطقه)، سطح گروه‌های آموزشی هر مدرسه، سطح کلاسی و سطح فردی (دانش‌آموزی) مدنظر قرار داده است. بر این اساس، شکل ویژه «نیازسنجی برنامه درسی مدرسه - محور آزاد» که در سطح ناحیه یا منطقه آموزشی و با مشارکت مدارس مختلف آن ناحیه انجام می‌شود و به دنبال تدوین برنامه درسی است، «نیازسنجی برنامه درسی مدرسه - محور متعادل» که مشتمل بر اصلاح برنامه درسی بر اساس نیازسنجی در سطح گروه‌های آموزشی مدارس است و سرانجام، «نیازسنجی برنامه درسی مدرسه - محور محدود» که مشتمل بر تغییر شرایط اجرایی به نفع تحقق هدف‌های برنامه درسی است، معرفی شده است. (فتحی و گویا، ۱۳۸۱، ص ۵) در این الگو نیز، نیازسنجی برنامه درسی در کلیه مراحل مدنظر قرار گرفته است.

رویکرد تعاملی

برخلاف رویکرد منطقی که برنامه‌ریزی درسی را به عنوان یک فرایند علمی و متأثر از نگرش نظام‌دار در نظر می‌گرفت و برای آن مراحل طراحی، اجرا و ارزشیابی را مدنظر می‌گرفت، رویکرد دیگری را می‌توان شناسایی کرد که مبتنی بر تدارک پیشاپیش برنامه درسی نیست، بلکه در این رویکرد، برنامه‌ریزی فرایندی است مشتمل بر تعامل، تفسیر و تصمیم‌گیری، نه مجموعه‌ای از روش‌های منطقی مرتبط به هم و دارای توالی معین (آدامز، ۱۹۸۸، ص ۷۴). به عبارت دیگر تأکید اصلی این رویکرد بر مشارکت معلم، دانش‌آموز و سایر عناصر اثرگذار در محیط مدرسه یا کلاس درس است.

مشخصه‌های اصلی رویکرد تعاملی می‌تواند به صورت زیر بیان شود:

الف) این رویکرد تأکید فراوانی بر فعالیت‌های معلم و اقدامات تربیتی وی در خلق یک محیط مناسب برای یادگیری مؤثر دارد و آنچه که باید آموخته شود در سایه تجربه و در چارچوب

1. School - Based Curriculum Needs Assessment. (SBCNA)

آن تعریف می‌گردد. مقاصد و آرمان‌های تربیتی به عنوان یک عنصر جهت‌دهنده، راهنمای عمل و تصمیم‌گیری معلم قرار می‌گیرد. (هت کات، ۱۹۹۱، ص ۶۳)

ب) در این رویکرد آرمان‌های و مقاصد تربیتی، تنها شاخص‌های تصمیم‌گیری برنامه درسی را در اختیار معلم قرار می‌دهد و هم اوست که باید با همکاری دانش‌آموز ماهیت برنامه درسی را تعریف کند. از این رو، در این دیدگاه تعریف هدف‌های دقیق نه امکان‌پذیر است و نه معنی‌دار، زیرا هر دانش‌آموز دارای تجربه ویژه و منحصر به فردی است و از این رو، نتایج را نمی‌توان به طور دقیق و از قبل تصریح نمود.

ج) رویکرد تعاملی بیشتر در برنامه‌های درسی انسان‌گرایانه و «بین‌رشته‌ای» که در آن بر پرورش و توسعه مهارت‌های زندگی و ارزش‌های شخصی و شهروندی تأکید می‌شود، مدنظر می‌باشد. در این برنامه‌های درسی، تعریف دقیق قلمرو مطالعه بسیار دشوار بوده، توافق‌فراگیر درباره محتوای این برنامه‌ها وجود ندارد و هم از این رو، نقش معلم در تعریف حدود و ثغور برنامه درسی بسیار بارز است. (هت کات؛ ۱۹۹۱، ص ۵۱ و اسپلاند^۱، ۱۹۹۶ ص ۳۲)

با عنایت به چنین نگرشی، نیازسنجی نیز در فرایند تعامل و تفسیر صورت می‌پذیرد و داده‌های آن برای تصمیم‌گیری مورد استفاده واقع می‌شود. در این رویکرد، منبع اصلی نیازسنجی، نیازها و علایق دانش‌آموزان است (ساوول، ۱۹۹۷، ص ۱۰) برنامه‌ریزان درسی نتایج یادگیری مورد انتظار را از قبل بیان نمی‌کنند (به‌سان رویکرد منطقی) زیرا آنچه که از دانش‌آموزان انتظار می‌رود بیاموزند به سادگی از قبل قابل پیش‌بینی نیست و با عنایت به نقش محوری علایق، نیازها و مسائل دانش‌آموزان، معلمان باید در فرایند تدریس و با توجه به شناختی که از نیازهای دانش‌آموزان دارند، با مشارکت خود دانش‌آموزان، درخصوص برنامه درسی و ماهیت آن تصمیم‌گیری کنند.

نمونه‌های فراوانی از چنین نگرشی نسبت به جایگاه نیازسنجی در برنامه درسی می‌توان سراغ گرفت. اگرچه در این الگوها، نیازسنجی به عنوان یک مؤلفه مدنظر قرار نگرفته است ولی معلم، عاملیت بررسی نیازها و مسائل دانش‌آموزان را بر عهده دارد. برای مثال نمونه اصلی این طرز تلقی آثار نظریه‌پردازانی چون مک‌دونالد یا نظریه‌پردازانی که با تأثیر از اندیشه دیویی، تعلیم و تربیت

1. Aspland

پیشرفت گرا را مطرح نموده‌اند و «برنامه درسی متصاعد شونده (دفعی)»^۱ را مطرح نموده‌اند، یافت می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۷۶)

در چنین برداشتی، برنامه درسی در حال اجرا توسط معلم می‌تواند متمرکز بر موضوعات یا مباحث ویژه‌ای شود که ناشی از تعامل معلم و دانش آموز در کلاس درس است و در آن عنوان یا مسأله ویژه‌ای که بر اساس نیازهای دانش آموز یا دانش آموزان است، اهمیت بسیاری می‌یابد و معلم برای برطرف کردن نیازها و پرسش‌های دانش آموزان به دلیل ضعف‌های احتمالی برنامه درسی و یا کنجکاوی دانش آموزان، بخش مهمی از وقت کلاس و برنامه درسی را به آن مسأله یا مفهوم اختصاص می‌دهد (گلارتورن و فوشی، ۱۹۹۱، ص ۱۶۱)

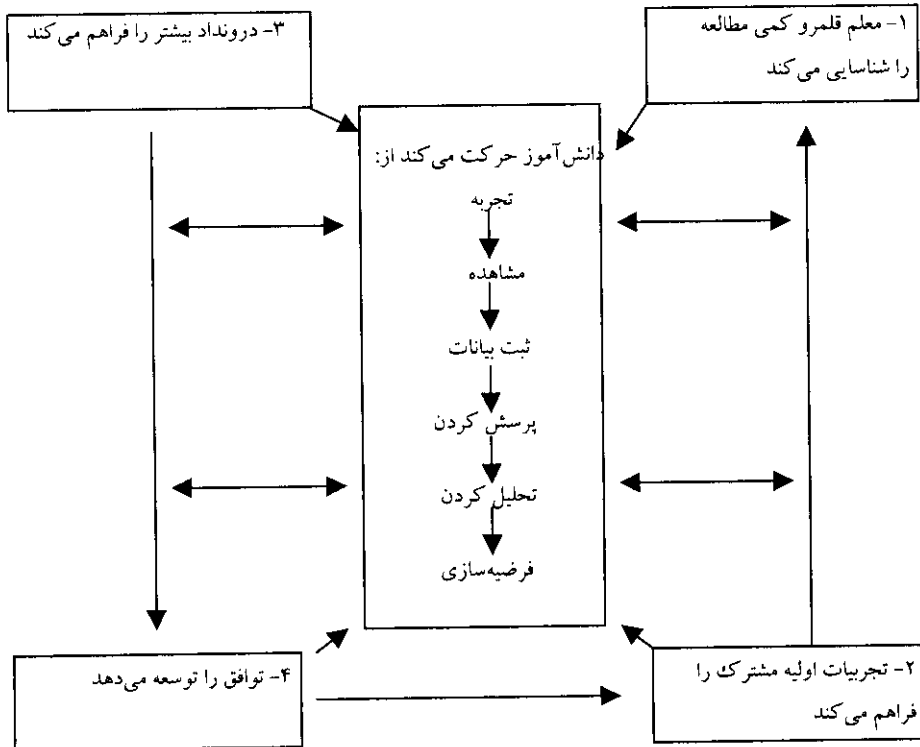
در همین راستا، مجموعه نظریه‌پردازان «برنامه درسی مبتنی بر رشد» که تأکید فزاینده‌ای بر مراحل رشد آدمی و انطباق برنامه‌های درسی با نیازهای مرتبط با رشد و تحول دارند، از جمله حامیان رویکرد تعاملی در برنامه ریزی درسی و نیز نیازسنجی محسوب می‌شوند. نمونه بارز این دیدگاه را می‌توان در فعالیت‌ها و اقدامات برنامه‌ریزان درسی یافت که بر اندیشه‌ها و آثار «ویگوتسکی»^۲ در برنامه ریزی درسی تأکید دارند. به زعم این اندیشمندان، رشد و تحول آدمی اگرچه متأثر از عوامل فیزیولوژیک است، اما عوامل اجتماعی و فرهنگی نقش بسیار مهم در شتاب بخشیدن به آن دارد و هم از این رو است که ویگوتسکی فرایند رشد را در فعالیت‌های یادگیری تعریف و تجویز می‌کند.

از نظر وی، کودکان در یادگیری، دو سطح عمده را طی می‌نمایند که عبارت است از سطح فعالیت‌های ذهنی که کودک عملاً توانایی انجام مستقل آن را دارد و سطح یادگیری بالقوه در ارتباط با حل مسأله که کودک به کمک و یاری بزرگ‌سالان برای حصول به آن نیاز دارد و هم از این رو یادگیری با کمک معلم و از طریق توجه ویژه معلم به نیازها و مسائل دانش آموز را تجویز می‌کند. در پرتو یادگیری همیارانه، برنامه درسی در قالب تعامل و با عنایتی تمام عیار به نیازها و

1. Emergent Curriculum
2. Vygotsky

مسائل ویژه فرد فرد دانش آموزان خلق می شود و برنامه درسی ابزاری است برای یادگیری و در نتیجه رشد دانش آموز و در جهت تحقق نیازهای ویژه او. (رین هارتز و بیچ^۱، ۱۹۹۷، ص ۷۶)

هم چنین الگوی برنامه ریزی درسی «شریر و هانتز»^۲ در کتاب «برنامه درسی ارگانیک»^۳ نیز، شاهدهی دیگر بر این ادعا است که در آن معلم با مشارکت دانش آموزان، قلمروهای اصلی یادگیری را مشخص می کند و از طریق تعامل بین دانش آموزان با یکدیگر و با معلم، تجربیات مشترک شکل می گیرید، توافق گسترش می یابد و یادگیری حاصل می گردد (شریر و هانتز، ۱۹۸۸، ص ۵۴) شکل زیر، الگوی مورد نظر شریر و هانتز را نشان می دهد.



(شریر و هانتز، ۱۹۸۸، ص. ۵۵)

1. Reinhartz and Beach
2. Sheirer and Hunter
3. Organic Curriculum

همان‌طور که ملاحظه می‌شود در الگوی ذریبط، معلم، عامل اصلی و جهت‌دهنده در فرایند شناسایی نیازها و محورهای عمده برنامه درسی است. برنامه درسی از قبل تدوین و برای اجرا پیشنهاد نمی‌شود، بلکه حاصل تعامل معلم و دانش‌آموز است. در این الگو، معلم برنامه‌ریزی درسی را با شناسایی یک قلمرو کلی یا عمومی برای مطالعه آغاز می‌کند که این خود صراحتاً یک کارکرد برنامه‌ریزی درسی است.

سپس معلم با هدایت تجربیات دانش‌آموزان، فرصت تعامل با یکدیگر و نیز تعامل دانش‌آموزان با محتوای برنامه درسی را به وجود می‌آورد. در پرتو چنین تعاملی است که دانش‌آموزان مراحل مختلف تجربه، مشاهده، ثبت بیانات، پرسش و تحلیل کردن و فرضیه‌پردازی را طی می‌نمایند. بنابراین برنامه‌ریزی و توالی جریان یادگیری مبتنی بر فرایند تعامل بین دانش‌آموزان و معلم است. در عین حال این معلم است که در چارچوب مسائل کلاس درس و نیازهای اساسی، محورهای عمده برنامه درسی یا قلمروهای کلی مطالعه را شناسایی می‌نماید و هم اوست که وظیفه عمده سنجش نیازها و تحقق آنها را در جریانی از تعامل رهبری می‌کند. نمونه‌های دیگری از این طرز تلقی را تلویحاً می‌توان در آثاری یافت که به دنبال تبیین نقش و جایگاه معلمان در برنامه‌ریزی درسی به شکلی پویا و متفاوت از الگوهای خطی هستند.^۱

رویکرد انتقادی

همانند رویکرد تعاملی، رویکرد حاضر نیز، برنامه‌ریزی درسی و در نتیجه نیازسنجی را به عنوان یک فرایند خطی و پیشاپیش در نظر نمی‌گیرد و مبتنی بر مشارکت و تعامل است. با این تفاوت اساسی که رویکرد حاضر، اساساً، توجه به مطالعات نیازسنجی برنامه درسی را در قالب بررسی‌های عینی و عملی بیهوده تلقی می‌کند و بر این باور است که استفاده از روش‌های عینی و کلاسیک در بررسی نیازها در دوران معاصر ضرورت ندارد. عنصر اصلی

۱. برای مثال نگاه کنید به: Shor, 1996; Rallis, 1995; Moller, 1996; Aspland, 1996

این رویکرد مبتنی بر نوعی نگرش و بینش نقادانه نسبت به امور مختلف از جمله مسأله نیازها است.

به طور کلی حامیان رویکرد انتقادی در برنامه‌ریزی درسی بیش‌تر از ایدئولوژی و نگاه ویژه‌ای که مبتنی بر نقد است سخن می‌گویند و کم‌تر در خصوص نیازها، اهداف، محتوا و روش‌های تربیتی صحبت می‌نمایند اما رویکرد انتقادی از طریق تجزیه و تحلیل نظام‌دار برنامه‌ریزی درسی و شرایط ویژه مدارس این امکان را فراهم می‌کند تا در خصوص کلیه مؤلفه‌های نظام تربیتی بویژه نیازسنجی برنامه درسی احکام و اقدامات معینی تجویز نماید.

در رویکرد انتقادی، ارزیابی وضعیت موجود مدارس از زوایای مختلف، از جمله نحوه شناسایی و تحقق نیازها، می‌تواند بینش عمیق و جامعی را برای برنامه‌ریزی درسی فراهم نماید. پرسش بنیادی نظریه‌پردازان انتقادی در خصوص این که برنامه درسی عملاً در خدمت منافع چه کسی است؟ در حقیقت می‌تواند به این پرسش که برنامه‌های درسی مدارس به نیازهای چه کسانی پاسخ می‌دهد، ترجمه و تبدیل شود.

در این رویکرد، نیازهای اساسی برای گنجاندن در برنامه‌های درسی آن‌چنان برجسته و نمایان است که شناسایی آنها با تأسی از نوعی بینش و بصیرت انتقادی به سهولت امکان‌پذیر است. برای مثال، مسائل و موضوعات فراوانی در پیرامون معلم و دانش‌آموز قرار دارد که می‌تواند در امر یادگیری مدنظر قرار گیرد، نظیر بیماری‌های معاصر (ایدز و...) مهارت‌های زندگی و صلح. هم‌چنین، تحولات علمی و پیشرفت‌های فن‌آوری نیز به خودی‌خود در برنامه‌های درسی راه خواهند یافت. نوآوری‌هایی چون «یادگیری الکترونیکی^۱»، «مدارس مجازی^۲»،

1. Electronic – Learning

وقتی فردی آموزش را از طریق یک رسانه الکترونیک دریافت می‌کند. به آن یادگیری الکترونیک گویند. به عبارت دیگر یادگیری الکترونیکی استفاده از فناوری‌های ارتباطی برای ارائه اطلاعات و تسهیل مهارت‌ها و دانش‌ها است.

2. Virtual Schools

یادگیری الکترونیکی عمده‌تاً در فضاهای مجازی صورت می‌پذیرد که در دانش‌آموزان با استفاده از رایانه شخصی و شبکه اینترنت بدون حضور فیزیکی در کلاس درس، تمام امور تحصیلی و آموزشی را دنبال می‌نمایند. هر دانش‌آموز از طریق اینترنت در کلاس‌ها ثبت‌نام می‌کند، در کلاس درس حاضر می‌شود، امتحانات خود را سبزی نموده و از نتایج آن آگاه می‌شود. به این فضاهای آموزشی مجازی اصطلاحاً «مدارس مجازی» گفته می‌شود.

«نانوتکنولوژی»^۱ غیرقابل اجتناب هستند. بنابراین، در این جا مسأله اصلی این نیست که چگونه این موضوعات (نیازها) را شناسایی کنیم، چون به اندازه کافی آشکار و نمایان‌اند و بررسی در مورد امور بدیهی لازم نیست بلکه مسأله این است که باید با دیدی انتقادی با آنها مواجه شویم.

نمونه اولیه این دیدگاه در آثار «پائولو فرر»^۲ وجود دارد که با استفاده از یک رویکرد آزادمنشانه و مبتنی بر تعامل بر این باور است که معلم و دانش‌آموز باید موضوعات خلاقیتی چون عقب‌ماندگی، الکیسم و مانند آن را در نظر گرفته و بعد در خصوص آن بحث و تفکر نقادانه نمایند و در نتیجه خودشان بر مبنای این تفکر نقادانه، عمل کنند (پوزنر، ۱۹۹۴، ص ۱۳۳۱) آنچه که پائولو فرر به عنوان جایگزین نظام برنامه‌ریزی درسی خطی و رسمی پیشنهاد می‌کند، در حقیقت دارای پیام‌ها و اشارات متعددی برای نیازسنجی برنامه درسی در قالب رویکرد انتقادی است. به زعم «فرر» در مرحله اول باید گروهی از مربیان و معلمان به یافتن موضوعات فرهنگی مهم و اساسی پردازند، سپس باید گروهی از مربیان حرفه‌ای و افراد داوطلب محلی از میان موضوعات شناسایی شده، مباحثی که باید در برنامه درسی مورد استفاده قرار گیرند، شناسایی نمایند و مواد آموزشی ویژه‌ای برای هر یک از آنها تدوین نمایند و در محافل فرهنگی به عنوان کانون بحث و بررسی نقادانه مورد استفاده قرار دهند. (همان منبع، ص ۱۳۳۲)

از دیدگاه فرر، هنگامی که دانش‌آموزان و معلم از طریق گفت و گو و بررسی روی موضوعات شناسایی شده (حاصل از نیازسنجی)، درک خود را از دنیای پیرامون خود توسعه می‌دهند، آنها به نوعی تفکر انتقادی دست می‌یابند و این امکان برای آنها فراهم می‌شود تا بر مبنای این بینش نقادانه عمل نمایند.

1. Nano Technology

منظور از نانوتکنولوژی عبارت است از توانایی تولید اشیاء و ساختارهایی با دقت و اندازه اتمی. بر اساس این تکنولوژی نوظهور که حاصل علمی چون میکروبیولوژی، فیزیک، کامپیوتر و شیمی است، امید بر آن است که موادی بسیار پر قدرت، ماشین‌هایی بسیار کوچک که توان تکثیر و بازسازی خود را داشته باشند و تغییرات چشم‌گیر دیگری در آینده امکان‌پذیر شود.

2. P. Frier

هم‌چنین این رویکرد به طور ضمنی در آثار دیگر اندیشمندان معاصر برنامه‌درسی نظیر «الیوت آیزنر»^۱ که طرفدار معنی‌داری برنامه‌درسی برای دانش‌آموز و کاربست دید هنری و نقادانه در امر برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی است، نیز می‌توان یافت. (نگاه کنید به آیزنر، ۱۹۹۴)

به زعم «آیزنر» و نیز نظریه‌پردازان برجسته دیگر چون «وینستن» و «برمن» نظام آموزشی موجود در پرورش تمام ابعاد وجود دانش‌آموزان ناکارآمد است و دلیل این امر نیز استفاده و به کارگیری از برنامه‌های درسی سنتی و در بسیاری از موارد، بی‌معنی، برای دانش‌آموز است. این رویه در نظام برنامه‌ریزی درسی نمی‌تواند دانش‌آموزان را برای دنیای در حال تحول قرن بیست و یکم آماده کند. در عوض باید با استخدام و به کارگیری رویکردی نقادانه، ماهیت و ضرورت برنامه‌های درسی را مورد ارزیابی قرار داد. در این راستا، پاسخ‌گویی به پرسش‌هایی نظیر این که چرا باید موضوع درسی خاصی را تدریس کنیم و چه اتفاقی می‌افتد اگر موضوع درسی دیگری را به جای آن آموزش دهیم؟ (هونکی^۲، ۱۹۸۲، ص ۴۳) در کانون دل‌مشغولی این نظریه‌پردازان قرار دارد. چنین سؤالاتی در حقیقت موضوع نیازسنجی برنامه‌درسی است و پاسخ به آنها، وضعیت برنامه‌های درسی را از نقطه‌نظر نیازهایی که باید دنبال شوند، روشن می‌سازد.

سرانجام، زمینه دیگری که مؤید این رویکرد در حوزه برنامه‌درسی است، مفهوم «برنامه‌درسی پنهان»^۳ است که بیانگر مجموعه‌ای از تعاملات و یادگیری‌هایی است که بیشتر متمرکز به نتایج است تا اقداماتی که باید انجام شود، از این رو به دنبال برملاسازی مسائل و مشکلاتی است که عمدتاً از پای‌بندی به رویکرد منطقی به برنامه‌درسی و یادگیری دانش‌آموزان پدید می‌آید. (والانس^۴، ۱۹۹۱، ص ۱۲۱۶)

ابعاد مختلف برنامه‌درسی پنهان که در برگیرنده تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر، ارتباط متقابل معلمان و اولیای مدرسه با دانش‌آموزان و نهایتاً جو و فضای کلی حاکم بر مدرسه است (مایرز و مایرز^۵، ۱۹۹۰، ص ۱۶۲) بیانگر آن است که برنامه‌درسی پنهان هم به عنوان یک فعالیت

1. E. W. Eisner
2. Hanecke
3. Hidden Curriculum
4. Vailance
5. Myers and Mayers

تربیتی و هم به عنوان نتیجه و حاصل تعلیم و تربیت، پیام‌ها و اشارات متعددی برای نیازسنجی رسمی در نظام برنامه‌ریزی درسی دربر دارد. از جمله مهم‌ترین این دلالت‌ها، عدم توانایی در شناسایی کلیه نیازها و مسائل موجود و پنهان ماندن بسیاری از نیازهای دانش‌آموزان است که از حوزه عمل برنامه درسی رسمی، خارج می‌باشد. در پیوند با این موضوع می‌توان به دیدگاه‌های ارائه شده توسط «ویلیام پاینار»^۱ اشاره کرد که بر اهمیت و ضرورت توجه فزون‌تر به تجربیات و نیازهای شخصی تأکید می‌کند و از نگرش مکانیکی حاکم بر نظام آموزشی نسبت به دانش‌آموز و عدم توجه به مسائل ویژه و تفاوت‌های فردی آنان به شدت انتقاد می‌کند.

به نظر «پاینار»، اگر به دنبال خلق محیط تربیتی مناسب برای دانش‌آموزان هستیم باید در نوع نگاه خود نسبت به برنامه‌های درسی تجدیدنظر کنیم و درباره این که چه کسی و برای چه نیتی (نیازی) آن را تدوین می‌کند، بازاندیشی نماییم (پاینار، ۱۹۹۶) او در خصوص اهمیت توجه به نیازهای دانش‌آموزان بر این باور است که یادگیرنده برای یادگیری چگونه زندگی کردن باید یاد بگیرد که چگونه به صدای درون خود گوش کند و این امر امکان‌پذیر نیست مگر این که محیط تربیتی و برنامه‌های درسی به نیازها و مسائل ویژه وی توجه لازم را به عمل آورند.

به طور کلی عنصر اصلی رویکرد انتقادی، نفی ضرورت انجام مطالعات عینی نیازسنجی در برنامه درسی و معطوف نمودن تلاش‌ها به فرایند تربیتی و نتایج آن با استفاده از نگرش نقادانه است. در این رویکرد، مجموعه پرسش‌هایی مطرح می‌شود که جملگی آنها بیانگر پرداختن به بحث نیازسنجی برنامه درسی است از جمله این که:

- ۱- چه دانشی در برنامه درسی دانش مشروع و کدام دانش نامشروع تلقی می‌شود؟
- ۲- چه کسی آنچه را که دانش مشروع محسوب می‌شود، تعریف می‌کند؟
- ۳- این تعریف در خدمت منافع چه کسانی است؟
- ۴- ویژگی‌های برنامه درسی پنهان یا ضمنی مدارس کدامند؟ و تا چه حدی برنامه درسی پنهان در تدریس برنامه درسی رسمی دخالت می‌کند؟

این سؤالات به طور ضمنی با استفاده از نگرشی انتقادی در ارزیابی از وضع موجود مدارس، بر لزوم انطباق هرچه بیشتر فرصت‌ها و تجربیات برنامه درسی با نیازهای اساسی تأکید می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که ملاحظه شد اگرچه بررسی نیازها و لحاظ کردن آنها در برنامه‌های درسی مدارس از جایگاه رفیعی برخوردار است. اما درخصوص این که در کجا و به چه منظوری باید نیازسنجی صورت پذیرد، بین صاحب‌نظران، اختلاف نظر وجود دارد. بی‌تردید، مجموعه نظرات ارائه شده بیانگر آن است که نیازسنجی برنامه درسی یک سیر تحول اساسی را در پیشینه برنامه درسی طی نموده است که سرآغاز آن با رویکرد منطقی بوده و هم‌اکنون نیز نظرات جدیدی در این قلمرو با الهام از اصول و مفروضات رویکردهای تعاملی و انتقادی قابل استنباط است. این دیدگاه‌های نوین، ماهیت و عمل نیازسنجی برنامه درسی را از قالب‌های کلیشه‌ای و کاملاً تعریف شده و نیز تأکید فزاینده بر عینی بودن فرایندهای نیازسنجی به سوی بینش و نگاهی متفاوت از این قلمرو سوق می‌دهد. نگاهی که در آن ناپایداری نیازها و وابسته بودن آنها به مکان‌ها و زمان‌های معین را گوشزد می‌کند.

حقیقت امر آن است که در بسیاری از نظام‌های برنامه‌ریزی درسی، از جمله در کشور ایران، رویکرد حاکم بر نیازسنجی برنامه درسی، رویکرد منطقی است. به ویژه در ایران که مطالعات نیازسنجی، مسأله‌ای نوظهور به شمار می‌آید و به ندرت می‌توان اقدامات و مطالعات نیازسنجی را در بیش از یک دهه گذشته جستجو نمود. آنچه که هم‌اکنون در فرایند برنامه‌ریزی درسی تحت عنوان «فعالیت‌های نیازسنجی» دنبال می‌شود، عمدتاً معطوف به شناسایی نیازها و اهداف عمده برنامه درسی به منظور تدوین برنامه‌ها می‌باشد. بنابراین رویکرد غالب در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور، رویکرد منطقی بوده، دیدگاه غالب نیز دیدگاه فراکنشی است. این بیان بدان معناست که در نظام موجود، عمل برنامه‌ریزی درسی نیازمند بینش و نگاه تازه به مؤلفه نیازسنجی می‌باشد.

به هر روی، در کلیه رویکردها، به هیچ‌وجه اهمیت و جایگاه توجه به نیازها مورد خدشه واقع نمی‌شود. بلکه، مشروعیت برنامه‌های درسی مبتنی بر نیاز در تمام الگوها، کم و بیش مورد نظر

است، با این تفاوت که در رویکرد منطقی، این توجه (به نیازها) مستلزم بررسی‌های علمی و عینی است. در حالی که، در رویکردهای تعاملی و انتقادی، نیازها در سایهٔ تعامل و یا بیش نقدانه متبلور می‌شود. رویکرد منطقی و الگوهای آن به ما می‌آموزند که چگونه نیازسنجی را در برنامه‌ریزی دنبال کنیم در حالی که رویکردهای تعاملی، به ویژه انتقادی، به ما می‌آموزند که در بررسی نیازها از وسعت دید فزونتری برخوردار باشیم و نگاهی دیگر به مقوله نیازسنجی برنامهٔ درسی را تجربه کنیم. بی‌گمان، تجربه کردن نگاه متفاوت به نیازسنجی و برنامهٔ درسی فرایندی بی‌پایان است، چه آنکه با پایان یافتن نگرش‌ها و بینش‌های تازه در هر حوزهٔ معرفتی، عمر آن حوزه نیز به پایان می‌رسد.

منابع

- تایلر، رالف. اصول اساسی برنامهٔ درسی و آموزش، ترجمهٔ دکتر علی تقی پور ظهیر، تهران: انتشارات آگاه، ۱۳۷۶.
- فتحی واجارگاه، کورش. نیازسنجی آموزشی، تهران: انتشارات آبیژ، ۱۳۸۱.
- فتحی واجارگاه، کورش. نیازسنجی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، تهران: انتشارات ادارهٔ کل تربیت معلم و آموزش نیروی انسانی، ۱۳۷۵.
- فتحی واجارگاه، کورش و گویا، زهرا. الگوی نیازسنجی برنامهٔ درسی مدرسه - محور (SBCNA). گزارش پژوهشی چاپ نشده، وزارت آموزش و پرورش. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۸۱.
- کافمن، راجر. برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش و پرورش. ترجمه دکتر فریده مشایخ و دکتر عباس بازرگان، تهران: انتشارات مدرسه، ۱۳۷۶.
- کلاین، فرانسیس. استفاده از یک الگوی تحقیقاتی به عنوان راهنمای فرایند برنامه‌ریزی درسی، ترجمه دکتر محمود مهرمحمدی، فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۲، ۱۳۷۵.
- ملکی، حسن. راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات مدرسه، ۱۳۷۶.

مهرمحمدی، محمود و فتحی واجارگاه، کورش. طراحی الگوی نیازسنجی برنامه درسی، وزارت آموزش و پرورش، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۳۷۸.
مهرمحمدی، محمود. برنامه درسی و آموزش: حوزه‌های مستقل یا...؟، مقاله چاپ نشده دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۷۶.

Adams, D. Extending The Educational Planning Discourses. Comparative Education Review. Vol. 23, No. 4, 1998.

Aspland, T. Insights in to curriculum leadership. ACSA. Canberra. Australia, 1996.

Barrow, R. & Milburn, G. A critical dictionary of educational concepts. Harvester publishing, 1990.

Burrton & Merrill. Needs Assessment, Educational Technology Publications, 1977.

Cough, N. Curriculum systems. In: Democratic Curriculum Development. OISE. Ontario Canada, 2000.

Dalziel, A. Organization training needs, London: Gower Publishing, 1994.

Eisner, E. W. Educational imagination, Macmillan Company, 1994.

Elbaz, P. Teacher participation in Curriculum development, In: International Encyclopedia of curriculum, Edited by: A Lewy Pergamon Press, 1991.

Fullan, M. Curriculum Change. In: International Encyclopedia of Curriculum. Edited by: A. Lewy, Pergamon Press, 1991.

Fullan, M. Change Forces, OISE. Ontario. Canada, 1999.

Gentry, C. Instruction development. Wadsworth publishing Company, 1994.

Gundum, B. B. History of curriculum. In: International Encyclopedia of curriculum. Edited by A. Lewy. Pergamon Press, 1991.

Hanecke, D. What is curriculum theorizing? In: Journal of Educational Leadership. AERA, 1982.

Hass, G. Who should plan the curriculum In: Curriculum development. Edited by G. Hass and M. Perky. Allyn and Bacom, 1993.

Heathcote et al. Curriculum Styles and Strategies. In: Curriculum Policy, Edited by R. Moore and Jenny Ozgn. London: Pergamon Press, 1991.

Helmek, A. Diagnosing students Need. In: International Encyclopedia of Teaching. Edited by Anderson. Pergamon Press, 1997.

Holt. M. School focused Needs Assessment. [Http://ACSA.edu.ac.au](http://ACSA.edu.ac.au). 1999.

- Hornby, A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press, 1997.
- Hunkins, F. P. A systematic model for curriculum planning. In: curriculum development, Edited by G. Hass and M. Parkay. Allyn & Bacom, 1993.
- King, M. Curriculum history repeat itself in Maryland. In: Journal of Eduueational Leadership. ASCD, 1988.
- Leithwood, K. A. Implementation Evaluation. International Encyclopedia of Curriculum, Edited by: A. Lewy, Pergamon Press, 1991.
- Maccleare, M. Needs: dentification and personnel professional development. London: The Falmer Press, 1989.
- Macdonald, B. J. and others. Reschooling society, ASCD, 1973.
- Macpherson, I. Investigating space for significant stakeholders in curriculum leadership. In: ACSA Journal. Vol. 20, No. 1, 2000.
- May, W. T. Curriculum and supervision In: International Encyclopedia of Curriculum. Edited by A. Lewy. Pergamon Press, 1991.
- Mc Cormick, R. Curriculum evaluation. Beckenham Cromm Helm, 1988.
- Meller, G. Every Teacher as a Leader. San Franciso. Jossey – Bass Inc, 1995.
- Miller, D. Needs Assessment. Oxford. Clarendon Press, 1975.
- Oliva P. F. Developing the curriculum: Boston. Brown Company.
- Oliva P. F. Developing the curriculum: 3 rd edition. New York. Hard per Collins, 1992.
- Oliva P. F. and Powlas, G. E. Supervision for today's schools, New York: Longman Publications, 1997.
- O'neill, Y. and Kitson, N. Effective curriculum management. London: Routledge, 1996.
- Packwood and whitaker. Needs Assessment. London: The Falmer Press, 1988.
- Pinar, W. F. Understanding curriculum. New York: Peter lang, 1996.
- Posner, G. Curriculum planning models. In: International Encyclopedia of Education. Pergamon Press, 1994.
- Rallis, S. Dynamic Teachers: Leaders of Changes. CA: Crowin Press Inc, 1995.
- Reinhartz, J. and Beach, D. M. Teaching and Learning in the Elementary schools. Focus on curriculum. Ohio: Merrill Publishing Company, 1997.

- Sabar, N. Curriculum development at school level. In: International encyclopedia of curriculum. Edited by A. Lewy. Pergamon Press, 1991.
- Sheirer and Hunter. Organic curriculum. The Falmer Press, 1988.
- Short, E. C. Curriculum development and organization In: International Encyclopedia of Educational Research. Pergamon Press, 1982.
- Smylie, M. A. Curriculum Adaptation. In: International Encyclopedia of Education. Pergamon Press. Soriano, F. A. Conducting Needs Assessment: A Multi Disciplinary Approach. Ontario, SAGE Publication, 1995.
- Sowell, E. W. Curriculum: An Integrative Introduction. Prentice Hall, 1997.
- Suarez, T. M. Needs Assessment Studies. In: International Encyclopedia of Curriculum. Edited by A. Lewy. Pergamon Press, 1991.
- Suarez, T. M. Needs Assessment. In: International Encyclopedia Teaching and Teacher Education. Pergamon Press, 1996.
- Taba, H. Curriculum Development. Theory in to Practice. Brace and World Inc, 1962.
- Tanner, D. and Tanner, L. Curriculum development. Prentic Hall. Inc, 1995.
- Tanner, D. Curriculum history. In: International Encyclopedia of Education. Pergamon Press, 1982.
- Unruh and Unruh. Curriculum development. Mc Cuchen Publishing Company, 1988.
- Vallance, E. Hidden curriculum. In: International Encyclopedia of curriculum. Edited by A. Lewy. Pergamon Press, 1991.